

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES

VANESSA DA CONCEIÇÃO NASCIMENTO PEREIRA

POLÍTICAS CURRICULARES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA/NA
EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ – AM

HUMAITÁ – AM
MARÇO/2025

VANESSA DA CONCEIÇÃO NASCIMENTO PEREIRA

POLÍTICAS CURRICULARES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA/NA EDUCAÇÃO
DE SURDOS NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ – AM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas - PPGECH/UFAM como requisito para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Rozane Alonso Alves

Linha de Pesquisa 1: Ensino das Ciências Humanas

HUMAITÁ/AM

MARÇO/2025

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

P436p Pereira, Vanessa da Conceição Nascimento
 Políticas curriculares e práticas pedagógicas para/na educação de surdos
 no município de Humaitá – AM / Vanessa da Conceição Nascimento
 Pereira. - 2025.
 204 f. : il., color. ; 31 cm.

 Orientador(a): Rozane Alonso Alves.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa
 de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, Humaita, 2025.

 1. Libras. 2. Inclusão. 3. Formação docente. 4. Políticas educacionais. I.
 Alves, Rozane Alonso. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa
 de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades. III. Título

VANESSA DA CONCEIÇÃO NASCIMENTO PEREIRA

**POLÍTICAS CURRICULARES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA/NA
EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ – AM**

BANCA EXAMINADORA:

Prof.(a) Dra. Rozane Alonso Alves
(Presidente)

Prof.(a) Dra. Jusiany Pereira da Cunha dos Santos
(Membro Interno - PPGECH/UFAM)

Prof.(a) Dra. Liliane Ferrari Giordane
(Membro Externo - UFRGS)

Prof.(a) Dra. Marlene Schussler Dalroz
(Suplente Interno – PPGECH/UFAM)

Prof.(a) Dra. Francisca Keila de Freitas Amoedo
(Suplente Externo – PPGE)

DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação à mulher mais extraordinária que conheço: minha mãe, Helena de Freitas Nascimento. Seu amor incondicional, apoio constante e sacrifícios incansáveis foram a força motriz por trás de minha jornada acadêmica. Mãe, suas palavras de encorajamento, seu abraço acolhedor e sua fé inabalável em mim foram minha âncora nos momentos mais desafiadores. Você é minha inspiração diária e a razão pela qual persisto em alcançar meus objetivos. Este trabalho é uma pequena homenagem à sua dedicação e amor inabalável. Amo-te além das palavras.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação surge como resultado de um processo que teve início a partir de uma profunda vontade pessoal de continuar os estudos e explorar a fundo um tema que despertou meu interesse durante a graduação. Desde então, nutri uma curiosidade constante e uma paixão crescente por esse assunto, o que me motivou a empreender este trabalho de pesquisa. Ao longo desse percurso, pude contar com a colaboração e o apoio de diversas pessoas cuja contribuição se mostrou indispensável para a realização e concretização deste estudo.

Dentre essas pessoas, gostaria de destacar minha orientadora, a Professora Dra. Rozane Alonso Alves, a quem expresso um agradecimento especial. Sua dedicação incansável, incentivo constante e orientações precisas foram fundamentais para o desenvolvimento deste estudo. Além disso, sou grata por proporcionar momentos de diálogo que enriqueceram minha compreensão do tema e por demonstrar um comprometimento e profissionalismo exemplares ao lidar com meus desafios e limitações.

Destaco também sua postura respeitosa e atenta às minhas perspectivas e formas de expressão ao longo de todo o processo. Sua capacidade de considerar meus argumentos e sugestões não apenas dentro da sala de aula, mas também além dos limites convencionais de orientação, demonstra não apenas sua competência profissional, mas também sua empatia e compromisso com o desenvolvimento integral de seus orientandos.

Gostaria de expressar também minha profunda gratidão à Prof. Dra. Jusiany Pereira. Em 2018, ao ministrar a disciplina de Libras - Língua Brasileira de Sinais, a Prof. Jusiany não apenas me introduziu a este campo de estudo de maneira exemplar, mas também deixou uma marca indelével em minha trajetória. Suas palavras, práticas e contribuições foram fundamentais para o meu desenvolvimento e compreensão desta área tão importante, que é a educação dos surdos. Sou imensamente grata pelo seu apoio e inspiração ao longo deste caminho.

Gostaria de expressar minha mais profunda gratidão à minha mãe, que é não apenas meu maior amor, mas também o meu maior exemplo de mulher, bondade, carinho, esperança e perseverança. Sua presença constante ao longo da minha jornada acadêmica foi fundamental para me reerguer em todos os momentos necessários. Através de seu apoio incondicional, desempenhou um papel crucial em meu crescimento pessoal e acadêmico. Sou infinitamente grata por sua presença e por ser o pilar que sustenta minha trajetória.

Quero expressar minha sincera gratidão à minha avó, Delzinha Camilo de Freitas. Mesmo lutando contra o Alzheimer e possivelmente sem compreender totalmente, ela é uma grande motivação para mim. Nossas conversas, embora agora possam ser difíceis, sempre ressaltaram a importância dos estudos. Hoje, estou aqui graças às suas palavras e às memórias dos momentos preciosos que compartilhamos juntas.

Agradeço ao meu pai por seu apoio incondicional. Embora não tenha tido a oportunidade de concluir seus estudos e talvez não compreenda totalmente o alcance das oportunidades educacionais, ele sempre respeitou minhas decisões. Agora, percebe a importância deste caminho e me encoraja a seguir adiante.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a Francisco Moura de Azevedo, meu companheiro. Seu apoio constante foi essencial para mim. Você sempre acreditou em mim, muitas vezes mais do que eu mesma. Obrigada por estar ao meu lado, ouvindo-me ler e explicar repetidamente sobre os Estudos Culturais, buscando sempre a coerência, mesmo quando não tínhamos certeza se estávamos no caminho certo. Mesmo diante das incertezas, sua presença trouxe conforto e suas risadas compartilhadas foram um alívio em momentos de tensão. Agradeço por seu apoio incondicional e por ser minha âncora ao longo dessa jornada.

Aos meus amigos. Luciele Joíne Barros Lima, Beatriz Rodrigues Nogueira e Henrique Moreira Pacheco. Durante os momentos mais desafiadores do cotidiano, suas palavras de conforto foram um suporte fundamental, proporcionando um apoio essencial ao longo deste processo. A presença e o apoio de vocês foram verdadeiramente marcantes e fizeram toda a diferença em minha jornada.

E acima de tudo, agradeço a Deus pela sua divina presença que guia meus passos. Obrigado por ser meu orientador na jornada da vida, por iluminar meu caminho e por me sustentar em todos os momentos. Cada dia é um presente seu, e por isso sou eternamente grata.

Gostaria de expressar minha sincera gratidão à banca avaliadora por suas cuidadosas e valiosas sugestões, as quais certamente enriqueceram a versão final desta dissertação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), sou profundamente grata pela oportunidade de realizar este mestrado.

Não poderia deixar de agradecer à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, pelo apoio concedido através da bolsa, que foi fundamental para a realização deste estudo.

Por fim, gostaria de estender meus mais sinceros agradecimentos a todos aqueles que acreditaram em mim, no meu potencial e me apoiaram durante todo o processo de construção

deste trabalho. Agradeço a confiança depositada em mim, que serviu como combustível para minha determinação e motivação. Cada palavra de encorajamento, gesto de apoio e expressão de fé em meu trabalho foram essenciais para que eu alcançasse este momento.

RESUMO

PEREIRA, Vanessa da Conceição Nascimento. **POLÍTICAS CURRICULARES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA/NA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ – AM.** 204f. Trabalho de Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2025.

O presente texto de dissertação de mestrado está vinculado à linha de pesquisa I: Ensino das Ciências Humanas do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). O objetivo geral visa perceber como se constituem as práticas de ensino voltadas a educação de surdos de professores/as atuantes na Escola Municipal Dom Bosco do Município de Humaitá – Amazonas, e as articulações produzidas entre essas práticas com as dinâmicas curriculares desta instituição. Tal proposta tem como objetivos específicos: a) Identificar por meio das narrativas de professores/as e da configuração do currículo escolar, como se constituem as práticas de ensino considerando a educação de surdos na Escola Municipal Dom Bosco em Humaitá-AM; b) Perceber os processos e discursos sobre educação de surdos, no contexto dos documentos curriculares do Município de Humaitá, Amazonas; c) Levantar como são produzidos os trabalhos docentes no contexto da Escola Municipal Dom Bosco, levando em consideração os documentos norteadores construídos, especificamente, para esta instituição de ensino. O campo teórico-metodológico dentro do qual venho desenvolvendo e analisando os dados produzidos se inspira no campo dos Estudos Culturais. Foi utilizado como procedimento metodológico, a entrevista em educação (Silveira, 2007), ancorada pela pesquisa qualitativa de González Rey (2005, 2015) e estudo de caso (Fonseca, 2002), (Yin 2001). Participam deste estudo 13 (treze) docentes vinculados à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que atuam no município de Humaitá, no estado do Amazonas. Esses/essas professores/as, através de suas experiências e práticas pedagógicas, contribuíram para a construção desta pesquisa. A partir das narrativas apresentadas pelos/pelas participantes, foi possível identificar e compreender os diversos modos como eles/elas constroem e desenvolvem suas práticas de ensino. Essas narrativas apresentam as estratégias, desafios e reflexões das docentes em suas atividades diárias.

Palavras-chave: Libras; Inclusão; Formação Docente; Políticas Educacionais.

ABSTRACT

PEREIRA, Vanessa da Conceição Nascimento. CURRICULAR POLICIES AND PEDAGOGICAL PRACTICES FOR/WITHIN DEAF EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF HUMAITÁ – AM. 204f. Trabalho de Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2025.

The present master's thesis text is linked to the line of research I: Teaching of Human Sciences of the Postgraduate Program in Teaching of Sciences and Humanities (PPGECH) of the Institute of Education, Agriculture and Environment (IEAA) from the Federal University of Amazonas (UFAM). The general objective aims to understand how are constituted teaching practices aimed at Deaf Education of teachers working at the Dom Bosco Municipal School of the Municipality of Humaitá – Amazonas, and the connections produced between these practices and the curricular dynamics of this institution. This proposal has the following specific objectives: a) Identify, through the narratives of teachers and the configuration of the school curriculum, how teaching practices are constituted considering the Education of the Deaf at the Dom Bosco Municipal School in Humaitá-AM; b) Understand the process and speeches on Deaf Education in the context of the curriculum documents of the Municipality of Humaitá-Amazonas; c) Survey how teaching works are produced in the context of the Dom Bosco Municipal School, taking into account the guiding documents created specifically for this educational institution. The theoretical-methodological field within which I have been developing and analyzing the data produced is inspired by the field of Cultural Studies. The educational interview (Silveira, 2012) was used as a methodological procedure, anchored by the qualitative research of González Rey (2005, 2015) and case study (Fonseca, 2002 and Yin, 2001). Thirteen (13) teachers participating in this study are linked to the Municipal Department of Education (SEMED), who work in the municipality of Humaitá, in the state of Amazonas. These teachers, through their experiences and pedagogical practices, contributed to the construction of this research. From the narratives presented by the participants, it was possible to identify and understand the different ways in which they construct and develop their teaching practices. These narratives present the strategies, challenges and reflections of teachers in their daily activities.

Keywords: Libras; Inclusion; Teacher Training; Educational policies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Extratos dos microdados do Censo Escolar.	37
Quadro 2 – Legenda dos dados do Censo Escolar.	38
Quadro 3 – Quantidade de alunos matriculados.	40
Quadro 4 – Quantidade de funcionários por função.	40
Quadro 5 – Perfil dos professores e professoras.	50
Quadro 6 – Trabalhos excluídos.	63
Quadro 7 – Trabalhos excluídos.	63
Quadro 8 – Trabalhos selecionados.	65
Quadro 9 – Da realização das entrevistas.	118

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Município de Humaitá – AM.....	35
Figura 2 – Escola Municipal Dom Bosco.	39
Figura 3 – Total de dissertações apresentadas.	62
Figura 4 – Distribuição anual das produções acadêmicas.....	78
Figura 5 – Distribuição nacional das produções acadêmicas.....	81
Figura 6 – Linhas de pesquisa apresentadas.....	82
Figura 7 – Quantitativo de pesquisas por narrativas apresentadas.....	83
Figura 8 – Atividades criadas pelas professoras de AEE.....	140
Figura 9 – Trabalho realizados pelas professoras do AEE.....	142
Figura 10 – Materiais disponibilizados pelos recursos do AEE.....	143
Figura 11 – Materiais disponibilizados pelos recursos do AEE.....	144
Figura 12 – Materiais AEE.	145
Figura 13 – Materiais AEE.	145
Figura 14 – Atendimento através da informática.	146
Figura 15 – Atividade de Língua Portuguesa (Jápeto).....	150
Figura 16 – Atividades de Matemática (Reia).	152
Figura 17 – Atividades de Matemática (Reia).	152
Figura 18 – Atividades de Português/Matemática (Titã).	158
Figura 19 – Atividades de Inglês (Dione).	158
Figura 20 – Atividades de Português (Europa).	159
Figura 21 – Atividades de Matemática (Tritão).	160

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CETAM	Centro de Educação Tecnológica do Amazonas
CF	Constituição Federal
EC	Estudos Culturais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPEAM	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas
HTP	Horas de Trabalho Pedagógico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEAA	Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LSF	Língua de Sinais da França
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PAES	Polo de Apoio ao Estudante Surdo
PIBIC	Programa Institucional de Iniciação Científica
PPGECH	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSS	Processo Seletivo Simplificado
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAA	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TILS	Tradutor Intérprete de Língua de Sinais
TOD	Transtorno Opositivo Desafiador
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a cultura

SUMÁRIO

DESENLACES INICIAIS	15
DO FAZER/ TORNAR-SE PESQUISADORA DAS DIFERENÇAS... ..	19
SEÇÃO 1 ELEMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	35
1.1 Contexto da pesquisa	35
1.2 Pesquisa Qualitativa e um estudo de caso	41
1.3 Entrevista em Educação	44
1.4 As participantes da pesquisa	49
SEÇÃO 2 ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL.....	52
2.1 Breve Histórico da Educação dos Surdos no Brasil	52
2.2 O Que está sendo produzido sobre Educação dos Surdos e Estudos Culturais.....	59
SEÇÃO 3 EDUCAÇÃO DOS SURDOS E CURRÍCULO NO SUL DO AMAZONAS	86
3.1 Regimento Escolar.....	88
3.2 Polo de Apoio ao Estudante Surdo	97
3.3 Proposta Pedagógica de Educação Especial	106
3.4 Projeto Político Pedagógico	109
SEÇÃO 4 ENTREVISTAS: NARRATIVAS DOS PROFESSORES E PROFESSORAS	118
4.1 Trajetória de vida.....	120
4.2 Como se constituíram professores/as de alunos surdos: Narrativas sobre práticas de ensino	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONSTRUINDO COMPROMISSOS: O QUE POSSO FAZER/SER NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO SUL DO AMAZONAS?	163
APÊNDICES.....	190
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	190
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO DE RESPONSABILIDADE ENTRE A PESQUISADORA E O/A ENTREVISTADO/A.....	194
ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA	195
ANEXO B – TERMO ENTREVISTA COM PROFESSORES/AS	196
ANEXO C- PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA	197

DESENLACES INICIAIS

Esta dissertação está vinculada ao Curso de Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), mais especificamente à linha de pesquisa 1, intitulada “Ensino das Ciências Humanas”. Seu objetivo central busca perceber como se constituem as práticas de ensino voltadas à educação de surdos de professores/as atuantes na escola Dom Bosco do município de Humaitá, Amazonas e as articulações produzidas entre essas práticas com as dinâmicas curriculares desta instituição.

A dissertação é estruturada em quatro seções, cada uma abordando aspectos que vem compondo essa dissertação de mestrado. Inicialmente, “do fazer/ tornar-se pesquisadora das diferenças”, são delineados os percursos que tracei ao longo de minha jornada pessoal e educacional. Um mergulho em minha história individual revela uma rede intrincada de experiências variadas que se entrelaçam e se sobrepõem, impulsionando-me em direção ao campo da educação dos surdos e, conseqüentemente, inspirando a concepção e desenvolvimento desta pesquisa.

Dessa forma, a primeira seção, intitulada “Elementos teóricos e Metodológicos”, apresenta o contexto ao qual a pesquisa se insere, além de apresentar os aspectos metodológicos adotados e o embasamento teórico-metodológico inspirado no campo dos Estudos Culturais.

Na segunda seção, intitulada “Estudos Culturais e educação de surdos no Brasil”, realiza-se uma contextualização/percurso da educação dos surdos, bem como, uma revisão de literatura sobre esse tema no Brasil, destacando-se especialmente as pesquisas que se fundamentam nos Estudos Culturais como base teórica. Esta revisão visa fornecer um panorama abrangente do estado atual do conhecimento nesse campo específico.

A terceira seção, intitulada “Educação dos Surdos e Currículo no Sul do Amazonas”, direciona sua atenção à análise dos documentos que orientam a educação de surdos no município de Humaitá, situado no estado do Amazonas. O principal enfoque concentra-se na investigação dos documentos oficiais da instituição educacional objeto deste estudo, a Escola Municipal Dom Bosco. Destaca-se que, de acordo com informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação, esta é a única escola com estudantes surdos/as matriculados no município¹.

Por fim, a quarta seção dedica-se às narrativas dos professores e professoras participantes da pesquisa. Estes professores e professoras serão identificados anonimamente

¹ Conforme os microdados do INEP, em 2024 essa situação mudou, passando a não ser mais a única escola com alunos surdos matriculados.

por meio de pseudônimos relacionados aos nomes das luas (Ariel, Euporia, Mimas, Nereida, Reia, Dione, Europa, Titã, Kari, Jápeto, Fobos, Tritão, Elara), como forma de preservar sua privacidade e confidencialidade. Nessa seção, busca-se apresentar as narrativas de análises, explorando suas percepções, experiências e desafios no contexto da educação de surdos, contribuindo assim para uma compreensão mais abrangente e contextualizada da temática em estudo.

Para tanto, venho me aproximando do conceito de experiência proposto por Larrosa (2022) como um suporte fundamental para minha compreensão do conceito de experiência². Essa abordagem me permite explorar e contextualizar de forma mais abrangente as nuances e complexidades envolvidas nesse processo de aprendizado e desenvolvimento pessoal. Larrosa (2002), apresenta uma análise envolvente sobre como os acontecimentos se convertem em experiências subjetivas, capazes de nos tocar profundamente e desencadear mudanças significativas em nós mesmos, de como produz e venho produzindo minhas identidades.

Busco inserir-me também no campo teórico-metodológico dos Estudos Culturais. Para tanto, faço uso de perspectivas teóricas oferecidas por autores, tais como Silva (2004), Hall (2005), Woodward (2014) e outros expoentes nesse campo de estudo que se aproximem desse tema, especialmente para discutir questões de identidade, diferença e subjetividade no âmbito educacional. Além disso, venho buscando analisar as políticas educacionais e as práticas dos professores e professoras, concentrando-me nas identidades que são produzidas nesse processo, especificamente no sul do Amazonas, em Humaitá.

Ao dirigir um olhar que tensiona esses elementos, minha intenção é discutir as nuances e complexidades presentes na interseção entre identidade e diferença, explorando de forma mais aprofundada as contribuições de Skliar (1997, 1998, 2003, 2005). Nesse sentido, a surdez e a língua de sinais como manifestações de diversidade, subvertendo o conceito de deficiência. Seguindo a perspectiva de Skliar, (1997), a surdez é compreendida através de lentes sócio-antropológicas e histórico-culturais³. Porque as diferenças não serão mais algo para serem silenciadas, mas sim entendidas como parte essencial daquilo que nos constitui e define nossa presença no mundo. Neste contexto, podemos apreciar as diferenças como “experiências de alteridade, um estado de ser múltiplo, intraduzível e imprevisível no mundo” (Skliar, 2005, p. 59).

² Larrosa (2022), define que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”

³ Conceitos a serem aprofundados na seção 2.2 referentes à contextualização histórica da educação de surdos.

Com o intuito de aprofundar nossa compreensão sobre essas questões, direcionamos nossa pesquisa para uma instituição específica: a Escola Municipal Dom Bosco, integrante da rede municipal de ensino de Humaitá no Amazonas. Reconhecida pela atuação na área da educação de surdos, essa escola torna-se o cenário ideal para nosso estudo. Mais especificamente, concentramos nossa análise nos professores e professoras do Ensino Fundamental que se dedicam ao ensino desse grupo de alunos e alunas, articulados com a sala regular.

Nessa pesquisa os professores e professoras serão carinhosamente denominados “treze luas”⁴. Tais profissionais integram o Polo de Apoio ao Estudante Surdo, que se concentra na Escola Municipal Dom Bosco, iniciativa implementada na instituição em 2022, com o propósito de oferecer suporte especializado aos alunos surdos. Assim, venho buscando não apenas abordar a educação de surdos e as práticas pedagógicas envolvidas, mas também compreender esses aspectos a partir das perspectivas/vivências/narrativas dos professores e professoras, articuladas às políticas curriculares.

Ao longo do processo, foram realizados 13 encontros individuais, cada um equivalendo a uma entrevista específica. Para essa etapa, optei por selecionar exclusivamente professoras e professores atuantes com alunos surdos no Ensino Fundamental I, independentemente da área de ensino. Essa seleção foi realizada com o propósito de investigar os desafios e dilemas que emergem das narrativas dos educadores/as sobre suas práticas pedagógicas, métodos e recursos de ensino, bem como suas trajetórias enquanto professores de alunos/as surdos/as.

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, alinhada às orientações delineadas por González Rey (2015), particularmente no que concerne à análise dos processos inerentes à formação da subjetividade do indivíduo. Neste contexto, o referido fenômeno é investigado sob a ótica do pesquisador(a), considerando as percepções envolvidas. Dessa maneira, a exploração da subjetividade alheia implica, inevitavelmente, uma reflexão autocrítica, situando-se o próprio pesquisador como sujeito da investigação.

Com o intuito de aprofundar a análise e tensionar os discursos que emergem no âmbito do município de Humaitá-AM, mais especificamente no que concerne às práticas de ensino implementadas por professores e professoras que atuam com alunos/alunas surdos(as), assim como na elaboração do currículo e nas políticas educacionais específicas da instituição, tais

⁴ A esse respeito apresentamos de forma detalhada o perfil dos professores e professoras nos aspectos metodológicos, inseridos na seção 2 da pesquisa e mais profundamente na seção 4.

como: PAES (Projeto Apoio ao Estudante Surdo), Regimento Interno da Escola Dom Bosco, PPP (Projeto Político Pedagógico), Proposta Pedagógica de Educação Especial.

Portanto, esse trabalho busca *perceber como se constituem as práticas de ensino voltadas a educação de surdos de professores atuantes na Escola Municipal Dom Bosco do município de Humaitá, Amazonas, e as articulações produzidas entre as práticas com as dinâmicas Curriculares desta instituição*, uma vez que o currículo, em sua essência, vai além de uma mera funcionalidade, revelando-se como uma intrincada manifestação cultural que desvela e constrói significados “como um espaço privilegiado de contestação, conflitos e negociações culturais; como território em que as diferentes culturas existentes são representadas de modo desigual; como campo em que os diferentes grupos culturais constroem suas identidades” (Paraíso, 2015, p. 33).

Nessa perspectiva, a concepção do currículo se desvincula da simples reprodução e seleção, metamorfoseando-se em um tecido que envolve sujeitos, subjetividades, diferentes modos de ser e pensar. Desse modo, os objetivos específicos dessa pesquisa tensionam a) Identificar por meio das narrativas de professores/as e da configuração do currículo escolar, como se constituem as práticas de ensino considerando a educação de surdos na Escola Municipal Dom Bosco em Humaitá-AM; b) Perceber os processos e discursos sobre educação de surdos, no contexto dos documentos curriculares do município de Humaitá, Amazonas; c) Levantar como são produzidos os trabalhos docentes no contexto da Escola Municipal Dom Bosco, levando em consideração os documentos norteadores construídos especificamente para esta instituição de ensino.

DO FAZER/ TORNAR-SE PESQUISADORA DAS DIFERENÇAS...

Neste excerto, comprometemo-nos a oferecer uma explanação sobre as minhas narrativas pessoais e a minha jornada acadêmica até a construção deste projeto que se constituiu em formato de dissertação. Abordo não apenas o início do meu processo educacional, mas também os desdobramentos que vem culminando na minha inserção no campo da educação especial, especificamente no contexto da educação voltada para os surdos.

Ao refletir sobre a minha trajetória, parei para pensar sobre os desafios que enfrentei ao longo do caminho. Pretendo compartilhar não apenas os eventos que marcaram o início da minha jornada acadêmica, mas também os tensionamentos, subversão, suturas, ao longo do percurso e como essas dinâmicas vem afetando os modos como tenho me constituído como pesquisadora.

Além disso, venho discutindo os motivos que me levaram a dedicar-me a essa área específica da educação especial. Abordarei não apenas os fatores que afetaram minha escolha, e as experiências e o meu percurso como pesquisadora das diferenças, destacando os momentos significativos, os aprendizados e os afetamentos que essas experiências tiveram em mim.

Ao retornar ao passado, delicadamente me envolvo nos fios intrincados da memória, como se fossem linhas entrelaçadas que se encontram em um intrincado bordado. Cada lembrança, ao ser acionada, desencadeia uma dança sutil em que uma evocação conduz a outra, criando um movimento contínuo de reflexão e resgate do vivido. Esse constante vai e vem de experiências não apenas permeou, mas, de maneira intrínseca, vem constituindo o processo de construção desta pesquisa, que se revela como um diálogo entre as tramas entrelaçadas das minhas experiências pessoais e profissionais.

No contexto abrangente dos Estudos Culturais, que constitui o cenário teórico-metodológico no qual me proponho a imergir, este exercício reflexivo opera⁵ a mera narrativa de uma jornada pessoal. Em vez disso, apresenta-se como uma exploração minuciosa dos recantos das vivências, permeada por encontros e desencontros que delineiam as intrincadas paisagens da experiência.

Cada narrativa que me constitui sutura nas dinâmicas ao qual às minhas identidades (professora, pesquisadora, mulher, negra, amazonense) vem se desdobrando no modo como

⁵ No livro “Pesquisar na diferença: um abecedário”, definem a palavra opera como: Operar é um verbo pragmático, remete ao fazer e ao fazer um fazer. Opera um mundo de efetuações e contra efetuações, onde tudo é movimento e o critério de verdade é apenas se isso faz relação ou não, se age ou não age, não existindo qualquer outra base para a consistência ontoepistêmica dos seres e saberes. Centramo-nos com isso no que desloca, produz e cria e não no que é ou está.

tenho desenhado junto com os colaboradores e colaboradoras, a construção dessa dissertação até o momento.

À medida que descrevo essas experiências, elas não apenas revivem, mas também reimaginam a trajetória que venho trilhando, oferecendo uma nova perspectiva e reinterpretando cada passo do caminho.

Descrever minha trajetória educacional é pensar nos modos [...] nas identidades que vem me constituindo. Originária do Sul do Amazonas, mais precisamente no município de Humaitá, meu percurso teve início entrelaçado com a determinação de minha mãe, que, com perseverança, completou o Ensino Médio.

As lembranças dessa época ecoam vivamente em minha mente, especialmente no ano de 2007. Naquela época, ainda jovem e cheia de curiosidade, eu a acompanhava em suas noites de estudo, testemunhando sua dedicação incansável e seu compromisso em concluir o Ensino Médio. Ficávamos até 22h ou 23h da noite na escola. Suas lutas e sacrifícios para atingir seus objetivos foram uma lição de vida valiosa para mim, contribuindo não apenas para minha compreensão da importância da educação, mas também para fortalecer meus sonhos.

Durante o dia, ela se dedicava ao trabalho por mais de 40 horas semanais e à noite, mergulhava nos estudos. Eu estive ao seu lado durante todo esse tempo, ainda criança, absorvendo sua dedicação incansável ao longo de seu percurso educacional. Foi essa determinação constante que viabilizou a conclusão desse ciclo educacional tão significativo, o Ensino Médio.

Se por um lado, eu via o estudo como a solução para “melhorar de vida”, pois era o que sempre ouvia de minha mãe (além de ouvir, testemunhava durante muitas noites o esforço para concluir sua própria formação) por outro lado, observava meu pai, sempre inquieto, que desde cedo precisou trabalhar arduamente para sustentar nossa família. Ele via o trabalho como a única forma de sobrevivência, deixando os estudos de lado.

Essa realidade persiste até os dias de hoje, marcando sua trajetória com uma lacuna educacional que ele não enxerga como possível de preencher na velhice. Essas experiências divergentes influenciaram minha percepção sobre a importância do estudo e do trabalho, e como eles podem determinar nossos destinos de maneiras tão distintas. A partir do momento que passo a me constituir enquanto sujeito no contexto acadêmico vou percebendo as dinâmicas sociais, políticas e econômicas que produzem nossas identidades.

Recordo-me das vezes em que fui tentada a seguir os passos dele, guiada pela ideia de que a prioridade era trazer dinheiro para casa, e não necessariamente buscar a educação formal⁶. No entanto, esses pensamentos eram contrapostos pelo modo que minha mãe percebia a educação formal como um elemento necessário para a formação social e econômica de seu filho e filha. Na produção de suas identidades: mulher, filha, mãe, esposa, trabalhadora (cozinheira, gari, auxiliar de serviços gerais, pescadora e estudante), seus modos de ser foram produzindo narrativas de vivências que me moveram no caminho da educação. A contribuição de cada uma dessas identidades possibilitou o modo como venho ressignificando minha relação com o espaço acadêmico.

Em meio a essas experiências, comecei a compreender que minha jornada não estava restrita a uma única perspectiva. Ao refletir sobre o pensamento de meu pai, percebi que suas convicções eram profundamente enraizadas em preocupações e medos, especialmente considerando o contexto de uma jovem negra e de origem pobre como eu. Afinal, o que o mundo tinha a me oferecer? Para ele, a prioridade era garantir comida e moradia por meio de trabalho árduo.

Ele começou a trabalhar aos 14 anos, não concluiu o Ensino Fundamental e, embora tenha alguma familiaridade com palavras, sua alfabetização é limitada. Frequentemente, ele precisa de ajuda para escrever algumas palavras. Essa é a trajetória que a vida (estabelecida pelo capital) o colocou, e que por vezes, também fui tentada a seguir, mas assim como ele, comecei a perceber que existem outras possibilidades, outras dinâmicas que não apenas permitem a realização pessoal, mas também contribuem para as necessidades financeiras da família.

Ao percorrer os corredores da escola durante meu período no Ensino Fundamental, fui sendo constituída por narrativas que me moldavam como uma pessoa tímida, ainda que sem me dar conta dessa lógica subversiva. Essas experiências escolares me levaram a me constituir por meio da sensação de ser intimidada, silenciada, evitando ser notada para não enfrentar críticas, me enredando em um labirinto isolado chamado “eu comigo mesma”. A partir do meu ingresso na universidade e do desenvolvimento de projetos de pesquisa que tinham como tema identidade e diferença, iniciei o meu deslocamento deste lugar marcado pela narrativa da identidade única e imutável (menina tímida).

⁶ Para Siqueira (2004, p.43) “A pessoa se educada se constrói em diversos ambientes – a escola é mais um ambiente que se soma a estes outros – e a partir de diversas experiências.”

Percepção essa, resultado dos olhares subalternos que encontrava nos corredores das escolas, impulsionados tanto pela minha negritude quanto pelas dificuldades econômicas enfrentadas por minha família. Hoje, ao refletir sobre esses momentos, percebo como os termos pejorativos e os xingamentos dirigidos a mim contribuíram para a produção da subalternidade ao qual me encontro ainda como mulher negra (buscando subverter essas relações por meio da educação).

Me via excluída das atividades durante os intervalos, das brincadeiras com os colegas; sempre fui uma figura reservada. Recordo-me vividamente de um episódio na antiga 4ª série, quando ganhei minha primeira calça. A alegria que senti naquele momento foi imensa, pois, minha mãe, então trabalhando como gari, teve que fazer um grande esforço para comprá-la. Ir diariamente para a escola com essa calça já era motivo de discriminação por parte dos meus colegas de classe.

Eles usavam o fato de eu ir com a mesma roupa todos os dias como uma forma de me menosprezar, insinuando que eu não tinha higiene e sugerindo que não possuía outras vestimentas. Esse contexto foi profundamente marcante e foi o motivo pelo qual por muito tempo me senti “limitada” a seguir em frente. O ponto mais intenso desse processo de subversão⁷ ocorreu no Ensino Médio, realizado no Instituto Federal do Amazonas (IFAM) – Campus Humaitá. Foi nesse período crucial que minha perspectiva em relação ao mundo experimentou um novo olhar.

Durante minha jornada no IFAM, tive meu primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais (Libras), por meio de um projeto promovido pela instituição. No entanto, mesmo diante dessa oportunidade, a coragem para me arriscar ainda era incipiente, pois eu permanecia vinculada aos discursos que haviam sido constituídos sobre mim durante o Ensino fundamental e que foram moldando minhas identidades.

O intervalo de tempo em que estive no Instituto Federal do Amazonas (IFAM) abrangeu um período de três anos, englobando o ciclo completo para a conclusão do Ensino Médio Técnico. Foi no Instituto Federal do Amazonas (IFAM) que tive a oportunidade de me

⁷ No livro “Pesquisar na diferença: um abecedário”, Flávia Cristina Silveira Lemos, Alyne Alvarez Silva e Daniele Vasco Santos (2012, p. 221) definem a palavra subverter como: Romper com as hierarquias; sair do previsto; ousar com espanto e estranhamento. Inquietar-se com a reprodução; perder os roteiros e descolar-se das fotos; dançar com o pensamento. Historicizar sem começos e finalidades; navegar sem bússola em meio às intempéries e surpresas do percurso, deixando-se afetar pelas ressonâncias do processo; desmontar os dispositivos; criar e experimentar; interrogar ética, estética e politicamente os acontecimentos; deslizar à deriva; implodir totalitarismos; fabricar roteiros outros de estudos para além das homogeneizações das agendas de pesquisa.

relacionar com diferentes culturas e modos de ser. Lá, encontrei um ambiente rico em possibilidades de aprendizado e crescimento.

Recordo-me do momento em que publiquei meu primeiro artigo, ainda durante o segundo ano do Ensino Médio. Além disso, foi no IFAM que vivi minhas primeiras experiências de viagem de avião e de visitas a outras cidades. Esses eventos foram verdadeiros marcos em minha vida, pois me fizeram perceber que eu tinha o potencial de traçar um destino diferente para mim. São essas experiências e afetamentos que vêm me constituindo.

Durante essa fase, emergiu uma multiplicidade de experiências marcadas por tensionamentos, inquietações, angústias e incertezas, sobretudo no que se refere à escolha da graduação que eu almejava seguir. Os corredores do IFAM se tornaram os caminhos pelos quais eu trilhava as complexidades da produção da minha própria identidade de estudante/profissional, explorando as inúmeras possibilidades que se apresentavam diante de mim.

Imersa em um cenário rodeado por incertezas, tomei a decisão de ingressar na graduação de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Língua Inglesa, optando um caminho que, na verdade, não visualizava como profissão. Essa escolha, embora distante da visão inicial que tinha para minha carreira, revelou-se como a melhor alternativa viável, dadas as limitações econômicas que assolavam minha família.

Ciente das dificuldades financeiras enfrentadas, vi-me confrontada com a realidade de que estudar fora da minha cidade natal seria uma empreitada custosa e praticamente inviável. Diante desse cenário, optar por continuar meus estudos dentro dos limites familiares emergiu como a decisão mais sensata e prática, evitando assim complicações adicionais.

Assim, ao adentrar literalmente sem rumo no curso de Letras – Língua Portuguesa e Língua Inglesa, enfrentei as complexidades quanto ao que me aguardava, questionando se conseguiria me identificar com alguma área específica. No entanto, ao transitar para o segundo período do curso, movida pelo desejo de adiantar disciplinas, destaco uma experiência que me afetou: a disciplina intitulada Libras, ministrada pela Professora Jusiany Pereira da Cunha dos Santos.

Recordo-me neste momento nos encontros de orientação com a prof. Dra. Rozane Alonso Alves, nas quais me vi imersa em profunda reflexão sobre os impactos e implicações que a área da Libras poderia acarretar em minha vida. Enquanto redijo estas palavras, ainda me vejo diante do desafio de encontrar os termos adequados, os excertos precisos, as palavras que possam verdadeiramente justificar os motivos que me impulsionaram nessa jornada.

Ao me deparar com os conhecimentos básicos da Libras e os encontros enriquecedores proporcionados pela disciplina, uma sensação de fluidez me envolveu de forma quase instintiva. Foi como se, ao adentrar nesse universo linguístico e cultural, eu encontrasse uma conexão natural e imediata, sendo absorvida por ele de maneira quase imperceptível. Talvez essa sensação de fluidez esteja ligada à singularidade intrínseca da língua de sinais, à sua capacidade de expressar nuances e emoções de forma visual.

Em última análise, a motivação que impulsiona minha imersão nesse campo complexo e desafiador pode residir na interseção entre minhas próprias experiências e as experiências dos outros. Busco embasar essa compreensão nas reflexões de Skliar (2003), que provocam uma indagação sobre a natureza e a presença desses “outros”⁸ em minha vida. Quem são eles? Onde estão? Será que os vejo? “É um outro, a quem se faz oscilar entre o ser-radicalmente-outro, o outro-igual e o-outro-a-ser tolerado (e/ou o aceito, e/ou a ser respeitado, e/ ou a ser reconhecido etc.)”.

Assim, ao refletir sobre e com os “outros” em minha jornada, percebo que são eles que me desafiam, que me inspiram e que me enriquecem com suas experiências e perspectivas diversas. São eles que ampliam minhas percepções, que me confrontam com novas realidades e que me incentivam a buscar uma compreensão sobre educação especial e inclusão.

Adicionalmente, ao perceber minha própria jornada e minhas vivências pessoais, reconheço que vejo os “outros” como a possibilidade daquilo que eu mesma tive acesso, como um reflexo das necessidades que eu experimentei e das oportunidades que foram proporcionadas a mim. Penso que, da mesma forma como minha mãe foi um suporte fundamental em minha trajetória, há novos caminhos, há novas possibilidades. Esta percepção me permite tensionar os discursos que limitaram os modos como minhas identidades foram narradas pelo outro/sujeito eurocentrado, apresentando que tanto eu quanto os “outros” somos sujeitos plurais marcados pela diferença.

Refletindo sobre minhas experiências e vivências, percebo que a forma como fui constituída, como mulher negra, pobre, frequentemente confrontada com portas fechadas devido à cor da minha pele justifica minhas aproximações com essa área. Ao observar os outros, especialmente aqueles que são surdos(as) e enfrentam desafios marcados pela diferença.

⁸ Para Skliar (2003) “Há, então, um outro que nos é próximo, que parece ser compreensível para nós, previsível, maleável etc. E há um outro que nos é distante, que parece ser incompreensível, imprevisível, maleável. Assim entendido, o outro pode ser pensado sempre como exterioridade, como alguma coisa que eu não sou, que nós não somos. Mas há também a mesma dualidade acima apontada (outro próximo - outro radical) em termos de interioridade, quer dizer, que esses outros também podem ser eu, sermos nós”

As minhas experiências quanto as experiências da pessoa com surdez são marcadas pelo olhar do outro. A escola é palco das diferenças, espaço que constitui possibilidades subversivas, mas também afeta e narra dinâmicas que produzem e reforçam o sujeito subalterno.

Ao transitar por diversas disciplinas durante a graduação, propiciado pelo encontro com a disciplina de Libras, onde mergulhei em uma experiência fluida de tecitura, é que teço essa dissertação. Essa disciplina, respondendo a um estado de desencontros que me envolvia, atuando como um tecido que, ao se desdobrar, tensiona não apenas rasuras, mas também reconstruções significativas.

Após concluir a disciplina de Libras, participei de um processo para ser monitora da disciplina no ano subsequente, aprofundando-me não apenas nos aspectos teóricos, mas também nas práticas cotidianas dessa língua visual. Esse envolvimento prático não apenas ampliou meu entendimento, mas também despertou meu interesse nas questões mais amplas relacionadas aos aspectos de inclusão e acessibilidade, mas especificamente, na educação dos surdos. A partir disso também fui monitora no Núcleo de Inclusão e Acessibilidade⁹, onde me envolvi em discussões e ações relacionadas à acessibilidade. Nesse ambiente, fui caminhando pela comunidade surda por meio dos eventos e cursos organizados pelo Núcleo de Inclusão e Acessibilidade, dos quais participei ativamente entre 2018 e 2020.

A partir dos diálogos produzidos neste contexto, passei a tensionar como se têm constituído os debates sobre a educação dos surdos no contexto das práticas e políticas curriculares em Humaitá-AM. Busquei junto a professora Dra. Rozane Alonso Alves, no ano de 2019, construir um projeto de Iniciação à Pesquisa Científica, concorrendo ao edital de PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), com início em 2020 e sendo finalizado em 2021. Com o projeto intitulado “*Subversão e resistência nas políticas e práticas pedagógicas no contexto da Educação de surdos em Humaitá – AM*”.

Em 2021, com a finalização do projeto e com a pandemia da Covid-19, conhecida como SARS-COV-2¹⁰, passamos a instituir uma nova proposta “*Mapeamento na pesquisa educacional: uma análise a partir das Teses e Dissertações voltadas a Educação de Surdos*”, desenvolvida ao longo de 2021 e 2022. Passamos a Identificar as produções realizadas com a

⁹ Espaço Universitário de Apoio a Estudantes e Servidores com Deficiência (EUAPOIO), busca acompanhar, orientar e apoiar os alunos da Universidade com qualquer tipo de necessidade educacional especial. Sensibilizar os diversos setores da UFAM quanto às questões de acessibilidade pedagógica, de comunicação, arquitetônica ou cultural.

¹⁰ De acordo com o Ministério da Saúde, **A Covid-19** é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um beta coronavírus descoberto em amostras de lavado bronco alveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019.

temática educação de surdos em teses e dissertações, no acervo digital do portal da CAPES, no período de 2011 a 2021 produzidos nos Programas vinculados a Universidades (públicas e privadas) na região Norte.

Ao transitar pelos corredores da escola em que haviam alunos surdos matriculados, enquanto realizava observações e produção de dados para meu estágio na graduação, além de participar de eventos relacionados, deparei-me com uma realidade que fugia às expectativas. Naquele contexto conheci diferentes modos de viver a surdez: alguns alunos/as surdos/as optavam pela comunicação na língua brasileira de sinais, mas não tinham profissionais para que sua língua fosse dialogada, outros faziam uso de aparelhos auditivos e, intrigantemente, alguns não se reconheciam como surdos, preferindo identificar-se como ouvintes e usar a língua oral como forma de comunicação. Essa paisagem, tão distinta do que antecipava, despertou minha percepção para as rupturas iniciais, afetamentos que me cercavam.

Ao percorrer os intrincados caminhos que envolvem a educação dos surdos e nos reflexos pessoais que essas nuances provocam em meu próprio ser, tomei a decisão de embarcar em uma jornada acadêmica rumo ao mestrado. Porém, antes mesmo de dar início ao processo de seleção, deparei-me com a oportunidade de vivenciar a experiência enquanto professora. Neste contexto, destaco que não se tratava mais de participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) ou da Residência Pedagógica, aos quais dediquei parte significativa do meu tempo durante a graduação. Agora, adentrava um novo capítulo da minha jornada educacional, assumindo o papel de professora regente.

Apesar de ser uma incursão breve, em termos temporais, na minha atuação, ao considerar que, apenas sete meses após esse período como docente, eu me encontrava imersa no ambiente acadêmico novamente, mas desta vez como bolsista em um programa de pós-graduação.

No período em que desempenhei o papel de professora em uma instituição de ensino privada, assim como nas etapas anteriores da minha trajetória profissional, deparei-me com diversas inquietações. Especificamente, as situações tornavam-se particularmente desafiadoras quando me encontrava em uma turma composta por mais de quatro alunos apresentando deficiências e/ou dificuldades de aprendizagem, abrangendo uma variedade de condições como Deficiência Intelectual, TDAH, Dislexia, TOD e Autismo.

Nesse contexto, experienciei minha identidade docente e pesquisadora, para além do papel de apenas professora regente. Éramos também cuidadoras, professoras da sala regular e da sala de recursos, envolvendo-nos em todas as esferas de responsabilidade. Essa carga

ampliada de tarefas não se restringia ao horário regular de trabalho, caracterizando um período conturbado, desafiador e exaustivo. Contudo, é preciso ressaltar que, apesar das dificuldades, essa fase foi se constituindo profundamente enriquecedora em termos de experiência e aprendizado.

Segundo Larrosa (2002), a construção do sujeito da experiência é influenciada por eventos que ocorrem fora dele, mas, paradoxalmente, a experiência só se realiza porque é vivenciada internamente, tornando-nos o próprio lugar da experiência. Dessa maneira, ao me permitir ser afetada, desafiada e confrontada ao longo dessas experiências, tornei-me o próprio sujeito da experiência.

De maneira particularmente significativa, destaco o momento em que, impulsionada pelo desejo de proporcionar aos alunos a aprendizagem da Libras, embarquei em uma experiência marcante. Em uma produtiva conversa com a gestora da instituição, chegamos a um entendimento mútuo que resultou na concessão de algumas aulas específicas para que eu pudesse introduzir o ensino da Libras nas turmas em que já desempenhava meu papel de docente.

Neste instante, experimentei uma imensa sensação de felicidade e contentamento diante dos resultados obtidos, uma vez que os alunos conseguiram estabelecer comunicação, mesmo que em um nível inicial. Além dos limites da sala de aula, vivenciei gratificantes encontros com os estudantes, que expressaram agradecimentos por terem construído possibilidade de diálogo com surdos/as na cidade de Humaitá. As possibilidades construídas a partir da disciplina de Libras na educação básica, possibilitou mesmo em um curto espaço de tempo, afetamentos entre/com identidades e diferenças. Logo em seguida, especificamente no ano de 2023, mergulhei no desafio do mestrado, carregando comigo a bagagem enriquecedora dessa experiência de ensino, que segue na temática da educação dos surdos.

Ao adentrar no mestrado, mais especificamente ao longo da execução das disciplinas e, mais especificamente, após a aprovação pelo Comitê de Ética, na vivência da escola de campo, no momento em que estabeleci contato inicial com os professores e professoras na instituição, deparei-me com a percepção de que as temáticas em questão estavam muito além da mera aplicação de métodos e técnicas.

A percepção dessa perspectiva foi obtida por meio das observações, entrevistas com os professores/as e análise inspirada nos Estudos Culturais, abrangendo as suturas e rasuras identificadas no intrincado tecido das interações sociais. A realização de entrevistas, com uma abordagem reflexiva, mostrou que os desafios em questão exigem uma aproximação mais

holística, transcendendo os convencionais limites das práticas acadêmicas e, concomitantemente, explorando as subjetividades presentes nesse contexto.

Compartilhamos a perspectiva de Paraíso (2015) que sugere que essa prática cultural pode ser interpretada como um gerador de sujeitos caracterizados por distintas subjetividades ou identidades. Uma vez que a subjetividade é “construída, montada e fabricada por meio daquilo que vemos, ouvimos, vivemos, experimentamos, praticamos”, enquanto a identidade é “construída socialmente na relação com a diferença, como não unificada, incoerente, multifacetada, inacabada e em permanente processo de construção” (Paraíso, 2015, p. 47).

Torna-se um processo marcado pelas subjetividades, demandando não apenas a percepção de novos conhecimentos, mas também a construção de novas práticas e tensionamentos no campo no qual venho construindo a dissertação. Essa compreensão estende-se não apenas ao trabalho docente, mas se articula nos diferentes espaços educativos: coordenação pedagógica, gestão escolar, sala de recursos, dentre outros.

Candau (2012) discute em seus excertos que as questões referentes às diferenças culturais estão experimentando uma notável expansão em nossa sociedade contemporânea. Os debates entorno das diferenças culturais, conforme ressaltado pela autora, intensifica-se entre os educadores/as, que se veem cada vez mais compelidos a trabalhar e produzir práticas de ensino voltadas a diversidade cultural presente em seus contextos de ensino.

Não obstante, Candau (2012) ressalta o fato de que, apesar do reconhecimento crescente, diversas pesquisas têm sido conduzidas para mapear, descrever, tensionar e problematizar situações de subalternidade no cenário educacional. Tais situações envolvem a rejeição, discriminação e exclusão de alunos/as que se inserem nesses grupos subalternos, como o caso de pessoas com surdez. Estas experiências, se desdobram nos modos como os sujeitos marcados pela diferença que se apresentam no cotidiano escolar, e são narrados nesse espaço.

A apreensão da autora (Candau, 2012), conforme apresentada, funciona como um estímulo significativo para o início desta trajetória. A dissertação em questão concentra-se na análise das práticas curriculares na educação de surdos no município de Humaitá – AM. Este enfoque é delineado por meio das narrativas de professores/as e da configuração do currículo escolar, considerando os documentos que tivemos acesso sobre e para a implementação da educação de surdos na escola Municipal Dom Bosco em Humaitá, no Amazonas.

À medida que trilhei esse percurso, inúmeras e valiosas lições foram experienciadas. Entre elas, destaco a premente necessidade de manter a resiliência, a importância de engajar-se em lutas necessárias e a capacidade de, por vezes, se afastar temporariamente para fortalecer-

se antes de prosseguir. O reconhecimento da relevância de nossas experiências de vida torna-se crucial. A partir desse entendimento, construímos e reconstruímos nossa jornada, memorizando o passado enquanto vivemos plenamente o presente, contribuindo para a narrativa não apenas individual, mas também coletiva. Nesse processo, a compreensão da resistência e perseverança ganha destaque, deixando uma marca indelével não apenas na nossa história pessoal, mas também na história compartilhada com outros.

Essas experiências, longe de ser estática, tornou-se um catalisador para a reflexão e questionamento incessantes. Cada desdobramento dessas percepções provocou inquietações que, por sua vez, aguçaram ainda mais minha curiosidade e interesse pela temática. Essas indagações, em sua complexidade, foram os alicerces que culminaram na decisão de empreender a elaboração desta dissertação de mestrado em ensino.

Ao explorarmos as nuances da pesquisa, destaco que o ato de pesquisar convoca emoções vividas, anseio por encontros, indagações, sensações e intensidades. É um evento que envolve nossos corpos, uma constante busca por inquietações. É a possibilidade de expressar outras formas de agir e viver. O ato de pesquisar não é meramente uma busca pelo conhecimento objetivo, mas um convite para vivenciar e experimentar o mundo de maneiras inesperadas e emocionalmente significativas. Pesquisar as diferenças, sendo também marcada pelas relações de poder e movimento na produção de novas narrativas que constituem ser sujeito com cegueira. Nesta dissertação tenho buscado apresentar as narrativas docentes como estratégia de subversão dos modos como são recepcionados esses sujeitos no contexto da escola, da sala de aula, nas relações que se estabelecem neste espaço (Fonseca; Nascimento; Maraschin, 2012).

Nesse processo, meu(s) sentir/sentidos é(são) intensificado(s), sensibilidades despertadas e a relação com o mundo ao nosso redor se torna mais enriquecedora e significativa. A pesquisa nos convida a ir além das respostas fáceis e das soluções prontas, incentivando a exploração das margens e dos territórios desconhecidos. Ao adotar essa perspectiva, a pesquisa se torna uma jornada de caminhos inexplorados. É um chamado para pensar, intervir, implicar, historicizar, problematizar, questionar e para a construção de novos caminhos.

Pesquisar também é experimentar, ousar vestir-se com a ausência de sentido. Romper com a linearidade e abraçar novas paisagens que se desdobram diante dos olhos curiosos. Criar palavras que ecoem na penumbra da imaginação e interferências que transformem a realidade em um mosaico de possibilidades. É como tecer um caminho em constante movimento, sem amarras ou destinos predeterminados. É compor uma sinfonia onde cada nota é uma nova oportunidade para se descobrir e se reinventar.

Percorrer esse caminho exige persistência e coragem, pois muitas vezes ele se revela árduo, fluido e, ao mesmo tempo, rigoroso. É como adentrar um caminho denso, cheio de desvios e labirintos, mas também repleto de segredos e maravilhas a serem desvendados. É uma jornada de autodescoberta, onde é preciso acolher as diferenciações do pensamento e dos sentidos como um exercício ético e ambivalente. A pesquisa, nessa perspectiva, transcende os limites do convencional. Ela se entrelaça com a criação e a invenção, pois somente ao se aventurar além do conhecido é que novas ideias e possibilidades podem surgir.

Ao pesquisar e inventar, adentramos em uma jornada, um processo que se tece com os fios da memória, da percepção, da aprendizagem e da linguagem, entrelaçando os saberes adquiridos com a busca por novos horizontes. Cada pesquisa é como uma expedição ao desconhecido, uma viagem que não se realiza em uma única cartada, mas sim em passos contínuos e corajosos.

Pesquisar envolve entrevistar, escrever, escutar, imaginar, observar, olhar, pensar, produzir... ecoam trajetórias, atravessar as trilhas de um mundo... ecoam conexões, mudanças na direção do raciocínio. Geram emoções pela sensibilidade, pela ação, pelo outro, pela empatia. Nessa jornada de descobrimento, somos levados a percorrer trilhas pouco exploradas, a lançar-nos em caminhos repletos de ideias e possibilidades.

O xeretar e o soprar da pesquisa nos guia para além das margens seguras, impulsionando-nos a percorrer por trilhas desconhecidas e a desvendar caminhos que ainda estão escondidos ou poucos visualizados. A pesquisa se torna uma sequência de passos e movimentos, que envolvem o eu, o outro e o mundo, entre a teoria e a realidade, entre a curiosidade e a criatividade. Pesquisar é o que proponho delinear nessa dissertação, uma investigação preliminar que chegou a essas palavras em “Pesquisar na diferença: um abecedário” proposto por Fonseca, Nascimento e Maraschin (2012).

Diante das possibilidades que se desdobram no cenário da pesquisa, período no qual estou imersa, a incursão nos Estudos Culturais vem sendo uma jornada desafiadora, sobretudo enriquecedora. Este momento não apenas me possibilitou olhar para as dinâmicas fluidas que constituem a pesquisa, mas também a vivência das nuances e experiências intrínsecas à condição de ser e sentir-se uma pesquisadora. A complexidade do campo de pesquisa apoiado nos Estudos Culturais tem me possibilitado perceber as ambivalências que permeiam o corpo de conhecimento nos Estudos Culturais. Neste processo, cada descoberta foi não apenas um passo na construção do saber, mas também uma desestabilizar na complexidade e na riqueza inerentes ao ato da pesquisa.

Explorar as complexidades dos Estudos Culturais implica em uma jornada fascinante, adentrando um território até então inexplorado. Engajar-me nesse desbravamento significa não apenas uma busca pelo entendimento, mas também um retorno às bases científicas, um mergulho em obras de autores/as que delineiam as muitas facetas desse campo. Esse percurso envolve não apenas a busca por conhecimento, mas também a imersão em narrativas que abordam temas cruciais como identidade, diferença e cultura no contexto escolar.

As discussões levantadas no campo teórico-metodológico têm possibilitado tensionar as discussões que permeiam as interseções dinâmicas entre cultura, identidade e diferença. Cada página virada nesse percurso tem me permitido construir discussões a partir de outros olhares sobre a educação de surdos que compõem a tessitura cultural dos sujeitos surdos e surdas.

Ao adentrarmos no século XX, testemunhamos uma sociedade moderna que se sustentava por meio dos distintos contextos culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade. Essas estruturas proporcionavam ancoragens igualmente sólidas para a localização do indivíduo no contexto social. Contudo, ao nos aproximarmos do término desse período, observamos um fenômeno marcante: essas questões culturais começaram a se desestabilizar, influenciando diretamente a produção de nossas identidades. Esse processo de fragmentação constitui concepções que temos de nós mesmos como sujeitos plenamente integrados. Essas discussões sobre sujeito moderno acabam por tensionar um grupo de estudiosos e estudiosas, como Stuart Hall (2005, 2003), a produzir reflexões sobre os modos como colocamos as identidades nesse contexto.

Essa perda de um “sentido de si mesmo” estável, Hall (2005) atribui o termo “deslocamento” ou “descentração do sujeito”. Esse deslocamento não se limita apenas ao afastamento dos indivíduos de seus lugares no mundo social e cultural, mas também implica uma descentração em relação a si mesmos, configurando assim uma “crise de identidade”.

Essa dinâmica de descentração e deslocamento, ao desestabilizar as certezas e as referências que historicamente definiam as identidades dos sujeitos, desafia os discursos eurocentrados/estáveis sobre as quais construímos nossas incertezas do mundo e de nós mesmos. Nesse contexto, surge uma indagação intrigante: até que ponto a produção das culturas e a crise de identidade que dela resulta não indicam uma reconfiguração, não apenas de indivíduos, mas também da própria ‘essência’ da modernidade?

Dessa forma, Stuart Hall (2005) tem debatido em seus escritos percepções de cultura, identidade/diferença, apontando que a cultura é uma construção ativa, um processo em ressignificação, dinâmica que se vale dos saberes e conhecimentos subalternos ao qual o sujeito

está inserido. Esse processo não apenas apresenta novos elementos, novas percepções ao debate sobre identidade, diferença, cultura, modos de ser e narrativas que se constitui sujeito, mas também resulta no tensionamento fluido e dinâmico sobre as/nossas identidades tendo como discurso ambivalente as narrativas de si pautadas nessas novas percepções. Em consonância com essa abordagem, Hall destaca que a questão então, não é o que as tradições fazem de nós, mas sim o que nós fazemos de nossas tradições (Hall, 2003, p.43).

A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo”. Depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação” e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse “desvio através de seus passados” faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar (Hall, 2003, p.43).

A abordagem de Hall (2005, 2003) sobre a transição do estado de “ser” para o estado de “tornar-se” como dinâmica formativa das discussões sobre os estudos das identidades. A complexidade das culturas, entendida como um intrincado entrelaçar de significados e significantes, trilha caminhos além das tradições estabelecidas na/pela modernidade, passando a constituir maneiras de posicionar-se enquanto sujeito.

O campo dos Estudos Culturais, buscando colocar em suspenso as verdades instituídas, tem dimensionado outros olhares sobre o próprio conceito de identidade. Para Hall (2003, p.44)

As identidades, concebidas como estabelecidas e estáveis, estão naufragando nos rochedos de uma diferenciação que prolifera. Por todo o globo, os processos das chamadas migrações livres e forçadas estão mudando de composição, diversificando as culturas e pluralizando as identidades culturais dos antigos Estados-nação dominantes das antigas potências imperiais e, de fato do próprio globo. Os fluxos não regulados de povos e culturas são tão amplos e tão irrefreáveis quanto os fluxos patrocinados do capital e da tecnologia (Hall, 2003, p.44)

Constituindo-se como campo de “produção de novos saberes acerca dos modos como processos socioculturais estão implicados na construção de nossas concepções sobre o mundo” (Kirchof; Wortmann; Costa, 2015, p. 8).

Os Estudos Culturais têm culminado na fluidez dos discursos e tensionamentos que tem produzido pesquisas voltadas às culturas, identidades, diferenças, mídias e/ou qualquer outra temática que se coloca como desestabilizador das verdades instituídas sobre si/objeto de estudo.

