



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP
Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

Nathália Marcélia Gonçalves Silva

Educação de surdos, Pedagogia de Projetos em escola com proposta bilíngue:
Realidades e perspectivas

Dissertação (Mestrado)
Linha de pesquisa: Currículo, Conhecimento e Cultura

São Paulo
2024

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP

Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

Nathália Marcélia Gonçalves Silva

**Educação de surdos, Pedagogia de Projetos em escola com proposta
bilíngue: realidades e perspectivas**

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRA em Educação: Currículo.

Orientação: Profa. Dra. Nadia Dumara Ruiz Silveira

São Paulo

2024

Nathália Marcélia Gonçalves Silva

Educação de surdos, Pedagogia de Projetos em escola com proposta bilíngue:
realidades e perspectivas

BANCA EXAMINADORA

Dra. Nadia Dumara Ruiz Silveira
Orientadora

Dra. Marina Graziela Feldman

Dra. Maria Cristina da Cunha Pereira Yoshioka

À memória da minha leal amiga, professora de surdos, Rosa Maria Garcia, que partiu decorrente da covid-19 em 2021. Mulher forte, afetuosa e minha constante incentivadora. Rosa me ensinou muito sobre educação de surdos e acreditou que eu chegaria aqui.

Aos professores brasileiros que não desistem, mas enfrentam os desafios com inteireza e cujas narrativas são inspiradoras.

AGRADECIMENTO À FUNDASP

À Fundação São Paulo (Fundasp), que possibilitou meu ingresso na Pós-graduação, oportunidade fundamental em minha trajetória acadêmico-profissional, sem a qual eu não conseguiria acessar e desenvolver essa pesquisa. À Comissão de Bolsas dissídio, por sua contínua prontidão e cordialidade nos atendimentos ofertados.

AGRADECIMENTOS

Jesus, em ti vivo, me movo e existo!
(Bíblia)

Gratidão à Deus/Jesus, que não é religião, é o Amor, meu Fôlego de Vida, quem me guia e me sustenta todos os dias.

Especialmente à minha orientadora, Professora Doutora Nadia Dumara Ruiz Silveira: pelo refúgio, atenção, paciência e dedicação. Sou grata por me olhar além do acadêmico, a preocupação com minha saúde e por ouvir meus relatos e desabafos repletos de ansiedades.

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), pela trajetória científica consistente na sociedade brasileira, pelas oportunidades de aprendizagens e reflexões contemporâneas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, pela visão e compromisso com a sociedade brasileira, discentes, educação humanizadora, emancipatória, olhar cuidadoso às pessoas surdas e atitudes cheias de esperança.

À Coordenação do Programa, Professora Doutora Branca Jurema Ponce e Professora Doutora Fernanda Coelho Liberali, pela gestão em esforços dedicados.

Ao Corpo Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo por todos os ensinamentos e contribuições às nossas formações acadêmicas, além de nos motivarem e nos provocarem a assumir desafios com posicionamentos.

À Assistente de Coordenação e secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Maria Aparecida Rached, pelos recorrentes atendimentos, e contribuições às minhas solicitações.

À banca examinadora, Professora Doutora Marina Feldmann e Professora Doutora Maria Cristina Pereira Yoshioka, por dedicarem tempo e dispensarem sugestões valiosas para potencializar a pesquisa desde a qualificação.

À Superintendente da Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DERDIC), Doutora Beatriz Novaes, pela autorização para realização desta pesquisa, além do reconhecimento de sua benéfica gestão e contribuições aos funcionários, pacientes, estudantes e famílias.

Ao Instituto Educacional São Paulo (IESP), escola da DERDIC, onde tenho oportunidades para desenvolver um trabalho comprometido com os estudantes, visando fazer a diferença em suas vidas!

À Diretora Fernanda Cortez Illiano que desde o meu ingresso no IESP acreditou no meu trabalho e me acolheu com reciprocidade. Agradeço o apoio, oportunidades e flexibilização de horários durante o período de estudos e atendimentos acadêmicos.

À Orientadora Educacional e Coordenadora Pedagógica Lara Demarco, por incontáveis contribuições. Reconheço o compromisso da equipe gestora nos atendimentos aos estudantes como também à toda comunidade IESP.

À secretária do IESP, Chaíza Lima Barbosa e Maria Neide Furlan, por ampararem minhas solicitações administrativas e extra-administrativas com destreza e atenção.

À equipe de professores do IESP pelo dia a dia escolar e parcerias. Aos colegas que responderam às entrevistas com participações essenciais.

À Priscilla Perugini, por me encorajar à Pós-graduação, me dar suportes, sanar dúvidas e orientações contínuas. À Sandra Mônaco, por me motivar em diversas situações e me estender as mãos nos momentos difíceis.

À Maria Eulália Valverde Rosário, pelo acolhimento desde a entrevista para meu ingresso no IESP, pelo tempo de trabalho com a equipe de professores, por todos os atendimentos e ensinamentos.

Aos estudantes surdos e não surdos, foco e sentido de meus esforços, que excedem o pedagógico. Sou grata por suas vidas que alcançaram minha vida com as expressões de amor, carinho, recusas, embates e liberações de perdão das minhas falhas.

À amiga Elisangela de Jesus, pela dedicada amizade, apoio, orientações, e incentivos acadêmicos como também incentivos de vida e lutas. Às amigas Dionéia Barreto, Nara Dias, Renata Souza e Telma dos Santos por se alegrarem com minhas conquistas acadêmicas e demais conquistas da vida, com atenção, paciência e motivação, não só nesse tempo, mas desde que as conheço. Obrigada por ouvirem meus longos áudios por aplicativo, cheios de repetições monossilábicas e perdas das linhas de raciocínio.

À colegas da pós-graduação, Márcia Garcia, Carolline Lacerda e Adriana Fortes, pelos amparos nas disciplinas que cursamos juntas, trocas, atenção e muitas explicações.

Ao homem que compartilha os bônus e ônus da vida a dois comigo, Wellington Alexandre, parceiro que excede o que pedi a Deus em orações, liderança de fé em nosso lar, amigo paciente e incentivador.

Aos amados pai, mãe, irmão e irmã, por existirem e, mesmo sem compreenderem minha caminhada acadêmica, me considerarem e orarem por minha vida.

A todas as vidas mencionadas aqui, desejo saúde e renovações de forças em seus dias: que minhas orações possam ser como um afável abraço a vocês.

A criticidade, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias.

(Paulo Freire)

RESUMO

SILVA, Nathália Marcélia Gonçalves. **Educação de surdos, Pedagogia de Projetos em escola com proposta bilíngue: realidades e perspectivas.** p.95. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP: São Paulo, 2024.

Diante da realidade concreta sociocultural e educacional que envolve as pessoas com surdez, a educação escolar bilíngue de surdos dispõe de um aparato legal desde 2005. A legislação especificamente destinada às pessoas surdas inclui a Língua Brasileira de Sinais (Libras), na proposta de escola bilíngue para surdos, como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa identificada como segunda língua (L2) na modalidade escrita. Os estudantes surdos sinalizantes (usuários da Libras), se beneficiam nesse contexto pelo reconhecimento das suas singularidades. O objetivo geral desta pesquisa é analisar e problematizar as concepções e a prática da Pedagogia de Projetos na Educação Bilíngue de Surdos, identificando as realidades e perspectivas com proposições que visam uma aprendizagem significativa. A investigação tem como *locus* o Instituto Educacional São Paulo (IESP), da Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DERDIC), vinculada academicamente à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). A metodologia da pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa, tendo como procedimentos o estudo bibliográfico, análise de documentos e realização de entrevistas semiestruturadas com professores do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Os aportes teóricos se reportam à educação escolar, com Freire (1997; 2023), Arroyo (2013), Sacristán (2013), Ponce (2016) e Silveira e Ramos (2020). Referente à educação escolar de surdos, Skliar (1998), Strobel (2008; 2009), Vieira (2017), Campello (2018) e Pereira (2014; 2022). A fundamentação referente às Metodologias Ativas percorrem a conceituação de Bacich e Moran (2018). A Pedagogia de Projetos tem como referência principal Hernández (2004; 2011; 2017). As abordagens sobre contexto sociopolítico e cultural são pautadas em Santos (2006) e Bauman (2007). A formação de professores tem como referência Feldmann e Masetto (2017). A delimitação da metodologia recorre sobretudo à Gil (2002; 2008) e Chizzotti (2003). Os resultados identificaram que professores, na perspectiva da educação bilíngue de surdos, buscam desenvolver diversas práticas pedagógicas a fim de garantir o direito à aprendizagem aos estudantes surdos. Nesse contexto, a Pedagogia de Projetos contribui para um trabalho imagético, autônomo e com protagonismo surdo, favorecendo o desenvolvimento da criticidade e posições reflexivas balizadas pelos valores democráticos nas convivências sociais.

Palavras chave: Educação de Surdos; Escola Bilíngue de Surdos; Currículo; Metodologias Ativas; Pedagogia de Projetos.

ABSTRACT

Given the concrete sociocultural and educational reality that involves people with deafness, bilingual school education for the deaf has had a legal apparatus since 2005. The legislation specifically aimed at deaf people includes the Brazilian Sign Language (Libras), in the bilingual school proposal for deaf people, as a first language (L1) and Portuguese identified as a second language (L2) in written form. Signing deaf students (Libras users) benefit in this context from the recognition of their singularities. The general objective of this research is to analyze and problematize the conceptions and practice of Project Pedagogy in Bilingual Education for the Deaf, identifying the realities and perspectives with propositions that aim for meaningful learning. The research has as its locus the São Paulo Educational Institute (IESP) of the Division of Education and Rehabilitation of Communication Disorders (DERDIC), academically linked to the Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP). The research methodology is characterized by a qualitative approach, with procedures such as bibliographical study, document analysis and semi-structured interviews with teachers from Elementary School II (6th to 9th year). The theoretical contributions refer to school education and social coexistence, Freire (1997;2023), Arroyo (2013), Sacristán (2013), Ponce (2016) and Silveira and Ramos (2020). Regarding the school education of deaf people, Skliar (1998), Strobel (2008;2009), Vieira (2017), Campello (2018) and Pereira (2014;2022). The basis for Active Methodologies follows the conceptualization of Bacich; Moran (2018). Project Pedagogy has Hernández (2004;2011;2017) as its main reference, approaches to the sociopolitical and cultural context are based on the authors Santos (2006) and Bauman (2007) and teacher training is based on Feldmann; Masetto (2017). The delimitation of the methodology uses Gil (2002;2008) and Chizzotti (2003), among other authors. The results identified that teachers from the perspective of bilingual education for the deaf seek to develop different pedagogical practices in order to guarantee the right to learning for deaf students. Project Pedagogy in this context contributes to imagery work, autonomous and with a deaf protagonism, favoring the development of criticality and reflective positions guided by democratic values in social coexistence.

Keywords: Deaf Education; Bilingual School for the Deaf; Curriculum; Active Methodologies; Project Pedagogy.

ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CEAC: Centro de Audição da Criança

CERII: Centro Especializado em Reabilitação

Covid-19: Doença por Coronavírus (2019)

DERDIC: Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação

DUDH: Declaração Universal dos Direitos Humanos

EMEBS: Escola Municipal de Educação de Surdos

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

FENEIS: Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos

Fundasp: Fundação São Paulo

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IESP: Instituto Educacional São Paulo

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

INES: Instituto Nacional de Educação de Surdos

L1: Primeira língua

L2: Segunda língua

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras: Língua Brasileira de Sinais

LBI: Lei Brasileira de inclusão

LS: Língua de Sinais

MEC: Ministério da Educação e Cultura

ONU: Organização das Nações Unidas

PCD: Pessoa com Deficiência

PCN: Parâmetro Curricular Nacional

PNE: Plano Nacional da Educação

PNEE: Política Nacional de Educação Especial

PUC-SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento

TDIC: Tecnologia Digital de Informação e Comunicação

TILS: Tradutor Intérprete de Língua de Sinais

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** Trama conceitual freireana como centro da melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem (41)
- Figura 2:** Entrevistas com professores surdos e não surdos (58)
- Figura 3:** IESP, 1954. Primeiro prédio de instalação, na Av. Brigadeiro Faria Lima, 2705 (59)
- Figura 4:** Salas de aula com intervenções oralistas e grupo reunido com políticos e apoiadores que visitavam o local (60)
- Figura 5:** Condessa Renata Crespi (61)
- Figura 6:** Capa do Boletim do IESP, com ênfase na abordagem oralista (61)
- Figura 7:** Segunda instalação do IESP (61)
- Figura 8:** Terceira instalação do IESP (62)
- Figura 9:** Fachada do prédio da PUC-SP (62)
- Figura 10:** A quarta e atual instalação DERDIC/ IESP (64)
- Figura 11:** Fachada atual do prédio DERDIC/IESP (65)
- Figura 12:** Fotografias da página inicial do site Institucional (66)
- Figura 13:** Estudo do Meio, 1992. Colônia de Férias da Polícia Militar (PM), Campos do Jordão (SP) (70)
- Figura 14:** Estudo do Meio, 2023. Itanhaém (SP) (70)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Roteiro de perguntas apresentado por Fleck (2005) (52)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Objetivos	24
Metodologia.....	25
Referencial teórico	26
Estrutura da dissertação	27
1. EDUCAÇÃO ESCOLAR E CURRÍCULO	28
1.1 Breve histórico da Educação de Surdos no Brasil.....	33
1.2. Desdobramentos Curriculares	42
2. PEDAGOGIA DE PROJETOS	47
2.1. Metodologias ativas.....	48
2.2. Pedagogia de Projetos na escola.....	51
3. EDUCAÇÃO DE SURDOS, PEDAGOGIA DE PROJETOS E DOCÊNCIA	56
3.1. Pesquisa de Campo: Percurso Metodológico.....	56
3.2. Características históricas e pedagógicas do IESP	59
3.2. Estrutura e organização da DERDIC na atualidade	65
3.3. Depoimentos dos professores: Análises e interpretações	71
3.3.1. Educação de Surdos: Concepções	71
3.3.2. Prática Docente e Pedagogia de Projetos: vivências e experiências	73
3.3.3. Contribuições e dificuldades.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	82
ANEXO I.....	89
ANEXO II.....	90
APÊNDICE I	93
ANEXO III.....	95

INTRODUÇÃO

Os desafios que impulsionam as vidas das pessoas em diferentes âmbitos constituem-se em conflitos e fazem parte de seus processos de desenvolvimento.

O ambiente escolar é um espaço de consequentes e constantes desafios que promovem o conhecimento daqueles com quem nos relacionamos, como também o autoconhecimento.

Nesse cenário é necessário que estudantes surdos encontrem oportunidades de participação, acessando saberes e interagindo com as pessoas, despidos dos rótulos que lhes são atribuídos. Salientamos que pessoa surda, conforme o Art.2 do Decreto 10.098/ 2000, é aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiência visual.

O Decreto 5626/ 2005 define pessoa surda como aquela que, por ter perda auditiva, terá essa compreensão e interação com o mundo manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Legalmente, a Libras é reconhecida como meio de comunicação e expressão no Brasil pela Lei 10.436/ 2002. O Decreto 5626/ 2005 a regulamenta, expondo a vigência do bilinguismo para os estudantes surdos. A Lei 14.191/ 2021 altera a Lei 9394/ 1996, conhecida como Lei Diretrizes e Bases (LDBEN), com a modalidade de ensino Educação Bilíngue de Surdos.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo práticas pedagógicas realizadas com estudantes surdos em uma escola com proposta Bilíngue, na qual as modalidades linguísticas são a Libras – considerada primeira língua (L1) – e a Língua Portuguesa escrita – sendo esta a segunda língua (L2) às pessoas surdas sinalizantes.

O uso da Libras possibilita a interação comunicacional e a acessibilidade linguística para aqueles que se comunicam através desta língua e optaram pela Educação Bilíngue de Surdos. Há a Educação Inclusiva, que se encontra amparada no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/ 2014, Meta 4, e a Lei de inclusão, 13.146/ 2015. A LDBEN delibera sobre o atendimento na modalidade “Educação Especial”, preferencialmente em escolas “regulares”.

Considera-se pertinente mencionar a inclusão¹ escolar que é propagada, uma vez que a escola pesquisada é exclusiva para estudantes surdos e com perdas auditivas, a fim de apresentar a relevância e necessidade da Escola Bilíngue de Surdos, em que duas línguas possibilitam as interações.

Certamente um futuro verdadeiro e naturalmente equitativo em todas as escolas é o almejado.

A ação educativa deve incorporar ao máximo reflexões tendo em vista intensificar a participação dos educandos no ambiente social, na perspectiva de uma convivência que vise transformações significativas. Nesse sentido, a perspectiva da Educação Inclusiva² ainda não garante o alcance de todas as pessoas e apresenta concepções e práticas insuficientes aos estudantes surdos.

Em minha trajetória, o contato com a comunidade surda garantiu a observação de pessoas surdas e estudantes surdos em que optaram pela Educação na perspectiva Inclusiva. Os surdos sinalizantes em sua maioria estão expectantes do reconhecimento de seu direito linguístico e participação nas aulas ministradas em Libras, interagindo com a comunidade escolar.

Algumas instituições dispõem do profissional Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS) que faz a mediação da comunicação oral em Língua Portuguesa para a Libras. Destaca-se que essa interação poderia ser enriquecida por meio de uma comunicação direta do professor em Língua de Sinais e o estudante sinalizante, o que acontece em algumas escolas com proposta bilíngue aos estudantes surdos.

Para as famílias e estudantes surdos que optam pela Libras como língua principal para o ensino na Escola Bilíngue de Surdos, garante-se o direito à educação de pessoas surdas com o reconhecimento das necessidades específicas do aspecto linguístico e a valorização de potencialidades dos educandos.

¹ in·clu·são sf. 1: ato ou efeito de incluir(-se); introdução de uma coisa em outra, de um indivíduo em um grupo, etc. Disponível em: <https://www.michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/inclusão> (acesso em 23/05/24).

² Lei 13.146/ 2015, Art. 27: “A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistemas educacionais inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm (acesso em 23/05/24).

Na Escola Bilíngue de Surdos, a proposta é que a língua de circulação direta seja a Libras, presente em todas as interações e disciplinas. Neste sentido o currículo deve estar ligado às diversidades da vida, pois currículo exige conexão e articulação, em busca de convergências éticas, políticas e culturais. Os estudantes surdos precisam ser compreendidos considerando-se a realidade em que vivem e suas singularidades como seres humanos, além da necessidade de vivenciarem um currículo estruturado e sustentado na concepção humanizadora de uma educação político-democrática que valorize diferentes saberes.

Esta pesquisa se caracteriza pelo diferencial do seu objeto de estudos, que ressalta a importância do currículo nas suas intersecções com as relações sociais e com uma prática pedagógica e educativa pautada no sentido sociopolítico da inserção dos estudantes em ações direcionadas à transformação social pela humanização, considerando a diversidade que caracteriza essa realidade.

Diante do exposto constata-se que o processo educativo isolado e descomprometido com os estudantes resulta em diferentes formas de violência. E as feridas dessas injustiças ao longo da vida resultam na crueldade da exclusão.

O cenário inicialmente apresentado coloca a importância de compartilhar vivências de minha trajetória pessoal que possibilitam reflexões diárias com interpretações que exigem firmes posicionamentos contra toda e qualquer forma de preconceitos e discriminações. As situações-problema nos fortalecem para atuarmos como agentes de intervenção no enfrentamento de desafios que se intensificam em determinados momentos.

