

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação



Dissertação

**Práticas Docentes em uma Escola Bilíngue para Surdos
em Contexto da Pandemia Covid-19**

Dileta Peres da Silva

Pelotas, 2022

DILETA PERES DA SILVA

**Práticas Docentes em uma Escola Bilíngue para Surdos
em Contexto da Pandemia Covid-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas – PPGE/UFPel como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Epistemologias Descoloniais, Educação Transgressora e Práticas de Transformação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Madalena Klein

Pelotas, 2022

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

S586p Silva, Dileta Peres da

Práticas docentes em uma escola bilíngue para surdos
em contexto da pandemia covid-19 / Dileta Peres da Silva ;
Madalena Klein, orientadora. — Pelotas, 2022.

115 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação
em Educação, Faculdade de Educação, Universidade
Federal de Pelotas, 2022.

1. Currículo. 2. Escola bilíngue. 3. Práticas pedagógicas.
4. Estudo com o cotidiano. 5. Pandemia covid-19. I. Klein,
Madalena, orient. II. Título.

CDD : 371.912

Elaborada por Leda Cristina Peres Lopes CRB: 10/2064

Dileta Peres da Silva

Práticas Docentes em uma Escola Bilíngue para Surdos
em Contexto da Pandemia Covid-19

Dissertação aprovada, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa:

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Madalena Klein – Orientadora

Prof. Dr. Marcio Caetano – UFPEL

Prof.^a Dr.^a Kamila Lockmann – FURG

Prof.^a Dr.^a Lodenir Becker Karnopp UFRGS

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos Patrick, Vivian e Grazielli, luzes do meu viver, que me deram forças e apoio durante todo esse período.

À minha orientadora, Madalena Klein, pela dedicação, atenção, parceria e, acima de tudo, pela generosidade. Não tenho palavras para agradecê-la. Obrigado por tudo! Tentarei ser uma professora-coordenadora-pesquisadora melhor a cada dia.

Aos professores Marcio Caetano, Kamila Lockmann e Lodenir Becker Karnopp por contribuírem com esta dissertação; por terem lido-a atentamente. Foi uma honra tê-lo e tê-las como leitores do meu trabalho.

Aos meus colegas de orientação, agradeço pelas leituras, dicas e especialmente ao Chico, que sempre esteve disponível para me auxiliar e ouvir. Muito obrigado.

Aos protagonistas desta dissertação: os professores da escola bilíngue, que além de contribuírem ricamente com suas palavras, sempre estiveram comigo em toda caminhada. Em especial, a Dora e Silvania, minhas parceiras dessa trajetória.

A Cris por dividir com a escola seu tempo, instigando em nós, professores, o interesse de buscar sempre a formação continuada.

À memória da Prof.^a Carmen, minha amiga, que me ensinou a sonhar e a nunca desistir de lutar.

*“... Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
É também criar laços de amizade, É criar ambiente de
camaradagem,
É conviver, é se “amarrar nela”!...”*
Paulo Freire

RESUMO

SILVA, Dileta Peres da. **Práticas docentes em uma escola bilíngue para surdos em contexto da pandemia Covid-19**. Orientadora: Madalena Klein. 2021. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

Esta dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, na linha de pesquisa “Epistemologias descoloniais, educação transgressora e práticas de transformação. A pesquisa que dá sustentação a esta dissertação aconteceu junto aos professores de uma escola bilíngue de surdos, com o objetivo de analisar as readequações nas práticas pedagógicas, em contexto de isolamento social na pandemia Covid-19. Como objetivos específicos, temos: - entender como o contexto do isolamento social na pandemia Covid-19 impactou na organização do trabalho docente na escola bilíngue; - analisar o processo de discussão dos professores sobre a organização curricular da escola bilíngue. Faço uma aproximação aos estudos culturais e aos estudos surdos e trago como base metodológica o estudo com o cotidiano, para entender o que aconteceu nos encontros dos professores quando provocados a pensar a construção da base curricular da escola e a reorganização de suas práticas pedagógicas de forma remota, frente à imposição do isolamento social. Para a investigação, utilizei como fonte para as análises de um questionário respondido pelos professores da escola. Serviram ainda de apoio para a contextualização do momento vivido as anotações das reuniões presenciais na escola no período anterior à pandemia e conversas e questionamentos no grupo do *Whatsapp*, desde o início do distanciamento social. As análises permitiram os impactos do contexto do isolamento social no trabalho docente, os professores mostraram preocupação em relação a organização das aulas, as metodologias utilizadas e principalmente com o nível linguístico dos alunos e as perdas nesse processo de distanciamento social. As aulas organizadas interdisciplinarmente ajudaram os professores a superar suas dificuldades, incentivando-os a compartilhar suas experiências. Almejo que essas experiências possam influenciar outras possibilidades de pensar a educação de surdos, principalmente no que tange a interdisciplinaridade, o uso da tecnologia e a Libras.

Palavras-Chave: Currículo. Escola Bilíngue. Práticas Pedagógicas. Estudo com o Cotidiano. Pandemia Covid-19.

ABSTRACT

SILVA, Dileta Peres da. **Teaching practices in a bilingual school for the deaf in the context of the Covid-19 pandemic.** Madalena Klein. 2021. 114f. Dissertation (Master's Degree in Education) – Postgraduate Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2021.

This dissertation was developed in the Graduate Program in Education at the Federal University of Pelotas, in the line of research “Decolonial epistemologies, transgressive education and practices of transformation. The research that supports this dissertation took place with the teachers, with the objective of analyzing the readjustments in pedagogical practices in the context of social isolation in the Covid-19 pandemic. As specific objectives, we have: - understand how the context of social isolation in the Covid-19 pandemic impacted the organization of teaching work in the bilingual school; to analyze the process of teachers' discussion about the curricular organization of the bilingual school. I approach cultural studies and deaf studies and bring as a methodological basis the study with everyday life, to understand what happened in the teachers' meetings when they were provoked to think about the construction of the school's curricular base and the reorganization of its pedagogical practices in a different way. remote, facing the imposition of social isolation. For the investigation, I used a questionnaire answered by the school's teachers as a source for the analysis. The notes of face-to-face meetings at school in the period before the pandemic and conversations and questions in the Whatsapp group, since the beginning of social distancing, also served as support for the contextualization of the moment lived. The analyzes allowed us to understand that, the impacts of the context of social isolation on teaching work, teachers showed concern about the organization of classes, the methodologies used and especially with the linguistic level of the students and the losses in this process of social distancing. Classes organized interdisciplinary helped teachers to overcome their difficulties, encouraging them to share their experiences. I hope that these experiences can influence other possibilities of thinking about the education of the deaf, especially with regard to interdisciplinarity, the use of technology and Libras.

Key-words: Curriculum. Bilingual School. Pedagogical practices. Study with daily life. Covid-19 pandemic.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APADA	Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos de Rio Grande
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CIEE	Centro de Integração Empresa Escola
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisas
Covid	Doença do coronavírus
CPM	Círculo de Pais e Mestre
CRE	Secretaria Estadual de Educação
DOCTRG	Documento Orientador Curricular do Território Riograndino
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAMA	Faculdade de Tecnologia Machado de Assis
FURG	Fundação Universidade do Rio Grande
GIPES	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos
L1	Língua de instrução
L2	Língua portuguesa na modalidade escrita
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
Libras	Língua Brasileira de Sinais
NUPPES	Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação de Surdos
PPP	Projeto Político Pedagógico
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	COMO MINHA TRAJETÓRIA ACADÊMICA FOI INFLUENCIADA PELA HISTÓRIA DA ESCOLA.....	16
2	NOSSA HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DE SEU CURRÍCULO	22
2.1	A CONQUISTA DE UMA ESCOLA BILÍNGUE, PELA COMUNIDADE SURDA DE RIO GRANDE: UM SONHO CONSTRUÍDO POR MUITAS MÃOS.....	24
2.2	A TRAJETÓRIA DA ESCOLA – ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES: OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO, AS REUNIÕES PEDAGÓGICAS.....	36
2.3	CURRÍCULO E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O REGIMENTO DA ESCOLA.....	41
3	CONVERSANDO SOBRE/COM O CURRÍCULO	45
3.1	O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO DE SURDOS NUMA PERSPECTIVA BILÍNGUE.....	51
4	OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO: O ESTUDO COM O COTIDIANO	56
5	OS CAMINHOS PERCORRIDOS: DO PRESENCIAL A DISTÂNCIA, AS INCERTEZAS DO DIA A DIA	62
5.1	INVESTIGANDO A ESCOLA QUE CONHECEMOS, DO PRESENCIAL AO REMOTO	62
5.2	PLANEJAMENTO, NÃO PODIAMOS FICAR PARADOS	66
5.3	AS FALAS DOS PROTAGONISTAS DESTA HISTÓRIA	71
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
	REFERÊNCIAS	86
	APÊNDICES	91
	APÊNDICE A – Google Formulário	91
	APÊNDICE B – Respostas dos professores ao questionário do Google Formulário	95

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar esta dissertação trago o excerto de Nilda Alves e Regina Leite Garcia que começa, assim, na conversa, no livro *Sentido da Escola*: “cada fio que puxamos destas nossas vidas irá revelando as multiplicidades de subjetividades que em seu conjunto nos fazem únicos, pois cada um de nós foi feita e se fez igual em alguns aspectos e diferentes em tantos outros” (ALVES; GARCIA, 2008, p. 8).

Com essas palavras, começo minha reflexão de como cheguei e onde estou hoje; que fios eu puxei e quais deixei pelo caminho; tantas escolhas que poderia ter feito... Não posso deixar de narrar um pouco minha trajetória por esses fios que vão bordando a história de nossas vidas e que algumas vezes nos levam por caminhos totalmente desconhecidos.

Mas, por onde começar esta dissertação, que tem como foco a pesquisa em uma escola de surdos, sua história, seu Projeto Político Pedagógico – PPP e o protagonismo dos professores? Um entrelaçar de vivências em que estive envolvida como professora, coordenadora e, de forma propositiva, como pesquisadora.

Considero oportuno salientar esse triplo protagonismo – professora/coordenadora/pesquisadora – no tempo-espço da pesquisa, o que de certa forma, em alguns momentos torna a escrita difusa. Em que pessoa devo desenvolver a narrativa? Pois em alguns momentos estarei diretamente implicada nos acontecimentos e, em outros, estarei propositivamente como pesquisadora que procura olhar e analisar esse contexto. Desta forma, a conjugação dos verbos oscilará entre o eu e nós, em um movimento de estar junto à escola e seus protagonistas. Coloco-me como autora de um texto, mas com a contribuição de muitos, assim como diz Veiga-Neto:

em suma, eu sou o autor deste texto na medida em que combinei, a meu modo, as coisas que já estavam à solta no mundo, nas práticas discursivas e não discursivas que me constituíram. Existe, aqui, uma combinação entre o já dito (por outros e até por mim mesmo) e uma nova forma de dizer que, enquanto tal, traz novidades para o mundo. Em certa medida, então, criam-se coisas novas, mas sempre a partir das coisas que já estavam aí (VEIGA NETO, 2014, p. 66).

Trago, assim, uma pesquisa que aconteceu em um entrelaçar de tempos, que tiveram uma suspensão por conta de uma pandemia¹ inesperada e que alterou as formas de ser e estar na escola. Por isso, não sei por onde seguir nesta trama: pelo fim ou início? Não sei ao certo como me referir, pois no início da pesquisa estava tudo bem claro, para mim, de que seriam dois anos difíceis a enfrentar, pois trabalho 60 horas, tenho três filhos, moro e trabalho em cidade diferente de onde foram realizadas as aulas e orientações relativas ao curso de Mestrado. Isso eu sabia e controlava: teria que organizar minha agenda, ausentar-me da família e muitas outras coisas que estava disposta a abrir mão em prol do conhecimento, de buscar compreender mais a educação de surdos, pois muito sabia da prática, de estar no chão da escola, mas pouco sabia dos estudiosos, das experiências que podia ter no meio acadêmico.

Há muito tempo afastada da rotina de formação acadêmica, a participação em um curso de Pós-graduação *lato-sensu* em Educação, com ênfase em Educação de Surdos, fez-me querer mais e mais. Mas, o que eu não poderia imaginar é que uma pandemia aconteceria e que desestruturaria todo meu eu, já tão planejado, que teria de me adaptar a uma realidade tão diferente e que eu e ninguém mais jamais teríamos imaginado.

Então, vi-me em um mundo acadêmico, o qual precisaria ser reinventado, estudado, assim como diz Chizzotti (1992, p. 87-88), “questões do dia - a - dia, pelas questões mais rotineiras que compõem os acontecimentos diários da vida e os significados que as pessoas vão construindo, nos seus hábitos, nos rituais em que celebram no recinto doméstico ou da sala de aula”, foram questões brutalmente mudadas, pois não eram mais possíveis nos seus formatos habituais.

Neste contexto, insiro-me como pesquisadora. Cabe salientar que as pesquisas não são neutras, mas reforçam e recriam as relações entre grupos e pessoas e essas relações são atravessadas pelo contexto do momento. Quando comecei minha pesquisa dentro da escola bilíngue de surdos eu jamais poderia imaginar todos os atravessamentos e desafios que me seriam impostos.

¹ A pandemia do Covid-19, conhecida também como pandemia de coronavírus, doença respiratória aguda causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2), em março de 2020. a Organização Mundial da Saúde declarou o surto, uma pandemia. No Brasil as aulas foram suspensas. Neste momento muitas pessoas já foram vacinadas e aos poucos a educação volta às salas de aula, com medidas de proteção de acordo com o plano de contingência da instituição.

Comecei estudando o chão desta instituição, o seu PPP e o regimento escolar e, da qual faço parte – que apesar de ser bilíngue é atravessada por todo o contexto da escola tradicional, oprimida e opressora, – e fui levada a um outro local de ensino por causa do isolamento social na Pandemia Covid-19. Diante disso, fui obrigada a observar, investigar e analisar uma escola sem o seu prédio tradicional, mas dentro da casa – de seus professores e alunos. Casas tão diferentes: algumas sem internet, onde essa não pode entrar; casas sem pintura, sem chão, sem forro; casas úmidas, sofridas, e que naquele momento eram atravessadas por uma doença/vírus sobre o que nada se conhecia, sem uma vacina que a prevenisse e sem saber dos cuidados necessários para poder sobreviver e virar história para as futuras gerações.

Vem aí uma indagação: como pensar a ética na pesquisa, quando tratamos de pesquisar ambientes e pessoas tão cansadas, desmotivadas; pais sem empregos, sem conhecimentos para ajudar seus filhos; crianças sem compreender o porquê de não poderem ir para a escola. Professores precisando expor sua rotina de casa; ser mãe, pai; arrumar, lavar, ajudar os filhos e, ainda, planejar, estudar e se reinventar; enfrentar seus medos frente a uma tecnologia que muitos não foram habilitados a usar, lidando com plataformas, aplicativos, e ainda a falta de luz, de internet e recursos. Preciso lembrar Certeau que, em suas inúmeras viagens pesquisando o cotidiano, diz:

[...] o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente”. [...] “O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior”. [...] “É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada” (CERTEAU, 1998, p. 31).