Neste sentido, os Estudos Culturais

[...] não se constituem como teorias fixas, rígidas, mas como um campo de articulação, de transgressão, de subversão, uma vez que, em seus campos de investigação, discussão, problematização e análise, atuam sobre contextos e sujeitos múltiplos, e suas verdades são sempre provisórias. Os autores/as do campo dos Estudos Culturais apontam que, mesmo os Estudos Culturais sendo um campo plural em que múltiplas

vertentes e disputas são constitutivas, isso não significa que este campo não possa estabelecer suas especificidades (Alves, 2017, p. 22)

Barbero (2004) tem discutido o campo teórico metodológico do Estudos Culturais como um projeto político que exige dos/das pesquisadores/as que se aventuram no campo, a tensionar as dinâmicas do presente e os elementos que a constituíram nesse processo formativo. Estar sob inspiração deste campo teórico tem me colocado a olhar a educação de surdos como campo de disputa não apenas no contexto das políticas públicas educacionais (curriculares e de formação docente), mas como espaço que tem me constituído como pesquisadora nesse contexto.

Nesse sentido, a resignificação do fazer metodológico por parte do/da pesquisador/a envolve uma constante reflexão sobre as próprias práticas e as relações que são estabelecidas entre pesquisadora e entrevistado/a. O ato de investigar não é um processo neutro ou objetivo, mas sim uma interação dinâmica que contribui para a construção de sentidos e significados a partir dos tensionamentos que o próprio campo possibilita. Ao reconhecer a importância das narrativas e das relações discursivas na produção do sujeito, os/as pesquisadores/as podem desenvolver metodologias que valorizem as narrativas e experiências de si dos participantes, possibilitando uma investigação no campo pós-crítico.

Woodward (2012), ao tensionar a produção da identidade e diferença se constitui por meio da representação. A autora argumenta que a identidade se define por aquilo que não é, sendo caracterizada pela diferença. A produção da identidade se estabelece pelo que ela não compartilha, sendo marcada pela alteridade. Assim, a autora propõe uma noção na qual o outro não é uma entidade definida por sua própria perspectiva, mas, de maneira ambivalente, é representado pela/na/com a percepção do sujeito em relação a si e ao outro.

Tanto Hall (2005) quanto Woodward (2012) discutem que as identidades não são homogêneas, permitindo a existência de ambivalências que demandam processos de negociação. Para esses estudiosos há a ideia de que as identidades são meticulosamente construídas através da ênfase na demarcação da diferença. Esse processo complexo não se constitui apenas à utilização de sistemas simbólicos de representação, mas também se manifesta de maneiras diversas, incluindo processos de subalternidade e subversão. “A diferença é um elemento central dos sistemas classificatórios por meio dos quais os significados são produzidos” (Woodward, 2000, p. 34).

[...] as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado “positivo” e qualquer termo - e assim na identidade - pode ser construído (Hall, 2014, p. 110).

Conforme delineado por Stuart Hall (2014), as identidades não podem ser reduzidas ao essencialismo, ou seja, a uma condição unificada, fixa, coerente e estável, tampouco a um processo concluído. É a partir das inspirações pautadas no campo dos Estudos Culturais que tenho buscado discutir a partir da seção I desta dissertação, as dinâmicas que transitam entre a escola Bom Bosco, a educação de surdos e as práticas de ensino apresentadas nas narrativas docentes: identidade/diferença, experiências e afetamentos que organizaram a produção de dados e as análises.

SEÇÃO 1

ELEMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

1.1 Contexto da pesquisa

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Humaitá, situado no sul do Estado do Amazonas, estende-se ao longo da margem esquerda do rio Madeira, abrangendo uma vasta área territorial de 33.111,129 km². Esta região é caracterizada por um bioma singular, típico da Amazônia, que abriga uma rica diversidade de flora e fauna. Os dados demográficos revelam que a população humaitaense, conforme registrado no último censo em 2010, contava com 44.227 habitantes, enquanto estimativas posteriores, como as de 2022, apontam para um aumento significativo, elevando o número de habitantes para aproximadamente 57.473 indivíduos.

Figura 1 – Município de Humaitá – AM.



Fonte: IBGE, 2020

Humaitá, situada no epicentro da vasta Amazônia, é uma localidade de notável distinção, mas também peculiar por sua singularidade. Envoltas por uma exuberante paisagem de floresta tropical e banhada pelas águas dos rios Madeira, Marmelo, Maicí, Machado e Ipixuna, esta cidade também possui vários igarapés e lagos em abundância, se configurando como um autêntico santuário natural.

Em relação à educação, Humaitá possui uma infraestrutura educacional que busca atender às necessidades de sua comunidade. Conforme os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2023), a cidade conta com 104 instituições de ensino entre escolas, creches e centros educacionais – 89 escolas públicas, sendo

80 municipais e 9 estaduais, 5 instituições privadas – que oferecem desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Além disso, iniciativas governamentais e organizações não governamentais têm trabalhado para ampliar o acesso à educação na região, implementando programas de alfabetização e capacitação de professores.

Em termos de Ensino Superior, o município de Humaitá conta com o Campus da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), um campus da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), um campus do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) e o Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM). Além disso, há vários polos de educação a distância, ampliando o acesso ao Ensino Superior para a população local.

No entanto, desafios ainda persistem, especialmente em áreas mais remotas, onde o acesso à educação pode ser limitado devido à distância e à falta de recursos. Tal afirmação pode ser constatada quando Kari¹¹ relata sua experiência como professora da educação rural, descrevendo como uma experiência desafiadora, pois o atendimento era individualizado, ou seja, tinha que ir de casa em casa, atravessando distâncias muito longas por caminhos não pavimentados e de difícil acesso (Diário de Campo, 2023). Ainda há um caminho longo a percorrer quando se trata de capacitação e formação continuada, mas, apesar desses obstáculos, continua sendo uma prioridade para os professores que atuam na educação especial na perspectiva da educação inclusiva¹².

Observa-se que há um compromisso com a educação especial no município, mas não se pode afirmar que esse compromisso é suficiente para acompanhar o aumento de alunos com deficiências, conforme podemos observar na narrativa de Europa.

Aqui tem um espaço bem amplo comparado as outras escolas para trabalhar, a questão de mídia tem tudo disponível, a sala de recurso já tem todo o aparato possível para esse aluno. Só que esquece que está superlotando, não tem professor de apoio em sala, cuidador é muito pouco, intérprete também (Europa, 2023).

A narrativa de Europa evidencia que, apesar dos avanços na educação especial através de novas políticas e melhorias na infraestrutura escolar, a escola ainda enfrenta dificuldades para acompanhar o crescente número de matrículas dos últimos anos. Isso indica que, embora haja progresso, os recursos e a capacidade de atendimento ainda são insuficientes para atender à demanda crescente.

¹¹ Ao longo desse trabalho são apresentadas as narrativas dos professores e professoras, no entanto elas serão mais exploradas na seção 4.

¹² Na educação especial, o foco é exclusivamente no ensino de estudantes com deficiência. Por outro lado, a educação inclusiva proporciona um ambiente onde alunos com e sem deficiência têm a chance de interagir e aprender em conjunto.

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica, publicado pelo Ministério da Educação e Cultura no ano de 2023, a taxa de matrícula em escolas públicas e privadas de Humaitá tem aumentado consistentemente nos últimos anos, refletindo o aumento contínuo do acesso à educação. Além disso, iniciativas locais e parcerias com organizações não governamentais têm sido fundamentais para ampliar o suporte aos alunos com deficiências.

Nesse sentido, realizei um levantamento cujos resultados estão apresentados no quadro abaixo, oferecendo uma análise detalhada com base nas escolas da rede municipal de ensino do município de Humaitá.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de profissionais de educação especial em Humaitá tem aumentado considerando os dados de 2023, conforme Quadro 1:

Quadro 1 – Extratos dos microdados do Censo Escolar.

ESCOLA	IN_ TIPO_ ATEND_ AEE	IN_ PROF_ TRAD_ LIBRAS	QTD_ PROF_ TRAD_ LIBRAS	TP_ AEE	QT_ MAT_ _ESP	QT_ DOC_ _ESP	QT_ TUR_ _ESP
Creche Municipal Prof. Jonecy Alves De Farias	0	0	0	1	10	9	8
Creche Municipal Prof. Linda Lucia De Souza Miranda	0	1	1	1	15	13	12
Creche Municipal Prof. Maria Bonfim Santiago Da Cruz	1	0	0	1	13	11	12
Escola Municipal Canaã	0	0	0	0	4	7	4
Escola Municipal De Educação Infantil Aurea Ferreira Cação	1	0	0	1	13	9	9
Escola Municipal De Ensino Fundamental Marlúcia Gomes De Oliveira	1	0	0	1	24	14	11
Escola Municipal Dom Bosco	1	1	2	1	63	40	23
Escola Municipal Edmee Monteiro Brasil	1	0	0	1	34	12	12
Escola Municipal Gilberto Mestrinho	0	0	0	1	15	17	10
Escola Municipal Irma Maria Carmem Cronnenbold	1	0	0	1	20	28	14
Escola Municipal Jose Cezário Menezes De Barros	1	0	0	1	22	16	12
Escola Municipal Lindalva Guerra De Souza	1	0	0	1	17	11	8
Escola Municipal Nossa Senhora Do Carmo	1	0	0	1	20	10	11
Escola Municipal Prof. Martha Macedo Da Silva	0	0	0	0	6	7	6
Escola Municipal Rosa De Saron	1	0	0	1	25	16	14
Escola Municipal São Francisco	1	0	0	1	20	15	13
Escola Municipal Tancredo Neves	1	0	0	1	25	23	12

Fonte: Adaptado do INEP (2023)

Quadro 2 – Legenda dos dados do Censo Escolar.

LEGENDA:	
IN_TIPO_ATEND_AEE	Tipo de atendimento ofertado por meio da parceria ou convênio - Atendimento Educacional Especializado (AEE)
TP_AEE	Atendimento Educacional Especializado (AEE)
IN_PROF_TRAD_LIBRAS	Profissionais que atuam na escola - Tradutor e Intérprete de Libras para atendimento em outros ambientes da escola que não seja sala de aula
QT_PROF_TRAD_LIBRAS	Total de profissionais que atuam na escola - Tradutor e Intérprete de Libras para atendimento em outros ambientes da escola que não seja sala de aula
QT_MAT_ESP	Número de Matrículas da Educação Especial
QT_DOC_ESP	Número de Docentes da Educação Especial
QT_TUR_ESP	Número de Turmas de Educação Especial

Fonte: Adaptado do INEP (2023)

O Quadro 2 foi adaptado a partir da planilha disponibilizada pelo Governo Federal onde os microdados do Censo Escolar referente ao ano de 2023. Foram priorizadas as escolas municipais da rede pública com sede na zona urbana, uma vez que, devido às dificuldades de locomoção para as zonas rurais, o tempo de pesquisa e entrevistas seria muito superior ao previsto. Também foi filtrado somente alguns dos dados, sendo eles os mais voltados para a educação especial.

Analisando os tipos de Atendimento Educacional Especializado e a presença de profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras (TILs), tanto para atendimento na sala de aula quanto fora, vemos que somente na Creche Municipal Linda Lúcia e na Escola Municipal Dom Bosco há profissionais voltados para isso. Na Escola Dom Bosco, há dois profissionais e, durante as entrevistas, constatou-se que um dos professores entrevistados atuava nas duas entidades, reduzindo, assim, a somente dois tradutores e intérpretes de Libras atuantes na rede pública municipal de Humaitá.

Ao observar esses dados, foi possível verificar que o número de matrículas da educação especial é razoavelmente condizente com o número de docentes da educação especial. No entanto não foi possível verificar o total de pessoas com idade escolar que de fato possuem com necessidades educacionais especiais. Ao comparar, tem-se que a Escola Municipal Dom Bosco é a que possui maior quantidade tanto em matrículas, quanto em turmas e docentes voltados para a educação especial. Portanto, também com base nesses dados, optamos por realizar a pesquisa na escola.

A Escola Dom Bosco foi estabelecida em 1960 pelo Padre José Maria Pena em colaboração com a Ordem dos Salesianos, seguindo os princípios da doutrina de Dom Bosco. Originalmente localizada no centro da cidade de Humaitá, a escola atendia exclusivamente

meninos e era administrada por padres salesianos, culminando na liderança do Padre Carlos Lorenzo.

Figura 2 – Escola Municipal Dom Bosco.



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Em 1984, sob a liderança da primeira diretora não religiosa nomeada por Dom Miguel D'Aversa, Professora Antônia dos Santos Leal, a escola expandiu suas atividades, principalmente no que tange a reestruturação da escola, solicitando ao Bispo da Diocese que cedesse o andar superior do local para que a alta demanda de alunos pudesse ser atendida. Em 1993, a transferência para um prédio municipal marcou a transição para a administração civil, continuando a oferecer educação fundamental.

Sob diferentes diretores, a escola enfrentou desafios de superlotação e mudanças de gestão até 2008, quando foi reinaugurada e oficialmente reconhecida como Escola Municipal Dom Bosco através do Decreto 458/08, de 02 de julho de 2008, integrando-se à rede municipal de ensino. Atualmente, sob a direção da Professora Rosivane Sarmiento Soares de Oliveira, a escola possui 11 salas, sendo uma delas para Atendimento Educacional Especializado.

Ainda de acordo com o PPP (Projeto Político Pedagógico) do ano de 2023, vemos que a escola Dom Bosco possuía 688 alunos matriculados, dos quais 40 são atendidos pelo AEE. Desses 40 alunos, apenas 27 possuem laudo. Como a pesquisa centra-se, especificamente na educação dos surdos, o enfoque das entrevistas foi nas turmas que possuem alunos com algum grau de surdez.

Foi constatado que dos 40 alunos atendidos pelo AEE, três deles são surdos ou deficientes auditivos, e estão nas seguintes turmas: 3º ano “B” (deficiência auditiva); 6º ano “C” (deficiência auditiva); e 7º ano “B” (surdez), tendo 10 anos, 13 anos e 14 anos, respectivamente. Todos os três alunos possuem laudo e são atendidos regularmente pelo AEE.

Quadro 3 – Quantidade de alunos matriculados.

Quantidade de alunos matriculados por turno e modalidades de ensino		
Matutino	Vespertino	Noturno
Fundamental I (1º ao 5º ano)	Fundamental II (6º ao 9º ano)	EJA
285	272	131
TOTAL:		688 alunos

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Como pode ser visto no Quadro 3, a escola funciona nos três turnos, ou seja, manhã, tarde e noite. A quantidade de alunos do Ensino Fundamental atendida em ambos os turnos é muito superior à quantidade de alunos da EJA atendidos durante a noite, sendo 557 crianças matriculadas e 131 jovens e adultos.

Quadro 4 – Quantidade de funcionários por função.

Quantidade de funcionários por função	
Gestora	01
Pedagogo	03
Coord. Pedagógico	02
Secretário	01
Assistente ADM	04
Intérprete de Libras	02
Cuidadora	03
Agente de Portaria	03
Aux. Serv. Gerais	08
Cozinheiro	04
Professor	53 (04 constam como “Apoio”)

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O Quadro 4 apresenta a distribuição de funcionários por função na Escola Municipal Dom Bosco. Observa-se que a equipe é composta por 01 gestora, 03 pedagogos, 02 coordenadores pedagógicos, 01 secretário, 04 assistentes administrativos, 02 intérpretes de Libras, 03 cuidadoras, 03 agentes de portaria, 08 auxiliares de serviços gerais, 04 cozinheiros e 53 professores, dos quais 04 atuam como apoio. Essa diversificação de funções apresenta uma estrutura distribuída que busca atender às diversas necessidades administrativas, pedagógicas e operacionais da instituição.

Passando para o próximo ponto, abordaremos a pesquisa qualitativa, concomitantemente a aplicação de um estudo de caso. A pesquisa qualitativa é fundamental para entender profundamente as dinâmicas e experiências dos indivíduos no contexto educacional. Utilizando o estudo de caso, podemos analisar detalhadamente uma situação

específica na escola Dom Bosco considerando que, no início da pesquisa, ela era a única escola de ensino regular em que haviam alunos/as surdos/as matriculados/as.¹³

1.2 Pesquisa Qualitativa e um estudo de caso

Serão apresentadas nessa seção as linhas condutoras que guiarão nossa abordagem metodológica ao longo desta pesquisa. Optamos por trilhar um itinerário teórico-metodológico fundamentado no Campo dos Estudos Culturais, uma escolha estratégica que, por ser uma base fluida transita por uma multiplicidade de campos temáticos e teorias. Nesse contexto, é relevante ressaltar que a natureza qualitativa da pesquisa, conforme proposto por Rey (2005), se alinha harmoniosamente com a flexibilidade inerente a essa base teórica.

Dessa maneira, adentremos nesse caminho elucidando que a pesquisa qualitativa se delineia em virtude das complexas relações que possam emergir entre os casos, revelando sua natureza intrinsecamente flexível. Tal flexibilidade não apenas permite, mas também incentiva a adaptação e ajuste dos procedimentos e instrumentos metodológicos, afastando-se de qualquer característica de rigidez ou imutabilidade. Ao contrário de um paradigma estático e definitivo, a pesquisa qualitativa se apresenta como um terreno dinâmico, onde a constante resignificação de uma diversidade de elementos é inerente e intrínseca ao processo investigativo.

Segundo Rey (2005), ao enfatizar os elementos processuais e subjetivos da pesquisa qualitativa, afirma que:

A pesquisa qualitativa proposta por nós representa um processo permanente, dentro do qual se definem e se redefinem constantemente todas as decisões e opções metodológicas no decorrer do próprio processo de pesquisa, o qual enriquece de forma constante a representação teórica sobre o modelo teórico em desenvolvimento. Tal representação teórica guia os diferentes momentos da pesquisa e define a necessidade de introduzir novos instrumentos e momentos nesse processo, em dependência das ideias e novos fatos geradores de novas necessidades no desenvolvimento do modelo teórico (Rey, 2005, p. 81).

Dentro desse contexto, a pesquisa qualitativa é um processo dinâmico e contínuo, que ao longo do caminho da pesquisa, todas as decisões e escolhas metodológicas são constantemente avaliadas, ajustadas e redefinidas. Não se trata de um caminho linear com etapas predefinidas, mas sim de um processo flexível em que o pesquisador está aberto a adaptar suas abordagens à medida que novas informações surgirem.

À medida que o pesquisador avança em sua compreensão teórica sobre o objeto estudado, novas ferramentas e momentos de pesquisa podem ser necessários para aprofundar e

¹³ Apesar de não serem escolas regulares, há crianças surdas em outras instituições e organizações não governamentais, como na Associação Espaço do Autismo TEAmo e na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

enriquecer essa representação teórica. A pesquisa qualitativa de Rey (2005), destaca a importância da flexibilidade e adaptabilidade na pesquisa, reconhecendo que a compreensão teórica é construída e aprimorada ao longo do processo de pesquisa. Ao permitir que as decisões metodológicas sejam ajustadas conforme novas perspectivas e narrativas surgem, o pesquisador (a) tem a oportunidade de olhar sobre diferentes lentes.

Além disso, o pesquisador deve se envolver profundamente no contexto social em que o fenômeno está ocorrendo, reconhecendo-o como um espaço complexo composto por diversos elementos inter-relacionados. Esses elementos podem incluir pessoas, instituições, normas, valores, relações sociais e outros fatores relevantes para compreender o objeto. A imersão do pesquisador implica em estar presente no campo de pesquisa, observando, participando, interagindo e obtendo uma compreensão profunda da realidade estudada. Essa abordagem permite ao pesquisador capturar nuances, perspectivas e aspectos subjetivos que podem não ser facilmente acessíveis por meio de métodos de pesquisa quantitativa.

Dentro desse contexto, Rey (2005) afirma que a interação entre o pesquisador e o campo de pesquisa é mútua. O pesquisador não apenas é influenciado pelo contexto em que está imerso, mas também exerce uma influência sobre ele. Ou seja, o pesquisador é parte integrante do processo de construção da realidade que está sendo estudada, sendo afetado e afetando simultaneamente o cenário social em que ocorre o fenômeno. “[...] a pesquisa qualitativa também envolve a imersão do pesquisador no campo de pesquisa, considerando este como o cenário social em que tem lugar o fenômeno estudado em todo o conjunto de elementos que o constitui, e que, por sua vez, está constituindo por ele” (Rey, 2005, p. 81).

A investigação se configura como um intrincado procedimento teórico-construtivo e interpretativo, cujo desenvolvimento se desenrola por meio da articulação de construções. Essas construções, por sua vez, gradativamente solidificam-se à medida que são informadas e fundamentadas pelos indicadores resultantes da análise das informações colhidas ao longo do processo, por isso “a pesquisa qualitativa orientada a estudar a produção de sentido subjetivo do sujeito, bem como sua forma de articulação com os diferentes processos e experiências de sua vida social, deve aspirar a fazer do espaço de pesquisa um espaço de sentido” (Rey, 2005, p. 15).

Rey (2012) ressalta que a subjetividade é uma construção pessoal que se baseia na vivência social e cultural. Esse processo de desenvolvimento está em constante transformação devido à criação de significados subjetivos que emergem da configuração pessoal da experiência vivida, para o autor, a subjetividade é:

uma produção do sujeito que tem como matéria-prima sua vida social e a cultura, porém, não existe nenhum tipo de relação direta entre o caráter objetivo de uma experiência vivida e a forma em que ela influencia o desenvolvimento psíquico da pessoa. Esse desenvolvimento está sempre metamorfoseado por uma produção de sentidos subjetivos que se definem na configuração subjetiva da experiência vivida (Rey, 2012, p. 34).

Os trechos teóricos apresentados destacam que a subjetividade é um fenômeno complexo, sistêmico e em constante desenvolvimento. Isso ocorre porque a subjetividade está sempre relacionada às condições em que é produzida pelo indivíduo. Em outras palavras, a forma como uma pessoa constrói e interpreta sua subjetividade é influenciada pelas circunstâncias e contextos em que está (Rey, 2005).

No contexto dessa discussão em andamento, percebo que a reflexão se torna uma peça-chave para o desdobramento da análise e da troca de ideias diante dos dados produzidos. Isso se deve ao fato de que a pesquisa é permeada por uma série de nuances subjetivas, que buscam entender as diferentes identidades que emergem. Dentro desse contexto, a interação entre a pesquisadora e a participante da pesquisa se destaca como um ponto crucial, onde a subjetividade está intrinsecamente envolvida.

É a partir dessas interações que se estabelece um ambiente propício para um tipo de reflexão que se alimenta das discussões e das problematizações durante o diálogo. Esse processo dinâmico e reflexivo se revela como uma fonte rica em elementos que contribuem para uma compreensão mais profunda do sujeito em questão, permitindo uma visão mais completa e abrangente das diferentes perspectivas envolvidas.

Buscamos refletir sobre a importância de compreender o funcionamento da educação para surdos(as) na Escola Municipal Dom Bosco, que é a única instituição dedicada a esse campo na região. Além disso, buscamos entender as práticas e métodos dos professores e professoras que atuam nesse contexto específico.

A pesquisa qualitativa, como o estudo de caso, desempenha um papel importante ao permitir que nós, pesquisadores, examinemos essa instituição em particular. Isso envolve desde os processos de entrada dos/das alunos/as e professores/as até o dia a dia na sala de aula, incluindo entrevistas e Horas de Trabalho Pedagógico (HTP). Esses momentos nos proporcionaram uma análise detalhada das evidências, ajudando-nos a compreender melhor as dinâmicas existentes e os motivos subjacentes a essas práticas educacionais.

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo

de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (Fonseca, 2002, p. 33).

A metodologia do estudo de caso não envolve intervenção direta do pesquisador sobre o objeto de estudo, mas sim uma tentativa de revelar sua essência conforme percebida pelos participantes ou pelo investigador.

Ao aplicar essa abordagem, é essencial ter contato direto com a escola e os participantes envolvidos no estudo de caso. Isso implica estar presente fisicamente na instituição, observar as interações, processos educacionais, realizar entrevistas com professores(as) e produzir dados de maneira imersiva. Essa imersão permite ao pesquisador capturar nuances e contextos que seriam perdidos em uma análise puramente teórica ou distante.

Essa pesquisa não se limita a apresentar apenas resultados teóricos de conhecimento e intenção, mas também se concentra em vivenciar e experimentar o contexto estudado. Foi isso que pude realizar ao trabalhar em colaboração com os participantes da pesquisa por meio do estudo de caso. O estudo de caso “é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2001, p. 32).

Conforme descrito por Yin (2001), o estudo de caso se vale de múltiplas fontes de informação para a produção de dados, um aspecto que será integral ao nosso percurso metodológico de pesquisa. Nossa abordagem envolverá a utilização de diversas fontes, incluindo: (I) documentos como o diário do pesquisador, o Plano Político-Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar, a Proposta de Projeto da Educação Especial do Município e as políticas educacionais; (II) registros e vivências em todos os espaços escolares; e (III) entrevistas com os professores(as) e observação das aulas.

As fases metodológicas descritas tiveram início em julho de 2023 e se estenderam até dezembro de 2023, desempenhando um papel importante na produção de dados que serviram como base para as análises subsequentes. Este período foi dedicado a produção de informações através das diferentes fontes mencionadas, visando estabelecer um corpus diversificado para fundamentar a investigação em curso.

1.3 Entrevista em Educação

Agora, passo a apresentar os mecanismos utilizados na produção dos dados, embasados no campo dos Estudos Culturais e na metodologia de entrevistas em educação desenvolvida por Silveira (2007). Esses instrumentos foram aplicados junto aos professores e professoras que

trabalham com estudantes surdos em uma instituição municipal situada no município de Humaitá, no estado do Amazonas.

Ao me aproximar da abordagem de Silveira (2007), percebo a entrevista não apenas como um meio de produção de dados, mas como uma “arena de significados”. Nesse contexto dinâmico, desdobram-se visões de mundo, representações e intrincados jogos de poder, convocando o entrevistado a se expressar não apenas sobre si mesmo, mas também a compartilhar suas experiências íntimas, suas reflexões acerca das práticas pedagógicas que executa e outros elementos multifacetados que permeiam sua vivência educacional.

Ao optarmos pelo uso de entrevistas na educação para a produção de dados narrativos, “proponho-me a levar o/a leitor/a olhar as entrevistas como eventos discursivos complexos” (Silveira, 2007, p.118) na qual “forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise” (Silveira, 2007, p.118).

A partir desse ponto inicial, foram criados momentos específicos, como organizando em locais para as entrevistas, levando em conta não apenas a disponibilidade dos participantes, mas também a minha, ouvindo suas observações e sugestões. Tanto os professores quanto a pesquisadora estiveram totalmente engajados, disponíveis para as entrevistas e para a construção de diálogos.

Para além da produção de dados, as entrevistas foram espaço para momentos de escuta sensível e atenta. Nessas ocasiões, as narrativas dos participantes foram ouvidas. Esses momentos foram fundamentais para a busca de significados e compreensão das histórias compartilhadas pelos professores e professoras.

Cada interação não foi apenas uma oportunidade para produção de dados, mas também um momento para troca de experiências. Foi através desses encontros que as vozes dos participantes ganharam vida, contribuindo de maneira única para a construção do conhecimento e para o tecido narrativo desta dissertação.

Desta maneira, Silveira (2007) instiga a uma reflexão profunda sobre as concepções convencionais que envolvem a entrevista como ferramenta de pesquisa. Sua proposta vai além da preocupação tradicional em criar um ambiente propício para a “abertura da alma” do entrevistado e garantir a obtenção de dados relevantes e confiáveis para enriquecer a pesquisa e satisfazer o entrevistador, como salientado pela autora (Silveira, 2007). Ela nos convida a enxergar a entrevista sob uma nova perspectiva, não apenas como um meio de produção de

informações, mas sim como “um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a quer “saber algo”, propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas” (Silveira, 2007, p. 137).

Explorando as valiosas contribuições da autora, a entrevista é concebida como um intrincado jogo de interlocução, tecido pela dinâmica da interação entre sujeitos imersos circunstancialmente em posições distintas, seja na condição de entrevistado(a) ou de entrevistador(a). Esse enfoque particular sugere que a interação entre ambas as partes, entrevistado(a) e entrevistador(a), se desenha e se desenvolve em virtude de complexas relações de poder na qual “Para esse preenchimento, os a/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessaram e ressoam em suas vozes” (Silveira, 2007, p. 137).

Dentro dessa complexa arena de significados, há espaço para a participação de um ator adicional: o pesquisador, o analista, cujo papel transcende a mera reprodução dos discursos previamente proferidos. Sua incumbência estende-se à releitura dessas expressões, engajando-se em um processo de reconstrução que não apenas lhes confere uma nova vocalização, mas também enriquece a tessitura discursiva ao introduzir perspectivas renovadas e camadas interpretativas adicionais. Essa dinâmica interativa, na qual o pesquisador se torna um agente ativo na (re)construção desses discursos, amplia a compreensão e a profundidade dos sentidos emergentes (Silveira, 2007).

Navegando por terrenos desafiadores, deparei-me com um conjunto de enunciações que expunham os diversos territórios pelos quais os professores e professoras transitavam, delineando, assim, a construção de suas subjetividades a partir das intrincadas relações estabelecidas com distintas instâncias: escolar, pessoal e social.

No decorrer e após os momentos das entrevistas, no laborioso processo de transcrição das gravações, revelou-se não apenas um mosaico de palavras, mas verdadeiras narrativas de vida:

Em que o questionamento envereda por caminhos insuspeitados, em que o entrevistador se torna um cúmplice ou, decididamente, uma espécie de inquisidor, mas o enquadramento inicial do que “vai acontecer” é imprescindível. E é nesse terreno movediço entre o esperado e o inesperado, entre a repetição e a inovação, que resvalam as entrevistas (Silveira 2007, p. 124).

Dessa forma, com o propósito de esclarecer o desenvolvimento das entrevistas de maneira mais abrangente e compreensível, apresentamos a seguir detalhes dos caminhos e trilhas delineados durante todo o processo.

Vale ressaltar que a pesquisa passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa– CEP sendo aprovada no dia 06 de julho de 2023, registrada sob a numeração de protocolo 70572623.0.0000.5020. Meses antes, me dirigi à Secretaria de Educação para a assinatura dos documentos (termo de anuência e termo de concordância).

Nesse contexto, com o propósito de obter informações preliminares abrangentes acerca dos documentos fundamentais para a educação dos surdos no município dialoguei com diferentes setores. Na referida interação com a Secretaria Municipal de Educação, meu foco foi direcionado para o levantamento não apenas dos documentos essenciais, mas também para a identificação das escolas que desempenham um papel crucial no ensino de alunos surdos.

Esse levantamento se revela fundamental para o subsequente mapeamento dos professores que atuam nesse contexto específico. Na mencionada ocasião, encaminhei-me ao setor de educação especial, onde estabeleci contato exclusivamente com uma assistente social presente no momento. Fui informada de que não havia disponibilidade de documentos, apesar de minhas solicitações para acesso a documentos e projetos relacionados à área.

É importante ressaltar enfaticamente que a carência de registros documentais se justifica pela recenticidade das iniciativas nesta esfera específica. Destacou-se que as ações empreendidas nesse contexto são conduzidas de maneira direta, dispensando, assim, a criação e manutenção de uma via documental formal. Tal explicação sublinha a impossibilidade prática de encontrar documentos nessa área, dada a sua natureza recente e o caráter direto e imediato das atividades (Diário de Campo, 2023).

A partir deste momento, visando assegurar o sigilo dos participantes no contexto da pesquisa, conforme estabelecido pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os profissionais envolvidos no cenário educacional dos alunos surdos - incluindo professores da sala regular, intérpretes e professores do Atendimento Educacional Especializado - serão carinhosamente designados com nomes inspirados nas diversas luas.

Essa escolha peculiar, foi impulsionada pela minha intensa paixão pela astronomia, de forma mais especial, pela(s) Lua(s). Desse modo, os docentes serão carinhosamente referidos como Ariel, Euporia, Elara, Tritão, Fobos, Jápeto, Kari, Titã, Europa, Dione, Reia, Mimas e Nereida. Estes nomes serão proferidos em breves discursos ao longo das diversas sessões da pesquisa e receberão um destaque mais aprofundado no desenrolar na seção 4, proporcionando uma abordagem mais detalhada e contextualizada sobre as narrativas de cada um dos profissionais envolvidos.

Na tentativa de conseguir novas informações, retornei no dia seguinte com o intuito de estabelecer um diálogo direto com as responsáveis pelo setor da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação, onde encontrei presentes Nereida e Mimas.

Nesse momento, uma revelação surpreendente ecoou em minhas interações, conforme registrado no Diário de Campo de 2023. Foi-me revelado que *“todos os alunos surdos da rede municipal de ensino estão matriculados e recebem atendimento na Escola Municipal Dom Bosco”*. Essa inesperada constatação não apenas ampliou significativamente minha compreensão acerca da distribuição dos alunos surdos na rede educacional municipal, mas também instigou reflexões profundas sobre a centralização desses serviços em uma instituição específica.

Para além das informações que suscitaram em mim uma multiplicidade de inquietações e afetamentos, a justificativa para a concentração dos alunos na instituição revelou-se vinculada à implementação do Polo de Apoio ao Estudante Surdo (PAES). Conforme esclarecido pela responsável pelo setor, *“Atualmente o Polo atende 5 (cinco) alunos surdos, sendo 1 (um) no período matutino, 2 (dois) vespertinos e 2 (dois) noturno na Educação de Jovens e Adultos”* (Diário de campo, 2023).

Ademais, obtive a informação adicional de que este contingente de alunos pode vir a aumentar, levando em consideração a existência de dois casos atualmente em fase de investigação em duas escolas municipais. Caso essas situações sejam confirmadas, está prevista a mudança desses alunos para a Escola Municipal Dom Bosco, onde receberão atendimento especializado.

Ao questionar acerca da disponibilidade de documentos relacionados à implementação da educação voltada para os surdos no município, ou qualquer outro documento relevante na área, deparei-me com uma repetição da narrativa, alinhada ao que foi preconizado pela assistente social no dia anterior. Segundo a resposta recebida, *“não dispomos de um acervo documental relativo a atividades realizadas anteriormente; temos apenas dois documentos atuais”* (Diário de campo, 2023). Esses documentos consistem na criação do Polo de Apoio ao Estudante Surdo e em uma proposta pedagógica específica da educação especial no município, este último em fase de atualização.

Essa escassez documental e a natureza corrente dos registros ressaltam desafios consideráveis no que tange à preservação histórica do trabalho anteriormente desenvolvido, enquanto sinalizam um dinâmico processo de evolução e adaptação na abordagem da educação especial em nosso contexto municipal.

No contexto em questão, Nereida e Mimas contribuíram significativamente ao fornecer informações mais detalhadas. Elas esclareceram que desempenham o papel de acompanhamento dos alunos surdos no aspecto de mediar a comunicação na sala regular, e dentre os 5 alunos que recebem suporte, alguns apresentam o desafio adicional de deficiências múltiplas (Diário de Campo, 2023).

Após o contato e diálogo com a Secretaria Municipal de Educação, dirigi-me à Escola Municipal Dom Bosco, onde tive meu primeiro encontro com a direção e os professores. Na ocasião, apresentei o projeto aos/as professores/as que atuam com os/as alunos/as surdos/as, abrangendo diferentes níveis educacionais (Fundamental I, Fundamental II e EJA), que são oferecidos pela escola. Ao todo, 20 (vinte) docentes demonstraram interesse em participar da pesquisa.

No entanto, dos 20 (vinte), 6 (seis) eram professores/as da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Diante desse panorama, decidimos concentrar nossos esforços no Ensino Fundamental regular I e II. Além disso, considerando que um dos/das alunos/as surdos/as matriculados no período noturno havia abandonado as aulas e outro recusava a presença de terceiros, optamos por essa abordagem. No tópico a seguir são apresentados detalhes sobre os/as participantes da pesquisa.

1.4 As participantes da pesquisa

No mês de junho de 2023, após obter os primeiros dados na Secretaria Municipal de Educação, dirigi-me à Escola Municipal Dom Bosco para realizar uma série de conversas com os professores e professoras. Meu objetivo era apresentar os propósitos da pesquisa, oferecer esclarecimentos sobre o termo de consentimento e responder a eventuais dúvidas. Os únicos momentos disponíveis para essas interações eram os intervalos dos professores, quando não estavam em sala de aula.

Foram realizadas abordagens com todos os professores e professoras que lecionam nas turmas do 3º, 6º e 7º anos do Ensino Fundamental regular, bem como com os/as professores/as da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois nessas classes haviam alunos/as surdos/as matriculados/as. O número total de professores/as contatados foi 20 (vinte), porém somente 13 (treze) deles/as fizeram parte ativamente da pesquisa, compartilhando suas narrativas docentes enquanto professores/as de alunos/as surdos/as.

Por meio desse momento inicial foi possível identificar algumas características dos professores e professoras, conforme Quadro 5:

Quadro 5 – Perfil dos professores e professoras.

Professores (as)	Idade	Tempo de trabalho	Formação	Pós-graduação	Carga Horária
Ariel	55 anos	4 anos	Pedagogia (UFAM, 2011)	Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Neuro psicopedagogia	40h
Euporia	34 anos	4 anos	Pedagogia (UFAM, 2016)	Tradutor Intérprete de Libras	40h
Europa	32 anos	3 anos	Letras (UFAM, 2017)	Não tem	40h
Elara	43 anos	6 anos	Matemática (UFAM, 2010)	Metodologia do ensino da matemática	40h
Fobos	50 anos	19 anos	Normal Superior (UFAM, 2007)	Gestão Escolar	40h
Dione	43 anos	11 anos	Letras (UFAM, 2011)	Língua Portuguesa e Literatura;	40h
Jápeto	26 anos	3 anos	Letras (UFAM, 2016)	Nenhuma	20h
Kari	35 anos	4 anos	Pedagogia (UFAM, 2017)	Alfabetização e Letramento; Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidade;	40h
Mimas	29 anos	2 anos	Letras (UFAM, 2019)	Libras; O papel do intérprete na sala de aula; Tradução e interpretação da Libras.	40h
Nereida	40 anos	6 anos	Letras (UFAM, 2015)	Tradução e interpretação Libras; Língua portuguesa e literatura no contexto escolar; Autismo; AEE e Múltiplas Deficiências.	40h
Reia	37 anos	9 anos	Matemática e Física (UFAM, 2013)	Psicopedagogia; Neurociência; Metodologia do Ensino da Matemática; Neurociência da Educação.	40H
Titã	48 anos	23 anos	Normal Superior (UEA, 2005); Geografia (FAVENI, 2017)	Psicologia escolar e Letramento digital	40h
Tritão	43 anos	16 anos	Matemática (UEA, 2008)	Pós-Graduação em Práticas de Ensino.	40h

Fonte: Diário de Campo da autora, julho de 2023

As primeiras percepções destacaram uma lacuna na formação continuada oferecida aos educadores que trabalham com alunos surdos, uma lacuna que se tornou ainda mais evidente em suas narrativas (detalhadas na seção 4). Adicionalmente, esses dados preliminares ressaltam a extensa carga horária desses professores, que frequentemente estão entre 20 (vinte) a 40 (quarenta) horas semanais, conforme demonstrado no Quadro 5.

É importante ressaltar que a distribuição da carga horária dos/das profissionais se dá em função das especificidades individuais de cada um. Dentre os/as profissionais, seis possuem

uma carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, todas derivadas do Processo Seletivo Simplificado (PSS). Apenas um profissional possui carga horária de 20 (vinte) horas semanais.

Outros/as quatro profissionais trabalham 20 (vinte) horas semanais em regime de exercício efetivo, obtido por meio de concurso público, e mais 20 (vinte) horas semanais em regime de PSS, totalizando 40 (quarenta) horas semanais. Além disso, há um/a profissional que divide sua carga horária entre 20 (vinte) horas semanais no regime de PSS e 20 (vinte) horas semanais na rede privada de ensino. Assim, a soma das cargas horárias reflete a diversidade das formas de contratação.

A sobrecarga imposta por essa situação afeta não apenas o aspecto profissional, mas também o âmbito familiar e social dos/das professores/as envolvidos. Como mencionado pela professora Europa em sua narrativa, essa sobrecarga muitas vezes resulta na impossibilidade de dedicar tempo à família. Ele/a compartilha o desafio emocional de não conseguir acompanhar seu/sua próprio/a filho/a na escola e sente-se incapaz de exigir dos/das pais de seus/suas alunos/as um envolvimento maior, uma vez que ele/a mesma/o se vê incapaz de cumprir essa demanda como mãe. Essa realidade ilustra as complexas interações entre as esferas pessoal e profissional desses/as educadores/as, destacando a necessidade de um suporte mais amplo e efetivo para lidar com essas questões.

A pesquisa contou com a participação de um total de 13 (treze) professores/as que atuam com alunos e alunas, exercendo suas funções na Escola Municipal Dom Bosco. Dentre esses participantes, 4 (quatro) professores/as trabalham tanto no turno matutino quanto no vespertino na instituição, quatro atuam exclusivamente no turno matutino, outros cinco no turno vespertino, complementando suas cargas horárias em outras instituições de ensino. É relevante destacar que, neste estudo, foi preservado o anonimato dos/das professores/as, que são referidos por nomes de luas, conforme mencionado a seguir: Ariel, Euporia, Elara, Tritão, Fobos, Jápeto, Kari, Titã, Europa, Dione, Reia, Mimas e Nereida.

SEÇÃO 2

ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

2.1 Breve Histórico da Educação dos Surdos no Brasil

Desde meados do século XIX, a história da educação dos surdos no Brasil tem sido marcada por uma jornada de desafios e conquistas significativas. Em 12 de setembro de 1854, o Decreto Imperial nº 1.428 marcou o início das Políticas Educacionais Inclusivas ao construir a primeira escola para alunos cegos – o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant (Rocha, 2009). Esta foi a primeira instituição com foco no segmento da educação especial da América Latina.

Em torno de 1855, um momento importante se destaca quando Dom Pedro II, pela condição de um parente surdo, trouxe para o país o professor francês surdo E. Huet. Este educador trouxe consigo da França e introduziu métodos inovadores, incluindo o alfabeto manual e a Língua de Sinais da França (em francês *Langue des Signes Française* ou LSF), contribuindo assim para que a educação dos surdos no Brasil pudesse começar a engatinhar, motivando a criação de instituições voltadas ao amparo da pessoa surda.

No entanto, mesmo com esses avanços, a falta de instituições especializadas era uma realidade para os/as surdos/as brasileiros/as. Segundo Rocha (2009), os/as surdos/as conquistaram um espaço dedicado à sua educação somente no começo do ano de 1856, ao seu primeiro dia, com a fundação do Colégio Nacional para Surdos-Mudos – palco de grande parte da história dos/das surdos/as no Brasil, principalmente na primeira metade do século XX – que foi regularizado através da Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857. Sob a direção de Huet, o instituto se tornou um marco crucial na história da educação dos surdos no Brasil, liderando esforços pioneiros nessa área da educação até o ano de 1861, quando Huet retornou à França.

No início do século XX, a instituição passou a ser reconhecida como Instituto Nacional de Surdos-Mudos pelo Decreto nº 3.964, de 23 de março de 1901, marcando o início do processo de institucionalização da educação para a pessoa surda (Brasil, 1901). No entanto, apesar desses avanços, o novo século trouxe novos desafios, muitos significativos para a comunidade surda no Brasil, principalmente pelo que foi determinado pelas atas do Congresso Internacional de Educação de Surdos – o Congresso de Milão – ocorrido de 6 a 11 de setembro de 1880, quando o Oralismo foi altamente recomendado (Rocha, 2009).

Em 12 de dezembro de 1911, o Decreto nº 9.198 proibiu legalmente o uso da Língua de Sinais no Brasil, impondo o oralismo como método de ensino predominante em seus estabelecimentos de ensino, citado no Art. 9º do mesmo decreto como “*methodo oral puro*”

(Brasil, 1911). Aqueles que desafiavam essa imposição enfrentavam punições, como ter suas mãos amarradas, perpetuando assim um período de supressão da língua e cultura surda. Segundo Rocha (2009), após três anos de aplicação do método, o então diretor Custódio Martins, propôs um método misto, pois, em um relatório enviado a um ministro, afirmou que não obteve os resultados esperados através do oralismo, dando os primeiros indícios do que viria a seguir.

A situação persistiu até o final da década de 60, quando o método até então conhecido como Comunicação Total foi implementado, unindo a Libras, a linguagem oral e outras formas de comunicação (Skliar, 1998). No entanto, aquilo que veio com a intenção de trazer melhoras, foi apenas outra forma que os ouvintes encontraram de reduzir as necessidades comunicacionais e sociológicas dos surdos. Conforme confirma Skliar (1998, p. 53) “a comunicação total desordenou e desvalorizou a hierarquia e a sequência das aquisições e aprendizagens linguísticas e, portanto, cognitivas e culturais”, uma vez que consiste em um conglomerado de meios de se comunicar, o que exclui a identidade surda aos mesclar culturas, sendo um “novo esqueleto comunicativo para os ouvintes, mas não um instrumento cultural significativo para os surdos” (Skliar, 1998, p. 53)

O movimento ganhou ainda mais força com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que prevê, em seu Art. 206, inciso I, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, assim como o seu Art. 208 traz o Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Foi somente com a Lei Estadual nº 10.379, de 10 de janeiro de 1991, que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi oficialmente reconhecida, inicialmente apenas no estado de Minas Gerais — o primeiro do país a conceder esse reconhecimento. Essa iniciativa pioneira proporcionou uma base legal para que a comunidade surda pudesse lutar por seus direitos linguísticos e educacionais em âmbito nacional. Posteriormente, outros estados seguiram esse exemplo, adotando medidas semelhantes.

Em 1994, o Governo da Espanha através da Declaração de Salamanca, decorrente da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, ocorrida do dia 7 ao dia 10 de junho do ano supracitado, veio versar sobre princípios, políticas e práticas na área da educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Com o principal objetivo de incluir crianças, jovens e adultos no sistema educacional, consistiu em uma orientação para os governos, organizações e outros órgãos, públicos ou privados, feita através dos estabelecimentos das políticas necessárias. Em sua vigésima oitava página, afirma que

“repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel-chave nos programas de necessidades educativas especiais” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 28). Isso foi importante para que, aqui no Brasil, fossem tomadas as medidas necessárias para adotar essas novas políticas educacionais, que serão apresentadas nos parágrafos referentes às mudanças históricas do século XXI.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, apresentou em seu Art. 4º, quanto ao Direito à Educação e ao Dever de Educar, uma nova concepção de educação especial. No inciso V, informa: “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Brasil, 1996). Posteriormente, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 apresentou algumas alterações relevantes, sendo as principais a do Art. 4º, inciso III, que menciona

Atendimento Educacional Especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

E seu Art. 59, inciso I, que regulamenta que os sistemas de ensino devem assegurar “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades” (Brasil, 1996).

A partir da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que “apresenta normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiências” (Brasil, 2000), que apresentou, pela primeira vez, a figura dos intérpretes de língua de sinais em seu Art. 18. Embora o foco permanecesse afastado dos aspectos do sistema educacional, foi possível introduzir novos dispositivos legais, desta vez, voltados mais diretamente às necessidades linguísticas da comunidade surda.

Como observado anteriormente, as lutas do milênio passado trouxeram para este novo, um amplo horizonte de possibilidades de melhorias, antes apenas um sonho muito distante dos surdos. A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta tanto a Lei nº 10.436/02 quanto o Art. 18 da Lei nº 10.098/2000 demonstram esses impactos positivos. A principal conquista que expandiu esses horizontes foi, de fato, quando a Libras passou a ser reconhecida oficialmente pela Lei nº 10.436/02 como “toda e qualquer forma legal de comunicação e expressão” (Brasil, 2002). Para a comunidade surda, essa Lei representa a luta e a resistência, a ruptura das amarras que vem restringindo sua identidade e cultura desde as primícias da humanidade.

Embora o Art. 4º deixe claro que a Libras não pode substituir a língua portuguesa em sua modalidade escrita, esta passou a funcionar como a segunda língua no Brasil, a língua oficial dos surdos (Brasil, 2002). No Art. 1º, parágrafo único, a Lei no 10.436, expõe:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas no Brasil (Brasil, 2002).

Nesta perspectiva, são apresentadas as características essenciais para seu funcionamento, ou seja, os fatores semânticos (estrutura gramatical própria) e os fatores pragmáticos (sistema lingüístico de transmissão de ideias e fatos). Tais fatores justificam a necessidade de oficializar a Libras como uma língua, e tanto foram como ainda são temas de estudos e pautas importantíssimas a serem debatidas.

Dando prosseguimento às conquistas oficializadas no século XXI, o ano de 2008 foi marcado pela instituição do Dia Nacional do Surdo, sancionado por intermédio da Lei nº 11.796, de 29 de outubro de 2008, comemorado em 26 de setembro, também considerado o mês dos surdos (Brasil, 2008). Mas não só isso, pois nesse ano foi publicado a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, com o principal objetivo de construir políticas públicas visando uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2008). A política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva expõe uma série de objetivos a serem alcançados, bem como estabelece as diretrizes para uma educação inclusiva, tal qual apresenta como propósito o acesso ao ensino regular, com participação e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2008).

Esse documento aborda um ponto importante no que se refere a educação especial, demonstrando que essa modalidade de educação se insere como prática pedagógica e política pública desde a educação infantil até a educação superior, tendo também relação com outras modalidades de ensino como a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2008). Aborda ainda sobre a formação dos professores que atuarão na área inclusiva, na qual estes devem “ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos” (Brasil, 2008) uma vez que uma formação que se desenvolva continuamente tende a ter cada vez mais conhecimentos sobre a educação especial, possibilitando que os profissionais atuem de forma significativa numa educação na perspectiva inclusiva.

Nesse cenário, a Lei nº 12.319, promulgada em 1º de setembro de 2010, destaca-se por reconhecer os Tradutores e Intérpretes de Libras (TILs). No seu Art. 2º, a legislação estabelece

que esses profissionais possuem “competência para realizar interpretação das duas línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa” (Brasil, 2010). Com essa perspectiva, especialmente no tocante à educação dos surdos, essas políticas educacionais promovem a possibilidade de educação inclusiva.

Na última década, a pauta da inclusão dos alunos tem se destacado, trazendo à tona a importância de sua participação ativa e crítica no processo de ensino e aprendizagem. Esse movimento ganhou força com a promulgação do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que, em seu Art. 3º, determina a “formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado” e, no Art. 5º, incisos III e IV, estabelece a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, participação e criação de vínculos interpessoais (Brasil, 2011).

Com essa base legal, o cenário educacional passou a exigir um diálogo contínuo entre os professores. Essa inclusão, que vai além da mera presença dos alunos em sala de aula, demanda a articulação entre a formação profissional dos docentes e o desenvolvimento dos estudantes. É responsabilidade do professor fornecer os subsídios necessários para o crescimento dos alunos, introduzindo novas perspectivas pedagógicas, metodologias inovadoras e adaptações curriculares. Paralelamente, cabe ao Estado garantir a capacitação adequada dos docentes, para que possam implementar essas mudanças e promover uma verdadeira educação inclusiva. Assim, a legislação não apenas reforça a importância da formação contínua dos professores, mas também a necessidade de um compromisso coletivo para transformar o ambiente escolar em um espaço verdadeiramente inclusivo e acolhedor para todos os alunos.

Avançando um pouco mais na história, chegamos finalmente ao marco legislativo da Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, que aborda acessibilidade em várias áreas, como saúde, lazer, cultura, trabalho etc., e que descreveu direitos e deveres relativos ao ensino-aprendizagem em seu Capítulo IV o Direito à Educação. A partir da referida Lei, os surdos foram mencionados, no sentido de poder se desenvolver de acordo com sua identidade e cultura, uma vez que no Art. 28, inciso IV é estabelecido a “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (Brasil, 2015).

Para tal, também foram estabelecidos no mesmo artigo os incisos X e XI que abordam, respectivamente, “a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado”, e a “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio” (Brasil, 2015)

A partir do Quadro 1, considerando o contexto do ensino nos estabelecimentos de ensino, verifica-se que, de fato, são disponibilizados tanto os/as professores/as para o TILS, professores/as de AEE e os/as profissionais de apoio quanto a formação inicial e continuada, ainda que abaixo do necessário para que seja cumprido o que está previsto. Entretanto, o mesmo não é observado quando as escolas são analisadas individualmente, uma vez que, conforme os dados do Censo Escolar do INEP, há várias escolas no município de Humaitá que não estão de acordo com a Lei, pois não possuem em seu quadro os profissionais supracitados (Brasil, 2023).

Em dissonância ao que foi estabelecido na Lei 13.146/15, o Decreto nº 10.185, de 20 de dezembro de 2019, decretou a extinção de cargos efetivos vagos e os que vierem a se tornar vagos, além de vedar a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para outros cargos. Dentre eles, afetou diretamente o previsto no inciso XI do Art. 28 da Lei nº 13.146/15 ao inserir o cargo de “Tradutor Intérprete de Linguagem Sinais” no Anexo III do Decreto como um dos “cargos para os quais ficam vedados a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais em relação ao previsto no edital” (Brasil, 2019).

Nesse sentido, em 2021 a LDB foi alterada pela Lei nº 14.191 no dia 3 de agosto, sendo incluído no Art. 3º o inciso XIV, que complementa as características do ensino, dizendo que deve haver “respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva” (Brasil, 2021). Não só isso, como também foi incluída a nova modalidade da Educação Básica – a Educação Bilíngue de Surdos – conforme é descrito no Capítulo V-A, que também foi acrescentado à Lei nº 9.394/96, com os objetivos de:

- I - fortalecer as práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais;
- II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação bilíngue escolar dos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas;
- III - desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos;
- IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático bilíngue, específico e diferenciado (Brasil, 2021).

Diante desse contexto, os objetivos são completamente alcançáveis, principalmente pelo fato de que a Libras é uma língua com toda uma estrutura gramatical própria e que contém um sistema linguístico capaz de transmitir a complexidade da comunicação, assim como a Língua

Portuguesa. Porém, o que tem sido observado, enquanto desenvolvimento de um sistema adequado de ensino que atenda as diversidades que contextualizam o ambiente escolar, é que esse desmembramento da Educação Bilíngue de Surdos traz o foco, novamente, para o contexto da educação dos surdos, principalmente ao reconhecer isso em lei, com um capítulo inteiro focado nisso. Assim, cabe ao corpo docente e à comunidade como um todo cobrar do Poder Público a disponibilização dos profissionais destinados a garantir que todos os objetivos sejam cumpridos. Para isso, é fundamental que sejam adotadas providências que assegurem a formação especializada e continuada desses profissionais em suas respectivas áreas, bem como a disponibilização de materiais adequados para atender as especificidades dos(as) aluno(as) surdos/as, conforme citado na LDB nº 9394/96.

Desse ponto de vista, o mundo avança a passos largos em direção a inclusão, porém é necessária urgência na implementação de políticas pedagógicas condizentes com os avanços científicos, tecnológicos e, principalmente, sociais e educacionais, uma vez que “torna-se extremamente excludente a promulgação de políticas educacionais alicerçadas em verdades absolutas” (Giordani, 2010, p. 98).

Ao viajar pela literatura da surdez, vemos que as discussões divergem as opiniões em duas vertentes: uma que defende os aspectos clínico-terapêuticos e a outra que reconhece os aspectos socioantropológicos como o modelo ideal. Skliar (1998) discute a transição e os desafios na criação de uma nova percepção educacional, que se aproxime o máximo possível das concepções sociais e culturais do surdo e da surdez, não sendo suficiente apenas abandonar a ideologia clínico-terapêutica e se aproximar do modelo socioantropológico.

Mas o que são, afinal essas concepções clínico-terapêuticas e socioantropológicas? Conforme Skliar (1998), a perspectiva clínico-patológica vê o surdo como um “sujeito patológico” e a surdez como a patologia/deficiência, ou seja, desconsideram todo o contexto sociocultural em que os surdos estão inseridos. Giordani (2003) tem descrito o ambiente escolar/hospitalar em que o surdo é obrigado a ficar para “ser curado”. Segundo ela, essa concepção:

[...] considera o surdo como um deficiente auditivo, precisando ter sua deficiência removida através de terapias da fala e sessões de oralização. Procedimentos utilizados com fim de tornar o surdo o mais parecido possível do ouvinte, mascarando a surdez, com a proibição da língua visual que os surdos utilizam, com a sua medicalização através da leitura labial e do aprendizado da emissão vocal de algumas poucas palavras sem sentido para os surdos (2003, p. 70).

O modelo socioantropológico já passa a levar em consideração todo o contexto em que o surdo está inserido: social, cultural, linguístico, antropológico, ideológico, sociológico; suas características como um sujeito surdo, não pela ausência da audição, mas por todas suas

conjecturas, completamente adaptadas a esse contexto; assim como as suas tecituras e tramas históricas.

Assim como menciona Giordani (2003):

[...] não há propostas educacionais constituídas em modelos “puros” – clínico terapêutico ou sócio antropológico – eles se interpelam, se atravessam. É preciso discutir as formas como os surdos são inventados e representados, descobrindo novas maneiras de entender a surdez e os surdos a partir da diferença (2003, p. 70).

Diante desses cenários, a compreensão das políticas e práticas pedagógicas numa concepção de integração/inclusão, sem se ater a conceitos rígidos, é um processo essencial e de enorme relevância que requer esforços e recursos. No entanto, busca-se a partir dessa dissertação perceber como se constituem as práticas de ensino voltadas a educação de surdos de professores(as) atuantes na Escola Municipal Dom Bosco do Município de Humaitá – Amazonas, e as articulações produzidas entre essas práticas com as dinâmicas curriculares desta instituição.

2.2 O Que está sendo produzido sobre Educação dos Surdos e Estudos Culturais

O escopo e o propósito fundamentais da presente revisão de literatura residem no levantamento e análise da relação intrincada e significativa entre a educação dos surdos e os Estudos Culturais, tomando como corpus de estudo as produções acadêmicas produzidas nos programas de Educação e Ensino em território nacional. O interesse por essa questão foi fomentado durante o curso da disciplina de Pesquisas em Educação e, posteriormente, cristalizou-se durante a elaboração desta dissertação para o programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH). A motivação para essa empreitada decorre da necessidade de entender as dinâmicas que permeiam o contexto da educação dos surdos, especialmente quando vista pelos olhares dos Estudos Culturais.

Os Estudos Culturais (EC) são notáveis por sua natureza aberta e dinâmica, caracterizada pela ausência de fronteiras conceituais delimitadas e de áreas ou metodologias específicas. No entanto, essa característica de não conformidade com limites predefinidos tem permitido que os Estudos Culturais transitem fluidamente por uma variedade de contextos, entre os quais se destaca o campo da educação dos surdos. Ao questionar convencionalmente conceitos como identidade, cultura e diferença, os Estudos Culturais desempenham um papel em romper barreiras epistemológicas e metodológicas. Ao se aventurar e/ou transitar nesse terreno, surge o tensionamento: De que maneira a literatura científica discute a educação de surdos e como esses discursos se entrelaçam com o campo dos Estudos Culturais?

Aqui, interessa-nos outros tensionamentos: como foram desenvolvidas as pesquisas no campo da educação dos surdos a partir de 2005 no Brasil, considerando o decreto 5.626? Quais são as narrativas, tendências e desafios apresentados? Quais principais marcos históricos e eventos sociais influenciaram o desenvolvimento dessas produções acadêmicas? Quais as principais teorias, metodologias, referenciais teóricos e resultados nas produções acadêmicas sobre a educação de surdos e os Estudos Culturais no contexto brasileiro?

Dessa forma, procuramos identificar os marcos históricos e eventos sociais que desempenharam um papel significativo no direcionamento e influência das produções acadêmicas. O entendimento desses contextos externos é essencial para traçar um quadro completo das influências da produção do campo da educação dos surdos, enriquecido pelas perspectivas dos Estudos Culturais. No centro desta análise, concentramos nossa atenção nas teorias, metodologias e referenciais teóricos que permeiam as produções acadêmicas concernentes à educação de surdos e à intersecção com os Estudos Culturais no contexto brasileiro.