Situa-se nessa dimensão o que temos aprendido nesse tempo pós-pandêmico de Covid-19 que vai além de superações voltadas à sobrevivência.

Enfatizando as superações em minha vida, apresento uma síntese do meu itinerário pessoal. Começo pela superação de um câncer de mama em 2018 que me despertou para posicionamentos e valorização do HOJE, o agora é breve e não posso me atrasar. Na dor descobri que problema de verdade é o de saúde: em outras áreas da vida, temos dificuldades.

Reconheço em todas as áreas da minha vida o agir de Jesus dando e renovando forças para cada passo no caminho. Eu sou a primeira filha de Maria de

Lourdes e Josias Gonçalves, tenho dois irmãos, Caio e Stefany e dois sobrinhos, Juan e Isaac. Família amada!

Meus pais originalmente são de famílias simples com muitos irmãos, eles testemunham histórias de muitas lutas e determinações, são espelhos de superações para mim. Ambos começaram a trabalhar muito cedo, ainda pré-adolescentes, e experienciaram momentos de escassez alimentar em seus lares, sonharam e dedicaram esforços para a superação das dificuldades e oferta de uma realidade diferente para nós seus filhos. Com a força vinda de Jesus, eles conseguiram!

Minha mãe, mulher preta, professora da primeira infância e também é Técnica de Enfermagem e Confeiteira habilidosa, múltiplas funções de uma mulher preta potente, persistente, festeira e perfeccionista. Meu pai, homem preto, batalhador, muito organizado, honesto e sempre preocupado com as pessoas, disposto a ajudar.

Ele gosta de reunir a família para confraternizações em sítios, tem um gigante e bom coração. É funcionário público na área de informática.

A caminhada dos meus pais, como também dos meus avós, tios, irmãos, primos, não foi e não é fácil. Somos pretos e pretas resilientes, todos os dias superando situações que só quem tem a pele preta experiencia.

Meu itinerário formativo reflete os modelos de luta dos meus ancestrais. Cursei o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em Escola Pública Estadual na cidade de São Paulo.

As experiências vividas revelaram que escola é um lugar primoroso, mas também é território de violências tendo como um dos motivos as raízes sociais do país.

Iniciei em 2005 a realização do sonho latente de ser uma professora que, que ancorada no pensamento freireano, não só ensina, mas, sobretudo aprende (Freire, 2023).

Convivi com professores incríveis, especialmente alguns de Língua Portuguesa que me inspiraram e até hoje são referências para mim. Não esqueço o quanto envolviam o sentido humanista de ser nas relações pedagógicas. Professores que assumiram posturas discordantes do sentido humanista de educar também me inspiraram ao estimular a necessidade de intensificar o pensamento crítico e fomentar a crença em mim que o espaço para mudanças deve ser reconhecido em seu potencial transformador.

Identificando modelos de práticas docentes inaceitáveis, descobri na idade adulta que muitos dos posicionamentos direcionados a mim eram racismo. As discriminações raciais, estéticas, intelectuais, entre outras violências que me atingiram, foram trampolins de encorajamentos para a decisão de ser professora e assumir o desafio de ser diferente na ação como educadora.

Meu foco é assumir esse desafio como integrante do contexto da diversidade, ao trilhar caminhos possíveis e respeitosos, legitimadores de atitudes frente às dores que ocorreram comigo na Educação Básica.

As minhas dores principais refletem o racismo, sim. Não há vitimismo aqui e vale salientar que racismo reverso também não há, pois são atitudes direcionadas à cor da minha pele preta, que sempre é vista primeiro, acompanhada dos traços negroides e cabelos crespos. Uma pessoa branca raramente será acompanhada em uma loja por ser suspeita de furtos, ou subestimada quanto à sua presença em um restaurante dito “caro”. Podem ter um carro sem constantes suposições de que pode ser roubado, não são revistadas várias vezes num aeroporto em “revista aleatória”, não são propositadamente ignoradas por uma professora pela cor de sua pele.

Se uma pessoa branca experiencia alguma violência semelhante, cabe aqui uma explicação: racismo é contra a pele preta. Preconceito, discriminação, *bullying*, rejeição acontecem o tempo todo e todas as dores são legítimas, mas racismo contra povos não negros não acontece. Negros e povos indígenas são vítimas da racialização imposta.

As experiências já vividas por mim, incluindo ocorrências como as relatadas, eu não conseguiria contabilizar. Minhas vivências em todas as áreas estão marcadas por essas violências que rondam o povo preto todos os dias, de modo que não posso deixar de registrar, pois chegar aqui é sobreviver às inúmeras ocorrências racistas que tentaram me paralisar.

Outro fato que me colocava reflexiva e impulsionava posicionamentos na adolescência foi a presença de estudantes com deficiência e estudantes surdos não sinalizantes na unidade escolar em que eu estudava no Ensino Fundamental e Médio.

Os estudantes frequentavam salas de aula separadas com grupos de diferentes faixas etárias, as ditas “classes especiais”. De longe eu avistava estudantes surdos adequando-se às decisões do professor sem comunicação efetiva, sendo copistas de

conteúdos sistematizados diante das imposições em múltiplas linguagens nem sempre compreendidas.

Diante dos incômodos que me emocionavam, eu admitia que certamente haveria outras estratégias para valorizar as pessoas exatamente únicas como são, mesmo desconhecendo a Língua de Sinais.

Desde criança, ainda bem pequena, eu pensava em intervenções sociais, práticas antirracistas³ e anticapacitistas⁴, terminologias que ainda não existiam, mas eu desejava que essas ações se efetivassem. Precisávamos desnormalizar comportamentos de rejeição às diferenças e que nutriam tanto desprezo.

Eu me aproximava dos estudantes com deficiência durante as minhas aulas vagas, rompia barreiras e regras separatistas, eu tentava me comunicar, dar atenção e estender as mãos.

Minha formação inicial é Licenciatura em Letras Português/ Inglês e foi resultado das reflexões e anseios por transformações. Cursei Letras em Universidade Privada com poucas pessoas pretas – obviamente, não éramos a maioria na turma, mas estávamos lá, fomos e somos resistência!

Chegar à Universidade enquanto pessoa preta no Brasil é uma conquista de árduas batalhas ancestrais. Não é uma questão de méritos, pois todas as pessoas merecem oportunidades, mas ao povo preto muitas foram e são negadas.

Frente a esse contexto, a concepção sobre Educação deve incorporar efetivamente possibilidades de estudos em todos os níveis e para todas as pessoas, não somente para alguns cidadãos, ou determinar um número específico para grupos identificados como minorias.

³ Em conformidade ao dicionário Oxford Languages, antirracismo (substantivo masculino), é o movimento, opinião ou movimento contra o racismo. O *Pequeno Manual Antirracista* (2019) da filósofa Djamila Ribeiro apresenta a origem do termo, da Professora e filósofa Angela Davis, reconhecida no mundo todo por integrar o movimento Panteras Negras durante a década de 1970. Davis pontua firmemente que “numa sociedade racista, não basta não ser racista: é preciso ser antirracista”. Sugere-se a leitura do artigo: <https://medium.com/petcomufam/por-que-o-pequeno-manual-antirracista-é-tão-essencial-234ee7147ebd> (acesso em 23/05/2024).

⁴ Segundo o glossário do Centro de Referências em Educação Integral, “o anticapacitismo é a luta contra a postura preconceituosa que hierarquiza pessoas de acordo com seus corpos, o capacitismo, e leva à falsa crença de que algumas pessoas são mais capazes do que outras para trabalhar, aprender, amar, cuidar e todas as dimensões que compõem a vida individual e em sociedade”. Texto disponível em: <https://educacaointegral.org.br/glossario/anticapacitismo/> (acesso em 23/05/2024).

No último ano da Licenciatura em Letras tive a oportunidade de estagiar formalmente no Colégio São Bento, auxiliando nos estudos extraclasse com os estudantes do integral.

Após a conclusão da Licenciatura em Letras Português/ Inglês, já atuando como professora eventual de Língua Portuguesa e Língua Inglesa em escolas regulares estaduais de São Paulo, decidi explorar as possibilidades acadêmicas fora de padrões estabelecidos socialmente à época. Especializei-me na Pós-graduação Educação de Surdos (*lato sensu*), conhecendo assim um *país* dentro do Brasil, com língua, cultura, modos e costumes próprios.

Um Brasil que “fala” – sinaliza, por meio de sinais manuais e não manuais da Libras – enfrentando muitas barreiras linguísticas e atitudinais.

Meu contato com a Libras ocorreu de maneira bem inusitada durante o primeiro semestre da Licenciatura em Letras, quando observava atenta as mãos de pessoas surdas em movimentos constantes no pátio da Universidade, o que despertava minha atenção e interesse.

A aprendizagem da Libras faz parte do meu dia a dia. A motivação pela área temática impulsionou minha matrícula no curso de Libras na Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) para ampliar meus conhecimentos básicos e fortalecer o contato com as pessoas surdas.

Essas aprendizagens reforçaram saberes adquiridos e colocaram também a necessidade de avançar em profundidade nos estudos da estrutura linguística da Libras, envolvendo estudos sobre gramática, semântica, prosódia, entre outros conceitos próprios da singularidade linguística.

Em 2011 iniciei o trabalho formal na Educação de Surdos como professora de Língua Portuguesa oportunidade contratual com tempo determinado na Prefeitura de São Paulo, desenvolvendo atividade docente em Escolas Municipais de Educação Bilíngue de Surdos (EMEBS). Os primeiros contratos se localizaram na EMEBS Madre Lucie Bray e os últimos na EMEBS Prof.^a Vera Lúcia Aparecida Ribeiro.

Desde 2018 sou professora no Instituto Educacional São Paulo (IESP) da Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DERDIC), uma instituição sem fins lucrativos vinculada academicamente à Pontifícia Universidade

Católica de São Paulo (PUC-SP) que tem como mantenedora a Fundação São Paulo (Fundasp).

Neste ano tomei posse em cargo público na Prefeitura de São Paulo como professora de Língua Portuguesa Ensino Fundamental II e Médio, na EMEBS Anne Sullivan.

As experiências vividas nas relações pessoais e no campo profissional me estimularam a buscar formação acadêmica permanente.

Movida pela intenção de ampliar saberes em diferentes níveis, abrangendo da Educação Infantil ao Ensino Médio, realizei estudos de complementação e cursei Pedagogia para Licenciados, curso criado em 1997 para atendimento de demandas específicas, como identificado na Resolução CNE/CP nº 2/ 1997, Art. 4:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos [...] (Brasil, 1997).

Na busca de aprimoramento das práticas pedagógicas em sala de aula envolvendo o trabalho de sinalização em Libras, ingressei na Pós-graduação em Tradução e Interpretação (*lato sensu*) no par linguístico Libras/ Português.

Considerando também o perfil atual de estudantes surdos nas escolas, evidenciado pelas Deficiências Múltiplas⁵, constatei que é recorrente em todos os contextos escolares a presença da surdez e outros comprometimentos, deficiências e transtornos.

Dando sequência à formação acadêmica permanente, cursei a Pós-Graduação em Educação Inclusiva - Deficiências Intelectuais (*lato sensu*).

Motivada para a realização de trabalhos investigativos sobre a expansão das práticas pedagógicas em macro e micro áreas, segui para mais um desafio, o de ser pesquisadora, o que se viabilizou pelo ingresso e participação atenta e curiosa na formação *stricto sensu* do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP.

⁵ Segundo a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), a deficiência múltipla é uma associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiência primárias (mental/ visual/auditiva/física) com comprometimento que acarreta atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf> (acesso em 23/05/2024).

As aprendizagens desenvolvidas no mestrado intensificaram minha valorização da ciência e dos pesquisadores em defesa de uma educação escolar democrática voltada à garantia de direitos humanos e justiça social.

O Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo dá vez e voz aos pós-graduandos em partilhas e compartilhamentos ricos, provocadores e atuantes na construção de novos conhecimentos.

Ser aluna pesquisadora do Programa resultou em novas experiências e aprendizagens que possibilitaram participar da resignificação das minhas práticas pedagógicas no IESP. Também aprimoraram o embasamento teórico conceitual que alicerçou minha participação em processos seletivos de concursos públicos com aprovação, classificação, nomeação e posse.

A educação escolar carece de estratégias para compreensão da realidade em contextos opressores, como aqueles em que o professor assume a posição de detentor do conhecimento – ocasiões em que se inviabiliza o desenvolvimento do pensamento crítico e a participação ativa dos estudantes.

Nesse sentido, é preciso repensar, resignificar e redirecionar a realidade do estudante que recorrentemente não interage, não constrói conhecimentos, não se permite errar para aprender com o erro. Ao contrário, fica coagido e submetido a uma diversidade de ações constrangedoras e reducionistas na busca de novos saberes.

Questionamentos estão postos, dentre eles a interpretação de que estudantes surdos e estudantes com deficiência têm o direito de aprender a ser cidadãos acolhidos com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça e empatia.

Nessa ótica cabe destacar que o Brasil é signatário da Declaração de Salamanca (1994), que dispõe:

3. [...] Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severa (Nações Unidas, 1994, p.3,4).

A singularidade da pessoa surda também é explicitada na mesma Declaração, ao abordar as políticas educacionais e comunicação de pessoas surdas:

19. Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos

como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (Nações Unidas, 1994, p.7).

A educação como direito de todos e a equidade de oportunidades remetem à concepção de uma escola que respeita as diferenças e preserva ações que contemplem a realidade de todas as pessoas, nas suas características individuais e coletivas.

A diversidade pode ser incorporada como referência aos planos de ação, promovendo a inclusão de todas as pessoas e, de modo específico, das pessoas que têm seus direitos negados – uma estratégia para garantir acesso a espaços socioeducativos que promovam sua emancipação e exercício da cidadania.

Objetivos

Em consonância às referidas questões problematizadoras, esta pesquisa tem como *objetivo geral* analisar e problematizar as concepções e a prática da Pedagogia de Projetos na Educação Bilíngue de Surdos, identificando as realidades e perspectivas com proposições que visam uma aprendizagem significativa.

Observada a Educação de Surdos e os diferentes caminhos para inclusão dos estudantes surdos diante de diferentes práticas possíveis, priorizamos a Pedagogia de Projetos. Essa focalização remete a questões como: quais são as realidades e perspectivas de uma escola com proposta bilíngue aos estudantes surdos? Os estudantes surdos são contemplados com essa prática?

Os *objetivos específicos* norteiam-se pelo objetivo geral com indicadores das especificidades que caracterizam os diferentes enfoques temáticos e de abordagem investigativa, como apresentado a seguir:

- Sistematizar os fundamentos teórico-conceituais sobre Educação e Currículo pertinentes ao objeto de estudos e interpretar a conjuntura histórica da Educação de Surdos no Brasil;

- Caracterizar deliberações legais e documentais sobre Educação de Surdos, considerando a concepção da educação bilíngue de surdos e a utilização da Língua Brasileira de Sinais (Libras);
- Identificar realidades e perspectivas da Educação Bilíngue de Surdos pautada na Pedagogia de Projetos;
- Investigar as percepções dos professores do Ensino Fundamental II (6º a 9º ano) sobre as vivências e experiências da prática da Pedagogia de Projetos com estudantes surdos.

Metodologia

A metodologia da pesquisa se caracteriza pela abordagem *qualitativa*, tendo como procedimentos o *estudo bibliográfico*, *análise de documentos* e *pesquisa de campo* com realização de entrevistas com professores do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se conforme apresenta Chizzotti (2003, p. 221): “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Dentre os procedimentos, destaca-se a pesquisa de campo realizada por meio de entrevistas com professores do Ensino Fundamental II em uma escola bilíngue de surdos, sendo que a delimitação dos entrevistados assume especial significado investigativo considerando os objetivos da pesquisa. Isso se deve a que, “no estudo de campo estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes” (Gil, 2008, p. 57).

A pesquisa de campo, como os demais procedimentos metodológicos introduzidos anteriormente, utiliza da abordagem qualitativa por suas inúmeras consonâncias com as análises em diferentes dimensões, como a bibliográfica e empírica, conforme explicita Chizzotti:

A pesquisa qualitativa abriga, deste modo, uma modulação semântica e atrai uma combinação de tendências que se aglutinaram, genericamente, sob este termo: podem ser designadas pelas teorias que as fundamentam: fenomenológica, construtivista, crítica, etnometodológica, interpretacionista, feminista, pós-modernista; podem, também, ser designadas pelo tipo de

pesquisa: pesquisa etnográfica, participante, pesquisa-ação, história de vida *etc.* (Chizzotti, 2003, p. 223).

Segundo Chizzotti (2003), a pesquisa qualitativa possibilita a transdisciplinaridade nos processos de análise das ciências humanas e sociais, sendo que o autor considera as interfaces de diversas disciplinas, e objetiva a ampliação legítima dos temas pesquisados com configurações criativas e inovadoras das interpretações: “Os textos científicos socorrem-se de diferentes literários para expor os significados extraídos de documentos, práticas, símbolos, como contos, relatos de campo, experiência pessoal, casos *etc.*” (Chizzotti, 2003, p. 230).

A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Como aponta Gil (2002, p. 133), “Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório”. Ao que segue,

Para que um estudo de campo tenha valor, é necessário que seja capaz de acrescentar algo ao já conhecido. [...] Um estudo de campo pode ser reconhecido como válido quando se mostrar capaz de levantar novas questões ou hipóteses a serem consideradas em estudos futuros (Gil, 2002, p. 134).

Por fim, os procedimentos metodológicos se relacionam com os objetivos e referenciais teóricos da pesquisa, balizando a análise de dados feita nas entrevistas e nos demais documentos estudados.

Referencial teórico

Os aportes teóricos abrangem a educação escolar e convivências sociais, assim como a educação escolar de estudantes surdos. Para o primeiro contexto, foram consultadas as obras de Freire (1997; 2023), Arroyo (2013), Sacristán (2013), Ponce (2016) e Silveira e Ramos (2020). Já para a segunda área, foram considerados os estudos de Skliar (1998), Strobel (2008; 2009), Vieira (2017), Campello (2018) e Pereira (2014; 2022).

Além disso, as Metodologias Ativas foram embasadas na conceituação de Bacich e Moran (2018), enquanto a Pedagogia de Projetos teve como principal referência Hernández (2004; 2011; 2017). As abordagens sobre contexto sociopolítico

e cultural foram pautadas nas obras de Santos (2006) e Bauman (2007), enquanto a formação de professores teve como base as contribuições de Feldmann e Masetto (2017).

A delimitação metodológica, por sua vez, foi embasada nos estudos de Gil (2002; 2008) e Chizzotti (2003), entre outros autores presentes em um dossiê relevante para o tema.

Estrutura da dissertação

A estrutura da Dissertação está alicerçada na revisão de literatura e produção bibliográfica de pesquisadores reconhecidos academicamente.