Além de todos os impasses enumerados no parágrafo anterior, ainda escutamos de muitas pessoas da sociedade em geral que a escola está fechada, que o professor não faz nada. Nesses momentos percebemos como a educação vem sendo oprimida materialmente, intelectualmente e politicamente, desvalorizada, incompreendida e que sua importância e sua contribuição para a sociedade precisam ser estudadas, debatidas e esclarecidas, pois é na escola que se constrói uma sociedade justa e, para isso, a escola não pode ser somente para uma parte da

sociedade, mas para atender a todos os cidadãos, respeitando e valorizando suas diferenças.

A partir disso, o pesquisador precisa ter uma postura de ouvir e perceber, bem como ter conhecimento crítico para a construção de um olhar que busque a diversidade, a interculturalidade, a realidade concreta e contextualizá-la a fim de compreender toda essa situação que transforma a rotina da pesquisa, que impõem desafios, mas que não podem anular as pessoas que fazem parte da pesquisa.

Por todos esses motivos, minha pesquisa precisou sofrer mudanças, pois não podia continuar ignorando todo esse atravessamento que a Pandemia causou, pois precisava ter um compromisso ético e social como ponto de partida. Continuar a pesquisa como se nada tivesse acontecido na escola, que a escola e as pessoas que ali estavam continuavam a ser as mesmas do ano de 2019, seria no mínimo imprudente, pois hoje a escola não é mais a mesma e provavelmente não será daqui para a frente. Dessa forma, senti-me motivada a relatar essas mudanças e transformações. Estar em contato direto com os sujeitos da pesquisa, compartilhando experiências, ouvindo e compreendendo os saberes, as dúvidas e as dificuldades que emergiram no contexto escolar, nesses tempos pandêmicos, é respeitar as pessoas que fazem parte desta pesquisa, poder contribuir com a escola e incentivar os professores em busca de uma formação constante.

Diante disso, a pesquisa, que dá sustentação à presente dissertação, procurou responder a seguinte problemática: “Como se deu o processo de readequações nas práticas pedagógicas dos docentes, em uma escola bilíngue para surdos, em contexto de isolamento social na Pandemia Covid-19?”. Desse problema de pesquisa, derivou-se o seguinte objetivo geral: analisar as readequações nas práticas pedagógicas, em contexto de isolamento social, na Pandemia Covid-19. E, como objetivos específicos: - entender como o contexto do isolamento social na Pandemia Covid-19 impactou na organização do trabalho docente, na escola bilíngue; - analisar o processo de discussão dos professores sobre a organização curricular da escola bilíngue.

Tendo em vista todos esses movimentos que ocorreram nestes últimos anos, a pesquisa tende a reforçar e recriar relações. Essas relações são intencionais, sofrem modificações e se materializam no convívio de contextos diferentes, nesse caso, à distância. Nunca se usou tanto o celular e suas figurinhas, os “*emoticons*”,

para expressar sentimentos e desejos, até aqueles mais corriqueiros: modificar o bom dia, o feliz aniversário, o abraço, o beijo. As letras maiúsculas ou em negritos tiveram outros significados dentro de uma conversa. As pessoas envolvidas com a pesquisa foram convidadas a fazer parte, a questionar e ser questionadas, dialogando sobre sua percepção de mundo, de como é sua realidade, com compromisso ético e social.

A todo o momento, a convivência entre os participantes e a pesquisadora foi de escuta, de parar para ouvir, deixar falar, reclamar, elogiar, ou somente olhar o que estava acontecendo nesse ambiente que foi tão abruptamente modificado. Ouvir as opiniões, a vontade de reconstruir uma escola que não se podia imaginar no passado, foi um exercício necessário. Larrosa (2002), ajuda-nos a pensar esse tipo de escola.

(...) a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

A dialogicidade foi o marcador do trabalho que realizei, pois é só com diálogo que conseguimos construir um currículo forte e que supra todas as necessidades dos educandos; é ouvindo a comunidade em que a escola está inserida e respeitando sua diversidade que podemos construir uma escola que não oprima nem os educandos como, também, os educadores. É dessa forma que podemos fazer da escola um local de conhecimento e de busca pela equidade e liberdade de pensamento. Olhar outros contextos para compreender e explicar as nossas experiências, sendo essas baseadas no cotidiano modificado.

Com os novos rumos dados à pesquisa, pretendi dar atenção às falas desses professores que foram obrigados, por causa da pandemia, a modificar o seu fazer pedagógico. Escolas e professores, ao mesmo tempo em que eram exaltados como de suma importância, eram, também, responsabilizados por situações em que eles também eram vítimas. Suas ações e narrativas, registradas durante a investigação, mostram que, mesmo na crise, os professores continuaram estudando, qualificando-

se e tentando dar o seu melhor. Enfrentaram os seus medos, dúvidas, para buscar um equilíbrio de como ensinar, como chegar ao seu aluno, pois mesmo que a distância, buscou criar estratégias e táticas, repensando seu fazer pedagógico.

Não tenho a pretensão de que esta pesquisa aponte sugestões ou soluções — até porque várias alternativas foram sendo experimentadas e compartilhadas no cotidiano vivido por muitos professores –, mas, que possa, em um futuro, servir de fonte para ajudar a compreender como foi esse processo de mudanças nas relações escolares, que já duram quase dois anos.

Talvez reivindicar a experiência seja também reivindicar um modo de estar no mundo, um modo de habitar o mundo, um modo de habitar, também, esses espaços e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de espaços e tempos educativos. Espaços que podemos habitar como *experts*. Como especialistas, como profissionais, como críticos. Mas que, sem dúvida, habitamos também, como sujeitos da experiência. Abertos, vulneráveis, sensíveis, temerosos, de carne e osso. Espaços em que, às vezes, ocorre algo, o imprevisto. Espaços em que às vezes vacilam nossas palavras, nossos saberes, nossas técnicas, nossos poderes, nossas ideias, nossas intenções (LAROSSA, 2011, p. 24).

As formas de convivência que foram impostas nestes tempos de pandemia e isolamento social, em espaços diferentes dos que estávamos habituados para nosso fazer pedagógico, como, também, de pesquisa, aprofundando as relações e o envolvimento entre esta professora-pesquisadora e seus colegas professores, em um reconhecimento da diversidade, criando e recriando intercâmbios diretos de comunicação. Não pudemos conviver presencialmente, estar perto, mas conseguimos sentir como os envolvidos no cotidiano da escola e, mais precisamente, no período que compreende esta pesquisa, como se sentiam. Isso foi possível ao observar o comportamento dentro dos grupos de mensagens: uns alegres, outros tristes, e esses sentimentos interferiram diretamente nas aulas, nas pesquisas de estudos, nos encontros de planejamento, ou seja, no trabalho diário escolar.

Ao assumir a postura de pesquisadora, disposta a estar na escola como alguém que, apesar de já conhecer e de se envolver pedagogicamente com esse espaço, também estava ali para aprender, escutar e discutir o que ali acontecia, lutando para construir uma escola justa e que proporcionasse aos alunos as condições para que se constituíssem como sujeitos ativos na sociedade, e que pudessem ter seus interesses ouvidos e respeitados. E que não seja só mais uma

pesquisa para que o pesquisador consiga um título, mas uma pesquisa que contribua para e com a escola.

1.1 COMO MINHA TRAJETÓRIA ACADÊMICA FOI INFLUENCIADA PELA HISTÓRIA DA ESCOLA

Deste modo, aos poucos se foi construindo um afastamento controlado e controlável de nossos lugares e de nossas práticas de vida, a fim de podermos espantar-nos com eles, interrogá-los e depois dar-lhes sentido e forma em uma espécie de “nova criação” conceitual (CERTEAU, 1998, p. 23).

Ao narrar minha história de vida, vejo como a escola influenciou minha trajetória de formação acadêmica. Trabalho há 17 anos na rede pública de ensino e nunca antes fora tão influenciada e motivada a fazer formação continuada para atuar no espaço escolar. Sou licenciada em Química, com habilitação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG (2002) e, desde aquele tempo, dediquei-me ao campo da Licenciatura. Mas, foi a partir do momento que comecei a fazer parte da escola bilíngue para surdos, que intensifiquei minha caminhada em busca de uma formação que me desse subsídio para atuar neste campo.

A partir de então, fiz Licenciada em Pedagogia, pela Faculdade de Tecnologia Machado de Assis – FAMA (2018), com o objetivo de poder compreender mais e atuar como coordenadora pedagógica; realizei curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado – AEE, na Faculdade de Educação São Luís (2017); e Especialização em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Surdez e Libras pela Faculdade de Educação São Luís (2017). Mais recentemente, cursei Especialização em Educação – ênfase em Educação de Surdos, pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel (2019) sendo, para mim, essa última, o divisor de águas, potencializando a vontade de prosseguir com a formação continuada e ser multiplicadora dentro da escola.

A partir do segundo ano da Licenciatura em Química, iniciei a prática docente através do convênio FURG e Centro de Integração Empresa Escola – CIEE/RS, ministrando aulas de química para adultos que não tinham concluído o Ensino Médio, sendo que as aulas se desenvolviam dentro da empresa onde os alunos

trabalhavam. Isso me trouxe um olhar sensível para as diferenças, pois eram pessoas que, além da realidade endurecida, tinham muitas dificuldades de aprendizagem por não terem participado do ensino regular e por estarem fora da idade/série. A partir desse contexto, compreendi que eu precisava apresentar aos alunos temáticas e materiais que fossem de acordo com suas necessidades, realidades e conhecimentos prévios. Os sentimentos oriundos dessa experiência eu incorporei nas ações docentes que estive envolvida a partir de então.

No ano de 2006, já formada, tornei-me servidora do magistério estadual como professora de Ciências na Escola Estadual de Ensino Fundamental Barão de Cerro Largo², na cidade de Rio Grande. Naquele momento tive meu primeiro contato com alunos surdos e com a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Apesar da Secretaria Municipal de Educação – SMED ter ofertado curso de extensão³ para professores municipais, na área da surdez, os alunos surdos permaneciam incluídos em turmas regulares, nessa escola. Infelizmente, naquele momento, eu não possuía conhecimento algum sobre Educação de Surdos, sobre a cultura em específico e, principalmente, sobre o uso da Libras como L1 e o Português como L2.

Em função disso, busquei apoio e parceria das tradutoras intérpretes de Libras que acompanhavam as classes de inclusão (ouvintes e surdos), no sentido de me municiar de algum conhecimento sobre as especificidades para que pudesse desenvolver a metodologia de forma condizente com suas necessidades. Ao perceber que a cultura contemplava muito o visual, propus uma metodologia voltada para a utilização de recursos visuais, utilizando exemplos relacionados com o cotidiano, os quais não somente favoreciam aos surdos, mas a todos os alunos na sala.

Em 2009, depois de muita luta da comunidade surda de Rio Grande, os alunos dos Anos Finais do ensino regular foram transferidos para a Escola Municipal de Ensino Fundamental Helena Small, onde foram organizados em classes de alunos surdos. Stumpf (2008, p. 24) explica essa organização: “Classes especiais

² Escola Estadual de Ensino Fundamental Barão de Cerro Largo: localiza-se na Rua Comendador Vasco Vieira da Fonseca, 723, em Rio Grande, RS. Criada em 6 de junho de 1959 foi a primeira escola a atender os surdos em salas exclusivas e inclusivas na cidade.

³ Curso de Extensão, uma parceria entre o Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação de Surdos – NUPPES e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC para Professores de Educação em Especial, na área da Surdez. O curso teve a duração de 508 horas. Concluído em 2005 com 33 professores capacitados. No seguimento do projeto explicarei mais sobre esta formação.

que atuem como polos para agregar alunos surdos em situações geográficas de populações reduzidas são soluções possíveis e desejáveis”. Naquele momento, delineavam-se os primeiros traços de um ensino bilíngue⁴ na cidade. Alguns professores que tinham também concluído o curso de capacitação na área da Educação de Surdos, de 2004/2005, foram convidados a atuar nessas turmas. Como eu não era professora do município e nem tinha essa capacitação, não fiz parte do movimento inicial.

Dois anos depois, já professora da rede municipal de ensino, encontrei novamente os intérpretes, professores e os alunos surdos, que tinham sido, mais uma vez, recolocados em outra escola municipal, a Escola Municipal Sant’Ana, onde então eu trabalhava. Nesse momento fui convidada a integrar o grupo de professores que ministravam aulas específicas para surdos, em virtude de trabalhar com aulas que privilegiam a metodologia visual. Devo essa construção da minha prática a esses estudantes que possuem cultura, língua e identidade própria, graças às trocas de experiências com os colegas que possuíam formação na área, oportunidades que foram agregando em mim os saberes, as experiências da docência, que conforme Tardif (2012) relata:

são os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2012, p. 38).

Apesar de não ter formação na área da surdez, o compartilhar de ideias com os colegas da mesma área suscitaram em mim os conhecimentos necessários para cada vez mais aventurar-me a conduzir aulas pensadas a partir do viés da cultura surda. Confesso que, naquela época, eu pouco sabia a respeito de referenciais teóricos que dão sustentação à Educação de Surdos. Porém, compreendia que a condução das aulas não poderia continuar como aprendi na universidade e na prática docente com alunos ouvintes, que têm o português como língua de instrução; precisava estudar mais sobre o ensino e a aprendizagem através da Libras e da

⁴ Ensino bilíngue tem Libras como L1, a língua de instrução, e a língua portuguesa como L2, na modalidade escrita. Ao longo do projeto retomarei esse questionamento.

metodologia visual⁵. Não apenas os colegas, mas, também, os próprios alunos me ajudaram a repensar e buscar esses saberes docentes, ajudando a sentir-me cada vez mais confortável e satisfeita com o que estava fazendo, procurando, também, realizar cursos de áreas afins.

Nesse contexto, engajei-me nas lutas pela escola bilíngue, pois as dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos eram constantes e em vários momentos eles se viam separados: na hora do lanche, do intervalo, sendo que a escola regular não atendia as necessidades dos alunos surdos. Compartilhamos desse espaço e angústias por dois anos. Então, no ano de 2013, com mudanças ocorridas na gestão da Secretaria de Educação, as necessidades educacionais dos surdos foram vistas e compreendidas.

Assim, a Prof.^a Dr.^a Cristiane Lima Terra Fernandes, que na época era a coordenadora pedagógica das turmas de surdos, foi convidada pela Secretaria a redigir o Projeto Político Pedagógico – PPP – e o Regimento de uma escola bilíngue para surdos, indo trabalhar diretamente na Secretaria Municipal de Educação. Esse fato foi muito importante, pois ao assumir o papel de pesquisadora e redigir o PPP e o Regimento da escola, revelando todo o caráter histórico e social da mesma, suas demandas e currículo, a professora Cristiane contribuiu, naquele momento, com algo que se fazia urgente. Um detalhe que merece destaque é o fato de que a educação bilíngue dessa escola assume a centralidade no referido PPP.

As turmas de surdos foram novamente recolocadas, pela terceira vez, em um prédio histórico⁶, onde funcionava a Escola Viva, que não era uma escola regular, mas onde ocorriam diferentes oficinas pedagógicas que atendiam alunos da Rede Municipal, no contraturno. As turmas de surdos ocuparam algumas salas do segundo andar e, começava, assim, os primeiros passos para a criação da escola

⁵ “Metodologia visual: a importância da pedagogia visual nesse processo, posto que esta é uma prática educacional que lança mão da visualidade, tendo o signo visual como base do processo de ensino e aprendizagem, assim, a utilização de uma pedagogia visual contribui para a formulação de metodologias adequadas para as necessidades desses estudantes, valorizando a visualidade e buscando novas formas de apresentar o conteúdo trabalhado. Isto posto, a pedagogia visual se refere a uma prática que se utiliza dos elementos da cultura surda e da língua de sinais, como livros, fotos, estória, jogos educativos, envolvimento da cultura artística, cultura visual, desenvolvimento da criatividade plástica, visual e infantil das artes visuais, utilização da *SignWriting* (escrita de sinais) na informática, recursos visuais, sua pedagogia crítica e suas ferramentas” (CAMPELLO, 2008).