Para responder esses tensionamentos, conduzimos uma análise das produções desenvolvidas nos cursos de mestrado (Dissertações). Essa revisão representa um esforço substantivo voltado para elucidar as complexidades, rasuras e suturas nas interações entre a educação dos surdos e os Estudos Culturais dentro do contexto acadêmico brasileiro.

Os procedimentos metodológicos adotados tiveram como objetivo levantar dissertações relacionadas aos estudos que englobam a educação de surdos e os Estudos Culturais. Este levantamento visa abordar uma série de temáticas que incluem, mas não se limitam, a questões relacionadas à formação de professores, identidade, diferença, políticas de inclusão, entre outras narrativas igualmente relevantes.

Para atingir esse propósito, foi conduzida uma revisão de literatura acadêmica, com a finalidade de identificar e reunir publicações que englobam as discussões mencionadas anteriormente. Os procedimentos metodológicos, foram implementados da seguinte forma: o primeiro passo incluiu a realização de extensas buscas bibliográficas nas bases de dados mantidas pelo portal do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A escolha dessa plataforma se justificou pela sua reconhecida amplitude, uma vez que o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES abrange uma vasta gama de áreas do conhecimento, englobando campos que abrangem desde as ciências exatas até as ciências sociais, ciências aplicadas e ciências humanas, entre outras áreas relevantes.

Ademais, a escolha por essa plataforma é respaldada pela gratuidade de acesso às informações, garantindo que a pesquisa pudesse ser realizada de forma acessível. Além disso, é importante destacar que a plataforma é reconhecida em âmbito nacional, o que confere uma solidez adicional às informações obtidas a partir dela, tornando-a uma fonte confiável para a condução desta pesquisa. Portanto, os procedimentos metodológicos adotados foram cuidadosamente planejados e executados com o propósito de garantir a abrangência, a precisão e a confiabilidade dos dados produzidos, permitindo uma base sólida para a análise proposta.

O segundo passo consistiu na escolha do marco temporal que tem sua origem na promulgação do Decreto Nº 5.626, datado de 22 de dezembro de 2005, o qual desempenhou um papel fundamental no cenário da educação de surdos no Brasil. Com a promulgação deste importante decreto, que regulamenta a Lei nº 10.436, datada de 24 de abril de 2002, estabelecendo as bases para a utilização da Libras, e em consonância com o artigo 18 da Lei nº 10.098, datada de 19 de dezembro de 2000, que versa sobre a promoção da acessibilidade, ocorreu uma significativa transformação no panorama educacional voltado para a comunidade surda.

Esses instrumentos legais conferiram ao uso da Libras o status de meio legítimo de comunicação e expressão da comunidade surda, reconhecendo e promovendo sua importância na educação. Além disso, o decreto estabeleceu critérios substanciais para a efetivação desse reconhecimento, incluindo a obrigatoriedade da inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores, constituindo um marco fundamental na preparação de profissionais da educação que podem lidar de forma eficaz com alunos surdos.

Outra dimensão promovida pelo decreto foi a questão da acessibilidade comunicativa, que envolve a presença de intérpretes educacionais para viabilizar a comunicação eficaz entre os alunos surdos e o ambiente educacional. Esse avanço substancial na legislação contribuiu para o fortalecimento da inclusão e proporcionou um ambiente mais equitativo e acessível para os surdos no contexto educacional brasileiro. Assim, a escolha do período de 2005 à 2023 como foco da revisão se justifica plenamente por esse contexto legal.

O terceiro passo compreendeu a escolha dos descritores que foram utilizados, sendo: Educação de surdos, políticas de inclusão, Surdez, Surdez e pós-estruturalismo, Surdo e Estudos Culturais, Estudos Surdos e Estudos pós-críticos. Para refinar os resultados de busca, além do recorte temporal, utilizamos como critérios de seleção dos trabalhos outros filtros automáticos, como: área de concentração, programas vinculados à área Educação e Ensino e apenas dissertações.

O quarto passo envolveu critérios de seleção manuais, correspondendo à leitura dos títulos, resumos dos trabalhos e palavras-chave. Em determinados casos, para uma avaliação mais abrangente, foi necessário efetuar o *download* das dissertações, a fim de verificar as referências e as palavras-chave presentes no corpo do texto. Isso demandou o uso da ferramenta “localizar” para buscar autores específicos associados ao campo dos Estudos Culturais. Esse procedimento foi particularmente relevante, uma vez que algumas dissertações, embora não se autodenominassem como pertencentes ao campo dos Estudos Culturais, apresentavam referências e abordagens que claramente se alinhavam a essa área temática. Portanto, a análise detalhada das dissertações, com o intuito de localizar autores cujas contribuições se entrelaçavam com esse campo de estudo, desempenhou um papel fundamental na identificação desses trabalhos.

Após a seleção dos estudos que atendiam aos critérios de inclusão, foram excluídos os trabalhos duplicados e daqueles sem relação com o campo teórico-metodológico dos Estudos Culturais, especialmente no contexto da educação dos surdos. Por fim, realizou-se a leitura integral para a análise e seleção desses estudos, conforme apresentado no Figura 3:

Figura 3 – Total de dissertações apresentadas.

DESCRITORES	QUANTIDADES DE DOCUMENTOS	QUANTIDADES APÓS FILTROS	CAMPO DOS ESTUDOS CULTURAIS
Educação dos Surdos	1.979	190	23
Política de Inclusão	8.201	377	0
Surdez	1.718	76	2
Surdez e Pós Estruturalismo	36	11	3
Surdos e Estudos Culturais	503	43	2
Estudos Surdos	2.013	101	1
Estudos Pós Crítico	73	5	0
Total:	14.523	803	29

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Com base na Figura 3, utilizando os critérios de seleção e exclusão descritos anteriormente, foram selecionados um total de 29 (vinte e nove) dissertações. No entanto, é importante ressaltar que durante a análise/leitura na íntegra de cada trabalho previamente

selecionado, notou-se a presença de elementos como títulos, terminologia, estilo de escrita e até mesmo a identificação dos autores com o âmbito dos Estudos Culturais. Em alguns casos, embora os autores não se declarassem oficialmente inseridos no campo dos Estudos Culturais, seus títulos, referenciais teóricos e discussões demonstravam conexão com o campo. Esse aspecto também foi considerado como um critério de exclusão, resultando na remoção de dois trabalhos, conforme apresentado no Quadro 6:

Quadro 6 – Trabalhos excluídos.

Nº	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	ANO
1	As diferenças e as Rasuras de um Ensino Inclusivo: Aproximações e Distanciamento entre o Atendimento Educacional Especializado com alunos que tem Surdez e o Acontecimento de Deleuze	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	EDUCAÇÃO	2013
2	Práticas de Hipervalorização de Diferentes Modos de Ser Surdo no Contexto Educacional do Centro de Capacitação de Profissionais Da Educação e de Atendimento as pessoas com surdez (CAS) no Estado do Espírito Santo	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	EDUCAÇÃO	2016

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A partir da análise do Quadro 6, torna-se imperativo destacar que ambas as dissertações foram previamente escolhidas com base em seus títulos, levando em consideração que os termos “rasuras” e “modos de ser” pertencem ao campo dos Estudos Culturais. No entanto, ao debruçar-me em seus escritos, observei que a dissertação número um não se enquadra no referido campo, mas incorpora autores desse domínio para discutir exclusivamente sobre identidade. Por outro lado, a dissertação dois não se dedica ao campo em questão e tampouco faz uso dos teóricos a ele associados.

Essa mesma situação se repetiu em relação às outras pesquisas que enfatizavam os Estudos Culturais como componentes essenciais para a compreensão dos Estudos Surdos. Entretanto, nesses casos, os Estudos Culturais e os Estudos Surdos não se eram o foco da pesquisa, mas serviam principalmente como referência para contextualizações históricas mais amplas. Essa circunstância também foi estabelecida como um critério decisivo para a exclusão de três trabalhos.

Quadro 7 – Trabalhos excluídos.

Nº	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	ANO
1	Vivemos Um Ser Desconjuntado: A Produção da Diferença nos Discursos dos Surdos Acadêmicos	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	EDUCAÇÃO	2014

2	Educação Bilíngue, Identidades e Culturas Surdas: Em busca de um Norte em Cruzeiro Do Sul Manaus-AM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	EDUCAÇÃO	2015
3	O Silêncio e Ouvir das Crianças Surdas	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ	EDUCAÇÃO	2020

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A partir da análise do Quadro 7, é pertinente ressaltar que a dissertação número um adota uma abordagem que utiliza os Estudos Culturais como ferramenta para contextualização, contudo, não se insere de maneira explícita no âmbito metodológico desse campo. A dissertação emprega teóricos em sua argumentação, mas sua fundamentação concentra-se predominantemente nas Filosofias da Diferença, especificamente ancorada nas ideias do filósofo Gilles Deleuze. A escrita, embora transite pelo campo dos Estudos Culturais, não assume plenamente uma inserção metodológica nesse contexto, destacando-se pela influência marcante das perspectivas filosóficas da diferença propostas por Deleuze.

Na dissertação 2 verifica-se a presença de um índice vinculado aos Estudos Culturais, no entanto, é crucial salientar que este não constitui o campo central que é efetivamente explorado. A sua inclusão se dá primariamente por uma razão de natureza histórica, sendo mencionado no contexto da dissertação, mas não representando o foco preponderante da pesquisa. A dissertação 3 se refere a uma revisão de literatura que analisou um trabalho relacionado aos Estudos Culturais, resultante do levantamento realizado.

Com base nessas informações, a seguir, disponibilizamos a relação das dissertações selecionadas para a análise, incluindo informações como títulos, anos de publicação e as respectivas universidades nas quais essas produções acadêmicas se originaram. Essas dissertações serão o foco da análise de narrativas e contribuições apresentadas no contexto da nossa pesquisa.

Com relação a produção acadêmica sobre a educação de surdos e Estudos Culturais no Brasil, foi realizada uma seleção na qual optamos por pesquisas nacionais que se inserem no âmbito da Educação e Ensino e que, de forma explícita, adotam os Estudos Culturais como base teórica já em seus resumos iniciais. Isso significa que essas pesquisas, desde o primeiro contato com seus resumos, manifestam de maneira clara e imediata a incorporação dos Estudos Culturais como fundamento teórico.

Ademais, vale ressaltar que, no curso dessa análise, identificamos que algumas pesquisas buscam estabelecer diálogos com campos teóricos sob diferentes nomenclaturas. Tais abordagens podem incluir, por exemplo, estudos pós-críticos, pós-estruturalismo e Estudos

Surdos, conforme Quadro 8 que mostra o quantitativo de trabalhos, com títulos, instituição e ano por ordem crescente:

Quadro 8 – Trabalhos selecionados.

Nº	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO
1	Marcas Surdas: Escola, Família, Associação, Comunidade e Universidade Constituindo Cultura e Diferença Surda	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	2007
2	Currículo e Educação de Surdos	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	2008
3	A Educação dos Surdos no RS: Currículo de Formação de Professores de Surdos	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	2011
4	Movimentos Surdos e Educação: Negociação Da Cultura Surda	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	2013
5	Cultura e Identidade Surda no Discurso Curricular e seus efeitos na Docência de Professores formados no Curso de Letras/Libras Polo UFSM	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	2013
6	Formação docente e Educação de Surdos: Um Encontro com a Diferença, Cultura e Identidade Surda	: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA,	2013
7	Narrativas de Professores de Surdos sobre A Escrita De Sinais	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	2013
8	“UM LEQUE DE POSSIBILIDADES”: Representações Docentes sobre as Práticas Pedagógicas de Educação Literária na Educação de Surdos	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	2016
9	Possíveis Negociações dos Discursos Curriculares no Contexto da Educação Bilíngue de uma Escola de Surdos do Rio Grande do Sul	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	2016
10	Surdos/As que se Constroem Surdos/As: O Despontar do Movimento Linguístico-Cultural Surdo na Cidade de Cajazeiras/PB	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	2017
11	Emergência dos Estudos Surdos em Educação	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	2017
12	Ensino Superior para Surdos: O Processo Educacional na Ótica dos Estudos Culturais	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	2018
13	A Produção de Modos de ser do Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	2019
14	A Política de Educação Bilíngue na Produção dos discursos Curriculares em escolas de Surdos	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	2019
15	Atuação Docente com Estudantes Surdos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	2019
16	Pessoas Surdas em uma Escola Regular de Ensino Fundamental: Acesso e Inclusão	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	2020
17	Youtubers Bilíngues: Artefatos Interculturais no Cenário Escolar da Educação de Surdos	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	2020
18	Experiências de Protagonismo Surdo	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	2021
19	O Movimento Esportivo Surdo: Produções De Modos de Vida Surda na Contemporaneidade	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	2021
20	O Protagonismo dos Surdos nas Políticas de Inclusão na Educação Superior: Uma Análise das Narrativas de Acadêmicos Surdos no Contexto da Unir Campus de Vilhena	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	2021
21	ENSINO SUPERIOR E PESSOAS SURDAS: O Bilinguismo Em Questão no Curso de Letras Libras Da UFCG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE,	2021
22	A Política Bilíngue e as Práticas Docentes para a aquisição das Línguas do Surdo no Ensino Fundamental I	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	2021
23	A criança Surda e a Escola Bilíngue: Discursividades sobre a Infância Surda	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	2022
24	Políticas Linguísticas e Processos de Subjetivação dos Sujeitos Surdos: Libras, Cultura Surda e Educação Bilíngue	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA	2022

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A dissertação “Marcas Surdas: Escola, Família, Associação, Comunidade e Universidade Constituindo Cultura e Diferença Surda” de autoria de Vânia Elizabeth Chiella, teve como propósito primordial realizar uma análise profunda e problematização crítica dos marcadores culturais surdos. Nesse contexto, a abordagem metodológica da autora envolveu a seleção de teses de doutorado, dissertações de mestrado e propostas de dissertação, todas redigidas em língua portuguesa por sujeitos surdos engajados na política surda. A escolha desses materiais de pesquisa foi fundamentada na observação perspicaz de que os sujeitos surdos, ao expressarem suas experiências por meio da escrita, proporcionam narrativas ricas em detalhes, revelando elementos distintivos da comunidade surda.

Ancorando-se nos princípios dos Estudos Culturais, com uma perspectiva pós-estruturalista, e situando-se no campo específico dos Estudos Surdos, a pesquisa permitiu a identificação e definição de ferramentas conceituais que permearam as narrativas surdas acerca de sua própria identidade. Nessas narrativas, emergiram a escola, a comunidade, a associação, a família e a universidade como espaços fundamentais na construção de marcas surdas.

As marcas culturais que se destacaram como elementos constitutivos da diferença surda, mediante a análise do espaço/lugar, foram identificadas como a surdez em si, a luta por direitos, a nostalgia associada à identidade surda, a presencialidade como aspecto significativo, a temporalidade surda, a língua de sinais como meio de expressão fundamental, o olhar como forma de comunicação peculiar e o constrangimento surdo.

O segundo trabalho “Currículo e Educação de Surdos” de Daniele de Paula Formozo, realizou uma abordagem acerca do currículo no contexto da educação de surdos no Colégio Municipal Pelotense, situado em Pelotas - RS. Tal investigação é conduzida por meio da lente proporcionada pelos Estudos Culturais e das perspectivas pós-estruturalistas, com uma atenção especial voltada para os Estudos Surdos em Educação. Estes últimos concebem a surdez não como uma mera deficiência, mas sim como uma marcante diferença.

Dentre os diversos elementos abordados, destaca-se a análise de aspectos relacionados à cultura e identidades surdas, à educação inclusiva e ao currículo. O estudo inclui a realização de entrevistas com quatro professores surdos que são também estudantes do Curso de Letras-Libras. O objetivo é aprofundar a compreensão de sua experiência tanto no papel de professores quanto como alunos.

A terceira dissertação “A Educação dos Surdos no RS: Currículo de Formação de Professores de Surdos” de Maricela Schuck, apresenta uma análise acerca dos saberes e

conhecimentos relativos aos surdos que permearam e continuam a influenciar os currículos dos cursos de formação de professores destinados ao trabalho com essa comunidade no Estado do Rio Grande do Sul, abrangendo o período de 1984 a 2004. O corpus da pesquisa abrange a análise de dois currículos de cursos de graduação e três currículos de cursos de capacitação voltados para o tema. Esta investigação se insere no contexto dos Estudos Pós-Estruturalistas e dos Estudos Surdos, visando uma compreensão mais profunda dos discursos e práticas que moldaram a formação de profissionais para atuar junto à comunidade surda.

O quarto trabalho “Movimentos Surdos e Educação: Negociação Da Cultura Surda” de Carilissa Dall Alba propõe uma discussão sobre os espaços dinâmicos de lutas e resistências que estão constantemente se ressignificando no movimento surdo. O foco central desta investigação reside na compreensão de como esses movimentos contribuem para a construção de uma política educacional voltada para surdos, alicerçada nas interconexões entre língua de sinais e cultura surda. A pesquisa está ancorada nos Estudos Culturais em Educação, com incursões significativas no campo dos Estudos Surdos, que concebem a surdez e a educação de surdos a partir de um contexto cultural e linguístico específico.

O corpus empírico desta pesquisa está dividido em dois conjuntos de materiais distintos. Em primeiro lugar, são exploradas as narrativas de líderes surdos, que oferecem *insights* sobre as experiências vivenciadas no interior dos movimentos surdos. Em segundo lugar, a análise de documentos, considerando-se que estes documentos possuem condições de possibilitar a emergência de discursos que têm contribuído para a articulação do movimento surdo, provenientes de arranjos e experiências diversas. A análise das emergências e das possibilidades delineadas ao longo da história do movimento surdo revela uma organização política intrinsecamente vinculada à educação de surdos e à negociação da cultura surda no cenário contemporâneo.

A dissertação intitulada “Movimentos Surdos e Educação: Negociação da Cultura Surda” de Cláudia de Arruda Sarturi, tem como propósito fundamental realizar uma análise crítica acerca da relação que se estabelece entre o discurso curricular do curso de Letras/Libras (Polo UFSM) e a formação das identidades de professores surdos no contexto da educação de surdos. Para tanto, adota-se uma abordagem teórico-metodológica fundamentada nos campos dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos Surdos, visando compreender de que forma o currículo influencia a prática docente de professores surdos, que compartilham suas vivências na interseção entre a comunidade surda e a educação de surdos.

O conjunto de coleta de dados envolve entrevistas conduzidas com professoras surdas que desempenham funções docentes em Libras e um questionário aplicado a egressos do curso de Letras/Libras Polo UFSM. Por fim, são analisados a Proposta e o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura de Letras Língua Brasileira de Sinais. Com base nos dados, estes professores surdos desempenham um papel essencial na negociação, consumo e disseminação de diversos significados relacionados à língua, cultura e identidade no âmbito da educação inclusiva.

O trabalho sobre “Formação Docente e Educação de Surdos: Um Encontro com a Diferença, Cultura e Identidade Surda” de autoria de Dulcilene Saraiva Reis, realiza uma análise sobre o processo de formação docente dos professores do Ensino Fundamental II responsáveis pelo ensino de alunos surdos no contexto do município de Porto Velho/RO, considerando a perspectiva de inclusão desses alunos nas Escolas Regulares. A base teórica deste estudo fundamenta-se nas pesquisas acerca do Multiculturalismo Crítico, dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos. Sob uma metodologia robusta, o trabalho adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em uma pesquisa de cunho etnográfico, caracterizando-se como descritiva. Para a coleta de dados, foram empregados questionários abertos e entrevistas semiestruturadas, proporcionando uma ampla compreensão das experiências e percepções dos envolvidos.

Os resultados obtidos indicam um cenário de insatisfação tanto por parte dos professores quanto dos alunos surdos em relação à qualidade da educação oferecida. A formação inicial, que se revela ainda deficitária em aspectos cruciais como diferença, cultura e identidade, não prepara adequadamente o corpo docente para atender às necessidades específicas dos alunos surdos. Diante desse quadro, os achados da pesquisa ressaltam a urgência de fortalecer tanto a formação inicial quanto a formação continuada dos professores.

A dissertação “Narrativas de professores de surdos sobre a escrita de sinais” de autoria de Erika Vanessa de Lima Silva possui como escopo central a análise das narrativas de professores de surdos acerca da escrita da Língua de Sinais (ELS), que representa o sistema de registro escrito da Língua Brasileira de Sinais. Assim, foram conduzidas entrevistas narrativas junto a nove profissionais que atuam em escolas destinadas ao ensino de surdos.

A abordagem adotada compreendeu a seleção de três escolas, cada uma com estudantes surdos matriculados, com ênfase naquelas que incorporam a ELS em suas práticas pedagógicas. Durante as entrevistas, os participantes incluíram professores e membros da equipe diretiva dessas instituições. A condução da pesquisa se alinha com as perspectivas dos Estudos Surdos

e dos Estudos Culturais em Educação, campos que proporcionam alicerces teóricos fundamentais e que empregam conceitos-chave como narrativa, identidade, diferença e cultura.

A dissertação intitulada ““Um leque de Possibilidades”: Representações Docentes sobre as Práticas Pedagógicas de Educação Literária na Educação de Surdos” de Lia Gonçalves Gurgel, propõe uma investigação aprofundada no âmbito das representações que permeiam as práticas pedagógicas durante o processo de educação literária de alunos surdos em fase de alfabetização. O escopo deste estudo visa analisar as representações dos docentes que atuam em classes bilíngues de alfabetização, especificamente no que diz respeito às suas práticas pedagógicas na educação literária para surdos. Além disso, almeja-se examinar os variados usos e funções que a literatura infantil assume, conforme relatado pelos próprios docentes, no contexto do ambiente educacional bilíngue.

A pesquisa é embasada na perspectiva teórica dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos, incorporando uma abordagem qualitativa que envolve a coleta e análise de entrevistas conduzidas junto a seis docentes. Os resultados emergentes desta investigação revelam que a literatura infantil desempenha papéis diversificados e desempenha funções multifacetadas na prática pedagógica dos docentes, proporcionando uma contribuição significativa para a reflexão acerca das representações construídas em torno da educação literária no contexto específico da educação bilíngue para surdos.

A Dissertação “Possíveis Negociações dos Discursos Curriculares no Contexto da Educação Bilíngue de uma Escola de Surdos do Rio Grande do Sul” de Marcele Martinez Caceres, emerge de uma inquietação: como os discursos curriculares de uma instituição de ensino para surdos no Rio Grande do Sul se articulam em relação à Política de Educação Bilíngue? Com o propósito de explorar essa questão, os objetivos deste estudo são delineados de forma a analisar como os discursos contribuem para a configuração das práticas curriculares nas escolas voltadas para surdos. Além disso, a pesquisa visa problematizar as práticas curriculares de uma escola específica para surdos no Rio Grande do Sul em relação à mencionada Política de Educação Bilíngue. O aparato metodológico inclui análise documental, entrevistas com os professores dessa instituição e observações do cotidiano escolar, meticulosamente registradas em forma de diário de campo.

Nesse percurso teórico-metodológico, a pesquisadora adota princípios e conceitos dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos Surdos para orientar sua investigação. A análise desses discursos e das práticas curriculares revela um descompasso evidente, uma desconexão entre as perspectivas discursivas presentes e a realidade experienciada no ambiente escolar.

Surge, portanto, uma dinâmica constante de negociação entre a comunidade surda brasileira e as diretrizes estabelecidas pelo Ministério de Educação. Essa negociação, em alguns momentos, se mostra produtiva, resultando em conquistas notáveis para os sujeitos surdos, a exemplo da oficialização da Lei de Libras por meio do Decreto 5626/2005. A intrincada interação entre discursos, práticas curriculares e processos de negociação social ressalta a urgência de uma reflexão contínua e de ajustes consistentes, visando aprimorar a eficácia da Educação Bilíngue para surdos no cenário específico em análise.

Por outro lado, o estudo “Surdos/As Que Se Constroem Surdos/As: O Despontar do Movimento Linguístico-Cultural Surdo na Cidade De Cajazeiras/PB” de Francisco Uélison da Silva, tem como objetivo aprofundar a compreensão acerca do surgimento do Movimento Surdo na localidade de Cajazeiras/PB, evidenciando as ações empreendidas antes, durante e após o evento denominado Setembro Azul/2015. A execução desse intento fundamentou-se em uma abordagem investigativa, adotando a metodologia de pesquisa-intervenção, viabilizando assim a realização do Setembro Azul/2015. Este movimento, amplamente reconhecido em âmbito nacional por sua capacidade mobilizadora junto à comunidade Surda, notabiliza-se como o pioneiro de sua natureza na cidade de Cajazeiras/PB.

O embasamento teórico desta dissertação encontra-se no âmbito dos Estudos Culturais da Educação, cujo enfoque direciona a discussão das minorias do âmbito periférico para o central, com uma atenção especial às diferenças como uma categoria crucial para a ressignificação das práticas sociais e educacionais. A coleta de dados, realizada por meio de observações sistemáticas dos eventos relacionados ao Setembro Azul/2015 e discussões em grupo focal, revelou que o espaço da escola especial desempenhou um papel significativo nos primeiros contatos com a língua de sinais, uma oportunidade que foi interrompida com o fechamento dessa instituição específica.

A elaboração da Dissertação “Emergência dos Estudos Culturais” tendo como autor Luciane Bresciani Lopes, baseou-se em entrevistas narrativas conduzidas com pesquisadoras vinculadas ao Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NUPPES/UFRGS). O arcabouço teórico-conceitual empregado para orientar as análises compreende o conceito de narrativa, conforme delineado nos Estudos Culturais. A pesquisa aborda o cenário educacional para surdos na metade da década de 1990 no Brasil, identificando sua inserção no campo da Educação Especial sob uma perspectiva clínica. Além disso, examina a luta do movimento surdo na época, centrada na busca pela

oficialização da língua de sinais como instrumento fundamental para a educação desses indivíduos.

Outro ponto abordado é a análise da forma como a produção política e acadêmica no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS (PPGEdu/UFRGS) se desenvolveu, tendo como base diferentes correntes teóricas e a articulação entre a Universidade e escolas voltadas para surdos e o movimento surdo. Este enfoque visa compreender como esses elementos interagem e influenciam as dinâmicas educacionais para surdos, evidenciando a complexidade das relações entre academia, políticas educacionais e a realidade vivenciada pelos surdos no contexto escolar.

A pesquisa “Ensino Superior Para Surdos: O Processo Educacional na Ótica dos Estudos Culturais” de Polliana Barboza da Silva, se desenvolve sob a ótica dos Estudos Culturais da Educação, entrelaçados com os Estudos Surdos, reconhecendo as pessoas surdas como indivíduos detentores de identidades, culturas, estilos de vida, experiências e estruturas organizacionais próprias. Este estudo em particular foi concebido com o intuito de realizar uma análise das narrativas e práticas pedagógicas relacionadas a três estudantes surdos, três professoras e um professor. O foco recai sobre o processo educacional desses estudantes em uma instituição de ensino superior localizada na cidade de João Pessoa/PB, abarcando os cursos de Automação Industrial, Design de Interiores e Química.

Os dados, provenientes de entrevistas e observações, foram submetidos a uma análise embasada nos preceitos dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos. Os resultados evidenciam a urgência de incorporar as identidades surdas de maneira mais proeminente no processo educacional, uma vez que as práticas pedagógicas ainda refletem uma perspectiva ancorada na cultura ouvinte. De acordo com a autora é imperativo reformular o processo educacional dos estudantes surdos, incorporando suas especificidades por meio de uma abordagem bilíngue que contemple aspectos teórico-epistemológicos e práticos, como métodos de ensino, estratégias, processos de aprendizagem, avaliação, entre outros.

Em contrapartida, a pesquisa “A Produção de Modos de Ser do Tradutor e Intérprete De Língua Brasileira de Sinais” de autoria Jussara Maite Moraes Esmerio, visa explorar a construção dos modos de ser do tradutor e intérprete de Libras em consonância com o surgimento de políticas inclusivas no Brasil. Embasada teórico-metodologicamente nas teorizações pós-estruturalistas, a investigação propõe-se a realizar entrevistas semiestruturadas com dois grupos de sujeitos que desempenham ou desempenharam a função de intérpretes de Libras.

Ao analisar esse conjunto de entrevistas, observou-se que, com o advento das políticas inclusivas, em especial com a promulgação do Decreto n.º 5626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta o reconhecimento da Libras, as discussões sobre a formação do tradutor e intérprete se intensificaram, sobretudo no âmbito educacional em todo o Brasil. Como resultado desse processo, identificou-se um reconhecimento mais amplo da Libras, diferentes abordagens de interação com a comunidade surda e a crescente profissionalização do tradutor e intérprete no país. Esses elementos emergiram como fatores determinantes na configuração dos modos de ser do profissional nesse campo específico.

A pesquisa de Júlia Jost Beras sobre “A Política de Educação Bilíngue na Produção dos Discursos Curriculares em escolas de Surdos” concentrou-se em uma análise específica dentro do projeto intitulado “Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue”, desenvolvido por três instituições de ensino no estado do Rio Grande do Sul. O enfoque investigativo voltou-se para a compreensão dos discursos curriculares adotados por três escolas participantes desse projeto, utilizando como base documentos legais que delineiam o surgimento da educação bilíngue para surdos no contexto brasileiro.

Para uma abordagem analítica e problematização mais estruturada, optou-se por adotar as perspectivas teórico-metodológicas dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos Surdos, visando articular as noções de práticas discursivas no âmbito da matriz da educação bilíngue. Os resultados revelaram que a educação bilíngue, nos contextos investigados, transcende a mera aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais, destacando-se, sobretudo, a ênfase na escola dedicada à educação de surdos como um espaço essencial na formação de identidades e subjetividades surdas.

Já Joeliton Francisco Sousa de Paulo em sua pesquisa “Atuação Docente com Estudantes Surdos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, objetivou investigar a abordagem adotada por professores ouvintes na condução do processo de ensino dos alunos surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Pedras de Fogo-PB. O foco da investigação recaiu sobre duas escolas regulares da rede municipal, com a participação de duas professoras ouvintes como sujeitos de estudo. Utilizando o campo dos Estudos Culturais em Educação, uma abordagem qualitativa e adotando a análise de conteúdo como metodologia, a coleta de dados baseou-se em entrevistas semiestruturadas.

Os resultados da pesquisa destacam a urgência de uma revisão na formação docente, propondo estratégias que promovam uma educação que reconheça e valorize os aspectos culturais, identitários e linguísticos dos estudantes surdos. Este trabalho ressalta a importância

de repensar as práticas pedagógicas, visando uma abordagem mais inclusiva e sensível às necessidades específicas desses alunos, reforçando a necessidade de uma perspectiva abrangente e holística na área educacional.

O estudo “Pessoas Surdas Em Uma Escola Regular De Ensino Fundamental: Acesso E Inclusão” de Livia Maria Montenegro Lins, foi elaborado com o intuito de aprofundar a compreensão sobre a implementação do processo de inclusão nas escolas regulares, objetivando afastar-se das abordagens tecnicistas dominantes que tradicionalmente moldam a educação de pessoas surdas. A investigação concentrou-se em uma escola municipal de Ensino Fundamental em João Pessoa-PB, que, em 2009, era reconhecida como referência em inclusão de estudantes com deficiência.

Com base nos enfoques dos Estudos Culturais da Educação e dos Estudos Surdos, esta pesquisa visa contribuir para o desenvolvimento de reflexões e questionamentos que transcendam as perspectivas positivistas presentes nas diretrizes predominantes relacionadas à educação de pessoas surdas. Propondo-se a quebrar paradigmas estabelecidos, o estudo introduz abordagens inovadoras que reconhecem a diferença e a alteridade como elementos valiosos nesse cenário, estimulando uma revisão crítica das práticas educacionais direcionadas a esse público específico.

A pesquisa “Youtubers Bilíngues: Artefatos Interculturais no Cenário Escolar da Educação De Surdos” de Helenne Schroeder Sanderson, teve como propósito explorar as vivências contemporâneas, híbridas e interculturais que moldam os movimentos e instituições de ensino voltados para a comunidade surda. O foco central desta investigação foi compreender de que maneira os materiais produzidos por youtubers bilíngues estão influenciando a construção de novas formas de circulação e consumo cultural no ambiente escolar destinado aos surdos. Enquadrando-se na perspectiva teórico-metodológica dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos Surdos, este estudo reconhece a relevância desses campos como instrumentos analíticos que proporcionam uma abordagem mais plural e menos generalizada às questões culturais e ao universo surdo.

Os materiais oriundos dessas narrativas desempenharam um papel fundamental na compreensão de como alunos surdos e professores, tanto surdos quanto ouvintes, consomem os conteúdos produzidos pelos youtubers bilíngues durante suas aulas, além de permitir a identificação dos impactos desses conteúdos no cotidiano escolar. Ao problematizar os modos de vida contemporâneos das pessoas surdas por meio da análise dos canais do YouTube, esta pesquisa proporciona uma perspectiva singular, possibilitando refletir sobre a escola de surdos

como um espaço propício para transformação, negociação e produção de outras formas de existência surda, fundamentadas nas relações interculturais estabelecidas.

A “Experiência de Protagonismo Surdo” da autora Ana Paula Gomes Lara, analisa de forma crítica as experiências de protagonismo surdo que se desenrolam em espaços intermédios no âmbito da educação. O ponto de partida é o conceito de experiência e protagonismo, direcionando a análise para as narrativas surdas de três indivíduos reconhecidos como protagonistas pela comunidade surda. Para aprofundar a análise, utiliza-se uma abordagem embasada em autores dos campos dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos em Educação.

Os resultados evidenciam que o protagonismo surdo se manifesta nas batalhas diárias enfrentadas pelos sujeitos, tanto nas suas interações sociais quanto nas suas percepções sobre a surdez. Além disso, destaca-se a interligação intrínseca entre o protagonismo e as capacidades de desenvolvimento e sustentabilidade desses sujeitos. É importante ressaltar que o protagonismo é uma categoria dinâmica, moldada por circunstâncias culturais, linguísticas, identitárias e pela necessidade de sustentabilidade do sujeito surdo. Ao abrir caminhos para si, o protagonista surdo não apenas se empodera, mas também aponta possibilidades para outros surdos serem ativos e agentes no mundo que os rodeia.

O cerne da pesquisa “O Movimento Esportivo Surdo: Produções de Modos de Vida Surda na Contemporaneidade” de Aline do Prado Ferreira, é desvendar e analisar os impactos do movimento esportivo surdo na construção de modos de vida surda na contemporaneidade. Alicerçada nas perspectivas teóricas dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos, com uma abordagem pós-estruturalista em educação, a pesquisa adotou uma metodologia etnográfico-participativa para a produção e análise das materialidades investigadas. O conjunto de dados foi obtido por meio de observação simples participante, documentada em um diário de campo, e de um questionário online aplicado a líderes surdos que representam o movimento esportivo surdo.

Ao explorar as ferramentas conceituais mencionadas, a pesquisa permitiu identificar deslocamentos nas representações de sujeitos com deficiência para sujeitos que englobam aspectos culturais, linguísticos e identitários. Destaca-se, nesse contexto, a significativa influência do movimento esportivo surdo, especialmente a Surdolimpíada, na desconstrução de representações preestabelecidas sobre os surdos, notadamente aquelas associadas ao cenário esportivo.

O estudo de “O Protagonismo dos Surdos nas Políticas de Inclusão na Educação Superior: Uma Análise das Narrativas de Acadêmicos Surdos no Contexto da UNIR Campus

De Vilhena” de Fernanda Emanuele Souza de Azevedo, propõe uma reflexão aprofundada sobre a política de inclusão de surdos no contexto da educação superior no Brasil. O foco da análise recai sobre o protagonismo dos surdos na implementação das políticas de inclusão adotadas pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), especificamente no campus de Vilhena, utilizando narrativas autobiográficas como fonte principal de investigação. A fundamentação teórica encontra-se ancorada nos Estudos Culturais, com especial atenção aos Estudos Surdos.

O delineamento metodológico adotado é qualitativo e abrange a análise de documentos legais pertinentes à legislação nacional e às normativas da UNIR, além da exploração das produções autobiográficas de oito acadêmicos surdos e da presidente da Associação de Surdos de Vilhena (ASSURV).

No desdobramento dessas análises, emergem desafios expressos nas narrativas, como a necessidade de ampla difusão da Língua Brasileira de Sinais no ambiente universitário para transpor as barreiras linguísticas, a contratação de tradutores intérpretes de língua de sinais com formação adequada para atender às demandas dos estudantes surdos, a instalação de placas com informações em Libras e a implementação de cursos de Língua Portuguesa direcionados especificamente para surdos. Esses desafios revelam a complexidade e a importância de aprimorar as estratégias de inclusão no ambiente acadêmico.

A condução do estudo de Ritha Cordeiro de Sousa e Lima na dissertação “Ensino Superior e Pessoas Surdas: O Bilinguismo em Questão no Curso de Letras Libras da UFCG”, é fundamentada em uma abordagem de pesquisa documental, centrando-se na análise aprofundada do Projeto Pedagógico do curso de Letras Libras da Universidade Federal de Campina Grande. O objetivo primordial dessa investigação é explorar os princípios bilíngues adotados por pessoas surdas no contexto do curso de Letras Libras dessa instituição de ensino superior. A metodologia empregada nessa pesquisa priorizou a análise das entrevistas, utilizando uma perspectiva embasada nos Estudos Culturais.

Os resultados evidenciam a prevalência da língua portuguesa como meio de instrução, manifestada por meio de materiais de apoio para discussões e processos avaliativos. Entretanto, ressalta-se a ausência de materiais em Libras, o que resulta na privação do uso pleno da língua de sinais como meio de instrução nos materiais de apoio destinados às pessoas surdas. Além disso, foi observado que a concepção de bilinguismo, conforme expressa nos documentos analisados e nas narrativas dos participantes, é restrita a aspectos linguísticos.

Os achados sugerem que, apesar da implementação recente do curso, há indícios de abordagens inovadoras, com destaque para o letramento visual e as produções visuais como elementos significativos. Esses resultados enfatizam a importância de uma reflexão contínua e de aprimoramentos, com o intuito de proporcionar uma educação mais inclusiva e eficaz para as pessoas surdas, alinhada com as demandas contemporâneas do contexto educacional.

O cerne da investigação “A Política Bilíngue e as Práticas Docentes para a Aquisição das Línguas do Surdo no Ensino Fundamental” de Francyllayans Karla da Silva Fernandes, concentra-se na análise da concretização da política de ensino bilíngue para surdos em uma instituição inclusiva situada em Canguaretama-RN. Salienta-se a importância da Língua Brasileira de Sinais como um elemento essencial na expressão, comunicação e construção da identidade cultural dos surdos.

O estudo adota a abordagem de estudo de caso, fundamentada na metodologia qualitativa, e emprega a coleta de dados por meio de entrevistas e observação não participante. Para embasar teoricamente a pesquisa, são aplicadas as concepções dos Estudos Surdos de Skliar (1998), as quais foram influenciadas pela perspectiva teórica dos Estudos Culturais. Essas concepções exploram questões culturais e discursivas, bem como as dinâmicas envolvidas nas lutas pelo poder e saber no contexto das comunidades surdas.

A pesquisa ressalta a urgência de intervenções e reformulações nas práticas educacionais, com o intuito de promover uma inclusão efetiva e respeitosa às demandas específicas da comunidade surda. Este cenário destaca a necessidade premente de repensar e ajustar as políticas e práticas educacionais, a fim de proporcionar um ambiente educacional mais equitativo e acessível para os alunos surdos.

Raquel Santos Pereira Job em sua pesquisa sobre “A Criança Surda e a Escola Bilíngue: Discursividades Sobre a Infância Surda”, realizou sua pesquisa inspirada pelos Estudos Culturais, buscando desvendar como as práticas culturais circulam no contexto da vida das pessoas surdas.

A partir das lentes dos estudos decoloniais, os utilizou como possibilidades pedagógicas para as insurgências que acontecem na Educação Infantil, entendendo esse momento como propício para a criação e potencialização do reconhecimento da infância surda como um devir-criança, gerando modos singulares de vivenciar essa fase. Dessa forma, articulou noções de discurso, relações de poder, governança da infância, experiência e escola, todas operacionalizadas sob a perspectiva pós-estruturalista. Os resultados da pesquisa demonstrados

nas falas de professores, pais, alunos e na própria expressão da criança, foram manifestações que iluminam as representações experimentadas no ambiente escolar bilíngue.

A pesquisa intitulada “Políticas Linguísticas e Processos de Subjetivação dos Sujeitos Surdos: Libras, Cultura Surda e Educação Bilíngue”, fundamenta-se de maneira abrangente nos princípios dos Estudos Culturais, na perspectiva dos Estudos Surdos e na abordagem fornecida pelos Estudos Foucaultianos. A incorporação dessas diversas referências proporcionou o embasamento necessário para a realização de análises minuciosas acerca das políticas públicas e linguísticas destinadas à educação de indivíduos surdos. Essa abordagem contribuiu de maneira expressiva para a expansão do conhecimento já consolidado nesse domínio específico.

Sob essa lente analítica, os sujeitos surdos emergem como protagonistas de uma vivência singular, caracterizada pela narração detalhada de seus processos de subjetivação. Este relato se desenrola em meio à defesa fervorosa de políticas linguísticas que advogam pela implementação da educação bilíngue, pela salvaguarda da cultura surda e pela consolidação do uso da Língua Brasileira de Sinais como um direito humano inalienável.

Cabe ressaltar que os resultados demonstram que essas iniciativas não apenas se configuram como elementos cruciais no estabelecimento de um ambiente propício linguisticamente para o desenvolvimento integral dos sujeitos surdos, mas também desempenham um papel fundamental na consolidação de uma cidadania linguística. Este conceito vai além de uma mera concepção, tornando-se um direito humano essencial, cujo alicerce está fincado em um compromisso ético e político sólido e responsável para com a comunidade surda.

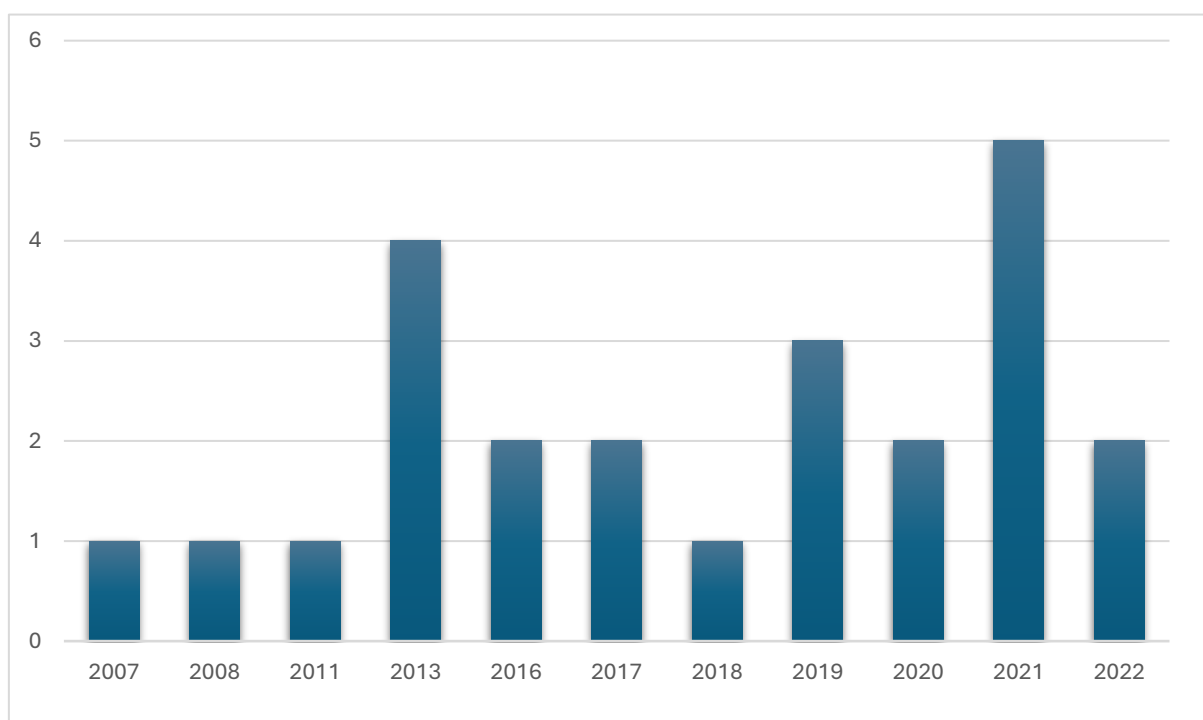
Com base nas informações preliminares, é importante destacar que as 24 (vinte e quatro) produções acadêmicas se inserem na linha de concentração voltada para educação, nenhuma sendo da área de concentração Ensino. Isso é particularmente notável, uma vez que, durante o processo de busca e seleção das pesquisas, foram aplicados critérios e filtros direcionados especificamente para a área de ensino e educação. No entanto, a constatação de que todas as produções selecionadas não se alinham com essa linha de concentração ressalta a complexidade e a diversidade das abordagens e enfoques adotados pelos pesquisadores, sublinhando a natureza multidisciplinar e interdisciplinar dessas investigações no âmbito da educação dos surdos e dos estudos culturais no contexto nacional.

Aprofundando nossa análise com base nos dados apresentados no Quadro 8, notamos que, após a implementação do Decreto nº 5.626 no ano de 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, houve um lapso temporal de dois anos antes que os primeiros trabalhos

relacionados à perspectiva da educação de surdos e Estudos Culturais começassem a emergir. No entanto, é notável que, durante esses anos inaugurais, apenas um trabalho nesse sentido foi registrado.

Esse padrão de crescimento gradual e, por vezes, intermitente, revela-se recorrente nos anos subsequentes, como em 2008 e novamente em 2011, onde o número de trabalhos que exploram as interações entre a educação de surdos e os Estudos Culturais permaneceu limitado, com apenas um trabalho identificado em cada um desses anos. Essa tendência de desenvolvimento gradual e intermitente ao longo desses anos iniciais indica a necessidade de uma investigação mais aprofundada das razões subjacentes a esse cenário, bem como da evolução subsequente desse domínio de pesquisa ao longo do tempo, considerando um aumento expressivo a partir do ano de 2013, conforme pode ser observado no Figura 4:

Figura 4 – Distribuição anual das produções acadêmicas.



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Com o intuito de analisar as produções acadêmicas que se estendem ao longo do período delineado no Figura 4, é de suma importância compreender o contexto inicial, estabelecer um ponto de partida e traçar a evolução dessas pesquisas sobre a educação dos surdos.

A partir de 2002, ocorreu a promulgação da Lei nº 10.436, um marco fundamental na educação dos surdos, uma vez que reconheceu a Libras como um patrimônio linguístico do Brasil e como um instrumento essencial para a comunicação eficaz das pessoas surdas. Essa legislação conferiu direitos e responsabilidades, assegurando que a Libras fosse usada em

diversos contextos sociais, educacionais e institucionais. A partir desse ponto, a comunidade surda passou a desfrutar de um status de reconhecimento que lhe havia sido negado por muito tempo, possibilitando a plena participação na sociedade.

A partir do ano de 2005, com a promulgação do Decreto 5.626, início do recorte temporal da revisão de literatura sobre o tema, houve um desdobramento significativo em relação ao ensino e à promoção da Libras. Nesse período, a obrigatoriedade de incluir o ensino de Libras passou a fazer parte do currículo de cursos de licenciatura, pedagogia e fonoaudiologia. Além disso, foram estabelecidas diretrizes para a disponibilização de intérpretes de Libras, visando garantir a superação de barreiras comunicacionais e promover uma educação mais inclusiva para pessoas surdas. Essas mudanças refletem um compromisso sério e contínuo em direção à igualdade de oportunidades e à inclusão da comunidade surda na sociedade brasileira.

Seguindo a linha marcada pelo Figura 4, em 2008 temos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva, que foi um marco crucial que assegurou o direito à educação para todas as pessoas, reconhecendo a educação inclusiva como um ato político, social e pedagógico de extrema importância. Através desta política, as questões relacionadas à educação especial foram oficialmente designadas como responsabilidade do Atendimento Educacional Especializado.

O ano de 2010 foi marcado pela promulgação da Lei nº 12.319 que desempenhou um papel crucial na regulamentação da profissão de tradutor e intérprete de Libras. No entanto, o reconhecimento se restringia apenas aos tradutores e intérpretes de Libras. Dessa forma, mais recentemente, ocorreu a promulgação da Lei nº 14.704, em 25 de outubro de 2023. Essa nova lei expandiu seu escopo ao incluir também o papel do guia-intérprete de Libras. Isso resultou em uma inclusão mais abrangente e em um reconhecimento mais amplo das diversas funções desempenhadas pelos profissionais da Libras na sociedade.

O cenário da educação no Brasil sofreu profundas transformações devido os processos de subversão e resistência das entidades e movimentos sociais que se uniram em busca de uma educação de qualidade. Esses esforços coletivos culminaram na elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, estabelecido sob a Lei nº 13.005/14. Esse plano se configurou como um marco significativo, pois estabeleceu diretrizes, metas e estratégias para a melhoria do sistema educacional nos dez anos subsequentes à sua promulgação.

Uma das metas mais notáveis do PNE, a Meta 4, concentrou-se sua atenção às necessidades das pessoas com deficiência no âmbito educacional. Entre as diversas estratégias

delineadas, a Estratégia 4.7 se destacou ao garantir aos estudantes Surdos o acesso a uma educação verdadeiramente bilíngue.

Nesse contexto, a Libras foi reconhecida como a primeira língua, desempenhando um papel fundamental na comunicação e no desenvolvimento acadêmico dos alunos Surdos. Paralelamente, o português, especialmente em sua modalidade escrita, foi estabelecido como a segunda língua, promovendo uma abordagem educacional inclusiva que valoriza a diversidade linguística e assegura a igualdade de acesso à educação.

Após a promulgação de uma série de legislações e decretos que visavam aprimorar a qualidade de vida e a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade, foi estabelecida a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, oficialmente denominada Lei 13.146/2015, amplamente reconhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa legislação abrange uma variedade de áreas e setores, entre os quais se destaca de maneira notável a educação.

Dessa forma, a Lei Brasileira de Inclusão estabelece um marco legal abrangente, que visa garantir que as pessoas com deficiência tenham acesso a oportunidades e recursos necessários para sua plena participação na sociedade, eliminando barreiras e promovendo a igualdade de direitos.

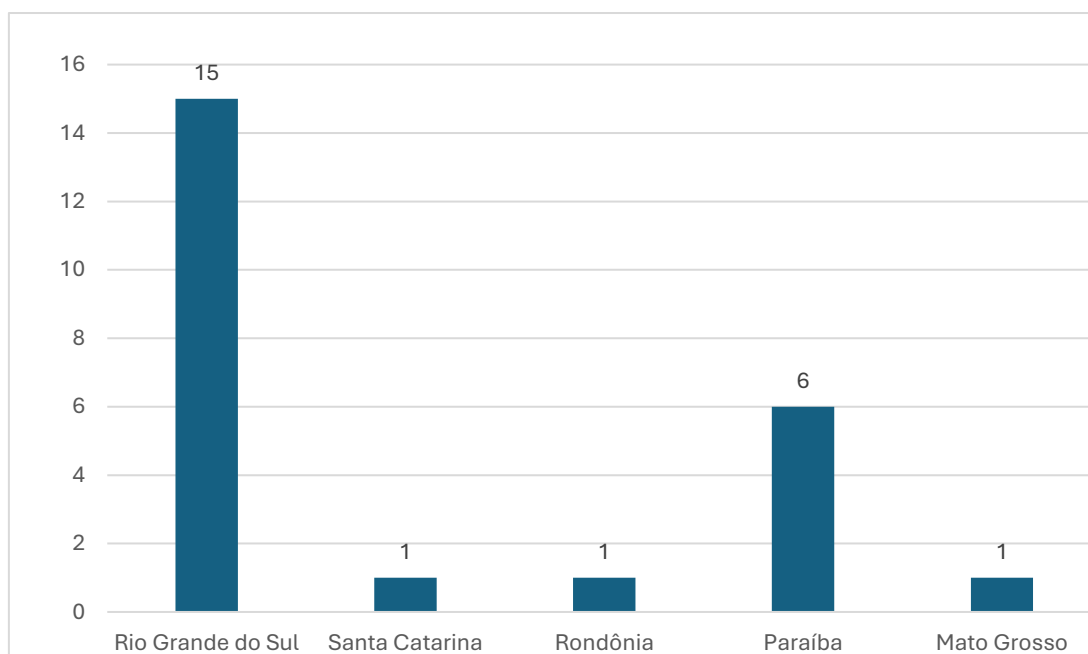
No dia 03 de agosto de 2021, ocorreu um marco significativo com a sanção da Lei nº 14.191/21, que trouxe alterações à Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como LDB - Lei nº 9.394 de 1996. Essa legislação mais recente estabeleceu uma nova definição para a educação bilíngue, na qual a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida como a primeira língua, enquanto o português escrito assume o papel de segunda língua. Além disso, a nova lei define a educação bilíngue para Surdos como uma modalidade de ensino independente, desvinculada da educação especial, representando um avanço significativo no campo educacional (Brasil, 2021).

Diante do panorama histórico que se delineia a partir da análise das informações anuais representadas na Figura 4, é plausível inferir que o expressivo aumento observado nos anos de 2013 e, de maneira ainda mais pronunciada, no ano de 2021, pode ser atribuído, em grande parte, à influência direta das legislações e decretos específicos voltados para o aprimoramento da educação das pessoas surdas. Esse impacto se torna ainda mais saliente quando levamos em consideração que, em 2021, houve a desmembramento da educação voltada para surdos em relação à educação especial, sinalizando um comprometimento mais acentuado e direcionado para atender às necessidades educacionais desse grupo de indivíduos e promover sua inclusão

plena na sociedade, indicando uma importante mudança de paradigma na abordagem educacional e inclusiva.

Essas diversas produções científicas identificadas, provenientes de um total de 9 instituições públicas de Ensino Superior localizadas em diferentes regiões do Brasil. Essa vasta variedade de fontes acadêmicas contribuiu para uma representação geograficamente diversificada de contribuições científicas no país. Os detalhes e padrões de distribuição são apresentados e analisados a partir da Figura 5, que fornece um panorama abrangente das regiões brasileiras onde essas produções se originam. As informações obtidas a partir dessas instituições foram a base para a criação e análise do F, proporcionando uma visão do quantitativo no âmbito nacional dessas produções acadêmicas.

Figura 5 – Distribuição nacional das produções acadêmicas.



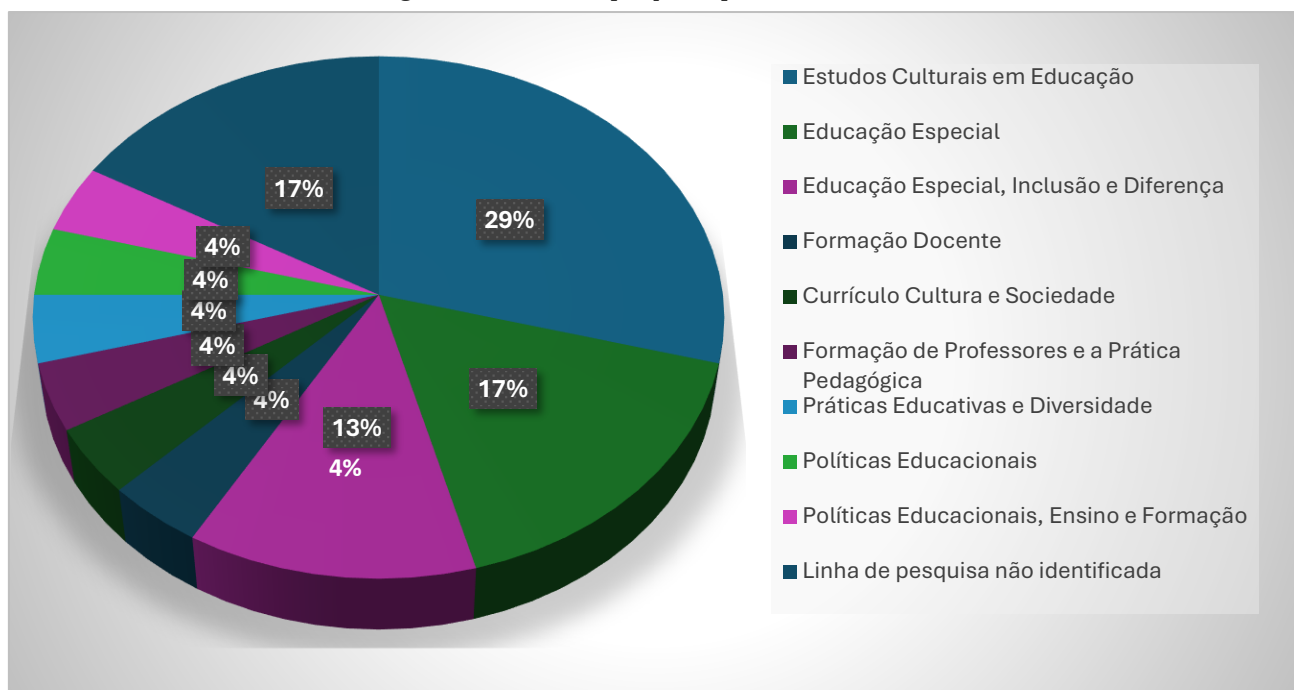
Fonte: Elaborado pela autora (2025)

É notável a concentração predominante de produções acadêmicas originárias da região Sul do Brasil. Nesse sentido, é crucial salientar que a contribuição de Bonin *et al* (2020), que desempenham um papel fundamental na compreensão da evolução desse campo de estudo na região Sul do Brasil. Como pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, destacam que, na segunda metade da década de 1990, um grupo de docentes vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS (PPGE/UFRGS) empreendeu um esforço considerável para reformular as bases teóricas que norteavam o programa.

Nesse cenário, identificaram-se lacunas e insuficiências nas abordagens tradicionais, abordagens essas baseadas nas perspectivas de Paulo Freire e Jean Piaget, que não mais satisfaziam as demandas e problemáticas emergentes na área. Diante dessas inquietações,

concebeu-se um projeto interdisciplinar que em 1996 deu origem à criação da linha de pesquisa denominada “Estudos Culturais em Educação”. Essa é a linha de pesquisa que mais se apresenta nos trabalhos selecionados, seguida pela linha desenvolvida no estado da Paraíba, que se destaca por também abranger a área dos Estudos Culturais.

Figura 6 – Linhas de pesquisa apresentadas.