No primeiro capítulo, *Educação Escolar e Currículo*, é apresentada a síntese da Educação Escolar Brasileira e Educação de Surdos. O segundo capítulo, denominado *Pedagogia de Projetos*, inclui bases conceituais que consideram contribuições de autores como Dewey (1897) e Bacich e Moran (2018) sobre as Metodologias Ativas, além de Hernández (2004; 2011; 2017) sobre a Pedagogia de Projetos. Também são referenciados documentos federais, estaduais e municipais pertinentes ao objeto de estudo. No terceiro, *Educação de Surdos, pedagogia de projetos e docência*, são apresentadas características da escola pesquisada a partir de documentos institucionais e acervo interno. Os resultados da análise dos depoimentos, tanto em Língua Portuguesa pelos professores ouvintes quanto em Libras pelos professores surdos do IESP, são descritos. As entrevistas visam a caracterização de práticas, conquistas e desafios, considerando a identificação das realidades e perspectivas em diferentes pontos de vista.

Por fim, nas Considerações Finais se apresenta uma síntese interpretativa e delineiam-se as contribuições do estudo, além de proposições instigadoras para novas e futuras pesquisas.

1. EDUCAÇÃO ESCOLAR E CURRÍCULO

Os estudantes com deficiências, com síndromes, surdos, comórbidos, neurodiversos, em geral não encontram facilidades de acesso às salas de aula por questões arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais e de recursos humanos. Os avanços precisam ser celebrados, porém ainda é necessário dar-lhes continuidade, considerando que intervenções éticas são essenciais para que todos os estudantes sejam respeitados ao ocupar espaços e acessar conteúdos: sem restrição de acesso aos saberes reconhecidos e integrando o contínuo processo de produção de conhecimentos.

Segundo Bauman (2007), a vida líquida é uma forma de vida que tende a ser levada à frente numa sociedade líquido-moderna. A liquidez da vida e a da sociedade líquido-moderna, conforme apresentou Bauman (2007), se alimentam e se revigoram mutuamente. Nesse sentido, os caminhos possíveis para uma educação escolar de qualidade no Brasil exigem direções sólidas em uma sociedade de movimentos líquidos.

Nesse contexto, a Educação Brasileira apresenta as intenções dos ativos, submissões dos passivos e exposições em diferentes momentos dos oprimidos e excluídos (Santos, 2010). As desigualdades socioeconômicas seguem interesses não coletivos e desrespeitosos, destoando dos documentos legais do país.

É fulcral o respeito aos documentos e a diligência por eles, observada a Constituição Federal (2006) em seu art. 205: “A educação, direito de todos, do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, concernente ao que Santos (2018) destacou:

Esse moderno conceito de Constituição teve seu início a partir do final do século XVIII, quando, na Europa Ocidental, a burguesia, já endinheirada, não detinha o poder de governar, que estava nas mãos dos reis e da nobreza. A burguesia, dona do dinheiro, queria, também, ser dona do poder e, para isso, procurou formas, inclusive revolucionárias, de limitar e mesmo eliminar o poder absoluto e arbitrário dos reis (Santos, 2018, p.25).

Santos (2018) explica que ao direito à educação segue-se o dever de cumpri-la, ressaltando o papel do Estado e da família, com o incentivo das demais organizações ou instituições sociais, associações, clubes, sindicatos, federações, igrejas, entre outros espaços de convivência.

A ausência da solidez nas relações coletivas, o egoísmo, o preconceito, a escravização, a tortura, a barbárie e o autoritarismo são vilões presentes. Dentre os fatos que não deveriam ser ignorados, as realidades evocam perseguir a dignidade para todas as pessoas, pautas essenciais, postas para debates.

Nesse contexto, é imperativo reconhecer que as realidades emergentes convocam à busca pela dignidade de todas as pessoas, levantando pautas essenciais que demandam debates. Além disso, há a questão do massacre midiático, que promove o fantasioso e de maneira intencional aprisiona.

Daí as fragmentações resultantes. Daí a ampliação do desemprego. Daí o abandono da educação. Daí o desapareço à saúde como um bem individual e social inalienável. Daí todas as novas formas perversas de sociabilidade que já existem ou se estão preparando neste país, para fazer dele – ainda mais – um país fragmentado, cujas diversas parcelas, de modo a assegurar sua sobrevivência imediata, serão jogadas umas contra as outras e convidadas a uma batalha sem quartel (Santos, 2010, p.24).

O Brasil é marcado por uma diversidade de interesses econômicos, sociais, étnicos, culturais, políticos e religiosos. As matrizes filosóficas europeias e norte-americanas exerceram influência significativa ao longo da trajetória histórica da sociedade brasileira, incluindo aspectos educacionais e mudanças na concepção de educação e práticas pedagógicas.

De acordo com Saviani (2007), o processo de missionização no Brasil evidencia as conquistas e conversões de almas, inicialmente de fiéis e posteriormente de gentios para a salvação. Segundo o autor, os jesuítas desempenhavam um papel central nesse processo, educando por meio da catequese e catequizando por meio da educação, com o objetivo de promover a adesão religiosa, apenas a elite local tinha acesso aos colégios jesuítas e os interesses individuais dos colonizadores estavam voltados para a catequização.

Contudo, essas diferentes congregações religiosas operaram de forma dispersa e intermitente, sem apoio e proteção oficial, dispondo de poucos recursos humanos e materiais e contando apenas com o apoio das comunidades e, eventualmente, das autoridades locais (Saviani, 2007, p.41).

Ressalta-se a Matriz Cristã, cujos interesses de conversão religiosa, posteriores conversões de pensamentos e ideias disseminadas para as populações geravam sobretudo benefícios individuais e não para uma nação inteira:

As ideias pedagógicas em prática por Nóbrega e Anchieta [...] configuraram uma verdadeira pedagogia basilíca, isto é, uma pedagogia formulada e

praticada sob medida para as condições encontradas pelos jesuítas nas ocidentais terras descobertas pelos portugueses (Saviani, 2007, p. 47).

Os alinhavos reflexivos de Saviani (2007) indicam que a Matriz Liberal expressa interesse coletivo na educação e política dentro do coletivo o individual estava presente.

O coletivo é uma articulação dos indivíduos, e vai além da mera soma deles, resultando em uma transformação que se desdobra ao longo da história de maneira hiperbólica.

Na Matriz Crítica, o juízo é caracterizado como uma tomada de decisão e uma ação cognitiva. Os pensamentos envolvem considerações sobre o que poderia não ter sido, a consciência da liberdade e da vontade.

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932) é um documento que apresenta reflexões tipicamente liberais, juntamente com posicionamentos pós-liberais que podem ser considerados críticos no sentido mais apropriado da palavra. Essa característica confere ao Manifesto uma relevância contínua até os dias de hoje.

À luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideais de educação, é que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nestes últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares (Azevedo *et. al.*, 1932, p.2).

Portanto, identificam-se tendências transformadoras e renovadoras visando mudanças de paradigmas, assim como de ações pedagógicas novas.

Finalidades da educação varia sempre em função de uma “concepção da vida”, refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade. E’ evidente que as diferentes camadas e grupos (classes) de uma sociedade dada terão respectivamente opiniões diferentes sobre a “concepção do mundo”, que convém fazer adotar ao educando e sobre o que é necessário considerar como “qualidade socialmente útil (Azevedo *et. al.*, 1932, p.4).

Por outro lado, uma abordagem diferenciada busca uma reorientação do processo educacional colocando o estudante no centro do ensino e enfatizando a importância da aprendizagem significativa e contextualizada.

A década de 1930 marcou, no Brasil, o início de grandes transformações no campo da educação e do ensino, especialmente pela atuação dos partidários do movimento denominado “Escola Nova”, trazendo, em seu bojo, propostas inovadoras para a época como a laicidade do ensino, a coeducação dos sexos, a escola pública para todos e a revolução pedagógica de centrar o

ensino no aluno, e não mais nos programas e/ou no professor, como na “Escola Tradicional” (Santos, 2018, p.47).

Com base no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, a reconstrução educacional destacou que “na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação” (Azevedo *et. al.*, 1932, p.188).

O neoliberalismo das perversões emerge como uma força de divisão, ao invés de união. No entanto, a conscientização sobre a possibilidade de transformação requer tempo e ações coletivas para sua efetivação.

Embora o Manifesto tenha deixado uma marca significativa na história da Educação, ainda não alcançamos todas as suas proposições. Isso ressalta a importância da luta e o papel crucial da Educação no estudo científico da complexidade do ensino e da aprendizagem.

A Constituição Cidadã de 1988 exerce um impacto transformador na Educação Brasileira, estabelecendo-se como um pilar fundamental dos direitos dos cidadãos, conforme expresso nas seguintes deliberações:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; (Brasil, 1988, s/p).

Os direitos sociais, essenciais para promover a igualdade entre os cidadãos, são consagrados pela Constituição Federal, também conhecida como Carta Magna (1988), que estabelece o direito constitucional à Educação para toda a população. Adicionalmente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, em seu artigo 54, garante o direito público à educação básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, representa um marco significativo ao introduzir princípios de educação democrática e participativa, reafirmando que a Educação é intrínseca à dignidade humana e que o Estado tem a responsabilidade de fornecer condições fundamentais para sua realização.

O Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei 13.005/ 2014, desencadeou amplos debates e emendas constitucionais, destacando-se as diretrizes III e IV, que visam superar as desigualdades educacionais e aprimorar a qualidade da

educação. As deliberações do PNE delineiam objetivos e estratégias, abordando problemas e sugerindo ações que provocam reflexões e desafios, mas também alimentam esperanças em relação aos resultados desejados.

Entretanto, o PNE enfrenta desafios como a falta de investimentos, a necessidade de remuneração mais justa aos professores, o engajamento dos pais e a preocupante evasão escolar nos últimos anos da Educação Básica. Tais desafios são atribuídos tanto a fatores externos quanto internos, refletindo desigualdades no acesso e no aprendizado.

A avaliação periódica do cumprimento das metas do PNE, realizada a cada dois anos, fornece dados para análises, mas os resultados carecem de maior detalhamento para uma avaliação mais precisa da eficácia das políticas educacionais. Apesar dos desafios, é possível identificar conquistas e oportunidades de superação, evidenciando a complexidade e a relevância do debate em torno da educação no contexto brasileiro.

Nesse sentido, é fundamental compreender como diferentes disciplinas contribuem para a evolução do pensamento educacional:

[...] os progressos da psicologia aplicada à criança começaram a dar à educação bases científicas, os estudos sociológicos, definindo a posição da escola em face da vida, nos trouxeram uma consciência mais nítida da sua função social e da estreiteza relativa de seu círculo de ação (Azevedo *et. al.*, 1932, p.4).

A trajetória histórica da Educação Brasileira é caracterizada por uma interação complexa entre diferentes correntes filosóficas, refletindo tensões, conflitos e alianças que moldaram sua evolução ao longo do tempo. Em consonância com as ideias de Sacristán (2010), o currículo emerge como um campo essencial, onde se articulam intenções e práticas educacionais fundamentais.

O desafio atual do Brasil reside na implementação de ações efetivas e abrangentes que atendam às necessidades de todas as pessoas, não apenas de alguns segmentos da sociedade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 ressalta a importância de um acompanhamento cuidadoso desde a primeira infância, visando identificar e valorizar as conquistas, avanços e aprendizados de cada criança por meio de diversos registros e abordagens pedagógicas.

Educação é prioridade e saberes conquistados são construídos juntos. Importante também salientar que os interesses imediatos dos estudantes, suas

realidades e como aprendem devem ser observados entre outros pontos focando sempre na valorização das pessoas e da educação no país.

Os posicionamentos para transformações, segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948 não podem ser impedidos, pois há direitos inalienáveis de liberdade, justiça e paz, que possibilitam relacionamentos fraternos entre as nações, na defesa da vida com dignidade e valorização da educação.

A seguir, há uma breve exposição que contextualiza a Educação de Surdos no Brasil uma trajetória amparada pelos Direitos Humanos.

1.1 Breve histórico da Educação de Surdos no Brasil

Visando anunciar o processo educacional de estudantes surdos e seus princípios históricos, refletir sobre o cenário educacional brasileiro demanda uma análise cuidadosa, especialmente diante de eventos traumáticos que evidenciam as lacunas e desafios existentes.

Nesse contexto, torna-se imperativo buscar transformações nas relações interpessoais, promovendo a adoção de atitudes humanizadoras. Como salientado por Perugini (2021), essa abordagem é essencial para enfrentar os desafios e promover uma educação mais equitativa e significativa:

Vivemos em um país marcado pelos contrastes sociais, carente em vários aspectos da dinâmica nacional e que encontra na educação a possibilidade de mudança e de mobilidade social. Assim, a educação instrumentaliza o sujeito para viver com dignidade, por dar voz aos silenciados e vislumbrar a projeção de um futuro melhor (Perugini, 2021, p.55).

A LDB, especialmente nos artigos 58 e 59, reforça a importância de uma abordagem educacional que respeite as diversas formas de aprendizado das pessoas incluindo aquelas com deficiência auditiva ou altas habilidades.

Ao explorar brevemente o histórico da Educação de Surdos é essencial compreender a diversidade presente nesse grupo que vai além da mera classificação como deficiência auditiva. É relevante destacar que algumas pessoas surdas se comunicam por meio da Libras e utilizam a Língua Portuguesa escrita como língua instrumental.

Conforme observado por Pereira (2014) os estudantes surdos, especialmente aqueles com dificuldades de acesso à linguagem oral podem adquirir o Português visualmente, permitindo atividades de leitura desde os primeiros anos de escolaridade.

Existem também surdos que não utilizam Libras nem se comunicam oralmente, indicando uma variedade de experiências auditivas, percepções e possíveis deficiências associadas.

De acordo com Almeida (2015), a surdez deve ser compreendida como uma condição de existência no mundo, e não meramente como uma enfermidade. A terminologia tradicionalmente associada às pessoas surdas, como "portador de deficiência auditiva", não se aplica à luz de uma abordagem socioantropológica da surdez, que reconhece a identidade surda como uma condição distinta.

Amado (2017) destaca que, em consonância com a Convenção da ONU, os direitos das pessoas com deficiência foram reconhecidos, resultando na recomendação de abandonar termos pejorativos em favor de "pessoa com deficiência" (PCD).

Ruzza (2020) enfatiza que o uso do termo "deficiente auditivo" reflete uma visão deficitária, centrada na ausência auditiva em relação a uma suposta "normalidade".

Segundo Sacks (2010) evidenciam-se a complexa tapeçaria da audição humana, a diversidade de experiências sensoriais e percepções auditivas é vasta e multifacetada:

O termo "surdo" é vago, ou melhor, é tão abrangente que nos impede de levar em conta os graus de surdez imensamente variados, graus que têm uma importância qualitativa e mesmo "existencial". Há os que têm "dificuldade para ouvir", mais ou menos 15 milhões dentre a população americana, pessoas que conseguem ouvir parte do que se fala com o auxílio de aparelhos auditivos e um pouco de atenção e paciência provindos de quem fala com eles (Sacks, 2010, p.11).

Em consideração às multifacetadas da surdez e das terminologias empregadas para descrevê-la, é possível observar os reflexos dessas nuances na dinâmica da Educação de Surdos. A comunidade surda em diversas ocasiões expressa o desejo de ser reconhecida através dos termos surdo/surda, evidenciando a importância do reconhecimento da identidade surda.

Segundo as investigações documentais conduzidas por Strobel (2009), o ensino voltado para pessoas surdas teve início no Brasil em 1855, com a iniciativa do francês Ernest Huet e do imperador D. Pedro II, que fundaram o Imperial Instituto de

Surdos Mudos, atualmente conhecido como Instituto Nacional de Ensino de Surdos (INES).

Este marco histórico revela a preocupação inicial com a educação das pessoas surdas e o reconhecimento da necessidade de instituições especializadas para atender às suas demandas educacionais.

O INES foi oficialmente estabelecido em 26 de setembro de 1857, na cidade do Rio de Janeiro. Como resultado desse acontecimento, a Língua de Sinais francesa adaptou-se à cultura brasileira, e os sinais foram desenvolvidos em conjunto com a comunidade surda brasileira.

No século XX, surgiram tentativas de inserir os surdos na sociedade como indivíduos merecedores de atenção educacional adequada. Paralelamente surgiu o ouvintismo científico⁶ que enfatizava os tratamentos clínicos e a reabilitação dos surdos considerados como deficientes.

A Educação de Surdos no Brasil perpassa por três fases distintas: Oralismo (1880), Comunicação Total (1980) e Bilinguismo (1990).

Segundo Strobel (2008), o Oralismo é caracterizado por uma abordagem clínica fonoaudiológica que busca a normalização do indivíduo surdo através do desenvolvimento da fala.

Na fase da Comunicação Total, conforme descrito pela autora, buscou-se o uso de gestos variados anteriormente proibidos em conjunto com a oralidade ou objetos como meio de beneficiar a comunicação dos surdos. Já o Bilinguismo enfatiza o uso da Língua de Sinais como primeira língua potencializando o canal visual dos surdos, enquanto a Língua Portuguesa é compreendida como segunda língua na modalidade escrita.

De acordo com Vieira (2017), o oralismo surge como uma abordagem educacional que prioriza a fala, visando a reabilitação dos surdos para se aproximarem da realidade dos ouvintes. Contudo, essa prática foi imposta aos estudantes surdos por mais de cem anos, resultando em violências e ações desumanizadoras.

⁶ O “ouvintismo”, segundo Skliar (1998, p. 15): “trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser diferente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais”.

Nesse sentido destaca-se o significado e as consequências concretas dessa concepção, como salientado por Skliar:

O objetivo de orientar toda a educação das crianças surdas unicamente à aprendizagem da língua oral já se havia manifestado em outros momentos da história da surdez, mas é nesse período que o interesse se torna mais extremo e radical (Skliar, 1998, p.112).

Campello (2008) aponta que a progressão histórica na educação de surdos teve seu marco inicial no Congresso de Milão em 1880, uma vez que esse evento foi o primeiro a reunir educadores surdos em uma conferência internacional. Tal encontro resultou no fechamento dos internatos e institutos existentes, além do desenvolvimento de programas de política educacional voltados para as escolas de surdos. Essa mudança significativa alterou completamente o panorama da educação e da pedagogia relacionadas à surdez, abolindo a utilização da experiência visual dos gestos e das línguas de sinais previamente utilizadas.

Historicamente, no movimento da filosofia oralista, foram implantadas várias metodologias sob a perspectiva clínica terapêutica. A educação, o currículo e a metodologia de Surdos, por meio de experiência visual, foram postas de lado para se envolver nos treinamentos da oralização (Campello, 2008, p.50).

Nesse contexto, as reflexões de Strobel (2009) proporcionam uma complementação importante em relação ao Congresso de Milão. A autora ressalta que o evento, ao promover o fechamento dos internatos e institutos existentes, bem como ao criar programas de política educacional para as escolas de surdos representou uma mudança significativa no cenário da educação para surdos. Assim, para ele, o Congresso de Milão,

[...] foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintes na área de surdez, todos defensores do oralismo puro (a maioria já havia empenhado muito antes do congresso em fazer prevalecer o método oral puro no ensino dos surdos). Na ocasião de votação na assembleia geral realizada no congresso a todos os professores surdos foram negados o direito de votar e excluídos, dos 164 representantes presentes ouvintes, apenas 5 dos Estados Unidos votaram contra o oralismo puro (Strobel, 2009, p.33).

Em diferentes momentos históricos ocorreu a ausência da liberdade e desconsideração do desenvolvimento da autonomia, as experiências não foram estimuladoras e os surdos não assumiram posicionamentos de lutas e tomadas de decisões enquanto pessoas interventoras no processo de aprendizagem.