⁶ Este prédio é mais conhecido no município por ser o antigo presídio municipal, localizado na avenida Portugal. É um prédio histórico e nada acolhedor, mas os professores adaptaram as salas para suas necessidades.

bilíngue, amparada no pressuposto que, conforme Aires (2017, p. 44), “A escola que busca trabalhar com a proposta bilíngue precisa articular seu espaço para que esse contemple as duas línguas”.

Como não tínhamos nenhuma coordenação instituída e era necessário uma referência e uma organização curricular, eu, juntamente com outra colega, a professora Carmen Regina Teixeira Baldino, assumimos a organização de turmas. Cabe ressaltar que executávamos a função, mas não éramos reconhecidas pela Secretária, pois fazíamos um serviço além da nossa carga horária – intérprete, no caso da Carmen e de professora de Ciências e Matemática, no meu caso.

No exercício dessas atividades que extrapolavam nossas funções, dividíamos as tarefas. A professora Carmen se destacava na função de orientação escolar, pois além de já ter participado da Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos de Rio Grande – APADA⁷, possuía a experiência de ser mãe de surda, o que lhe dava proximidade para conversar com os pais e explicar do que precisavam: incentivar a lutarem para ter uma escola de surdos na cidade, pois era oneroso e cansativo sair da cidade a procura de educação para os filhos. Por outro lado, eu assumi a parte mais pedagógica e burocrática de organizar as reuniões pedagógicas, a formação pedagógica, o preenchimento de documentos, os horários dos professores, contando sempre com a presença atuante da Prof.^a Cristiane.

Nesse contexto até aqui apresentado, a escola bilíngue vem construindo sua trajetória educativa, chegando ao momento de discussão do seu PPP, o que motivou a pesquisa e dá sustentação para a presente dissertação, que está composta por mais quatro capítulos, organizados como segue.

No capítulo 2: NOSSA HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DE SEU CURRÍCULO, apresento a história de criação e constituição da escola, dividida em dois subcapítulos, em que trago toda a trajetória da escola, as formações pedagógicas, os caminhos percorridos até a sua criação, organização das práticas docentes, bem como os processos de formação e as reuniões pedagógicas.

No capítulo 3: CONVERSANDO SOBRE/COM O CURRÍCULO, trago uma discussão sobre as teorias do currículo, articuladas aos Estudos Surdos, quando

⁷ APADA (Associação dos Pais e Amigos dos deficientes auditivos) teve como um dos presidentes o senhor Flávio Ferreira Romeu, pai do professor surdo Daniel Romeu. Foi fundada em 18/05/1994, mas infelizmente aproximadamente em 2004 teve sua sede fechada. Após seu fechamento, não se conseguiu ter mais uma associação na cidade. A escola até tentou, mas com a morte da professora Carmen não se conseguiu pais ou surdos que quisessem criar uma associação.

apresento a proposta curricular desenvolvida na escola bilíngue, pois é na prática do cotidiano da sala de aula que os professores concretizam o currículo.

O capítulo 4: OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO: O ESTUDO COM O COTIDIANO, aborda o caminho da investigação realizada, tendo como inspiração o estudo com o cotidiano, a partir de proposições de Certeau (1998) e discussões de Ferrazo (2007). Ainda nesse capítulo apresento as mudanças que ocorreram no percurso da pesquisa por causa da Pandemia Covid 19, provocando redimensionamentos nos caminhos investigativos.

O capítulo 5: OS CAMINHOS PERCORRIDOS: DO PRESENCIAL AO REMOTO, AS INCERTEZAS DO DIA A DIA, composto de três subcapítulos, realizo um exercício analítico, com ênfase nos materiais produzidos durante a investigação e que ajudaram a responder aos objetivos desta pesquisa. E, por fim, apresento as considerações finais que foram possíveis construir até este momento, sabendo que novas inquietações seguem sendo produzidas.

2 NOSSA HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DE SEU CURRÍCULO

Parece-nos necessário observar que a narratividade, a história narrada, não significa um retorno à 'descrição' que marcou a historicidade na época clássica, pois, ao contrário dessa, não há na primeira a 'obrigação' de se aproximar da 'realidade', mas sim de criar um espaço de ficção, aparentemente se subtraindo à conjuntura ao dizer: 'era uma vez...'. É preciso, pois, que incorporemos a ideia que ao dizer uma história, somos 'narradores praticantes' traçando/trançando as redes os múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio do nosso modo próprio de contar (ALVES; GARCIA, 2002, p. 274).

Neste capítulo apresento a história de criação e constituição da escola, que no dia 05 de fevereiro de 2015 marca a criação da Escola Municipal de Educação Bilíngue Prof.^a Carmen Regina Teixeira Baldino, através do Decreto 13.200⁸. O nome da Escola é uma homenagem à professora Carmen Regina Teixeira Baldino, falecida em janeiro de 2014, pouco antes da consolidação do projeto. Essa professora, que durante a maior parte da sua vida se dedicou a aprender e lutar pelas pessoas surdas: primeiro por ser educadora e, segundo, por ter uma filha surda, que também é aluna da Escola. Ela muito lutou para a concretização dessa tão sonhada instituição.

Na ocasião da abertura da escola, assumiu a função de Diretora a Prof.^a Dr.^a Cristiane Lima Terra Fernandes e eu como Coordenadora Pedagógica. Com o fechamento das classes de surdos das Séries Iniciais, que até então eram atendidas na Escola Estadual de Ensino Fundamental Barão de Cerro Largo, transferiram para a escola Bilíngue pois as salas da Escola Viva não comportavam mais o número de alunos e turmas que necessitávamos. Então, em 24 de junho de 2016 mudamos para um novo prédio⁹, que não é um prédio municipal, mas alugado. Esse, já sediou uma escola particular, possuindo, assim, as adequações para atendermos alunos surdos. Atualmente, estudam na escola alunos na Educação

⁸ Disponível em: http://www.riogrande.rs.gov.br/pagina/arquivos/decreto/decreto_13200_cria_e_denomina_escola_bilingue.pdf. Acesso em: 08 de fevereiro 2020.

⁹ Durante o período de realização desta pesquisa, a Escola teve nova mudança de endereço, continuando a utilizar-se de um prédio alugado pela Secretaria Municipal de Educação.

Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais do Ensino Fundamental e os adultos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA, sendo que ainda são ofertadas turmas de curso básico e intermediário de Libras¹⁰. São cursos gratuitos para a comunidade.

Na escola o aprendizado é uma busca constante. Desde sua criação, além da procura pela formação em Libras, os professores aprofundaram seus conhecimentos objetivando qualificar suas práticas voltadas ao ensino de alunos surdos. Como exemplos de ações de formação, temos algumas iniciativas individuais como, também, outras envolvendo grupos de professores: – a Prof.^a Cristiane concluiu o Doutorado com a tese “*Neurociências na formação docente e implicações para a educação bilíngue de estudantes surdos*”; – a Prof.^a da disciplina de História, Jessie Ortiz Marimon, defendeu a Dissertação “*Narrativas de professoras ouvintes em contextos de ensino bilíngue em salas específicas para surdos: o que contam sobre a (re)construção do trabalho e da identidade docente?*”. E, ainda, cabe mencionar a busca de formação por parte de treze professores da escola, junto à Universidade Federal de Pelotas, na Faculdade de Educação – UFPel, em um Curso de Especialização na Área da Surdez. Ao final do ano de 2019 foram produzidos 13 artigos de conclusão desse curso, nos quais os professores narram e analisam, em sua maioria, suas práticas baseadas no cotidiano escolar. Dessas produções acadêmicas resultou, ainda, participação em congressos e seminários, bem como o compartilhamento dessas experiências e reflexões junto aos demais professores da escola, através de reuniões e outros momentos de discussões.

No ano de 2019, por causa das mudanças na base curricular nacional e municipal, como coordenadora pedagógica da escola, participei de formação ofertada pela Secretaria Municipal de Educação para organizar a reformulação do Regimento e Projeto Político Pedagógico – PPP, contando em 2020 com a parceria da FURG. Como coordenadora pedagógica, sou a responsável da escola para concluir o PPP. Cabe salientar que, dada a emergência na criação da escola, os documentos como o PPP e o regimento foram elaborados, naquele momento, por uma única pessoa. Desde lá, docentes tomaram conhecimento efetivo deles. Assim,

¹⁰ Atualmente não ofertamos mais o curso gratuito por causa da Pandemia e porque não possuímos mais professores surdos contratados pela SMED para ministrar o curso.

no momento de revisão, considerou-se necessária a reescrita com a participação coletiva de professoras, professores e comunidade escolar.

A demanda por discussão sobre os documentos foram agregadas às pautas das reuniões pedagógicas semanais, que já se consolidavam como espaço de discussão e formação dos docentes da escola. Também, diante desses fatos, senti-me mobilizada como professora/coordenadora/pesquisadora, a partir de algumas inquietações, por exemplo: – como as professoras e os professores pensam, organizam e desenvolvem suas atividades? – Como fazê-las sem conhecer o PPP e o Regimento da escola?; - A partir do seu cotidiano, quais são as contribuições que as professoras e os professores poderão dar para a reformulação dos documentos? – Como se articulam os anseios da comunidade escolar, sobretudo a comunidade surda da cidade? Essas foram algumas das indagações que me motivaram a pensar a pesquisa na escola, dada a potencialidade do momento vivido para a qualificação da escola e formação dos professores. Desenvolverei de forma mais pontual e propositiva sobre o desenrolar da pesquisa na sequência da dissertação. Cabe aqui, seguir a apresentação da escola e de sua história.

2.1 A CONQUISTA DE UMA ESCOLA BILÍNGUE, PELA COMUNIDADE SURDA DE RIO GRANDE: UM SONHO CONSTRUÍDO POR MUITAS MÃOS

*“Sonho que se sonha só
É só um sonho que se sonha só
Mas sonho que se sonha junto é realidade.”
Raul Seixas, Prelúdio, Álbum Gita, 1974.*

Neste subcapítulo trago um pouco da história e organização da escola. Para isso, faço um cruzamento das lembranças de minhas experiências como coordenadora e professora que participou do processo de construção da escola, com uma entrevista concedida pela Prof.^a Dr.^a Cristiane Terra Fernandes, responsável pela organização dos documentos para a criação da escola, concedida para a pesquisa “Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue” desenvolvida pelo Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos –

GIPES¹¹. Também, ajudam a tecer este capítulo o artigo da professora Maria Auxiliador Duarte¹² intitulado *Escola Municipal de Educação Bilíngue Prof.^a Carmen Regina Teixeira Baldino: do sonho à realidade, uma escola bilíngue para os surdos do Rio Grande*, em que analisa o percurso de luta para a criação da escola.

Por muitos caminhos poderia começar contando a história de lutas da Comunidade Surda Rio-Grandina. Minha fala é constituída de muitas outras falas, muitos professores participaram deste processo, que teve início nas salas especiais, na Escola Estadual Barão de Cerro Largo. Mas, os passos decisivos, que mudariam o curso da educação de surdos no município, começaram no ano de 2004, quando a Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC¹³ – ofertou alguns cursos de capacitação de professores para diversas áreas, dentre eles a área da surdez, conforme citado anteriormente. Esse curso teve a duração de 508 horas e foi ministrado pelo Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos – NUPPES –, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Sobre as ações desse Núcleo, Klein e Thoma, (2009, p. 111) escrevem: “Entre os diversos projetos¹⁴ de pesquisa e extensão que se organizaram nesse espaço acadêmico, podemos enumerar a realização de cursos de formação de professores.” Entre esses projetos, ressalto o Curso de Extensão para Professores de Educação Especial, na Área da Surdez, realizado em Rio Grande, e concluído em 2005 com 33 professores capacitados. Esse curso suscitou um sentimento de busca por uma educação bilíngue de qualidade na cidade.

Uma educação escolar bilíngue não está à espera de grandes explicações, nem “existe desde sempre aí”. Como construção epistemológica, ela é inventada e propagada, sendo produzida por uma forma de pensar, em conexão com mudanças econômicas, sociais, culturais e políticas. Neste sentido, produz outras formas de pensar a educação de surdos. A educação escolar bilíngue, considerando os seus atravessamentos discursivos –

¹¹ Pesquisa desenvolvida entre os anos de 2015 a 2018 por pesquisadoras das universidades participantes do GIPES: UFRGS, UFPEL e UFSM. A pesquisa foi financiada com recursos do Edital Universal/CNPq – 2014. A autorização para uso da referida entrevista se dá pelo fato de eu participar do GIPES como discente, e meu projeto estabelecer diálogo com a pesquisa realizada por esse Grupo: <https://www.ufrgs.br/gipes/>.

¹² Este artigo foi produzido como trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Educação – área de concentração Educação de Surdos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, no ano de 2019.

¹³ Atualmente é a Secretária Municipal de Educação e Cultura – SMEC – é denominada Secretária Municipal de Educação – SMED.

¹⁴ Uma análise sobre os impactos dos cursos de formação de professores realizados pelo NUPPES no estado do Rio Grande do Sul, em parceria com a Secretaria Estadual e as Secretarias Municipais de Educação, encontra-se em Klein, Lunardi-Lazzarin, 2013.

sobretudo de domínios linguísticos, educacionais e políticos – é considerada como um relevante cenário para o ensino aos surdos e instituída como uma “verdade” nas comunidades surdas (KARNOPP E MÜLLER, 2015, p. 13).

A Professora Maria Auxiliadora, em seu artigo, narra a história de constituição da escola e relata a importância do curso de capacitação para sua formação acadêmica e a necessidade de escrever a história de constituição da escola.

Nesse momento compreendemos e idealizamos a importância de constituir uma escola para os surdos na nossa comunidade, até a concretização desse mesmo sonho com a assinatura do decreto de criação. Senti a necessidade de fazer um registro que apresente o engajamento e as lutas dos docentes que se tornaram compromissados com o conhecimento adquirido no curso, a fim de colocar em prática o que se tornou significativo para eles (DUARTE, 2019, p. 5).

Essa formação não foi somente mais uma dentre tantas outras no currículo desses professores, pois ela modificou os pensamentos, as práticas e, principalmente, suscitou um comprometimento com a formação adquirida, desejando uma educação bilíngue para os surdos. Criou-se, naquele momento, um grupo de luta para implementar os conhecimentos adquiridos. A professora Cristiane, uma das alunas que se formou naquela oportunidade, narra na sua tese:

[...] já na aula inaugural do curso de capacitação, ao assistir a fala do professor Carlos Skliar, tive a forte sensação de que minha vida – não só na área profissional – jamais seria a mesma. Não me encantei com a Língua de Sinais, como acontece com muitos ouvintes. Encantei-me com a fala do Professor Skliar sobre o normal e o anormal, o eficiente e o deficiente, os que são atendidos e os que são excluídos. De certa forma, identifiquei-me de imediato, não pela surdez, visto que sou ouvinte, mas, por muitas vezes me sentir anormal, excluída, não pertencente, mesmo falando a língua da maioria [...] (FERNANDES, 2018, p. 19).