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

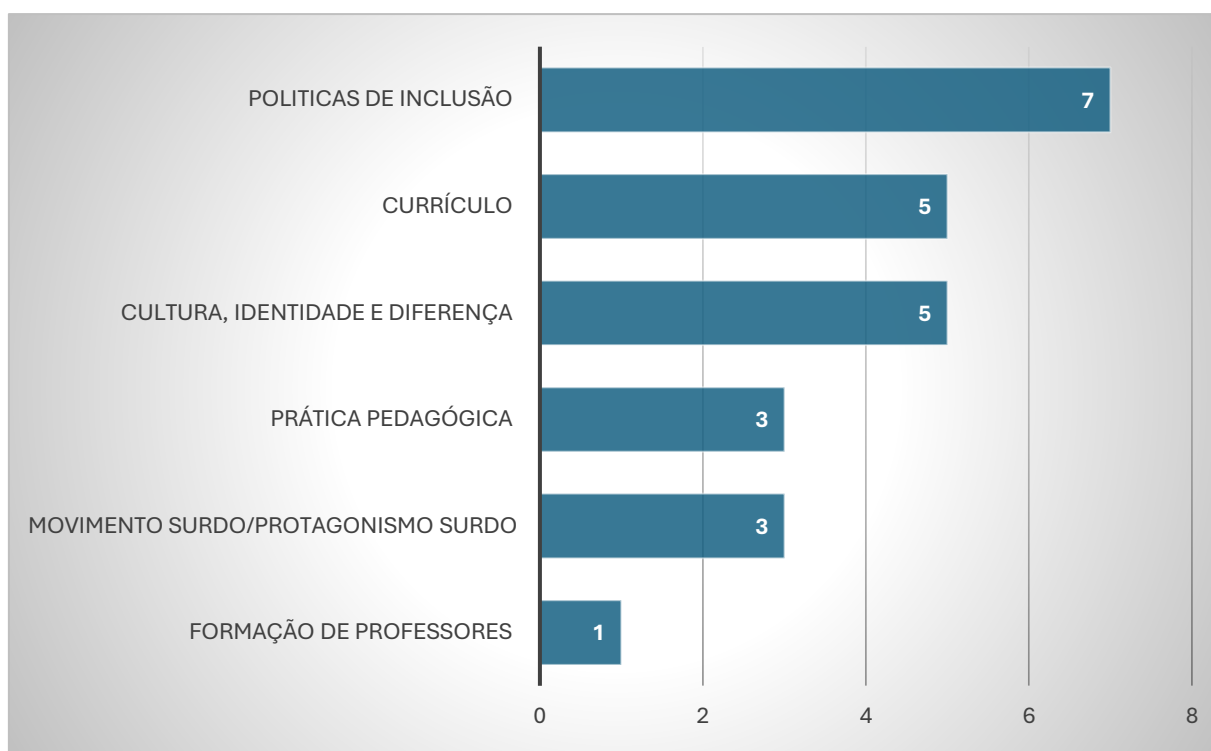
Com base nas informações apresentadas na Figura 6, torna-se evidente a predominância da linha de pesquisa intitulada “Estudos Culturais em Educação”. Essa predominância é ainda mais acentuada quando observamos a origem geográfica das pesquisas, como anteriormente mencionado, com grande destaque para as regiões do Sul e Nordeste do Brasil. Essas regiões, ao abrigarem um campo teórico e metodológico robusto no âmbito dos Estudos Culturais, demonstram uma profunda imersão nesse domínio de investigação, o que se reflete no expressivo número de estudos conduzidos e na influência que exercem sobre o cenário educacional.

Na Figura 6, há ainda uma porcentagem que representa as linhas de pesquisa não identificadas, somando 17%. No entanto, é relevante destacar que as essas linhas não identificadas compreendem um total de 4 (quatro) dissertações, das quais 3 foram conduzidas no estado do Rio Grande do Sul. Dessa forma, presume-se que essas dissertações também se enquadrem na área de Estudos Culturais, como já justificado na Figura 5.

Os resultados e discussões desta revisão apontam que em relação as narrativas apresentadas nos estudos, as dissertações versam, sobretudo, principalmente sobre os temas

relacionados à Políticas de inclusão, que são direcionadas de forma específica para a educação dos surdos, bem como ao Currículo, que frequentemente é explorado na perspectiva do currículo bilíngue. Além disso, as discussões se estendem para áreas como Cultura, Identidade e Diferença, prática pedagógica, formação de professores, movimento surdo e protagonismo surdo. Esses tópicos se entrelaçam e se complementam nas dissertações. Assim, a Figura 7 apresenta o quantitativo de pesquisa por narrativas apresentadas.

Figura 7 – Quantitativo de pesquisas por narrativas apresentadas.



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Observamos que a principal narrativa se refere às “Políticas de inclusão”, que concentrou o maior número de dissertações ($n=7$), somando 29,17% do quantitativo total de dissertações analisadas. Foram contabilizadas ainda narrativas secundárias, sendo elas: Prática Pedagógica ($n=3$), Cultura, Identidade e Diferença ($n=5$), Currículo ($n=5$), Movimento Surdo/Protagonismo Surdo ($n=3$) e Formação de professores ($n=1$).

É fundamental destacar que essas narrativas não se restringem a uma abordagem isolada de cada tema, mas, ao contrário, interconectam-se e transitam de maneira dinâmica entre si. Os tópicos apresentados na Figura 7 são, sem dúvida, os focos principais de análise, no entanto, a riqueza das dissertações reside na interação e interdependência entre esses temas. A interligação das narrativas apresentadas contribui para uma compreensão mais abrangente e aprofundada do campo de estudo da educação dos surdos no campo dos Estudos Culturais.

Na narrativa inicial, os trabalhos, de maneira abrangente, se desdobram através de uma série de discussões que visam a ressignificação dos conceitos de cultura e identidade. Essas discussões estão voltadas para a constitucionalização dos direitos conquistados por meio das lutas relacionadas à língua de sinais. Esse processo de análise e redefinição desses conceitos desempenha um papel crucial na contextualização e compreensão das questões abordadas nessa área de estudo.

Também são discutidas a emergência e a implementação de políticas, as quais desempenham um papel decisivo na configuração das práticas dos profissionais que atuam com alunos surdos, mais especificamente os intérpretes de Libras. Essas políticas são uma resposta às diversas maneiras pelas quais os profissionais executam suas funções no contexto da inclusão de alunos surdos, levando em consideração as distintas abordagens que delineiam as identidades e a produção dos modos de ser surdo.

A educação bilíngue, a Libras e a cultura surda são abordadas como estratégias governamentais nas políticas, incentivando a participação de todos. Nas narrativas dos sujeitos surdos, foram observados deslocamentos que incluem resistência na busca por espaços inclusivos e com maior acessibilidade. Para isso, Formozo (2008), destaca que os depoimentos dos surdos expressam o desejo de uma instituição educacional pensada e construída por surdos, com metodologia adequada, respeito pela língua de sinais e elementos culturais surdos, além de um currículo feito por e para surdos.

Quando adentramos a narrativa apresentada sobre currículo, o mesmo ocorre na perspectiva de uma educação e formação bilíngue, conquistada através do movimento surdo que tem ampliado suas demandas em busca de uma educação que valorize a diversidade após grande de períodos de negociações.

Quando analisamos o aspecto da formação docente, emerge a perspectiva de que os currículos dos programas de capacitação de professores devem abarcar os Estudos Culturais e o Multiculturalismo sob uma abordagem crítica e pós-crítica. Isso visa não apenas ressaltar as nuances da diversidade, mas também transcender a mera retórica da inclusão, fomentando, conforme argumentado por Reis (2013), um espaço propício para reflexões críticas e intervenções de significativa importância no âmbito da educação pública brasileira.

A partir dessas breves (in)conclusões, torna-se evidente que as dissertações em questão abordam, analisam e exploram uma ampla gama de narrativas relacionadas à educação, Estudos Culturais e Estudos Surdos. Elas transitam por diversas perspectivas, apoiando-se, em especial,

nos estudos de teóricos como Skliar e Quadros, que se destacam por sua abordagem da surdez sob o prisma da identidade e da diferença.

Outrossim, é fundamental ressaltar que, dentro do âmbito dos Estudos Culturais, os trajetos trilhados pelos pesquisadores constituem trajetos permeados por complexas negociações, rasuras e suturas que foram cuidadosamente erigidas nas diversas perspectivas exploradas e analisadas ao longo desta revisão. Nesse contexto, a jornada intelectual dos estudiosos se revela como um intrincado processo de costura, em que conceitos, ideias e abordagens são entrelaçados e repensados, contribuindo para uma compreensão mais profunda e multifacetada das dinâmicas culturais que permeiam o campo de estudo em questão.

SEÇÃO 3

EDUCAÇÃO DOS SURDOS E CURRÍCULO NO SUL DO AMAZONAS

No contexto histórico da inclusão e da educação de surdos em Humaitá-AM, constatamos a carência de registros precisos tanto na Coordenadoria Regional de Humaitá quanto na secretaria da Escola Estadual Álvaro Maia, ponto de partida para a Educação Especial nesse município. Não há uma data específica que assinale o início desse atendimento (Pessoa, 2023).

Conforme evidenciado nos achados da pesquisa conduzida por Enicelmo Pereira Pessoa¹⁴ (2023), é notório que a abordagem no atendimento aos estudantes surdos, na época, não se pautava na Libras. Pelo contrário, adotava-se uma metodologia que envolvia a utilização de um espelho de proporções consideráveis. Nesse processo, os educadores posicionavam-se de maneira frontal a um espelho substancial, permitindo que tanto eles quanto os alunos se colocassem diante desse instrumento (Pessoa, 2023).

A finalidade era possibilitar que os estudantes surdos visualizassem os movimentos labiais dos professores enquanto se comunicavam verbalmente. Este método, embora peculiar, ilustra a inventividade empregada na tentativa de promover a compreensão e a comunicação efetiva com os alunos surdos na ausência do recurso da Libras. De acordo com Silva (2014 p. 46), a prática do oralismo é característica, pois muitos professores “não reconheceram a língua de sinais como língua de instrução para as pessoas surdas. Por este motivo, os defensores do oralismo consideravam que somente a reabilitação oral, afastada do uso dos sinais, era importante para o desenvolvimento e educação dos surdos”.

Ao direcionarmos nossa atenção para os registros da rede municipal, deparamo-nos com a instauração dos serviços educacionais voltados para estudantes com deficiência durante o ano letivo de 2009. Esse marco inicial representa a introdução da Sala de Recursos Multifuncional na Escola Municipal Centro de Excelência Irmã Maria Carmem Cronenbold. Os primeiros idealizadores dessa iniciativa foram os professores Enicelmo Pereira Pessoa e Marcylen Viana de Souza (Pessoa, 2023).

O projeto teve início em uma única instituição de ensino e se concretizou na estruturação da Sala de Recursos. Ao longo do tempo, sua presença foi se expandindo de forma gradual, abrangendo progressivamente outras escolas da rede municipal. No panorama educacional

¹⁴ Prof. Ms, devolveu a pesquisa com o tema “Língua Brasileira de Sinais (Libras) no processo de inclusão e escolarização de surdos em escolas estaduais no município de Humaitá-Am”.

atual, todas as escolas urbanas contam com Salas de Recursos que desempenham um papel essencial na implementação do Atendimento Educacional Especializado (Pessoa 2023).

O autor em questão oferece considerações relevantes acerca da instituição educacional que se propõe a ser objeto de pesquisa nesta dissertação ao informar que no ano de 2022, foi estabelecido o Polo de Apoio aos Estudantes Surdos (PAES) na Escola Municipal Dom Bosco, com o objetivo de oferecer suporte a estudantes surdos(as), professores(as), familiares e à comunidade em relação à Língua Brasileira de Sinais (Libras) e à promoção da comunicação acessível para os surdos. Essa iniciativa, promovida pela escola, recebe respaldo e apoio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

O PAES representa um compromisso significativo em promover a inclusão e facilitar a participação plena dos estudantes surdos na vida escolar, ao mesmo tempo em que visa conscientizar e envolver professores, familiares e a comunidade em geral sobre a importância da Libras e da comunicação acessível para a promoção de um ambiente educacional inclusivo e enriquecedor. “No entanto esse apoio se restringe somente a envio de Profissionais Intérpretes, faltando subsídios e formações continuadas, dentre outras inúmeras necessidades que o Polo possa ter para se firmar como referência na educação de Surdos neste município” (Pessoa, 2023, p. 51).

Diante dos tensionamentos, a pesquisa se concentra na análise da realidade da Escola Municipal Dom Bosco, localizada em Humaitá, no estado do Amazonas. Conforme informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), essa instituição é reconhecida como a única no município que oferece atendimento dedicado a alunos surdos. Nesse contexto, o objetivo primordial que permeou a construção desta seção consistiu em realizar uma investigação, direcionando o foco para a implementação efetiva das políticas inclusivas destinadas a esse grupo específico de alunos e à referida escola.

Os participantes da pesquisa são professores que atuam diretamente com alunos surdos na Escola Municipal Dom Bosco. A escolha desses sujeitos leva em consideração sua função na implementação das práticas pedagógicas realizadas com os alunos surdos. Os critérios de seleção incluíram a disponibilidade para participar de entrevistas, a permissão de observações em sala de aula e a colaboração para uma compreensão abrangente da dinâmica inclusiva da escola. A pesquisa iniciou com a análise documental dos registros específicos da Escola Municipal Dom Bosco, focando nas diretrizes relacionadas à inclusão de alunos surdos, sendo elas o Regimento Interno Escolar, o Projeto PAES (Polo de Apoio ao Estudante Surdo), o Projeto Político Pedagógico e a Proposta Pedagógica de educação especial acopladas nas

entrevistas em educação gravadas e transcritas e nas observações em sala de aula, registradas no diário de campo.

Tensionando como as diretrizes regulamentares se traduzem na prática educacional e subvertem os desafios e oportunidades associados à inclusão escolar de alunos surdos na região amazônica, buscou-se analisar nesta seção a implementação do Polo de Apoio ao estudante surdo e Regimento Escolar da escola Municipal Dom Bosco. A educação inclusiva, especialmente no contexto da inclusão de alunos surdos, é um tema de crescente importância e complexidade. No estado do Amazonas, mais especificamente na região sul, no município de Humaitá, a escassez de pesquisas acerca da educação de surdos destaca-se como uma lacuna significativa.

A relevância de abordar essa temática reside justamente na carência de produções científicas que se debruçam sobre as especificidades dessa realidade. A ausência de estudos nesta área de ensino é evidenciada pelos poucos trabalhos disponíveis. Foram identificadas apenas duas dissertações, de Enicelmo Pereira Pessoa e Danilza de Souza Teixeira, por meio de consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES¹⁵.

Essa limitação reforça a necessidade de ampliar a pesquisa para preencher as lacunas existentes na compreensão da educação inclusiva para surdos em Humaitá, sul do Amazonas. Esta seção busca investigar, analisar e compreender de forma abrangente a interseção entre o regimento interno e o projeto PAES estabelecido na instituição da pesquisa.

De acordo com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a atenção à diversidade é fundamental para atender às necessidades de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e habilidades excepcionais. Conforme estabelecido pela legislação, é importante realizar adaptações no planejamento escolar, assegurando que a escola atenda a todos os alunos, sem deixar nenhum desassistido.

É dentro desse contexto que os documentos supracitados, tratam-se de documentos centrais para estabelecer as normas organizacionais, delineando a constituição da escola. Nesses documentos, de acordo com MEC devem estar registradas as normas gerais que orientarão as práticas disciplinares e pedagógicas da instituição (Brasil, 2009).

3.1 Regimento Escolar

No tocante ao Regimento Escolar, o dispositivo legal em análise, mais precisamente no “Título II das Finalidades da Educação, Capítulo I dos Princípios e Fins” Artigo 4º, Inciso I,

¹⁵ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>.

estabelece que o ensino deve ser conduzido de acordo com os princípios normativos, destacando-se o da “Igualdade de condições para acesso e permanência na escola”. Este princípio, por sua vez, está alinhado com as disposições estabelecidas na LDB ao abordar de maneira específica a premissa da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

É importante ressaltar que a formulação desse princípio não estabelece só o acesso, estende-se à permanência do/da aluno/a na instituição educacional. Tal ampliação se justifica considerando o cenário educacional brasileiro, caracterizado por uma parcela expressiva de crianças e jovens fora do ambiente escolar, não apenas em decorrência de barreiras ao acesso, mas, sobretudo, devido à exclusão em função de suas especificidades. De acordo com Carvalho (2004, p. 77)

A Letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que os garante são as efetivas ações, na medida em que se concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato (Carvalho, 2004, p. 77)

A garantia do acesso à escola pressupõe decisões eminentemente políticas, envolvendo a necessidade de ampliação da rede pública de ensino e/ou a estabelecer a obrigatoriedade escolar. Nesse sentido, a utilização de instrumentos jurídicos como meio de garantir esse direito representa um avanço, conferindo-lhe a característica de direito público subjetivo. No entanto, a temática concernente à permanência dos alunos, em contrapartida ao cenário anterior, implica alterações de natureza qualitativa no cerne da própria instituição educacional, demandando, além disso, iniciativas externas de cunho social a fim de propiciar condições adequadas para que crianças e jovens, principalmente aqueles provenientes das classes populares, possam dar continuidade aos seus estudos.

Diante desse contexto complexo, emergem indagações pertinentes acerca da qualidade da educação, das demandas sociais impostas pelo contexto histórico contemporâneo, das qualidades sociais a serem priorizadas, da conformação da formação humana na sociedade atual, dos caminhos a serem trilhados e dos objetivos, estratégias e ações a serem priorizados de maneira preeminente. Embora essas indagações estejam refletidas em diversos dispositivos da LDB e sejam objeto de consideração ao longo deste texto, é imperativo ressaltar, desde já, o princípio que versa sobre a garantia de padrão de qualidade (Artigo 3º, Inciso IX, da LDB) e presente no regimento escolar da mesma maneira no Art. 4º, Inciso VII.

Art. 4º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I. Igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

- III. Pluralismo de concepções pedagógicas;
- IV. Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V. Gestão democrática e participativa;
- VI. Valorização do profissional da educação;
- VII. Garantia de padrão de qualidade;
- VIII. Valorização da experiência extraescolar;
- IX. Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Os princípios estabelecidos na LDB, previstos no regimento escolar desempenham um papel fundamental nesse contexto, destacando especialmente o pluralismo de ideias e o apreço à tolerância, conforme expressos no Art. 3º, incisos III e IV, respectivamente. Esses princípios refletem a importância de reconhecer e valorizar a diversidade, especialmente no que diz respeito à identidade das comunidades mencionadas.

Estabelecido no documento norteador da escola Dom Bosco, o pluralismo de ideias, conforme delineado no Art. 3º, inciso III da LDB e no Artigo 4º, Inciso III, representa a promoção de diferentes perspectivas, crenças e métodos de ensino. Esse princípio é importante para a construção de uma educação inclusiva, que tensiona a riqueza da diversidade cultural e de pensamento. Ao abraçar o pluralismo, a educação se torna mais sensível às distintas realidades das comunidades marginalizadas, respeitando e integrando suas perspectivas na dinâmica educacional. Paralelamente, o apreço à tolerância, mencionado no Art. 4º, Inciso IV, do regimento escolar, ressalta a importância de cultivar um ambiente escolar onde a diversidade seja não apenas aceita, mas efetivamente garantida.

Esse princípio propõe a construção de espaços educacionais que promovam o respeito mútuo, a compreensão e a convivência pacífica entre os diversos grupos sociais. A tolerância é crucial para superar estereótipos e preconceitos, contribuindo para uma educação mais justa e equitativa.

O respeito à diversidade, efetivado no respeito às diferenças, impulsiona ações de cidadania voltadas ao reconhecimento de sujeitos de direitos, simplesmente por serem seres humanos. Suas especificidades não devem ser elemento para a construção de desigualdades, discriminações ou exclusões, mas sim, devem ser norteadoras de políticas afirmativas de respeito à diversidade, voltadas para a construção de contextos sociais inclusivos (Brasil, 2004).

A aplicação efetiva desses princípios na prática educacional implica em estratégias que garantam a representatividade dessas comunidades nos currículos, materiais didáticos e em iniciativas pedagógicas. Além disso, esse processo de subversão possibilita ambientes escolares acolhedores e inclusivos, onde a diversidade seja não apenas reconhecida, mas valorizada como um elemento enriquecedor da experiência educacional.

Contudo, ao problematizar as narrativas dos professores em relação ao ambiente escolar frequentado por crianças surdas, deparamo-nos com narrativas que retratam o local como um mero depósito de alunos *“Digamos assim, que eles colocaram a escola como se fosse um depósito de atender todas essas crianças. E as outras escolas: Vai pro Dom Bosco, vai pro Dom Bosco* (Mimas, 2023), uma realidade que destoa significativamente das diretrizes estabelecidas no regimento escolar e em outros documentos apresentados nesta análise.

Essas vozes docentes evidenciam uma percepção crítica da realidade institucional, sugerindo um descompasso entre a teoria normativa expressa nos documentos oficiais e a prática observada no cotidiano educacional. Essa dicotomia entre o ideal proposto e a execução efetiva revela a necessidade premente de reflexão e ação para alinhar as aspirações educacionais à realidade vivenciada pelas crianças surdas no contexto escolar em questão.

O primeiro de tudo isso, é entender. Porque quando você é professor é uma situação, mas quando você é da família é outra. As vezes quando é professor: “Ah, deixa ele aí, não sei o que e tal, não liga muito”, mas quando você é da família você quer que aquela criança tenha o mesmo acesso que os outros alunos. Então primeiramente é tentar entender um pouco da situação dele, que ele não pediu para ser assim, que ele tá tentando também entender e compreender as matérias que são difíceis pra ele também né (Europa, 2023).

Com base na narrativa de Europa, a mesma apresenta outros modos de olhar o aluno(a) surdo(a): *a necessidade de compreensão e aceitação desses alunos como indivíduos que merecem empatia*. Quando se está na posição de professor, a abordagem pode ser diferente daquela adotada quando se está na posição de membro da família. *Enquanto professor, é fácil cair na armadilha de minimizar as necessidades do aluno surdo* (Europa, 2023).

No entanto, quando se é parte da família, o desejo é que a criança tenha as mesmas oportunidades de acesso à educação que seus colegas. Portanto, o primeiro passo é tentar compreender a situação do aluno surdo, pois ele está tentando entender e assimilar os conteúdos que podem ser desafiadores para ele.

Conforme apontado por Skliar (1998), para esse eixo é importante adotar diferentes modos para olhar para a surdez/diferença. O autor ressalta a importância de reconhecer que “a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida, a surdez é uma experiência visual, a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência” (Skliar, 1998, p. 11). Nessa perspectiva, a atenção é direcionada para as características do indivíduo surdo em sua totalidade, indo além da limitação imposta pela surdez.

Dessa maneira, Skliar (2003) propõe um olhar mais abrangente, enxergando os surdos não apenas como sujeito de uma língua gestual visual única, mas como seres humanos que,

apesar das diferenças sensoriais, compartilham características, organizam-se, estabelecem metas, lutam por seus direitos e, fundamentalmente, possuem a capacidade de percorrer seus destinos conforme seus desejos em diferentes modos de ser surdo. Em vez de serem definidos exclusivamente pela surdez, os surdos emergem como agentes ativos de suas próprias vidas, capazes de perseguir uma diversidade de aspirações e potenciais.

O capítulo II do regimento sobre Educação Básica, expõe no Inciso II que o “Ensino Fundamental visa à formação da criança e do pré-adolescente, estimulando o desenvolvimento da capacidade de aprender por meio do pleno domínio da leitura, escrita e cálculo”. Adicionalmente, busca “promover a reflexão através da compreensão de diversos contextos, como o ambiente natural, social, sistema político, tecnologia, artes e valores, com o propósito de preparar os estudantes para uma cidadania plena e consciente da cidadania”. Entretanto, é pertinente observar que o regimento não especifica, de maneira explícita, como o princípio da leitura/escrita se aplica à educação de surdos.

Dada a não discussão das especificidades, é importante interpretar e adaptar o conceito de leitura/escrita de maneira inclusiva, considerando as particularidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos. Para os surdos, a leitura pode envolver não apenas a língua escrita, mas também a leitura visual e espacial, como ocorre na língua de sinais. Para esse eixo:

Os surdos compuseram uma forma de leitura do mundo, parte de uma cultura visual que possibilita construir conhecimento e compreender o ambiente ao seu redor. Diferentemente, o ouvinte é um sujeito verbal/oral – a audição e a fala são seus meios principais de entender o mundo, muito antes da existência da escrita (Perlin; Souza, 2015, p. 6).

Portanto, a compreensão do princípio de leitura/escrita, neste contexto, implica a necessidade de estratégias pedagógicas que considerem a língua de sinais como meio fundamental de comunicação e expressão para os surdos. Ao analisar as aulas para visualizar como esse ensino é desenvolvido, pude visualizar que a incumbência de ensinar o conteúdo recai sobre o profissional intérprete de Libras. Enquanto os/as professores/as ministram a aula para os ouvintes e conduzem as atividades, a intérprete desempenha um papel não apenas de mediadora na comunicação, como preconiza o código de ética que orienta o profissional intérprete na sua atuação, mas, de fato, assume uma função de professor auxiliar (Diário de campo, 2023).

Essa dinâmica torna-se as narrativas dos professores, que se referem à intérprete não apenas como uma mediadora de comunicação, mas como uma professora envolvida em uma divisão de tarefas, na qual cada uma assume a responsabilidade por um aluno específico,

enquanto a professora regente assume a responsabilidade pelo restante da turma (Diário de campo, 2023).

Esse arranjo funcional delinea uma complexidade na distribuição de papéis e múltiplas identidades *“a professora intérprete, ela vai trabalhar palavras também com ele, ela vai colocar nomes de frutas, nome dos animais, ela vai trabalhando em Libras com ele, enquanto eu vou trabalhando com os demais”* (Titã, 2023) e *“Eu faço aplicação do conteúdo, geralmente a aplicação do conteúdo que eu faço para os meninos é a mesma que eu passo pra ele, só que a intérprete que passa da forma como ela ver que ele vai compreender”* (Jápeto, 2023).

São situações cotidianas que produzem e ressignificam as identidades e negociações que os profissionais realizam constantemente, talvez conforme algumas narrativas pela necessidade de formação pois *“a gente tem muita dificuldade de se comunicar, então fica mais por conta da intérprete essa questão da comunicação, principalmente para chamar a atenção quando o aluno está fazendo algo errado”* (Dione, 2023).

Refletindo sobre a dinâmica complexa das práticas pedagógicas, percebemos como os professores(as), mesmo diante de condições não ideais, subvertem suas abordagens para atender às demandas de uma sala de aula inclusiva. Quadros (2004) destaca que, nesse cenário, é importante que os professores(as) mantenham suas identidades como educadores/as, enquanto os/as intérpretes desempenham o papel intrínseco de facilitadores linguísticos, conforme podemos observar:

Na verdade, os professores são professores e os intérpretes são intérpretes. Cada profissional desempenha sua função e papel que se diferenciam imensamente. O professor de surdos deve saber e utilizar muito bem a língua de sinais, mas isso não implica ser intérprete de língua de sinais. O professor tem o papel fundamental associado ao ensino e, portanto, completamente inserido no processo interativo social, cultural e linguístico. O intérprete, por outro lado, é o mediador entre pessoas que não dominam a mesma língua abstendo-se, na medida do possível, de interferir no processo comunicativo (Quadros, 2004, p. 29-30).

No entanto, essa adaptação muitas vezes se descola do que é estabelecido por lei. Em confronto com as contingências do cotidiano escolar, surge a necessidade premente de alinhar as expectativas delineadas no regimento escolar com a complexidade dinâmica enfrentada pelos/pelas professores/as em sua prática diária em sala de aula. Diante desse desafio, é importante que o documento institucional seja aprimorado e torne-se mais detalhado ao abordar as funções específicas de cada profissional envolvido.

Delinear as responsabilidades de professores/as e intérpretes no contexto inclusivo proporciona não apenas uma orientação para os/as educadores/as, mas também estabelece um parâmetro para uma implementação de práticas contextualizadas. As atribuições de cada profissional, registrada de maneira abrangente no documento institucional, visa criar uma base

que promova a coesão entre a teoria regulamentar e a aplicação pragmática no ambiente educacional. Essa abordagem, portanto, visa mitigar as disparidades entre o ideal concebido e a realidade experimentada pelos educadores, contribuindo para um cenário educacional mais coeso e adaptado às nuances contemporâneas da inclusão. O Regimento Escolar do ano de 2023 destaca em seu Art. 36 que:

Art. 36. Constitui o Quadro de Servidores da Escola, todos os funcionários efetivos, as pessoas contratadas temporariamente e as pessoas que integram os diversos programas a exemplo do Amigo da Escola.

§ 1º. Auxiliares de serviços gerais, ajudante geral, vigias, assistentes administrativos, e cozinheiras são os cargos que dão suporte administrativo ao desenvolvimento das atividades da Escola.

§ 2º. As atribuições de cada cargo são aquelas descritas no Estatuto do Servidor Público do Município de Humaitá.

A carência de especificações no regimento escolar ressalta a importância de adotar abordagens educacionais inclusivas e flexíveis. Esta necessidade se mostra necessária quando consideramos a diversidade linguística e cultural dos/das estudantes surdos/as, exigindo uma atenção especial para garantir o acesso a diversos conteúdos, interpretada de maneira contextualizada. É importante reconhecer e atender às necessidades e características específicas desses alunos, levando em consideração não apenas a dimensão linguística, mas também os elementos culturais que permeiam suas experiências.

Em contrapartida, no capítulo IV que trata da Educação Especial, há apenas dois Artigos. O Art. 18 expõe que “A Educação Especial destina-se atender os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em de complementação e suplementação curricular realizadas em sala de recursos”. Já o Art. 19 estabelece critérios para identificar alunos que são considerados “educandos com necessidades educacionais especiais”, onde frisam-se os Incisos III e IV que dizem respectivamente “Apresentar dificuldade de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais aluno” e “Demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis”. Além desse capítulo não há menção sobre educação especial ou educação de surdos e/ou educação bilíngue (prevista na Lei 14.191 de 2021 da LDB).

Bom, eu descobri isso na graduação e na prática mesmo. Porque tudo está no papel, mas nem tudo está na prática. Fala que é lei ter a língua de sinais, principalmente aqui no município que já tem uma lei, mas não tem professor de Libras. Que ele precisa de um intérprete em sala de aula começou ano passado, em 2022. Tanto é que é eu e a Nereida, como eu disse, foi a primeira porta que se abriu, então é lá. Eu já estava estudando para isso, e falei que a primeira porta que se abriu, é lá. Então, foi na graduação e na prática (Mimas, 2023).

No título III “Da Estrutura Organizacional e Administrativa”, Capítulo I “Da organização”, Art. 18 do regimento, é informado que “Para atendimento de alunos com

necessidades educacionais especiais, o estabelecimento deverá oferecer salas com recursos necessários e ensino com professor itinerante de acordo com as especificidades individuais e as características de aprendizagem de cada aluno”, no caso da respectiva escola, os alunos surdos são atendidos de duas formas: por dois profissionais intérpretes de Libras (ouvintes) e pelos/pelas dois/duas professores/as responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). *“Eu tenho minhas falhas e eu procuro assim ajuda, eu busco ajuda porque não sei lidar sozinha. Até pra adaptar material é difícil, porque a gente não tem material didático, a gente tem que procurar* (Titã, 2023).

De acordo com Ariel e Euporia são atendidos na sala de Atendimento Educacional Especializado um total de 46 (quarenta e seis) alunos/as, porém 10 (dez) ou 15 (quinze) alunos/as a mais, estão em processo de observação e não são da sala de recursos (Diário de Campo, 2023). Dessa forma, a quantidade de estudantes identificados com deficiências que vem recebendo atendimento especializado das professoras é muito grande

[...] devido a quantidade de aluno muitas vezes fica inviável, às vezes nós diminuimos o tempo de 40 de 45 minutos, atendemos de 4 a 5 alunos. O atendimento deles nós fazemos diferenciado, normalmente é um por vez mesmo, quando é os alunos surdos, porque eles estão em níveis diferentes (Euporia, 2023).

A questão premente associada ao Atendimento Educacional Especializado, conforme delineado pelo Art. 18 do regimento escolar, manifesta-se de forma significativa na estatística expressa *“São 46 alunos, isso no diário, 43, 46, fora os que nós atendemos. Então a falsa inclusão ela existe, ela dificulta o processo de aprendizagem dessas crianças, ela nos frustra enquanto profissional, porque a gente não consegue fazer nosso trabalho da maneira que gostaríamos”* (Euporia, 2023). Ao abarcar um contingente considerável de alunos/as, não só compromete a qualidade do Atendimento Educacional Especializado, mas também resulta em frustrações para os profissionais envolvidos.

A realização do atendimento de maneira individual é uma ocorrência rara, devido à elevada demanda de alunos/as sob a responsabilidade dos/das professores/as *“O número é bem expressivo, a gente pergunta da coordenação, o porquê desse número tão elevado na escola Dom Bosco”* (Ariel, 2023). As narrativas iniciais dos/das professores/as trazem consigo tensionamentos que impulsionam procurar compreender de maneira mais abrangente os motivos de crescimento das matrículas de alunos com deficiências na instituição. Em particular, almeja-se uma análise para desvendar os motivos específicos que justificam a presença de todos os alunos surdos nesse ambiente educacional, para isso temos a seguinte narrativa:

[...] nos anos anteriores a criação do Polo, do ano passado, nós tínhamos uma demanda pequena, pequena de aluno com algum tipo de deficiência, era um ou dois, três na sala, hoje não, a gente tem uma demanda muito grande. Após a criação do

Polo pela prefeitura na escola, os alunos se focaram, todos os pais resolveram tirar das outras escolas e lançar só em cima da escola Dom Bosco (Titã, 2023).

A partir das breves enunciações oferecidas, observa-se uma divergência nas narrativas apresentadas. Em algumas delas, a instituição é descrita como um depósito de alunos, resultado de uma concepção equivocada de que o Polo engloba todas as deficiências. Essa visão distorcida teria provocado um aumento significativo no número de alunos matriculados, um ano após a criação do Polo. Por outro lado, existem narrativas que apresentam outra perspectiva, apontando que o aumento de alunos/as não se deve a esse fator e sim pela instituição “*ser acolhedora, inclusa e que não recusa nenhum aluno*” (Tritão, 2023).

Deve ter todo um planejamento para que essa falsa inclusão, não continue sendo uma falsa inclusão, porque não é só trazer alunos com deficiência, é fornecer o que eles verdadeiramente precisam, porque a escola, as salas, estão superlotadas, não está tendo uma diminuição de alunos como deveria ser por lei (Euporia, 2023).

Quando foi no início do ano, eu escutei um aluno autista falar “Eu vim pra cá porque minha mãe falou que a mulher que trabalha na sala de recurso é excelente”. A gente fica feliz com essa comparação, com isso que a criança falou. Só que, ao mesmo tempo, ficamos tristes porque são crianças que moram ao lado de outras escolas, mas que não são aceitos por falar isso “Ele tem autismo”, “Ele tem TDAH”, “Ele tem paralisia”. Essa criança que nós pegamos, agora, no 5º C, ela tem várias. Ela tem paralisia e tudo. E ela mora perto de outra escola. E ela está aonde? No Dom Bosco, que a acolheu. Nossa escola é uma escola inclusiva. Ela inclui. Ela está aqui para, dentro de suas possibilidades, acolher a cada um (Tritão, 2023).

Essa disparidade nas interpretações das circunstâncias destaca a complexidade das percepções sobre o papel e a função da instituição. Enquanto alguns enxergam a instituição como um depósito de alunos, outros consideram essa visão como imprecisa e não representativa da realidade. Essas narrativas sugerem múltiplas perspectivas e interpretações sobre os eventos que culminaram no aumento do número de alunos(as) matriculados “*A desculpa é que tem o Polo, mas a gente sabe que não é por causa do Polo, é por causa de questões numéricas, questões de SAEB, principalmente alunos de 2º e de 5º ano, a gente sabe muito bem*” (Kari, 2023).

É que as outras escolas, eles não aceitam os alunos com necessidades especiais. Existe uma exclusão, existe a exclusão. Tem escola que aceita, sim. A Escola Dom Bosco é uma escola que está de portas abertas. Hoje nós estamos com um excesso muito grande. Se você for ver, são dois alunos com necessidades especiais numa sala. Eu tenho sala com oito alunos especiais. Mas por que esse excesso? Porque tem outras escolas que não aceitaram. Tem crianças que moram na biqueira de outra escola, mas estuda aqui na Escola Dom Bosco porque a outra escola não aceita. Quando foi falada a palavra-chave “Ele é especial”, “Ele é autista”, aí eles dizem, automaticamente, que não tem vaga. Eu não concordo com essa questão de dizer que o Dom Bosco está cheio de alunos com necessidades especiais por causa do Polo. Antes do Polo já existia esse quantitativo. Até porque, se você for analisar, o Polo era somente para alunos surdos, e nós temos quantos alunos surdos? (Tritão, 2023).

De acordo o MEC é importante ressaltar que a recusa de matrícula a um aluno com deficiência configura um crime, e as instituições de ensino não devem adotar tal prática (Brasil,

2018). É essencial compreender que, de acordo com a nossa Lei Maior (CF/88), o Art. 205 estabelece que a educação é um direito universal. Além disso, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica (CNE/CEB) nº 2/2001, delineia as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, enfatizando que as escolas de ensino regular devem efetuar a matrícula de todos os alunos em suas classes convencionais, proporcionando os suportes necessários (Brasil, 2001).

É importante salientar que a obtenção de uma licença da Secretaria de Educação não é requerida, uma vez que a própria Constituição Federal respalda o acesso à educação para todos os cidadãos. Ademais, a legislação educacional prevê que o apoio aos alunos com deficiência pode ser parte integrante do Atendimento Educacional Especializado, conforme previsto no Art. 208 da CF/88, e pode ser implementado em colaboração com o sistema público de ensino (Brasil, 1988).

Dessa forma, qualquer estabelecimento de ensino, seja ele público ou privado, que se negar a efetuar a matrícula de um aluno com deficiência estará sujeito às penalidades legais, de acordo com o Art. 8º da Lei nº 7.853/89, com uma possível pena de reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos (Brasil, 1989).

3.2 Polo de Apoio ao Estudante Surdo

Nesse contexto, buscamos analisar as iniciativas delineadas no documento de instauração do PAES, que foi criado no ano de 2022 na escola Municipal Dom Bosco, tendo como idealizadoras as professoras Anne Mariette Alves Costa Souza e Cristina Arceline Arrais. A instauração desse documento teve como objetivo atender aos/as alunos/as surdos/as da Rede Municipal de Ensino, bem como suas respectivas famílias, alinhando-se, assim, com a Meta 4 do Plano Nacional de Educação e a correspondente Meta 4 do Plano Municipal de Educação. Este delineamento pedagógico também está em plena consonância com as disposições legais vigentes, notadamente a Lei nº 883/2021 – GAB/PREF, sancionada pelo Prefeito Municipal de Humaitá, em 13 de abril de 2021.

A referida legislação, ao estabelecer diretrizes e normativas no âmbito municipal, reforça o compromisso e a aderência do Projeto PAES aos parâmetros estabelecidos pelo ordenamento jurídico local. Dessa maneira, o PAES se configura não apenas como uma iniciativa educacional no contexto escolar, mas também como uma resposta efetiva e alinhada aos objetivos mais amplos delineados em níveis nacional e municipal, bem como às normativas locais que regem as políticas educacionais.

[...] ver a questão dos direitos deles, como nós vamos utilizar esse direito dele, até mesmo brigar para que esse direito seja de fato garantido a eles, porque nós sabemos que na lei é tudo muito bonito, mas na prática de fato ainda não acontece a inclusão como deveria ser. Eu vejo mais uma questão de segregação (Euporia, 2023).

No item I, o projeto apresenta um enfoque na implementação de uma sala bilíngue como parte do Polo de Apoio ao Estudante Surdo, destinada ao atendimento do/da aluno/a surdo/a e seus familiares. A proposta é realizar o processo de alfabetização na L1 (primeira língua/Libras) simultaneamente ao ensino da L2 (segunda língua/Língua Portuguesa).

Porque o Polo, pelo meu entender, o Polo onde foi citado a sala que foi criada, hoje é a sala de recurso. O ambiente que construíram tudinho é a sala de recurso hoje na escola, não tem outro local lá (Titã, 2023).

[...] quando eles tinham momento de HTP, quando eles iam lá, porque a gente tinha um horário: em um dia a gente ia atender professor, no outro dia o pessoal da limpeza, da merenda, atender os porteiros, as cuidadoras, a secretaria, os pedagogos, tudinho, até a gestora ia. A gente tinha um horário para cada um deles, só para os professores, só para o pessoal da cozinha, e esse ano não teve. E os professores que participavam, sentiram falta. E quando eles tinham dúvida, de material, essas coisas, eles iam lá, aproveitavam aquele tempo para falar, também. E agora não tem (Mimas, 2023).

Eu acredito que o Polo foi um projeto que precisa ser revisto, para ser bem sincera. Criou-se uma falsa visão a meu ver, porque com o Polo, trouxe muitas crianças, porque acreditava-se que aqui fosse o centro das crianças especiais e não é (Euporia, 2023).

No contexto dessa abordagem, é pertinente ressaltar que, dentre os/as professores/as que foram entrevistados/as, apenas um deles fez menção à presença do Polo no que se refere a uma sala bilíngue. Embora tal abordagem não esteja em conformidade com as diretrizes originalmente estabelecidas “O Polo, não era nem para ser chamado de Polo, porque é somente uma sala bilíngue, porque é um projeto interno da Escola Dom Bosco. Ele não é um projeto da Comunidade, da SEMED, não” (Mimas, 2023).

Através da análise dos percursos percorridos até o momento, é possível observar uma diversidade de narrativas entrelaçadas. Há docentes que sustentam a narrativa de que o Polo jamais teve existência real “Não existe POLO. Não existe Polo dessa natureza, o que veio foi a sala de recurso” (Ariel, 2023), enquanto outros atestam sua presença constante ao longo do tempo.

Adicionalmente, deparamo-nos também com educadores/as que se encontram alheios à própria existência desse Polo:

Sobre o Polo não sei dizer, não vi nenhuma ação. Eu vi o AEE. No AEE as meninas sempre estão ali. Tiram eles da sala, levam eles para lá, trabalham o básico com eles, depois eles retornam. Agora o Polo em si eu não posso dizer que eu não sei. O que eu posso dizer é que é aqui, mas eu não vi e não vejo nenhum trabalho” (Reia, 2023).

Para esse grupo, a totalidade da atenção direcionada e percebida concentra-se exclusivamente no Atendimento Educacional Especializado “Mas o primeiro contato com

especial eu tive na Escola Irmã Carmem, que antes daqui o Polo era lá na Escola Irmã Carmem” (Fobos, 2023). Essa narrativa está relacionada ao AEE, que teve seu início na escola em questão, conforme explicitado no início da seção mencionada, e não no Polo, como originalmente preconizado.

Vale destacar ainda que há interpretações que equiparam o Polo ao AEE, contribuindo para a complexidade e multiplicidade de entendimentos no âmbito educacional, conforme narrativa *“É muito importante e eu acho que todas as escolas deveriam ter porque todos os alunos, eles vão pra lá e ela tem todo o equipamento, ela sabe como lidar com eles, tem a, como se diz, ela trabalha há muito tempo, é formada, então...”* (Elara, 2023). A exposição proferida diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado.

Posteriormente, indaguei se a referência era ao Polo ou ao AEE, destacando a distinção entre ambos, uma vez que são entidades distintas. A resposta indicou uma percepção unificada, sugerindo que as pessoas envolvidas no AEE prestam seus serviços dentro do Polo, como se fossem elementos integrados em uma única entidade. Este entendimento, por sua vez, suscita uma reflexão sobre a possível fusão conceitual entre o Polo e o AEE, evidenciando a necessidade de clarificação e diferenciação entre esses dois componentes aparentemente interligados.

A partir desse momento, verifica-se a discrepância existente entre o teor do documento em análise e a efetiva vivência dos/das professores/as que desempenham suas atividades junto aos/as alunos/as surdos/as. O projeto detém uma perspectiva em que a Língua de Sinais figura como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda, sendo imperativo analisar as ramificações que essa interação entre ambas as línguas acarreta. Nesse sentido “O ensino do Português pressupõe a aquisição da Língua de Sinais Brasileira ‘a’ língua da criança Surda. A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do Português” (Polo de Apoio ao Estudante Surdo, 2022). “A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimento da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados” (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 24).

A compreensão e a aplicação desses conceitos linguísticos na educação desempenham um papel crucial no processo de tornar o/a surdo/a um indivíduo bilíngue. O aprendizado e o desenvolvimento alcançam maior eficiência quando a Língua de Sinais é empregada como língua principal (L1). Essa conquista representa um marco significativo na valorização da linguagem natural dos surdos, prevista na Lei nº 10.436 de 2002 e no Decreto nº 5626 de 2005.

No entanto, segundo a narrativa do/da professor/a, no ano de sua implantação as atividades do Polo estavam realizando encontros/formação:

O Polo funcionava, sim, ano passado. Ele funcionava de manhã, a manhã todinha. Tinha só um aluno. Como eu disse, não tem professor surdo, então foi uma parceria minha e da (Nereida) com a Gestão da escola, a gestão passada, que apoiava muito essa questão da inclusão, da educação especial, aí ela meio que negociou com a gente (Mimas, 2023).

Além disso, o projeto enfatiza que “O Polo de Apoio ao Estudante Surdo também vai considerar as pessoas que de uma forma geral, desempenham a função de cuidar, promover a saúde, o bem-estar e dar proteção”, colocando, assim, a família como fator essencial. Segundo os relatos dos professores, constata-se uma lacuna significativa no que diz respeito à formação que estão recebendo, revelando uma carência de recursos e abordagens que atendam plenamente às exigências do cenário educacional.

Além disso, em outras narrativas, ressalta-se que, durante o primeiro ano de implementação do programa de formação no Polo, algumas famílias foram contempladas com iniciativas formativas destinadas tanto aos alunos quanto aos seus familiares “*as meninas faziam esse trabalho de vir, ter formação com o pai, de trazer a comunidade, de ter esse momento, pra aprender ali em comum, na coletividade, mas no papel mesmo dessa estrutura que eu estou lhe falando que é bem mais ampla e complexa, não existe Polo*” (Ariel, 2023).

É digno de nota que essas ações de formação foram conduzidas de maneira desprovida de um adequado preparo institucional. Em vez de serem facilitadas diretamente pelo Polo educacional, essas formações foram coordenadas por profissionais que atuam com alunos surdos e que se dispuseram a dedicar seu tempo para realizar tais atividades educativas. Essa circunstância aponta para a necessidade de se repensar não apenas a disponibilidade de recursos, mas também a implementação de estratégias mais sólidas e estruturadas que garantam uma formação abrangente e de qualidade para os profissionais da educação, bem como para as famílias envolvidas. “*As intérpretes fazem esse papel de dar esse curso por livre vontade, porque a função delas não é professora de Libras, para ensinar, elas fazem e eu acho bacana, louvável, parabéns para elas pela disponibilidade*” (Ariel, 2023). Nesse mesmo ponto, o Polo prevê estender suas atividades para difusão da língua brasileira de sinais ao expor que:

O Polo de Apoio ao Estudante Surdo, irá gradativamente ampliar suas atividades, ofertando Cursos de Libras em módulos básico, intermediário e avançado; capacitação para professores e colaboradores que atuam na educação e por fim, transformar o ensino de Libras em Componente Curricular a ser ofertado nas Escolas Municipais de Humaitá” (Polo de Apoio ao Estudante Surdo, 2022).

As narrativas dos professores apresentam aflições quanto ao trabalho com esses alunos surdos, pois não são realizadas formações para os professores da sala regular “*Eles fornecem*

essa formação para o pessoal da sala de recurso e não fornecem para nós” e “Como é que eu vou incluir esse aluno? Eu vou estar me comunicando com a intérprete, a intérprete vai estar repassando minha informação para ele, que nem sempre a gente consegue trabalhar individualmente com ele, porque são muitos alunos na turma” (Dione, 2023)

Entenderam que são todas as especialidades que estão indo pra lá e o que acontece, que a gente observa, nós professores do Polo lá, que nós conversamos essa questão, a discute muito isso, trouxeram todos os alunos praticamente especiais e esqueceram de dar uma formação para toda a equipe, porque a demanda foi grande esse ano, segundo a gestora nós temos pra mais 40 alunos com vários tipos de deficiências que eles apresentam e o Polo foi criado para surdo, entendeu? (Tritão, 2023)

A partir das narrativas apresentadas, observamos que os docentes experienciam angústias ao lidar com alunos/as que necessitam práticas específicas.

Tem que se virar nos trinta. Acompanhar eles para ir ao banheiro, para ver se eles não correm lá para fora. É assim que funciona. Quando na verdade, para a quantidade de aluno que tem para cá, deveria ter, no mínimo, seis. No mínimo uns seis. Porque às vezes ela está lá com o (nome do aluno) e a (nome da aluna) precisa ir ao banheiro, aí ela tem que deixar ele lá. Aí ele sai correndo chateado e vai embora. Aí tem o outro aluno lá no 5º ano A. Minhas aulas, mesmo fazendo atividade diferente para ele, ele não participa das minhas aulas, porque ele dorme a aula todinha. Quando eu entro no segundo tempo, ele já está dormindo na segunda-feira. Aí é difícil (Kari, 2023).

Quando observamos as diretrizes que preconizam a disponibilização de capacitação em Língua Brasileira de Sinais em diversos níveis, o documento de implementação do Polo, bem como outras formações relacionadas à área, as quais, não estão alcançando os/as professores/as que atuam nas salas de aula regular. Este cenário desencadeia inúmeros desafios e tensões, questionando se a instituição de ensino, originalmente concebida como Polo de Apoio ao Estudante Surdo, estão agora atuando exclusivamente em Polo de alunos com diversas deficiências.

Por outro viés, há quem argumente que, em certas perspectivas, a inclusão não tem se efetivado especificamente para a educação de surdos: *“eles estão sendo inseridos e tendo que se adaptar a situação em que eles se encontram aqui. Porque inclusão é o momento em que a escola já está adaptada para eles, mas eles que estão tendo que se adaptar ao espaço” (Jápeto, 2023).* Em vez disso, sugere-se que a motivação por trás das ações era mais relacionada ao aumento do *ego institucional*, criando uma ilusão de inclusão que, carecia de bases curriculares, pedagógicas e institucionais: *“Então a gente vê que não é uma coisa planejada, esse Polo não foi algo planejado, eu vejo mais como uma questão de ego, de dizer que existe um polo” (Euporia, 2023).* Nesse contexto, Ariel tem discutido em suas narrativas que: *“o que está acontecendo agora, vou falar... sou muito observadora, algumas pessoas ainda não se desapegaram do Polo, sabe? Até mesmo da SEMED, desapego (Ariel, 2023).*

As informações inerentes ao projeto reforçam a implementação de uma educação inclusiva, respaldando-se na orientação normativa contida em diversos documentos ao longo dos anos (Lei 14.191, Decreto 5.636/05). Esses documentos ressaltam a importância da educação bilíngue, contrastando com o documento do Polo de Apoio ao Estudante Surdo, que revela um atraso nas ações previstas pelo município. Um exemplo concreto dessa orientação é observado no atual contexto do Plano Nacional de Educação, que aborda especificamente a educação de estudantes surdos. Este plano estabelece como diretriz a oferta de ensino bilíngue para esses estudantes, conforme delineado na Meta 4, item 4.7

[...] garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos artigos 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (Brasil, 2014, p. 56).

É importante destacar que a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em Humaitá adotou como parâmetro a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) e, concomitantemente, a Lei nº 883/2021. Esta legislação determina a inclusão da Língua Brasileira de Sinais na Grade Curricular das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental no âmbito municipal, conforme estipulado no artigo 1º “Fica estabelecido o ensino da Língua Brasileira de Sinais “LIBRAS”, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental como disciplina curricular obrigatória para os alunos surdos e ouvintes matriculados nas instituições privadas e públicas”, assim como também é previsto no Item I do projeto.

Com base nessas informações, as proponentes do projeto apontam, dessa maneira, a instauração de um Polo de Apoio ao Estudante Surdo se configura como a estratégia para atender às legislações promulgadas em favor da promoção de uma educação inclusiva para os estudantes surdos/as, bem como para proporcionar suporte às suas respectivas famílias, considerando que o foco maior se refere a uma educação bilíngue que na perspectiva de Santos (2014):

[...] coloca-se como inadiável a necessidade da escola regular embasar-se no bilinguismo para pensar a educação de surdos. Por meio deste ambiente bilíngue é que, de fato, os alunos terão possibilidades de realizar suas construções, partilhar saberes, sentimentos e de utilizar a LIBRAS como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua (Santos, 2014, p. 16)

Ao mencionar a priorização da língua de sinais como o idioma primário, não se está simplesmente enfatizando a ideia de que o desenvolvimento cognitivo é exclusivamente dependente do domínio linguístico.

Conforme analisado por Skliar (1998, p. 24), a introdução da língua de sinais no contexto educacional se depara com desafios significativos, uma vez que essa língua não coincide com aquela empregada pelos/pelas professores/as e demais profissionais ouvintes. Assim, o obstáculo transcende a mera dicotomia entre língua oral e língua de sinais, requerendo uma mudança de perspectiva: a língua dos ouvintes não é, de fato, a língua dos surdos.

É importante ressaltar que as abordagens bilíngues não devem se limitar a determinar a preferência pelo uso de uma ou outra língua (oral ou gestual) no ambiente educacional direcionado aos/as surdos/as. O uso da Língua de Sinais não representa, por si só, a solução integral para os desafios enfrentados na educação para surdos/as. Skliar (1998, p. 24) destaca que sua abordagem não se refere apenas ao desenvolvimento de habilidades linguísticas em duas línguas, mas sim ao reconhecimento do direito fundamental da criança surda de receber educação em uma língua diferente do oficial, desde que seja uma língua de qualidade.

Com base nessas considerações, a proposta do Polo se encontra alinhada com as diretrizes previstas nos documentos referentes à educação dos surdos. Entretanto, na análise feita nos documentos mencionados, há contextos práticos não discutidos, que incluam maiores planejamentos, uma estrutura física e pedagógica adequada a esse perfil de aluno/a e qualificações a nível de formação continuada, como indicado pelas narrativas dos professores envolvidos “*Mas eu acho que o Polo, a palavra Polo é muito ampla, Polo tem que ter uma estrutura, uma estrutura de recursos humanos, uma estrutura também questão prédio e não se teve*” (Ariel, 2023).

o Polo foi sonhado, foi idealizado, mas eu vejo que o Polo não foi preparado para ser o Polo, realmente. Porque antes, quando fecharam esse Polo, que teve muito questionamento, eu fui procurar saber o quê que era o Polo, então o Polo tem que ter psicólogo, assistente social, ele tem que ter o professor de Libras, porque aqui a gente tem as intérpretes, não as professoras de Libras. Então, o Polo tem que ter uma estrutura toda. A gente ficaria feliz se a gente tivesse um Polo aqui? Ficaria. Só que a estrutura que nós temos aqui não é de Polo (Tritão, 2023).

Com base nessa narrativa, o conceito de Polo se produz quando há uma estrutura física abrangente capaz de sustentar e impulsionar um trabalho significativo, um processo envolvente e enriquecedor, além de realizar uma avaliação abrangente do cenário municipal para determinar a demanda atual de surdos/as.

[...] pra mim, Polo é quando se tem toda essa estrutura de espaço, para fazer esse trabalho, esse processo que envolva mesmo, que traga mais, mas que faça também uma triagem no estado, quantos surdos nós temos hoje para se criar um polo? Muito bacana o espaço do autista ali, que a mãe de um aluno aqui, que é a Rita, que é uma empresária, criou o espaço do autista, lá eles tem uma estrutura boa, tem todos os multiprofissionais, porque precisa, aqui também, se fosse um polo precisava, precisava desses multiprofissionais para estar atuando aqui também. Sei lá. É preciso rever o que é o POLO, é brilhante essa ideia de ter esse espaço, mas que coloque estrutura, que dê o recurso necessário para fazer o trabalho, porque se for só para

ter uma estrutura, mas não ter todo o aparato necessário pra si de fato atenda os alunos de forma qualitativa, pra mim, não faz sentido ou só é um paliativo pra mim também não faz. Tem que fazer alguma coisa que realmente venha favorecer, o espaço do autismo tem desde psicólogo, tem neuro, eles trazem, fazem parceria e hoje nós precisamos fazer parceria, trabalhar em rede é necessário, até a escola precisa trabalhar em rede, a escola não tem que ficar isolada, nenhum espaço educativo tem que ficar isolado da comunidade, de outros setores, não tem, tem que envolver. (Ariel, 2023)

Observamos o exemplo do espaço dedicado ao autismo criado no município de Humaitá no mesmo ano que o Polo (2022). De acordo com Ariel, esse espaço, *notável por sua sólida infraestrutura e presença de profissionais multidisciplinares*, ressalta a necessidade de implementar uma abordagem semelhante em um polo para surdos. Assim como no contexto do autismo, a presença de tais profissionais é indispensável para garantir uma intervenção eficaz.

Ao refletirmos sobre o Polo, é importante *reavaliar sua definição*. Embora a proposta de ter um espaço voltado para a educação dos/das surdos/as seja importante para o Município, é relevante que esse Polo seja composto não apenas de uma estrutura física, mas também de recursos adequados para desempenhar suas funções de maneira integral e qualitativa. A simples existência de uma estrutura não é suficiente; é necessário garantir que todos os elementos (curricular, pedagógico, estrutura administrativa) estejam presentes para atender às necessidades dos alunos de maneira abrangente. Já no item 3, referente a justificativa do Polo, o documento afirma que principal motivo para a implantação ocorreu por:

[...] não existir na instituição pública regular uma Educação que trate libras como a língua materna desses alunos, apesar de a Lei nº 9394/96 e o Decreto Federal nº 5.626, de 2005, estabelecerem esse direito. Quando há o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ele ocorre, na maioria das vezes, no contraturno e poucos dias por semana, tempo insuficiente para o aprendizado da libras como primeiro idioma. Sem desenvolver o conhecimento da língua materna, os gestos realizados pelo intérprete não passam de mais códigos sem sentido para a criança surda, assim como são as palavras e os números (Polo de Apoio ao Estudante Surdo, 2022)

Durante a interlocução com a Secretaria de Educação do município (via secretaria da educação e coordenação da educação especial), foi comunicado que, em virtude da instalação do Polo na Escola Municipal Dom Bosco, todos/as os/as estudantes surdos/as da rede municipal encontravam-se matriculados nesta instituição. Além disso, foi destacado que, no caso dos alunos/as matriculados/as pelo estado, o Polo de Apoio ao Estudante Surdo se coloca como uma alternativa, estando apto a atendê-los/as conforme necessário. Vale ressaltar que o Polo conta com a presença de duas intérpretes para garantir o suporte linguístico (Diário de campo, 2023).

Mas eles não estudam exatamente aqui (Alunos da rede Estadual de ensino), quando eles precisam de suporte eles vem pra cá, no entanto, que lá na escola que não sei o nome, tem uma criança lá que a Mimas foi dar suporte lá (Nereida, 2023).

Nesse contexto, é válido ressaltar que a Escola Municipal Dom Bosco estabeleceu uma parceria estratégica com a Secretaria Municipal de Educação para viabilizar a execução das

iniciativas propostas pelo Polo de Apoio aos Estudantes Surdos. No ano de 2023, a Secretaria Municipal de Educação, em parceria com as intérpretes que atuam na escola Dom Bosco, resolveram realizar projetos na Escola Municipal Dom Bosco tendo como principal objetivo essa formação com toda a equipe escolar, sendo um dos objetivos propostos pelo PAES.

O ponto de partida dessas atividades se deu em março do ano letivo de 2022, em conformidade com o calendário educacional do município. Com base em análises e entrevistas realizadas com docentes envolvidos no ensino de alunos/as surdos/as, a perspectiva emanada do Polo é a de que há um número significativo de alunos/as com deficiências matriculados/as na instituição de ensino. Segundo o/a professor/a Euporia, o número gerado de matrículas se deu pela premissa equivocada de que este seria *o centro das crianças especiais*, o que, de fato, não corresponde à realidade.

Observou-se que o Polo abrigava no ano de 2023 um contingente de três alunos/as surdos/as, dos quais dois são surdos propriamente ditos, e um apresenta deficiência auditiva (Diário de campo, 2023).

A análise do Regimento Interno e o Projeto de Apoio ao Estudante Surdo mostra uma relação, mas também destaca ausências significativas nos documentos normativos da escola. Ao analisar detalhadamente o Regimento Interno, observou-se o compromisso da instituição em promover a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, conforme preconizado no Artigo 4º, Inciso I, alinhado aos princípios fundamentais estabelecidos pela LDB. Entretanto, a análise do PAES demonstrou uma lacuna importante no Regimento Interno relacionada à promoção da educação bilíngue para os alunos/as surdos/as.