Diante dos desdobramentos oralistas, a prática do bimodalismo, consolidada no Estados Unidos em 1960 a partir do uso simultâneo de diversos recursos, chegou ao Brasil em 1980. Contata-se que as consideradas novas práticas ainda se confundiam com as práticas oralistas em sala de aula. Vieira (2017) realça algumas de suas características:

Essa prática foi nomeada bimodalismo, pois trabalha com a utilização de duas modalidades de línguas diferentes; nesse caso específico, oral e visual, e leva a crer que exista uma correspondência entre sinal e palavra, o que descaracteriza a Língua de Sinais como língua, considerando-a exclusivamente representação da língua majoritária (Vieira, 2017, p. 64).

A fase designada como Comunicação Total, segundo Quadros (2014), é o processo de criação da “nova ordem” diante do insucesso do oralismo, atentando-se à área dos estudos da linguagem em direção à comunicação, visando a importância de se comunicar como fosse possível.

A Comunicação Total, na sua concepção, foi criada para atender todas as necessidades de comunicação de sujeitos Surdos. Foi uma “transição” da educação oralista para a educação bilíngue. A Comunicação Total consiste na aplicação de todos os recursos e aspectos comunicativos, como no caso de falar e sinalizar ao mesmo tempo (Campello, 2008, p. 66).

Na Suécia, em 1970, nascia o Bilinguismo – que surge no Brasil em 1990 – iniciando a terceira e última fase da Educação de Surdos. Concerne salientar que o Bilinguismo e a Educação Bilíngue são conceitos diferentes.

Segundo Vieira (2017), o Bilinguismo na Educação de Surdos trabalha com duas línguas de modalidades distintas: a Libras (espacial-visual) e a Língua Portuguesa (oral-auditiva).

Quadros (2014) afirma que o Bilinguismo implica em desconstrução de modelos e rompe com as idealizações clínico terapêuticas, além de estimular ações focadas no campo sociopolítico, social e cultural.

Vieira (2017) também esclarece que a abordagem bilíngue para os estudantes surdos implica no desenvolvimento do conhecimento em ambas as línguas durante o processo educacional.

Conforme ressaltado por Pereira (2014), é nessa interação que as crianças surdas são inseridas no funcionamento linguístico-discursivo da Libras, uma vez que os usuários fluentes interpretam e respondem aos movimentos e enunciados das

crianças, proporcionando-lhes um ambiente propício para o desenvolvimento da linguagem gestual.

Numa proposta bilíngue, a escola deve possibilitar, principalmente no caso de filhos de pais ouvintes, a aquisição da Língua Brasileira de Sinais, o que vai se dar na interação com usuários fluentes desta língua, preferencialmente surdos, os quais, ao usarem e interpretarem os movimentos e enunciados das crianças surdas na língua de sinais, as insiram no funcionamento linguístico-discursivo dessa língua (Pereira, 2014, p. 148).

Como mencionado na Introdução, a Língua de Sinais no Brasil é reconhecida pela Lei 10.436/ 2002 e regulamentada pelo Decreto 5626/ 2005. Ela possibilita a interação comunicacional e a acessibilidade linguística para aqueles que optaram pela Educação Bilíngue de Surdos, espaço propositivo de valorização das pessoas surdas, possibilitando diversas interações de aprendizagem, desenvolvendo o pensamento crítico, reflexivo e dialógico.

A Lei 14.191/ 2021 promoveu alterações significativas na LDB. Essas mudanças, especificamente estabelecidas no Capítulo V, Art. 60-A, abordam questões pertinentes a essa modalidade educacional:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021, s/p).

A referida lei também aborda políticas públicas relacionadas à implementação de sistemas de ensino e educação bilíngue nas escolas, ao estabelecer disposições que delineiam as diretrizes para essa modalidade educacional:

Art. 78-A. Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, com os seguintes objetivos:

- I – Proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura;
- II – Garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas (Brasil, 2021, s/p).

Diante do exposto, compreende-se que a Educação Bilíngue não se contrapõe à inclusão escolar de surdos e equidade de oportunidades, mas enfatiza a importância

do respeito à língua de comunicação ativa dos estudantes durante as interações de ensino e aprendizagem.

Ao focalizar os estudantes surdos sinalizantes nesta pesquisa, torna-se relevante observar suas particularidades. É importante destacar que no contexto da Educação de Surdos, Pereira (2014) ressalta a singularidade do estudante surdo no uso da Língua Portuguesa escrita, que é a língua dominante na sociedade brasileira e funciona como segunda língua para as pessoas surdas. “Desde que ingressam na escola, os alunos são expostos a materiais escritos, cabendo ao professor interpretar o conteúdo na Língua Brasileira de Sinais, possibilitando, desta forma o acesso dos alunos ao conteúdo escrito em Língua Portuguesa” (Pereira, 2014, p. 150).

Para Campello (2008) as pessoas surdas estabelecem-se como indivíduos mediados por referências distintas daqueles que não possuem deficiência auditiva, pois “as crianças Surdas crescem aprendendo a fazer certos ajustes carregados de elementos significativos por meio da visualidade. A visualidade contribuirá, de maneira fundamental, para construção de sentidos e significados” (Campello, 2008, p. 8).

Neste discurso teórico documental há a corroboração da realidade visual dos estudantes surdos que precisam de recursos visuais para suas interações, podendo gerar protagonismo em atividades didáticas participativas. Com mediação dos professores e através da língua visual motora, os estudantes surdos representam naturalmente e imagetivamente as leituras de mundo como também das palavras.

De acordo com Pereira e Bernardino (2022) a comunicação visual defendida pela Comunidade Surda é muito mais que o uso da Libras de maneira efetiva nas relações entre estudante surdo e professor.

A fluência em Libras é fulcral ao professor, mas não dispensa o uso de imagens, que organizadas sem poluir as exposições, certamente são estratégias consideráveis.

Diante da importância da solidificação das relações, é preciso entender o porquê da necessidade da existência de uma escola bilíngue de surdos no Brasil, a qual permeia a linguagem não verbal e seu cenário imagético, possibilitando o desenvolvimento acadêmico, como também a convivência social dos surdos.

A tentativa de desvelar a Educação de Surdos reside nos mesmos questionamentos explícitos ou implícitos presentes na história de uma nação, seu povo e outros aspectos. Nos estudos de Strobel (2009), encontramos a história

contada predominantemente por não surdos, assim como narrativas que incluem depoimentos cruciais sobre a história da própria comunidade surda.

A autora observou que as versões disponíveis frequentemente refletem a perspectiva de professores ouvintes, abades, médicos, políticos e outros indivíduos externos à comunidade surda. Em contrapartida, as associações de surdos surgem como espaços privilegiados para ampliar a voz dessas comunidades.

As narrativas históricas sob a ótica da comunidade surda brasileira, composta por pessoas surdas e não surdas, carecem ser observadas considerando a interseção entre educação, cultura e sociedade, com vistas a uma desconstrução adequada para as gerações futuras.

Assim também a importância dos diálogos intergeracionais da comunidade surda brasileira, como destacam Silveira e Ramos (2020), ressaltando a necessidade de cultivar atitudes ancoradas no respeito, comprometimento e reciprocidade, que estimulam a humanização das relações e o redescobrimiento do "Ser" e do "Estar" quando conduzidos de maneira construtiva, compartilhada e afetiva.

É notório considerar a língua de sinais não apenas como um meio de comunicação, mas também como uma língua rica em aspectos culturais, comparável às línguas orais em sua natureza linguística e cultural.

Strobel (2009) ressalta essa perspectiva, destacando que a língua de sinais deve ser reconhecida como uma língua de cultura, assim como as línguas orais, tanto em contextos nacionais quanto internacionais.

Com efeito, a língua de sinais tem que ser considerada como língua de cultura, como o são as línguas orais de modo geral, seja no contexto das línguas naturais, seja no contexto das línguas estrangeiras, em ambos os casos, como expressões culturais e concernentemente linguísticas (Strobel, 2009, p.18).

Skliar (1998) destaca que a comunidade surda é intrínseca a relações sociais diferentes de outras comunidades onde existe a possibilidade da comunicação oral, porque as pessoas surdas em sua maioria precisam da língua de sinais e das experiências visuais para a realização de uma comunicação satisfatória entre as pessoas.

Em conformidade, Miranda (2001) avalia o conhecimento sobre os surdos e a surdez predominantemente gerado no campo da educação especial, tendendo a ser limitado a duas disciplinas específicas: psicologia e biologia.

Enquanto o conhecimento sobre os surdos e a surdez for produzido no campo de educação especial, os discursos dificilmente ultrapassarão duas ciências: a psicologia e a biologia. Nestes discursos do conhecimento não existe comunidade surda nem identidade surda (Miranda, 2001, p.31).

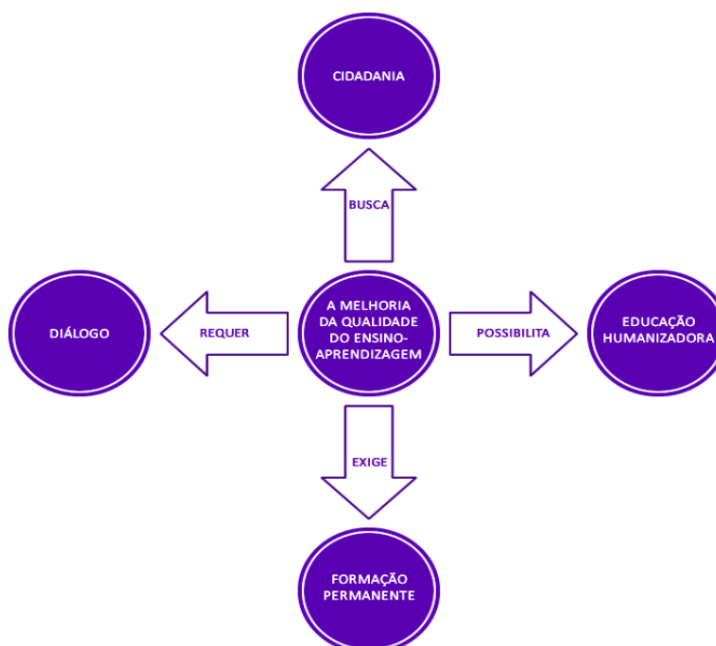
Para Fernandez *et al.* (2015), tanto a escola especial quanto a escola regular, quando ofertadas aos estudantes surdos, falham em atender às evidências do respeito à cidadania, ao exercício da pluralidade cultural, à constituição de conhecimentos e à formação do sujeito crítico e participativo, bem como em reconhecer as identidades próprias oriundas da comunidade surda.

Portanto, o ensino e a aprendizagem de qualidade destinados aos estudantes surdos devem começar com o reconhecimento integral da pessoa surda, incluindo sua história, direitos, língua e cultura, assim como todos os aspectos que a humanizam.

Há contribuições que Perugini (2021) evidencia sobre a melhoria na qualidade do ensino de estudantes surdos fundamentada nas ideias de Paulo Freire.

A trama conceitual apresentada na Figura 1 envolve um ideário de ações e suas pertinências em correspondência à reflexão sobre os sujeitos de intervenção. Conforme Freire (2019), em condições de verdadeira aprendizagem os educandos se transformam em sujeitos reais da construção e reconstrução do saber, atuando ao lado do educador que também é sujeito do processo.

Figura 1. Trama conceitual freireana como centro da melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem



Fonte: Perugini (2021)

A autora destaca a importância de iniciar a leitura da trama conceitual pelo conceito de cidadania, seguindo uma sequência horária que considera as categorias utilizadas em sua pesquisa. Esse enfoque convida à reflexão sobre a busca por um ensino de qualidade.

As possibilidades de qualidade no ensino começam com a busca, quando é reconhecida a história da Educação de Surdos a partir da perspectiva e da realidade das pessoas surdas.

Os referenciais freireanos sustentam e estimulam ações comprometidas com a investigação sobre a Educação de Surdos, exigindo cuidado diante de suas especificidades, assim como destacado por Perugini (2021), pois implica em ser "parcial, político e, por muito tempo, objeto de estudo de outras ciências" (*op.cit.*, p. 41).

Assim, reconhece-se também a importância de reflexões sobre questões curriculares com participação e vivências das pessoas surdas.

1.2. Desdobramentos Curriculares

As acepções do currículo escolar revelam sua natureza diversificada e complexa ao longo de sua evolução histórica, muitas vezes demonstrando desconexão com as realidades concretas. O currículo escolar deve garantir o pleno acesso de todas as pessoas sem exclusões das diversidades, um direito conquistado pela Constituição de 1988.

A democracia em sua plenitude, compreendendo tanto seu aspecto político quanto sua dimensão de justiça social, oferece indicadores de possíveis mudanças e confronta os interesses arraigados no campo das disputas desfavoráveis nos territórios educacionais.

À luz de uma concepção de currículo escolar que reconhece suas responsabilidades sociais, a Educação Bilíngue de Surdos emerge como questão proeminente no contexto contemporâneo, pela importância que lhe é atribuída diante dos desafios presentes.

A implementação dinâmica do currículo ativo, nesse contexto, evidencia as realidades vivenciadas pelos estudantes surdos e demanda uma atenção especial,

que compreenda a amplitude e a complexidade de seus referenciais, como destacado por Masetto, Feldmann e Freitas (2017):

A multidimensionalidade que envolve o currículo impede que possamos contar com uma concepção única e acabada de currículo. A concepção de currículo envolve considerações sobre escola, trabalho pedagógico, sociedade e cultura vinculadas ao contexto histórico, social, político e econômico no qual mulheres, homens, jovens e crianças vivem e convivem diante dos dilemas e anseios de seu tempo. [...] Compreendemos o currículo como um elemento integrado e integrador de conhecimentos, saberes e práticas e como condição, fundamento e meio para a concretização de todos os tipos de educação das pessoas em todos os níveis, desde a mais tenra idade até os processos de aprendizagem que ocorrem na maturidade nos mais diversos espaços-tempos formativos (Masetto, Feldmann e Freitas, 2017, p. 745).

Diante do exposto, há a necessidade de repensar o currículo sob a perspectiva da educação bilíngue de surdos, garantindo a integralidade educacional dos estudantes. Arroyo (2013) ressalta que conceber um currículo escolar não implica negar o direito à produção intelectual, cultural, ética e estética, mas sim incorporar outras leituras de mundo e outros saberes acerca de si mesmo.

A habilidade de acessar e produzir conhecimento embasada no pensamento crítico e propositivo voltado para uma realidade reconhecida em sua diversidade pressupõe a concepção de que as singularidades individuais devem ser respeitadas.

Adorno (1995) observa, em suas análises, o escasso interesse por posturas que defendam uma educação que contemple a contradição e encoraje a resistência. A falta de esforços coletivos resulta na submissão a repressões e inibe iniciativas voltadas para mudanças em resposta ao medo incutido.

Compreende-se como essencial a abertura de caminhos por meio da construção de novos conhecimentos, de modo que tais reflexões possam ser assimiladas e vivenciadas. Isso requer que o currículo seja concebido a partir de uma perspectiva de justiça social, pois "em cada situação em que a consciência é mutilada, isso reflete sobre o corpo e a esfera corporal de uma forma não livre e propicia a violência" (Adorno, 1995, p.126-127).

As questões levantadas instigam a atenção para o panorama da formação de educadores na sociedade contemporânea. Segundo Feldmann e Masetto (2017), é necessário reconhecer os desafios diante dos padrões de reestruturação global capitalista, que moldam e preservam políticas e estratégias neoliberais como expressões hegemônicas.

O corpo docente de uma Escola Bilingue de Surdos precisa de formação contínua e comprometida com os estudantes, incluindo aprendizados que visem a fluência na Libras como componente curricular. É imprescindível que os professores e profissionais reconheçam e assumam a demanda por um esforço contínuo e dedicado à formação.

É desejável que toda a comunidade escolar domine e pratique o uso da Libras, promovendo interações saudáveis que possibilitem a flexibilização curricular. Conforme preconiza a BNCC, o currículo sob a óptica do multiculturalismo e interculturalismo constrói diálogos e ações para a formação permanente das pessoas.

A expectativa é de que as atitudes recíprocas possibilitem a equidade e mediem ações equânimes, desfazendo mentalidades colonialistas, atentando para as diferenças e garantindo direitos de acesso, permanência, educação de qualidade e acessibilidade. A articulação com o pensamento freireano sustenta esses posicionamentos, concebendo que "ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo [...], mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível" (Freire, 2019, p.127).

Após uma pandemia, a escola hoje significa não se atrasar no reconhecimento das realidades, suas singularidades e as necessidades pertinentes aos diferentes contextos.

Ressalta-se, nessa dimensão, que "construir uma democracia enérgica, sem desprezar os ganhos históricos da democracia representativa e participativa, ampliando em todos os sentidos e espaços em conformidade" (Ponce e Araújo, 2021, p.1438). As variáveis históricas, políticas e econômicas são determinantes para o currículo e não devem ser ignoradas.

Dentre os obstáculos à construção e consolidação da sociedade democrática encontram-se a prevalência de pensamentos hegemônicos inseridos em mecanismos de dominação, camuflados e respaldados na exploração colonial, nas desigualdades acentuadas pela pandemia, nos preconceitos raciais, de gênero, religião, entre outros, expressos em discriminações presentes na convivência social.

Refletimos sobre a urgência de combater modelos de barbárie, "desnormalizar" as violências e as ideologias operantes do mal. Ruzza (2020) destaca que

[...] nas estruturas de Poder existentes na sociedade, as relações estabelecidas impõem grupos que oprimem e que são oprimidos. Por

escolhas e concepções das determinadas épocas, essa hierarquia se cristalizou de maneira a tornar-se socialmente naturalizada (Ruzza, 2020, p. 12).

Nessa circunstância, refletir sobre a educação escolar é importante: "educação, porém, não se faz somente pela escola, cuja ação é favorecida ou contrariada, ampliada ou reduzida pelo jogo de forças inumeráveis que concorrem ao movimento das sociedades modernas" (Azevedo *et.al.*, 2006, p.14).

Saviani 2007, convoca-nos a uma das mobilizações do Sistema e do Plano Nacional de Educação: "É preciso reunir todas essas forças representadas por milhões de professores e milhões de crianças e respectivos pais que dependem de uma educação de qualidade para sair" (*op. cit.*, p. 159).

Ruzza (2020) também apresenta como resultado de suas análises a necessidade de união das forças da comunidade surda, o que remete ao sentido provocador desta pesquisa:

Portanto, para que se realize o processo de empoderamento enquanto mobilização coletiva, é fundamental que cada sujeito membro desse grupo se empodere também. Não há um método ou um período determinado para que tal processo ocorra, por isso os espaços e ambientes devem ser enriquecidos com debates de diferentes perspectivas da realidade possibilitando experiências de análise aos sujeitos, proporcionando que sejam protagonistas (Ruzza, 2020, p. 12).