Segundo Carlos Skliar (1998), nos Estudos Surdos em Educação as problematizações acerca da surdez têm gerado saberes sobre o universo dos surdos, bem como investigações e proposições educacionais que intencionam aspectos políticos e culturais. Quando defendemos uma educação bilíngue, ultrapassamos o domínio ou uso de duas línguas, tornando imprescindível ver a educação de surdos não somente como uma educação bilíngue como, também, uma educação multicultural. Essa não é uma mera decisão de natureza técnica, é uma decisão politicamente construída e socio linguísticamente justificada. A educação bilíngue precisa ser embasada na concepção multicultural porque senão

pode acabar valorizando uma língua e esquecer todos os demais contextos relacionados.

Uma educação bilíngue-multicultural não envolve apenas considerar a necessidade do uso de duas línguas, a Língua de Sinais (LS) como primeira língua e a Língua Portuguesa (LP) como segunda língua, na modalidade escrita, mas:

ser bilíngue implica não transformar uma das línguas em trampolim para o aprendizado da outra. A língua de sinais e a língua portuguesa são mantidas porque a primeira permite ao sujeito se identificar e viver uma experiência visual, e a segunda permite ao surdo estar entre brasileiros, sendo brasileiro (LOPES; MENEZES, 2010, p. 84).

O bilinguismo, além de dar espaço privilegiado e prioritário à primeira língua dos surdos, tem como eixo fundamental a identidade e a cultura, porque só assim conseguimos romper com alguns campos do saber, pois ao nascer uma criança surda, primeiramente a família busca por tratamentos médicos, psicológicos, aparelhos, implantes, com o objetivo de recuperar a audição. Conforme Karnopp e Müller (2015, p. 3) explicam:

em uma virada epistemológica, através de concepções sociais e antropológicas, é possível problematizar modelos clínico-terapêuticos, compreendendo os surdos como diferentes e culturalmente localizados. Assim, em um campo de lutas e negociações culturais, e não como simples oposições binárias, a cultura surda, como um modo de vida, resiste como estratégia política à dominação ouvinte e favorece a contestação, bem como a constituição de identidades e de comunidades que determinam a vida dos sujeitos e dos povos surdos.

Ao apresentar a língua de sinais tardiamente a uma criança surda, podemos muitas vezes prejudicar seu aprendizado e a construção de identidade. Não estou afirmando que o desenvolvimento cognitivo depende exclusivamente do domínio de uma língua, mas dominar uma língua garante melhores recursos para o desenvolvimento dos processos cognitivos.

Educar com bilinguismo é “*cuidar*” para que, através do acesso a duas línguas, se torne possível garantir que os processos naturais de desenvolvimento do indivíduo, nos quais a língua se mostre instrumento indispensável, sejam preservados. Isto ocorre através da aquisição de um sistema linguístico o mais cedo e o mais breve possível, considerando a Língua de Sinais como primeira língua, na maioria dos casos, como acontece em nosso projeto. Educação com bilinguismo não é, pois, uma nova forma de educação. É um modo de garantir uma melhor possibilidade de acesso à educação (FERNADES, 1996, p. 57).

Com o final do curso, os professores que participaram daquela formação não queriam que os conhecimentos adquiridos fossem esquecidos. Na mesma época a administração Municipal iniciou a criação de turmas exclusivas de surdos e, então, os alunos dos Anos Finais, que até aquele momento estudavam incluídos junto com os ouvintes na escola Barão de Cerro Largo, foram transferidos para a Escola Municipal Hellena Small e, juntamente eles, também, os professores. Naquele momento os alunos pequenos, dos Anos Iniciais, continuaram na escola Barão de Cerro Largo, separando os alunos com um nível linguístico maior daqueles outros alunos menores que estavam em processo de alfabetização. Com isso, resultou em uma separação na comunidade surda, interferindo nas oportunidades dessas crianças de construir uma identidade surda.

Para se tornar membro da comunidade é necessário conviver com os surdos, frequentando escolas, clubes, associações de surdos. Mas, como em Rio Grande não tem associação, a escola é o único local de contato, ainda hoje, e é fundamental para que haja essa identificação. Para que a criança surda venha a se constituir um sujeito surdo, ela precisa ter o contato com outros surdos, para conhecer sua cultura e a identidade surda, necessitando viver em grupo. Lopes e Veiga-Neto explicam:

ser surdo abrange uma experiência de ser, de estar no mundo, que é vivida no coletivo, mas sentida de maneiras particulares. Embora tenhamos distintas formas de viver a condição de ser surdo, alguns elementos presentes nas narrativas surdas sobre si permitem-nos reconhecer, na dispersão dos enunciados, alguns elementos recorrentes que, ao serem agrupados, conectados e selecionados, nos indicam marcadores comuns dentro de um grupo cultural específico (LOPES e VEIGA-NETO, 2006, p. 82).

Depois de dois anos na Escola Municipal Hellana Small, os alunos dos Anos Finais permaneceram em salas unicamente de surdos, mas foram novamente transferidos para outra escola do município: Escola Municipal Sant`Ana, onde eu era professora da disciplina de Ciências. Foi com muita alegria que reencontrei alunos e professores com os quais eu já tinha trabalhado e no final do ano fui convidada a fazer parte do grupo de professores das turmas exclusivas de surdos. Nessa escola os alunos ficaram por mais dois anos, mas ainda não havia o atendimento mais adequado que pretendíamos oferecer. Sabíamos que em nenhum dos dois espaços estávamos oferecendo o ensino que os estudantes necessitavam e mereciam.

Sem espaço adequado não conseguimos ofertar uma educação bilíngue de qualidade, pois não tínhamos espaço e o número de alunos era reduzido. Ser um apêndice¹⁵, dentro de uma escola regular, estava longe do que queríamos. Precisávamos proporcionar experiências significativas como a difusão e preservação da Língua de Sinais em todos os ambientes da escola e da sociedade.

A escola tem o papel fundamental na formação do sujeito surdo que vai além de ofertar a língua materna, conforme Karnopp e Müller (2015, p. 7):

a implantação/implementação de uma política séria de difusão e preservação da Libras na comunidade, contribuindo para a consolidação do seu status linguístico e valorização social, a formação e contratação de uma equipe de profissionais bilíngues, surdos e não-surdos (docentes de Libras, tradutores e intérpretes de Libras/LP, monitores bilíngues, professores de português como L2) protagonizando os programas de educação bilíngue para surdos.

Durante um período significativo, enquanto não se constituía uma escola específica, os alunos surdos de Rio Grande foram recolocados em diferentes ambientes, foram tratados com indiferença, muitas vezes eram olhados como um incômodo nas escolas que frequentavam, visto ocuparem espaços que antes era de uso da comunidade local. Desse modo, tornava-se necessário compreender que os surdos fazem parte de outra comunidade linguística, que se utiliza de uma outra língua para se comunicar e muitas vezes era encarado como o diferente e com estranheza. Mas é preciso respeitá-lo em sua cultura e em seus direitos a uma vida digna enquanto cidadãos que fazem parte de uma comunidade linguisticamente minoritária; que têm condições de dizer de si, mas que, por muitas gerações, foram obrigados a ser normalizados, sem direitos, vistos como deficientes, dependentes de representantes ouvintes; sujeitos narrados por muito tempo como pessoas incapazes. Também colabora com essa discussão Thoma (2012) quando diz:

¹⁵ Apêndice: “Como são tratadas nas escolas regulares as salas exclusivas de surdos, que na verdade professores, gestores e professores surdos, trabalham neste projeto que demanda uma língua de sinais que só se faz na troca com outros falantes e outros surdos. Essa sala faz parte da escola, não é um apêndice e a quantidade significativa de surdos que promove um deslocamento de práticas: na relação com a cozinheira que ao ver muitas mãos em movimento testemunha a convocação da aprendizagem da língua de sinais; ao valorizar o uso da Libras na sala querem o mesmo acolhimento na escola. Docente e gestores comentam dos revides sofridos nesses espaços diariamente, indicando o fechamento dessas “salas transgressoras” (CARVALHO, 2016, p. 411).

ser surdo significa ter um traço identitário que se hibridiza com os outros na constituição de um sujeito, constituição esta que não pode ser reduzida a condição biológica do não ouvir. (...) Ser surdo é uma condição plural, e as identidades surdas podem ser tantas como podem ser qualquer outra (THOMA, 2012, p. 154).

Nessa perspectiva, os professores começaram a reivindicar o direito de alunos surdos poderem descrever a si próprios e sua comunidade; de falarem do lugar que ocupam; de colocarem a sua versão da história; de escreverem as narrativas que os definem como participantes da história; rompendo com a ideia de que a linguagem depende da capacidade de falar através da oralidade. A comunidade surda riograndina começou, assim, a luta pela construção da escola. Muitas vezes erramos, acertamos e fomos acusados de querer formar um gueto, mas como Sá (2011) explica:

[...] a escola bilíngue específica para surdos tem seu valor ampliado pelo fato de que é o único tipo de escola que mais adequadamente pode configurar-se como um ambiente linguístico natural favorável à aquisição da língua de sinais em idade precoce [...] os surdos, bem como os estudiosos que defendem a escola específica para surdos, não querem a criação de guetos; querem a criação de espaços garantidos para que o surdo se torne mais rapidamente uma pessoa “bilíngue”, e, para tanto, precisa de um ambiente linguístico natural para a aquisição de sua primeira língua, a partir do qual terá condições de desenvolver sua consciência metalinguística, ampliando as possibilidades de aprendizagem da segunda língua (SÁ, 2011, p.17-19 e 22).

Demorou mais de dez anos para ser concretizado este sonho. Foram anos de lutas, de amadurecimento, de conhecimento, mudanças e incertezas, muitas tentativas, convencimentos junto aos vários governos municipais, secretários de educação, desde a conclusão do curso de formação de professores, marcando uma trajetória de lutas. Enfim, com a mudança de governo em 2013, um outro pensamento sobre a educação. Começou, aí, o projeto de constituição da escola bilíngue para surdos. Esse momento me faz lembrar Delgado (2003, p. 13) que afirma: “Reconhecer o substrato de um tempo é encontrar valores, culturas, modos de vida, representações, enfim uma gama de elemento que, em sua pluralidade, constituem a vida das comunidades humanas”.

Antes da criação da escola, esta nova gestão municipal, fomos todos então recolocados na parte superior do Centro de Integração Escola Viva. Tínhamos um sentimento de chegada “em nossa escola” – nossa escola, sim, pois já não nos

sentíamos apêndice de outra. Pode-se dizer que nós nos constituímos, muito antes de existir. Neste momento começamos a alfabetização de surdos, agora não era somente os Anos Finais, começamos a atender 1º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental. Cabe salientar que alguns alunos ainda permaneciam na Escola Estadual Barão de Cerro Largo, mas eles não aceitavam mais matrículas de alunos surdos. Quando os alunos eram aprovados para o 6º ano, eram transferidos para a escola bilíngue. Não podíamos, naquele momento, atender a Educação infantil, porque o espaço não possuía banheiros adaptados para aquelas crianças.

O andar superior começou a ficar pequeno: mais professores agregaram-se ao grupo e tornamos a escola de turno integral. Mudamos os períodos de 45 minutos das disciplinas para blocos de 1:30 mim; criamos oficinas de xadrez, culinária, informática, letramento e teatro. Os alunos também faziam oficina de circo que era ofertada pela Escola Viva para dar, assim, conta de 1.365 horas/anual. Com isso, foi necessário nos organizamos, também, administrativamente. E, eu naquele momento inicial me tornei coordenadora pedagógica e a professora Carmen Baldino a orientadora.

Pode-se dizer que ninguém nos escolheu, o momento e as situações nos colocaram nessas posições. Mas, agora, não era só um trabalho realizado, era uma função reconhecida pela secretaria, tanto que fui transferida com carga horária completa para a escola – 40 horas. No ano de 2014 tivemos a nossa maior perda: nossa colega de trabalho e luta, Carmen Baldino, minha amiga particular, veio a falecer. Foi quando, então, a professora Cristiane, que até então estava trabalhando na SMED, retornou ao grupo para dar continuidade ao trabalho.

Desta forma, no dia 5 de fevereiro de 2015 foi criada a Escola Municipal de Educação Bilíngue Prof.^a Carmen Regina Teixeira Baldino, através do Decreto 13.200, tornando realidade um sonho. De acordo com o secretário da Educação na época, André Lemes¹⁶, “esta escola é dedicada, primeiramente, a todos aqueles que fizeram desta luta uma tarefa cotidiana da sua vivência, lutando para a realização de um atendimento diferenciado a uma importante parcela da população; esta escola virá com uma nova proposta pedagógica, a qual se descreve por incluir alunos

¹⁶ Palavras extraídas do discurso do secretário de educação na cerimônia de criação da Escola, publicado na página da SMED, em 08/02/2015. Disponível em: <https://www.riogrande.rs.gov.br/smed/?p=12228>. Acesso em: julho de 2020.

surdos em uma classe regular de ensino bilíngue”. André também enfatizou que “esta não será uma escola de Educação Especial¹⁷, mas, sim, uma Escola Bilíngue”.

Segundo o então prefeito Alexandre Lindenmeyer¹⁸, “esta é a oficialização de um ato, que significa o início de uma nova etapa que busca materializar uma nova escola de ensino diferenciado a qual mostra os efetivos avanços na educação”.

No Decreto de criação da escola encontramos que:

Art. 1º Fica criada e denominada a Escola Municipal de Educação Bilíngue – E.M.E.B. “Prof.^a Carmen Regina Teixeira Baldino” localizada no Município de Rio Grande. A escola integrar-se-á à Rede Municipal de Ensino e será destinada a crianças, jovens e adultos surdos, surdos com deficiências, limitações, condições ou disfunções, e surdo-cegueira, ou ainda, pessoas ouvintes que sejam fluentes na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (Decreto 13.200, 2015).

Dois fatos me marcaram muito nesta trajetória: uma foi a fala do prefeito da cidade no ato de assinatura do decreto, que salientou o “Poder da Caneta”, pois muitas pessoas tiveram o poder de criar a escola, mas nenhuma teve a iniciativa e a vontade de colocar em funcionamento; e a outra foi ver estampado no prédio alugado da escola o nome da minha querida amiga. Poucos sabem da sua história. Ela era só mais uma escritã da Polícia Civil quando sua filha nasceu: surda e com deficiência intelectual. Ela poderia ser mais uma mãe que entra em luto para aceitar essa realidade e que luta para resolver a questão a partir de uma perspectiva de medicalizar¹⁹.

Ela não procedeu dessa maneira. Uma mulher guerreira foi estudar, trocando de profissão em função das necessidades da sua filha. Formou-se pedagoga e Intérprete de Libras para participar da vida social e acadêmica dos Surdos de Rio Grande. Lutou arduamente, mas não viu seu sonho virar realidade, mas emprestou

¹⁷ Escola de Educação Especial reporta a ideia de trabalhar com alunos com deficiência, enquanto para os surdos, a surdez não é uma deficiência – é uma outra forma de experimentar o mundo. Mais do que isso, a surdez é uma potencialidade, que abre as portas para uma cultura própria muito rica, que não se identifica pelo que ouve ou não. Na comunidade surda não há “perda auditiva”, mas sim um “ganho surdo”.