Enquanto o PAES apresenta estratégias específicas para a efetivação da educação bilíngue, o Regimento Interno carece de disposições claras nesse sentido. A ausência de referências à educação dos surdos no Regimento Interno não há relação entre as práticas e os princípios estabelecidos voltadas para a inclusão educacional dos estudantes surdos/as. Essa não relação gera reflexões sobre a necessidade de uma revisão no Regimento Interno para atender de maneira explícita a promoção de uma educação de surdos, tendo como ponto inicial a Libras como língua primária para os alunos/as surdos/as.

Eu acredito que o Polo foi um projeto que precisa ser revisto, para ser bem sincera. Criou-se uma falsa visão a meu ver, porque com o Polo, trouxe muitas crianças, porque acreditava-se que aqui fosse o centro das crianças especiais e não é (Euporia, 2023).

A inclusão dessa perspectiva nos documentos expostos, não apenas fortaleceria a relação entre os princípios gerais e as práticas específicas, mas também reforçaria o compromisso da instituição com a diversidade linguística e a plena inclusão dos estudantes

surdos (previstas na PAES). Portanto, a discussão destaca não apenas as convergências identificadas, mas também aponta para oportunidades de problematizar e ampliar o Regimento Interno para atender de certa maneira às necessidades educacionais dos alunos/as surdos/as em Humaitá-Amazonas.

No contexto específico da pesquisa, o PAES, que se configura como uma proposta importante em consonância com os documentos legais, é importante reconhecer as possibilidades construídas com a criação do Polo, mesmo levando em consideração as limitações de estrutura e efetividade de suas ações. Embora o PAES represente um passo significativo, sua implementação necessita de um planejamento e de recursos que possibilitem a plena concretização de suas diretrizes. *É importante que tenha o Polo? Sim, seria maravilhoso que tivesse, mas que de uma maneira correta, de uma maneira planejada de fato, para que haja de fato a inclusão* (Euporia, 2023).

3.3 Proposta Pedagógica de Educação Especial

Outro documento importante para essa seção se refere na proposta pedagógica de Educação Especial, especificamente no contexto das Salas de Recursos Multifuncionais. Este documento “Proposta Pedagógica de Educação Especial” foi elaborado por Elane do Nascimento Couto e Larissa da Silva Roberto, em estreita colaboração com a Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2021. O referido documento foi criado por meio de uma série de encontros e discussões que visaram analisar e refletir sobre a situação atual da educação especial no município de Humaitá.

Segundo o documento “Proposta Pedagógica de Educação Especial”, esses encontros proporcionaram um espaço de diálogo e troca de experiências entre os profissionais da área, permitindo a construção de estratégias pedagógicas e adequadas às necessidades dos alunos/as com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A iniciativa destaca-se pela sua abordagem colaborativa e pela busca contínua de melhoria na qualidade do Atendimento Educacional Especializado (Proposta Pedagógica Educação Especial, 2021). No item I do documento denominado “Apresentação”, informa que:

Os alunos com necessidades educacionais especiais têm assegurado na Constituição Federal de 1988, o direito a escolarização realizada em classes comuns e ao atendimento educacional especializado complementar ou suplementar na escolarização, que deve ser realizado preferencialmente em salas de recursos na escola onde estejam matriculados, em outra escola, ou em centros de atendimento educacional especializado. Esse direito também está assegurado na LDB - Lei no 9.394/96, no parecer do CNE/CEB no 17101, na Resolução CNE/CEB no 2, de 11 de setembro de 2001, na Lei no 10.436/02 (Proposta Pedagógica Educação Especial, 2021).

Na apresentação inicial do documento, destaca-se a justificativa abrangente que reforça os objetivos e o compromisso da AEE, cuja missão é promover a inclusão efetiva e garantir que as crianças surdas tenham acesso a uma educação de qualidade, adaptada às suas necessidades específicas. Neste contexto, conforme abordado na seção intitulada “Breve Contexto Histórico da Educação de Surdos no Brasil”, é discutido sobre os marcos fundamentais que asseguram os direitos das crianças surdas no país. Este é o primeiro momento em que o documento menciona diretamente questões relacionadas à comunidade surda (Lei 10.436/02), ainda que não aprofunde nas discussões pertinentes.

As questões mais comuns que interrogam os professores da sala regular são: será que estamos realmente trabalhando da forma correta? Como obter resultados com pouca formação? Quais são as perspectivas da Educação Inclusiva dentro da Rede Municipal de Educação? Como fazer a sondagem e trabalho inicial? Triagem? Diante dessas questões, necessita-se firmar um apoio sólido dentro do âmbito escolar em vários sentidos: lotação de sala, falta de formação, de cuidadores para dar o suporte (Proposta Pedagógica Educação Especial, 2021).

O documento estabelece que os/as professores/as que trabalham com alunos/as no Atendimento Educacional Especializado precisam de suporte adequado para promover não apenas o acesso desses/as alunos/as à educação, mas também sua permanência. Contudo, observa-se que a Escola Dom Bosco não tem oferecido a formação necessária aos/às professores/as das salas regulares, focando exclusivamente nos/nas profissionais de Atendimento Educacional Especializado, cuidadores/as e nos/nas intérpretes.

O mais urgente possível essa necessidade de formação, de suporte. Não só de formação, porque não adianta. Eles fornecem essa formação para o pessoal da sala de recurso e não fornecem para nós. E tem o pessoal na sala de recurso, mas não tem suporte, não tem material, não tem o que utilizar com esses alunos. Então a gente se vira ou a gente se vira. É desse jeito (Dione, 2023).

Formação para os professores para poder lidar com esses alunos em sala. Porque a primeira coisa é “Como é que eu vou fazer? Como é que eu vou ensinar esse aluno?”. Então, está sendo ainda um desafio para mim, porque eu não tenho nenhuma formação nessa área. Então, o que eu pensei, fazendo uma análise: que eu tenho que ter, eu tenho que fazer uma especialização nessa área, porque ele não vai ser o primeiro, quer dizer, ele vai ser o primeiro, mas também não vai ser o último. Posso pegar vários outros aí pela frente e eu tenho que estar preparada (Reia, 2023).

No item 3 do documento que aborda o Público-Alvo do Atendimento Educacional Especializado, são apresentados os conteúdos a serem desenvolvidos, e há menção de atividades direcionadas para os/as alunos/as surdos/as. Esse item sublinha a importância de várias áreas de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas, começando pela Língua Brasileira de Sinais, que é relevante para a comunicação e inclusão desses/dessas alunos/as no ambiente escolar. Além disso, o documento destaca a necessidade de ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2).

A produção e adequação de materiais didáticos e pedagógicos com base em imagens são igualmente enfatizadas, informando que esses materiais visuais são importantes para a compreensão das informações pelos/pelas alunos/as surdos/as. Esses elementos, conforme descritos no documento, são informações que asseguram uma educação inclusiva e de qualidade para os/as alunos/as, promovendo uma abordagem pedagógica que respeita e valoriza suas necessidades e potencialidades específicas. Assim, o documento não só delineia um conjunto de práticas pedagógicas, mas também reforça a importância de um suporte especializado para o desenvolvimento pleno desses/as alunos/as dentro do sistema educacional. No entanto, isso só é previsto e realizado dentro do contexto da sala de Atendimento Educacional Especializado.

[...] vou trazer para a realidade da sala de recurso, eu tenho só o básico de Libras, mas tem a outra professora que tem especialização Libras, as intérpretes também estão aí para dar esse suporte. Então há um aparato na sala do AEE, sala de recurso, na hora do Atendimento Educacional Especializado, mas fora há muita coisa ainda, há ir em busca para que desconstrua, modifique, é preciso haver essa mudança (Ariel, 2023).

A sala de aula em si ainda precisa melhorar muito, porque são salas pequenas, com muitos alunos. Além de muito alunos, tem os outros especiais que a gente tem que dar atenção, também, né? Então, causa conflitos, e tem essa questão de professores que não entendem a Libras, assim como eu, então, a gente tem muita dificuldade de se comunicar, então fica mais por conta da intérprete essa questão da comunicação, principalmente para chamar a atenção quando o aluno está fazendo algo errado. Então, na sala de aula ainda precisa adaptar muita coisa. Na sala de recurso, não, é mais tranquilo, porque, como eles vão em horários diferentes, cada um especial tem seu horário diferente, cada um tem uma atenção específica, né (Dione, 2023).

No capítulo 4, aborda os marcos históricos e normativos, destacando a Constituição de 1988 e a LDB (Lei nº 9.394/96), que garantem a educação como um direito de todos. Ressalta que o atendimento às pessoas com deficiência começou no Império, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant - IBC) em 1854 e do Instituto dos Surdos Mudos (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos - INES) em 1857, ambos no Rio de Janeiro. Além disso, menciona a influência do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, do artigo 55, da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994) na formulação das políticas públicas de educação inclusiva (Proposta Pedagógica Educação Especial, 2021).

No capítulo final intitulado "Lei e Diretrizes da Educação Especial", há um enfoque exclusivo na educação de alunos/as surdos/as. Nesse contexto, o Decreto 5626/2005 é mencionado para definir de forma específica quem são as pessoas com surdez. Apesar da menção ao decreto ser relevante e fornecer uma definição oficial importante, o capítulo em questão é breve e não se aprofunda em outras discussões ou aspectos relacionados à educação de surdos.

Não são abordadas questões adicionais, como metodologias de ensino, políticas de inclusão, desafios enfrentados pelos educadores/as e alunos/as, ou exemplos de práticas que poderiam enriquecer a compreensão e a efetividade da educação especial para surdos/as. A falta de uma análise mais abrangente, em função do documento constar em apenas 14 páginas, dentre elas as citações das leis, sem uma discussão mais completa sobre o Polo.

Observamos a necessidade de abordarmos sobre a inclusão dos alunos surdos, visto que o sujeito com surdez tem direito ao pleno desenvolvimento de suas capacidades linguísticas, emocionais e sociais, algo que é básico para o seu desenvolvimento enquanto pessoa com o ensino e intérprete de sua língua materna "libras", seus estímulos se dão de forma diferente, sendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) um importante agente nesse processo (Proposta Pedagógica Educação Especial, 2021).

O trecho enfatiza a importância da inclusão de alunos/as surdos/as no sistema educacional, sendo a Língua Brasileira de Sinais o principal fator nesse processo, sendo considerada a língua materna dos/as surdos/as, o que implica na necessidade de seu ensino estruturado e regular. O texto também menciona que os estímulos para alunos/as surdos/as ocorrem de maneira diferente, exigindo métodos de ensino adaptados e recursos específicos, como intérpretes de Libras. Seguindo essa premissa, a Escola Dom Bosco busca práticas para proporcionar um ambiente educacional que se atenta aos/as alunos/as surdos/as. Contando com duas/dois intérpretes de Libras que acompanham esses/as alunos/as nas salas regulares, os/as professores/as que atuam diretamente com eles/elas procuram adaptar suas práticas pedagógicas, buscando atender de certa maneira suas demandas específicas.

3.4 Projeto Político Pedagógico

Outro documento importante para análise documental foi realizado com base no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o qual constitui uma fonte de informação importante para a compreensão da instituição e aborda diversas necessidades da comunidade escolar. De acordo com Aresi (2014, p. 12), o PPP pode ser definido como “um processo permanente de reflexão e discussão sobre os problemas da escola, que possibilita a vivência democrática, já que conta com a participação de todos os membros da comunidade escolar”.

O PPP em questão foi desenvolvido no ano de 2023 e compõe uma variedade de tópicos distribuídos em dez capítulos de discussão. Esses capítulos incluem, entre outros aspectos já mencionados no “Lócus da pesquisa”, outras discussões como: Diagnóstico de indicadores educacionais; os princípios norteadores; além de outros componentes importantes como objetivos, fundamentação teórica, bases legais, plano de ação e avaliação do PPP.

Apesar da abrangência do documento, que cobre uma gama extensa de assuntos relevantes para a gestão e a prática educacional, não há referência direta à educação de surdos, à educação bilíngue ou à sala bilíngue prevista no PAES. Este ponto ressalta uma lacuna no documento, considerando a importância de atender às necessidades específicas dos/das alunos/as surdos/as.

Além dos dez capítulos principais, o PPP também inclui, na seção de anexos, 7 (sete) projetos que foram planejados para serem desenvolvidos ao longo do ano de 2023. Esses projetos visam complementar e expandir as diretrizes estabelecidas nos capítulos principais, os projetos se referem em: Projeto Fanfarra, Projeto Interdisciplinar “Jogos Interclasses”, Projeto Aula de reforço, Projeto Bimestrais rede de conhecimento, Projeto Sala de Recursos AEE, Projeto Interventivo hábitos de estudos: um aliado a aprendizagem e por fim, Projeto de intervenção escolar Municipal Dom Bosco (exclusivamente com as turmas do 5º ano).

Desses projetos mencionados, durante o período da realização da pesquisa, foi possível observar o desenvolvimento de alguns, no entanto, sem a presença dos/das alunos/as surdos/as. De acordo com a narrativa de Europa *“Foi uma decisão da família não participar. É um dia de agitação, tudo mais, os alunos estão mais agitados, mais alterados. É uma opção dele e da mãe dele não trazer* (Europa, 2023).

O Projeto do AEE tem como objetivo geral “Promover a inclusão educacional e social dos alunos da rede pública de ensino do Município de Humaitá – AM buscando o exercício pleno da cidadania.” (PPP, 2023, p. 61). O projeto do AEE está em consonância com o que é dito na justificativa do PPP, pois melhora a oferta de ensino-aprendizagem, independente das necessidades educacionais especiais dos discentes (p. 5).

Na subseção “4.2 Local” narra sobre “Educação Inclusiva” a qual é destinado apenas um parágrafo, provavelmente com a intenção de introduzir o AEE no tópico seguinte. Há poucas diferenças entre o que consta no projeto anexo ao PPP e o tópico “Atendimento Educacional Especializado (AEE)”. O projeto se apresenta mais sucinto, não sendo possível identificar em ambos, as discussões sobre educação bilíngue, a educação de surdos e/ou educação inclusiva, o que é previsto nos dois primeiros parágrafos do Art. 60-A da LDB que foi incluído pela Lei 14.191/21:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida (Brasil, 2021).

Na análise do PAES, também há poucos debates no que se refere aos conceitos sobre educação bilíngue, educação de surdos e/ou educação inclusiva. A educação do/a surdo/a ainda é suprimida a uma educação voltada aos ouvintes, ainda há divergências do que é previsto em Lei do que é planejado, assim como há divergências do que consta no PPP para o que acontece na prática. *“Porque nós sabemos que na lei é tudo muito bonito, mas na prática de fato ainda não acontece a inclusão como deveria ser”* (Euporia, 2023).

No item Diagnóstico de Indicadores Educacionais, aborda os principais desafios enfrentados pela instituição. Entre esses desafios, está a dificuldade de integração entre a escola e a comunidade local, já que muitos/as alunos/as não pertencem a essa comunidade (urbano x campo) e os/as demais alunos/as moram distantes da escola *“Por exemplo, o caso do (nome do aluno), o (nome do aluno) é um aluno que mora lá no bairro São Cristóvão. Ele atravessa a cidade para vim para a escola, sendo que tem escolas mais próximas lá que ele estaria muito bem matriculado. E por que que mandaram ele para cá?”* (Kari, 2023).

Essa narrativa alinhada aos pontos analisados no PAES é destacada como um dos problemas enfrentados pela escola Dom Bosco “o número expressivo de alunos com deficiências” (PPP, p. 14) o que indica a necessidade de recursos adicionais, treinamento especializado para os professores e adaptações no ambiente escolar para atender adequadamente esses alunos/as.

Neste contexto, de acordo com o PPP, a escola busca desenvolver e implementar uma variedade de estratégias com o objetivo de reduzir as problemáticas identificadas no ambiente educacional. Para alcançar esse propósito, ao longo do ano, são organizados e promovidos diversos eventos e ações que visam atender às necessidades específicas dos alunos/as (aprofundamos essa discussão na seção 4). Dentre essas iniciativas, destaca-se o Atendimento na Sala de Recursos, onde são oferecidas atividades e suporte pedagógico especializado (PPP, 2023). O PPP não cita os materiais, quais tipos de suporte e atividades são ofertados aos alunos/as surdos/as.

Já na seção “1. APRESENTAÇÃO”, vemos o que Aresi (2014) nos disse anteriormente sobre a participação de todos na elaboração do PPP, pois é dito que a sua elaboração “contou com o apoio de toda comunidade escolar, ou seja, pais, alunos, professores e servidores” (PPP, 2023, p. 3) da escola, além aproveitar “experiências anteriores como subsídio” (p. 3), possibilitando um documento vivo e fluido, com capacidade de aprender com seus erros e apreender o conhecimento gerado com e a partir deles.

Como toda instituição, pública ou privada, a Escola Dom Bosco também possui sua Visão e Missão, constante no subitem “6.1 e 6.2 respectivamente do PPP: “Através do processo ensino aprendizagem, preparamos os alunos para a vida, capacitando-os a adquirir conhecimentos e tornando-os competentes para aplicá-los e enfrentar os desafios que a vida lhe trará, estimulando a iniciativa, a independência e promovendo o espírito de responsabilidade social”.

Sobre o processo de ensino-aprendizagem, a percepção da escola enfatiza acerca da preparação dos/das alunos/as para a vida ao capacitá-los/las para adquirir conhecimentos e enfrentar desafios futuros, além de estimular a iniciativa, a independência e a responsabilidade social. No entanto, conforme as narrativas dos/das professores/as que serão apresentadas na próxima seção, percebe-se que a escola não tem abordado os modos de ser surdo/a, nem promovido práticas que visem trabalhar a autonomia desses/dessas alunos/as no contexto de sala de aula regular. Essas ambivalências sugerem que, apesar das intenções apresentadas, ainda falta um direcionamento no que se refere as práticas de ensino. Com relação a Missão da escola:

1. Proporcionar a liberdade de expressão e consciência crítica.
2. Desenvolver uma educação de qualidade que se comprometa com a formação integral dos alunos.
3. Possibilitar a formação continuada de seus professores através de cursos, eventos, encontros que possam contribuir com a aprendizagem dos professores e a melhoria de suas práticas pedagógicas.
4. Trabalhar coletivamente com os pais e/ou responsáveis em que as responsabilidades sejam assumidas no âmbito de suas competências (PPP, 2023).

Ainda que conste como missão, ainda que com a melhor das intenções, os/as profissionais tentam “ajudar” o/a aluno/a surdo/a, mas, no processo, restringem sua autonomia (discussão aprofundada na seção 4). Consequentemente é importante repensar os processos metodológicos, a formação de professores/as para que seja possível “Proporcionar através de atividades lúdicas o desenvolvimento da autonomia e criatividade dos alunos e ampliar espaços de planejamento e avaliação na escola em que os professores, gestão e supervisão possam repensar a educação e suas formas de ensino e avaliação” (PPP, p. 21).

Professor que não gosta de fazer formação continuada, eu sinto muito por ele, porque, hoje em dia, é o que eu falo para os meus alunos: “Hoje, eu estou aqui explicando um conteúdo para vocês, semana que vem esse conteúdo já vai ser explicado de uma forma totalmente diferente, porque o conhecimento, ainda mais na era que a gente está vivendo, da tecnologia e da informação, ele se transforma muito rápido”. Então todo dia a gente tem que estar procurando uma forma diferente de ministrar o conteúdo para os alunos para que eles possam compreender (Kari, 2023).

[...] às vezes a gente tem umas formações, mas no geral é do professor. O professor comprometido, eu falo isso. Professor comprometido, ele vai em busca. Nós temos aqui vários professores que tem as formações, que buscam, que tem bastante cursos nas áreas (Tritão, 2023).

A formação continuada consta como o terceiro ponto na Missão da Escola no PPP. Isso destaca a importância da formação contínua para que os/as professores/as acompanhem as mudanças no campo educacional, como citado por Mimas (2023), pelo aumento no número de “crianças [...] nascendo com alguma deficiência”. A formação continuada possibilita a ampliação de práticas de ensino e leituras contemporâneas no contexto da educação. A formação continuada na educação dos/das surdos/as tem segundo os/as professores/as entrevistados/as a compreensão de metodologias, procedimentos e instrumentos educativos específicos que atendam às necessidades dessa comunidade.

Essa necessidade é bem ilustrada na narrativa de Kari (2023) ao destacar que, em pouco tempo, o mesmo conteúdo pode exigir abordagens diferentes para ser compreendido pelos/as alunos/as, assim como exige um preparo ainda maior do/da professor/a para conseguir descobrir e aplicar essas abordagens. Nesse contexto, Tritão (2023) narra essa perspectiva, ressaltando que, embora existam algumas oportunidades de formação oferecidas, é principalmente o compromisso individual do/da professor/a que faz a diferença. Ela observa que professores/as *comprometidos buscam ativamente aprimorar-se, participando de cursos e formações para se manterem atualizados*.

Eu acho muito importante porque a gente se depara com tanta coisa. Até um tempo atrás eu nunca nem imaginava trabalhar com aluno autista. Com surdo eu sabia, mas se fosse também um aluno cego, o quê que eu ia fazer? (Elara, 2023)

é importante para a gente lidar com esses alunos futuros. Como eu falei: ele não vai ser o último. Tenho certeza que vai vir vários, e eu preciso estar preparada para quando eu me deparar com alunos dessas especificidades e poder trabalhar melhor. Porque eu me sinto incomodada quando eles estão... Assim, quando eu dou atividades para eles, parece que eu estou excluindo eles (Reia, 2023).

Elara (2023) ao mencionar a importância da formação continuada diante da diversidade de alunos/as que os/as professores/as encontram, como aqueles/as com autismo ou cegueira. Ela destaca a surpresa e a necessidade de preparação ao lidar com diferentes necessidades educacionais, assim como Reia (2023) complementa sua fala, tendo ciência de que “*ele não vai ser o último*”. Ela também demonstra ter noção de que a inclusão ainda não ocorre da maneira adequada, pois se sente “*excluindo-os*”. Assim, a formação continuada se torna uma ferramenta importante para que os/as professores/as possam oferecer um ambiente de aprendizagem inclusivo, adaptado às diversas demandas dos/das seus/suas alunos/as.

Ainda que faça parte da Missão da Escola, na prática vemos que a falta de formação continuada, principalmente em Libras, ainda se encontra em processo e debate pelo corpo docente. Especialmente em instituições onde isso consta como missão no Projeto Político-Pedagógico (PPP), é um ponto crítico.

É muito importante. Na verdade, não só para ele, no geral já é importante, mas nós não temos essa formação continuada que a gente tanto almeja. Já ser importante para os demais alunos, e para o surdo mais ainda, porque como eu não tenho formação para atuar com os alunos especiais, seria muito bom se a gente pudesse ter pelo menos a Libras para se comunicar melhor com eles na sala. Seria importante isso, mas infelizmente nós não temos. [...] na verdade, na minha formação em si, de Letras, não tem, porque a gente não estudou nada referente, especificamente, a esse tema. Até a Libras que a gente estudou na faculdade foi apenas uma semana, bem corrido, nem deu para aprender muita coisa. Mas, o que eu me baseio mesmo, é nas orientações que eu pego com as meninas da sala de recurso e com o que eu busco na internet. [...] A gente já faz isso quando vai atrás, quando tem que buscar por si mesmo. Porque, como a gente não tem formação, no meu caso, eu não tenho formação específica, eu não entendo Libras. Então de certa forma eu já faço quando busco orientação quando produzo meu próprio material (Dione, 2023).

[...] eu gostaria que continuasse com as formações, porque nós tivemos naqueles anos, já tá com mais de dois anos que não tem formação pra nós, sobre surdos né. Então eu espero que a prefeitura forneça em parceria com a UFAM (Titã, 2023).

Dione (2023) enfatiza a importância dessa formação não apenas para professores/as em geral, mas especialmente para aqueles que lidam com aluno/as surdos/as. Ele/a lamenta a ausência de oportunidades de capacitação, o que dificulta na perspectiva dos/das professores/as a comunicação no ensino desses/as alunos/as.

A falta de formação continuada em Libras, conforme mencionam Dione e Titã, tem construído práticas não inclusivas, em que os/as professores/as não consigam dimensionar os modos de aprendizagem dos/das alunos/as surdos/as, mesmo estando descrito na missão declarada no PPP de possibilitar a formação continuada dos/das professores/as.

Titã (2023) também destaca a *necessidade urgente* de retomada das formações específicas para surdos/as, mencionando que há mais de dois anos não recebem esse tipo de capacitação.

Antes quando se falava sobre formação continuada, a gente quando não tinha contato com a sala de aula via como perda de tempo, até porque a gente falava assim “eu já sei dar aula”, mas não é só saber dar aula, é saber como a gente vai fazer a intervenção com alguns alunos, principalmente alunos que aparecem com essas questões especiais, porque nem mesmo quem não tem nenhuma especialidade, vai conseguir ter êxito naquela compreensão do conteúdo. Então a formação continuada ou qualquer outro tipo, mesmo que não seja uma especialização, pode ser até uma palestra, que não deixa de ser uma formação continuada né, ela é essencial na vida de qualquer professor, que se interesse na área docente (Jápeto, 2023).

[...] auxiliar todos os professores e não só o professor que tá com aquele aluno, porque nos anos seguintes, outros professores o pegarão e tem que ter o mesmo conhecimento. Então eu acho assim tem que ser uma formação de nível geral (Titã, 2023).

As formações que já ocorreram na instituição apresentam problemas quanto ao tempo de duração e à falta de demonstrações práticas. Elara (2023) aponta que essas formações breves e sem prática são insuficientes, o que ressoa com Kari (2023), que critica a repetitividade e a falta de adaptação das metodologias formativas. Kari argumenta que os treinamentos são muitas

vezes desconectados da realidade da sala de aula e não abordam efetivamente as necessidades práticas dos/das professores/as. Ela destaca que as formações repetitivas e teóricas desmotivam os/as professores/as, pois não oferecem ferramentas reais para lidar com a diversidade de alunos/as, especialmente aqueles/as com deficiências. Destaco que a formação continuada não se destaca por treinamentos, mas por práticas e pesquisas direcionadas a partir de um campo de análise ou estudo.

E uma formação que seja pra valer, não algumas horinhas, porque a gente vai lá, faz aquelas... como se diz... só vai lá... [...] é, e só falam, não mostram o material na prática, o que se deve usar, o que fazer com esse aluno (Elara, 2023).

O que a gente observa é que, vou usar palavras esdrúxulas, mesmo, porque é o que acontece. A gente vê tanta formação, formação disso, formação daquilo, mas quem participa percebe que todos os anos é a mesma formação, o mesmo conteúdo, não muda a metodologia, não muda o jeito de abordar as temáticas, e isso também é um ponto de os professores não participarem de algumas formações. É muito repetitivo, não mudam as coisas e quando as pessoas vêm falar, aquele discurso é tão lindo, quando na realidade a gente sabe que não é assim. É muito fácil, eu, como profissional, chegar lá e dizer: “Olha, professor, você tem que trabalhar assim, assim. A forma correta de você trabalhar com seu aluno deficiente, com seus alunos regulares é dessa forma.”, porque eu não estou inserido naquele contexto de sala de aula (Kari, 2023).

Nesse contexto, vemos que Kari (2023) descreve a inadequação das formações continuadas atuais, apontando que são frequentemente repetitivas e desconectadas da realidade das salas de aula. Ele/a crítica a abordagem teórica excessiva, mencionando que os/as formadores/as muitas vezes não têm experiência recente em sala de aula, o que resulta em recomendações desatualizadas. Kari diz: “*Os alunos não são os mesmos, não cabe mais as mesmas metodologias de dez, quinze, vinte anos atrás.*” Ela também ressalta a necessidade de formações práticas e contínuas que realmente preparem os professores para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos.

Em suas falas, ela enfatiza que a inclusão de alunos/as com deficiência requer um ambiente propício e suporte adequado, que muitas vezes falta, agravado pela falta de formação prática: “*Uma formação que seja pra valer, não algumas horinhas... só falam, não mostram o material na prática.*” Kari argumenta que essa abordagem “superficial” desmotiva os/as professores/as, que enfrentam desafios diários sem as ferramentas adequadas: “*Chegam lá na formação, falam isso, falam aquilo e não dá em nada.*” A formação continuada, nos casos indicados por Kari, Elara, Jápato, Dione e Titã, não tem dimensionado as dificuldades de sala de aula, no que se refere as práticas do dia a dia em relação aluno/professor, aluno/aluno.

Nessa perspectiva, os/as professores/as entrevistados se sentem despreparados para desenvolver práticas que de fato ensina e faça sentido para a criança surda. “Então, de que vale ter vídeos, bibliotecas reais ou virtuais e os melhores programas educativos em computação,

quando não se tem acesso a linguagem pela via de uma primeira língua.” (Giordani, 2003, p. 68).

Então eu acho importante porque você adquire conhecimento para trabalhar com a especialidade do aluno e nós precisamos da formação que garante toda a equipe, não só o professor que atua, mas a todos os profissionais. Porque todos os anos a gente pode pegar criança, com vários tipos de especialidade e ele precisa ser trabalhado, não adianta o aluno estar na sala de aula e você não poder auxiliar ele em nada, então a gente tá ali pra contribuir (Titã, 2023).

Até eu conversava antes com outra professora, e dizia para ela, esse ano entraram duas alunas com hidrocefalia, eu tive que fazer de novo capacitação de 360 horas, principalmente de deficiência múltipla, para aprender mais e buscar mais conhecimento para que eu possa estar ajudando através dessa teoria e trazer pra prática essas crianças que têm hidrocefalia. Lógico, que as duas, o QI delas são bem acentuados, não é prejudicado, não há atraso, mas é o físico mesmo, mas ela acompanha, consegue avançar, não tem muitas dificuldades, mas é necessário a formação, a formação continuada é necessária para qualquer profissional. Se não você ficar à mercê, parado no tempo, e é preciso, apareceu capacitação aí, você tem que ir em busca dessa formação continuada, porque é essencial para o seu trabalho. É indispensável (Ariel, 2023).

Titã (2023) ressalta a importância da formação continuada para todos/as os/as profissionais da educação, não apenas para os/as professores/as que lidam diretamente com alunos/as com necessidades especiais. Ele exemplifica como a comunicação com um/a aluno/a surdo/a é facilitada pelo conhecimento em Libras e enfatiza que todos os membros da equipe escolar precisam estar preparados/as para atender/dialogar alunos/as com diversas especialidades: *“Ele faz os gestos... ele chega pra mim e fala. Então eu acho importante porque você adquire conhecimento para trabalhar com a especialidade do aluno”* (Titã, 2023).

Ariel compartilha uma experiência pessoal que reforça essa necessidade. Ao receber duas alunas com hidrocefalia, ela viu a necessidade de buscar uma *capacitação de 360 horas para adquirir o conhecimento necessário para ajudá-las adequadamente*. Ariel narra que a formação continuada é indispensável *“Se não você ficar à mercê, parado no tempo, e é preciso... porque é essencial para o seu trabalho”*.

Com base nas falas apresentadas, a missão de "Possibilitar a formação continuada de seus professores através de cursos, eventos, encontros que possam contribuir com a aprendizagem dos professores e a melhoria de suas práticas pedagógicas" não tem sido colocada em prática da maneira como é descrita no documento.

Giordani (2010) critica a implementação de políticas educacionais que tratam a inclusão como uma permanência em territórios únicos e normalizados, sem realmente integrar a língua de sinais no cotidiano escolar. Giordani argumenta que essas práticas são excludentes, pois limitam a vivência da língua de sinais apenas à sala de aula e não à escola como um todo. Ela

destaca a importância de envolver e construir a educação junto com os/as surdos/as, respeitando suas identidades e rompendo com sistemas de verdades que ‘patologizam’ a surdez.

Ao sugerir que a formação continuada precisa ser mais prática e inclusiva, não apenas em termos de conteúdo, mas também na forma como a língua de sinais é incorporada na escola, vemos um alinhamento com o que Kari e outros/as professores/as mencionam: a desconexão entre a formação recebida e a prática real. Aproximando das discussões levantadas por Giordani (2010), a formação continuada deve ir além de módulos teóricos, incorporando a língua de sinais em toda a escola, garantindo que todos/as os/as profissionais, e não apenas alguns, estejam preparados/as para utilizar Libras no dia a dia, promovendo uma verdadeira inclusão.

Para conseguir trazer o PPP para a realidade é importante que as formações sejam práticas, relevantes e inclusivas, que haja uma participação ativa dos/das envolvidos/das e apoio do Poder Público. Na próxima seção o leitor/leitora poderá observar como esses elementos ocorrem na prática dos colaboradores/as da pesquisa.

SEÇÃO 4

ENTREVISTAS: NARRATIVAS DOS PROFESSORES E PROFESSORAS

A realização de entrevistas em pesquisas educacionais proporciona um ambiente propício para um diálogo mais íntimo e significativo entre o/a pesquisador/a e o sujeito em estudo. Essa realização permite uma interação direta, o que contribui para uma maior proximidade e compreensão mútua na relação entre o/a entrevistador/a e o/a entrevistado/a. Esse engajamento mais próximo e pessoal além de permitir a produção dos dados, também ocasiona em confiança e colaboração, essenciais para o andamento dessa dissertação.

Ao escutar com atenção as narrativas a mim apresentadas, pude absorver angústias, frustrações e lutas. Além disso, testemunhei diversas expectativas, fracassos, sucessos e sentimento de indignação. As histórias compartilhadas pelos/pelas professores e professoras não eram meros exemplos, mas narrativas reais sobre os modos de como esses profissionais vem se constituindo. Ao discorrer sobre suas trajetórias, sobre escola, formação, sobre os recursos e as estratégias de ensino adotadas, eles/elas delineavam sobre seus modos de ser, suas identidades e seus processos de subversão.

Para tanto, é importante compreender que a identidade não pode ser reduzida a uma essência fixa ou a um dado concreto, seja natural ou cultural. Conforme expresso por Silva (2014), ela não se define por características estáveis, unificadas ou permanentes, nem se enquadra em uma homogeneidade definitiva. Ao invés disso, a identidade pode ser entendida como um processo em constante construção, um resultado de relações e atos performativos. Nas palavras de Silva (2000, p. 96-97), ela é “instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada.”

As entrevistas foram todas conduzidas dentro do ambiente escolar, em locais diversos como a biblioteca, o refeitório, pátio e, em alguns momentos, na sala de aula regular ao final do expediente, ou mesmo na sala de Atendimento Educacional Especializado. Essa variedade de cenários proporcionou uma amplitude de contextos para as interações e reflexões durante as entrevistas, enriquecendo assim a compreensão do tema abordado.

A primeira entrevista indicada na Quadro 9, marca o início das entrevistas, as demais ocorreram de forma diluída durante as observações produzidas no interior da escola. As entrevistas ocorridas concomitante a observação da pesquisadora estava voltada as situações e acontecimentos do dia em que os/as professores/as dialogavam comigo. Eram realizadas por semana em torno de 3 entrevistas.

Quadro 9 – Da realização das entrevistas.

HORÁRIOS DE TRABALHO NO LÓCUS DA PESQUISA	NEREIDA	Local: Refeitório	Data: 24/07/2023	Duração: 40min
	MIMAS	Local: Pátio	Data: 11/08/2023	Duração: 55min
	REIA	Local: Refeitório	Data: 26/07/2023	Duração: 24 min
	DIONE	Local: Sala dos professores	Data: 25/07/2023	Duração: 20 min
	EUROPA	Local: Sala dos professores	Data: 06/12/2023	Duração: 1h e 30 min
	TITÃ	Local: Biblioteca	Data: 28/08/2023	Duração: 52 min
	KARI	Local: Pátio	Data: 21/09/2023	Duração: 44 min
	JÁPETO	Local: Sala dos professores	Data: 24/07/2023	Duração: 16 min
	FOBOS	Local: Sala de aula	Data: 11/09/2023	Duração: 20 min
	TRITÃO	Local: Pátio	Data: 20/09/2023	Duração: 30min
	ELARA	Local: Sala dos professores	Data: 10/08/2023	Duração: 14 min
	ARIEL	Sala do AEE	Data: 26/07/2023	Duração: 57 min
	EUPORIA	Sala do AEE	Data: 24/07/2023	Duração 40 min

Fonte: Dados obtidos pela autora durante a pesquisa de campo (2023)

Dos/das 13 (treze) professores/as entrevistados/as, apenas as entrevistas com os/as professores/as Titã e Mimas foram conduzidas em outras escolas, onde atuam no período vespertino, pois não tinham tempo disponível para serem entrevistados/as durante seu turno de trabalho na escola Dom Bosco. Foi observado de julho a dezembro de 2023 o contexto de trabalho desses/as profissionais desde a entrada até a saída da escola, o que incluiu observações em sala de aula, Horas de Trabalho Pedagógico (HTP) e momentos de vivência de estar na escola como um todo.

Os nomes das participantes foram substituídos por pseudônimos, especificamente nomes de luas. Todos/as os/as professores/as trabalham na escola, que é o foco da pesquisa,

com cargas horárias de 20 (vinte) ou 40 (quarenta) horas semanais, nos turnos matutino e/ou vespertino. A duração das entrevistas variou, refletindo as subjetividades de cada professor/a. Alguns não se sentiram confortáveis com a gravação, o que reduziu o tempo de entrevista, mas isso não impediu a produção de dados. Além disso, o diário de campo proporcionou novas perspectivas e informações.

À medida que foram tecidas as suas narrativas dos/das professores/as, mergulhamos novamente nos eventos passados que deixaram sua marca nos/nas educadores/as de alunos/as surdos/as. Em meio a momentos corriqueiros onde os colaboradores/as narravam suas experiências de vida, venho compreendendo a necessidade de ouvir atentamente as vivências e práticas desses/dessas professores e professoras em sala de aula. Rever sua trajetória, a produção de suas identidades não se refere apenas “contar uma história externa, a série de feitos que pontuam sua vida [...], mas a história interna, complexa e secreta de sua consciência, o que só ele pode dizer” (Larrosa, 2006, p. 24)

Diante desse panorama, surge um interesse em explorar os intrincados mecanismos pelos quais cada indivíduo se reinventa, examinando de perto como ele tece sua própria narrativa de vida e atribui significados a suas experiências.

As conversas desdobraram-se a partir de um questionamento central, que serviu como uma porta de entrada para um mergulho nas experiências e reflexões dos professores (as): "Como você se tornou professora ou professor de alunos/as surdos/as?". Ao serem convidadas a narrar os processos que as produz(iu) como educadoras/es no contexto da surdez, elas/eles abriram seus corações e mentes, revisitando com sensibilidade e sinceridade os eventos que marcaram sua formação.

Do primeiro encontro com a língua brasileira de sinais ao primeiro contato com alunos/as surdos/as e/ou alunos/as com deficiência, cada professor/a traçou um panorama vívido e rico de sua jornada. Compartilharam não apenas suas experiências acadêmicas, mas também suas vivências da escola, da família e de suas práticas pedagógicas. Além disso, destacaram os desafios enfrentados, apresentando os modos que vem produzindo enquanto professores/as de alunos surdos/as.

4.1 Trajetória de vida

Nesse excerto, dialogo com as narrativas apresentadas pelos/as professores/as enquanto educadoras/es de surdos/as ao longo de suas trajetórias de vida e carreira profissional. Exploro as experiências educativas, assim como as complexas relações estabelecidas entre as histórias

narradas por elas/eles. A professora Titã conta que muitas vezes, enquanto criança, acompanhava sua tia (professora) e imaginava-se trilhando o mesmo caminho. Ao entardecer, quando sua tia encerrava o expediente, ela observava pela janela e via diversos livros e trabalhos sobre a mesa, sentindo-se encantada com o que seus olhos presenciavam.

Acho que desde criança a minha inspiração foi uma tia que eu tenho na família até hoje, graças a Deus, ela era professora de Geografia, quando eu tinha faixa etária de uns 9 a 10 anos, eu já queria trabalhar como professora. Minha mãe era faxineira numa escola e então ela me levava as vezes para a escola enquanto ela fazia faxina eu ficava observando as professoras na janela e eu tinha uma curiosidade, eu sempre dizia pra mim, que eu queria porque queria crescer como professora (Titã, 2023).

Além da sua tia, que era uma referência e uma motivação para desejar ser professora, a mãe de Titã trabalhava numa escola. Isso aumentava ainda mais o desejo dela de seguir essa profissão, pois, enquanto a mãe realizava a limpeza da escola, Titã observava as ações e práticas das professoras e professores, o que alimentava cada vez mais o seu interesse.

A família de Titã, de origem humilde, era formada pelos seus pais e mais sete irmãos, sendo seis deles vivos atualmente. Titã foi a primeira da família a se formar em um curso de graduação de ensino superior. Sua conquista possibilitou à família vislumbrar uma realidade diferente, compreendendo que a educação poderia abrir novas oportunidades. Os momentos em família eram frequentes, e um deles consistia em conversar sobre o dia e sobre os objetivos de cada um, explorando o que queriam ser quando crescessem “[...] meu pai se sentava à mesa e minha mãe perguntava: O que você gostaria de ser quando crescer? Aí eu já pulava logo, toda assanhada e falava: professora! Aí minha mãe dizia: tem que estudar muito!” (Titã, 2023).

Mesmo sendo uma forte motivação para seguir adiante, Titã compartilha que enfrentou inúmeras dificuldades ao longo do caminho, especialmente relacionadas à situação financeira da família. Durante seu percurso escolar, em particular, ela teve que lidar com a ausência de apoio familiar nas atividades, uma vez que todos estavam ocupados trabalhando para prover o sustento do lar. “Minha mãe passava o dia fora e meu pai era pedreiro e eu não tinha quem me ensinasse, era eu, Deus e mais ninguém. Então quando eu ia para a escola, eu tinha que focar, porque a chance de eu aprender, era naquele momento na escola, porque quando eu fosse para a casa, eu não tinha quem me ensinasse”.

Enquanto me envolvo nas histórias que Titã compartilha, noto que a cada lembrança que ressoa em sua memória há uma mistura de sentimentos que acompanham esses relatos. Por um lado, percebo momentos de nostalgia em sua expressão ao relembrar as jornadas que percorreu. No entanto, há também memórias voltadas aos desafios enfrentados, momentos de dificuldade em que a sensação de estar distante de alcançar seus objetivos educacionais se intensificava.

Essa ambivalência de sentimentos reflete a complexidade de manter diferentes papéis enquanto criança, como podemos observar ao longo de suas narrativas.

Eu chorava muitas vezes, porque eu tinha que cuidar da minha casa, que era a casa da minha mãe. Eu tinha que cuidar dos menores, eu tinha que cuidar da casa, roupa, comida, para quando minha mãe chegasse, está tudo pronto. E meu pai quando chegava ele queria comida pronta, independentemente do que eu estava fazendo, então muitas vezes, eu fui para escola sem atividade pronta (Titã, 2023).

A partir da narrativa apresentada, percebo que as diversas identidades da professora Titã são destacadas com mais intensidade. As identidades de ser filha, estudante, de cuidar dos irmãos, fazer comida para alimentar a família. Para isso, de acordo com as perspectivas de Woodward e Hall (2014), percebemos que a identidade não é algo estático ou essencialista, mas sim fluido, ou seja, “a complexidade da vida exige que assumamos diferentes identidades” (Woodward; Hall, 2014, p. 32).

Compreendendo que as experiências vivenciadas por Titã ao assumir distintos papéis, enfrentando variadas circunstâncias, uma vez que em alguns momentos ela não se dedicava às tarefas escolares na infância, o que ecoou até a fase adulta. Na escola “as vezes eu ficava de castigo, pegava palmatória pelas mãos por não saber a tabuada, a leitura. Então aquilo ali dava vontade de desistir, mas quando eu lembrava que eu queria corrigir aquele monte de caderno na mesa, eu dizia: Não, eu vou até o final” (Titã, 2023)

Eu já tinha modelos na minha família e isso me estimulou muito, eu ia pra frente do espelho, lá na minha casa, a mamãe tinha um espelho na sala aí eu pegava um caderninho e eu ficava como se eu estivesse dando aula na frente do espelho, me expressava, me olhava na frente do espelho, pra ver se eu estava fazendo bonito, e aí meus irmãos uns mais velhos, outros mais novos e a gente fazia, brincava de escolinha (Titã, 2023).

Recordando o sonho de ser como sua tia, que costumava corrigir trabalhos após as aulas, Titã sentia um desejo profundo de seguir seus passos, muitas vezes até os imitava em brincadeiras com os irmãos (Titã, 2023). Cada vez que via sua tia trabalhando, sentia-se mais motivada a fazer o mesmo na sua própria vida. No entanto, ao terminar o Ensino Médio, viu-se diante da necessidade de continuar ajudando a família, o que a obrigou a encontrar maneiras de conciliar os estudos com as responsabilidades familiares.

meus pais e meus irmãos ficaram dependentes de mim, eu me formei no Ensino Médio em 95, na escola Oswaldo Cruz, eu precisei trabalhar antes com 16 anos, eu estava no Patronato no período da manhã, mas eu tive que ajudar minha família, então eu me inscrevi num processo seletivo, para uma outra área e eu fui classificada e passei para estudar a noite. Eu ainda era menor de idade, mas eu fui, as dificuldades da família eram grandes, mas eu não deixava de estudar, chegava cansada, muitas vezes eu saía do trabalho as 18h, as vezes até 19h. Eu chegava na escola Oswaldo Cruz atrasada, tinha dia que eu nem jantava, pegava minhas coisinhas corria e chegava lá (Titã, 2023).

Titã enfrentou muitas dificuldades e teve que fazer muitos sacrifícios, equilibrando seus estudos com as responsabilidades familiares. O mesmo ocorre com Ariel, vindo de uma família do interior, onde o pai era seringueiro analfabeto, parecia não ter outro caminho além do trabalho duro. No entanto, ao escutar as histórias contadas por sua mãe, via uma oportunidade de ter uma profissão através da educação.

[...] minha mãe era bem visionária, porque ela falava pro meu pai: vamos sair desse sítio, desse centro aqui, desse fim de mundo; Vamos dizer assim, que era na mata, para tirar extrativismo, castanha e também a solva e a seringa, borracha e essas coisas, e ela tinha isso, vamos levar nossos filhos para estudar, porque eu também acredito ainda na educação, a educação transforma, eu sou um exemplo disso, e tantos outros meus amigos que os pais também era do interior, a gente ver que dá uma ascensão, hoje eu posso olhar assim pra traz e dizer: poxa, obrigado, obrigado meus pais por terem acreditado em mim, e por ter também tido a oportunidade de pessoas que abriram a mão para que eu chegasse onde eu estou e ainda vou longe (Ariel, 2023).

A narrativa de Ariel destaca temas importantes como mobilidade social, educação como ato político, e os desafios enfrentados pelas pessoas do campo em relação ao acesso ao ensino. Sua história apresenta os discursos sobre um lugar subalterno ao qual a vida do interior é colocada. A determinação de sua mãe em proporcionar uma vida melhor para sua família, saindo de uma área rural onde a subsistência era baseada no extrativismo de recursos naturais, marcam o processo de subversão em relação a subalternidade narrada por Ariel. Esse desejo de buscar oportunidades fora do desse contexto representa a possibilidade de sua formação no ensino superior e na sua concretização de se tornar professora pois “*muito cedo eu já queria ser professora*” (Ariel, 2023).

Assim como a titã, Ariel começou a trabalhar cedo para auxiliar sua família, sempre buscando equilibrar seus estudos e o emprego. No entanto, ao contrário de Titã, que trabalhava em um campo não relacionado à educação, Ariel desde cedo dava aulas de reforço para garantir sua própria renda “*aos 15 anos eu já dava aula de reforço na minha casa e já ganhava meu dinheiro, mas eu sabia que eu seria professora, no meu íntimo eu já sonhava em ser professora*”.

Embora soubesse do seu desejo de seguir na profissão de professora, Ariel passou por vários descaminhos, que a fizeram ter contato com contabilidade, curso em Porto Velho -RO onde residia na época, mas não o concluiu, desistindo três anos após o início. Embora apreciasse a área, Ariel não se via trabalhando nela, pois seu verdadeiro objetivo era ser professora. Ao se mudar para Humaitá, ela iniciou tentativas para alcançar esse objetivo.

[...] tentei três vestibulares, duas pelas UEA, e eu queria ir para as exatas, fiquei na espera e nunca me chamaram, ficava no 4º no 5º e nunca faziam a 2º chamada, se faziam, eu não tinha internet para me comunicar, sei lá, só sei que não tive essa oportunidade. Aí lá em 2017 teve o vestibular da UFAM, nisso eu já trabalhava numa

instituição, numa ONG social, gosto muito de trabalhar com essa parte social também, acho muito importante, transforma vidas, assim como a educação. E aí eu falei: Vou fazer pedagogia! Aí fiz pedagogia, passei, concluí (Ariel, 2023).

Ariel enfrentou uma série de desafios e frustrações ao tentar ingressar na universidade, Apesar de ter se classificado em posições próximas à aprovação, ela não foi chamada para ocupar uma vaga. A ausência de uma segunda chamada e a falta de acesso à internet por conta de sua questão socioeconômica para acompanhar as convocações a deixaram sem oportunidades de ingresso.

No entanto, Ariel narra que ao optar pelo curso de pedagogia viu o sonho de tornar professora mais próximo. Essa opção foi motivada por sua experiência de trabalho em uma ONG social, onde ela experienciou relações formativas voltadas ao trabalho social e na educação como possibilidade profissional.

Essa mudança de curso demonstra as possibilidades construídas entre a menina de 15 (quinze) anos lecionando reforço e a identidade de professora sendo construída ao longo do seu trabalho na ONG. Foi também por esse motivo que Ariel optou em atuar na educação especial e ser professora de alunos/as surdos/as, narrativa essa que será melhor dialogada na subseção 4.2.

Assim como as histórias de Titã e Ariel, Dione é constituído de uma família humilde, com 11(onze) irmãos, vivendo às margens de um rio (o entrevistado/a optou por não informar o nome do rio para não se identificar). Na comunidade onde residia, não havia professores para o Ensino Fundamental II. Portanto, nascido/a em uma família de recursos limitados e em função dessa formação política por busca de melhores condições para o lugar onde residia, optou por migrar para a cidade, formar-se em Letras, posteriormente, levar a educação à sua comunidade. “A experiência é um espaço intersticial onde ocorrem encontros, desencontros, onde nos desfazemos, refazemos, nos fazemos, onde somos sujeitos que produzem e somos produzidos nas relações que estabelecemos com o outro” (Alves, 2017, p.93).

Eu morava no interior, eu sou de uma família de onze irmãos e lá onde eu morava não tinha professores que davam aula do quinto ano para frente, era só até a quarta série. Então eu sempre pensava em me tornar professora para retornar para o interior para poder ensinar as pessoas que precisavam e foi assim que aconteceu. Eu vim para a cidade já com dezesseis anos para fazer a quinta série, com dezesseis anos que eu fui fazer a quinta série, porque eu estava parada lá que não tinha. Então, depois dos dezesseis anos que eu comecei a estudar aqui na cidade para me formar para poder voltar para o meu lugar para ensinar as pessoas que precisavam. E aconteceu exatamente dessa forma: me formei, terminei o fundamental, Ensino Médio, faculdade, e voltei para lá (Dione, 2023).

Essa narrativa apresenta a trajetória de Dione, destacando sua determinação em busca de educação e oportunidades. Ao mencionar a mudança para cursar a 5ª série em outra cidade

devido à falta de ensino em seu local de origem, sugere-se um contexto de desigualdade educacional e a necessidade de se deslocar em busca de acesso à educação continuada.

Além disso, quando Dione concluiu seus estudos e retornou à sua comunidade para trabalhar e contribuir, destacou-se sua responsabilidade social e formação política de auxiliar na educação escolar inserida na sua comunidade. *“Aí trabalhei cinco anos lá e depois retornei para a cidade. Agora estou aqui dando minha contribuição na cidade. Só que atualmente já tem, já tem até o Ensino Médio, então já dei minha parcela de contribuição”* (Dione, 2023).

A narrativa de Dione de que sua cidade agora oferece até o Ensino Médio é uma nova possibilidade de formação para aqueles que ainda residem na cidade. Além disso, as experiências apresentadas em suas narrativas retratam as articulações que Dione fez/faz com o seu processo de formação na educação básica e as dificuldades para o acesso à educação superior com as condições que ele/ela enquanto professor/a tenta produzir com as crianças e alunos/as surdo/as a qual atende.

Enquanto escuto as histórias de professores e professoras que ousaram pensar o ensino superior no seu contexto de formação, Nereida e Jápeto têm outra percepção. Eles/elas não almejavam essa profissão ao longo de sua vida escolar.

[...] eu na verdade eu não queria ser professora de jeito nenhum, tanto que a primeira faculdade que eu passei foi enfermagem e depois trabalhei um tempão na área da saúde, sendo que nem me passava um dia ser professora. Tive professores como referência, só que depois de um tempo, fiz vestibular para outras áreas, matemática passei, só que teve momentos que não teve como fazer. Depois passei em biologia e química também, desisti quase me formando, depois fiz pra Letras, foi quando comecei a gostar de letras, então fui ganhando assim muitos conhecimentos a respeito da área e a Libras eu conheci na faculdade como uma disciplina optativa (Nereida, 2023).

A trajetória acadêmica e profissional dos/das professores/as demonstra uma jornada marcada por descobertas e ressignificações e rasuras entre as experiências de si e os modos de ser instituídos pelos grupos sociais ao qual estavam inseridos. As narrativas de Nereida, Ariel e Titã se constituem naquilo que Larrosa (2002) tem nos apresentado como um acontecimento que marca e nos afeta. A “experiência supõe, portanto, uma saída de si para outra coisa, um passo para outra coisa” (Larrosa, 2011, p. 8).

Embora não tenha estabelecido a docência como uma possibilidade de profissão, as percepções de que em toda a profissão o exercício da docência está presente, Nereida passa a perceber a docência como uma estratégia de suturar essa relação com a saúde e a docência.

Essas narrativas mostram que a trajetória na docência foi gradualmente sendo construída por esses educadores ao longo do tempo. O interesse em se tornar um/uma profissional da educação foi se constituindo já no contexto da graduação e se atentando a educação especial a

partir da disciplina de Libras no curso de Letras pela UFAM. Essas questões também foram narradas por Jápeto.

A questão de entrar para a sala de aula, nunca passou pela minha cabeça. Mas a partir de alguns contatos que eu tive com alguns amigos, na qual eu fazia parte de grupos sociais, eu acabei que vendo um incentivo neles, são pessoas muito especiais, realmente. Hoje uma das professoras é professora na UFAC, outro é diretor daqui do município de Humaitá e outro é professor em Porto velho, essas pessoas não me incentivaram, mas eu vi como um incentivo para eu trabalhar na educação (Jápeto, 2023).

Ao me debruçar sobre essas narrativas, percebo que a identidade docente de Jápeto se constitui de forma profundamente atravessada pela linguagem — pela crença no poder das palavras de afetar, transformar e construir sentidos. Essa dimensão é capturada com sensibilidade por Larrosa (2002, p. 20), ao afirmar: “Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento”.

As palavras ditas ao longo das narrativas esboçam as suturas produzidas nas identidades ambivalentes apresentadas pelos/as colaboradoras/es. Transitar entre os discursos familiares, sociais e políticos que são marcados pela lógica eurocêntrica tem possibilitado nessa dissertação de mestrado perceber os tensionamentos que levaram e levam esses/essas educadoras/es a atuar no campo da diferença.

É importante ressaltar que a identidade profissional também não é estática, intrínseca ou imutável. Ao contrário, é o resultado de um equilíbrio dinâmico, no qual a própria imagem como profissional é produzida pelos tensionamentos, incertezas, deslizos e processos de subversão presentes na representação dos professores/as de surdos/as na Escola Municipal Dom Bosco.

Na narrativa de Fobos, constituiu outras identidades profissionais em diversos momentos de sua vida antes de se tornar professor, militar por muitos anos: “*eu fui militar durante nove anos e meio. Nunca tive vontade de sair daqui da cidade. Dei baixa em 2002. Como eu já tinha o magistério, já completo, quando dei baixa, eu fiz o concurso, primeiro da prefeitura e, de imediato, consegui minha aprovação. Só que eu não tinha formação para professor, e o Governo, na época, estava formando os professores dando o Normal Superior, eu fiz o Normal Superior, mas através de vestibular na UEA* (Fobos, 2023).

Nesse contexto de transição do professor Fobos, demonstra como as identidades não são fixas, mas sim processos contínuos de significação. Ao assumir diferentes papéis, seja no exército ou na educação, suas identidades são produzidas de acordo com as interações e experiências vividas. Após sua formação, sua trajetória continuou “*Em 2004 eu fui lotado no*

interior, mas eu não assumi porque eu estava fazendo faculdade, assumi no Canaã, fiz uma permuta com uma professora, e de lá começou a minha jornada como professor. Passei por Canaã. 2007 Dom Bosco, onde fui gestor por quatro anos. 2012 fui para a Escola Nossa Senhora do Carmo. De lá fui para a Irmã Carmem, onde permaneço até hoje” (Fobos, 2023).

Considerando os diversos caminhos percorridos, desde os tempos de estudante até as experiências como militar e gestor, Fobos se encontra como professor. Atualmente, está lotado em efetivo exercício na Escola Irmã Carmem, enquanto sua carga horária adicional é cumprida na Escola Dom Bosco, onde o estudo em questão está sendo conduzido.

Nesse processo múltiplo de experiências de si (Larrosa, 2002), as narrativas de Kari entrelaçam-se com Nereida e Ariel ao experienciar a docência primeiro a partir das narrativas dos outros. No entanto, Kari se aproxima da profissão vendo como uma alternativa de melhoria de vida. *“As professoras quando saíam, elas pediam para alguém ficar na sala para tomar conta, para ver quem estava fazendo tarefa, e eu sempre era uma dessas alunas. E eu sempre dizia que eu queria ser professora. Só que devido eu ir crescendo e ir vendo como eram as situações de ser professor, não somente a questão de salário, mas todo o ambiente, tudinho, eu fui deixando de lado”* (Kari, 2023).

Esse distanciamento pela ideia de que o ser professor(a) envolve muito além de estar apenas em uma sala de aula, fez com que Kari após concluir o Ensino Médio, não quisesse fazer uma faculdade *“eu terminei o Ensino Médio já em 2006¹⁶, eu não me via mais fazendo faculdade, eu não me via”* (Kari, 2023).

Enquanto ouço suas histórias, noto que nesta fase da vida de Kari, uma sensação de desesperança em relação à busca por uma carreira se manifestou, especialmente no que diz respeito à profissão de professor(a), que era a possibilidade disponível no município e parecia ser a opção viável para Kari, dadas suas circunstâncias socioeconômicas que impossibilitavam cursar uma graduação fora de sua cidade onde residia. *“de la experiencia cuando se trata de hacer uso de la razón, cuando se trata de pensar y de hablar y de actuar racionalmente. En el origen de nuestras formas dominantes de racionalidad, el saber está en otro lugar que en la experiencia”¹⁷*(Larrosa, 2015, p. 58).

Além disso, sentia-se desmotivada para estudar, pois acreditava que o estudo não garantiria um futuro promissor, especialmente ao ver que sua mãe não havia concluído os

¹⁶ No ano de 2006 os cursos ofertados no município de Humaitá se restringiam as licenciaturas ofertadas na Universidade Federal do Amazonas ano de criação do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA.

¹⁷ de acordo com a questão de saber como se trata de um pedido de pagamento, quando se trata de pensar e de falar e de atuar racionalmente. Em el origen de nossas formas dominantes de racionalidade, o saber está em outro lugar na experiência (tradução da autora).

estudos. Assim, em certas ocasiões durante a infância e adolescência, negligenciava a importância do estudo.