As lutas da comunidade surda não devem estar focadas somente em seus pares, mas em todas as pessoas envolvidas com a causa, incluindo pessoas surdas, pessoas surdas oralizadas, pessoas surdas sinalizantes, pessoas surdas implantadas, pessoas surdocegas, familiares, professores, Tradutores Intérpretes de Libras, Guias Intérpretes de Libras, entre outros parceiros do contexto educacional em diferentes dimensões. Deve-se considerar também reflexões relacionadas às trocas intergeracionais, não aceitando o distanciamento etário, mas valorizando e vivenciando relações que aproximem as gerações, como refletem Silveira e Ramos (2020):

Deve-se reconhecer que o distanciamento entre gerações é uma realidade, em relação à convivência intergeracional, dado o sentido de mercantilização dessa convivência próprio das sociedades capitalistas e a predominância de preconceitos que envolvem aqueles que se encontram na faixa etária da velhice (Silveira e Ramos, 2020, p. 210).

Os saberes linguísticos e sociais compartilhados representam catalisadores de mudanças, uma concepção que encontra respaldo nos fundamentos estruturantes do

currículo bilíngue para surdos, conforme delineado no Currículo da Cidade de São Paulo, Educação Especial - Parte II. Esses fundamentos estão centralizados na consciência metalinguística, no conhecimento e nas reflexões sobre a língua, advindos do uso e da exploração da mesma.

As adaptações propositivas de um currículo voltado inicialmente para a oralidade em um currículo que engloba tanto a Libras quanto a Língua Portuguesa é sustentada em eixos estruturantes, que organizam os objetos de conhecimento, considerando as competências e habilidades de cada ciclo da Educação Básica.

Segundo o Currículo da Cidade de Educação Especial - Parte II, as articulações entre as propostas da Libras e da Língua Portuguesa são necessárias.

Destaca-se como grande desafio que as instituições de ensino incluam em suas missões formativas voltadas para todos os agentes que participam direta ou indiretamente das ações educativas, dos avanços da produção de conhecimentos científicos e das proposições de políticas públicas que abordam questões relacionadas à educação de pessoas surdas.

O envolvimento de diferentes coletivos torna-se imprescindível para o desenvolvimento de um currículo que respeite as normativas das políticas educacionais.

2. PEDAGOGIA DE PROJETOS

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

(Paulo Freire)

Pedagogia de Projetos é um termo de ações construtivistas para romper conceitos de fragmentação no ensino e aprendizagem, é uma postura pedagógica. Das definições do Dicionário Oxford Languages, atribuídas ao termo Pedagogia, encontra-se inicialmente a compreensão que a identifica como a ciência que trata da educação dos jovens, estudando os problemas relacionados com seu desenvolvimento como um todo.

Essa formulação é acrescida do entendimento de Pedagogia como um conjunto de procedimentos que asseguram a adaptação recíproca do conteúdo informativo aos indivíduos que se deseja formar.

Em relação ao termo Projeto o Dicionário Oxford Languages, expõe que se origina do latim *projectu*, “lançado para diante”. A primeira definição inclui identificações com: desejo, intenção de fazer, realizar (algo) no futuro, planos. A segunda definição contempla a descrição escrita e detalhada de um empreendimento a ser realizado, envolvendo o sentido de plano, delineamento, esquema.

O significado de projeto, terminologia inserida na temática desse capítulo, envolve a ideia de espectros de competências. A pesquisa, ao ter como foco central práticas específicas vivenciadas em uma escola bilíngue de surdos, encontra similitudes com Nogueira (2007), quando frisa que “todas as pessoas nascem com o “espectro”, ou a prática, impulso, experiência de vida para desenvolver competências formando assim um espectro singular” (*op.cit.*, p.49).

A Pedagogia de Projetos, os trabalhos por projetos, ou aprendizagem por projetos, conforme escolha de cada autor, é um método que possibilita a organização curricular e instiga os estudantes através de práticas pedagógicas que se efetivam por meio de projetos.

Nogueira (2007) salienta que um projeto é algo não real, que se movimenta em direção à construção de inovações, com organização ativa em relação à qual é preciso ação, sonhos, vontades, desejos, devaneio e precisão.

As intenções pedagógicas focadas em estratégias não tradicionais propõem a resolução de problemas com todos os estudantes, avaliando as interações e modificações indispensáveis. O autor considera que “Projetos geram autonomia no estudante e libertadora independência [...]” (Nogueira, 2007, p.51).

A relevância de gerar autonomia nos estudantes é salientada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como: “[...] a capacidade de saber fazer escolhas e de posicionar-se, elaborar *projetos pessoais* e participar enunciativamente de *projetos coletivos* [...]” (Brasil, 1997, p.89 grifo nosso).

Freire (2023) orienta que a autonomia se relaciona com as exigências do ensinar, estimulando a pergunta e a reflexão crítica. Isso possibilita ao estudante retirar-se do lugar de passividade enquanto o professor explica, o que remete à concepção de que ensinar exige curiosidade.

Antes de observarmos as possibilidades de ação da Pedagogia de Projetos na escola, apresentamos a conceituação de Metodologias Ativas, tema muito discutido nos últimos anos e intensificado durante o período de ensino remoto na pandemia de Covid-19.

2.1. Metodologias ativas

A escola se caracteriza por sua função social e política, o que transcende a escolha de metodologias, principalmente quando seus enfoques visam a transmissão de conhecimentos acumulados, avaliação centrada em notas, aprovação no vestibular e inserção no mundo do trabalho.

Superar esses enfoques é identificar as diferentes presenças que, em sua integralidade, se expressam nos aspectos pluriculturais que precedem as ações mencionadas. As prioridades devem ser definidas tendo como objetivo central humanizar as relações, atentando-se às funcionalidades concernentes para identificações e diferentes concepções de procedimentos da Educação Básica direcionada ao mundo do trabalho.

Analisando as atuais concepções metodológicas de ensino em sala de aula, exploramos as possibilidades de ações pedagógicas no celeiro das Metodologias Ativas, em que o professor não é detentor de saberes no processo de ensino e aprendizagem, mas antes um coadjuvante: assume a partilha de conhecimentos e a parceria com os educandos na construção de novos saberes. A inter-relação de cultura, sociedade, política e escola caracteriza as Metodologias Ativas.

Com a intenção de alcançar uma aprendizagem significativa, as Metodologias Ativas se constituem métodos ativos e criativos centrados no estudante. A concepção mencionada surge antes do aparecimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), tendo sua origem no movimento Escola Nova e contribuição de pensadores como William James (1871-1965), John Dewey (1859-1952) e Édouard Claparède (1913), ao definir o ensino centrado na aprendizagem através da experiência e do desenvolvimento autônomo, o que colocava a necessidade de encontrar novos métodos para o trabalho.

A Escola Nova de John Dewey seguia a noção de *learning by doing*, “aprender fazendo”. Dewey (1859) entendia a educação como um processo de reconstrução e reorganização da experiência do estudante, tendo como princípio as iniciativas a favor da liberação de potencialidades.

Freire (2023) aponta que, ao entrarmos em uma sala de aula, é imprescindível estarmos abertos para indagações, curiosidades e perguntas dos estudantes. Nessa perspectiva, necessitamos ser críticos e perscrutadores frenéticos na tarefa de ensinar – e não de transferir conhecimentos.

As Metodologias Ativas têm similaridades com a teoria e prática afirmativa de Sacristán (2007), que vai ao encontro da citação anterior de Freire (2023). Isso se evidencia, por exemplo, quando o autor destaca que o professor deve rever seu papel de transmissor de saberes (ao colocar-se como única fonte de referência) – articulando-se também com as reflexões sobre aprendizagem significativa, segundo Bacich e Moran (2018):

A aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida. Esses avanços realizam-se por diversas trilhas com movimentos, tempos e desenhos diferentes, que se integram como mosaicos dinâmicos, com diversas ênfases, cores e sínteses, frutos das interações pessoais, sociais e culturais em que estamos inseridos. As pesquisas atuais da neurociência comprovam que o processo de

aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que cada pessoa aprende o que é mais relevante e o que faz sentido para si, o que gera conexões cognitivas e emocionais (Bacich e Moran, 2018, p. 2).

Nessa disposição, o estudante no centro das ações é consoante com um currículo não descolado da vida, que acompanha o desenvolvimento humano, a autonomia, as experiências e reflexões para a tomada de consciência.

Aprendemos desde que nascemos a partir de situações concretas, que pouco a pouco conseguimos ampliar e generalizar (processo indutivo), e aprendemos também a partir de ideias ou teorias para testá-las depois no concreto (processo dedutivo), “[...] não apenas para nos adaptarmos à realidade, mas, sobretudo, para transformar, para nela intervir, recriando-a (Freire *apud*. Bacich e Moran, 2018, p. 28).

As Metodologias Ativas propiciam aos estudantes uma participação que assume sentido pedagógico alternativo, conforme destacam Bacich e Moran (2018):

As metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas. Essas metodologias contrastam com a abordagem pedagógica do ensino tradicional centrado no professor, que é quem transmite a informação aos alunos. No entanto, a proposta de um ensino menos centrado no professor não é nova (Bacich e Moran, 2018, p.27).

Ainda analisando as concepções de Bacich e Moran (2018), as Metodologias Ativas enfatizam o protagonismo do estudante, o seu envolvimento direto, participativo e reflexivo. Para os autores, a aprendizagem é mais significativa se houver motivação aos estudantes e apreensão de sentido nas atividades propostas, pois é quando realmente participam dos projetos, contribuindo e dialogando com os objetivos previstos para sua execução.

Nesse sentido, a prática pedagógica precisa ser compreendida para não se tornar reprodução de hábitos e suposições “[...] e despir-se da preocupação que destacam submissões a uma cultura em que o professor é o promotor principal [...]” (Sacristán *apud*. Gomez, 1998, p.56).

Considerando a potencialidade das ações contemporâneas há estratégias destacadas por Bacich e Moran (2018):

Tradicionalmente, as metodologias ativas têm sido implementadas por meio de diversas estratégias, como a aprendizagem baseada em projetos (*project-based learning* – PBL); a aprendizagem por meio de jogos (*game-based learning* – GBL); o método do caso ou discussão e solução de casos (*teaching case*); e a aprendizagem em equipe (*team-based learning* – TBL) (Bacich e Moran, 2018, p.30, grifo nosso).

Aprender com base em projetos e problemas, por exemplo, é atualmente uma das possibilidades metodológicas ativas que provém de referências da Pedagogia de Projetos, como é mencionada no Brasil.

Essa Pedagogia implica os conhecimentos e habilidades contextualizados nas complexidades dos desafios escolares. Na pesquisa, recorreremos aos estudos de Hernández (2004; 2011; 2017), que são referências basilares nos estudos sobre trabalho por projetos. Nesse sentido, convém indagar: no âmbito escolar, como é trabalhar por projetos?

Veremos a seguir alguns objetivos e características desse trabalho.

2.2. Pedagogia de Projetos na escola

Em conformidade com as Metodologias Ativas, a Pedagogia de Projetos é uma ruptura no ensino tradicional por disciplinas e está relacionada com o currículo da escola. A Pedagogia de Projetos, segundo Hernandez (2011), não é uma metodologia, mas uma construção de ensino para impactar os estudantes.

Pode haver, por exemplo, um trabalho integrado entre professores com base em um tema comum, planejamento prévio e tomadas de decisões sobre as ações desenvolvidas no processo de ensino aprendizagem dos estudantes.

Essas práticas podem aprimorar o respeito às individualidades investigativas, como também às qualidades coletivas do trabalho educativo, ao respeitar diferentes tempos, modos e espaços dos estudantes.

Uma aprendizagem por projetos surgirá na projeção do ato de sonhar juntos, propondo-se a resolução de situações-problema, compreensão das motivações e objetivos dos educandos, tirando-os da passividade, com os professores atuando como mediadores.

A postura interdisciplinar indicada por Fazenda (1995) é, também, bastante pertinente ao trabalho por projetos, uma vez que a interdisciplinaridade relaciona-se a uma transformação de atitude diante do problema do conhecimento, encorajando uma apreciação integral do ser humano. Por sua vez, Hernandez e Ventura (2017, p.82) acrescentam que, na diversidade temática, “[...] a evolução das visões elaboradas pela humanidade [...] introduz a noção interdisciplinar da relatividade”.

Um roteiro poderá ser elaborado como início do percurso pedagógico, a exemplo do quadro de Fleck (2005):

Quadro1. Roteiro de perguntas apresentado por Fleck (2005)

Objetivos	Levantamento de hipóteses
Metas	Execução
Planejamento	Replanejamento
Rotas	Apresentação
Investigações	Avaliações intermediárias e finais.

Fonte: Fleck (2005)

Esse é o ponto de partida para exposição coletiva do que se pretende realizar e quais estratégias usar, aproximando-se de cada estudante e contando com a participação de cada um nas possibilidades decorrentes.

A Pedagogia de Projetos suscita valores visando que os estudantes sejam atendidos integralmente. Nesse sentido, suas ações alinham-se à BNCC, conforme explicitado na legislação:

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (Brasil, 2018, p.14).

Em deliberação anterior, o Art. 1º, parágrafo 2º, da LDBN expõe que a educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social – processos que não são lineares, tampouco restritos aos muros da escola.

Repensar as práticas pedagógicas em conformidade com os estudantes atendidos vincula-se à ressignificação, em uma postura de novas possibilidades que

é intencional à Pedagogia de Projetos. Esta não se reduz ao desenvolvimento de projetos, pois “os projetos de trabalho fazem parte de uma tradição na escolaridade favorecedora da pesquisa, da realidade e do trabalho ativo por parte do aluno” (Hernández, 2011, p. 80).

É o rompimento do “fazer mais do mesmo”, ou seja, de modelos de transmissão de conhecimentos: é não fazer pelos estudantes, nem torná-los “tarefeiros”.

Sobre as mudanças de posturas a favor do desenvolvimento integral dos estudantes, o processo lhes permite posicionar-se de forma crítica e problematizadora diante da realidade. A prática selecionada não tem a finalidade de ocupar os estudantes, mas de incentivar posicionamentos propositivos que visem processos alternativos de transformação.

A Pedagogia de Projetos também possibilita a apropriação crítica e participativa com tecnologias digitais, como expôs Buzato (2010). Expressivo engajamento dos estudantes é esperado diante de um processo que incorpore suas ideias, pois nesse caso eles não são identificados como expectadores, mas como autores.

Essa prática possibilita repensar o significado da escola e sua função educadora. Nesse cenário se insere a Educação de Surdos, a qual não pode estar aquém dessa realidade. Além do livro didático, há muitas possibilidades *de aprender a aprender, aprender a conhecer, a ser, a fazer e conviver*⁷.

De acordo com o Buck Institute for Education⁸, a Pedagogia de Projetos auxilia no trabalho pedagógico com ganhos tanto para o professor quanto aos estudantes, pois visa uma aprendizagem de qualidade. Contudo, o trabalho por projetos deve estimular nos estudantes a necessidade da busca por indagações e proposições, valorizando conhecimentos prévios e aprimoramento de suas aptidões como ferramenta de aprendizagem e entendimentos reais (Martins, 2007).

Como apresentado, a aproximação entre prática e teoria são indispensáveis, visto que ambos são integrantes indiscutíveis da realidade potencial do trabalho por

⁷ De acordo com Delors (2003, p. XX), “Para poder dar respostas ao conjunto de missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais, que ao longo de toda vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos de compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, afim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas e finalmente a aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes”.

⁸ Site Buck Institute for Education. [Aprendizagem baseada em projetos: guia para professores de ensino fundamental e médio | De Mattar \(joaomattar.com\)](https://www.buckinstitute.org/pt-br/aprendizagem-baseada-em-projetos-guia-para-professores-de-ensino-fundamental-e-medio). Acesso em 12 nov. 2022.

projetos, o que se ratifica em Hernández e Ventura (2017, p.43): “a necessidade que criou a demanda de realizar uma nova conexão entre a teoria e a prática na escola foi comprovar se estava sendo realizado um ensino globalizado”.

O trabalho por projetos impulsiona práticas pedagógicas despidas de atitudes imperiosas, o que se reforça com Freire (2023), a partir de quem é possível revisar certas afirmações de senso comum, que sustentam ser possível existir um ambiente democrático na escola através de ações autoritárias. Há propostas de organização do “currículo por atividades, temas ou projetos que trazem consigo uma maior possibilidade de flexibilidade e abertura no planejamento e na hora de sua colocação em prática” (Hernández e Ventura, 2017, p. 58).

Práticas determinadas, repetitivas, sem possibilidades de engajamento e satisfação prejudicam as relações e individualidades tanto de estudantes, quanto de professores. Segundo os autores, “Geralmente, a articulação disciplinar que se apresenta nas escolas e que se torna patente num currículo oficial por matérias, é o resultado de um processo de compartimentação do saber, devido a sua acumulação ao longo dos anos” (Hernández e Ventura, 2018, p. 44).

Os projetos podem enriquecer as ações docentes e o processo de aprendizagem dos estudantes. Hernández e Ventura (2017) sustentam que aprender por projetos tem como base a significatividade dos centros de interesse, pois “baseiam-se nas descobertas espontâneas dos alunos” (*op. cit.*, 2017, p. 61).

Os estudantes descobrem que tem responsabilidade sobre sua aprendizagem e refletem sobre o feito e o aprendido com os estímulos da mediação atenta e comprometidas dos professores. Em sala de aula, o professor compreende que em muitos momentos os temas serão gerados pelos estudantes – o que, segundo Hernandez e Ventura (2017), é benéfico para o trabalho:

Não existem temas que não possam ser abordados por meio de projetos. Frequentemente o sentido de novidade, de adentrar-se nas informações e problemas que normalmente não se encontram nos programas escolares, mas que o aluno conhece através dos meios de comunicação, conduz a uma busca em comum da informação, abrindo múltiplas possibilidades de aprendizagem, tanto para os alunos como para o professorado. Tudo isso não impede que os docentes também possam, e devam, propor aqueles temas que considerem necessários, sempre e quando mantenham uma atitude explicativa similar à que se exige dos alunos (Hernández e Ventura, 2017, p. 66).

O trabalho por projetos requer diálogos e planejamento, como sustentado por Hernández (2011), ao explicitar que o percurso tendo como referência um tema-problema é um convite envolvente para a aprendizagem significativa:

Os projetos constituem um "lugar", entendido em sua dimensão simbólica, que pode permitir: a) Aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica considerar que a função da Escola NÃO É apenas ensinar conteúdos, nem vincular a instrução com a aprendizagem; b) Revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolar. O que torna necessária a proposta de um currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentada, distanciada dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas, sim, solução de continuidade; c) Levar em conta o que acontece fora da Escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos (Hernández, 2011, p.61).

A Pedagogia de Projetos na escola acontece como sugerido na BNCC, além de contar com as possibilidades de vivências situadas aos estudantes para a garantia da produção de respostas diversas a um mesmo problema; assim, poderão compreender os valores éticos e estéticos que acompanham suas decisões.

O trabalho por projetos tem avaliação formativa, transparente e democratizada, com objetivo de promoção da aprendizagem. Hernandez (2011) enfatiza que o foco é fazer com que os estudantes aprendam na ação:

Falamos de projetos de trabalho, mas nos interessa o ensino para a compreensão e a mudança da Escola. Quando começamos a levar para a Escola a organização do currículo por projetos não foi para encontrar e aplicar uma alternativa didática aos centros de interesse. Como assinali no início desta história, questionamos o modo como se estava ensinando nas escolas ativas, o que nos levou a pensar no que podia significar que os alunos aprendessem de uma maneira globalizada (Hernández, 2011, p.79).