¹⁸ Palavras extraídas do discurso do Prefeito Municipal na cerimônia de criação da escola, publicado na página da SMED, em 08/02/2015. Disponível em: <https://www.riogrande.rs.gov.br/smed/?p=12228>. Acesso em: julho de 2020.

¹⁹ Medicalizar a surdez significa “(...) orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação; (...) E significa também opor e dar prioridade ao poderoso discurso da medicina frente à débil mensagem da pedagogia, explicitando que é mais importante esperar a cura medicinal – encarnada atualmente nos implantes cocleares – que compensar o *déficit* de audição através de mecanismos psicológicos funcionalmente equivalentes” (SKLIAR, 1997, p. 111).

seu nome para ficar eternizado nessa luta da formação educacional dos alunos surdos.

Hoje, ela está presente em todos os feitos da escola, através da frase que citava sempre (Figura 1), ou nos agradecimentos, no *Facebook*, no final do último ano letivo (Figura 2), em que estivemos juntos como uma família, unidos em uma única luta. Esta é uma escrita que mostra toda sua humildade em agradecer aos professores da filha, amigos e confidentes. Eu tive o privilégio de dividir as tarefas de organização da escola com ela, que era sempre ativa, altruísta. Quando começava a falar em reuniões de pais, todos calavam, pois ela era igual a eles: mãe de surdo, lutadora, intérprete de Libras. Todos a ouviam. Era referência naquela pequena comunidade surda.



Figura 1 – Foto de Carmen Regina Teixeira Baldino.
Fonte: Acervo pessoal.



Figura 2 – Foto do último ano letivo.
Fonte: Acervo pessoal do *Facebook*.

Muitas pessoas participaram dessa luta. No início erámos oito professores e sete alunos, mas, aos poucos, mais alunos foram chegando, devagarinho, através de conhecidos ou porque viram entrevistas na televisão ou rádio. A luta estava só começando e agora outras demandas surgiam. Isso me faz lembrar as palavras de Bauman (2006, p. 17), que diz:

nós não sabemos quem somos e muito menos sabemos o que ainda podemos nos tornar e o que ainda podemos aprender que somos. O impulso de saber e/ou tomar-nos o que somos nunca se aquieta, assim como nunca se desfaz a suspeita sobre o que ainda podemos nos tornar se nos guiarmos por esse impulso.

Então precisávamos de um espaço maior e no dia 24 de junho de 2016 conseguimos um prédio para a escola. O prédio é alugado, pois ainda não temos prédio próprio²⁰. Atendemos atualmente da Educação Infantil, os Anos Iniciais, os Anos Finais do Ensino Fundamental e os adultos na modalidade EJA, totalizando 72 alunos²¹ que variam dos 03 aos 65 anos.

Ofertamos também curso de Libras básico e intermediário para os familiares e a comunidade em geral. Em 20 de março de 2018 ofertamos a primeira turma de Ensino Médio bilíngue em parceria com a 18ª CRE (Secretaria Estadual de Educação), que se formou em 2019²².

Somos ao total 30 funcionários, sendo 21 professores, uma secretária, uma porteira, dois serventes, três merendeiras e dois monitores²³. O espaço contava com oito salas de aula na casa principal e mais três salas junto ao pátio da escola, uma secretaria, uma sala de recursos, uma sala dos professores, um refeitório, uma cozinha, dois banheiros junto ao pátio, um banheiro dos professores e funcionários. E, também, uma sala bem espaçosa que denominamos “espaço de convivência”,

²⁰ No decorrer do ano de 2021 a escola precisou ser transferida de prédio, conforme informado, mantendo-se em um espaço alugado pela gestão municipal. O prédio atende em parte as necessidades da escola, mas é muito difícil encontrar prédios no centro da cidade, o prédio agora ocupado, não possui sala de convivência e possui um pátio pequeno, dificultando a prática esportiva.

²¹ Estes dados são referentes ao projeto-final de 2019. Neste momento contamos com 20 professores e 63 alunos.

²² Primeira e única turma, pois com a troca de governo estadual, não foi possível continuar a parceria. Destaco, aqui, o poder limitante da caneta, pois em se tratando de educação, um governo não se compromete em seguir os bons exemplos do anterior e muito se perde com a troca de governo.

²³ Neste momento não temos monitores.

onde os alunos reuniam-se para conversar, brincar, estarem juntos durante o intervalo do almoço e em outros momentos.

A escola é o centro de referência da comunidade surda que busca auxílio para diversos assuntos. Lopes e Veiga-Neto explicam que a escola é um o local de encontro importantes da comunidade surda.

Mesmo que a escola e a comunidade surda estejam separadas, a escola sempre será um espaço de encontro surdo, pois, além de ser ela a primeira instituição onde muitos têm a chance de conviver e de se auto-identificarem com outros surdos, é também um espaço de convivência acima de qualquer suspeita. Ninguém duvida das "coisas boas" que devem ser aprendidas na escola, mas muitos podem duvidar do que é feito e aprendido em um espaço não-escolarizado de encontros surdos (LOPES E VEIGA-NETO, 2006, p. 16).

Somos consultados por outras escolas a respeito de alunos que são surdos, que apresentam perda auditiva, que precisam da Libras para a comunicação, ou ainda sobre filhos de surdos que aprenderam Libras desde a infância. Como a cidade não possui uma central de intérprete, tanto os surdos, como os diferentes órgãos da cidade ligam e buscam auxílio na escola para a comunicação com os mesmos. A escola, ainda, auxilia na procura de emprego e cursos profissionalizantes, tentando parceria com empresas da cidade.

Estive em boa parte desta caminhada, por vezes perto e outras distante: primeiro como professora da classe inclusiva, depois como professora das turmas de surdos exclusivas, nos vários espaços que percorremos e, por fim, agora sou docente efetiva e coordenadora pedagógica, cargo que sempre permaneci, apesar de ter ocorrido a troca de três diretoras, nesse curto espaço de tempo. Mas, a luta continua, pois não podemos em nenhum momento deixar de lutar para melhorar a educação bilíngue no município: hora buscando em formação continuada dos professores, ou em visitas a outras instituições que ofertam educação para surdos, ou lutando por um prédio próprio e uma central de intérprete, mas sempre com um único objetivo: melhorar a educação bilíngue no município.

Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 14) citam que é “comum encontrar professores ou outros especialistas atuantes nas escolas, dentro do movimento e comunidade surda. Eles entram como intérpretes, como representantes dos surdos em espaços de ouvintes etc.” E completam explicando a importância da escola na luta pela educação de surdos.

A escola constantemente aparece como a responsável pela criação da comunidade e pela manutenção de luta, junto com os surdos, pelas causas surdas. A responsabilidade delegada e assumida pela escola traz, com ela, a pedagogização de uma comunidade que passa a se estruturar de acordo com o que é proposto e indicado pela escola. Quando a escola define como será a comunidade, esta passa a ser alvo de outras questões políticas e educacionais. Perde-se parte do interesse surdo em fortalecer suas lutas e suas reivindicações e atribui-se à escola o trabalho de manutenção de um espaço de construção e articulação surda (LOPES e VEIGA-NETO, 2006, p. 14).

Assim, é esta escola bilíngue, assim carinhosamente chamada e conhecida na cidade: um local que emana amor, carinho, conhecimento, cultura, atuante na comunidade, lutando sempre. Neste momento, tentamos organizar o Círculo de Pais e Mestre – CPM – e continuamos a motivar a comunidade para a criação de uma associação de surdos, mas ainda não se concretizou. Também, lutamos por uma central de intérprete e de um concurso específico para professor de Libras. As lutas não param!

2.2 A TRAJETÓRIA DA ESCOLA – ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES: OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO, AS REUNIÕES PEDAGÓGICAS.

Por muitas trilhas os professores da escola andaram, enquanto lutavam pela construção da escola. Como o curso de formação promovido pela Secretaria Municipal de Educação, em parceria com o NUPPES, ocorrera há mais de dez anos, poucos dos 30 professores, ali formados, continuaram atuando com alunos surdos, e, por isso, fazia-se necessário uma nova formação de professores na área, pois em se tratando de Educação de Surdos, muitos conhecimentos ainda precisavam ser construídos pelos docentes da escola.

Fez-se necessária a busca por formação de diferentes formas, como já frisado, seja através da participação em congressos, por todo o Brasil, podendo citar vários realizados em cidades como: Santa Maria, Porto Alegre, Passo Fundo, Bagé, Sapucaia, Pelotas, mas, também, fora do Estado, como: no Rio de Janeiro e Salvador. Também visitamos diversas escolas de surdos municipais, estaduais, filantrópicas para ver e ouvir como a educação ocorria nesses ambientes. Ouvimos

colegas professores e diferentes palestrantes. Tardif e Raymond explicam que os professores buscam por saberes para qualificar sua prática.

Num sentido amplo, designa o conjunto dos saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar (Tardif e Lessard 1999). Esses saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc.). É a esse segundo significado que está ligada à nossa própria concepção. É necessário precisar também que atribuímos à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 4).

A formação de professores da E.M.E.B. Carmen Baldino é uma característica importante, pois todos os docentes da escola possuem: Capacitação ou Especialização em Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Libras com no mínimo 360 horas e, ainda, a grande maioria, além de professor é, também, intérprete de Libras. Apesar de toda essa formação, os docentes estão sempre buscando novas oportunidades de qualificação que, muitas vezes, inclusive, acontece no formato a distância. No ano de 2018 treze professores ingressaram no Curso de Especialização na Universidade Federal de Pelotas – UFPel.

Tardif e Raymond salientam a importância dos saberes docentes quando afirmam que a função do professor engloba vários fatores e atitudes:

os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 212).

O curso de especialização, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Madalena Klein²⁴, respondeu a uma demanda expressiva da direção da escola, além do apoio

²⁴ Madalena Klein fazia parte do Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação de Surdos – NUPPES/UFRGS, coordenado pelo Professor Carlos Skliar – que ofertou a primeira formação de professores em Rio Grande. Esse grupo desfez-se devido à conclusão das pós-graduações dos participantes e os novos rumos profissionais. Em 2006, a maioria dessas participantes reuniram-se novamente e constituem o GIPES – Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos – que mantém seu foco de pesquisa na educação de surdos. Informações disponíveis no relatório fornecido ao CNPQ. (AIRES, 2017, p. 13)

da Secretária de Educação Municipal de Rio Grande, que auxiliou os professores no transporte semanal do grupo de professores aprovados no processo seletivo. O curso de Especialização em Educação – área de concentração em Educação de Surdos, com duração de dois anos, possibilitou suporte pedagógico para que os professores compreendessem a cultura e as especificidades dos alunos surdos. Ainda, como resultado desta formação, como trabalho de conclusão, foram escritos treze artigos que narraram a história e a constituição da escola, as políticas públicas na Educação de Surdos, além de os professores narrarem suas práticas pedagógica, fato importante que pode auxiliar aos demais professores da própria escola e de outras.

A formação na escola ocorre continuamente nas reuniões pedagógicas, nas sextas feiras. Mesmo agora, em tempos de Pandemia do Covid-19, as reuniões são semanais e acontecem em formato *on-line*. Além disso, ocorre a formação do Currículo da Língua Brasileira de Sinais – Libras: Componente Curricular como Primeira Língua. O curso é ministrado por professoras da Universidade do Rio Grande – FURG²⁵ – ocorre nas quartas-feiras, com o objetivo principal de auxiliar os professores na Educação de Surdos. O curso salienta a importância dos alunos em serem primeiramente alfabetizados na sua primeira língua – Libras – e o uso do português escrito como segunda língua.

Essa formação traça meta, objetivos, aprendizados, além de auxiliar os professores na aquisição da Língua de Sinais e no uso das tecnologias e mídias digitais, bem como nos princípios da elaboração de vídeos e material visual. As professoras, autoras da proposta de formação, explicam que:

o ensino da LS no currículo escolar segue a perspectiva do ensino das LSs dos surdos nativos, que nasceram e cresceram surdos (com pais surdos), utilizando a LS ao longo de suas vidas. Embora essa realidade seja a minoria, eles representam modelos únicos do que a LS significa como uma língua materna e, portanto, como uma primeira língua. Apesar disso, não excluimos a maioria (surdos com pais ouvintes), mas baseamo-nos na experiência de surdos nativos, pois é o que representa o contexto bilíngue, onde a prioridade é dada ao ensino da LS e, posteriormente, da LO. Ao examinar a educação bilíngue de crianças surdas, em que as LSs são tratadas como suas primeiras línguas, o conteúdo dos currículos geralmente

²⁵ Coordenadora - Maria Mertzani (Líder do Projeto e Investigador Principal) Autoras: Maria Mertzani; Cristiane Lima Terra; Maria Auxiliadora Terra Duarte com o apoio da Prefeitura Municipal e FURG disponível em: https://www.riogrande.rs.gov.br/smed/externo/20200128-curriculo_lingua_brasileira_de_sinais.pdf.

deriva dos usos da LS pelos sinalizadores nativos (MERTZANI, TERRA, DUARTE, 2020, p. 11).

Apesar dessa formação ser específica do currículo de Libras e ter como foco a disciplina de Libras como L1, todos os professores das diferentes áreas do conhecimento participam uma vez que, ao se discutir o currículo, não estamos falando propriamente da disciplina, mas como organizá-la a fim de melhorar a compreensão e entendimento da Libras, com o objetivo de melhorar suas práticas e incentivar a interdisciplinaridade.

Criamos o currículo para acompanhar a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares. Assim, o Currículo de Libras dialoga com as demais áreas do conhecimento, em estreita relação com as especificidades e demandas da educação bilíngue para surdos e da educação em geral. Nesse sentido, o currículo não separa Libras de sua comunidade, mas ensina o idioma como um todo, holisticamente, incluindo suas produções artísticas (por exemplo, literatura surda sinalizada), pois é usado por seus usuários nativos e suas características específicas. Assim, a cultura e a história surda (regional, nacional, internacional) são ensinadas em relação e ao lado de outros eventos históricos locais, regionais e nacionais. (MERTZANI, TERRA, DUARTE, 2020, p. 17).

Atualmente, por causa da Pandemia do Coronavírus, como já explicado, e com a suspensão das aulas presenciais, os professores, além dessas duas formações, reúnem-se também, por grupos, para preparar aulas na perspectiva interdisciplinar. Organizados em grupos de três professores, planejam a aula da semana que ocorre da seguinte maneira: – segunda-feira é ofertado aos alunos o material interdisciplinar, com vídeo produzido pelos professores; – terça-feira, quarta-feira e quinta-feira os professores explicam as atividades com o uso do *Power point*, em aulas *online*, com auxílio de programas de videoconferências, e – na sexta-feira os alunos fazem a devolutiva da semana. Estamos observando uma boa participação dos alunos. São poucos os que não participam. Eles gostam, pois sentem falta dos colegas e nas aulas eles têm o contato com a língua, visto que muitos não têm familiares que utilizem a Libras.

O espaço familiar, neste momento, é o ambiente onde se estabelecem as relações de comunicação, contudo, é frequente que pais e/ou familiares não consigam se comunicar com os filhos na língua de sinais. Silva (2007, p. 6) nos diz:

[...] que, inicialmente, uma família com um membro surdo tende à resistência, o que começa a ser modificada com o passar do tempo, num

processo de adaptação a essa realidade. O tipo de comunicação entre pais ouvintes e filhos surdos, por exemplo, pode ser resultado de um processo de adaptação e é de fundamental importância que se compreenda que o tipo de adaptação utilizado, muitas vezes, se constitui a única forma de comunicação entre surdos e seus familiares.