Minha mãe nem chegou a terminar o Fundamental I, mas ela sempre foi muito incisiva com esse negócio de estudo e de escola. E quando eu estava na 1ª série, que agora é o 1º ano, eu fiquei um mês sem estudar porque eu falei que estudar não dava futuro. Aí eu menti que estava de férias para a mamãe, fiquei um mês sem ir para a escola. Levei uma peia, nunca mais. Aí fiquei de recuperação nesse ano, nunca mais fiquei de recuperação (Kari, 2023).

Enquanto Kari compartilha suas experiências escolares, ela o faz entre risadas, pois segundo ela, sua vida foi marcada pela fluidez, com eventos ocorrendo de maneira inesperada. Apesar dos obstáculos que ela mesma criou, alimentando a ideia de que não colheria benefícios significativos da educação, ela conseguiu concluir o Ensino Médio e nem ela mesma imaginaria o que estaria por vir.

Esse pensamento é influenciado devido à escolha da carreira profissional como professora pedagoga ter sido determinada por um membro da família, seja por imposição direta ou por meio de persuasão: “Aí quando foi já em 2011, minha prima que já cursava Pedagogia na UFAM falou: “Por que que você não faz o vestibular?”. Aí eu falei: “Vestibular?”, porque eu nunca me vi estudando nada. Terminei o Ensino Médio em 2006, em 2007 nasceu minha filha. Eu falei: “Quem sabe?”, peguei e fui fazer (Kari, 2023).

Kari compartilhou que não imaginou frequentar uma faculdade, e quando começou a cursar Pedagogia, sentiu-se deslocada, questionando se estava no caminho certo. Não se via realizando tarefas como recortar e desenhar, atividades comumente associadas à área. Kari, por sua vez, demonstra uma mistura de risos e choro, humor e reflexão sobre suas escolhas e trajetória educacional com base no processo desenvolvido para hoje ser professor(a):

Detalhe: eu tinha ido para a festa. Eu fui para a festa e tinha que estar 06h na UFAM, eu lembro como se fosse hoje, eu lembro porque eu falei: “Ah, vou fazer hoje porque a redação é no outro dia.” Sempre fui boa em redação, mas nunca me via estudando, nunca me via fazendo faculdade. Aí eu fiz o vestibular, quando cheguei lá a redação era naquele mesmo dia, depois fui fazer a prova, aí eu passei. Entrei na turma de agosto de 2011 lá na UFAM. No começo, eu ficava olhando assim: “Rapaz, eu acho que eu estou no curso errado.”, porque eu não sou boa em recortar, esses negócios, o povo falava que Pedagogia é um curso para estar cortando, para estar desenhando. Eu nunca me vi fazendo isso, e dificilmente eu faço (Kari, 2023).

Apesar das dificuldades iniciais de adaptação terem sido significativas, conseguiu concluir sua formação. Kari vê esse período como um ponto de partida crucial, onde não se via necessariamente enquadrada no estereótipo que marca a pedagogia, como algo irrelevante, irrisório, associado apenas ao ato de cortar e desenhar. Atualmente, como professora, ela não se vê frequentemente desempenhando essas atividades. No entanto, ao longo do curso, ela passou a compreender e apreciar a amplitude da pedagogia como profissão. “E dentro do curso

eu passei a gostar. Algumas disciplinas me chamaram bem atenção. Aí vieram as greves, e no TCC eu engravidei do meu menino mais novo, então foi bem difícil, mas aí eu concluí' (Kari, 2023).

Assim como Kari, Elara compartilha de algo semelhante, pois inicialmente ambas não consideravam a carreira de professora como uma opção de interesse. Essa falta de inclinação pode ser interpretada como uma característica de não pensar a docência como profissão, sugerindo que a profissão não é necessariamente vista como atrativa ou desejável. A menção de Humaitá como o contexto específico ressalta a limitação de escolhas educacionais na região, com apenas cursos de licenciaturas sendo oferecidos no período que a mesma vivenciava sua juventude. Isso indica uma restrição significativa nas oportunidades de formação profissional disponíveis localmente, influenciando as trajetórias de carreira dos residentes da área.

Na minha adolescência eu não queria ser professora, porque onde eu morava na época só tinha pra ser professora, que era o magistério, não queria. Aí depois surgiu o curso de Matemática na UEA, aí gostei por ser uma área que eu gosto, né? Exatas. Aí eu fiz, gostei. Quando eu comecei a estagiar, me deparei com alunos de tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, me assustei um pouco com o estágio. Mas aí depois quando comecei a trabalhar mesmo, me adaptei. Hoje em dia a gente ainda tem um friozinho na barriga, mas normal (Elara, 2023).

Uma análise da experiência de Elara ao se adaptar à ideia de se tornar professor/a revela um processo marcado por desafios e momentos de desequilíbrio. Embora tenha manifestado disposição para abraçar essa carreira, os estágios realizados durante a graduação expuseram-na a situações que despertaram sentimentos de medo e assombro diante da realidade escolar. Especificamente, as interações com as turmas do Ensino Fundamental e médio foram cenários onde tais emoções foram intensificadas.

Para mim, a formação não é uma linha no tempo, uma sequência planejada, consciente; muito menos aconteceu comigo de dar continuidade a algo mais. Questões, temas, problemas e inclusive palavras não continuaram desde o início. Também a escrita mudou muito. Então, eu vejo esse processo como um processo cheio de encontros e desencontros com pessoas concretas, com textos, com palavras ditas, com silêncios, com ações, com instituições (Skliar, 2012, p. 312).

Este contexto sugere uma necessidade de reflexão sobre a compatibilidade entre as expectativas individuais e as demandas do ambiente educacional, bem como uma oportunidade para desenvolver estratégias de enfrentamento e adaptação diante dos desafios inerentes à profissão docente.

Reia, alinhada com suas colegas de profissão, encontrava-se confinada a uma percepção de oportunidades em Humaitá: *ser professora era a opção*. Neste contexto, as portas para possibilidades além do ensino foram cerradas pela dura realidade socioeconômica que permeava a vida dos professores e professoras envolvidos nesta pesquisa. O cerceamento das

opções profissionais fora de sua cidade natal foi um reflexo direto das condições financeiras e estruturais desfavoráveis que enfrentavam. Consequentemente, a decisão de seguir a profissão de professor/a foi, em muitos casos, um processo de resistência ao sistema de subalternidade na qual estavam/estão inseridos.

Há dez anos atrás, aqui na cidade, quem não tinha condições de fazer outro nível de graduação em outras áreas, só podia ser professor. Porque era onde a cidade oferecia para você. Mas hoje não, hoje tem várias oportunidades de fazer vários cursos, até mesmo EAD. Então, hoje em dia, os jovens tem bastante opção. Mas dez anos atrás, recentemente, porque dez anos atrás foi bem aí, você não tinha muitas escolhas. Se você quisesse seguir uma outra profissão como medicina ou direito, você teria que sair da cidade. E eu venho de uma família classe média que tinha uma renda só para se manter aqui mesmo. Então foi um dos motivos de ser professora (Reia, 2023)

Ao analisar as reflexões compartilhadas por Reia durante nossa conversa, ele/ela narra que às oportunidades atuais oferecidas pelo município de Humaitá são mais atrativas aos jovens. Ela/ele tem pensado durante nossas conversas que as oportunidades diferem daquelas que estavam disponíveis em épocas passadas, quando suas necessidades pessoais e profissionais eram distintas.

Nesse contexto, Reia expressa uma reflexão sobre as possibilidades que poderiam ter sido de forma distinta sua trajetória. Contudo, é importante ressaltar que essa narrativa não é permeada por um sentimento de arrependimento. Pelo contrário, Reia enfatiza seu apreço pela área em que está inserida “*Não que eu não goste, eu gosto muito da minha área, não me vejo fora dela, então, é onde eu esqueço todos os meus problemas, na sala de aula. Eu gosto de estar ali na sala de aula, interagindo com os alunos. Então, eu gosto muito da profissão que eu escolhi* (Reia, 2023).

A narrativa apresenta os caminhos percorridos na produção de sua identidade docente. Enquanto ela identifica dinâmicas que a impulsionaram nessa direção, o/a professor/a reconhece o papel crucial de seu ambiente familiar. Este último aspecto indica uma rede de apoio emocional e prático que facilitou sua jornada educacional desde o início, com membros da família auxiliando em seu processo de aprendizado desde a alfabetização. Isso sugere uma narrativa de continuidade e suporte ao longo do desenvolvimento educacional de Reia, que provavelmente teve um impacto significativo em sua carreira e sua experiência como educador/a.

A minha decisão para ser professora, primeiro lugar minha mãe, que era professora do ensino rural na cidade e, segundo lugar, tive duas professoras que me inspiraram a ser professora, principalmente a de matemática, que é uma área, assim, onde todo mundo tem aquele receio, aquele medo. Então, eu tive duas professoras: a primeira que me alfabetizou; e a segunda que é na área de matemática, mesmo, e a que mais me influenciou para essa escolha (Reia, 2023).

As trajetórias de Reia e Europa se entrelaçam: ambas vêm de famílias simples e encontraram na mãe um grande apoio para seguir a carreira de professora. Reia viu na mãe não apenas alguém que ela pudesse estabelecer um laço de busca profissional, mas também uma fonte de inspiração, cujo exemplo a motivou a se tornar um educador/a.

Da mesma forma, Europa, em sua casa simples, viu sua mãe se dedicar à educação, o que a fez *sonhar em seguir seus passos* e inspirar outras pessoas como ela fazia com tanto amor. *“Acho que desde que eu me entendo por gente que ela começou a estudar, porque, como ela fala, ela já veio de uma família humilde, que é uma família bem humilde, mesmo, passava mesmo até fome. Aí ela viu que a educação era o caminho mais certo de ela conseguir vencer”* (Europa, 2023).

As narrativas compartilhadas pelos professores e professoras tensionam que a educação representou processos de subversão. Para muitos desses/dessas educadores/as, a educação é apresentada como estratégia para problematizar as questões socioeconômicas ao qual suas famílias estavam/estão inseridas/os.

A expressão *"vencer na vida"* mediante a educação é recorrente nas falas dos educadores que trabalham com alunos/as surdos/as. Essas observações destacam o papel fundamental da educação na vida e trajetória dos professores e professoras, não somente no desenvolvimento acadêmico, mas também na promoção da igualdade de oportunidades sociais.

Porque aqui é uma cidade pequena, e naquele tempo era bem mais difícil, e aí ela viu que quem tinha dinheiro, às vezes fazia, às vezes ficava para trás em uma prova ou outra, não consegui entrar, aí o quê que ela fez: “Eu vou estudar”. Aos trancos e barrancos, às vezes o pai até dizia para ela desistir, mas assim foi. Aí casou, teve seus filhos e tudo, e sempre aparecia vaga para professor, porque, querendo ou não, educação é um ramo que sempre vai precisar de professor. Aí ela foi estudando, estudando, e incentivava a gente cada vez mais a estudar. Ela estava trabalhando, mas chegava o período da noite: “Vem cá, sente aqui, deixa eu olhar o seu caderno, olhar seu livro. Mandaram fazer o quê?”. Aí quando chegou no meu ensino eu perguntei para ela: “Mãe, o que eu faço mesmo? Porque aqui tem poucas opções, na maioria das vezes tem só para professor. Querendo ou não é uma área que sempre vai ter vaga.” E eu ainda quero cursar Direito. Sempre quis cursar Direito (Europa)

Essa narrativa destaca os modos de ser e de tornar-se professor/a em uma cidade pequena. Diante desses discursos, Europa e Reia vão constituindo seus modos, suas percepções e pedagogias no contexto da formação docente.

Os modos como a mãe de Europa narra suas relações familiares, vão constituindo elementos de aproximação da própria Europa com a docência. Como professora, ela/mãe apresenta as suas identidades: mulher, mãe, professora, como ponto nodal (Bhabha, 1998) nos modos pelos quais Europa rememora suas experiências e vivências com a mãe em sua infância e juventude.

Com a proximidade do fim do Ensino Médio, em meio a profissão da mãe a jovem Europa, convivendo com a presença constante e inspiradora da mãe, manifesta o desejo de cursar Direito. No entanto, ela se depara com uma barreira inesperada: a inexistência do curso de Direito no município de Humaitá *“Para ir para Porto Velho, não tem como eu ir, porque minha família sempre foi humilde e tudo, não tinha como pagar para eu morar lá, não tinha como custear minhas despesas só para viver lá, só para estudar. E isso se eu conseguisse passar lá em uma faculdade, uma universidade que fosse pública”* (Europa, 2023). “Com isso, o que interessa não é pensar se as coisas têm, ou não, uma essência e/ou uma realidade real, estável e independente de nós, senão é pensá-las no significado que adquirem para nós.” (Veiga-Neto, 1999: 100)

“Aí foi quando eu falei: “Não. Eu vou fazer alguma coisa que seja mais próxima daquilo que eu quero e eu decidi escolher Letras, porque Pedagogia eu não me interessaria muito. Eu queria também por conta do inglês, queria aprender uma língua nova e tudo, aí eu escolhi Letras. Aí fui fazendo e durante o estágio, como já tinha aquele contato com criança por conta da minha mãe, porque volta e meia eu estava na escola com ela, então eu já sabia como fazer mais ou menos isso, mais ou menos aquilo” (Europa, 2023).

Inspirada pelos modos como a mãe experienciou a docência, Europa se viu mais próxima da profissão. Embora Letras não fosse sua primeira opção, Europa em suas primeiras práticas de sala de aula buscava trazer elementos das vivências da escola rememorizada a partir das suas estadas com a mãe no contexto de sala de aula.

[...] só que durante a faculdade eu vou me preparar, para saber se é realmente isso que eu quero. No estágio tu descobre se é isso que você quer, se não é. Aí fui fazendo, avançando, avançando, apareciam projetos para trabalhar na escola, eu fiz. Naquele tempo acho que tinha o projeto chamado Mais Educação, eu fiz. Aí apareceu o projeto do Estado também, que era uma aula de reforço, aí eu fiz. Sempre trabalhado com o Fundamental II, 6º ano, 7º ano, 8º ano, sempre trabalhava reforço com eles para ajudar na leitura, ajudar na escrita. Aí quando fui fazendo esses projetos, eu falei: Não, é isso mesmo que eu quero seguir. Trabalhar disso, viver disso para conseguir mais para frente o que eu realmente quero, que é Direito (Europa, 2023).

Europa ao ingressar no curso de Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas respectivas literaturas, passou a vivenciar práticas e teorias que foram marcando seus modos de ser professor/a.

Encerro esta seção com uma análise do relato de Mimas, cuja história, embora brevemente delineada, oferece uma percepção sobre a escolha profissional. Mimas, ao compartilhar sua trajetória, destaca dinâmicas de vida que a levam tornar-se professor/a.

Mimas ao retomar as memórias de escolarização narra em nossas conversas as marcas produzidas por sua professora do Ensino Fundamental. A partir dos afetamentos constituídos nas relações entre Mimas e esta professora, Mimas produziu durante a juventude uma

proximidade com a docência enquanto profissão. A imagem dessa educadora ressoou profundamente em Mimas, refletindo sobre sua percepção do papel do professor(a), mas também sua própria identidade.

[...] eu escolhi cursar a Letras desde que eu comecei o meu 8º ano. Eu sempre gostei de Língua Portuguesa. Eu praticamente era apaixonada pela minha professora. A forma como ela trabalhava a língua. E todo mundo reclamava que não gostava de ler e eu achava muito bacana a forma que ela conseguia atrair a gente para aprender. E os professores anteriores que eu tive antes do 8º ano trabalhavam a gramática solta, aquelas frases soltas, e quando chegou com ela foi diferente, foi no texto, mesmo. Então, ela dava a interpretação de texto e a gente, aí lá dentro do texto ela fazia aquelas concordâncias, e tirava de lá, né, para poder fazer sentido para gente (Mimas, 2023).

A partir da observação das estratégias pedagógicas adotadas por sua professora, Mimas foi gradativamente levada, pelos afetamentos produzidos, a se aproximar do curso Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas respectivas literaturas. Mimas retoma em suas narrativas as práticas de ensino produzidas por esta docente e busca em seu processo de produção das suas identidades tornar as suas discussões pedagógicas próximas aquelas que a levaram a pensar a docência como profissão.

Vale ressaltar que seu ingresso em uma licenciatura dupla, segundo Mimas tornou-se um desafio em função da Língua Inglesa, visto que, a entrevistada retomou as dificuldades enfrentadas no estudo do inglês “*Eu tive um pouco de dificuldade com o inglês, né, porque é licenciatura dupla, e na escola eu não tive um bom ensino de Língua Inglesa. Não tive, porque se o do Português que é a nossa língua já era difícil, imagina o inglês*”.

Apesar dos obstáculos inerentes a aprendizagem de uma nova língua, Mimas não só alcançou a conclusão de sua graduação em letras, mas também por meio do curso foi afetada pelos estudos dedicados na universidade a Língua Brasileira de Sinais. O que começou como uma disciplina obrigatória durante seus estudos logo se tornou uma área de interesse “*Quanto a Libras, a minha paixão por ela começou no 4º período de Letras, meu interesse pela Libras vem da Faculdade, né. Quando eu tive a disciplina, nossa*” (Mimas, 2023)

Ao optar por explorar mais profundamente a Libras, Mimas não apenas pôde estabelecer novos olhares, como passou a produzir práticas de ensino a partir da Libras com alunos/as surdos/as e ouvinte (aprofundado na subseção 4.2).

Desse modo, os fios que tecem as relações produzindo significados que compõem as identidades dos professores e professoras são narrados a partir dos afetamentos rememorizados por meio das narrativas constituídas tendo como procedimento de produção de dados a entrevista articulada ao estudo de caso. É por meio desses fios que as histórias de vida se

entrelaçam com diversas experiências escolares. Assim, eles narram as experiências e vivências construindo e ressignificando suas identidades.

É na escola que as identidades docentes têm aguçado os modos como esses educadores/as tensionam e produzem práticas de ensino com alunos/as surdos/as e ouvintes na escola Municipal Dom Bosco. Passamos agora a olhar para essas práticas a partir das próprias narrativas docentes que retomam os caminhos percorridos para tornar-se professores/as de alunos/as surdos/as.

4.2 Como se constituíram professores/as de alunos surdos: Narrativas sobre práticas de ensino

Ao estar atenta as narrativas produzidas pelos/as colaboradores/as desta pesquisa busquei a partir das suas rememorações, apresentar os caminhos que levaram os/as professores e professoras a atuarem com o ensino de alunos e alunas surdos/as. Fui problematizando em nossas conversas: O que os instigou a seguir nessa área de ensino? Seriam experiências pessoais/familiares ou as influências externas que os conduzem a essa jornada? Além disso, quais foram os momentos e as circunstâncias decisivas em suas trajetórias educacionais rumo ao campo da surdez? Poderiam ser experiências de vida, encontros inspiradores ou até mesmo uma profunda reflexão sobre as demandas sociais?

Kari após sua formação exposta na apresentação “Trajetórias de Vida”, começou atuar como professor/a por meio de processo seletivo, atuando 20h no campo e 20h na zona urbana. Como professor/a de campo, as dificuldades se multiplicavam. Lidar com uma diversidade de alunos/as, cada um/uma com suas ambivalências, tornava-se uma tarefa desafiadora. Pensar práticas plurais nesses trânsitos (campo e cidade) fez com que Kari se atentasse aos modos de ser das crianças com quem atuava.

Eu ia e voltava. Todo dia, 2020 e 2021. Aí ano passado eu não fiz mais o seletivo para o campo porque eu não aguentei mais. Que eu fiquei doente do meu estômago que não dava tempo de almoçar. Só chegava, tomava banho e ia para outra escola do Estado. Aí desde o ano passado que eu estou na cidade. Mas a experiência lá do campo desafiadora demais, Transporte, a situação dos alunos, trabalhar no campo na pandemia. Misericórdia, foi bem tenso. Não é fácil, não. Não é para qualquer um, não. Eu tenho colegas que estão até hoje lá nessa mesma escola (Kari, 2023).

A experiência na escola de campo durante a pandemia foi marcada por dificuldades, como problemas de transporte, situação complicada dos/das alunos/as e as exigências extras de trabalhar em um ambiente agrícola durante um período de crise global. Kari reflete sobre os desafios que atuar no contexto do campo que lhe foram apresentadas.

Kari neste momento, contou-me uma situação que vivenciou durante sua experiência no campo, embora tenha sido algo que lhe angustiou e lhe tenha causado muito medo, Kari classifica esse momento como *“rapaz, realmente, agora eu sou professora”*.

O relato de experiência dentro de uma Kombi desprotegida, atravessando estradas vicinais enquanto colegas avançavam em um evento o veículo foi incendiado, ilustra os desafios enfrentados por Kari ao atuar em escolas do campo. Esse episódio narrado fez com que Kari retornar-se as suas práticas de ensino ao contexto urbano.

na pandemia. 2020, quando eu me via dentro daquela Kombi, sem nenhuma segurança, entrando dentro de vicinais lá, que teve um evento que meus colegas foram adiante, eu fiquei atrás atendendo os alunos, pegou fogo. Tinham tocado fogo de um lado e do outro da Kombi. E depois eles voltaram e eu lá. Quando eu me embrenhava para chegar nos caminhos para chegar nas casas dos alunos lá, eu falei “Rapaz, realmente, agora, eu sou professora.” E ser professor do campo é muito mais difícil que ser professor da cidade. Com toda a certeza, aí sim. E que eu não desisti, também, porque ali eu tinha tudo para desistir, mas eu não desisti. Eu tinha dois, três, quatro, cinco, seis alunos nesse Ramal do Índio, e um mais longe que o outro, e na época do inverno (Kari, 2023).

Durante nosso diálogo, Kari enfatiza repetidamente que foi sua imersão no campo, em seu trabalho prático, que a fez verdadeiramente compreender o papel de ser professor/a. Kari descreve como cada experiência no campo, cada desafio enfrentado, cada aluno/a atendido, contribuiu para ressignificar sua abordagem pedagógica e sua percepção do ensino.

Eu ia na casa de cada um, eu levava o material impresso, eu explicava o conteúdo, aí na outra semana eu voltava, para pegar esse conteúdo, para corrigir, entregar os novos, aí era assim. Aí um morava virando à esquerda, outro mais para a frente, e fora os alunos da comunidade, mesmo. Que lá na Cristolândia é um pouco difícil, também (Kari, 2023).

Foi durante essa experiência que Kari enfrentou *os maiores desafios de sua carreira como professora no campo*. Seu trabalho, nesse período, era realizado de maneira individualizada, o que lhe proporcionou uma percepção das necessidades específicas de cada aluno/a.

Foi também nesse percurso que ela teve seu primeiro contato com estudantes que apresentavam diferentes tipos de deficiências. Embora, inicialmente, nenhum desses/dessas alunos/as fosse surdo/a, essa experiência pioneira foi fundamental para Kari. Ela começou a perceber as complexidades e as nuances envolvidas em trabalhar com a diversidade e as particularidades de cada aluno/a.

A convivência diária com esses estudantes permitiu que Kari desenvolvesse novas estratégias pedagógicas e sensibilidade ao estar com o outro/diferença. Ela passa então a tensionar suas próprias práticas. Esses tensionamentos produzidos no interior das relações

estabelecidas nas escolas do campo possibilitou segundo a entrevistada a estabelecer de forma incipiente sua aproximação com o campo da educação de surdos.

A interação com a diversidade de contextos e necessidades dos alunos/as levou a desenvolver uma compreensão mais profunda das complexidades envolvidas no âmbito educacional. Kari ressalta que foi através dessas experiências docentes que ao retornar para as escolas urbanas passa a tensionar suas práticas de ensino e os modos como se constituía professora, especificamente atuando com crianças surdas.

Ao narrar suas experiências e as práticas produzidas junto a escola Dom Bosco, Kari nos apresenta sua percepção sobre estar na escola:

Aqui eu tenho que trabalhar de forma mais lúdica, eu agora esse terceiro bimestre, como o livro não está trazendo conteúdo que é colocado pelo PCP, eu tenho que digitar o conteúdo, e cada aula, como é cada aula uma vez por semana, eu copio um pouco no quadro, aí eu trago uma atividade impressa. Uma aula eu coloco eles para copiar, que é a questão da alfabetização, da escrita deles, porque mesmo não sendo aula de português, eu estou muito pegando no pé com a questão da Língua Portuguesa, para ajudar, porque está bem difícil. Aí então uma aula é escrita, a outra aula é impressa. Aí eu faço as vídeoaulas, porque a gente percebe aqui que os alunos se interessam muito por essa questão de televisão, de estar assistindo, e eles pegam o conteúdo mais rápido. Também pela questão da leitura, porque alguns não sabem, realmente, ler. Então, através das aulas de vídeo, eu percebi que eles estão compreendendo mais o conteúdo. E eu também não deixo muito eles se prenderem na questão das atividades escritas, quando elas estão impressas, eu faço questão que eles copiem do quadro, para eles terem uma noção de parágrafo, noção da escrita, tudinho. E nas minhas avaliações eu coloco bastante imagens coloridas (Kari, 2023).

Quando a professora Kari retrata os modos como atua e produz práticas de ensino com crianças surdas, a mesma apresenta uma descrição generalista da inserção de atividades voltadas a perspectivas e necessidades da criança surda. Durante o período de julho a dezembro de 2023, atuando com as observações produzidas no diário de campo, fui observando que as explicações durante o desenvolvimento das atividades ficam sob a responsabilidade da intérprete de Libras (Diário de campo, 2023).

Essa generalização das atividades correspondente aos/as alunos/as surdos/as e ouvintes inseridos na sala de aula da professora Kari tem tensionado a necessidade de formação continuada não apenas para o ensino de Libras aos professores/as, mas também o desenvolvimento de práticas que articulam as experiências e modos de ser de crianças surdas e ouvintes na sala de aula regular.

Mesmo a professora tendo cuidado de apresentar uma atividade que corresponda as demandas de aprendizagem da criança surda ao qual atuou no ano de 2023, a abordagem e a participação ativa desta criança nos debates, nos diálogos, nas articulações de sala ficam sob responsabilidade da intérprete.

A própria escola não tem desenvolvido atividades que negociam os modos de aprendizagem de cada criança. Em 2023, durante meu período na escola, não foi realizado nenhum projeto ou ação que promovesse a inclusão dos alunos/as surdos/as ou a interação entre eles/elas e seus colegas ouvintes.

Segundo as narrativas de Nereida, Mimas, Ariel e Euporia, somente no ano de 2022 sob a direção de outra gestora é que houve implementação de tais ações de maneira concreta. Estas ações incluíam a formação para todo o âmbito escolar, abrangendo tanto os alunos quanto os profissionais da educação. As intérpretes envolvidas eram responsáveis por ensinar e orientar todo o processo, eram realizados encontros com alunos/as surdos/as, além de formação para os ouvintes, porteiros, manipuladores de alimentos e familiares (Diário de campo, 2023).

No ano de 2022 a escola realizava encontros com a comunidade surda uma vez na semana e convidava um professor surdo do estado para fazer parte dessa interação, além disso, a família era envolvida nessas atividades. Além dessas ações, as intérpretes ficavam responsáveis para ir para nas salas de ensino regular ensinar Libras para os/as alunos/as ouvintes para que durante todo o ano eles pudessem interagir com os/as alunos/as surdos/as. Não só os alunos/as foram ensinados/as a Libras básica, mas os professores/as, a direção, os pedagogos e também os/as manipuladores de alimentos da instituição, no entanto, no ano vigente da pesquisa que corresponde ao ano de 2023, essas ações foram paralisadas, não ocorrendo durante o período observado e nem se apresentam nas narrativas dos/das professores/as (Diário de campo, 2023).

No início da pesquisa, em 2023, os/as professores/as contavam apenas com intérpretes em sala de aula. Em alguns momentos, o papel desses intérpretes não parecia bem definido. *“É a cuidadora só. Só que quando eu dou minha aula, ela pega, ela transforma do jeito dela. Ela se responsabiliza por transmitir tudo da forma que ele se comunica com ela na sala de recurso. Mas ela faz esse papel, faz tudo, ela faz esse papel”* (Fobos, 2023).

Em outras ocasiões, os intérpretes assumiam a função de substituir professores/as regentes que estavam ausentes, deixando a sala do/da alunos surdo/a para atender outra turma. Houve momentos em que eu também fui chamada para realizar essas substituições, destacando a falta de um planejamento adequado para cobrir as ausências e a necessidade de uma melhor organização no apoio aos alunos/as surdos/as (Diário de campo, 2023).

Diante desses acontecimentos, Kari propõe realizar atividades que se articulem com os modos de ser da criança surda, indo além de atender apenas às demandas desse/dessa aluno/a, pois entende que essas atividades devem atender todos os/as alunos/as ouvintes e surdos/as, ou

seja, não há uma adaptação da atividade, apenas o modo como a explicação dessa atividade ocorre. Boa parte da explicação em Libras fica sob responsabilidade da intérprete (Diário de campo, 2023). Nereida e Mimas, intérpretes ressaltam que participam dos planejamentos docentes para melhor interpretar os objetos de conhecimento a serem ensinados pelo professor regente.

Essa articulação entre professor/a regente e intérprete no contexto do planejamento tem promovido um ambiente onde a língua de sinais seja utilizada, não só a criança surda se sente mais integrada e compreendida, mas também os/as alunos/as ouvintes desenvolvem meios de comunicação e compreensão em relação as questões da surdez.

Eles têm um tópico de conteúdo que são os meios de comunicação e lá tem fala, escrita, Libras e desenho. Então, todos os meus alunos aqui, é para eles terem o alfabeto em Libras, porque eu coloquei, e os números também. Porque eu imprimi e coloquei no caderno para eles já terem conhecimento. Aí eu trabalhei esse conteúdo e foquei, basicamente, na Libras, porque eles querem chamar atenção do aluno surdo, apesar que alguns sinais ele não entende, mas a maioria ele já está aprendendo. Aí alguns já tem noção, de como dar “Oi”, de como falar “Bom dia”, como falar para ele que ele tem que abrir o caderno, que está difícil, o sinal de “Difícil” para ele, que “Não pode”. Aí eu vou ensinando, o pouco que eu sei, quando eles perguntam, eu vou repassando (Kari, 2023).

Kari ao apresentar tentativas de inserir a Libras no processo de alfabetização e letramento e letramento matemático, o faz buscando aproximar a relação entre os/as alunos/as surdos/as e ouvintes. Durante as observações realizadas no segundo semestre de 2023, foi possível perceber essas aproximações entre os/as estudantes e professora regente, visto que naquilo que a professora já domina da Libras, ela utilizava os sinais da sua própria explicação (Diário de campo, 2023). Kari resalta ainda que:

Se os colegas sabem, fica mais fácil para o aluno surdo ou deficiente auditivo aprender também, porque eles gostam muito de se ajudar. Então, eu gosto de colocar essas questões das atividades práticas para eles. Trazer, mostrar, pedir para eles fazerem. Até desenhar. Para eles desenharem os símbolos. Porque você sabe que o surdo que tem que dar o sinal da pessoa. Aí eu conversei com eles sobre isso e a questão do desenho, questão deles desenharem. Eu coloco lá o alfabeto e peço para eles desenharem (Kari, 2023).

Kari possui um conhecimento básico da Libras e por esse motivo utilizava alguns sinais durante o desenvolvimento da sua aula, como por exemplo, quando uma atividade se apresentava de maneira difícil para o/a aluno/a surdo/ ela fazia o sinal de difícil ou quando estava fácil ela perguntava do/da aluno/a fazendo o sinal de fácil.

A comunicação entre professor/a e aluno/a normalmente se realizava por sinais isolados e a intérprete, como mediadora da comunicação, tentava completar esse diálogo para que ele se tornasse mais significativo. No geral, a professora interagia de maneira restrita dos sinais com a criança surda, mas ainda assim isso é um processo importante pois ela tensiona os modos de

ser surdo/as e ao mesmo tempo ensinava para os/as alunos/as ouvintes também utilizarem esses sinais e entenderem os processos de comunicação para com esse aluno/a (Diário de campo, 2023).

Por outro lado, Ariel demonstrou desde muito jovem um interesse em seguir a carreira de professor/a, com um foco particular na educação especial, conforme mencionado no item 4.1. Seu entusiasmo por essa área específica da educação a/o levou a buscar formação continuada. Quando foi aprovada no concurso público, Ariel recebeu o convite para atuar na sala de Atendimento Educacional Especializado.

Nesse ambiente, Ariel começou a ter contato direto com alunos/as surdos/as, havia aqueles com deficiência auditiva e/ou surdez, o que representou uma oportunidade para Ariel aprofundar seus conhecimentos e desenvolver estratégias pedagógicas específicas para atender as demandas dessas crianças.

No meu primeiro ano, foi normal. Aí no segundo, eu já observava a professora, eu ainda não tinha especialização, eu observava a professora na sala de recurso e via assim esse carinho, essa demanda tão grande que necessita de profissionais nessa área da educação especial, não só estritamente sala de recurso né, e aí ela me fez convite, como eu trabalhava só um período, ela me fez esse convite para eu vir como voluntária, para conhecer e eu passei 1 mês mais ou menos, fui me identificando e eu decidi fazer a especialização nessa área (Ariel, 2023).

Após receber o convite e vivenciar a experiência, Ariel se interessou cada vez mais pela área da educação especial, levando-a a buscar especializações específicas nesse campo. Inicialmente, seu primeiro ano de atuação foi em uma sala de ensino regular. No entanto, após o convite para atuar na sala de Atendimento Educacional Especializado, Ariel passou a se dedicar integralmente à educação especial.

Seu interesse fez com que Ariel buscasse formação continuada, participando de cursos e programas de especialização que aprofundaram seus conhecimentos: “*eu fiz minha especialização, tem exatamente uns 2 anos só, eu fiz Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e neuro psicopedagogia Clínica e Institucional*” (Ariel, 2023).

Quando o/a professor/a Ariel retrata os modos como atua e produz práticas de ensino com crianças surdas, ele/ela apresenta uma percepção associada ao discurso da pedagogia, que também foi percebido nas narrativas iniciais dessa discussão por Kari de que “*ah, a pedagogia só brinca. A gente produz muitos materiais pedagógicos, que é essencial*” (Ariel, 2023)

Dominó, o alfabeto móvel e tantos outros né. A nível sensorial, poxa eu aprendi na graduação e trouxe para cá também., trabalho a coordenação motora fina e tantas outras atividades que dá para trabalhar ali dentro, matemática, português, enfim, usamos a criatividade, e eu aprendi lá (Ariel, 2023).

Ariel estabeleceu uma parceria com Euporia na criação de recursos educacionais para alunos/as surdos/as. Entre esses recursos destacam-se jogos matemáticos desenvolvidos com

tampinhas de garrafas e livros especialmente concebidos para aprimorar habilidades como: coordenação motora fina, incluindo tarefas práticas como amarrar cadarços de tênis. Essas iniciativas foram projetadas não apenas para o aprendizado dos/das alunos/as, mas também para promover sua autonomia. Pois de acordo com os/as respectivos/as professores/as, os/as alunos/as buscam/buscavam desenvolver processos próprios de aprendizagem em parceria com a sala de recursos (Diário de campo, 2023).

Figura 8 – Atividades criadas pelas professoras de AEE.



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

As narrativas apresentadas pelos/as professores/as mostram-se produzidas por meio das experiências vivenciadas na formação inicial e nos primeiros anos de docência, uma vez que compartilham percepções semelhantes em relação às práticas educacionais, na criação e utilização de recursos didáticos desenvolvidos por eles/as mesmas.

Nós trabalhamos muitos jogos pedagógicos, a questão do concreto mesmo com eles, manipulação, os materiais deles todos são adaptados, a sala de recurso como vem verba para a sala de recurso, nós damos prioridade. Nós temos multimateriais, que é quebra, O jogo de memória, a gente trabalha muito questão de percepção, coordenação motora fina, coordenação motora de modo geral, assim como a matemática também, trabalhamos com ábaco com eles, que é manipulação, ali estão tocando, tão vendo. E a Libras nós trabalhamos também a alfabetização, porque eles não são completamente, digamos assim, alfabetizados, tem coisa que eles ainda estão aprendendo. Então é uma busca constante nossa enquanto profissional para tentar ali suprir essa necessidade, embora nós tenhamos as meninas que nos auxilia na sala

de aula com eles, mas no momento de atendimento deles somos nós, que estamos ali presentes (Euporia, 2023).

[...] a gente produz os materiais pedagógicos, nós utilizamos muitos materiais manipulados, concretos, para que a criança possa fazer a associação e com isso facilitar o seu processo de aprendizagem. Como foi relatado antes, como eu citei antes, com o surdo a gente também utiliza a mesma metodologia, não é só como alguns acham que é, até... não, nós utilizamos o material concreto, a gente produz, é quebra cabeça , é dominó, enfim, diversos, além disso nós temos materiais pedagógicos, didáticos que a gente também compra, podemos ver ali quebra cabeça, tanto em Português, como em Libras e vice versa, os números, trabalhamos os números com eles também, principalmente com os surdos... eles tão passando por um processo ainda de alfabetização, processo de alfabetização.. tanto em português, na língua portuguesa, como também na língua de sinais (Ariel, 2023).

As narrativas das/dos professores/as Euporia e Ariel apresentam a importância de jogos pedagógicos e materiais manipuláveis como ferramentas sensoriais e concretas para desenvolver autonomia, por meio da percepção, coordenação motora fina e geral, e competências matemáticas (conceito de número, aritmética, geometria, relações espaciais). Euporia destaca o uso de jogos de memória e do ábaco, sublinhando a manipulação física dos materiais como uma forma de os alunos "tocarem e verem", reforçando assim a aprendizagem através de experiências táteis e visuais.

Ele/ela também mencionou a importância da Libras na alfabetização dos/as alunos/as surdos/as, pois em alguns casos, os/as alunos/as ainda não usaram os sinais para a comunicação e estão em processo de aprendizagem e requerem suporte contínuo. Ariel, por sua vez, reforçou a produção de materiais pedagógicos concretos, enfatizando que esses recursos facilitam a associação e compreensão por parte dos/das alunos/as surdos/as. Ele/ela mencionou a utilização de quebra-cabeças e dominós, tanto enviados pelo MEC, quanto produzidos pelos/as próprios/as professores/as, uma vez que *“Os materiais didáticos... o MEC oferece, oferece..., mas ainda chega muito restrito nas escolas, principalmente do interior, então falta mais ação que esses programas venham favorecer os alunos surdos das escolas do interior (Ariel, 2023)*

O/A professor/a Euporia assim como Ariel, se envolveu desde cedo com a educação de surdos, aproveitando cada oportunidade de aprendizagem e crescimento profissional que surgiu durante seus anos de formação acadêmica.

Eu conheci Libras no período da UFAM mesmo, fiz com a graduação através de uma professora que eu conheci e que serviu para mim como inspiração. Eu estou há 4 anos trabalhando na área, mas é o primeiro ano está estou tendo experiência com o aluno Surdo, porque embora eu tenha feito a pós graduação, eu nunca tive contato com alunos Surdos (Euporia, 2023)

Figura 9 – Trabalho realizados pelas professoras do AEE.



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Na sua juventude, antes de iniciar sua jornada acadêmica, Euporia teve uma experiência marcante ao presenciar a comunicação de uma criança surda. Esse encontro despertou sua curiosidade e a motivou a compreender melhor a comunicação dos/das surdos/as. Essa curiosidade fez com que ingressasse no ensino superior.

[...] eu quando criança encontrei um alfabeto em Libras, não sabia nem que significava aquilo e para mim foi um meio que um desafio para aprender aquilo, não sabia nem que era Libras. Enquanto criança já tive acesso através de um livro que tinha da escola mesmo, e tinha sinais nos livros, mas não sabia que aquilo era alfabeto, não tinha noção do que era, então eu peguei como um desafio quando criança aprender os movimentos da mão (Euporia, 2023).

Figura 10 – Materiais disponibilizados pelos recursos do AEE.



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Mesmo não almejando uma carreira no magistério, uma vez que seu foco residia em adquirir uma formação acadêmica/bacharel de nível superior para alcançar oportunidades mais amplas, não restritas ao ambiente da sala de aula. As experiências vivenciadas por Euporia acabaram por conduzi-la, gradualmente, em direção ao campo da educação especial, “ela foi falando de como era encantador trabalhar com a sala de recurso e foi mexendo... porque até

então eu não queria ser professora, não me identificava com a área, queria apenas ter uma graduação” (Euporia, 2023)

Figura 11 – Materiais disponibilizados pelos recursos do AEE.



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

À medida que experienciava a cultura/comunidade surda, vivenciava momentos de trocas com profissionais da área percebia o afetamento que a educação dos surdos tinha sobre si. Hoje, é nesse âmbito que Euporia se encontra como professor/a e tem produzido sua identidade como professor/a.

Durante o período em que acompanhei os/as professores/as, observei diversos aspectos de suas interações com os/as alunos/as surdos/as. Eles/elas utilizavam Libras como principal meio de comunicação, e frequentemente recorriam aos classificadores¹⁸ para enriquecer a comunicação. Cada atividade era associada a sinais específicos, facilitando o entendimento do/da aluno/a. Além disso, observei que a maioria dos jogos educativos estavam disponíveis em versões adaptadas para Libras, o que tornava o aprendizado mais acessível e inclusivo. “O jogo da memória que é através da ilustração, vem com sinais que é o alfabeto que nós construímos, com materiais de EVA, mais nesse sentido. Os materiais são mais reciclados que nós utilizamos muito (Euporia, 2023).

¹⁸ Os classificadores “desempenham uma função descritiva podendo detalhar som, tamanho, textura, paladar, tato, cheiro, formas em geral de objetos inanimados e seres animados” (Pimenta e Quadros, p.71, 2006).

Figura 12 – Materiais AEE.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Figura 13 – Materiais AEE.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Os/As professores/as também mantinham um diálogo com os/as alunos/as surdos/as e ouvintes, abordando não apenas os conteúdos escolares, mas também aspectos do cotidiano e temas pessoais, como a família. Esse tipo de interação ajudava a criar um ambiente mais acolhedor e reforçava a relação entre professores/as e alunos/as (Diário de campo, 2023).

Ao final das atividades propostas, se o/a aluno/a concluía suas tarefas concretas e jogos e o/a professor/a trabalhava um tempo com ele/ela no computador. Durante esse período, ele/ela podia acessar jogos educativos e explorar o uso do computador para ampliar os processos de alfabetização em Libras por meio desses jogos (Diário de campo, 2023).

Figura 14 – Atendimento através da informática.



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Outro aspecto que aproxima Nereida da educação dos/das surdos/as surgiu inicialmente no ambiente familiar, quando a necessidade de compreender e lidar com a surdez se tornou urgente devido ao diagnóstico de sua sobrinha.

Essa situação familiar impulsionou Nereida a aprofundar seus conhecimentos na área, pela busca de maneiras de apoiar o processo educacional de sua sobrinha, o que a levou a ser professor/a de alunos/as surdos/as. Para ele/a isso foi o início de tudo “*por conta de uma sobrinha minha, eu fui obrigada a aprender, isso daí começou tudo*” (Nereida, 2023).

Após essa experiência, Nereida tensionada pela situação familiar que vivenciava, foi buscar o curso de graduação para encontrar maneiras para ajudar sua sobrinha na área educacional, lá ele/a recebeu apoio de uma professora através da disciplina de Libras. Esse apoio a afetou de maneira que Nereida percebesse que essas experiências apresentavam a possibilidade de ajudar sua sobrinha, mas também de ser/fazer parte do contexto educativo de outras crianças surdas.

A disciplina de Libras, a partir de uma interpretação, acho que foi de uma música, do Hino, ela me falou: “Você tem jeito para a Libras. Desde que começou a disciplina. Você tem certeza que não quer?”; Eu falei não, não tenho paciência e tem mais, dói muito a minha mão, eu não quero. No entanto, hoje né, quando a gente vai nos encontros lá na UFAM, eu sempre costumo contar essa história, hoje eu trabalho assim por amor, é uma coisa que eu aprendi a gostar, foi da Libras. Então é por isso que todo evento que tem eu me inscrevo, vou para fora e foi toda uma trajetória assim, não foi fácil, foi uma trajetória muito difícil e eu tô até aqui estudando, não sei até quando (Nereida, 2023).

As vivências que ele/a teve ao longo da graduação, especialmente durante a disciplina de Libras, desempenharam um papel fundamental em seu desenvolvimento. Foi nesse contexto que sua professora conseguiu enxergar nela algo que, até então, Nereida não havia percebido em si mesma. Conforme seu relato, essa percepção teve um impacto significativo em sua trajetória.

[...] teve uma professora que me disse assim: Você tem jeito pra Libras. Você pega os sinais rápidos. Você nunca se interessou em estudar para esse lado? Eu disse: Não, professora. Essa não é minha área, eu gosto mesmo é de inglês, do português, mas eu não vejo trabalhar com a Libras. Tempos depois meu primo teve dois filhos surdos, e ele foi obrigado a aprender na associação para ajudar os filhos dele. E a partir daí começou tudo, a partir do momento que ela veio na casa da minha mãe e tentou se comunicar, que ninguém sabia, aí eu olhei com um olhar diferenciado, logo em seguida, minha sobrinha de 15 anos, teve um câncer, perdeu a audição, perdeu a fala também e não tinha como se comunicar, ela foi aprender Libras para que pudéssemos entender o que ela queria falar, minha filha mais ou menos tentava um ou outro sinal para tentar se comunicar com ela. Aí foi quando me despertou o interesse total mesmo de conhecer a Libras, então depois daí eu fui me capacitar, fui fazer Libras iniciação, intermediário e o avançado. Depois fui fazer as pós, tradução e interpretação, Libras e depois, logo em seguida fui técnico em tradução e interpretação, faço avançado II em porto velho, continuo estudando (Nereida, 2023).

Em um primeiro momento na possibilidade de exercer essa profissão, o/a entrevistado/a expressava uma recusa em participar efetivamente da Libras, fundamentada em duas razões principais: a falta de paciência e o desconforto físico, especialmente a dor nas mãos, associado à prática da Libras. Através dessa formação, iniciou seus primeiros passos como professor/a de aluno/a surdo/a.

Nereida em muitos momentos de nossa conversa, informa que fazer/estar na educação dos/das surdos/as requer uma dose de flexibilidade, pois por vezes é preciso negociar sobre suas responsabilidades contratuais. Esse espaço envolve um espaço de negociações constantes, em que estabelece diferentes relações e interações para que as crianças surdas possam ser acesso ao conteúdo e a sua língua.

Enquanto conversávamos, percebia as angústias que Nereida enfrentou ao ingressar na escola Dom Bosco. Embora sua contratação tenha sido especificamente para trabalhar com os/as alunos/as surdo/as, ele/a rapidamente se deparou com uma nova e desafiadora realidade. A escola contava com um número significativo de alunos/as com diversas deficiências, o que exigiu que Nereida assumisse responsabilidades além daquelas inicialmente previstas.

Este cenário inesperado e complexo trouxe consigo uma série de desafios adicionais, fazendo com que Nereida tivesse que se adaptar “as crianças que eu atendo não é somente surdo, é surdo, autista, tem problema neurológico, aí depende, tem criança que é só surdo, autista, outras; (Nereida, 2023).

[...] nós acostumamos acompanhar o conteúdo do professor de cada disciplina desenvolve na sala de aula e com base nisso, como não tem professores, não tem tanto suporte, não é o nosso trabalho, o trabalho do intérprete né, mas assim, tem que ajudar, não tem como. A gente tem que fazer nossa parte também. Porque só deixar para o professor da sala regular, não tem como, primeiro que eles não têm tempo, segundo porque é algo novo para eles, as vezes eles ficam até com medo de se deparar com uma criança com alguma deficiência (Nereida, 2023).

Essas relações e interações estabelecidas por Nereida, conforme apresentadas no início dessa seção nas narrativas de Kari, correspondem aos diferentes modos pelos quais Nereida tem realizado na instituição: intérprete, cuidador/a, professor/a de sala regular/AEE. Nos nossos diálogos essas múltiplas identidades foram se estabelecendo em suas narrativas:

O (nome do aluno) ele dá seus intervalos, então tem que chamar algo com que ele volte e o material tem que ser algo que chame a atenção dele, com muitas cores, entendeu? Mas não pode ser muita cor também, depende da cor, não é qualquer cor que chama a atenção dele. O (nome do aluno) gosta muita da parte do azul, entendeu, ele gosta muita da parte do colorido. Na parte da matemática, ele não sossega, porque é muito muito muito assim atividade e ele fica assim um pouco confuso, aí as vezes eu tenho que pegar recurso, como palito, essas coisa, depende do dia, do momento dele, vai ter dia que ele vai absorver muito, mas vai ter dia que não, na parte da Libras ele é craque, ele já conversa (Nereida, 2023).

Nereida acompanha os/as alunos/as surdos/as desde o momento em que eles entram na sala de aula até o final. Ao término das aulas, ele/a frequentemente interage com os pais para discutir o comportamento e progresso de seus filhos/as, abordando quaisquer questões ou preocupações que possam surgir. Durante as aulas, Nereida assume a responsabilidade de não apenas interpretar os conteúdos, mas também, explica o conteúdo apresentado. Para isso, os professores/as, entregam a atividade e após uma breve explicação direcionada a ele/a, volta sua atenção para os/as alunos/as ouvintes, enquanto Nereida volta para o/a aluno/a surdo/a para explicar detalhadamente o assunto (Diário de campo, 2023).

Nereida e Mimas narravam em nossos diálogos, que quando iniciaram como intérpretes de sala de aula regular, por ainda não compreenderem efetivamente quais suas funções em sala de aula, acabavam por esclarecer e explicar o conteúdo e, em certas situações, eles/as copiavam as atividades em uma folha separada para que o/a aluno/a possa replicá-las na folha oficial. Embora os/as alunos/as possam questionar esse processo inicialmente, acabavam por ceder a esse método de ensino.

Outro exemplo dessa situação ocorria quando um/a aluno/a surdo/a era chamado à frente da sala para resolver um cálculo matemático no quadro. O/A aluno/a, dirigia seu olhar para o/a intérprete que o/a acompanha. Nereida, utilizando a Libras, comunicava o número ou operação matemática que devia ser realizada. O/A aluno/a, observando atentamente cada sinal, rapidamente interpretava a informação e, sem hesitar, escrevia a resposta correspondente no quadro (Diário de campo, 2023).

O/A professor/a Titã e o/a professor/a Tritão frequentemente chamavam a atenção para a importância dessa questão. Eles/as enfatizavam que os/as alunos/as precisavam ser incentivados a refletir e agir de acordo com suas próprias opiniões e entendimentos. Muitas vezes, os/as alunos/as recebiam respostas prontas e direções explícitas sobre o que deviam pensar ou como deviam se comportar.

No momento de nossas conversas (com Nereida), dialogávamos sobre as práticas de ensino utilizadas, considerando que ele/ela possuía funções amplas no contexto escolar.

Não tem assim um recurso específico, não tem um recurso específico, tipo assim é fechado: Vou usar esse? Não. O que acontece, é você ver, porque adequa de acordo com a situação das atividades a serem desenvolvidas, como eles são muitos visuais, as vezes temos que sair e desenvolver atividades que chamem o visual deles, só que eu já tive casos de crianças, no caso de surdo cegueira, desenvolver com materiais que tinham como eles usarem o tato. Assim, fácil não é, o tempo é corrido, o tempo que a gente tem, as vezes leva material para casa, trabalho para casa ou uma pesquisa que você tem que pesquisar e trazer, porque as vezes a escola não tem suporte para tudo isso. Assim, fácil não é, o que dá de fazer a gente faz (Nereida, 2023).

Nereida em sua fala apresentou que estava continuamente buscando formas/maneiras/recursos para atender as crianças surdas. Nereida tentou preencher lacunas as quais a instituição apresentava, no entanto, observaram-se poucos desdobramentos em relação ao processo ensino-aprendizagem, visto que as formações que fazem/fizeram parte da proposta curricular da escola não deram continuidade no ano de 2023. A produção dos materiais didáticos de apoio para tentar solucionar as dificuldades no desenvolvimento dos/das alunos/as com surdez é ainda um caminho a ser/estar sendo percorrido, segundo Nereida e Mimas.

Mimas, desde o início de sua graduação, foi afetada por meio da disciplina de Libras. Ele/a se identificou com os aspectos desse campo de estudo e, movido/a pelo interesse em se comunicar com os/as surdos/as, começou as formações continuadas.

Mimas buscava oportunidades para expandir seu conhecimento, participando de eventos, workshops e conferências relacionados à Libras. Essa dedicação exigia grandes sacrifícios pessoais, muitas vezes mantendo-o/a afastado/a de sua família e de seu lar por longos períodos. A universidade tornou-se o centro de sua vida.

Foi praticamente amor à primeira vista. Quando eu vi, minha professora começou a contar a parte da história, né da educação do surdo. Tanto é que quando eu chegava em casa, eu revisava tudo de novo com aquela vontade sabe, pra não esquecer. E eu era a única da sala que se identificou com a Libras, que tirava nota máxima nas provas, não é me achando não, mas quando a professora começava a sinalizar, ela falava tudo em português o quê que ela ia fazer, mas, mesmo assim eles não conseguiam. E eu era a única da turma. Tinha turma desperiodizado, né, aí eles juntaram e fizeram uma turma só. Então eram cinquenta alunos numa turma, e desses cinquenta alunos eu fui a única que se identificou. Aí pronto, todos os cursos que ela tinha na área de Libras ou tudo que envolvia o surdo, eu estava ali. Tanto é que eu não passei pela UFAM, eu vivi a UFAM. Tudo de projeto que envolvia a Libras, envolvia a Língua Inglesa,

envolvendo a práticas das línguas ali, eu estava ali envolvida. Eu vivi a graduação (Mimas 2023).

Quando Jápeto foi trabalhar a consciência negra, apresentou Mama África em Libras e após discussão realizada por ele/ela, solicitou texto de 15 (quinze) linhas sobre a temática. Os alunos/as surdos/as ficaram um tempo sem fazer nenhuma atividade, até que Nereida se retirou e voltou com uma atividade de pintura, e sinalizava a cor que ele deveria pintar cada parte. Segue atividade abaixo:

Figura 15 – Atividade de Língua Portuguesa (Jápeto).



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

No caso da atividade descrita acima, observou-se um distanciamento entre a inclusão da criança surda nos momentos de explicação e na verificação de aprendizagem por meio de exercício. Mesmo ocorrendo a inclusão de vídeos em Libras Jápeto não conseguia articular atividades específicas para esse perfil de aprendizagem. Essas situações acabavam ocasionando um rompimento entre as discussões de autonomia no processo de aprendizagem na educação de surdos em escola regular e direciona de certo modo o trabalho do/a intérprete como um processo de replicar a atividade por meio do uso de Libras.

Lidar com a diferença não é uma tarefa fácil, requer mudanças e compromisso, numa relação dialógica, requer conhecimento sobre as necessidades destes sujeitos, capacidade de se colocar diante do que necessitam, não esperando que somente o desejo dos ouvintes seja colocado, mas dar voz aos sujeitos surdos e permitir-lhes significar no processo de aprendizagem (Santos, 2014, p. 56).

Em alguns momentos perguntei a Nereida sobre essas situações: Quais os objetivos da atividade? Por que o/a aluno/a surdo/a só reproduz na atividade os sinais repassados? Pois o/a surdo/a apenas seguia suas orientações sem um entendimento identificado. As respostas que obtive naquele momento, foram vagas, apenas indicando que eram as atividades disponíveis (Diário de campo, 2023).

Ao dialogar com Jápeto, os modos com os quais vem se constituindo como professor/a de aluno/a surdo/a, é *um processo angustiante* pois se encontra na fase inicial de sua trajetória no campo da educação de alunos/as surdos/as. Jápeto expressava uma preocupação constante e frustração em muitas situações de não conseguir se comunicar.

Esses desafios nas narrativas de Jápeto, onde ele/a descrevia seus medos e inseguranças. Ele/a temia não atingir os objetivos educacionais propostos, o que gerava um desconforto em si mesmo. Essa preocupação foi intensificada pelo medo de não conseguir proporcionar aos/as alunos/as surdos/ *a qualidade de ensino que eles merecem*.

Só que eu não sabia que eu enfrentaria essa questão da educação especial, eu não sabia do desafio que eu encontraria dentro da sala de aula, mas eu espero e tenho esperança de que eu consiga, não lubrificar, mas conseguir ter êxito nessas eventualidades, com essas pessoas (Jápeto, 2023).

Essa situação apresentou-se como um chamamento para que esses profissionais possam ter uma formação referente a essa atuação com a educação dos/das surdos/as. Pois assim como Jápeto, Reia estava passando por uma situação similar, uma vez que o ano de 2023 foi seu primeiro ano trabalhando com aluno/a surdo/a.

As experiências vivenciadas no espaço da escola irão refletir diretamente nas impressões, aprendizagens, conhecimentos, sensações constituídas pelos estudantes e também pelos professores. Os professores sentem a necessidade de promoção de mais instante de intuição e experimentação, mas justificam que faltam materiais, que precisam conhecer mais sobre as deficiências e também requerem uma adequada e qualificada formação para saber como fazer a inclusão de todos os seus alunos (Giordani; Gai; Marins, 2015, p. 90).

Reia teve a oportunidade de trabalhar com alunos/as com deficiências, mas essa experiência foi adquirida em uma escola particular, onde não havia nenhum aluno/a surdo matriculado/a. Portanto, esse ano marca o início da sua carreira tanto na rede pública de ensino quanto no ensino de alunos/as surdos/as.

Reia buscou formação por meios próprios para que de alguma forma sua frustração em função das dificuldades que tem encontrado em dialogar com as crianças surdas/os em sala de aula. Para ele/a, faz parte do seu trabalho docente estabelecer relações pedagógicas capazes de desenvolver na criança (surdo/a ou ouvinte) processos de aprendizagem significativa.

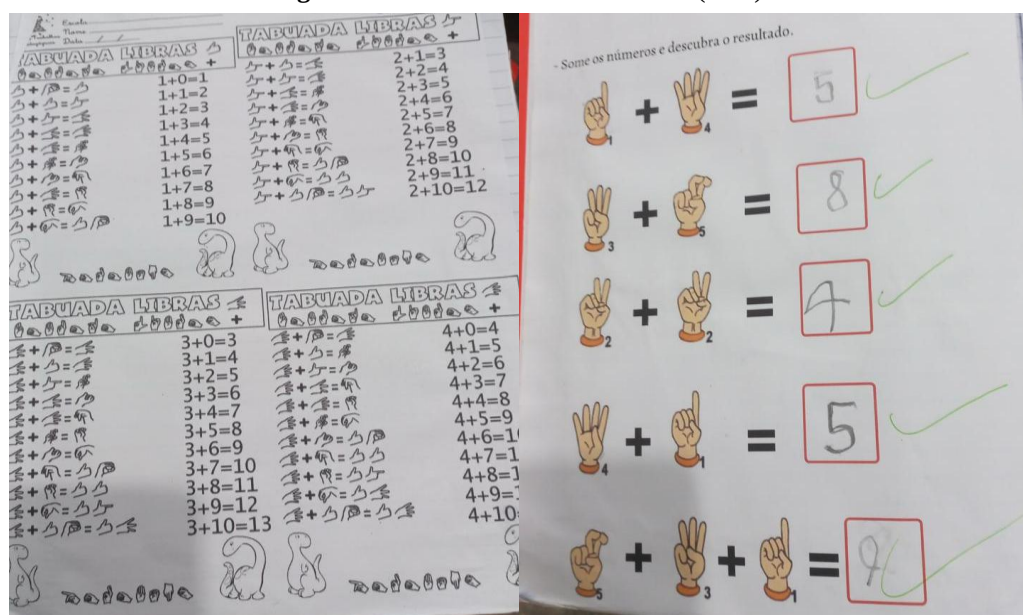
Tem imagem, tem de pintura. Então, assim, eu monto uma atividade bem dinâmica para ele, também, aprender, ter uma melhor compreensão da atividade. Porque é diferente, por exemplo, um exemplo que eu utilizei: a tabuada. Então, eu montei a tabuada para eles em Libras, que eu encontrei. A tabuada é diferente dos outros alunos (Reia, 2023).