Diante dos desafios, o foco está nos estudantes e na aprendizagem para a vida. A atualização das práticas é pertinente para que se acompanhe as mudanças, favorecendo os diálogos recorrentes. No próximo capítulo, o contexto escolar escolhido é analisado à luz do estudo de campo.

3. EDUCAÇÃO DE SURDOS, PEDAGOGIA DE PROJETOS E DOCÊNCIA

Neste capítulo examina-se o contexto da Educação de Surdos, trajetória histórica e proposições de práticas pedagógicas da escola pesquisada. De acordo com Ponce (2016), o tempo presente – o tempo *hoje* – é um bem escasso, que passa e não finda, mas que pode ser compreendido atentamente como espaço de possibilidades e oportunidades significativas para a vida.

Os esforços aos poucos ganham sentido na travessia das descobertas: a escola pesquisada é reflexo de lutas e valorização do agora ao longo dos últimos setenta anos. O trabalho por projetos versa sobre o presente, envolve situações-problema e constrói alternativas ressignificadoras, que podem ficar nas memórias e constituir cidadãos e cidadãs conscientes e destemidos.

Numa valorização similar do “agora”, recupera-se também Hernandez (2011), para quem,

O hoje não é como o ontem e o amanhã é incerto. Os projetos de trabalho supõem, do meu ponto de vista, um enfoque do ensino que trata de ressituar a concepção e as práticas educativas na escola, para dar resposta (não "A resposta") às mudanças sociais, que se produzem nos meninos, meninas e adolescentes e na função da educação, e não simplesmente readaptar uma proposta do passado e atualizá-la (Hernández, 2011, p. 64).

No enfoque proposto nesta pesquisa, o caminho investigativo ganha sentido através dos depoimentos de professores do IESP. As entrevistas foram conduzidas com utilização de um roteiro, considerando os objetivos da pesquisa. A base teórica subsidia as análises realizadas conforme especificado a seguir.

3.1. Pesquisa de Campo: Percurso Metodológico

Os objetivos específicos da pesquisa de campo incluem a análise crítica e problematização das concepções e práticas da Pedagogia de Projetos na Educação Bilíngue de Surdos, de maneira a identificar as realidades e suas perspectivas, com proposições que visam uma aprendizagem significativa.

Os indicadores das especificidades analisadas caracterizam os diferentes enfoques temáticos e de abordagem a que se referem os objetivos específicos, aqui retomados:

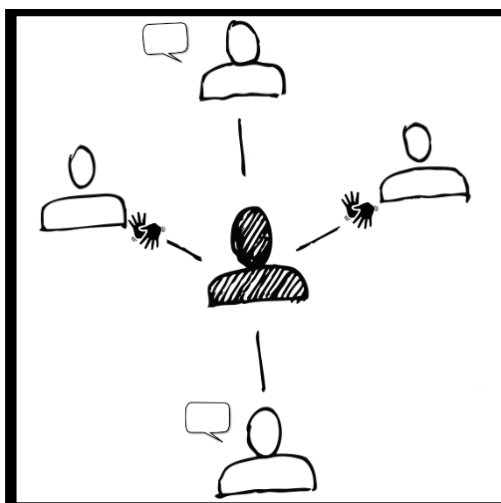
- Sistematizar os fundamentos teórico-conceituais sobre Educação e Currículo pertinentes ao objeto de estudos e interpretar a conjuntura histórica da Educação de Surdos no Brasil;
- Caracterizar deliberações legais e documentais sobre Educação de Surdos, considerando a concepção da educação bilíngue de surdos e a utilização da Língua Brasileira de Sinais (Libras);
- Identificar realidades e perspectivas da Educação Bilíngue de Surdos pautada na Pedagogia de Projetos;
- Investigar as percepções dos professores do Ensino Fundamental II (6º a 9º ano) sobre as vivências e experiências da prática da Pedagogia de Projetos com estudantes surdos.

A metodologia de pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa, tendo como referência os resultados do estudo bibliográfico e da análise de documentos. Na pesquisa de campo, a coleta de dados decorre da realização de entrevistas com quatro professores do Ensino Fundamental II que atuam no IESP, sendo dois professores surdos e dois professores não surdos.

As entrevistas foram realizadas mediante autorização concedida pela Instituição, *lócus* da pesquisa (ANEXO I), com a utilização de um roteiro semiestruturado (APÊNDICE I). As análises incluem inicialmente a identificação dos sujeitos e, na sequência, interpretações dos dados referentes às categorias pertinentes aos objetivos específicos, as quais são identificadas posteriormente.

Houve flexibilidade no processo de agendamento das entrevistas e acolhimento aos participantes no percurso da sua realização. O roteiro de perguntas foi direcionado aos professores entrevistados nas seguintes condições: aos não surdos, em Língua Portuguesa, modalidade oral e modalidade escrita; aos surdos, em Libras e Língua Portuguesa, modalidade escrita, conforme representado na Figura 3.

Figura 2. Entrevistas com professores surdos e não surdos



Fonte: elaboração própria

O cumprimento às exigências éticas incluiu a aprovação do Projeto da Pesquisa pelo Comitê de Ética da PUC-SP e a utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE II), assinado pelos entrevistados na presença da pesquisadora, antecedendo a realização das entrevistas.

Destaca-se quanto aos encaminhamentos pertinentes ao procedimento das entrevistas que as normas éticas também foram observadas na apresentação dos resultados da análise dos dados, assumindo-se o compromisso da não identificação dos sujeitos, cujos nomes não serão revelados.

A identificação utilizada, portanto, corresponde a denominação fictícia seguindo a designação: abreviação de “Professor Bilíngue de Surdos” seguida de um número, PBS 1 (Professor Bilíngue de Surdos 1); PBS 2 (Professor Bilíngue de Surdos 2); PBS 3 (Professor Bilíngue de Surdos 3); PBS 4 (Professor Bilíngue de Surdos 4). A metodologia coloca-se de acordo com os objetivos e referencial teórico da pesquisa, balizando a análise das entrevistas e demais documentos que corroboram os resultados obtidos.

O capítulo finaliza com a apresentação da análise de dados realizada com base em três categorias: Educação de Surdos: concepções; Prática Docente e Pedagogia de Projetos: vivências e experiências; Contribuições e Dificuldades.

O resultado da análise é apresentado após a caracterização histórica e pedagógica da escola definida como *lócus* da pesquisa.

3.2. Características históricas e pedagógicas do IESP

Nesta seção se analisam os documentos institucionais, incluindo imagens dos locais que abrigaram o IESP desde sua inauguração, além do estudo de meio realizado por muitos anos no Instituto, entre outras imagens anexadas do acervo institucional interno⁹.

O contexto histórico do IESP é apresentado com base em documentos institucionais internos. Conforme o jornal comemorativo de 50 anos do IESP, publicado no dia 18 de outubro de 2004, um grupo de pais de crianças surdas fundaram em 1954 o Instituto Educacional São Paulo, no qual se insere a primeira escola brasileira exclusivamente para estudantes surdos que ofertava o antigo curso ginásial – hoje Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

Figura 3. IESP, 1954. Primeiro prédio de instalação, na Av. Brigadeiro Faria Lima, 2705



Fonte: Acervo do IESP. Acesso em: 22 ago. 2023.

Nessa época predominava o oralismo na educação de surdos, portanto as crianças do Instituto eram expostas exclusivamente à linguagem oral.

⁹ Organizado em: <https://prezi.com/rbrcb7p2srl/ha-60-anos-por-iniciativa-da-condessa-renata-crespi-alguma/> (Acesso em 22 ago.23).

Figura 4. Salas de aula com intervenções oralistas e grupo reunido com políticos e apoiadores que visitavam o local



Fonte: Acervo do IESP Acesso em: 22 ago. 2023.

A Condessa Renata Crespi foi a empreendedora responsável por os levantar recursos necessários para construção da nova sede do IESP, em terreno doado pelo Sr. Fábio da Silva Prado, ex-prefeito de São Paulo. Assim, em abril de 1955, o IESP passou a funcionar em um sobrado alugado na Rua Maranhão, 1025, no bairro de Higienópolis, São Paulo. Oferecia os cursos Pré-primário e Primário (hoje, Educação Infantil e Ensino Fundamental I). Permaneceu no endereço mencionado até 1961.

Figura 5. Condessa Renata Crespi



Fonte: Acervo do IESP. Acesso em: 12 mar. 2024.

Figura 6. Capa do Boletim do IESP, com ênfase na abordagem oralista



Fonte: Acervo do IESP. Acesso em: 22 ago. 2023.

Figura 7. Segunda instalação do IESP



Fonte: Acervo do IESP. Acesso em: 22 ago. 2023.

Em 1962, o IESP mudou-se para um edifício próprio em terreno doado pelo ex-prefeito Fabio da Silva Prado, localizado na Alameda dos Tupiniquins, 997, em Indianópolis. No mesmo ano, passou a oferecer o primeiro curso Ginásial destinado a surdos no Brasil (identificado na atualidade como Ensino Fundamental II).

Figura 8. Terceira instalação do IESP



Fonte: Acervo do IESP. Acesso em: 22 ago. 2023.

Em junho de 1969, devido a dificuldades de manutenção, o IESP foi doado à Fundação São Paulo (Fundasp)/ PUC-SP, uma universidade de caráter privado e comunitário, situada no município de São Paulo e mantida pela Fundação São Paulo, uma entidade sem fins lucrativos, declarada filantrópica e de assistência social.

A PUC-SP foi fundada em 13 de agosto de 1946 pelo Cardeal D. Carlos Carmelo de Vasconcellos Motta, reconhecida pelo Governo Federal nos termos do Decreto-Lei nº 9.632 de 22 de agosto de 1946. É uma instituição confessional cristã católica que tem como funções a pesquisa, o ensino e a extensão universitária, ou seja, assume a prestação de serviços à comunidade como parte de sua atuação.

Figura 9. Fachada da PUC-SP



Fonte: www.pucsp.br Acesso em: 22 ago. 2023.

O IESP tornou-se Unidade Suplementar da PUC-SP, o que ampliou os limites de seu atendimento. Tal expansão ocorreu por meio dos centros de formação e pesquisa da Universidade, passando a oferecer tratamento clínico a pessoas com alterações de audição, voz e linguagem.

No mesmo ano em que foi doado à Fundasp, tornou-se o Centro de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (CERDIC). Profissionais nas áreas de medicina, fonoaudiologia, psicologia, pedagogia e linguística foram chamados para compor sua equipe. O trabalho realizado caracterizou-se como um atendimento multidisciplinar, algo bastante inovador para a época.

Entre os anos de 1969 e 1972, o CERDIC iniciou a realização de pesquisas sobre as alterações de audição, voz e linguagem, campo em que foi pioneiro no Brasil. Em 1972, redesignado como Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DERDIC), assumiu um compromisso com a formação de profissionais e iniciou o desenvolvimento de atividades práticas supervisionadas, voltadas ao curso de fonoaudiologia da PUC-SP.

Dois anos depois, alunos de outros cursos da PUC-SP foram incorporados à DERDIC, que passou a abranger também cursos de formação teórico-práticas, cursos de aprimoramento, visitas monitoradas, grupos de estudos e assessorias técnicas. Aos poucos, a DERDIC concentrou os seus esforços na consolidação de seus três eixos de ação – atendimento clínico, formação educacional e pesquisa –, tornando-se um centro de referência em seus campos de atuação.

A partir da integração do IESP à PUC-SP, a Instituição se ampliou, passando a atender, além de crianças e adolescentes surdos em regime escolar, pessoas de todas as idades em regime clínico, portadores de distúrbios da comunicação, dando origem ao CERDIC - Centro de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação. De acordo com a Reforma Universitária, em razão da nova estrutura da Universidade, organizada em Centros, o CERDIC passou a se denominar Divisão, dando origem à atual Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação - DERDIC, órgão complementar da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (Illiano, 2002, p. 31).

Em 1977 deu-se a mudança de prédio para o atual endereço, na R. Dra. Neyde Aparecida Sollitto. A escola é um espaço de honra, um lugar de respeito às múltiplas formas de existir, desafiador e altamente admirável! o, 435, Vila Clementino. Como em ocasiões anteriores, o imóvel foi cedido pela Prefeitura de São Paulo. A

abordagem oralista ainda era seguida nessa época, porém a transição para a Comunicação Total ocorreu em meados dos anos oitenta.

Figura 10. A quarta e atual instalação DERDIC/ IESP



Fonte: Acervo do IESP. Acesso em: 22 ago. 2023.

Em 2008, a DERDIC tornou-se Unidade Suplementar da PUC-SP, vinculada academicamente à Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde (FaCHS). Tem coordenação administrativa própria, subordinada à Fundasp. Em meio a um contexto de expansão de sua atuação, em 2002 foi firmado um convênio com o SUS consoante Despacho Autorizado exarado no SEI 9866725 o que possibilita abrangência de atendimentos e acesso

Em 2014, com as modificações no panorama nacional no campo da reabilitação, a DERDIC foi credenciada como CER II - Centro Especializado de Reabilitação Auditiva, Reabilitação Intelectual e Transtornos do Espectro do Autismo (TEA).

Figura 11. Fachada atual do prédio DERDIC/ IESP



Fonte: Acervo do IESP. Acesso em: 22 ago. 2023.

A abordagem bilíngue na DERDIC aconteceu após a Lei da Libras, LEI Nº 10.436 DE 24 DE ABRIL DE 2002, o que favoreceu o uso de Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II.

3.2. Estrutura e organização da DERDIC na atualidade

A estrutura e organização atual da DERDIC abrange a Clínica de Audição, Voz e Linguagem, nomeada Prof. Dr. Mauro Spinelli. Atua com:

- Prevenção, diagnóstico e tratamento clínico interdisciplinar nas áreas de audição, voz e linguagem;
- Adaptação e concessão de aparelhos auditivos via Sistema Único de Saúde (SUS);
- Assessoria e Supervisão clínica;
- Cursos de Aprimoramento.

O Centro de Audição da Criança (CEAC) oferece:

- Atendimento a bebês e crianças de até 5 anos com deficiência auditiva;
- Triagem, diagnóstico e reabilitação.

O IESP - Escola de Educação Bilíngue de surdos (Ensino Fundamental II e primeiro ano do Ensino Médio, almejado e pleiteado durante muitos anos) e seus programas complementares oferecem:

- Segundo ciclo do Ensino Fundamental gratuito para jovens surdos e primeiro ano do Ensino Médio (início neste ano letivo/2024);
- Cursos e oficinas de Libras dispostos no Programa de Acessibilidade;
- Cursos de Aprendizagem que inserem os jovens surdos no mercado de trabalho através do Programa de Empregabilidade;
- Assessoria em acessibilidade de surdos disposta no Programa de Acessibilidade.

Figura 12. Fotografias da página inicial do site <https://www5.pucsp.br/derdic/>. Acesso em: 22 ago. 2023



Fonte: Site institucional

No Capítulo II do Regimento Interno do IESP, o Art. 8 exibe a Organização Curricular para cada modalidade de ensino. Nele, expõe-se o atendimento em consonância com a legislação vigente sobre os Referenciais Curriculares. Assim, a Educação Bilíngue para Surdos encontra-se orientada pela BNCC e LDB.

Illiano (2002) constata em sua análise que a grade curricular do IESP considerava e se adequava às exigências vigentes pelas Leis 4024/ 61, 5692/ 71 e 9394/ 96. A autora apresenta a estrutura curricular do IESP de 1962 a 1967 e de 1989 a 1997, observando que o currículo prescrito não incluía componentes específicos para estudantes surdos. De 1998 a 2001, foram incorporadas disciplinas com o uso da Língua de Sinais.

O IESP atende surdos do município e da grande São Paulo, a maioria oriundos de camadas sociais de baixa renda. Tem como objetivo geral oferecer atendimento escolar inclusivo às pessoas com surdez e outras comorbidades auditivas associadas, além dos previstos na LDB e na Lei Nº 14.191/ 2021:

- I - Estimular e incentivar o protagonismo dos alunos, motivando-os para o estudo, a pesquisa e o convívio social.
- II - Elevar, sistematicamente a qualidade de ensino oferecido aos educandos.
- III - Formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.
- IV - Promover a integração escola – comunidade.

V - Proporcionar um ambiente favorável ao estudo, ao ensino e à convivência social.

VI - Estimular os alunos a participação, bem como a atuação solidária junto à comunidade.

VII - Promover a inclusão de alunos com deficiência/surdez, nos termos da legislação vigente, e de acordo com as condições da escola (Brasil, 2021, p. 1).

Por meio do aprendizado por problemas e projetos, preza pelo incentivo a aprendizagem e uso das inteligências digitais, emocionais e acadêmicas. Concebe, ainda, a integração das áreas e desenvolvimento dos projetos tendo como finalidade:

- Desenvolver o hábito de resolução de problemas;
- Aprender estratégias para criar soluções;
- Entender e ser um multiplicador de consumo consciente, considerando os impactos socioambientais e econômicos;
- Conhecer as formas mais diversas de comunicação de textos e linguagens;
- Desenvolver a leitura e escrita de textos nas diversas línguas;
- Utilizar mecanismos, estratégias e recursos que favoreçam a aceitação de novos desafios.

O currículo em ação e a organização das atividades incorporam a integração com os serviços de empregabilidade e acessibilidade como proposta de formação e complementação na área acadêmica e no mundo do trabalho. Para tanto, agrega-se o itinerário integrado com a Pedagogia Visual para que o IESP possibilite a formação dos surdos como cidadãos participativos na sociedade.

No Art. 9 do Estatuto do IESP, o conteúdo específico do currículo caracteriza-se por seu sentido temático com interligação às áreas de conhecimento. No ano letivo de 2023, os fundamentos delimitados para o Ensino Fundamental referentes aos anos finais (6º ao 9ºano) correspondem aos respectivos temas:

- Linguagens e Suas Tecnologias;
- Matemática e Suas Tecnologias;
- Ciências Humanas e Suas Tecnologias;
- Ciências da Natureza e Suas Tecnologias;
- Parte Diversificada.

No ano letivo de 2024, permanecem os fundamentos do Ensino Fundamental e, agora, com a oferta da 1ª série do Ensino Médio, correspondem os seguintes temas:

- Linguagens e Suas Tecnologias;

- Matemática e Suas Tecnologias;
- Ciências Humanas e Ações Aplicadas;
- Ciências da Natureza e Suas Tecnologias;
- Itinerário Formativo.

Observadas as competências gerais da educação básica da BNCC, o IESP tem incorporado as orientações da política vigente.

No presente ano letivo 2024, o IESP tem em seu corpo docente três professores surdos e sete professores ouvintes para turmas do Ensino Fundamental II (7º ao 9º ano) e Ensino Médio (1ª série). Nas atividades complementares e/ou eletivas, há a participação de educadores surdos. A gestão é composta por Direção Escolar, Coordenação Escolar, Assistente de Coordenação Escolar, Secretária Escolar, Profissionais da escola, Assistente Administrativo, Auxiliar Administrativo e Psicopedagoga Escolar.

O IESP envolve os professores preservando sua autonomia nos fazeres da prática docente e incentivando a formação permanente.