Deste modo, o contato com a Libras ocorre praticamente somente na escola, o que justifica, neste momento, as aulas serem sempre com o auxílio de plataformas que dão acesso à imagem em tempo real. Assim, a escola vem mantendo contato com os alunos através de aulas síncronas, que são aquelas em que é necessária a participação do aluno e professor no mesmo instante e no mesmo ambiente – nesse caso, virtual.

Na escola usamos plataformas como o *Google Meet*, *Zoom* ou *Whatsapp*, de acordo com o número de alunos, tendo como objetivo conectar e proporcionar interação entre professores e alunos. Também fazemos encontros com todos os alunos, que denominamos aulas de convivência. A fim de organizar as atividades de forma coordenada e interdisciplinar, as aulas, em toda a escola, possuem um tema geral, norteador, que tem a duração de três semanas.

O principal benefício dessa modalidade escolhida pela escola é a praticidade para tirar dúvidas, de conectar os alunos com seus colegas e fazer com tenham contato com a língua de sinais. Além disso, através das aulas, os professores podem também avaliar a necessidade de uma intervenção da escola, quando usamos a sala de recurso para trabalhar problemas relacionados com a aprendizagem. Mas, também, oferecemos apoio às famílias para auxiliar nos problemas comportamentais que, por vezes, muitos alunos apresentam, alguns, até mesmo, por se sentirem sozinhos e isolados no ambiente familiar. Muitos pais relatam que precisaram levar o filho até o prédio da escola para mostrar que a escola estava fechada. E, através desses relatos, fica evidente a importância e a falta da escola bilíngue no dia a dia dos alunos.

Durante todo esse processo de reformulação das práticas pedagógicas, os professores, juntamente com a coordenação e a diretora da escola, aprofundaram os estudos do currículo e dos documentos da escola. Estes momentos de estudos reforçam a necessidade de avaliar as práticas pedagógicas, reinventar-se, dado a especificidade do momento e de nos deslocarmos da escola, fazendo da casa um ambiente de aprendizagem e de estudo contínuo.

Com certeza, ao iniciar esta pesquisa, não se imaginava uma realidade como esta que se apresenta. Com isso, os procedimentos da pesquisa necessitaram acompanhar os movimentos dados pela escola, pelos seus docentes e estar com a escola, a partir de seus movimentos, foi um ato necessário.

2.3 CURRÍCULO E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O REGIMENTO DA ESCOLA

O Projeto Político Pedagógico – PPP é um documento que apresenta o processo histórico da instituição escolar, as ideias e filosofia, bem como as práticas pedagógicas que dimensionam suas atividades. Reflete a identidade da escola, seus objetivos, orientações, ações e formas de avaliar os processos de aprendizagens, estabelecendo metas e buscando melhorias. Celso Vasconcellos nos ajuda a compreender o projeto político pedagógico como:

[...] sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É o elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (VASCONCELLOS, 2006, p. 169).

A legislação prevê que o PPP seja um documento elaborado por toda comunidade escolar. O respaldo legal que garante essa participação encontra-se no Art. 4, inciso II da LDB, que defende uma gestão democrática, com transparência, impessoalidade, autonomia, participação, liderança, trabalho coletivo, representatividade e competência.

O embasamento legal está no artigo 206 da Constituição Federal e na Lei nº10.576, de 1995, a qual dispõe da Gestão Democrática do Ensino Público, em que a instituição escolar tem que ser entendida como um espaço de gestão democrática, por meio de processos coletivos que envolvam a participação da comunidade local e escolar. É importante que haja uma descentralização do poder com o envolvimento da comunidade, com a garantia de mecanismos e condições para que ocorra a participação e tomada de decisões da comunidade escolar. Assim, a gestão democrática acontece.

O Regimento Escolar é o documento que tem sua origem na Proposta Pedagógica que disciplina a vida da escola, define a organização e funcionamento, os aspectos administrativos e pedagógicos, com base na legislação de ensino em vigor. A elaboração do Regimento Escolar é de autonomia e atribuição da Escola que oferta a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, com a participação de professores, pais/responsáveis, alunos e funcionários, envolvendo a comunidade escolar.

O PPP precisa oferecer a troca de experiências e a reconstrução de conhecimentos que irão interferir diretamente no ensino-aprendizagem dos alunos e nas práticas interativas em todo espaço escolar. O PPP de uma escola bilíngue precisa defender e organizar a escola como pública²⁶, porque os governos federal, estadual, municipal e distrital são responsáveis por oferecer o ensino gratuito aos estudantes, indiscriminadamente, independente do momento político, pois a escola não deve responder aos interesses de governantes, pois ela é da comunidade. O PPP deve defender e organizar a escola de tempo Integral, porque é preciso oferecer aos estudantes uma formação completa que demanda tempo, pois os alunos precisam se apropriar de duas línguas; precisam estar em contato constante com seus pares, visto que a maioria das famílias de surdos não sabem a língua de sinais, nem a sociedade. Fernandes (2009) colabora com essa defesa, quando argumenta:

portanto, ao contrário da maioria das crianças brasileiras que normalmente aprendem sua língua materna com seus pais, as crianças surdas dependem da ação mediadora da escola para aprenderem a língua de sinais. São bilíngues por contingência e não por opção. Por conta dessa especificidade, o espaço escolar amplia sua finalidade primeira de garantir acesso à educação formal, estendendo-a para os domínios da educação linguística das crianças surdas, suprimindo (e, por vezes, substituindo) a lacuna deixada pela família (ouvinte) na promoção de um ambiente favorável à apropriação da linguagem (FERNANDES, 2009, p. 3).

Além disso, a formação dos estudantes não pode restringir-se à formação acadêmica, conteudista, propedêutica. É preciso oferecer uma formação integral, que possa permitir ao estudante o seu desenvolvimento global, físico e mental, ao lado da sua inclusão no mundo tecnológico e digital em que vivemos. A escola

²⁶ Grandes expectativas surgem a partir da Lei 14.191/2021 (BRASIL, 2021). Lei recentemente promulgada e que instituiu a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino na LDB.

pauta-se numa perspectiva bilíngue para oferecer aos estudantes a integralidade das duas línguas, que não podem competir no espaço educacional, mas devem se completar.

A escola é regular porque contempla o currículo de base nacional; é especializada porque o profissional que nela atua precisa de um conhecimento especializado na área; e a presença e a permanência de profissionais capacitados e com formação constante, com fluência na Língua de Sinais, é de extrema importância. Somado a isso, é importante que o profissional conheça a cultura surda, os movimentos de lutas, as leis e que esteja disposto a trabalhar com a metodologia necessária para o desenvolvimento do currículo bilíngue e suas especificidades. Os conteúdos não devem ser reduzidos ou adaptados, mas devem ser estruturados para atender as necessidades acadêmicas dos alunos.

Sá (2011, p. 17) nos diz que muitos surdos e pesquisadores defendem que “a escola é um direito de todos, mas não a mesma escola, não a mesma proposta, pois a mesma escola não atende às necessidades e especificidades de todos”. Como os indivíduos são diferentes, um único modelo de escola não pode funcionar para todos e o PPP e o Regimento precisam ser claros e objetivos para que esses direitos possam ser garantidos. Baseado no artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) defende-se: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Deste modo, é fundamental que o PPP possa pautar-se em uma proposta bilíngue, para que os alunos sejam expostos precocemente à língua de sinais; precisa garantir a presença de professores surdos trabalhando nas escolas, como modelos de proficiência linguística; e, que tenha investimento na formação continuada de professores a fim de que, respaldado pela instituição, promovam o ensino da língua majoritária na perspectiva de aprendizagem de uma segunda língua. Além disso, esse projeto educativo deve incorporar a comunidade escolar nas decisões pedagógicas. Skliar (1998) nos traz que a educação bilíngue para surdos requer muito mais do que a entrada da língua de sinais como língua de instrução do ensino, mas a construção de uma nova arquitetura educativa.

Portanto, ao contrário do que se propaga, educação com bilinguismo não é, pois, uma nova forma de educação, uma “metodologia adaptada. É um modo de garantir uma melhor possibilidade de acesso à educação” (FERNANDES; RIOS,

1998) a um grupo linguístico minoritário, como é o caso dos surdos brasileiros. Desse modo, os documentos da escola precisam deixar claro estas narrativas a fim de garantir um ensino bilíngue de qualidade e a permanência do aluno na escola.

Nesse sentido, é visível a necessidade de discussão e reflexão acerca da educação bilíngue e a importância de pesquisar a Educação de Surdos a fim de fortalecer as lutas dessa comunidade. Esse pensamento é compartilhado, também, por Müller e Karnopp (2015):

pensar, propor e discutir a educação de surdos requer esforços coletivos, estabelecendo-se diálogos e negociações entre as diferentes frentes que pensam a educação de surdos: comunidades surdas, lideranças políticas, educadores, educandos surdos, pesquisadores... Enfim, há que se superar a invisibilidade e o silenciamento que a minoria surda assumiu ao longo da nossa história (MÜLLER e KARNOPP, 2015, p. 2).

Nesse contexto, tornou-se importante, frente às mudanças na BNCC, a discussão do PPP e do Regimento, mas, também, fez-se necessário pesquisar e narrar como se constituiu esta escola bilíngue. Entretanto, apesar de alguns avanços na constituição de propostas de educação escolar bilíngue, outros desafios se colocam, sobretudo, no terreno das instituições escolares e é preciso ter documentos que contem a história e garantam seu futuro.

Cabe salientar que, na perspectiva que assumi nesta pesquisa, segundo nos diz Ferraço (2007, p. 3): “Pensar os currículos de uma escola implica, então, viver seu cotidiano, o que inclui, além do que é formal, e tradicionalmente estudado, toda a dinâmica das relações estabelecidas”. Neste sentido, senti-me convocada e motivada a seguir os movimentos que se davam nas discussões entre os professores da escola, entendendo que o que ali se construía, para além da formalidade de um PPP, era um currículo vivo, em movimento.

3 CONVERSANDO SOBRE/COM O CURRÍCULO

Quando começamos a falar sobre educação, logo surge a palavra currículo. Percebemos que ele faz parte do dia a dia do que constitui a escola. Mas, o que é? Qual sua função e importância? Muitas vezes é mal interpretado na comunidade escolar, ou por falta de conhecimento ou por associá-lo, simplesmente, com as atividades técnicas. Mas, quem está em sala de aula tem a experiência com currículo, pois é na prática do cotidiano da sala de aula que o professor concretiza o currículo.

Na Escola Bilíngue Carmen Baldino, os professores são permanentemente estimulados a pensar suas práticas pedagógicas em uma perspectiva bilíngue e, mobilizados pelas demandas da Secretaria da Educação, passaram a discutir a organização do PPP e regimento, em um tempo de implementação da nova base curricular nacional – BNCC. Neste mesmo momento os professores foram surpreendidos por demandas que fizeram pensar outras formas de colocar a escola em ação. Ou seja, múltiplas formas de pensar, criar e colocar em funcionamento um currículo. Para entender os movimentos que ali ocorreram, considero importante me deter por um instante em autores que nos ajudam a pensar sobre o currículo. Se fossemos pensar nas diferentes teorias e perspectivas que se pensam o currículo, poderíamos citar uma infinidade de pesquisadores como: Moreira (1990), Kelly (1981), Sacristán (2000-2013) entre outros, mas Silva (2010, p. 15-16) sintetiza:

o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. [...] Um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. [...] Além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão que se concentram também as teorias do currículo (SILVA 2010, p. 15-16).

E quando o currículo escolar é trabalhado com responsabilidade pode, desta forma, proporcionar uma variedade de experiências repletas de significados, que são capazes de encontrar respostas para questionamentos que poderão redefinir a existência do sujeito. As várias teorias acerca do discurso, do que é e para que

serve o currículo, que o delinearão como um documento em constante processo de transformação, de uma forma ou de outra vem sendo estudada e dialogada com a comunidade educacional:

[...] a emergência do currículo como campo de estudos está ligada a processos tais como formação de um corpo de especialistas sobre currículo, a forma como a formação de disciplinas e departamentos universitários sobre currículo, a institucionalização de setores especializados sobre currículo na burocracia educacional do estado e o surgimento de revistas acadêmicas especializadas em currículo (SILVA, 2010, p. 21).

De acordo com Gimeno Sacristan (2013, p. 17) “de tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção didática que se desenvolve durante a escolaridade”. Dessa forma, o currículo deve ser entendido como um processo que envolve múltiplas relações e para compreendê-lo e implementá-lo, a fim de transformar o ensino, é preciso refletir e discutir as questões que o norteiam como: o que e porque ensinar este ou aquele conteúdo? Para chegar a uma resposta surgem diferentes teorias.

Ao estudar a história do currículo e sua função nas instituições pedagógicas, utilizei como base a obra “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo”, de Tomaz Tadeu da Silva (2010) para destacar três teorias: a teoria tradicional, teoria crítica e a teoria pós-crítica. Entendo que cada uma dessas teorias tiveram suas emergências em contextos históricos e sociais diversos, mas é possível perceber o quanto suas bases epistemológicas circulam permanentemente nas políticas curriculares, produzindo efeitos no jeito de pensar e organizar a escola e, mais especificamente, as práticas pedagógicas que ali circulam.

Antes mesmo de enunciar as diferentes teorias do currículo, Tomaz Tadeu da Silva traz uma análise do próprio conceito de teoria que representa a imagem: reflexo de algo que temos como realidade, ao descrever algo. A teoria de certa forma o inventa, cria, sendo impossível separar a descrição simbólica da realidade. É como se a teoria descobrisse o currículo que já existe. Nesse sentido, como indica o autor, seria mais adequado falar do discurso do texto. “Uma teoria supostamente descobre e descreve um objeto que tem uma existência independente relativamente à teoria. Um discurso, em troca, produz seu próprio objeto” (SILVA, 2010, p 12).

Apesar das advertências, o uso da palavra “teoria” já está muito difundido, não podendo ser simplesmente abandonado. Dessa forma, parece coerente compreender a noção de “teoria” e nos manter atentos ao papel ativo desempenhado por ela, levando em conta seus efeitos discursivos. Então, nesse momento, não devemos discutir o que é currículo e, sim, qual o discurso que ele carrega, suas motivações, como cada um o define e como se utiliza destes discursos.

A teoria tradicional busca comparar a escola à eficiência de uma indústria, estabelecendo de forma precisa quais são os objetivos, olhando as habilidades necessárias para que, na fase adulta, o estudante tenha êxito na ocupação profissional, ou seja, a metodologia aplicada teria a escola como local de ensino–aprendizagem com olhar no mundo do trabalho. Muitos foram os estudos sobre essa teoria que foi aplicada e discutida por muitas décadas, sofrendo algumas transformações, mas o currículo, nessa perspectiva tradicional, seria um instrumento técnico que deveria ser elaborado e seguido.

As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas de desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (SILVA, 2010, p. 30).

Nos anos 60 as teorias críticas do currículo provocaram uma completa inversão nos fundamentos, dos quais podemos destacar a “nova sociologia da educação” de Michael Young, a crítica da ideologia de Althusser, a crítica cultural de Bourdieu, Passeron e Giroux, que traz para o currículo a pedagogia da possibilidade, mostrando ser contra a dominação rígida das estruturas econômicas e o currículo político e crítico das crenças ideológicas, dos arranjos sociais dominantes em que o que está em discussão é a política cultural do currículo.