As aulas do/a professor/a Reia são predominantemente expositivas, e ele/a utilizava um projetor durante grande parte do tempo. Percebendo a necessidade de tornar suas aulas mais visuais, ele/a decidiu adquirir um projetor. Com esse recurso, Reia exibia filmes e slides

relacionados ao conteúdo “Eu sempre trabalho o lúdico e o visual com eles, tanto os que tem especialidade quanto os que não tem. Eu sempre trabalho com eles, que eu vejo que é uma maneira de eles compreenderem (Reia, 2023).

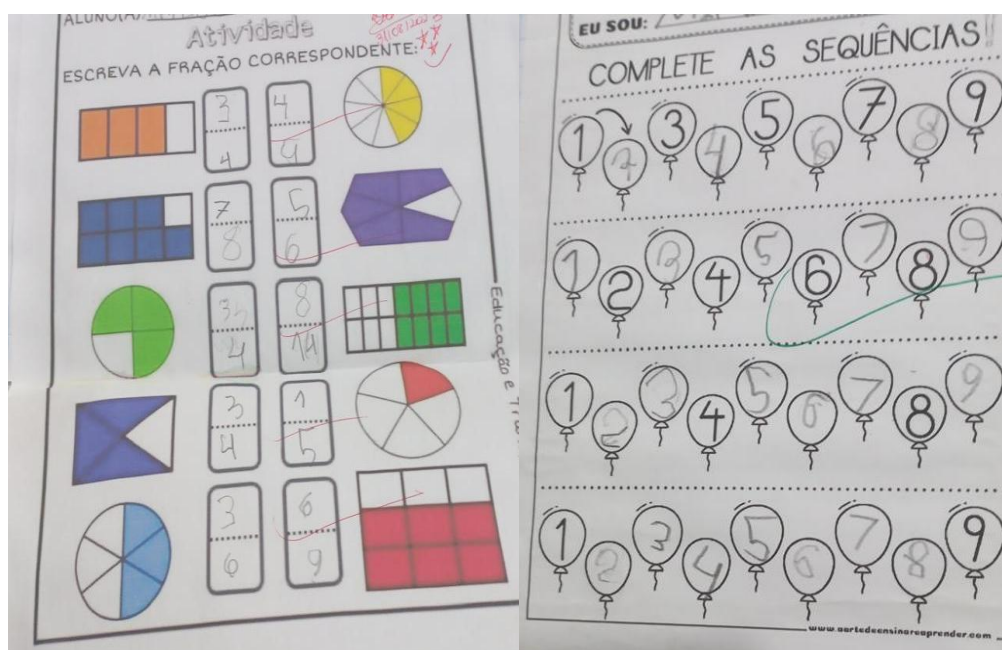
Quando essas ações eram realizadas, o aluno/a surdo/a dirigia seu olhar de imediato, as expressões, gestos e falas interpretavam a realidade ao seu redor. Através dessas interações as crianças surdas utilizavam recursos linguísticos e expressivos, negociavam seus papéis e atribuíam significados às atividades propostas (Diário de campo, 2023).

Figura 16 – Atividades de Matemática (Reia).



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Figura 17 – Atividades de Matemática (Reia).



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Assim como Reia, Fobos relatou que não teve outra opção a não ser seguir essa profissão. Inicialmente, era para ser uma experiência temporária, mas ele/a permanece ocasionalmente nela, tendo em vista alguns fatores como falta de oportunidades, necessidade financeira e estabilidade podem ser determinantes para a continuidade em uma carreira.

Você que permanece aqui, ou você estuda, na área da educação na época que era mais focada a área da educação, depois que começou a aparecer cursos diferentes, ou você vai trabalhar em mercado como balconista, outras coisas, ou ser autônomo. Foi praticamente, assim, não foi nem escolha, na verdade, aí eu fui fazer a experiência e estou até hoje essa experiência (Fobos, 2023).

A falta de diversidade nas opções educacionais e profissionais pode levar muitos a ingressarem em áreas não por preferência, mas por necessidade. Isso levanta questões importantes sobre a flexibilidade do mercado de trabalho e a capacidade das instituições educacionais de se adaptarem às demandas emergentes. Além disso, a experiência de Fobos sublinha a importância de políticas que ofereçam suporte à qualificação profissional.

Uma curiosidade mencionada por Fobos é que ele teve seu primeiro contato com alunos/as surdos/as na Escola Municipal Irmã Carmem, que, segundo ele/a, era o antigo Polo dos Estudantes Surdos/as. Essa informação me intrigou, pois, na verdade, o Polo foi estabelecido em 2022 na Escola Municipal Dom Bosco. A Escola Irmã Carmem, por outro lado, é reconhecida como a primeira escola a atender alunos/as surdos/as com recursos específicos, conforme a pesquisa apresentada na seção 4.

Além de Fobos desenvolver práticas educativas voltadas para alunos/as surdos/as, sua narrativa apresentou tentativas de buscar compreender o histórico da educação de surdos no Município de Humaitá.

A Libras, por exemplo. Eu praticamente não pesquisava, não corria atrás para arrumar esse jeito de me capacitar para partilhar um diálogo com os alunos dessa natureza, né? Mas agora eu já aprendi e agora a gente consegue (Fobos, 2023).

Ao longo dos anos, Fobos buscava formas de trabalhar, estabelecendo uma comunicação e práticas educativas que se aproximavam dos modos de ser surdos/as. No entanto, sentia que a instituição no último ano (2023) não buscou articular práticas de ensino por meio de formação para os/as professores/as que auxiliem esses/as educadores/as a dar conta das necessidades das crianças surdas em contexto de sala de aula ouvinte.

Esse ano como houve uma deficiência muito grande no aprendizado, foi detectado, mais especificamente, nós fomos orientados a trabalhar mais diretamente com quadro. Induzir os alunos a copiar e a ler, trabalhar a escrita. Em anos anteriores não era trabalhado assim, então, estão rotineiramente. E os alunos especiais a gente trabalha com material alternativo, principalmente impressões, aí sim entra a questão de impressões. Mas, mesmo assim, às vezes, a gente induz o aluno e a cuidadora a tirar também do quadro porque se não fica aquela deficiência de escrita, de produção, que ele ainda tem essa deficiência, que a cuidadora passa bastante pra letra dele melhorar bastante (Fobos, 2023).

Só uso material impresso e eu mesmo escrevo no caderno dele. Eu faço aplicação do conteúdo, geralmente a aplicação do conteúdo que eu faço para os meninos é a mesma que eu passo pra ele, só que a intérprete que passa da forma como ela ver que ele vai compreender. Até porque além dele ser surdo, ele ainda é autista, aí dificulta esse trabalho com ele. Porque ela vai ver a paciência que ele tá tendo, se ele já não tá cansada, aí quem vai repassar essa parte do conteúdo para ele é ela (Intérprete). Geralmente é material impresso que trabalho com ele. Até porque como falei anteriormente, ele é autista, então as letras têm que ser bem maiores, bem maiores mesmo, e tem sempre que trabalhar imagem com ele, ele gosta muito de pintar e a intérprete dele consegue fazer, intervir nas ações pra ele assim e eu acho isso muito interessante. Até porque ele não me dá muita atenção, no que eu vou falando assim e ela vai falando, fazendo essa intervenção (Jápeto, 2023).

Tanto Jápeto quanto Fobos discutiram durante as entrevistas que o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa não pode ser construído se o/a aluno/a surdo/a e ouvinte copia e memoriza o conteúdo. Aprendizagem para eles/elas devem ocorrer por meio do diálogo mediado pelo/a professor/a e ao mesmo tempo possibilitar com que essas crianças possam tensionar e problematizar aquilo que está sendo debatido. “É fundamental ao propor espaços de escolarização que o desafio seja perceber o aluno na sua individualidade sem nunca perder a disponibilidade de estar com ele na construção de saberes, independente a lista, conteúdos a serem cumpridos” (Giordani; Gai; Marins, 2015, p. 99).

Elara compartilha uma experiência ao relatar seu primeiro contato com um/a aluno/a surdo/a, que ocorreu através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Ele/a recorda que inicialmente a situação foi *desafiadora e confusa*. Naquela época, Elara não tinha conhecimento de que se tratava de uma aluna/o surda/o, e parecia que ninguém ao seu redor na instituição estava ciente disso também. Assim como Elara, Tritão narra:

Minha trajetória, meu primeiro contato com aluno surdo foi projeto social, no PETI. Então, no primeiro momento, foi esse contato com essas crianças, eu tinha em mente ser assistente social. Essa era a formação que eu queria. Depois foi que eu passei no vestibular e fui fazer a Licenciatura em Matemática. E foi no meu estágio, no estágio que eu participei, foi na sala da professora Janete. E foi lá que eu decidi ser professora. Falei que, se eu concluí, eu quero ser uma professora igual a professora Janete. Fazer com que os alunos amem a matemática, não tenham medo da matemática, mas que amem de uma maneira simples, mas que eles passem a gostar. Porque eu ficava encantada, com cada vez que a professora Janete chegava em sala, aquele carinho pela professora de matemática, coisa que não acontecia quando eu era a aluna na sala regular, chegava o professor de matemática e a gente ficava passando mal. E no meu estágio a gente via essa beleza. Gente, era encantador a questão dos alunos com essa professora. Aí eu falei: “Se eu for professora, quero ser no estilo da professora Janete.” E isso me motivou muito. Mas mesmo assim, terminei minha graduação, e ainda fiquei uns cinco anos pensando na sala de aula que eu queria. E aí eu recebi um convite especial, para eu assumir uma sala, justamente aqui na escola em que eu estou hoje, na Escola Dom Bosco. E o medo era grande demais de assumir a sala de aula. Mas cheguei, fui bem acolhida na escola. Aí comecei a trabalhar, e descobri ali que a minha vocação era ser professora. Hoje eu não me vejo fora da sala de aula (Tritão, 2023)

Esses afetamentos produzidos no processo de formação vivenciados por Elara e Tritão tem nos configurado a pensar como ressalta Backes e Nascimento que o processo de compreensão “se não vier acompanhada do reconhecimento de que há coisas incompreensíveis, resultará no retorno da mesmidade e da asfixia da diferença” (Backes; Nascimento, 2011, p. 30).

Este episódio inicial foi marcado por um período de adaptação e aprendizado, onde Elara, ao vivenciar e experienciar refletiu sobre as barreiras comunicativas e os desafios enfrentados pelos alunos/as surdos/as no ambiente escolar, e como a falta de informação e preparação pode impactar a inclusão desses estudantes.

Aí essa aluna, as colegas dela falavam que ela sabia ler lábio, que eu poderia normal com ela, só um pouquinho compassado que ela conseguia ler, só que na verdade ela não conseguia. Nós fizemos uma prova com ela, uma prova de química. Eu pedi para ela colocar o nome do elemento atômico, ela entendeu só o nome, ela colocou o nome dela. Depois a gente falando: Essa aluna aqui escreveu o nome dela onde era o elemento atômico? Aí depois que a gente foi ver que era a aluna surda (Elara, 2023).

A partir desse ponto, Elara passou a estudar a Língua Brasileira de Sinais e à busca para compreender os modos pelos quais as crianças surdas se comunicam: “*não tinha intérprete, não tinha ninguém pra auxiliar ela.*” (Elara, 2023). Os deslocamentos produzidos por Elara se constituem como um processo que sutura suas identidades produzindo contextos e práticas ressignificadas por meio dos afetamentos.

Ao questioná-lo/la sobre as diferenças percebidas entre seu primeiro contato com alunos/as surdos/as e as experiências acumuladas ao longo dos últimos anos com outros/as estudantes surdos/as, ele/a destacou uma série de mudanças no âmbito educativo. Em primeiro lugar, ele/a observou que muitos direitos que antes eram negligenciados ou inexistentes passaram a ser implementados no município.

Entre esses avanços, destaca-se a presença de intérpretes educacionais, um recurso que facilita a comunicação e o aprendizado dos/as alunos/as surdos/as, garantindo-lhes um acesso mais equitativo à educação. Além disso, “*ele fala na língua dele agora. Que a linguagem dele o intérprete o ajuda. Ela não, ela não tinha ninguém*” (Elara, 2023). Assim como Elara, muitos/as professores/as iniciaram suas trajetórias no ensino de alunos/as surdos/as ainda durante o período da graduação. Esse processo frequentemente começou por meio de estágios supervisionados, onde os futuros professores/as têm a oportunidade de vivenciar a prática educativa.

Os discursos constituídos no contexto da formação inicial posicionam e marcam as relações de poder (neste caso entre os conhecimentos acadêmicos e as práticas de sala de aula) e a produção das identidades docentes capturando possibilidades de problematizar e tensionar

as relações binárias entre docentes/estudante, normal/anormal, ensino/aprendizagem. A diferença como campo ambivalente de produção de significado/significante toma como ponto de partida a descentração do sujeito (Hall, 2005).

[...] a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (Silva, 2000, p. 81).

Além dos estágios, projetos de extensão universitária desempenham um papel importante, proporcionando experiências práticas e contato direto com a comunidade surda. Outro aspecto é o contato com disciplinas específicas sobre educação inclusiva e com professores/as que já atuam na área, os quais podem servir como mentores e fontes de inspiração.

São esses encontros e desencontros em diferentes contextos de formação (universidade/escola) que tem construído práticas de ensino que segundo Elara se aproximam de uma prática que articula e negocia a participação das crianças surdas no processo de aprendizagem em sala de aula regular.

É, sem distinção, tento trabalhar da mesma forma, só que nem o (nome do aluno), ele tem um problema a mais, então eu tenho que fazer só para ele. Já o (nome do aluno) não, o (nome do aluno) segue. Eu levo para eles os desenhos impressos. Ele também tem problema de visão, eu levo impresso porque ele só copia em bastão, aí daqui até que ele copie, é devagar, né? Aí as vezes eu deixo ele copiar do quadro, mas as vezes eu levo impresso para ele. Tento incluir o lúdico (Elara, 2023).

Elara tenta negociar as discussões em sala de aula levando em consideração as especificidades de cada criança surda, pois segundo ele/a 2 (dois) de seus/suas alunos/as surdos/as também apresentam autismo e baixa visão. Nesse processo de articulação entre alunos/as e suas especificidades, Elara trabalha a diferença como mesmidade.

Tudo é possível com a mudança na educação: a insistência em uma única espacialidade e em uma única temporalidade, mas com outros nomes; a infinita transposição do outro em temporalidades e espacialidades homogêneas; a aparente magia de alguma palavra que se instala pela enésima vez, ainda que não nos diga nada; a pedagogia das supostas diferenças em meio a um terrorismo indiferente; chamar ao outro para uma relação escolar sem considerar as relações do outro com outros; e a produção de uma diversidade que apenas se nota, apenas se entende, apenas se sente (Skliar, 2003, p. 39).

Mesmo narrando essas articulações, Elara produziu práticas que não incluem, mas apenas ver o outro, mas não reconhecer esse outro/criança surda como sujeito que também produz conhecimento nesse contexto chamado escola. É olhando para essas dimensões que Titã tem buscado desenvolver práticas pedagógicas que direcionem também para a mesmidade.

[...] o aplicativo Hand Talk, eu faço bingo dos números com ele, o bingo dele vem normal, o bingo dos numerais normal, mas a professora intérprete que fica com ele,

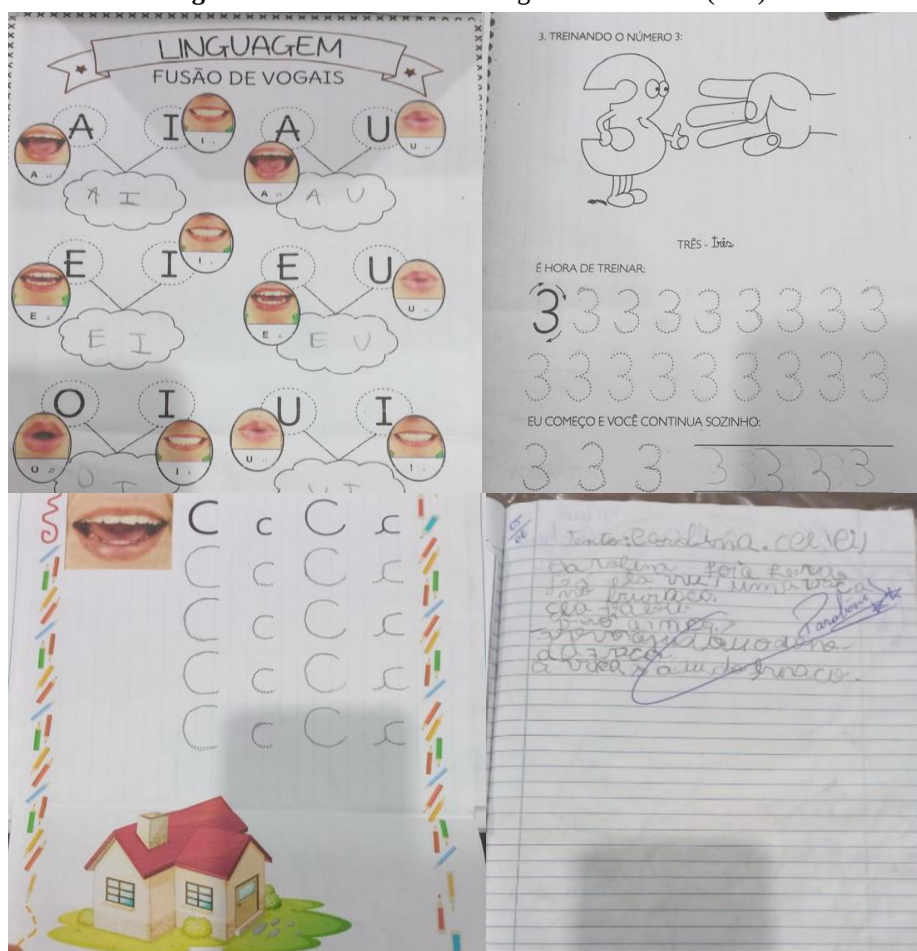
ela transcreve o número pra Libras né, eu conheço os números de 1 a 10, mas eu não posso ficar dando atenção só para ele, porque eu tenho os demais, então eu foco na turma toda, então ela transmite para ele, ela interpreta pra ele os números. A gente trabalha muito assim com bingo para despertar a curiosidade dele, outras são fichas, do nome das frutas eu tenho, os números da semana, eu tenho também a questão do bom dia, boa tarde, boa noite, coisas bem básicas, escola, casa, professor, aluno, cadeira, nós temos alguns desenhos, que eu tenho fichas de desenho, onde eu dou para professora intérprete e ela vai trabalhar com ele também, é material construído por mim mesma (Titã, 2023).

Ficava a cargo dessa intérprete todo o processo de ensino e aprendizagem e esse não ocorria levando em consideração as identidades e diferenças dessas crianças surdas. As narrativas de Titã corroboram para a perspectiva de que a intérprete é professora regente (Diário de campo, 2023).

Então o que eu procuro fazer, o pouco que eu sei, eu tento transmitir para ele da maneira que eu gosto: Através dos Jogos. Eu trabalho muito com jogos lúdicos, mas com ele eu trabalho muito a questão de letras em bastão maiúscula, eu trabalhei muito no 1º aninho com ele e agora eu trabalho também a cursiva, eu estou trabalhando a cursiva, então ele já tá tirando poucas palavrinhas do quadro, se eu colocar lá o cabeçalho, ele já faz o cabeçalho, se a gente colocar palavrinhas pequenas, frases simples, ele já tira para o caderninho dele, normal, língua portuguesa normal, brasileira. Os trabalhos com nomes de frutas, eu trabalho as fichas, cada um num pacotezinho de envelope, eu trabalho sempre com eles assim. É diferenciada a atividade dele, se eu estou trabalhando aqui língua portuguesa, eu estou trabalhando palavras, a professora de intérprete, ela vai trabalhar palavras também com ele. Eu trabalho o silabando com ele, e o aluno surdo, eu deixo mais com as fichas ou então o Hand Talk que a gente adapta pra ele em sala, é meio da tecnologia ajudar ele, porque ele vai ver as questões dos gestos, dos sinais em Libras e vai também adaptar o movimento que é cabível para a língua portuguesa, pra poder representar com a Libras (Titã, 2023).

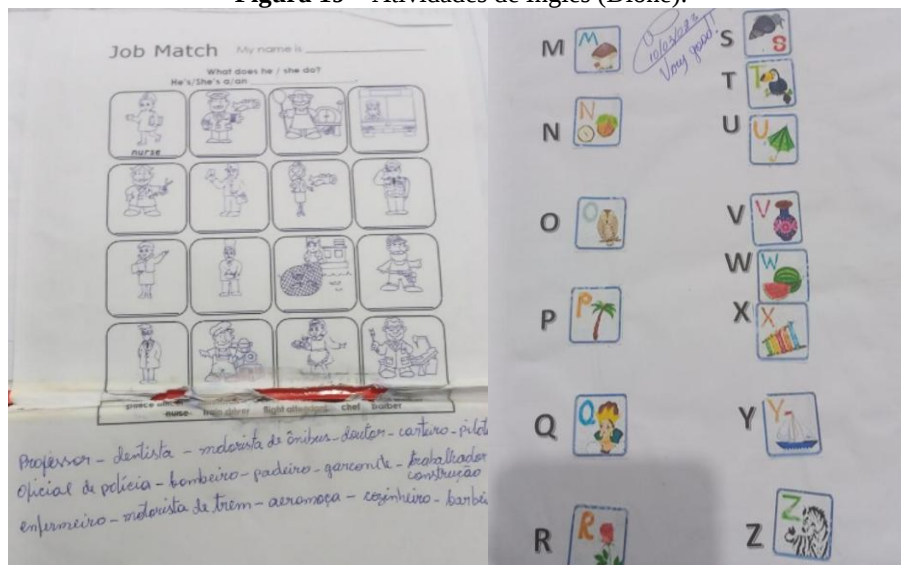
Nas atividades elas (intérpretes) me orientam como fazer, também buscando na internet, sempre buscando orientação, e aí eu comecei a aprender um pouquinho mais e desenvolver atividades. Aí eu pego eu faço o seguinte, de acordo com o que eu estou ministrando para a turma, eu vou lá e faço uma atividade adaptada para ele, de forma que ele possa compreender melhor, além de ter ajuda da intérprete, também. Nesse caso são só atividades impressas (Dione, 2023).

Mas até que ele consegue fazer as atividades, tudo direitinho, adaptadas, algumas quando o conteúdo é muito difícil, até para turma em geral assim, eu já tenho a opção de não passar pra ele, passo outro conteúdo, uma interpretação de texto, tava tentando trabalhar com ele a letra cursiva, porque ele só quer fazer bastão o tempo todo. Que nem eu tava conversando com a mãe dele, ele precisa conseguir tirar do quadro também, conseguir visualizar uma letra cursiva e entender, porque nem sempre vai ter alguém lá com ele, traduzindo, falando por ele, se comunicando por ele, então por exemplo, se ele tiver numa situação que ele tiver sozinho e tiver um aviso ou alguma coisa em letra cursiva, ele não vai saber reconhecer. A forma impressa que eu procuro buscar, no caso, mais a linguagem dele, colocar aquele conteúdo na linguagem dele, trazendo uma imagem, algum símbolo, algum sinal em Libras, para facilitar com que ele entenda aquele conteúdo, porque as vezes até pros meninos é mais difícil deles conseguirem entender, porque quando a gente vem de uma educação que o tempo todo a gente tem que tá modificando, modificando e as vezes nem condiz a série com aquele conteúdo, aí eu tento simplificar ao máximo com os meninos e mesmo simplificando eles não conseguem entender, porque aquele conteúdo anterior, eles não tiveram e aí pra entender esse é mais difícil ainda, e a mesma coisa eu faço com ele, quando é muito assim, conteúdo muito, que eu vejo que os meninos não estão conseguindo entender, eu já nem passo pra ele, porque eu sei que pra ele, aí que ele não vai entender mesmo (Europa, 2023).

Figura 18 – Atividades de Português/Matemática (Titã).

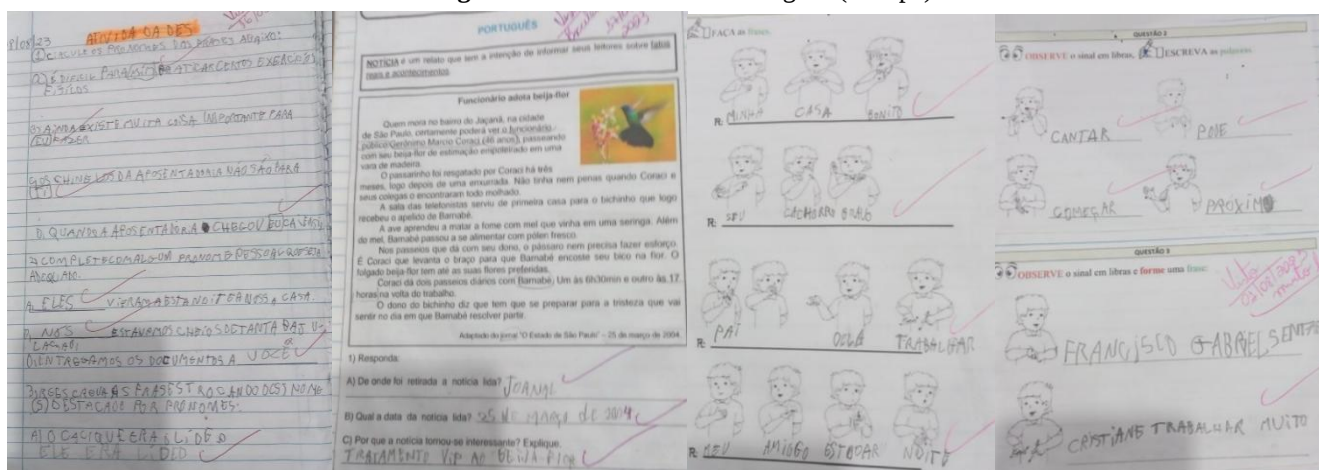
Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Titã, Europa e Dione apresentaram alguns recursos didáticos que, segundo eles/as, facilitou a participação no desenvolvimento de atividades de sala de aula. Esses recursos não levaram em consideração as especificidades das crianças surdas.

Figura 19 – Atividades de Inglês (Dione).

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Figura 20 – Atividades de Português (Europa).



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Pensamos, agora, a mudança educativa como uma reforma do mesmo, como uma reforma para nós mesmos. A mudança educativa nos olha, agora, com esse rosto que vai se descaracterizando de tanta maquiagem sobre maquiagem. Porque a mudança nos olha e, ao nos olhar, encontra somente uma reprodução infinita de leis, de textos, de currículos e de didáticas. Mas nenhuma palavra sobre as representações como olhares ao redor do outro. Nenhuma palavra sobre a necessidade de uma metamorfose nas nossas identidades (Skliar, 2003, p. 39-40).

O ato de pesquisar com os/as professores/as e ressignificar meu modo de olhar e pensar a produção das identidades docentes deve respeitar as diferenças. Produzir dados sempre envolve relações, múltiplas formas de se conectar. Isso exige atravessamentos de saberes, sujeitos e perspectivas. Produzir dados é um ato de criação, recriação e movimentos inacabados. Requer um diálogo constante entre os sujeitos e o/a pesquisador/a, além da capacidade de se reinventar, criar e reconhecer desvios, e questioná-los. (Alves, 2017).

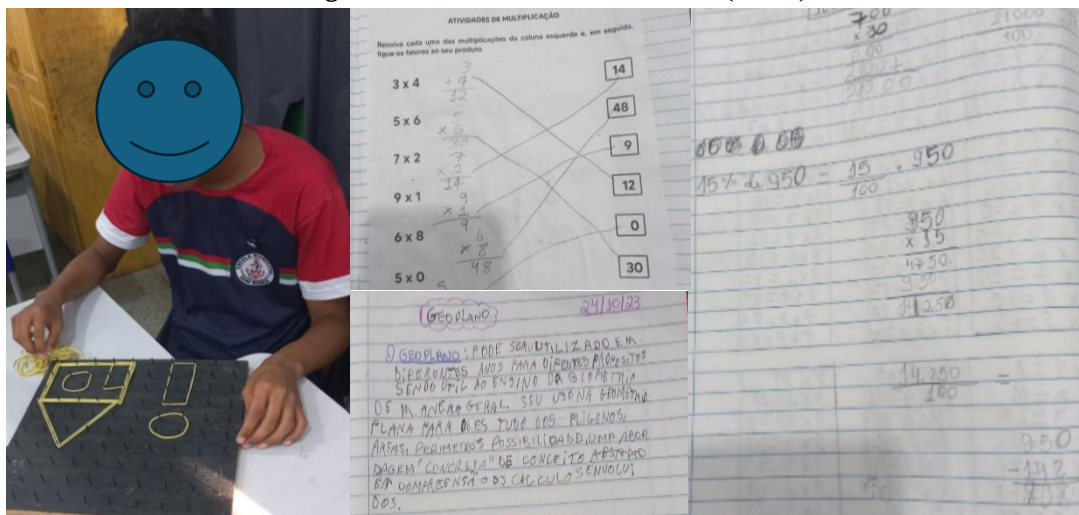
Produzir dados insere-se no jogo da diferença, e isso é o que a pesquisa se propõe: olhar o/a outro/a com respeito e abertura, reconhecendo a riqueza das diversidades e as complexidades das identidades. Nesse processo, o/a pesquisador/a deve estar sempre atento/a às nuances e particularidades, buscando compreender e valorizar cada perspectiva e experiência única.

E o (nome do aluno) eu não preciso estar adaptando atividades, porque o (nome do aluno) acompanha muito bem as atividades da matemática, muito mesmo. Quando ele está naquele dia de stress, de cansaço, ele faz. Ele faz que ele chega até a dar cola para os colegas. E eu vejo assim que eu tenho um resultado positivo quanto ao ensino do (nome do aluno). As intérpretes dão um suporte bom, também. Que é o essencial para o aluno surdo, é o intérprete. Eu uso o livro didático, o (nome do aluno) é um que eu não exijo que ele copie muito porque ele é autista. Então, o autista tem dificuldade na hora de copiar. Eu uso bastante o quadro e prática. Se eu trabalho potenciação, bastante as aulas expositivas, eu tiro duas vezes na semana para uma aula prática. O que é uma aula prática? São os chamados jogos matemáticos, é uma maneira ampla dele entender, aquilo que ele não entendeu na teoria, ele vai fazer a prática. E o (nome do aluno) ele faz isso muito bem, eu tenho um conteúdo das figuras planas, eu uso o Geoplano, é um tabuleiro que o aluno usa umas ligas para fazer as

figuras planas, e isso o (nome do aluno) faz muito bem. Eu uso também os palitos de picolé. Eu uso sempre algo que ele consiga fazer com facilidade (Tritão, 2023).

É importante ressaltar que no caso do/a professor/a Tritão, ele/a apenas lecionava nesta escola a disciplina de matemática. É interessante apontar que a percepção de Tritão em relação aos/as alunos/as surdos/as com a matemática tem se tornado mais fácil, quando há uso de jogos lúdicos articulados ao conteúdo discutido.

Figura 21 – Atividades de Matemática (Tritão).



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Discutimos nessa seção sobre a utilização de recursos didáticos em sala de aula com estudantes surdos/as, observamos que a maioria dos/das professores/as utilizavam atividades impressas adaptadas para atender às demandas desses/as alunos/as. No entanto, há uma exceção do/a professor/a Tritão, que informou não ver a necessidade de tais recursos. Ele/a justifica sua posição afirmando que o/a aluno/a “*ele tem o principal: a intérprete. Ele é autista e surdo, ele não tem outra deficiência que precise de algo mais adequado para ele, mais especializado*” (Tritão, 2023).

As políticas públicas de inclusão escolar têm promovido ações na educação de surdos através da implementação de serviços de apoio a tradução da língua portuguesa para a língua de sinais, reduzindo a discussão da diferença surda a questões linguísticas. Esta compreensão propõe que, para a educação de surdos, basta a interpretação entre línguas. Esta prática tem deixado de promover o acesso para aquisição cultural da língua, na troca que se estabelece em comunidade fluente usuária da língua em aprendizagem (Giordani, 2016, p. 5).

Além das atividades impressas, também há o uso de jogos relacionados aos conteúdos abordados nas aulas. Esses jogos foram realizados pelas/as professores/as Titã, Euporia, Ariel e Tritão, que foram observados em sala de aula. Reia, por sua vez, concentra-se na utilização de recursos visuais, especialmente no projetor. No entanto, todos os docentes, sem exceção, utilizam o/a intérprete como base fundamental para a execução de suas atividades. Essa

colaboração com o/a intérprete ocorre tanto na fase de elaboração das atividades, quanto durante a realização das mesmas, explicando para os/as alunos/as surdos/as. *“Ela se responsabiliza por transmitir tudo da forma que ele (aluno surdos) se comunica com ela (intérprete)”* (Fobos, 2023).

Para começar, é fundamental refletir sobre o papel dos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) no ambiente educacional. A exigência da presença desses profissionais em salas de aula foi formalmente instituída em 2005. Contudo, por se tratar de uma profissão relativamente nova dentro do contexto educacional do município, somente em 2022 se tornou possível em Humaitá-AM, por meio do processo seletivo e no ano de 2025 com a posse de profissionais do Concurso Público.

A presença dos TILS, sendo recente, suscita diversas questões entre os profissionais da educação. Muitos/as professores/as ainda estão se adaptando à colaboração com esses/essas intérpretes e tradutores, o que revela um período de ajustes e redefinições de papéis dentro da sala de aula. Durante nossas conversas alguns docentes transpareceram que a presença dos TILS oferece uma sensação de alívio em relação às suas responsabilidades para com os/as alunos/as surdos/as. Isso ocorre porque, com a presença dos intérpretes, muitos/as professores/as acabam transferindo a responsabilidade do processo educacional das crianças surdas para os TILS. *“Eu tenho apoio das intérpretes, mas, assim, elas não traduzem minha aula para eles. Eu monto atividade daquele assunto, mas não com aquela profundidade de explicar tudo para ele, mas uma base do que ele tem que ter e entrego para ela. E é onde ela vai ajudar a fazer essa atividade. Mas eu não tenho aquele contato direto”* (Reia, 2023) ou *“Em todas as aulas elas estão presentes e ela se atenda pra tudo que ele tem que fazer na sala”* (Jápeto, 2023).

Nesse processo, é importante pontuar que muitos/as professores/as, ao se depararem com situações desconhecidas ou que fogem à sua rotina habitual, tendem a esquivar-se e delegá-la a terceiros a responsabilidade do processo educacional do/da aluno/aluna surdo/a. Para esses professores/as, a falta de experiência e preparo/formação gera/gerou um sentimento de insegurança e inadequação ao desempenhar suas funções. Isso pode ser exemplificado pelas figuras de Jápeto e Reia. Então, apenas ter intérpretes nas salas de aulas não é suficiente para tornar mais acessível o conhecimento para os/as alunos/as com surdez, é necessário que os/as professores/as passem a pensar em estratégias de ensino capazes de auxiliar os/as alunos/as com surdez na apropriação do saber.

Esse resultado nos permite pensar no que diz Skliar (2003, p. 29): *“sem o outro não seríamos nada [...] porque a mesmidade não seria mais do que um egoísmo apenas travestido*

[...], só ficaria a vacuidade e a opacidade de nós mesmos [...]”. Para tanto, a narrativas dos/das professores/as mostram que eles/elas ainda utilizam o processo educativo dos/das alunos/as surdos/as da mesma maneira. É importante que as práticas dos/das estudantes, sejam feitas de forma que, se tenha como ponto de partida as diferenças.

O tensionamento desses significados provenientes de práticas sociais externas, apresentados como únicos e imutáveis, muitas vezes espelha um modo de vida específico sem serem reelaborados ou ressignificados. Esse processo frequentemente nega a consideração das possibilidades de alteridade, processos de produção de identidade(s).

Com base nas observações do contexto escolar, a participação dos/das alunos/as surdos/as nas aulas, verificamos que os/as estudantes surdos/as participaram das aulas dos/das professores/as quando essas possuem aspectos visuais, quando há alguma atividade prática e que rejeitam a ideia de escrever/copiar, questionam algumas vezes, se expressando com a intérprete de Libras.

Para tanto, o currículo da escola pode produzir espaços de subalternidade, mas também produz movimentos subversivos constituindo o currículo como ambivalente. É importante pensar que a surdez não impede a participação dos/das estudantes surdos/as nas diversas atividades escolares, o que dificulta são as práticas existentes na escola e o próprio currículo, que pode não estar direcionado também para este grupo, considerando que apenas no projeto PAES há menção dessa perspectiva e que na prática ainda se tenta alcançar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSTRUINDO COMPROMISSOS: O QUE POSSO FAZER/SER NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO SUL DO AMAZONAS?

No Brasil, especificamente no Sul do Amazonas, onde reside a pesquisa, a educação de surdos está envolta de em um cenário repleto de desafios históricos, sociais e culturais que exigem uma análise crítica e comprometida com a construção de uma educação inclusiva e de qualidade. O contexto específico dessa região apresenta particularidades que exigem uma abordagem adaptada às suas realidades locais, como a diversidade cultural, a acessibilidade e a geografia extensa e de difícil acesso.

Nesse cenário, as políticas curriculares e as práticas pedagógicas voltadas à escolarização de alunos/as surdos/as em Humaitá-AM apresentam uma urgência no sistema de ensino, que ainda não contemplam adequadamente as especificidades dessa população. A Língua Brasileira de Sinais não deve ser encarada como apenas um conjunto de vocabulários a ser ensinados, mas sim como uma língua viva e plena, com sua própria estrutura e identidade, importante para o desenvolvimento e a inserção social dos/das surdos/das. Nesse contexto, é imprescindível que as práticas pedagógicas não apenas incluam o ensino da Libras, mas a considerem como a língua primária de comunicação e aprendizagem desses alunos/as.

Faz-se indispensável favorecer que o professor regente junto com o professor Surdo e o intérprete de Libras conheça as especificidades que envolve as bases de aquisição da língua e da linguagem para criança surda, adquirindo meios, estratégias e instrumentos para o desenvolvimento do ensino dentro do contexto educacional inclusivo (Alves, 2019, p. 5)

O desafio central, portanto, reside na reflexão sobre o que pode e deve ser feito para garantir uma educação plena e efetiva para os/as surdos/as na região. O que se pode fazer/ser, enquanto educador/a, gestor/a, pesquisador/a ou membro da comunidade local, no sentido de promover a inclusão dos surdos/as, não se limitando aos aspectos técnicos ou metodológicos. A questão envolve um comprometimento ético e político com as práticas educativas, com a construção de uma escola que seja, de fato, um espaço de acolhimento e de valorização da Língua Brasileira de Sinais como idioma oficial de ensino e comunicação. Mais do que isso, implica em repensar as formas de interação entre as diferentes comunidades – tanto as surdas quanto as ouvintes – de maneira que respeitem as particularidades culturais, sociais e educacionais de cada grupo.

[...] é imprescindível que o sujeito surdo tenha oportunidades iguais a qualquer outro sujeito e isto somente acontecerá se lhe for permitido à aprendizagem de uma língua que lhe proporcione esta interação com a sociedade, [...]outro fator importante para

esta interação que é a convivência com a comunidade surda que tem muita importância no desenvolvimento da identidade, pois nessa comunidade a língua de sinais ocorre de forma espontânea e efetiva e todo sujeito precisa interagir em seu meio, apropriar-se de sua cultura e de sua história, e formar sua identidade por intermédio do convívio com o outro (Silva; Modesto; Fukui, 2019, p. 56).

Esse movimento de reflexão e ação se configura como uma forma de resistência às práticas excludentes que, historicamente, marcaram a trajetória da educação dos/das surdos/as no Brasil. No caso do Sul do Amazonas, a escassez de recursos, a formação limitada de professores e a falta de estruturas adequadas são obstáculos significativos, que exigem, portanto, um esforço contínuo e colaborativo entre os diferentes âmbitos sociais e governamentais envolvidos. O fortalecimento de compromissos coletivos para a promoção de uma educação acessível, equitativa e que considere as especificidades é fundamental para que se possa avançar em direção a uma educação de surdos que seja, de fato, inclusiva.

No entanto, para que a educação para surdos/as em Humaitá-AM seja eficaz, é necessário um movimento que vá além do discurso de inclusão. A Libras precisa ser entendida como uma língua essencial para o desenvolvimento do/da surdo/a, e a formação dos/das professores/as, as práticas pedagógicas e as políticas curriculares devem estar alinhadas a essa premissa. A mudança deve ser consistente, envolvendo a desnaturalização de um modelo educacional que ignora as necessidades dos/das alunos/as surdos/as e a construção de um sistema que, efetivamente, os acolha e promova sua inclusão para além do discurso, não apenas no papel, mas também na prática. Segundo Skliar (2005, p.46):

[...] todos os mecanismos de processamento da informação e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual. Nesse sentido, a língua de sinais não deve ser encarada pelo professor como um instrumento de trabalho, mas sim, como parte da cultura da comunidade surda, sendo sua língua oficial e passando isso para seus alunos. Ou seja, a escola, na perspectiva da inclusão, deve ser antes de mais nada, uma representação do que acontece na vida social do sujeito surdo, com ênfase sobretudo, no uso de uma língua que lhe proporcione realizações em todos os aspectos da vida pois, se a escola e seus profissionais não tiverem um preparo adequado para reelaborar o conhecimento com o aluno surdo, o saber deixará muito a desejar nos dois sentidos, tanto para aquele que tenta ensinar quanto aquele que “tenta” aprender.

A visão de Skliar sobre essa narrativa se mantém bastante atual, uma vez que as políticas pedagógicas continuam, em grande parte, centradas na utilização da Libras como mera ferramenta metodológica. Muitas vezes, a língua de sinais é tratada apenas como um conjunto de sinais a serem decorados e repetidos em avaliações, sem qualquer contextualização real, e esses sinais são rapidamente esquecidos depois das provas. Essa abordagem reflete a visão reducionista da Libras, que não considera a língua como um sistema de comunicação completo, complexo e essencial, mas apenas como um recurso auxiliar.

A vivência e o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) são fundamentais para o processo de alfabetização das crianças surdas. No caso de uma criança ouvinte, o desenvolvimento da linguagem se inicia com a aprendizagem da fala e do português, que posteriormente serve como base para a alfabetização em uma escola regular. Esse processo é naturalizado, pois a criança ouvinte, desde muito cedo, é exposta a um ambiente que favorece a comunicação oral.

Contudo, ao refletirmos sobre a experiência de uma criança surda, é possível perceber um contraste significativo: como ele/a pode aprender português, uma língua que, frequentemente, não é acessível para ele/a no seu dia a dia, uma vez que a comunicação tradicionalmente usada por sua comunidade e por sua família é a Libras? Por que, então, uma criança surda seria obrigada a aprender português de maneira prioritária, mesmo sem ter adquirido previamente a comunicação oral ou o domínio da língua falada?

A questão que se coloca é: Por que a criança surda não teria, ao contrário, o direito e a oportunidade de ser alfabetizado/a inicialmente em Libras, sua língua natural e o principal meio de comunicação com os/as outros/as surdos/as e com muitos de seus familiares? O processo de aquisição da linguagem em Libras pode, assim, ser visto como um ponto de partida essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e educacional da criança surda, tal como o processo de aprendizagem da língua portuguesa é para a criança ouvinte. Essa lógica de priorizar a língua de sinais como primeira forma de comunicação não apenas facilita a expressão e compreensão da criança surda, mas também contribui para a construção de sua identidade cultural e social, promovendo um processo de alfabetização mais eficiente e inclusivo.

Essas questões podem parecer, à primeira vista, óbvias e simples, tanto pela lógica de ensino quanto pelo direito à acessibilidade linguística. No entanto, embora as respostas para essas questões sejam evidentes em muitos contextos, a aceitação dessas premissas ainda encontra resistência em setores educacionais, familiares e sociais. O desafio está em quebrar preconceitos e conceitos arraigados sobre a superioridade da língua portuguesa oral em relação à Libras, o que dificulta a implementação de um modelo educacional mais adequado e inclusivo para as crianças surdas.

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente de comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nesta corrente é que sua consciência começa a operar. [...] Os sujeitos não “adquirem” a língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (Albano 1990, p. 108)

A vivência plena da Libras, como língua de cultura e identidade do/da surdo/a, deve ser entendida não apenas como um meio de comunicação, mas como um elemento fundamental

para a construção do pensamento e do conhecimento. A exposição precoce à Libras permite que a criança surda se aproprie de uma língua visual-espacial, que favorece o desenvolvimento das habilidades cognitivas e da compreensão do mundo ao seu redor. Assim, o processo de alfabetização em Libras torna-se uma base sólida sobre a qual a criança surda pode, gradualmente, desenvolver outras habilidades, como a leitura e escrita do português, quando essa se apresentar de forma acessível e adaptada às suas necessidades.

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

Além disso, é preciso considerar que a implementação de uma educação bilíngue para surdos/as, que inclua tanto a Libras quanto o português, é um desafio que envolve a formação e preparação dos/das profissionais da educação, a adequação das metodologias de ensino e a disponibilidade de materiais pedagógicos. Em muitos contextos, a Libras ainda é vista como uma língua secundária ou até mesmo marginalizada, o que dificulta a criação de um ambiente de aprendizagem que respeite as necessidades linguísticas dos alunos e das alunas surdos/as. A construção de uma educação inclusiva, nesse sentido, passa pelo reconhecimento da Libras como uma língua legítima e pela adoção de práticas pedagógicas que favoreçam a plena participação dos/das estudantes surdos/as no processo de ensino-aprendizagem.

[...] embora se assuma teoricamente a opção pelo bilinguismo, percebe-se que não há ações efetivas para que a língua de sinais se torne, de fato, a principal língua do currículo, e a única discussão que realmente prevalece é aquela que potencializa o ensino/aprendizagem do português. Desse modo, percebe-se que embora o oralismo seja veementemente negado e banido dos discursos e dos projetos político-pedagógicos, suas concepções e práticas continuam a ser reproduzidas, tornando-o tão vivo quanto no passado (Fernandes, 2006, p. 4).

A questão da imersão na língua de sinais é um desafio que pode ser abordado de várias formas, mas isso requer mais estudos acadêmicos aprofundados e uma participação mais ativa da academia nas escolas. Os sujeitos surdos precisam ser vistos menos como um “paciente” ou um “caso terapêutico” e mais como um ser social, com seus direitos culturais e linguísticos. Após décadas de lutas, a exclusão ainda é visível, mesmo com o aumento de movimentos e eventos supostamente “inclusivos”. Isso não significa, no entanto, que devemos tentar “normalizar” os/as surdos/as, o que seria um equívoco. A diferença é uma realidade inquestionável e, enquanto não forem estabelecidas novas formas de ser/ver/viver – ou até que o que foi estabelecido dê lugar a novos costumes e práticas – devemos aprender a conviver com a diferença. Para isso, é necessária uma mudança em todo o sistema e suas ramificações, que

ainda limitam os sujeitos da diferença a estigmas de “doentes” ou “deficientes” trazendo afirmativas de que eles/as precisam de algum tipo de tratamento médico ou terapia com a intenção de os “normalizar”.

Outras práticas precisariam ser inventadas, pela/na escola, para que possa, de fato, educar também aqueles que querem se narrar e se reconhecer como surdos (e não como deficientes da audição - uma compreensão sobre si igualmente legítima). Escutar a demanda "desses grupos" e construir "com eles" uma escola "para eles" poderia ser um bom começo. Talvez com eles possamos romper com os sistemas emaranhados de verdades a que os saberes sobre a surdez (entendida como patologia) se vinculam; o que poderia significar abandonar as práticas disciplinares e de sequestro que esses sistemas de verdades legitimam (Giordani, 2010, p. 101).

Para que ocorra uma mudança significativa na educação e na sociedade, a maneira como as diferenças são tratadas deve ser repensada. O sistema educacional e social ainda necessita de uma transformação complexa, que vá além da simples adaptação das estruturas físicas, das políticas e do currículo. A maneira como os sujeitos considerados diferentes são vistos e tratados dentro da sociedade precisa ser revista em sua totalidade. O conceito de "normalidade" que predomina em muitas instituições ainda está fortemente atrelado a um modelo terapêutico e patologizante, que classifica os sujeitos fora dessa normalidade como "deficientes", sugerindo que sua condição requer tratamento médico ou cura.

Esse olhar patologizante implica que os sujeitos que não se encaixam nas normas tradicionais de comunicação, aprendizado ou socialização precisam ser "consertados" para se tornarem, de alguma forma, iguais aos/as outros/as. Ao invés de se considerar a pluralidade humana como algo a ser celebrado e respeitado, muitas vezes os/as indivíduos/as surdos/as e outros grupos com características consideradas "diferentes" são submetidos a intervenções que buscam suprimir ou corrigir suas identidades. Essa abordagem não apenas desconsidera a rica diversidade cultural e linguística dos sujeitos, mas também desvaloriza as identidades únicas que emergem desses grupos, especialmente no caso dos/das surdos/as, que possuem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como uma língua materna, uma rica e complexa forma de comunicação que é parte fundamental de sua identidade.

A ideia de que a diferença precisa ser corrigida ou tratada como uma deficiência invisibiliza os potenciais desses sujeitos e limita suas oportunidades. Isso gera uma falsa percepção de que a inclusão depende da transformação do sujeito para se adequar a um modelo preestabelecido de normalidade. A ênfase deve estar no fortalecimento da identidade cultural dos grupos "diferentes" e na promoção de práticas que favoreçam a construção de uma sociedade que não procure anular as diferenças, mas que as considere como elementos essenciais para a construção de um mundo mais justo e equitativo para todos e todas.

Essa mudança necessária não pode ser apenas estrutural ou institucional, mas também pedagógica e social. A academia tem um papel fundamental na reflexão e na proposição de novos modelos de ensino que, ao invés de manter o foco na adaptação dos surdos ao sistema, foquem na atualização desse sistema para que ele seja acessível a todos/as, respeitando as particularidades de cada aluno/a. Assim, a escola deve se tornar um espaço de inclusão adequado, no qual o/a surdo/a tenha não apenas o direito de acompanhar o conteúdo, mas também o suporte necessário para que sua identidade linguística e cultural seja plenamente reconhecida e valorizada.

A construção de uma educação inclusiva para surdos/as demanda uma ruptura com as práticas pedagógicas tradicionais que, frequentemente, ignoram as especificidades linguísticas e culturais dessa população. A realidade do município de Humaitá-AM reflete um cenário ainda marcado por desafios significativos, onde as políticas públicas para a educação de surdos muitas vezes não atendem à complexidade e profundidade das necessidades desses/as alunos/as.

Por muito tempo, o foco tem sido a adaptação do/da aluno/a surdo/a ao sistema educacional predominantemente oral, o que se traduz na tentativa de "ensinar" a língua portuguesa como primeira língua, sem considerar a estrutura visual-espacial da comunicação do/da surdo/a. No entanto, é urgente a compreensão de que a inclusão só será alcançada quando a Libras for valorizada e compreendida como a primeira língua dos/das surdos/as, não apenas como um instrumento de tradução.

A reforma nas políticas e práticas pedagógicas é, sem dúvida, um passo importante, mas também se torna imprescindível o incentivo por parte do governo à comunidade. A oferta de cursos básicos de Libras precisa ser expandida significativamente, com prioridade para aqueles e aquelas que convivem com surdos/as no cotidiano. A criação de ambientes e a promoção de eventos que reúnam surdos/as e ouvintes que dominam a Libras de maneira regular e frequente são igualmente cruciais para fortalecer os vínculos de sociabilidade entre esses grupos. Os sujeitos surdos/as devem perceber que não estão sozinhos/as, que existem pessoas capazes de compreender suas necessidades comunicativas e que é possível responder a essas necessidades de maneira eficaz.

Se examinarmos as práticas educacionais em outros municípios, estados e até mesmo países, perceberemos que a política educacional voltada para a educação de surdos no município de Humaitá ainda apresenta desafios significativos, os quais não são exclusivos de nossa localidade, mas sim um reflexo de um panorama global. Isso, contudo, não nos exime da

responsabilidade de agir. Ao contrário, devemos seguir pesquisando, estudando e aplicando as pesquisas que surgem no campo da educação de surdos.

Como as pesquisas analisadas e os depoimentos dos/das entrevistados/das deixaram claro, a escola ainda desempenha um papel muito abrangente e pouco centrado na educação efetiva dos/das alunos/as surdos/as. O PAES, por exemplo, não apresenta os requisitos necessários para ser considerado um Polo de referência, e, ao invés de aprimorar as metodologias educacionais voltadas a esses alunos e alunas, os responsáveis acabam excluindo elementos essenciais.

A formação dos profissionais demonstradas na pesquisa é insuficiente. Em razão disso, os profissionais acabam exigindo documentos desnecessários, como os laudos médicos para o atendimento dos/das alunos/as surdos/as, quando, conforme o parágrafo 1º do artigo 2º da Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência), um parecer biopsicossocial seria mais do que suficiente.

Não são somente esses aspectos legislativos que importam, mas a integração entre as formas de aprendizagem sob a Língua Brasileira de Sinais. A participação ativa do sujeito surdo/a na sociedade é uma incógnita, depende de muitos fatores. O desenvolvimento dele/a depende diretamente de sua imersão na língua e na convivência com seus pares.

Além da convivência com seus pares, podemos mencionar sobre a interação entre alunos/as surdos/as e ouvintes. A convivência entre esses dois grupos é essencial para que o surdo/a tenha a oportunidade de praticar a Libras em contextos reais e significativos, promovendo sua socialização e o desenvolvimento de habilidades de comunicação.

Contudo, essa convivência não deve ser forçada ou imposta de maneira artificial, mas sim criada de forma natural e respeitosa, em que os/as alunos/as ouvintes também aprendam a valorizar a língua e a cultura surda. As escolas precisam criar ambientes de convivência inclusivos, onde o/a surdo/a possa se expressar livremente e ser compreendido, sem que sua identidade linguística seja colocada em segundo plano.

Escola, entendida como espaço de construção de identidade deve priorizar a garantia do acesso à língua de sinais em todos os seus serviços, pois é na escola que o surdo encontra sua identidade, este outro com quem dialoga, se reconhece na sua diferença linguística. Além disso deve promover atividades culturais visuais, organizando os seus eventos culturais para a significação da cultura surda, sem a constante preocupação de impressionar a cultura ouvinte normalizadora, como por muito tempo aconteceu com os corais de surdos (Giordani, 2010, p. 100).

A convivência entre pares surdos e ouvintes, especialmente nas escolas, é fundamental para que o/a surdo/a se reconheça como parte integrante da comunidade escolar e, conseqüentemente, da sociedade. Essa convivência, no entanto, deve ser pensada além de

eventos superficiais de tradução, como corais ou apresentações que servem apenas para dar a impressão de inclusão sem um real compromisso com o aprendizado da língua e com a promoção da cidadania surda.

O conceito de inclusão, quando aplicado de forma superficial, se reduz a ações pontuais, como apresentações de corais ou eventos em que a Libras é traduzida de forma mecânica para dar a impressão de que a escola está acolhendo o/a surdo/a. No entanto, essas ações não resolvem os problemas estruturais que impedem uma inclusão verdadeira.

A inclusão vai muito além de uma simples tradução; ela envolve a garantia de um ambiente de aprendizado no qual o surdo possa usar sua língua natural, a Libras, para aprender e se desenvolver. A escola precisa oferecer um ambiente onde as práticas pedagógicas sejam adequadas às necessidades de todos os alunos/as, incluindo aqueles que não falam a língua portuguesa como primeira língua.

Pensar em um ambiente de inclusão para o aluno surdo seria pensar em um ambiente onde o mesmo fosse capaz de interagir com todos, nos momentos que achasse oportuno para favorecer seu desenvolvimento; um ambiente onde as metodologias fossem pensadas para o aluno com surdez levando em consideração seu modo de percepção do mundo através de sua língua e também um ambiente onde ele não sofresse o preconceito de ser deixado à margem dos demais, por não falar a mesma língua da maioria (Canaané, 2019, p. 27).

A proposta de uma sala de aula inclusiva, em teoria, visa proporcionar uma educação equitativa para todos/as os/as alunos/as, independentemente de suas condições específicas. No entanto, essa abordagem nem sempre favorece de maneira eficaz o/a aluno/a surdo/a, especialmente porque a estrutura pedagógica e metodológica adotada nas escolas é predominantemente construída com base na premissa de que os/as estudantes possuem o Português como língua materna. Para o/a aluno/a surdo/a, o Português, muitas vezes, configura-se como uma língua estrangeira, o que gera um impacto significativo na sua compreensão e interação com o conteúdo ministrado em sala de aula.

A escola, através do seu currículo totalizante, produziu a ilusão em nós de que só há um jeito correto de se escrever o português, um português regulado pelas normas gramaticais da norma culta, da norma padrão. A escola nos tempos modernos tolera o 'desvio' no seu discurso de incluir os diversos, 'aceita' o que incomoda o currículo, 'hospeda' culturas, línguas, tempos e formas de aprender que perturbam, no entanto, sobrevivem nos alicerces do valor da norma (Giordani, 2006, p. 95).

A visão de Libras como uma língua completa e autônoma é fundamental para garantir o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do/da aluno/a surdo/a. A alfabetização em Libras deve ser a base do processo educativo, pois sem o domínio dessa língua, o/a surdo/a não terá acesso efetivo ao conhecimento e à cultura de sua comunidade. O/A surdo/a, ao ser

alfabetizado/a apenas em português, uma língua oral-auditiva com a qual ele/ela tem dificuldades de se comunicar, acaba sendo privado do acesso pleno ao conteúdo escolar.

Assim, por mais que a escola tente proporcionar ferramentas para que o/a aluno/a surdo/a compreenda o conteúdo em português. A falha no ensino da Libras como língua inicial cria um obstáculo quase intransponível, resultando em desinteresse, frustração e, muitas vezes, evasão escolar. No entanto, é fundamental compreender que esse fracasso não é uma consequência das limitações do/da aluno/a surdo/a, mas sim da inadequação dos métodos de ensino aplicados, que não são pensados para atender às suas necessidades linguísticas e cognitivas.

A escola torna-se, portanto, um espaço lingüístico fundamental, pois normalmente é o primeiro espaço que a criança surda entra em contato com a língua brasileira de sinais. Por meio da língua de sinais, a criança vai adquirir a linguagem. Isso significa que ela estará concebendo um mundo novo usando uma língua que é percebida e significada ao longo do seu processo. Todo esse processo possibilita a significação por meio da escrita que pode ser na própria língua de sinais, bem como, no português (Quadros, 2006, p. 22-23).

Para que o processo de inclusão se materialize de maneira efetiva no Sul do Amazonas, é fundamental enfrentar os desafios impostos pelas barreiras estruturais e atitudinais que ainda permeiam o sistema educacional. A superação desses obstáculos não se limita à eliminação de dificuldades tangíveis, como a falta de acessibilidade e recursos adequados, mas envolve também uma mudança nas atitudes e conscientização que sustentam práticas discriminatórias e excludentes. O reconhecimento dessas barreiras representa o primeiro passo para o enfrentamento das condições que marginalizam certos grupos, nesse caso, a comunidade surda.

Nesse processo, a educação inclusiva para alunos/as surdos/as se insere em um debate mais amplo, ao promover a superação da lógica excludente que tem sido historicamente associada ao marcador "surdo/a". A educação não pode mais ser pensada apenas sob uma perspectiva que marginalize ou reduza essas pessoas a uma condição de falta ou deficiência, mas deve, ao contrário, ser projetada de forma a valorizar as especificidades e potencialidades dos indivíduos surdos/as. Esse movimento exige, portanto, que o Brasil enfrente um grande desafio: a necessidade de reformular suas estruturas educacionais, políticas e sociais para que se tornem mais inclusivas, acolhedoras e respeitosas com as diferenças humanas.