Anualmente é eleito um tema gerador pela equipe de professores com sub-temas para o ano letivo, o qual é escolhido durante as reuniões de planejamento que precedem o início das aulas, com a presença dos estudantes. Em 2024, foi definido como tema gerador: “O cidadão do futuro: (con)vivência, autonomia e colaboração”, acompanhado dos seguintes sub-temas para os bimestres: Cultura da paz - Respeito (1º bimestre); Cultura da Paz - Diversidade (2º bimestre); Cultura da paz - Empatia (3º bimestre); Cultura da Paz - Justiça Social (4º bimestre).

Os professores têm autonomia para trabalhar os conteúdos específicos de suas disciplinas alinhados com reflexões do dia a dia dos estudantes em cada turma, inserindo em seus planejamentos o tema gerador.

Há liberdade para que o trabalho docente por projetos tenha ou não ênfase no tema gerador, assim como pode-se optar por considerar outras situações-problema identificadas durante as aulas.

Os trabalhos fluem a partir das ações dos estudantes com sugestões e mediação dos professores. Ao longo dos últimos três anos o fechamento do ano letivo caracterizou-se pela elaboração, ornamentação e apresentação de uma Feira Cultural, contado com a participação da comunidade escolar. Desde 1971, o IESP também

realiza anualmente uma viagem de Estudo do Meio com estudantes e professores, a qual é incorporada ao currículo escolar da pré-escola até o ensino de 1º grau (Rosário, 1991).

Essas viagens de Estudo do Meio são possibilidades aderentes ao tema anual para momentos de estudo e pesquisas complementares, como também momentos de lazer, promovendo independência, responsabilidades individuais e coletivas, socialização, entre outros comportamentos autônomos sem a presença dos pais ou responsáveis.

Rosário (1991) salienta que essa experiência proporciona conhecimentos e vivências diante de situações-problema e levanta outras situações para estudos novos, ricos em dados, observações e posicionamentos dos estudantes e professores. “[...] o Estudo do Meio sempre começou e terminou na escola, nunca findou com a viagem, pois as aulas, após o retorno à classe foram sua decorrência natural” (Rosário, 1991, p. 109).

Desse modo, incorpora a postura analisada da Pedagogia de Projetos com concepções diferentes de ensino e modificações em todo o processo. Foi observado que o Estudo do Meio pode ser incorporado ao projeto anual da escola ou aos trabalhos por disciplina, interdisciplinar, conteúdos ou temas pré ou pós viagem.

O IESP também utiliza as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), as quais colaboram para agilizar as pesquisas, possibilitando alcance de rápidas informações e em tempo real. Cabe reconhecer que a Inteligência Artificial (IA), Realidade Aumentada (RA), entre outros mecanismos, são recursos tecnológicos que favorecem o desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos. Isso não exclui, vale dizer, a presença de tecnologias não digitais, pois observa-se na prática que os estudantes hoje dispensam muitas horas diante das telas.

Figura 13. Estudo do Meio, 1992. Colônia de Férias da Polícia Militar (PM), Campos do Jordão (SP)



Fonte: Acervo do IESP

Figura 14. Estudo do Meio, 2023. Itanhaém (SP)



Fonte: Acervo do IESP

3.3. Depoimentos dos professores: Análises e interpretações

O professor deixa de ocupar o papel principal no processo de ensino-aprendizagem, de detentor do conhecimento, para assumir o papel de parceiro, ajudando cada aluno a progredir na aprendizagem.

(Maria Cristina da Cunha Pereira)

Os professores entrevistados têm diferentes tempos de docência no IESP e formação em Pedagogia e Licenciaturas correspondentes às disciplinas que lecionam, entre outras formações complementares. A faixa etária está entre os 30 e 60 anos e o tempo de atuação está entre 1 a 30 anos.

Evidencia-se, com isso, a preciosidade de um trabalho intergeracional que não se limita à relação entre estudantes e professores, mas também está presente na equipe docente, promovendo trocas apreciáveis.

As perguntas elaboradas pela pesquisadora referem-se aos estudantes surdos sinalizantes (que usam somente a língua de sinais na comunicação).

Os resultados da análise dos dados encontram-se inseridos nas categorias dispostas nos subitens especificados a seguir, que demonstram sua consonância aos objetivos norteadores desta pesquisa: Educação de Surdos: Concepções; Prática Docente e Pedagogia de Projetos: vivências e experiências; Contribuições e dificuldades.

3.3.1. Educação de Surdos: Concepções

Cabe ressaltar que a Educação de Surdos tem uma variedade de concepções situadas em diferentes momentos históricos, incluindo deliberações legais que remetem a avanços e proposições a serem ainda conquistadas.

Os professores participantes da pesquisa de campo elucidaram sobre os avanços que eles observam na Educação de Surdos hoje. Os depoimentos destacam conquistas visíveis e desejáveis ao longo da história, que se relacionam aos aspectos

linguísticos e não se encerram neles, pois há referências às novas metodologias, acervos, mecanismos digitais e não digitais favoráveis.

A seguir, alguns trechos que exemplificam esse posicionamento:

PBS 1: *“O uso da língua materna L1, as novas metodologias de ensino, os recursos tecnológicos, a interdisciplinaridade, o aprendizado contínuo dos profissionais e o compromisso ao respeitar as habilidades e competência de cada aluno são avanços essenciais”.*

PBS 2: *“Nos dias de hoje, observo diversos avanços pedagógicos na Educação de Surdos, destacando, principalmente, o reconhecimento e valorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legítimo de comunicação. A incorporação de tecnologias assistivas e recursos multimídia também tem contribuído significativamente para o aprendizado, proporcionando maior acessibilidade aos conteúdos. Além disso, a conscientização sobre práticas inclusivas e adaptações curriculares tem favorecido um ambiente mais propício à aprendizagem dos estudantes surdos”.*

PBS 3: *“Em primeiro lugar considero a questão linguística. É necessário ter fluência na Libras para que a aula planejada seja compreendida pelos alunos. Outro que considero um avanço é ter como foco a qualidade do conteúdo do que a quantidade ensinada. Perceber conteúdos que não foram aprendidos e retomá-los. E outro ponto é considerar a individualidade do aluno, onde alguns se desenvolverão em níveis de tempos diferentes”.*

PBS4: *“A educação bilíngue de surdos está melhor porque aconteceu a mudança do olhar, podemos identificar o olhar diferenciado com estratégias estimulantes ao desenvolvimento dos alunos. E o papel do professor é fazer a conexão das línguas, que com certeza é um ganho à comunidade surda, oportunidades de reflexões juntos e envolvem o corpo e a mente dos alunos”.*

Os aspectos linguísticos são comemorados, pois na realidade dos estudantes, professores surdos e professores não surdos, todos se comunicam e aprendem juntos através das línguas em ação, favorecendo o trabalho com os estudantes surdos, como indica um dos entrevistados:

PBS4: *“A L1 dos alunos surdos que sinalizam, a Libras, entre professores e alunos é animador. Os recursos são bilíngues em sua maioria, materiais que criamos,*

ou que já existem e motivamos os alunos na interação com a língua portuguesa escrita para ampliar o vocabulário”.

O depoimento do professor PBS4 destaca contribuições da dinâmica das línguas em ação ao admitir que as mesmas viabilizam uma realidade socioeducativa potente.

3.3.2. Prática Docente e Pedagogia de Projetos: vivências e experiências

Os professores afirmam que há o uso de diferentes métodos ativos na escola para propor interações e atendimentos individuais e/ ou coletivos aos estudantes. Eles entendem que a Pedagogia de Projetos é assumida como um foco de maior relevância nos temas geradores do ano letivo vigente desde quando se encontram inseridos em seus planejamentos.

No dia a dia escolar, outros temas surgem e em algumas situações a prática da Pedagogia de Projetos acontece entrelaçando os conteúdos das respectivas disciplinas.

Há diferentes entendimentos sobre a Pedagogia de Projetos, mas todos estão incorporados na eficácia de vivências não tradicionais, que ressaltam a importância das oportunidades de participação ativa dos estudantes.

Os professores narram sobre suas práticas e experiências com a Pedagogia de Projetos e com vivências de aprendizagens diversificadas caracterizadas por seus significados e relevância:

PBS 1: “A arte por si é a representação que o indivíduo tem do mundo, em várias práticas distintas. Ele tem necessidade de experimentação constante. Os projetos são constantes em cada nova vivência que gera pesquisas, construção de protótipos, parcerias com outras disciplinas, também são fundamentais”.

PBS 2: “Sim, minhas práticas pedagógicas incluem o trabalho por Projetos. Por exemplo, em minha disciplina, desenvolvemos projetos que conectam a teoria à prática, estimulando a pesquisa e a aplicação dos conhecimentos adquiridos. Isso proporciona aos estudantes uma visão mais ampla e aplicada dos conceitos abordados em sala de aula. Os benefícios incluem maior engajamento, desenvolvimento de habilidades interpessoais e a promoção do pensamento crítico”.

PBS3: *“Trabalhar por projeto é importante para que os alunos consigam compreender que todas as disciplinas se entrelaçam e sempre são atuais. Além de fazer com que os professores pensem de formas criativas para desenvolver o trabalho”.*

PBS 4: *“Eu tenho diferentes propostas com metodologias ativas e trabalhar com projetos me ajuda nos planejamentos junto com os alunos. O objetivo é olhar para os alunos em todas as áreas. Temos aulas práticas e também teóricas, dialogamos, observamos situações, como por exemplo o desrespeito às regras, ao próximo e provoco reflexões para conscientização”.*

A aprendizagem significativa se faz com a participação ávida dos estudantes e a Pedagogia de Projetos propõe esse movimento, o que representa as diversas situações de aprendizagem em que o professor pode criar a partir do que os estudantes trazem, ou com temáticas que provoquem reflexões.

Nesse sentido, ressalta-se que PBS 2 identifica e intensifica as possibilidades de engajamento dos estudantes e desenvolvimento da criticidade, enquanto PBS 4 salienta o valor do trabalho integral com os estudantes.

Todos os professores afirmaram que a Pedagogia de Projetos está presente em suas aulas. Além da proposição do tema gerador da escola, utilizam temas correlatos e temas que os estudantes sugerem. Os professores se empenham para motivar e envolver os estudantes.

De acordo com Hernández,

[...] a intenção não visa ser um modelo ideal em sua totalidade na aprendizagem. Trata de facilitar aos estudantes procedimentos diferenciados, afim de que os estudantes aprendam a organizar seu próprio conhecimento [...] o próprio estudante se autoavalia em relação ao que se aprendeu ou não (Hernández, 2011, p.56).

Os professores trouxeram relatos de participação ativa dos estudantes e autoavaliações de suas ações nos processos, como também em relação aos grupos.

Destaca-se PBS 4, que evidencia: *“Os alunos conseguem perceber o que estão fazendo e avaliam suas próprias ações”.*

3.3.3. Contribuições e dificuldades

As perspectivas dos professores diante dos desafios da realidade da escola definida como *lócus* da pesquisa geram contribuições que muitas vezes não são

pautadas ou reconhecidas, pois as conquistas acontecem no processo de vivência das práticas.

Os professores revelam que as dificuldades são entendidas como desafios estimuladores de intervenções para continuar modificando ações, ou acrescentando novas concepções e proposições. Os quatro depoimentos a seguir indicam esse posicionamento:

PBS 1: *“A pedagogia de projetos, ao meu ver traz mais contribuições, porque o aluno surdo, necessita de experimentos, ver o resultado, para entender o processo. Hoje, o mercado de trabalho pede, profissionais, que estejam preparados na prática também. Com os erros ou experimentos que falham, assim como na vida profissional é preciso repensar, às vezes refazer”.*

PBS 2: *“O trabalho com Projetos oferece diversas contribuições tanto para estudantes quanto para professores. Ele estimula a autonomia, a pesquisa, e a resolução de problemas, promovendo um aprendizado mais significativo. No entanto, algumas dificuldades podem surgir, como a necessidade de adequação do projeto às diferentes realidades dos estudantes, a gestão do tempo e a coordenação de esforços entre os professores”.*

PBS3: *“Acredito ser muito válido para que os alunos percebam que os assuntos dos projetos se misturam que na verdade todas as disciplinas estão presentes com nosso dia a dia. Mas quando falta organização do tempo para conseguir fazer um projeto com começo meio e fim, às vezes me perco. E no final do projeto acredito que os alunos não conseguem fazer as confecções do que foi desenvolvido com os temas trabalhados”.*

PBS4: *“Com Projetos consigo trabalhar usando muitos recursos visuais para motivá-los, despertar a atenção e também iniciativas de criação visuais. Na prática em si não percebo dificuldades, mas muitos ganhos para as aulas”.*

PBS 3 acrescenta, ainda, que tem encontrado dificuldades na condução das relações de conteúdos com os trabalhos propostos, seja relacionado ao tema gerador da escola ou de sua própria disciplina. A possibilidade de troca de experiências com os colegas fortalece a persistência e busca de alternativas, como evidenciado a seguir:

PBS 3: “[...] quando consigo conversar com os professores sobre os assuntos trabalhados nos projetos é possível alinhar as atividades e garantimos bons resultados”.

Constata-se que todos os professores entrevistados sentem-se motivados ao reconhecer a predisposição e empenho da escola em trabalhar com metodologias ativas e por projetos. Não há uma imposição para que todos os professores tratem do tema gerador no ano letivo, mas é sugerido que haja interrelações com suas dinâmicas de trabalho e com suas disciplinas, o que pode envolver integração com as demais.

PBS 2: “No IESP, o trabalho por Projetos ocorre anualmente como uma estratégia para integrar diferentes disciplinas. Esses projetos envolvem a participação ativa dos estudantes, incentivando a pesquisa, a criatividade e a aplicação prática do conhecimento adquirido. O foco é proporcionar uma experiência interdisciplinar que prepara os estudantes para os desafios do mundo real e promove uma aprendizagem mais holística”.

PBS 4: “Nos trabalhos com o tema gerador no IESP a Imagem (desenho, fotografias, associadas a língua de sinais, valoriza a visualidade dos surdos. Então eu acho que é também uma das melhorias na educação bilíngue de surdos. Meu trabalho com os estudantes é respeitado, tenho autonomia, posso usar diferentes espaços e sair do tradicional”.

PBS 1 constatou que o trabalho sem planejamento, ou busca de novos conhecimentos, impossibilita os avanços. A busca por aprimoramento das práticas, bem como a oportunização de espaços de troca, fortalece as ações,

PBS1: “A falta de um planejamento adequado e adaptado, elaborado pelos profissionais que atuam com os alunos pode atrapalhar o processo. É importante avaliações constantes no processo e observar como os alunos estão se desempenhando. Ampliar o conhecimento e troca com os colegas professores de maneira respeitosa também contribuem para a melhoria dos atendimentos”.

As interações por meio do diálogo ressignificam as ações, possibilitam a identificação e convivência com as diferenças, além de potencializarem o entendimento das dificuldades como desafios que estimulam perspectivas de intervenção e transformação.

Os depoimentos revelam que o papel de mediadores dos professores gera provocações e conflitos para avançar nos processos educativos. Cabe ressaltar, nessa reflexão final, a visão freireana que destaca a importância da docência: “[...] o bom professor é o que consegue enquanto fala, trazer o estudante até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar” (Freire, 2023, p. 84).

A proposição do Projeto anual instiga o professor como também os estudantes à constantes ações problematizadoras e proximais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições das análises e problematizações das concepções e prática da Pedagogia de Projetos na Educação Bilíngue de Surdos são perceptíveis. Nessa realidade, foi identificada uma instituição que rompeu moldes tradicionais de ensino, transgredindo por meio de métodos estratégicos para os estudantes surdos do século XXI.

Há proposições para novas pesquisas, além do aprofundamento de estudos nesta temática, pois as perspectivas perpassam o empenho para alcançar uma aprendizagem significativa.

A conjuntura histórica da Educação de Surdos evidencia os passos que ainda são necessários para que os estudantes sejam efetivamente envolvidos nesse processo, no qual o IESP valoriza a formação permanente dos profissionais e preza pela fluência nas línguas em ação. A Libras, língua visual espacial, contribui para tornar a aprendizagem real e significativa aos estudantes surdos.

Diante da fundamentação teórica e deliberações legais sobre a língua, cultura, educação com perspectiva bilíngue de surdos, entre outros conceitos, a Pedagogia de Projetos coopera para o engajamento e vivências imagéticas benéficas aos estudantes surdos.

Os depoimentos dos professores confirmam os benefícios da Pedagogia de Projetos em suas aulas, detectou-se que os professores identificaram a Pedagogia de Projetos apenas como a realização de um projeto específico e/ou isolado, mas a descrição das motivações e práticas vão além o que caracteriza um currículo organizado por projetos como apresenta Hernandez (1998).

São depoimentos consistentes, que demonstram o inacabamento diante das dificuldades e dos desafios, como também o entusiasmo e dedicação para alcançar os melhores resultados, contando com o envolvimento dos estudantes nessa construção conjunta de aprendizagem significativa.

Os resultados da pesquisa permitem delinear os caminhos possíveis de percorrer-se para a participação ativa dos estudantes. O diferencial da Pedagogia de Projetos no contexto de educação bilíngue de surdos são as trocas direcionais a partir da Libras, em interações consistentes frente aos objetivos propostos.

A escolha dos temas geradores anual no IESP facilita a constância das práticas ativas que expandem em diferentes ações e direções. Nesse sentido, identificamos a coerência entre concepção e prática na demonstração de que a equipe de professores escolhe o tema gerador e sub-temas em discussões democráticas, nas reuniões pedagógicas iniciais do ano letivo.

A participação dos estudantes é notada nas comunicações sobre o tema em cada aula das disciplinas pelos professores; o processo e a proposição das atividades em sua maioria são assumidos pelos professores na perspectiva de práticas inovadoras.

Reflete-se que essa característica poderia ser modificada: o tema anual poderia ser gerado com os estudantes, através da mediação dos professores. Estes direcionariam e indicariam situações-problema atuais, relevantes para a elaboração de proposições que pudessem favorecer as mudanças pretendidas, efetivando com isso as concepções e práticas da Pedagogia de Projetos.

No mesmo passo das discussões democráticas já existentes com a equipe de professores, é possível incitar essa discussão junto aos estudantes para ampliar ainda mais sua participação, germinando curiosidades, permitindo imaginar e criar. Essas reflexões reafirmam que: “O exercício da curiosidade convoca imaginação, a intuição, as mesmas emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (Freire, 2023, p. 85).

As concepções discursivas da L1, dos estudantes surdos sinalizantes, com a L2, modalidade escrita, têm eficaz sustentação nas ações pedagógicas, considerando que há reconhecimento dos diferentes tempos e potencialidades de cada estudante.

A escola pesquisada usufrui da presença de professores surdos, que proporcionam representatividade aos estudantes pela identificação de traços comuns e por serem reconhecidos como referenciais. Os professores não surdos e surdos usam a Língua de Sinais (LS) com os estudantes nas diversas comunicações e com recursos imagéticos incorporados.

As relações são humanizadoras nos diferentes atendimentos que são oferecidos na DERDIC/ IESP em Libras.

Constatou-se a relevância do uso da Pedagogia de Projetos para o ensino-aprendizagem dos estudantes surdos na constituição do protagonismo que viabiliza o

acesso à informação, que muitas vezes não vem como conhecimentos prévios diante das barreiras da comunicação familiar.