O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdades (SILVA, 2010, p. 55).

No Brasil, Paulo Freire traz a educação como prática de liberdade, ligada à pedagogia do desenvolvimento. Já, na pedagogia do oprimido, Freire baseia-se na dialética hegeliana das relações entre senhor e servo, questionando os arranjos sociais presentes na educação, criticando a educação institucionalizada em países desenvolvidos e salientando sua preocupação na educação de adultos em país de terceiro mundo, subordinado a essa ordem mundial. Freire, então, traz uma crítica à “educação bancária”.

Como escreve SILVA (2010), ao apresentar a perspectiva crítica em Freire: “A educação bancária expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno. Conhecimento se confunde com o ato de depósito – bancário” (SILVA, 2010, p 58). Na direção dessa análise Gadotti acrescenta:

numa pedagogia oposta à pedagogia do colonizador (que na falta de melhor expressão chamamos de pedagogia do conflito), o educador reassume a sua educação e seu papel eminentemente crítico: à contradição (opressor-oprimido, por exemplo), ele acrescenta a consciência da contradição, forma gente insubmissa, desobediente, capaz de assumir a sua autonomia e participar na construção de uma sociedade mais livre (GADOTTI, 1989, p. 53).

Ao comparar a teoria de Giroux ao que diz Gadotti (1989), Silva (2015) refere-se à pedagogia do colonizador contra uma pedagogia do conflito, destacando o papel fundamental do professor na formação do aluno. Por sua vez, a partir de uma sociologia crítica da educação, Bernstein não vai estar preocupado com o conteúdo do currículo, mas sim “com o que” e “o porquê” se ensina um determinado conhecimento e não outro, como se organiza esse currículo, qual relação de poder e controle que esse currículo impõe, salientando as áreas de conhecimento. Silva nos traz o conceito de currículo da classificação “Quanto maior o isolamento maior a classificação. A classificação é uma questão de fronteira. A classificação responde, basicamente, a questão: que coisas podem ficar juntas?” (SILVA, 2010, p. 72). Ou seja, quanto mais separada e isolada está a disciplina, mais poder ela apresentará, pois ela está no controle. Em contrapartida, trabalhar a interdisciplinaridade, onde as disciplinas trabalham juntas, obtém-se resultados provenientes de debates entre os educadores e educandos, descentralizando o poder.

Neste contexto, os sentidos que os professores atribuem ao currículo, de certa forma, revelam as razões que vão subsidiar suas ações, pois elas possuem significados que são construídos durante todo o processo de formação. No entanto, outras ações têm origem de suas experiências difusas sobre diversos aspectos do currículo, tais como: conteúdos, habilidades, orientações metodológicas, avaliações etc. Sacristán (2000) defende o currículo como um processo que se configura na prática.

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Ainda na teoria crítica, podemos salientar o currículo oculto. Ele não aparece escrito, mas nas ações que ocorrem no cotidiano escolar, não está explícito, mas está relacionado às relações de autoridade, organização espacial, de tempo, as recompensas, os castigos, o que se aprende como: fundamentos, atitudes, valores, comportamentos etc. Mas, esse conceito foi se desgastando, pois em um esforço de catalogar, esqueceram das conexões que esse currículo oculto traz nas relações sociais.

A teoria pós-crítica passa a discutir sobre as identidades, alteridade, diferenças, problematizando os discursos de saber-poder, com foco na representação cultural, nas questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, em uma perspectiva multiculturalista, que tem suas raízes nos países mais desenvolvidos, nos aspectos culturais e econômicos. O movimento multiculturalista, conforme Silva (2010), apresenta-se de maneira ambígua: por um lado como movimento legítimo de reivindicação de grupos culturais, que buscavam o reconhecimento e a valorização de sua cultura e por outro como uma simples solução para problemas ocasionados pela presença de grupos raciais e étnicos, nos países de cultura nacional dominante.

O currículo tem o poder de interferir e transformar a vida dos alunos. A teoria pós-crítica deixou como herança conceitos com um papel importante para a ressignificação dos temas que envolvem o discurso sobre o currículo, Para Silva (2010, p. 85), “o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados” “[...] para terem suas formas culturais reconhecidas e

representadas na cultura nacional” como: – a busca pela identidade; – a apropriação da linguagem para o entendimento dos discursos proferidos pela mídia; – a conexão entre saber e poder e a necessidade do respeito e da tolerância nas relações existentes.

Esse debate nos ajuda a pensar nas lutas da comunidade surda pela educação bilíngue e pela escola específica de surdos, em que seja reconhecida a Libras como língua natural e de instrução. Mais que isso, suas reivindicações relativas à escola como espaço da identidade e da comunidade. Essas são questões que atravessam as discussões sobre o currículo da escola bilíngue.

Esse movimento de análise e luta por um currículo mais abrangente à realidade do mundo contemporâneo, fez surgir duas perspectivas de resistência: a liberal ou humanista do multiculturalismo e a perspectiva crítica que se divide em duas vertentes que possuem características das correntes filosóficas materialistas e pós-estruturalistas.

Na linha da perspectiva liberal (ou humanista) valores como a tolerância, o respeito e a convivência harmoniosa entre as diferentes culturas são exaltados, “deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade” (SILVA 2010, p. 86). No currículo crítico multiculturalista, Silva (2010, p. 89) ressalta que [...] a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão [...].

Isso fez com que surgisse uma compreensão antropológica que converge para o multiculturalismo, responsável não só por celebrar as diferenças, mas, por questioná-las, favorecendo grupos menos favorecidos que passaram a buscar, através da educação, uma evolução e emancipação dos poderes que os reprimiam, que os diminuía. O enfrentamento às políticas que buscavam moldar o sujeito o tornaria capaz de transformar a sua realidade.

O currículo é apresentado assim como norteador responsável, não somente por organizar os conteúdos escolares, de passar informações, mas principalmente pela transformação dessas em conhecimento que resulte na libertação intelectual e social do indivíduo em toda sua plenitude. As relações de poder que envolvem a construção do currículo ultrapassam o discurso dos pais, dos professores e dos alunos e chegam ao campo político. Sacristán (1998, p. 16) completa:

Nesse sentido, afirmamos que o currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que um aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar.

Os governos utilizavam e utilizam o currículo, até hoje, como uma forma de moldar a cultura da sociedade, conforme seus interesses, impondo valores que vão ao encontro das classes dominantes, com objetivos no mundo do trabalho para alavancar a produção e gerar mais riqueza para sua classe. Para isso, utilizam-se do discurso que a classe operária é de suma importância para a sociedade. Nesse sentido, Apple (2008) reforça esse pensamento ao falar sobre as lutas educacionais e sua ligação com a política:

as lutas educacionais estão intimamente vinculadas aos conflitos em áreas econômicas, políticas e culturais mais amplas. Assim, a influência crescente de posições direitistas em cada uma dessas áreas é acentuada e tem tido grandes efeitos na educação e nas políticas da identidade e da cultura, nas disputas sobre produção distribuição e recepção do currículo, bem como nas relações entre mobilizações nacionais e internacionais. Juntos esses domínios formam o “palco” em que se encena atualmente o teatro político da educação (APPLE, 2008, p. 19).

Podemos verificar, nesse contexto, que o currículo não é apenas um instrumento passivo ou ingênuo. Ele está engendrado nos documentos oficiais, nas disciplinas, no dia a dia da sala de aula, na escola, na vida do educando. Apple (1982, p. 59) reitera que o currículo não é apenas um conjunto neutro de conhecimentos “[...] seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo [...]”. Na escola existe sempre a preocupação de “seguir o currículo”, “vencer o currículo”, ou seja, uma luta diária entre o fazer e o poder.

3.1 O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO DE SURDOS EM UMA PERSPECTIVA BILÍNGUE

Ao discutir o currículo na Educação de surdos, trato na perspectiva dos Estudos Culturais, que contribuíram para ampliar a noção de currículo com caráter

interdisciplinar, explorando as formas de produção e criação de significados e de discursos, revelando o papel do poder nas atividades cotidianas, legitimando o aprofundamento das práticas escolares (SILVA, 2000). E, nesse sentido, na valorização da cultura surda, entendendo que essa permeia os espaços em que sujeitos surdos circulam. Mais especificamente e em uma articulação com os Estudos Culturais, nos Estudos Surdos, entende-se o surdo não como uma pessoa que possui uma deficiência, uma falta, mas como um ser que possui uma diferença estabelecida nas experiências visuais; que compartilha de uma cultura própria e que prioriza a Libras como a língua de instrução, de comunicação e de constituição como sujeito de uma minoria linguística.

Infelizmente, por muito tempo, a busca pela normalização era permanente a fim de que o surdo se tornasse o mais próximo possível da normalidade ouvinte. Já, o currículo era trabalhado através de adaptações das escolas de ouvintes, onde a cultura surda e todas as suas especificidades eram negadas, como suas condições biopsicossociais. Segundo Fernandes (2018, p. 192):

[...] educação bilíngue não é uma adaptação da prática destinada a ouvintes, mas uma construção necessária pensada a partir das condições biopsicossociais dos estudantes surdos [...], portanto o currículo deve ser pensado, para que cultura não seja mais negligenciada, por estas razões é muito importante discutir qual o currículo que circulam nas escolas de surdos.

Quando falamos de escolas de surdos, não se trata de uma adaptação do currículo oficial, mas é preciso que o grupo de profissionais envolvidos compreendam as especificidades dos alunos. Percebe-se, muitas vezes, que nas práticas curriculares são utilizadas estratégias e métodos de ensino, muitas vezes por causa do nível linguístico dos professores, em que a solução encontrada é além do adaptar, é o reduzir conteúdos. Outras vezes, porque o professor não acredita que o aluno seja capaz de assimilar a mesma quantidade de informações que os alunos ouvintes, criam-se práticas reducionistas em que o professor, detentor do conhecimento, decide qual conteúdo deve ou não ser incorporado no currículo da disciplina, que é responsável.

Segundo Klein, Lockmann e Mayborba (2005, p. 67): “a escolha de alguns conteúdos em detrimento de outros e a utilização de textos simplificados são alguns exemplos destas práticas”. Além disso, leva, também, a uma compactação de

conteúdos que refletem como o ouvinte interpreta o surdo: um ser que por não utilizar o português como língua materna seria incapaz de compreender a profundidade de certos textos curriculares.

Em síntese, o currículo nas escolas de surdos acaba por tornar-se uma réplica do currículo tradicional das escolas de ouvintes. Porém, de uma forma muito reduzida. Nesse contexto, Skliar destaca que:

se nas escolas de surdos adotarmos o mesmo perfil de discussão que nas escolas ouvintes, a angústia curricular se amplifica e ramifica ainda mais: quem está presente neste currículo, além de ser o homem branco, europeu, letrado, profissional, etc. é, sobretudo, o homem falante/ ouvinte; o homem que, ao escutar e ao falar, informar, opinar e teorizar, cria exclusões de outros falantes/ouvintes e de todos os surdos (SKLIAR, 1997, p. 40).

Skliar (1998) nos apresentava, desde décadas passadas, a Educação dos Surdos não podendo ficar restrita apenas à Libras, por esses sujeitos serem sujeitos visuais, nem reduzidos aos conteúdos adaptados dos ouvintes. Mas, deve-se, sim, contemplar as mais variadas formas e elementos visuais – inclusive a utilização dos recursos da informática, internet, aplicativos e programas que devem ser pensados e levados em consideração ao organizar um currículo bilíngue. Além disso, os professores precisam estar em constante formação para pensar suas práticas, a utilização de ferramentas, metodologias ativas, bem como compartilhar ideias e experiências no estudo constante da língua de sinais. Baseada nisso, Fernandes nos diz:

nesse sentido, podemos transpor a ideia de adaptação das metodologias ouvintes para a construção de uma proposta metodológica que contemple as condições biopsicossociais dos estudantes, que leve em consideração não apenas a experiência visual tão discutida nos Estudos Surdos, mas todas as possibilidades que apontam as discussões levantadas nas análises e direcionadas pela semiótica imagética (FERNANDES, 2018, p. 223).

Significa explorar não apenas o visual das imagens, mas da própria língua de sinais, através da utilização do corpo, em uma compreensão da semiótica imagética, como Campello (2008) nos explica:

[...] semiótica imagética [...] é um estudo novo, um novo campo visual onde se insere a cultura surda, a imagem visual dos surdos, os olhares surdos, os recursos visuais e didáticos também. Quero esclarecer que isto não é um gesto ou mímica, e sim signo [...] podem usar os braços, os corpos, os

visuais óticos como expressões corporais e faciais, as mãos, os dedos, os pés, as pernas em semiótica imagética (CAMPELLO, 2008, p. 106).

O currículo tem suma importância na construção das identidades, e uma vez que, na quase totalidade dos casos, os alunos surdos têm o primeiro contato com a língua de sinais na escola. Klein e Thoma (2009, p. 35) alertam-nos para “a importância de proporcionar à criança surda, o mais cedo possível, o contato com a língua de sinais, pois é através dessa língua que ela constituirá sua identidade surda, inserindo-se, desta forma, na comunidade surda e partilhando as experiências culturais surda”. Mas, para que isso aconteça, o currículo da escola não pode ser somente uma mera adaptação da escola de ouvinte, ele precisa englobar o conhecimento escolar, a cultura e seus valores em suas multiplicidades. Não basta só transmitir conhecimentos, por isso:

o currículo não é um artefato técnico, senão um dispositivo cultural e social, um território político, um objeto de permanente manipulações e moldado de acordo com interesses específicos, pedagógicos ou não. De fato, o currículo é um campo privilegiado no qual se manifesta o conflito cultural e se reflete o debate sobre as desigualdades sociais existentes (SKLIAR; LUNARDI, 2000, p. 12).

Como a escola trabalha e constrói o currículo, fará toda a diferença na formação do cidadão surdo, engajado na história e lutas da comunidade, buscar uma reconstrução reflexiva e crítica. Lockmann, Klein e Mayborda (2005, p. 67-68) salientam:

o currículo deve atender às especificidades da comunidade surda inserindo “manifestações das culturas surdas: pintura, escultura, poesia, narrativas de história, teatro, piadas, humor, cinema, histórias em quadrinhos, dança e artes visuais”. Deste modo, não podemos simplesmente reproduzir os currículos presentes nas escolas regulares, tampouco reduzi-los ou simplificá-los. Trata-se de dar respostas curriculares, de “recuperar estas culturas negadas” em um cenário no qual processos de normalização ainda prevalecem, observando-se que a comunidade surda vem dando respostas no sentido de outras possibilidades de constituir sua identidade/diferença.

A escola bilingue precisa trazer para as discussões acerca do currículo toda a especificidade do sujeito surdo. Pensar nesse sujeito como um sujeito plural, com linguagem e cultura própria e organizar o espaço como um campo de saber, um saber múltiplo, com conquistas políticas e sociais. Além, é claro, da necessidade da

pedagogia e do currículo precisarem se constituírem em instrumentos, como Perlin e Strobel (2009, p. 32) explicam:

a pedagogia e o currículo constituem-se significativamente em instrumentos para a educação e o desenvolvimento de processos de transformação que se quer transmitir aos sujeitos. Constituem-se de valores tradicionais conservados em determinadas culturas tidos como importantes. Na atualidade muitas culturas estão instituindo suas práticas pedagógicas e curriculares.