Além disso, é fundamental que as instituições educacionais, tanto públicas quanto privadas, revisem seus modelos organizacionais e pedagógicos, que muitas vezes ainda permanecem inadequados para atender à diversidade de alunos/as. A escola regular, especialmente, tem a responsabilidade de se adaptar para maximizar o potencial dos/das alunos/as com deficiência auditiva, abandonando práticas que reforçam a segregação e a

discriminação. A verdadeira inclusão educacional só será possível quando houver uma mudança significativa nas estruturas e nas práticas pedagógicas.

Ao refletir sobre as complexas e, muitas vezes, polêmicas questões que envolvem a educação das pessoas surdas, é necessário considerar tanto os avanços legais quanto as lacunas estruturais e atitudinais ainda presentes no sistema educacional. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, por exemplo, surge como um marco importante ao estabelecer diretrizes que promovem práticas educacionais inclusivas, com o objetivo de criar um ambiente escolar que seja, de fato, aberto a todos/todas.

A proposta de uma escola inclusiva reflete o reconhecimento de que a educação deve atender a uma diversidade de necessidades e realidades, oferecendo a todos/todas os/as estudantes, independentemente de suas condições, as mesmas oportunidades de aprendizado.

Embora existam diversas leis que garantem os direitos das pessoas surdas, é fundamental questionar: De que adianta a existência de normas e dispositivos legais, por mais bem-intencionados que sejam, se esses direitos não são efetivamente traduzidos em mudanças concretas na prática educativa e na sociedade? O que vale uma legislação que assegura direitos, se não há uma transformação significativa nos modos de ser/ver que envolvem a percepção e o tratamento das pessoas surdas? O progresso legislativo, sem dúvida, é importante e necessário, mas não pode ser visto como suficiente se as atitudes e práticas estruturais não acompanham essa evolução. Embora as leis desempenhem um papel importante na garantia de direitos, a mudança depende de uma reestruturação nas atitudes sociais, nas práticas educacionais e na forma como os indivíduos e instituições compreendem a surdez.

A questão central, definidora de uma política educacional que atenda a formação pelo princípio da equidade e que procure na prática da democracia processos de emancipação e de participação, compreende um deslocamento da curiosidade etnográfica ao reconhecimento político da surdez como diferença (Giordani, 2010, p. 104).

Nesse sentido, é urgente a adoção de novos paradigmas que contemplem as mudanças nas concepções de educação, inclusão e diversidade. As transformações legais devem ser acompanhadas por um esforço contínuo e sistemático de sensibilização e capacitação, tanto de educadores quanto da sociedade em geral. A superação do modelo segregador e excludente exige que as práticas educacionais e sociais sejam repensadas a partir de um entendimento mais amplo e inclusivo, que reconheça as pessoas surdas como indivíduos plenos, com direitos e capacidades próprias. Essa mudança de percepção deve ser um compromisso coletivo, envolvendo todos os âmbitos sociais e institucionais, para que, de fato, a inclusão se torne uma realidade e não apenas um conceito jurídico ou uma diretriz administrativa.

No contexto da nossa pesquisa, o "lócus" de investigação e as ações práticas estão diretamente vinculados a uma escola/Polo de ensino regular. Essa escola, por sua natureza, deve ter espaços abertos para todos/todas, incluindo aqueles com necessidades específicas, como as pessoas surdas. No entanto, para que isso se concretize de forma eficaz, é essencial que as práticas pedagógicas adotadas nessa instituição sejam revisadas, considerando uma reflexão crítica sobre as abordagens e metodologias aplicadas.

É importante também refletir sobre o papel dessa escola/Polo nesse processo de inclusão. A escola deve ser um espaço de referência para a educação de surdos, oferecendo não apenas a formação em Libras, mas também suporte pedagógico especializado, com a presença de profissionais capacitados para lidar com as especificidades para/na educação dos/das surdos/as.

Essa escola pode servir como modelo de boas práticas para outras escolas da rede pública, contribuindo para a formação de uma rede educacional mais inclusiva e consciente das necessidades dos/das alunos/as surdos/as. No entanto, para que essa escola cumpra esse papel da forma mais efetiva, é fundamental que as políticas públicas para a educação de surdos sejam repensadas e ampliadas, garantindo recursos, infraestrutura e apoio contínuo.

Para que as escolas, tanto públicas quanto privadas, apresentem resultados efetivos no atendimento aos/às alunos/as surdos/as, é necessário repensar a forma como essas instituições organizam suas práticas pedagógicas. Isso envolve não apenas a adaptação dos conteúdos e métodos de ensino, mas também a promoção de uma mudança cultural nas atitudes dos/das educadores/as e da comunidade escolar como um todo.

O sucesso da inclusão depende de um compromisso coletivo, que inclua desde as políticas educacionais até o ambiente escolar cotidiano, passando pela formação continuada dos profissionais da educação, que devem ser preparados para lidar com a diversidade de forma crítica e reflexiva.

No entanto, é preciso um olhar crítico, mas sensível sobre a surdez, que vá além da simples adaptação de práticas educacionais, para compreender o ser humano com surdez em sua totalidade, respeitando sua identidade e suas potencialidades. É esse olhar, baseado no respeito à diversidade e na valorização das diferenças, que pode orientar ações práticas que resultem em um ensino realmente inclusivo, capaz de promover o desenvolvimento pleno de todos/as os/as alunos/as, independentemente de suas condições.

Nesse contexto, tomamos por reflexão as palavras necessárias para a consolidação de atitudes de respeito à diversidade por Reis e Silva (2011, p. 10). As autoras pontuam que:

Um processo inclusivo implica em mudanças, tanto no sistema quanto na escola. E, principalmente, requer uma nova visão das pessoas, uma mudança de mentalidade, de forma que todos sejam respeitados, independentemente de suas diferenças. Entende-se, então, que a inclusão é muito mais ampla do que simplesmente inserir no ensino regular aquele que é diferente (Reis; Silva, 2011, p. 10).

Para esse eixo, o laudo médico, frequentemente utilizado como elemento definidor da surdez, é um instrumento de identificação que, embora essencial para o acesso a alguns direitos e serviços, não deve ser considerado como a única ou principal característica que define a identidade do sujeito surdo. A depender do contexto, o laudo tem sido utilizado para categorizar, classificar e, em alguns casos, restringir a plena participação do indivíduo surdo na sociedade, especialmente no âmbito educacional. Contudo, é crucial questionar essa prática, pois ela reflete uma visão reducionista da surdez, que não considera as complexas dimensões sociais, culturais e individuais que configuram a experiência de ser surdo/a.

Cada ser humano é único justamente pelas suas diferenças. Portanto, para efetivar a inclusão é preciso que a escola se transforme, começando por desconstruir práticas de segregação, abandonando toda forma de discriminação contra pessoas com deficiências ou contra qualquer outro aluno. As diferenças enriquecem, ampliam, são necessárias porque permitem a identificação e, portanto, contribuem para o crescimento de todos os envolvidos no processo educacional (Reis; Silva, 2011, p. 11).

Primeiramente, é importante destacar que o laudo médico está centrado em uma concepção biomédica de deficiência, que muitas vezes limita a surdez à ausência ou à perda auditiva, desconsiderando as diversas formas de vivência dessa condição. A surdez, no entanto, não é apenas uma questão física, mas, principalmente, uma identidade cultural. As pessoas surdas pertencem a uma comunidade com uma língua própria, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e com um modo de ver e interagir com o mundo.

Essa vivência cultural e social da surdez é frequentemente invisibilizada quando se insiste em uma definição que reduza o ser surdo a um diagnóstico clínico. “Sob essa abordagem, o termo mais utilizado é o da deficiência, numa perspectiva da anormalidade, daquilo que está fora da regra, do padrão do que seria a normalidade biológica congênita.” (Batista; Canen, 2012, p. 24) Assim, ao adotar o laudo como um elemento definidor, corre-se o risco de desconsiderar a identidade das pessoas surdas.

A experiência de surdez é múltipla e heterogênea, e pode ser vivida de maneiras muito diferentes, dependendo do contexto social, familiar, educacional e até mesmo da escolha individual de se associar ou não à comunidade surda. O laudo médico, ao ser usado de forma unívoca, não capta essa diversidade. Ele não revela, por exemplo, se a pessoa surda tem acesso à língua de sinais, se está inserida em uma comunidade surda, ou mesmo se se identifica como

tal. Ao contrário, o laudo tende a enfatizar a surdez enquanto um "problema" a ser resolvido, ao invés de uma característica de identidade, o que reforça estigmas e barreiras sociais.

Além disso, o laudo pode ser visto como um instrumento que perpetua práticas excludentes e segregadoras dentro das instituições educacionais. Em muitos casos, a presença do laudo médico como documento de identificação do/da aluno/a surdo/a nas escolas contribui para a adoção de práticas pedagógicas inadequadas, baseadas em uma visão deficitária do/da aluno/a, e não em uma abordagem inclusiva que reconheça as potencialidades do/da estudante surdo/a. Em vez de tratar a surdez como uma característica a ser respeitada e incorporada na dinâmica escolar, o laudo pode ser usado para justificar a adoção de metodologias que visem "corrigir" ou "curar" a surdez, ao invés de promover um ensino inclusivo, que reconheça e valorize a identidade surda.

Nessa perspectiva de categorização de grau de deficiência, a pessoa é esquecida em suas possibilidades e só são levados em conta os padrões classificatórios que, nesta perspectiva, são considerados os mais importantes indicadores para a previsão do desenvolvimento da criança surda. Tais ideias apresentam-se em clara dissonância com a perspectiva do multiculturalismo, anteriormente discutida, uma vez que não levam em conta as identidades culturais das pessoas surdas e, ainda, acabam por reforçar a essencialização das diferenças (Batista; Canen, 2012, p. 24).

Essa situação prejudica o desenvolvimento da criança surda, que necessita de atendimento específico, mas não o recebe adequadamente; dos pais e das mães, que, muitas vezes, desconhecem os direitos de seus filhos e suas filhas e acabam se conformando com a situação; dos/das outros/as professores/as, que não conseguem desempenhar suas funções sem o apoio pedagógico necessário; e da sociedade em geral, que, ao falhar na inclusão educacional, resulta em um/a adulto surdo/a frequentemente dependente da família e incapaz de desempenhar uma função social.

O sujeito surdo/a ainda é frequentemente tratado por neurologistas, psicólogos e outros especialistas clínicos apenas por ser surdo/a, o que não significa que ele ou ela não possa necessitar desses/as profissionais em algum momento da vida, mas a escola, equivocadamente, tende a recorrer à abordagem clínica, quando, na verdade, o que o sujeito surdo mais precisa é de um ambiente acolhedor, onde possa se comunicar livremente e compartilhar experiências, em vez de ser submetido a tratamentos médicos invasivos ou a fonoaudiólogos/as sem uma compreensão integral de suas necessidades. Com base nisso:

[...] é importante que desconstruamos o discurso ideológico dominante construído nos moldes patológicos, que localiza o surdo em dimensões clínicas e terapêuticas da "cura", da "reeducação" e da "normalização". Ao optarmos pelo termo Pessoa Surda estamos deslocando o discurso sobre a surdez ancorada na visão do déficit, na falta da audição para o discurso pautado em paradigmas da diversidade linguística e cultural, em consonância com os princípios do multiculturalismo que abraçamos, discutidos

anteriormente, buscando romper com o discurso da deficiência e operar com o discurso político da surdez como diferença [...] (Batista; Canen, 2012, p. 25)

É fundamental separar as esferas da saúde e da pedagogia, especialmente no contexto da educação de surdos que não apresentam outras especificidades além da surdez. Muitas vezes, é a necessidade social e educacional que deve ser priorizada ao se ensinar a criança surda. Como alguns entrevistados/as mencionaram, o PAES funcionava de maneira eficaz, com a participação ativa dos pais na educação e a presença de professores/as surdos/as, mas, na minha visão, esse Polo nunca foi verdadeiramente implementado.

Faltam, não apenas a estrutura que foi citada, mas também a organização necessária para que o ambiente favoreça o entendimento do aluno e da aluna surdos/as sobre o mundo, para que as pessoas ao seu redor permitam que ele ou ela compartilhe suas ideias e experiências, para que as atividades não restrinjam seu desenvolvimento e, principalmente, para que o/a aluno/a surdo/a se preocupe mais em compreender o conteúdo que está sendo estudado do que a forma como está sendo estudado.

É essencial, portanto, que o campo educacional, assim como a sociedade de modo geral, repense o papel do laudo médico na construção da identidade surda. A surdez não deve ser definida exclusivamente por um diagnóstico médico, mas sim por uma compreensão mais ampla e inclusiva, que leve em consideração a experiência do indivíduo e a sua inserção em uma comunidade culturalmente rica.

O Atendimento Educacional Especializado deve ser repensado. Em vez de se limitar à recuperação pedagógica de conteúdos, o AEE precisa ser um espaço de fortalecimento da língua de sinais, garantindo que a criança surda seja alfabetizada em sua primeira língua antes de qualquer tentativa de ensinar o português. Não se trata de um processo de adaptação ou "normalização" do/da aluno/a surdo/a dentro de um sistema de ensino que desconsidera suas necessidades linguísticas e cognitivas. Pelo contrário, a educação para surdos/as precisa ser um processo de valorização da diferença.

Em muitas escolas, o AEE é visto como um espaço para recuperação de conteúdo, mas essa visão restringe o potencial pedagógico desse atendimento. O AEE deveria ser um ambiente no qual o/a surdo/a tivesse a oportunidade de aprender Libras de maneira efetiva, com professores/as surdos/as atuando como modelos linguísticos. Com essa base sólida na Libras, o aluno/a surdo/a poderá construir as competências necessárias para interagir com o conteúdo acadêmico em português, caso deseje. Contudo, forçar o/a aluno/a surdo/a a aprender o português sem que ele tenha domínio de sua própria língua resulta em uma educação falha, que não respeita as suas necessidades cognitivas e linguísticas.

A mudança necessária para a inclusão dos/das alunos/as surdos/as passa também pela formação de professores/as. A capacitação dos/das educadores/as não deve se limitar ao aprendizado de Libras como ferramenta para a tradução, mas deve incluir o aprofundamento nas especificidades culturais e linguísticas da comunidade surda. É importante que os/as professores/as compreendam a libras como um instrumento fundamental para a construção do conhecimento e para a participação ativa do/da surdo/a na vida escolar.

Além disso, é fundamental que os pais de alunos/as surdos/as, especialmente aqueles que vivem em famílias ouvintes, recebam apoio adequado para o ensino e a aprendizagem de Libras. Muitos pais de crianças surdas enfrentam desafios na comunicação com seus/suas filhos/as, uma vez que não têm conhecimento de Libras. Programas de capacitação para esses pais são essenciais para garantir que as crianças surdas tenham um ambiente familiar favorável ao desenvolvimento de sua língua. Dessa forma, a educação para surdos/as deve ser vista como uma parceria entre escola, família e comunidade, onde todos os envolvidos compreendam os modos de ser surdo/a.

O fortalecimento das políticas públicas para a educação de surdos deve ser uma prioridade para os/as gestores/as educacionais. É necessário um compromisso das esferas federal, estadual e municipal para garantir que a educação para surdos/as seja tratada com a devida seriedade e que recursos sejam alocados de maneira eficaz.

Além disso, a participação da comunidade surda nas decisões relacionadas à educação de surdos é essencial, pois são eles os maiores especialistas em suas próprias necessidades. A presença de representantes da comunidade surda em espaços de decisão pode contribuir para a formulação de políticas mais adequadas e sensíveis às realidades vividas pelos/as surdos/as.

Para tanto, é importante enfatizar que a inclusão de surdos/as na educação não é um favor, mas um direito. O acesso à educação de qualidade é um direito fundamental de todo cidadão, e isso inclui os/as surdos/as. Para que a inclusão seja concretizada, é necessário que a sociedade como um todo compreenda e aceite a diversidade linguística e cultural, reconhecendo a Libras como uma língua legítima e vital para o desenvolvimento dos/das surdos/as. Assim, será possível construir um sistema educacional que não apenas apresente o discurso da inclusão, mas potencialize as diferenças e a língua como instrumento.

A pesquisa realizada me proporcionou um entendimento mais aprofundado sobre as metodologias de ensino e as demandas que os/as professores/as enfrentam no cotidiano escolar. Ela não só gerou dados relevantes sobre os desafios da educação dos surdos, mas também apontou caminhos para o aprimoramento da prática pedagógica. Assim, sinto que tenho a

responsabilidade de compartilhar com os demais professores/as, contribuindo para a sua formação contínua, a fim de que possam ter mais acesso a recursos, reflexões e práticas.

Recentemente, fui convocada no concurso público para atuar como professora da Educação Especial, o que representa uma etapa significativa em minha carreira. Esta aprovação não apenas concretiza um sonho pessoal, mas reforça o compromisso com a educação que venho assumindo ao longo dos anos. Com essa conquista, me sinto ainda mais capacitada para atuar ativamente no processo formativo, tanto dos/das alunos/as quanto dos/das próprios/as educadores/as, com o objetivo de criar um ciclo de aprendizado contínuo.

Ser professora da Educação Especial trata-se de assumir um compromisso com a formação integral dos/das alunos/as e também com a formação continuada dos/das professores/as, permitindo-me contribuir para que outros/outras professores/as tenham acesso a mais conhecimento e aprimorem suas metodologias.

Com o retorno da pesquisa, o objetivo é fornecer subsídios para que os/as professores/as se sintam mais seguros e preparados para enfrentar os desafios da sala de aula, tenham um pouco mais de conhecimento acerca das necessidades dos/das alunos/as que possuem alguma deficiência. Nesse sentido, minha atuação será focada não apenas na prática pedagógica, mas também na promoção de momentos de capacitação e formação para os/as professores/as, visando um aprendizado contínuo.

Ademais, assumir esse compromisso com a formação dos/das professores/as e com a melhoria da educação exige dedicação, comprometimento e uma constante busca por aprimoramento. Com a aprovação e posse no concurso público no ano de 2025, tenho a oportunidade de não apenas atuar como professora da Educação Especial, mas também de contribuir para o fortalecimento de um processo educativo que valorize o conhecimento, a troca de experiências e o desenvolvimento contínuo.

Portanto, ao assumir esse compromisso, me proponho a atuar de forma integrada com os/as professores/as, oferecendo suporte, fomentando o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e promovendo a construção de um saber coletivo que beneficie a todos. A formação contínua dos/das educadores/as é um dos caminhos mais eficazes para melhorar a qualidade da educação, e estou pronta para contribuir ativamente nesse processo, assegurando que todos os envolvidos no processo educativo, tanto educadores/as quanto alunos/as, possam se beneficiar de um ensino que seja mais inclusivo.

Por fim, tenho também estabelecido uma nova indagação que pretendo dar continuidade no campo acadêmico e profissional, sendo elas: Quais narrativas as crianças e adolescentes tem

de si em relação a escola e as dinâmicas sociais que nela produzem? Para isso, pretendo ampliar as discussões desta dissertação para uma tese de doutorado.

REFERÊNCIAS

- ALBANO, Eleonora Cavalcante. **Da fala à linguagem: tocando de ouvido**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- ALVES, Rozane Alonso. **YA KA NA ÆRA WANÃ, MOVIMENTO INDÍGENA E A PRODUÇÃO DAS IDENTIDADES DAS CRIANÇAS ARARA-KARO (PAY GAP/RO)**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.
- ALVES, Vanessa Cristina. **A Formação de Professores Ouvintes Para o Ensino Bilíngue (Libras/ Português) de Crianças Surdas nas Escolas Inclusivas**. A Interlocução de Saberes na Formação Docente. V.3, Ponta Grossa, Atena Editora, 2019, p.1- 7.
- ARESI, Juciane. **O Projeto Político Pedagógico em uma Escola Municipal de Trindade do Sul: da construção à implantação**. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Sarandi - RS, 2014.
- AZEVEDO, Fernanda Emanuele Souza de. **O Protagonismo dos Surdos nas Políticas de Inclusão na Educação Superior: Uma Análise das Narrativas de Acadêmicos Surdos no Contexto da Unir Campus de Vilhena**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2019.
- BACKES, José Licínio; NASCIMENTO, Adir Casaro. **Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial**. Série-Estudos – Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB, (31). Campo Grande, 2011, p. 25-34. Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/110>,
- BARBERO, Jesús Martín. **Os exercícios de ver**. 2. ed. São Paulo, SENAC, 2004.
- BATISTA, Aline Cleide.; CANEN, Ana. **Multiculturalismo e o campo da surdez: dialogando acerca das identidades e culturas das pessoas surdas**. N. 38, Espaço, Rio de Janeiro, 2012, p. 19-29.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Editora UFMG, Belo Horizonte, 1998.
- BONIN, Iara Tatiana; RIPOLL, Daniela; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; SANTOS, Luis Henrique Sacchi. **Por que Estudos Culturais?** V. 45 N. 2, Educação & Realidade, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236100356>.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Brasília, 2005.
- BRASIL. **Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 20 de nov de 2023.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção

1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20 de nov de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Perguntas frequentes sobre Educação Especial**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/125-perguntas-frequentes-911936531/educacao-especial-123657111/115-as-escolas-sao-obrigadas-a-oferecer-vagas-para-alunos-com-deficiencia-elas-precisam-de-alguma-licenca-para-oferecer-essas-vagas>. Acesso em 20 nov de 2023.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 10.185, de 20 de dezembro de 2019**. Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10185.htm. Acesso em: 20 de nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 9.198 de, 12 de dezembro de 1911**. Aprova o regulamento para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Brasília, 1911. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9198-12-dezembro-1911-520039-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2000.

BRASIL. **Lei nº 10.379**, de 10 de janeiro de 1991. Reconhece oficialmente, no Estado de Minas Gerais, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 1911. Disponível em: Portal da Assembleia Legislativa de Minas Gerais (almg.gov.br). Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília, 2002.

BRASIL. **Lei nº 11.796, de 24 de outubro de 2008**. Institui o Dia Nacional da Educação dos Surdos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11796.htm. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010**. Brasília, 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023.** Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Brasília, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm. Acesso em: 10 de nov de 2023.

BRASIL. **Lei nº 3.964, de 23 de março de 1901.** Aprova o regulamento para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Brasília, 1901. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3964-23-marco-1901-503192-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 de nov de 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar de 2023.** Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 11 fev. 2025.

CACERES, Marcele Martinez. **Possíveis negociações dos Discursos Curriculares no Contexto da Educação Bilíngue de uma Escola de Surdos do Rio Grande do Sul.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

CANANÉA, Leandro Batista. **O Uso da Libras na Educação Infantil: Uma Experiência Inclusiva no Projeto Aponte.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos.** V. 33, N. 118, Educação & Sociedade, Campinas, 2012, p. 235-250. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2023.

CARVALHO, Rosita Édler. **Educação Inclusiva: Com os Pingos nos “is”.** Porto Alegre, Mediação, 2004.

CHIELLA, Vânia Elisabeth. **Marcas Surdas: Escola, Família, Associação, Comunidade e Universidade Constituindo Cultura e Diferença Surda**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo, 2007.

DALL'ALBA, Carilissa. **Movimentos Surdos e Educação: Negociação Da Cultura Surda**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul, 2013.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994.

ESMERIO, Jussara Maite Moraes. **A produção de modos de ser do tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

ERAS, Júlia Jost. **A Política de Educação Bilíngue na Produção dos discursos curriculares em escolas de Surdos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

FERREIRA, Aline do Prado. **O movimento esportivo surdo: produções de modos de vida surda na contemporaneidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

FERNANDES, Francyllayans Karla da Silva. **A política bilíngue e as práticas docentes para a aquisição das Línguas do surdo no Ensino Fundamental I**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa- PB 2021.

FERNANDES, Sueli. **Letramentos na educação bilíngüe para surdos**. In: BERBERIAN, A. P.; MASSI, Giselle; ANGELIS, C. M. de, (org.) Letramento: referenciais em saúde e educação. São Paulo, Plexos, 2006.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza, UEC, 2002.

FORMOZO, Daniele de Paula. **Currículo e Educação de Surdos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2008.

GIORDANI, Liliane Ferrari. **“QUERO ESCREVER O QUE ESTÁ ESCRITO NAS RUAS”**: representações culturais da escrita de jovens e adultos surdos. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre - RS, 2003.

GIORDANI, Liliane Ferrari. **Língua escrita: letras (im)prováveis na educação de jovens e adultos surdos**. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, 2006. Disponível em: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-101618>.

GIORDANI, Liliane Ferrari. **Gestão de políticas educacionais na educação de surdos: o que cabe do paradigma da diferença na prática da normalidade inclusiva?** Cadernos de Educação (UFPel), v. 36-106, Pelotas, 2010, p. 91.

GIORDANI; Liliane Ferrari. **Disciplina de Libras nos cursos de Pedagogia: Qual a desconstrução Possível da Anormalidade Surda pelo olhar do aluno?** Vol. 8, Revista Digital de Políticas Linguísticas, 2016.

GIORDANI; Liliane Ferrari; GAI, Daniele Noal; MARTINS, Cássia Lobato. **Cartografando Currículos de Surdos: Saberes e Práticas docentes entre - diferenças.** Revista Reflexão e Ação, v. 23, n. 3, Santa Cruz do Sul, 2015, p. 79-103.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva.** In: Mitjáns Martínez, A, Scoz Lima, & Castaño Siquiera. (Org.). Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco. Brasília: Líder Livro, 2012.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** São Paulo: Pioneira, 2005.

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

GURGEL, Lia Gonçalves. **“Um leque de possibilidades”:** representações docentes sobre as práticas pedagógicas de educação literária na educação de surdos. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2016.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade/ Stuart Hall;** Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Guaracira Lopes Louro – 10. ed. – Rio de Janeiro: DP& A, 2005.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais.** 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

HUMAITÁ. Prefeitura Municipal de Humaitá. **Lei Municipal n.º 883/2021, de 13 de abril de 2021.** Dispõe sobre incluir a Língua brasileira de Sinais (Libras) na grade curricular das escolas de educação infantil e fundamental no âmbito municipal e dar outras providências. Humaitá: PMH, 2021.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística:** cidades@: Humaitá-AM, 2010. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=130170&idtema=118&search=amazonas|humaita|C3%8Dndice-de-desenvolvimentohumanomunicipal-idhm>. Acesso em: 10 outubro 2023.

JOB, Raquel Santos Pereira. **A criança surda e a escola bilíngue:** Discursividades sobre Infância Surda. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria, RS 2022.

KIRCHOF, Edgar Roberto et al. Apontamentos à guisa de introdução. In: KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber (orgs.). **Estudos culturais e educação:** contingências, articulações, aventuras, dispersões. Canoas: Ulbra, 2015.

LARA, Ana Paula Gomes. **Experiências de Protagonismo Surdo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

LARROSA, Jorge. **Experiência e alteridade em educação**. V. 19, n. 2, Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, 2011, p. 4-27.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. N. 19, Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, 2002, p. 20-28.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. 1. ed., 6. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LIMA, Ritha Cordeiro de Sousa. **Ensino superior e pessoas surdas**: O Bilinguismo em questão no Curso de Letras Libras da UFCG. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Centro de Humanidades. Campina Grande, 2021.

LINS, Livia Maria Montenegro. **Pessoas surdas em uma escola regular de ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2020.

LOPES, Luciane Bresciani. **Emergência dos Estudos Surdos em Educação no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2017.

FONSECA, Tania; NASCIMENTO; Maria Livia; MARASCHIN, Cleci. **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012.

LÚCIO, Maria Luiza. Políticas Linguísticas e Processos de Subjetivação de Sujeitos Surdos: Libras, Cultura Surda e Educação Bilíngue. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e formação profissional em Lazer. In: ISAYAMA, Hélder Ferreira (Org.). **Lazer em estudo: currículo e formação profissional**. Campinas: Papirus, 2015.

PAULO, Joeliton Francisco Sousa de. **Atuação docente com estudantes surdos nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa, 2019.

PERLIN, Gladis; SOUZA, Regina Maria de. **Política Inclusiva e Acesso ao Ensino Público**: resistência e espaço de negociação. Volume 7, Revista Digital de Políticas Linguísticas, 2015.

PESSOA, Enicelmo Pereira. **A língua brasileira de sinais (Libras) no processo de inclusão e escolarização de surdos em escolas estaduais no município de Humaitá-AM**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Universidade Federal do Amazonas, 2023.

PIMENTA, Nelson; QUADROS, Ronice Muller de. **Curso de Libras 1**. Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. 2004.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. 2006.

REIS, Dulcilene Saraiva. **Formação docente e educação de surdos: um encontro com a diferença, cultura e identidade surda**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Porto Velho, 2013.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas; SILVA, Livia Ramos de Souza. **Educação Inclusiva: o desafio da formação de professores**. v. 3, n. 1, REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG – Inhumas, 2011, p. 07-17.

ROCHA, Solange. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SAMPAIO, Carmem Sanches; ESTEBAN, Maria Teresa. **Provocações para pensar em uma educação outra**. Conversa com Carlos Skliar. V.13 n.30, Revista Teias, 2012.

SANTOS, Jusiany Pereira da Cunha dos. **Os desafios da formação docente na aprendizagem dos alunos com surdez da rede municipal de Ji-Paraná-RO**. Ji-Paraná, 2014.

SANDERSON, Helenne. **Youtubers bilíngues: artefatos interculturais no cenário escolar da educação de surdos**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

SARTURI, Cláudia de Arruda. **Cultura e Identidade Surda no discurso curricular e seus efeitos na docência de professores formados no curso de Letras/Libras - Polo UFSM**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO. Org. Souza, Anne Mariette Alves Costa; Arrais, Cristina Arceline. **Polo de Apoio do Estudante Surdo**. Humaitá-AM, 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO. **Regimento Escolar**. Humaitá-AM, 2015.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Formando futuros cidadãos com valores éticos e morais**. Projeto Político Pedagógico. Escola Municipal Dom Bosco. Humaitá-AM, 2023.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta Pedagógica da Educação Especial – Sala de Recurso Multifuncional**. Org. COUTO, Elane Moreira do Nascimento; ROBERTO, Larissa da Silva. Humaitá-AM, 2021.

SCHUCK, Maricela. **A Educação dos Surdos no RS: Currículo de Formação de Professores de Surdos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo-RS, 2011.

SILVA, Erika Vanessa de Lima Silva. **Narrativas de Professores de Surdos sobre a Escrita de Sinais**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre-RS, 2013.

SILVA, Francisco Uélison da. **SurDOS/as que se constroem SurDOS/as: O despontar do Movimento Linguístico-Cultural Surdo na cidade de Cajazeiras**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017.

SILVA, Kátia Gomes de Oliveira; MODESTO Adélia Pereira dos Santos; FUKUI, Regina Kikui. **A Importância do Ensino de Libras para Crianças Surdas na Educação Infantil**. V. 9, n. 17, Revista Psicologia & Saberes, 2019, p. 51-61.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais / Tomaz Tadeu da Silva (Org.)** Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SIQUEIRA, Cristiano Tierno de. **Construção de saberes, criação de fazeres: educação de jovens no hip hop de São Carlos**. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <http://10.5216/rir.v1i10.1148.13>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SKLIAR, Carlos (org). **A surdez um Olhar sobre as Diferenças**. 3. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”**. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 05, p.37-49, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244>. Acesso em: 10 maio 2023.

SKLIAR, Carlos. A questão e a obsessão pelo outro em educação. In: GARCIA, Regina Leite; ZACUR, Edwiges; GIAMBIAGI, Irene. **Cotidiano: diálogos sobre diálogos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. **Bilinguismo e Biculturalismo**: Uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. Rev. Bras. Educ. 1998.

SKLIAR, Carlos. **Educação x Exclusão**: Abordagens Socioantropológica em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Currículo e história**: uma conexão radical. In: M. V. Costa (Org.). O currículo nos limiares do contemporâneo (pp. 93-104). Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-68.

SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

PEREIRA, Vanessa da Conceição Nascimento. **Diário de Campo [Diário de Campo]**. Humaitá, 2023.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, VANESSA DA CONCEIÇÃO NASCIMENTO PEREIRA, CPF 026.445.962-15, RG 2730392-6 – SSP/AM, aluna da Universidade Federal do Amazonas, campus de Humaitá/AM, no Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, convido- o(a) a participar da pesquisa intitulada “Políticas Curriculares e Práticas Pedagógica Para/Na Educação de Surdos no Município de Humaitá – AM, que será desenvolvido por minha pessoa, Vanessa da Conceição Nascimento Pereira¹, sob orientação da professora Dra. Rozane Alonso Alves,². Este estudo tem como **Objetivo Geral** Perceber a produção de práticas curriculares na educação de surdos no município de Humaitá – AM, a partir das narrativas de professores/as, bem como a produção do currículo escolar nas escolas públicas tendo como elemento os documentos de Base de implantação da educação de surdos em Humaitá – AM. Os **Objetivos secundários**: - Analisar em que medida as políticas curriculares voltadas a educação de surdos se efetivam na prática pedagógica; - Identificar como as práticas pedagógicas se aproximam (ou não) das políticas curriculares para a educação de surdos; - Analisar as políticas curriculares de Base para a educação de surdos no contexto da escola pública; - Compreender o processo de inclusão de crianças surdas nas escolas públicas a partir das narrativas docentes. O motivo que nos leva a investigar esse tema consiste em entender sobre as políticas curriculares e prática dos profissionais de ensino que atuam na educação dos surdos. A participação nesse estudo envolve responder a um questionário escrito, com questões objetivas e abertas. Formulário busca informações sobre a sua formação acadêmica, o tempo de atuação na área, os recursos

¹Informações profissionais e acadêmicas no endereço: <https://lattes.cnpq.br/4281416583163680>

²Informações profissionais e acadêmicas no endereço: <http://lattes.cnpq.br/7271103372811887>

metodológicos na sua escola, a existência ou inexistência de políticas educacionais que atenda a estrutura da educação dos surdos em sala de aula, em caso de não terem recebido formação para usá-las, justificar o porquê dessa ausência, esclarecemos que os formulários serão entregues pessoalmente, no entanto, serão respeitadas as normas de segurança e distanciamento, pois, ainda não há total liberação do estado de vigilância devido a Covid 19. Conforme rege o Of. Circ. Nº009/PROPESP/2020/2020/PROPESP/UFAM, no decorrer de todas as etapas da pesquisa será respeitado o distanciamento mínimo de um metro meio. O registro sistemático da prática docente pode gerar algum tipo de constrangimento ao ser compartilhado, contudo, está esclarecido que o objetivo da pesquisa não é avaliá-lo, e o pesquisador não interferirá no planejamento. Podendo ou não os entrevistados se identificarem ou manter a sua privacidade, ou desistir em qualquer fase da pesquisa, conforme o item IV – DO PROCESSO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, IV.3, letra d, da RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012.

Os RISCOS: Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa alguns dos possíveis riscos que poderão ocorrer para o(a) Sr.(a) e as medidas para minimizar esses riscos serão: Perda da confidencialidade e quebra de sigilo dos dados – este risco será amenizado pela privacidade mantida, não sendo divulgado os dados pessoais do participante e as informações serão utilizadas apenas para fins científicos; Quebra de anonimato - para minimizar este risco será garantido a não identificação nominal no formulário; Invasão de privacidade – será garantido o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual; Possibilidade de constrangimento ou dano psicológico ao responder o questionário presencial – este risco será mínimo, pois, o tipo de perguntas está estritamente relacionado com o entendimento do pesquisado acerca do tema delimitado, sendo no momento da entrevista (presencial) adotada uma conduta acolhedora, ética e respeitosa às falas e posicionamentos dos participantes por parte do pesquisador; Estresse e cansaço ao responder às perguntas – este risco será amenizado devido a explicação inicial ao candidato participante sobre a não obrigatoriedade na resposta do questionário e a delimitação do tempo para a resposta das questões; Riscos relacionados ao COVID-19 - ficam garantidas todas as medidas sanitárias em relação a prevenção ao COVID-19 como: obrigatoriedade do uso de máscaras, distanciamento de 2 (dois) metros entre a pesquisador e o entrevistado(a),

disponibilização de álcool em gel. Ainda quanto aos riscos para o anonimato e sigilo, garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a identidade do participante não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Em relação aos **BENEFÍCIOS**: Os resultados da pesquisa serão destinados à elaboração de trabalhos de pesquisas e/ou publicações científicas em revistas e eventos nacionais ou internacionais e também, visam contribuir com a produção de conhecimentos na área do Ensino de Educação dos surdos; subsidiar propostas de formação didática para professores que atuam nessa área e estimular a inovação educacional e a melhoria do ensino e da aprendizagem; possíveis medidas tendo em vista a qualificação dos profissionais que atuam nesta área das ciências humanas, em especial a educação dos surdos. Vale ressaltar que todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, serão nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e nas publicações, impossibilitando sua identificação. Os resultados serão utilizados para conclusão da pesquisa acima citada. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e, caso ocorra gasto decorrente da realização da pesquisa, será garantido seu ressarcimento, bem como indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

O(a) Sr(a), pode entrar em contato com a pesquisadora responsável Vanessa da Conceição Nascimento Pereira a qualquer momento para sanar dúvidas e solicitar informações adicionais no endereço: Rua Pedro Chagas, N° 172, Bairro Nossa Senhora do Carmo, Humaitá-AM, telefone para contato (97) 984057629 e e-mail: vanessapereira16303@gmail.com. Pode também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas – CEP/UFAM. O mesmo se situa na Escola de Enfermagem de Manaus - Sala 07, localizada na Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM. Site: <http://www.cep.ufam.edu.br/cepufam>- Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004 / (92); 9171-2496, E-mail: cep@ufam.edu.br - cep.ufam@gmail.com Fone: **(92) 3305-1181 Ramal: 2198**

O CEP é um colegiado interdisciplinar e Independente de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos/as participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Esse termo é elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas. Você receberá uma via deste termo, em que constam o e-mail e o telefone da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas a qualquer momento

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar, autorizando a publicação dos dados coletados, desde que sejam sigilosos e obedeçam a todos os critérios éticos envolvidos nas pesquisas com seres humanos, sendo os mesmos utilizados apenas para fins de compilação de dados relevantes à pesquisa.

Humaitá-AM, 07 de junho de 2023;

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Vanessa da Conceição Nascimento Pereira³

³ Mestrando/pesquisador. E-mail: vanessapereira16303@gmail.com /Telefone: (97) 984057629

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO DE RESPONSABILIDADE ENTRE A PESQUISADORA E O/A ENTREVISTADO/A



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ENSINO DE CIÊNCIAS E
HUMANIDADES – PPGECH/UFAM**

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO E DE RESPONSABILIDADE ENTRE A PESQUISADORA E O/A ENTREVISTADO/A

Eu, _____,

autorizo as minhas informações por meio das entrevistas ao pesquisador **VANESSA DA CONCEIÇÃO NASCIMENTO PEREIRA**, brasileiro, aluno do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), campus de Humaitá, ciente que assegurará o uso das informações para fins da pesquisa do projeto: “Políticas Curriculares e Práticas Pedagógica para/na Educação de Surdos no Município de Humaitá – AM”

Entrevistado (a) nº _____

Eu, **VANESSA DA CONCEIÇÃO NASCIMENTO PEREIRA**, me comprometo a respeitar, tornar sigiloso e utilizar essas informações somente para a pesquisa do projeto “Políticas Curriculares e Práticas Pedagógica para/na Educação de Surdos no Município de Humaitá – AM”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Pesquisador

ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA



GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS
PREFEITURA MUNICIPAL DE HUMAITÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
"Humaitá Rumo Ao Progresso"



Autorejo
Em 12/05/23

TERMO DE ANUÊNCIA

Arnaldina do Socorro Chagas
Secretária Municipal de Educação
Decreto nº 0001/2023
Gab. Pref.

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado "POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA/NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ-AM". A pesquisa mencionada visa perceber a produção de práticas curriculares na Educação de Surdos no município, a partir das narrativas de professores/as, bem como a produção do currículo escolar nas escolas públicas tendo como elemento os documentos de Base de implantação da Educação de Surdos em Humaitá – AM e análise documental das referidas políticas públicas.

Para os mecanismos de produção de dados, apoiarm-nos nas seguintes estratégias: Análise documental de Ludke (1986), Entrevista narrativa ressignificada de Andrade (2012) e diário de campo. Diante disso, tendo como base o contexto de Humaitá, a pesquisa se propõe analisar em que medida as políticas curriculares voltadas a Educação de surdos se efetivam na prática pedagógica, que permitirá compreender o processo de inclusão de crianças surdas nas escolas públicas a partir das narrativas docentes.

A pesquisa está sob responsabilidade da pesquisadora Mestranda Vanessa da Conceição Nascimento Pereira, tendo como orientadora Profa. Dra. Rozane Alonso Alves, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, sendo assim, assumimos compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, com entrevistas e observações nas escolas que atuam com aluno surdo a serem realizadas de forma presencial. A pesquisa deverá ocorrer até 02/02/2025, e após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Humaitá – AM, 10 de maio de 2023

Vanessa da Conceição N. Pereira

ANEXO B – TERMO ENTREVISTA COM PROFESSORES/AS



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES



Ofício n.º 01/2023 PPGECH / IEAA / UFAM

Humaitá-AM, 10 de Maio de 2023

A
Prof.ª Arnaldina do Socorro Chagas
Secretária Municipal de Educação de Humaitá - AM
Secretaria Municipal de Educação - SEMED

Autógrafo
bu 12/05/23

Assunto: Entrevistas com Professores (as) de Educação

Arnaldina do Socorro Chagas
Secretária Municipal de Educação
Decreto nº 005/2021 - Gab. Pref.

Prezada Secretária

Cumprimentando cordialmente a vossa senhoria, solicito a autorização na condição de mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades PPGECH/UFAM, campus Humaitá, AM, sob orientação do professora Dra. Rozane Alonso Alves, para realizar pesquisa relacionada ao projeto "POLÍTICAS CURRICULARES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ - AM" junto as escolas que atuam com a educação especial em Humaitá, tendo como público alvo os professores que trabalhem com a educação dos Surdos no Município. As entrevistas serão realizadas em duas formas, a critério do participante: entrevistas gravadas ou formulário escrito, realizadas presencialmente.

Atenciosamente,

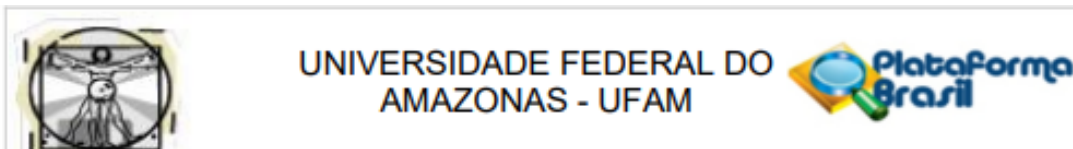
Vanessa da Conceição N. Pereira

Vanessa da Conceição Nascimento Pereira
Discente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e
Humanidades - Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Rozane A. Alves

C/ Conhecimento – Rozane Alonso Alves
Orientador – PPGECH/UFAM

ANEXO C- PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICAS CURRICULARES E PRÁTICAS PEDAGÓGICA PARA/NA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ - AM

Pesquisador: VANESSA DA CONCEICAO NASCIMENTO PEREIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 70572623.0.0000.5020

Instituição Proponente: Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente-IEAA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.167.479

Apresentação do Projeto:

O contexto da pesquisa será o Município de Humaitá, situado na região Norte, que é considerado o maior estado do país em extensão territorial e possui a maior biodiversidade. O Estado de Amazonas conta com 62 municípios, estima-se que sua população é de mais de 4 milhões de habitantes. O município de Humaitá está localizado na Mesorregião do Sul do Amazonas e microrregião do Madeira, sendo cortado por duas rodovias federais, a BR 230 – Transamazônica e a BR 319, que são os principais meios de acesso ao município. É diante da complexa formação política, econômica e social que compõe o município de Humaitá – AM, que voltamos nossos olhares de pesquisadores para as políticas curriculares que impelem no contexto da escola pública. Assim, optamos por perceber as práticas pedagógicas no âmbito da Educação de Surdos nas escolas de Humaitá, tendo como foco as narrativas de professores/as sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos/as surdos/as no âmbito da sala de aula, bem como a análise documental das referidas políticas curriculares. Para isso, questiona-se: Em que medida as políticas curriculares voltadas a Educação de surdos se efetivam na prática pedagógica? Como os/as professores/as elaboram e desenvolvem práticas pedagógicas que se aproximam (ou não) das políticas curriculares para a Educação de Surdos? Quais os recursos pedagógicos são desenvolvidos para a percepção da identidade do/a aluno/a surdo/a na escola regular? Como os/as professores/as subvertem em suas práticas pedagógicas o distanciamento das políticas curriculares para a educação de surdos no contexto da escola

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 6.167.479

pública? Diante destas problematizações, é que proponho projeto de pesquisa intitulado: Políticas Curriculares e práticas pedagógica para/na Educação de Surdos no Município de Humaitá – AM.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Perceber a produção de práticas curriculares na Educação de Surdos no município de Humaitá – AM, a partir das narrativas de professores/as, bem como a produção do currículo escolar nas escolas públicas tendo como elemento os documentos de Base de implantação da Educação de Surdos em Humaitá - AM.

Objetivo Secundário:

Analisar em que medida as políticas curriculares voltadas a Educação de surdos se efetivam na prática pedagógica; Identificar como as práticas pedagógicas se aproximam (ou não) das políticas curriculares para a Educação de Surdos; Analisar as políticas curriculares de Base para a educação de surdos no contexto da escola pública; Compreender o processo de inclusão de crianças surdas nas escolas públicas a partir das narrativas docentes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com o/a pesquisador(a) responsável:

Riscos:

Há possibilidade de danos à dimensão física (cansaço e desconforto em detrimento de horas sentado em carteira), psíquica (constrangimento, desconforto, medo, vergonha e estresse), moral (quebra de sigilo), intelectual, social (alteração nos relacionamentos com outras pessoas durante a produção de dados), cultural ou espiritual do sujeito, pois o resgate ao vivido evidencia memórias e situações que podem gerar incômodos e desconfortos por parte dos colaboradores da pesquisa. Sendo assim, os pesquisadores colocam-se à disposição dos sujeitos para que qualquer desconforto seja minimizado, reafirmando que a participação na pesquisa poderá ser interrompida a qualquer momento e que em casos agravantes, contactaremos com o Centro de Serviço de Psicologia Aplicada – FAPSI da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Benefícios:

Os resultados da pesquisa serão destinados à elaboração de trabalhos de pesquisas e/ou publicações científicas em revistas e eventos nacionais ou internacionais e também, visam contribuir com a produção de conhecimentos na área do Ensino de Educação dos surdos; subsidiar propostas de formação didática para professores que atuam nessa área e estimular a inovação

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

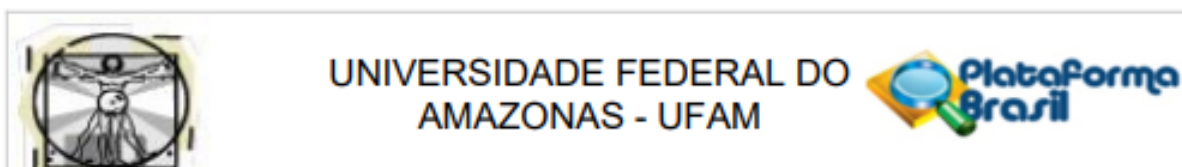
CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.167.479

educacional e a melhoria do ensino e da aprendizagem; possíveis medidas tendo em vista a qualificação dos profissionais que atuam nesta área. A participação neste estudo poderá despertar o interesse pela qualificação na área e principalmente pela necessidade de ampliar os conhecimentos para além do que está estabelecido nas políticas educacionais vigentes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Desenho:

A presente investigação em nível de mestrado é ancorada no campo teórico metodológico dos Estudos Culturais. Tendo em vista a necessidade de ampliar a consciência acerca das particularidades da educação de surdos, esta pesquisa propõe investigar as políticas curriculares e práticas pedagógicas para/na educação de surdos no município de Humaitá – AM. Nesta investigação, objetivamos analisar a produção de práticas curriculares na Educação de Surdos no município de Humaitá – AM, a partir das narrativas de professores/as, bem como a produção do currículo escolar nas escolas públicas tendo como elemento os documentos de Base de implantação da Educação de Surdos em Humaitá - AM. Para isso, recorreremos ao uso da pesquisa qualitativa de Ludke e André (1986), serão utilizados os seguintes instrumentos: observação, análise documental, entrevista narrativa ressignificada e o diário de campo, assim, neste recurso possibilita entender que. “[...], as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas”, já o “[...] outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as ideias e preocupações”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 152). Espera-se que um estudo sobre políticas curriculares e práticas pedagógicas para/na educação de surdos no município de Humaitá - AM possa contribuir significativamente para o desenvolvimento de estratégias efetivas que promovam a inclusão e garantam o acesso pleno dos alunos surdos à educação.

Hipótese:

A falta de formação adequada dos/as professores/as e a falta de recursos pedagógicos específicos são alguns dos fatores que dificultam a efetivação das políticas curriculares voltadas à Educação de surdos na prática pedagógica. Além disso, a falta de compreensão por parte dos/as professores/as sobre a cultura e identidade surda pode gerar práticas pedagógicas distantes das políticas curriculares, o que pode impactar negativamente no processo de inclusão e desenvolvimento dos/as alunos/as surdos/as. No entanto, é possível que existam professores/as comprometidos/as com a inclusão e que, mesmo sem recursos pedagógicos específicos, se

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

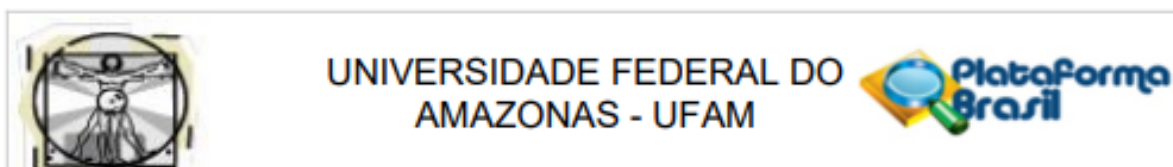
UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.167.479

esforcem para desenvolver práticas pedagógicas que se aproximem das políticas curriculares, valorizando a cultura e identidade surda.

METODOLOGIA PROPOSTA:

O projeto caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa de Ludke e André (1986). Nesta perspectiva, é relevante compreender como estas ocorrem, segundo Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa é descrita como aquela que revela durante seu desenvolvimento uma série de elementos, dinâmicas, ambivalências e diversidades, permanência e dinâmicas, detalhes e nuances. Assim, ao analisar esses fatores, a pesquisa qualitativa se caracteriza em função das relações que possam existir entre os casos, se tornando flexível, a medida que pode ser alterada, não se tratando de algo fixo e definitivo, já que há uma diversidade de elementos.

Critério de Inclusão:

Professores que atuam com alunos surdos nas escolas do Município de Humaitá-AM.

Critério de Exclusão:

Professores que não estejam diretamente envolvidos na educação de surdos e que não atuem nas escolas do Município de Humaitá-AM.

Metodologia de Análise de Dados:

Para a produção dos dados, serão utilizados os seguintes instrumentos: observação, o uso de entrevistas, a análise documental e o diário de campo. Sabe-se que esta primeira etapa é um dos principais instrumentos para se produzir dados nas abordagens qualitativas, pois "a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado", além de "[...] permitir também que o pesquisador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos" (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26). Dessa forma, o contato/experiência direta com o objeto de estudo da pesquisa trata-se da melhor maneira de se apurar a ocorrência dos fatos, além de propiciar ao observador que utilize de seus próprios conhecimentos e vivências pessoais como acréscimo para o processo de entendimento do que está sendo estudado, bem como, pode fazer acontecer novas descobertas. Nos levando a encontrar novos pontos, o próximo instrumento para a produção de dados, consiste na entrevista, nesta etapa o fator destaque se trata da interação entre o pesquisador e o pesquisado, uma vez que durante o desenvolvimento da entrevista, entre o que é perguntado e daquilo que é dito, haverá um feedback e, conseqüentemente, uma reciprocidade entre os envolvidos. Para este eixo, as autoras Ludke e André (1986, p. 34) expõem que na entrevista é extremamente necessário que haja um "clima de estímulo e aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica". A análise documental, sendo caracterizada como "uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 6.167.479

informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema" (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38), sobre essas informações, podem ser encontradas nos documentos caracterizados como aqueles que "constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador". Representa ainda segundo as autoras uma "fonte natural" de informação. Não são apenas uma fonte contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto" (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). Ainda segundo essas autoras a análise documental é útil "quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, por exemplo, a entrevista, o questionário ou a observação" (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39)). Dessa forma, a análise documental nas abordagens qualitativas se dá mediante as etapas realizadas anteriormente, podendo ser visualizada a necessidade de se destacar pontos da narração do pesquisado dentro de um contexto real e diversificado. Conforme Cortessi (2006) expõe que a análise documental não "nos possibilita uma leitura não apenas literal das informações contidas nos documentos, mas uma compreensão real, contextualizada pelo cruzamento entre fontes que se complementam, em termos explicativos" (CORSETTI, 2006, p.36). Neste sentido, a pesquisa qualitativa possibilita uma visão acerca da realidade individual, e, conseqüentemente coletiva, uma visão ampliada, restrita para o todo. Neste processo destaca-se a entrevista narrativa, por funcionar como uma ferramenta de investigação na abordagem qualitativa ao possibilitar o contato com diferentes histórias, dentro de contextos sócio-históricos, vinculando os conteúdos alcançados a partir das experiências subjetivas narradas. É importante ressaltar o uso do diário de campo como proposta de memorização das atividades desenvolvidas ao longo da pesquisa de campo, onde será possível anotar e relatar as participações e observações realizadas ao longo do projeto de mestrado. O diário de campo, neste sentido, possibilita entender que. "[...], as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 152).

Desfecho Primário:

Espera-se ao final da pesquisa, compor os percursos formativos de professores atuam com alunos surdos no município de Humaitá-AM, dialogando com as políticas curriculares e a educação de surdos, sobretudo para fins de compreender o processo de inclusão de crianças surdas nas escolas públicas a partir das representações e sentimentos aversos decorrentes das narrativas docentes.

Tamanho da Amostra no Brasil: 10

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM **Município:** MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 6.167.479

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Trata-se de um Projeto de Mestrado, intitulado POLÍTICAS CURRICULARES E PRÁTICAS PEDAGÓGICA PARA/NA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ – AM, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH da UFAM, Campus Vale do Rio Madeira em Humaitá-AM. Pesquisadora Vanessa da Conceição Nascimento Pereira, orientadora Profª Drª Rozane Alonso Alves. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com o objetivo de perceber a produção de práticas curriculares na Educação de Surdos no município de Humaitá – AM, a partir das narrativas de professores/as, bem como a produção do currículo escolar nas escolas públicas tendo como elemento os documentos de Base de implantação da Educação de Surdos em Humaitá - AM. A coleta de dados será feita por meio de entrevista narrativa com 10 professores que atuam com alunos surdos. Também serão recolhidas informações do diário de campo, proposta de memorização das atividades desenvolvidas ao longo da pesquisa de campo. Concernente à documentação obrigatória apresentada ao CEP, registra-se que:

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR: APRESENTADO;
FOLHA DE ROSTO: ADEQUADA;
PROJETO DE PESQUISA: ADEQUADO;
TCLE: ADEQUADO;
TERMO DE ANUÊNCIA: ADEQUADO;
RISCOS E BENEFÍCIOS: ADEQUADOS;
CRITÉRIOS DE INCLUSÃO: ADEQUADOS;
INSTRUMENTOS DA PESQUISA: ADEQUADOS;
CRONOGRAMA: ADEQUADO;
ORÇAMENTO: ADEQUADO (financiamento próprio no valor de R\$ 541,00).

Recomendações:

Cabe ao pesquisador responsável o cumprimento das recomendações feitas nos pareceres do CEP - CONEP, antes de autorizar o início da pesquisa.

Pesquisador(a) esclareça suas dúvidas, consultando a página do CEP em www.cep.ufam.edu.br

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, somos de parecer pela APROVAÇÃO do projeto, pois o pesquisador CUMPRIU INTEGRALMENTE com as determinações da Resolução 466/12 no que concerne aos termos de apresentação obrigatória, acima mencionados. Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares.

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

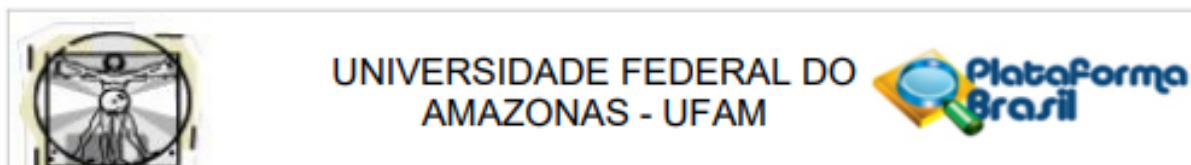
UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.167.479

Atenção! "O pesquisador deve enviar por Notificação os relatórios parciais e final. (item XI.d. da Res 466/2012-CNS), por meio da Plataforma Brasil e manter seu cronograma atualizado, solicitando por Emenda eventuais alterações antes da finalização do prazo inicialmente previsto.

SMJ

É o parecer

Considerações Finais a critério do CEP:

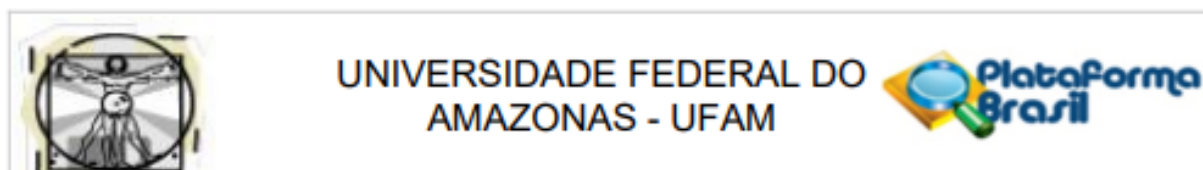
Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2130279.pdf	09/06/2023 10:38:54		Aceito
Brochura Pesquisa	PROJETO_PESQUISA.pdf	09/06/2023 10:38:12	VANESSA DA CONCEICAO NASCIMENTO PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	09/06/2023 10:36:53	VANESSA DA CONCEICAO NASCIMENTO PEREIRA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_.pdf	09/06/2023 10:21:35	VANESSA DA CONCEICAO NASCIMENTO PEREIRA	Aceito
Declaração de concordância	Termo_concordancia.pdf	09/06/2023 10:19:19	VANESSA DA CONCEICAO NASCIMENTO PEREIRA	Aceito
Outros	TERMO_ENTREVISTA_PROFESSORES_.pdf	09/06/2023 10:11:53	VANESSA DA CONCEICAO NASCIMENTO PEREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERM_ANUENCIA.pdf	09/06/2023 09:55:48	VANESSA DA CONCEICAO NASCIMENTO PEREIRA	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTA.pdf	07/06/2023 18:36:31	VANESSA DA CONCEICAO NASCIMENTO	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis
UF: AM Município: MANAUS
Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.167.479

Outros	ROTEIRO_ENTREVISTA.pdf	07/06/2023 18:36:31	PEREIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_docx.pdf	07/06/2023 18:00:53	VANESSA DA CONCEICAO NASCIMENTO PEREIRA	Aceito
Outros	TERMO_DE_RESPONSABILIDADE.pdf	07/06/2023 17:44:26	VANESSA DA CONCEICAO NASCIMENTO PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PDF.pdf	07/06/2023 17:26:53	VANESSA DA CONCEICAO NASCIMENTO PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_ASSENTIMENTO.pdf	07/06/2023 17:23:34	VANESSA DA CONCEICAO NASCIMENTO PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	06/06/2023 17:16:33	VANESSA DA CONCEICAO NASCIMENTO PEREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 06 de Julho de 2023

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM **Município:** MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com