Pereira (2014) evidencia que a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes e não sinalizantes, o que expõe contradições em interfaces cujas dimensões devem ser incorporadas no enfrentamento de desafios visando êxitos desejáveis em contextos específicos:

Numa proposta bilíngue, a escola deve possibilitar, principalmente no caso de filhos de pais ouvintes, a aquisição da Língua Brasileira de Sinais, o que vai se dar na interação com usuários fluentes desta língua, preferencialmente surdos, os quais, ao usarem e interpretarem os movimentos e enunciados das crianças surdas na língua de sinais, as insiram no funcionamento linguístico-discursivo dessa língua (Pereira, 2014, p.148).

Nesse contexto, a Pedagogia de Projetos beneficia não somente a Libras, mas a partir desta há o avanço para a profundidade nas relações, exposições às abordagens compatíveis ao modo de ver e sentir o mundo através da visualidade.

Gamificação, Estudos do Meio, Cultura Make, Saídas Pedagógicas, entre outros movimentos, são constantes no IESP. Segundo Nogueira (2007), ao aproximar-se da realidade do problema, rompe-se a passividade gerada pela vivência. Um exemplo é a orientação para ir além das fotos do alvo tratado:

[...] Professora, faça uma excursão com seus alunos até o mangue. Chegando lá antes de descer do ônibus, peça que todos tirem os sapatos e meias, inclusive a senhora. Estando todos descalços, peça que coloquem os pés no mangue, faça-os sentir a lama entrando nos vãos dos dedos. Pronto, volte para o ônibus e venha a escola (Nogueira, 2007, p.28).

As ações pedagógicas que a Pedagogia de Projetos abrange não se resumem a técnicas e elaboração de projetos, mas no contexto de uma escola como ferramenta de humanização por meio de diálogos, tomadas de decisões, análises e reflexões sobre os desafios.

Os estudantes do IESP são contemplados em suas singularidades. O trabalho por projetos ultrapassa as proposições, garantindo que nas ações as opiniões e ideias dos estudantes sejam acolhidas, inseridas e autoavaliadas, sem o peso de julgamentos estigmatizadores ou de silenciamentos.

Este trajeto investigativo confirma a eficácia de ações pedagógicas que valorizam as pessoas com respeito por quem são, sem olhar o que lhes falta, mas valorizando e respeitando-as exatamente como são.

As dificuldades evidenciam que as pessoas são únicas e apresentam muita ou pouca facilidade nos fazeres.

Avançar com a intenção de equidade de oportunidade exige pesquisa e formação permanente, como aponta Freire (2023, p.25): “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo”.

Infere-se, assim, que as expectativas legais e da comunidade surda quanto ao ensino de crianças, jovens e adultos surdos merecem sobretudo respeito e adequações pertinentes, que possam nutrir seus desenvolvimentos.

É necessário dar continuidade às ações investigativas com a apresentação de estudos de caso e/ ou relatos das práticas dos professores da escola pesquisada e de outras escolas com proposta bilíngue para estudantes surdos sinalizantes.

É esperado futuras produções colaborativas para tratar os saberes abordados e potencializar reflexões balizadas pelos valores democráticos na convivência social, tendo em vista a realização de iniciativas que promovam uma Educação de Surdos crítica à realidade e que apresente perspectivas inovadoras e instigadoras.

Uma aula significativa é aquela que alcança os estudantes, seus conhecimentos prévios e interesses: é uma aula que não acaba, mas se perpetua em muitas vidas.

A escola é um espaço de honra, um lugar de respeito às múltiplas formas de existir, desafiador e altamente admirável!

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo (SP): Paz e Terra, 2020.
- ALMEIDA, Wolney Gomes (org). **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente**. Ilhéus (BA): Editus, 2015.
- AMADO, Beatriz Crittelli. **Aprendendo a ouvir aqueles que não ouvem: o desafio do professor de Ciências no trabalho com a linguagem científica com alunos surdos**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Biologia) - Ensino de Ciências (Física, Química e Biologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2013.
- AZEVEDO, Fernando. *et. al.* Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188-204, ago. 2006. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1044145/mod_resource/content/1/3.Manifesto%20Pioneiros%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso: 01 mai. 2023.
- BACICH, Lilian e MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática (Desafios da educação)**. Porto Alegre (RS): Penso, Grupo A, 2018.
- BAUMAN, Zigmund. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro (RJ): Jorge Zahar Editora, 2007.
- BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida e PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Desafios no Ensino-Aprendizagem da Segunda Língua Numa Proposta Bilíngue de Educação Para Surdos. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 20, n. 48, 2020. Disponível em: <https://erevista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/23943>. Acesso em: 3 out. 2023.
- BILSKY, Wolfgang. A Estrutura de Valores: sua estabilidade para além de instrumentos, teorias, idade e cultura. **RAM - Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 10, n. 3, p.13-33, maio 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 25 mai. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 25 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional da Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br>. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 24 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União. Brasília, DF, 06 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Estabelece as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus no Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº. 4024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **A educação no Brasil. Relatório de Gestão.** Brasília, DF, dez. 2002. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/inep/relatorio_gestao2002.pdf. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Fundação Carlos Alberto Vanzolini/ Gestão de Tecnologias em Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Políticas e Resultados 1995-2002.** Gestão nas Escolas. Brasília, DF: Companhia do Traço, 2002. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/politica-e-resultados-1995-2002/>. Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** Brasília, DF: MEC/ SECADI, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>. Acesso em: 23 jun. 2023.

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. **Aprendizagem Baseada em Projetos: guia para professores de ensino fundamental e médio.** Porto Alegre (RS): Artmed, 2008.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de Surdos.** Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC), 2008.

CHIZZOTTI, Antônio. Currículo por competência: ascensão de um novo paradigma curricular. **Revista Educação e Filosofia**, v. 26, n. 52, jul./dez, 2012.

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. **A educação do Surdo ontem e hoje: posição, sujeito e identidade.** Campinas (SP): Mercado das Letras 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p.245-262, julho/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>. Acesso: 23 jun. 2023.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo (SP): Cortez, 2003.

DEWEY, John. **Meu credo pedagógico.** Chicago: University of Chicago Press, 1897.

FAZENDA, Ivani. **A interdisciplinaridade: um projeto em parceria.** São Paulo: Loyola, 1995.

FLECK, Maria Luiza Steiner. **Pedagogia de projetos.** Manual de Didática. Canoas (RS): Salles, 2005.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo (SP): Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Silvana Alves; FELDMANN, Marina Graziella; MASETTO, Marcos. O Currículo no Contexto Atual: A Interface com o Trabalho Pedagógico. **Revista COCAR.** Edição Especial N.2, p. 53 a 75 – ago./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/999>. Acesso em: 23 jun. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas.** São Paulo (SP): Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo (SP): Atlas, 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando. Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em um mar de incertezas. **Projeto – Revista de Educação**: projetos de trabalho, v.3, 2004. HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização de currículo por projetos de trabalho**: O conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre (RS): Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre (RS): Artmed, 2011.

IESP. DERDIC. PUCSP. Regimento Escolar Interno. São Paulo, 2023/2024. Disponível em: [Compartilhados comigo - Google Drive](#) Acesso em: 10 out. 2023.

ILLIANO, Fernanda Cortez. **Trajatória curricular de uma escola de surdos**: entre o ensino regular e as demandas do alunado. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo (SP), 2002.

MARTINS, Jorge Santos. **Projetos de pesquisa**: Estratégias de ensino em sala de aula. Campinas (SP): Armazém do Ipê (autores Associados), 2007.

MASETTO, Marcos; FELDMANN, Marina Graziella; FREITAS, Silvana Alves. Currículo, Culturas e Contextos Integrados à Formação de Educadores. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v.15, n.3, p. 735 – 763, jul./jun., 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/33948>. Acesso em: 10 out. 2023.

MIRANDA, Wilson de Oliveira. **Comunidade dos surdos: olhares sobre os contatos culturais**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2001.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, 7 a 10 de junho de 1994. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)**. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 27 mai. 2023.

NOGUEIRA, Nibo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo (SP): Érica, 2007.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida. **Práticas Pedagógicas no Ensino da Língua Portuguesa escrita para surdos**: Desafios, experiências e aprendizagem. Rio de Janeiro (RJ), Editora Wak, 2022.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, n. spe-2, p. 143–157, 2014.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. **O ser e estar sendo Surdos**: alteridade, diferença e identidade. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação da Universidade Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2003.

PERUGINI, Priscilla. **A melhoria da qualidade do ensino aprendizagem de alunos surdos**: contribuições freireanas. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo (SP), 2021.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley Batista. Pós-pandemia no Brasil: a necessária retomada e ampliação da democracia e a construção de um porvir curricular de qualidade social. **Revista e-Curriculum**, v.19, n.4, p.1432-1459, 2023.

PONCE, Branca Jurema. (2016). O Tempo no Mundo Contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Educação & Realidade**, 41(4). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/60533>. Acesso em 25 mai 2023.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. **Estatuto** (versão 2023). São Paulo (SP):Grupo Editorial PCSP, 2019. Disponível em https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/Estatuto_PUC-SP.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

QUADROS, Ronice. **Educação de surdos**: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. São Carlos (SP): EDUFSCar, 2014.

ROSÁRIO, Maria Eulália Valverde. **O Estudo do Meio com deficientes auditivos**: Aplicação em uma escola especial de 1º grau. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo (SP), 1991.

RUZZA, Mara. **Protagonismo Surdo**: currículo como construção de autoria. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo (SP), 2020.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: Uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo (SP): Cia das Letras, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel Perez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre (RS): Artmed, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas do Currículo**. Porto Alegre (RS): Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura.** São Paulo (SP): Cortez, 2010.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **Educação escolar brasileira: estrutura, administração, legislação.** São Paulo (SP): Cengage Learning Brasil, 2018.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado.** Fundamentos teóricos e metodológicos e geografia. São Paulo (SP): Hucitec, 1998.

SANTOS, Milton. **Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro (RJ), Record, 2010.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.

Currículo da cidade: Educação Especial: componente curricular: Língua Brasileira de Sinais -Libras. São Paulo: SME / COPED, 2019. Disponível em:

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50730.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2023.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas (SP): Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação.** Significado, controvérsias, perspectivas. Campinas (SP): Autores Associados, 2014.

SILVEIRA, Nadia Dumara Ruiz; RAMOS, Cintia Acioli da Silva. Trajetos educativos e trocas intergeracionais: experiências e saberes In ALMEIDA, Fernando José; ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini; SILVA, Maria da Graça Moreira (orgs.). **De Wuhan a Perdizes.** Trajetos educativos. São Paulo: EDUC, 2020.

SKLIAR, Carlos. Os estudos Surdos em educação: problematizando a normalidade. In SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre (RS): Meditação, 1998.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

STROBEL, Karin. **História da Educação de Surdos.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

STROBEL, Karin. **Surdos: Vestígios Culturais não registrados na História.** Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2006.

VIEIRA, Cláudia Regina. **Educação Bilíngue para surdos: reflexões a partir de uma experiência pedagógica.** Tese de Doutorado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo (SP), 2017.

Sites consultados

IBGE: www.ibge.gov.br

INEP: enccejanacional.inep.gov.br > [encceja](#)

DERDIC/IESP: <https://www5.pucsp.br/derdic/index.html>

SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE:

https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/Derdic_CONTRATO.pdf

ANEXO I



FUNDAÇÃO SÃO PAULO

São Paulo, 15 de agosto de 2023.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP - CEP-PUC/SP
A/c. Prof. Dr. Edgard de Assis Carvalho
Coordenador do CEP-PUC/SP

Autorização para realização de pesquisa

Eu, **Fernanda Cortez Illiano** diretor/coordenador/reitor/responsável da *Escola Bilíngue de Surdos Instituto Educacional São Paulo (IESP) na Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DERDIC)*, venho por meio desta informar a V. Sa. que autorizo o(a) pesquisador(a) **Nathália Marcélia Gonçalves Silva**, aluno(a) da Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP a realizar/desenvolver a pesquisa intitulada “**EDUCAÇÃO DE SURDOS E PEDAGOGIA DE PROJETOS EM ESCOLA BILÍNGUE: conquistas e desafios**”, sob orientação do Prof.(a). Dr.(a) **Nadia Dumara Ruiz Silveira**. Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Fernanda Cortez Illiano
Diretora de Escola
RG: 21.893.393-9

“Assinatura e carimbo do responsável institucional”

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) _____ você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa que tem como título “EDUCAÇÃO DE SURDOS, PEDAGOGIA DE PROJETOS EM ESCOLA COM PROPOSTA BILÍNGUE: realidades e perspectivas”. Apresenta como **objetivo geral**: analisar e problematizar as concepções e a prática da Pedagogia de Projetos na Educação Bilíngue de Surdos, identificando suas realidades, perspectivas e proposições para uma aprendizagem significativa. **Justificativa**: os professores em Escolas Bilíngue de Surdos desenvolvem diversas práticas pedagógicas tendo como referência a realidade visual dos estudantes surdos, utilizando estratégias para uma aprendizagem significativa. Justifica-se, assim, o interesse deste estudo em compreender como se dá o trabalho da metodologia Pedagogia de Projetos nesse cenário.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A sua participação no referido estudo consistirá em responder perguntas de uma entrevista. Os dados aqui obtidos serão utilizados para realização desta pesquisa e das produções vinculadas a mesma. Os devidos esclarecimentos acerca da referida pesquisa, sua metodologia e seus possíveis resultados esperados e obtidos serão dados a você **antes, durante e após** a mesma. Uma via deste termo lhe será entregue, no qual constará o endereço de e-mail do pesquisador principal, que poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Através deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido você está sendo alertada (o) de que, da pesquisa a se realizar, pode esperar alguns benefícios, tais como: (i) colaborar para a elaboração de saberes e práticas que apoiem professores e professoras atuantes na Educação Bilíngue de estudantes surdos; (ii) fomentar um currículo colaborativo que visa a equidade, inclusão e respeito; e (iii) compreender conquistas e desafios no trabalho com a metodologia Pedagogia de Projetos em uma escola com proposta bilíngue para surdos. Quanto aos riscos apresentados, referem-se a possíveis danos à dimensão psicológica e social dos participantes, sendo estes leves e transitórios, pois a pesquisadora faz parte do quadro de profissionais da Instituição Deric-IESP, na qual a pesquisa será realizada e possui bom relacionamento com os participantes da pesquisa. A participação é voluntária, ou seja, você poderá a qualquer momento desistir de participar ou não responder alguma questão em que não se sentir confortável por algum motivo.

SIGILO E PRIVACIDADE

Nós pesquisadores garantiremos a você que sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, lhe identificar, será mantido em sigilo. Nós pesquisadores nos responsabilizaremos pela guarda e confidencialidade dos dados da pesquisa, bem como a não exposição dos mesmos.

Asseguramos o sigilo total não utilizando a identificação de seu nome na pesquisa (utilizaremos siglas ou códigos para mencionar o participante da pesquisa, por exemplo: A, B) e a sua imagem não será divulgada. Ao aceitar participar, você autoriza os (as) pesquisadores (as) a utilizar os dados fornecidos no questionário para análise de acordo com os objetivos da pesquisa e produção científica.

AUTONOMIA

Nós lhe asseguramos assistência durante toda pesquisa, bem como garantiremos seu livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois de sua participação. Também informamos que você pode se recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar de nenhuma justificativa e, caso queira sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

Você terá a garantia ao direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes de sua participação nesta pesquisa, se for o caso (Item IV.3. g, da Res. CNS nº466 de 2012). Também estão assegurados ao (à) Sr(a). o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao(à) participante da pesquisa. (Resolução CNS 466 nº 466 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7). Asseguramos ao (à) Sr(a). o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/ indiretos e imediatos/ tardios decorrentes da participação no estudo ao (à) participante, pelo tempo que for necessário (Itens II.3.1 e II.3.2, da Resolução CNS nº 466 de 2012).

CONTATO

As pesquisadoras envolvidas com o referido projeto são Nathália Marcélia Gonçalves Silva e Prof^a Dra. Nadia Dumara Ruiz Silveira (orientadora), as quais você poderá recorrer para quaisquer assuntos relacionados à pesquisa pelos e-mails: **nmgsilva@pucsp.br**, **ndrs@uol.com.br**. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) pelo e-mail: **cometica@pucsp.br**. Você receberá todas as informações e orientações em caso de dúvidas durante a pesquisa, também receberá uma cópia assinada e datada deste documento e outra via assinada e datada será arquivada pelo pesquisador responsável por esse estudo.

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

Local, ____ de _____ de ____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE I

APRESENTAÇÃO DO ROTEIRO ENTREVISTAS

Pesquisa de Mestrado PUC/SP Convite para a participação da pesquisa acadêmica de Mestrado da pesquisadora **Nathália Marcélia Gonçalves Silva**, que tem por título " **Educação de surdos, Pedagogia de Projetos em escola com proposta bilíngue: realidades e perspectivas**". As questões se referem a dados relativos ao perfil dos professores(as) entrevistados(as), percepções e relato de experiência. Questões embasadas à visão, valores e missão do Instituto Educacional São Paulo (IESP) na Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DERDIC), referente ao tema da pesquisa. Todos os dados deste questionário são sigilosos, conforme exposto no TCLE. Sua participação é muito importante para compreendermos sua concepção sobre o tema e atuação no espaço profissional.

Grata,
Nathália Silva.

Pesquisador(a):



Nathália Marcélia Gonçalves Silva

Entrevista

(sinalizadas em Libras para os professores (as) surdos (as) e oralmente em Língua Portuguesa para os professores(as) não surdos (as).

IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Idade:

Formação (curso, ano e titulação):

Ano de ingresso na Instituição:

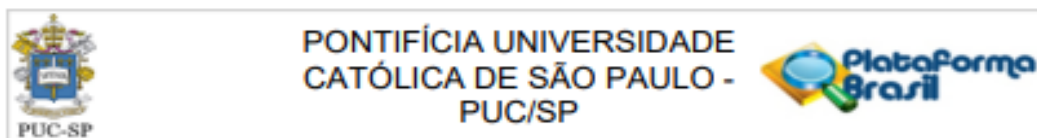
Professor não surdo ()

Professor surdo ()

QUESTÕES

- Quais são os avanços que você identifica e consegue visualizar hoje no seu percurso na Educação de Surdos olhando para os estudantes surdos sinalizantes?
- Quais as principais dificuldades encontradas no seu trabalho docente realizado com os estudantes surdos sinalizantes?
- Suas práticas pedagógicas nas aulas específicas de sua disciplina contempla a Pedagogia de Projetos? (Para resposta positiva ou negativa, exemplifique as ações)
- Para você a Pedagogia de Projetos traz quais contribuições e não contribuições aos estudantes surdos sinalizantes e aos professores?

ANEXO III



Continuação do Parecer: 6.272.903

Outros	Autorizacao.jpg	15/08/2023 17:03:12	NATHALIA MARCELIA GONCALVES SILVA	Aceito
Outros	Oficio.docx	14/08/2023 15:55:57	NATHALIA MARCELIA GONCALVES SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	14/08/2023 15:53:18	NATHALIA MARCELIA GONCALVES SILVA	Aceito
Parecer Anterior	PARECER.pdf	12/08/2023 11:54:28	NATHALIA MARCELIA GONCALVES SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	12/08/2023 11:52:26	NATHALIA MARCELIA GONCALVES SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 31 de Agosto de 2023

Assinado por:
Antonio Carlos Alves dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
UF: SP Município: SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@puccsp.br