O entendimento que o professor tem em relação ao currículo vai tecer os caminhos da educação em que, segundo Sacristán (1998), o ensino sempre tem uma intencionalidade e persegue determinados ideais, portanto, é uma ação dirigida para algum fim. Essas ações de ensino são significativas, pois tanto dependem das intenções dos sujeitos, quanto dos significados atribuídos por eles (CONTRERAS, 2002).

Desse modo, o currículo, como elemento central, é indispensável ao trabalho docente, pois tem um papel fundamental no processo formativo do aluno, contribui para a construção do que somos e até do que não somos (BARG, 2012). Sendo assim, é importante compreender a finalidade do currículo e que o professor é o principal mediador entre o currículo e o conhecimento. Ademais, mesmo que não perceba, o educador é o protagonista na gestão do currículo, ainda que seja somente no momento de colocá-lo em ação (SAKAY, 2012).

Nesse sentido, pensar o currículo é tarefa permanente, que envolve o coletivo da escola e cada professor. A escola Bilíngue Carmen Baldino encontra-se mobilizada nesse movimento de discussão de sua proposta curricular: daquilo que está expresso em seus documentos, como também do que envolve as práticas docentes que ali se produzem. Na próxima seção será dado foco ao Projeto Político Pedagógico e Regimento, dando a conhecer o discurso curricular que dá base ao fazer da escola.

4 OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO: O ESTUDO COM O COTIDIANO

Como explicado na introdução desta dissertação, minha pesquisa precisou sofrer algumas alterações, devido à reestruturação da dinâmica da escola com o isolamento social e as atividades remotas. Amparada nos estudos com o cotidiano, pareceu-me oportuno seguir os movimentos que se davam naquele espaço e naquele tempo. Nas reuniões gerais dos professores foi que decidimos como nos encontraríamos com os alunos e optamos por utilizar o aplicativo *Whatsapp*, com base na experiência de trabalho já realizado pela professora da Educação Infantil e do primeiro ano²⁷.

Mas, isso aconteceu sem deixar de lado a necessidade de os professores conhecerem os documentos da escola, pois eles são os alicerces da nossa prática pedagógica. Conhecer e se envolver na melhoria do Projeto Político Pedagógico e do Regimento é de suma importância, principalmente em tempos que precisamos nos adaptar e nos reinventar pedagogicamente.

Em um movimento de readequação da pesquisa, conforme já abordado anteriormente, constitui o seguinte problema de pesquisa – Como se deu o processo readequações nas práticas pedagógicas dos docentes, em uma escola bilíngue para surdos, em contexto de isolamento social na Pandemia Covid-19? Para isso, trago como objetivo geral: – Analisar as readequações nas práticas pedagógicas em contexto de isolamento social na Pandemia Covid-19. E, como objetivos específicos:

- Entender como o contexto do isolamento social na Pandemia Covid-19 impactou na organização do trabalho docente, na escola bilíngue;
- Analisar o processo de discussão dos professores sobre a organização curricular da escola bilíngue;

Para responder aos objetivos específicos, utilizo como base para uma contextualização do ambiente de trabalho, as minhas observações e percepções dos

²⁷ Essa experiência foi relatada pela professora em um artigo produzido para finalização do Curso de Especialização na UFPel. Curso já referenciado. Trata-se do artigo: GASQUE, A. P. P. ; LEBEDEFF, T. B. . Uso de vídeos vía *Whatsapp*, como entrada lingüística de la lengua de señas brasileira, para miembros familiares oyentes de niños sordos. *Revista Internacional Magistério: educación y pedagogia*, v. 1, p. 27-30, 2020.

encontros formativos com os professores²⁸ em formato presencial e remoto, e das conversas nos grupos dos professores no *Whatsapp*. Como fonte de material para análise, utilizo um questionário estruturado enviado para os 19 professores da escola, através do *Google* Formulário. Esse instrumento foi escolhido justamente devido à nova dinâmica de encontros e de organização das atividades docentes.

Para isso, os professores foram convidados a escolherem um codinome que é utilizado na apresentação de excertos das respostas ao questionário, no decorrer das análises, nesta dissertação. Cabe ressaltar o comprometimento dos professores com a pesquisa, pois responderam quase que imediatamente ao questionário, com as seguintes questões:

Quadro 1 – Questões norteadoras

- 1) Como foi para ti a mudança de espaço nas relações pedagógicas? Quais foram os desafios que enfrentaste na preparação e aplicação das aulas?
- 2) Como viste tuas aulas não somente ligadas à tua disciplina, mas pensando multisseriadamente e multidisciplinarmente?
- 3) Como você entende que essas experiências do ano letivo de 2020 interferem na futura organização da escola bilíngue?

Fonte: SILVA (pesquisa de mestrado).

Após a mantenedora, no caso, a Secretaria de Educação, definir o novo calendário escolar, que começou em março de 2020 e terminou em maio de 2021, as reuniões foram focadas no planejamento das atividades voltadas à adaptação curricular para as aulas virtuais. Com a necessidade de planejamento de aulas virtuais, a imersão em discussões frente a esses novos desafios se tornaram muito urgentes, constituindo-se de foco total nas reuniões.

Baseado no contexto em que a escola foi construída, nas narrativas que ali emergem, bem como no meu envolvimento direto, a pesquisa teve como base teórico-metodológica o estudo com o cotidiano, como também os estudos do

²⁸ Considero oportuno mencionar que desde o início da pesquisa os professores tomaram conhecimento da realização da pesquisa, quando foram esclarecidos os objetivos, os procedimentos metodológicos, bem como os cuidados para garantir o anonimato dos participantes e a supressão de informações, caso fossem solicitadas. Houve uma adesão de quase todos os professores, que foi referendada pela solicitação de respostas a um questionário pelo *Google* formulário, que foi prontamente respondido por quase todos os participantes, pois apenas um professor não respondeu.

currículo, pois olho para o Projeto Político Pedagógico e o Regimento. Somado a isso, analiso as discussões sobre a organização curricular da escola bilíngue no espaço das reuniões pedagógicas, analisando um processo de elaboração e reelaboração que percorre a história de cinco anos da escola, juntamente com o momento que vivemos e todo o atravessamento da Pandemia, que nos fez olhar o currículo e as práticas pedagógicas em uma perspectiva de séries multisseriadas e um currículo multidisciplinar.

Como pretendi analisar o processo em que a escola foi e está sendo construída e nas narrativas que ali emergem, não proponho uma solução para os problemas que aparecem diariamente na escola, pois estaria querendo criar receitas prontas. Mas, sim, procuro potencializar discussões para compreender melhor as complexas problematizações a respeito do ato educativo, do fracasso escolar, da evasão, do currículo, da avaliação, das práticas bilíngues, e, assim, quando possível, construir em conjunto um documento participativo que norteie os atuais e futuros professores da escola e sua comunidade.

Os estudos com o cotidiano trazem muitas surpresas, muitas vezes inimagináveis, pois as pessoas envolvidas constroem situações desconhecidas e imprevistas em busca de uma educação para todos, pois a metodologia com o cotidiano não se preocupa com números, mas com os sujeitos envolvidos. Como argumentam Alves e Garcia (2000, p. 8): “é preciso estar na escola: sentir o cheiro da escola, os movimentos, ouvir as professoras e os alunos, compartilhar de suas angústias e alegrias. Para isso, é preciso ter esse sentimento de mundo de que nos fala”.

Quando trago as falas dos professores, podemos evidenciar esse cotidiano escolar, mesmo sem a escola tradicionalmente conhecida. Agora, uma escola que atravessa seus muros e adentra no cotidiano dos alunos, dos professores e das famílias e, muitas vezes, mais próximas do que anteriormente, quando no formato presencial, dado o envolvimento com as angústias e dificuldades vivenciadas naquele momento. Ainda de acordo com Alves e Garcia (2000), “Muito se fala sobre escola, de fora da escola, de longe da escola, muitas vezes a partir de um absoluto desconhecimento em relação ao que acontece dentro da escola a cada dia” (ALVES; GARCIA, 2000, p. 12).

Quando falo em cotidiano escolar, destaco como um espaço-tempo de pesquisa e objetivações, o saber fazer tendo como interesse provocar permanentemente a discussão e reflexão sobre o cotidiano, a formação continuada que ocorre na escola e fortalecer o escutar dos sujeitos: professores, pais, alunos, para, a partir dessa escuta, e com eles, compreender todo o processo que ocorreu, neste ano letivo de 2020. Desta forma, o questionário com os professores foi importante para a pesquisa, pois relatam as dúvidas, incertezas, medos e as práticas pedagógicas destes profissionais. Assim, Ferraço e Alves (2015) afirmam que:

com isso, assumimos que qualquer tentativa de pesquisa com os cotidianos só se sustenta enquanto possibilidade de algo pertinente, algo que tem sentido para a vida cotidiana, se acontecer com as relações entre as pessoas que praticam esses cotidianos e, sobretudo, também a partir das questões/temas que se colocam como pertinentes às redes cotidianas. Isso posto, precisamos considerar, então, que os sujeitos cotidianos, mais do que objetos de nossas análises são, de fato, também protagonistas, também autor coletivo de nossas pesquisas. (FERRAÇO, ALVES, 2015, p. 3)

Desta forma, Ferraço (2007) colabora com minhas inquietações enquanto professora – coordenadora - pesquisadora que, apesar de olhar os outros, colegas professores e professoras da escola, busquei me entender, tentando entender os outros, mas, também, sendo os outros.

Se estamos incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos sobre, de fato, acontecem o estudo com o cotidiano [...] assim, em nossos estudos com os cotidianos das escolas, há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendermos, nesses estudos, explicar os outros no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros, mas nós somos também esses outros e outros. Por vezes, quando nós nos explicamos, pensando que explicamos os outros, falamos coisas próximas daqueles que queremos explicar. Mesmo assim, ainda somos os sujeitos explicando em nossas explicações. Somos caça caçador. E com essas explicações nos aproximamos das explicações dos outros (FERRAÇO, 2007, p. 160-161).

O estudo do cotidiano da escola acontece no dia a dia, no fazer do professor, do aluno e da família em meio ao que está sendo feito, em meio aos processos de relações de diferentes espaços e tempos e, neste momento de aulas remotas, a família foi de suma importância para o processo educativo.

[...] sentir o mundo e não só olhá-lo, soberbamente, do alto ou de longe”. E ainda: Buscar entender, de maneira diferente do aprendido (que já sabemos não dar conta do que buscamos), as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano de modo geral, exige que estejamos dispostos/as a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que sejamos capazes de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade, captando sutilezas sonoras, sentindo a variedade de sabores, tocando coisas e pessoas e nos deixando tocar por elas, cheirando os cheiros que estão em cada ponto de nosso caminho diário e aprendendo a ler o corpo, este desconhecido que tantos sinais incompreensíveis nos dá (ALVES; GARCIA, 2000, p. 261).

Ao analisar o cotidiano da escola, discutir sobre as reflexões é de extrema relevância para a prática pedagógica, pensando, também, em como ela acontece na escola, remetendo-nos para aspectos mais amplos. Ferrazo (2004) afirma que o currículo abrange as relações sociais construídas entre os sujeitos, que integram a dinâmica escolar com outros contextos mais amplos, embora, neste momento, as relações sociais tenham sido as mais afetadas. Nessa perspectiva, o autor nos traz a seguinte afirmação:

assumimos como currículo não as prescrições escritas presentes nas escolas, como propostas curriculares, PCN, livros didáticos e paradidáticos, calendários e datas comemorativas, entre outros textos escritos. Currículo, para nós, diz respeito ao uso (Certeau), pelos sujeitos cotidianos, desses documentos, entre tantos outros usos, o que inclui os discursos dos sujeitos sobre esses usos. Ou seja, entendemos o currículo como sendo rede de saberes e fazeres, de discursos práticos, compartilhados entre os sujeitos que praticam os cotidianos das escolas, e que envolvem outros sujeitos para além desses cotidianos das escolas (FERRAÇO, 2004, p. 84-85).

Para ter condições de coordenar a reformulação do Projeto Político Pedagógico e o Regimento da escola, participei em 2018-2019 de reuniões de formação ofertadas pelo Núcleo de coordenadores da SMED. Com o intuito de auxiliar os coordenadores das escolas a reformular os documentos, em 2019, a Universidade Federal de Rio Grande – FURG – ofertou na plataforma *Moodle* uma formação chamada “Ambiente Virtual de construção dos Regimentos e Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas da Rede Municipal do Rio Grande/RS”, que tinha como objetivo auxiliar as escolas na construção dos documentos. Mas, com o início da Pandemia, essa organização não teve continuidade e, naquele momento, a Secretaria não continuou com a proposta de reformulação desses documentos, pois era mais urgente organizar o retorno das aulas no modelo remoto, bem como implementar a plataforma para organizar as práticas docentes.

No ano de 2021 tivemos, também, eleições municipais e mudanças na Secretaria de Educação. Todas essas mudanças agregaram-se à instabilidade do momento e fizeram com que os professores e gestores municipais reorganizassem suas práticas e procurassem meios de chegar até a casa dos estudantes. Foi nesse contexto que realizei a pesquisa.

A coleta de dados, desta pesquisa seria, em princípio, focada no diário de campo em que registrava os momentos das reuniões pedagógicas. Porém, com o fechamento da escola e o início das atividades remotas, foi necessário modificar e adaptar os meios de obter esses dados. Nesse sentido, no percurso geral da pesquisa, eles foram organizados em três momentos:

1) Momentos presenciais: foram apenas duas semanas. Trago considerações dos fatos mais importantes, como: reunião com os pais e a organização geral da escola, quando não se imaginava que haveria uma interrupção abrupta com o fechamento de todas as escolas no país.

2) Momentos no grupo de *Whatsapp*: neste momento trago o início da caminhada das discussões sobre como os professores e a gestão se organizaram; as leituras sugeridas pela secretaria; a necessidade de aproximação com os documentos da escola e, principalmente, quais as estratégias que seriam usadas para continuar tendo contato com os alunos.

3) Análise do questionário: a partir das respostas que os professores deram ao responder o *Google* Formulário. Ressalto a importância do relato dos sentimentos, estratégias e necessidades desses profissionais que fizeram da Pandemia um momento de estudo e de muita dedicação para com os educandos e suas famílias, mostrando todo o seu afeto e experiência na Educação de Surdos e se permitindo se reinventar, apesar de todas as adversidades impostas pela Pandemia e por falta ou desconhecimento das tecnologias.

Com o auxílio desses materiais foram construídas as análises que serão apresentadas no próximo capítulo.

5 OS CAMINHOS PERCORRIDOS: DO PRESENCIAL A DISTÂNCIA, AS INCERTEZAS DO DIA A DIA

O presente capítulo procura realizar um exercício de descrição e análise dos acontecimentos e atravessamentos nas práticas pedagógicas, na escola de surdos, ocorridos no percurso investigativo. Somado a isso, trazer também minha imersão no contexto da escola, enquanto professora/coordenadora/pesquisadora.

Esse capítulo foi escrito na articulação dos diversos dados produzidos neste período, com os aportes do campo teórico que me ajudaram a pensar o cotidiano com a escola: os desafios curriculares e os movimentos de fazer/pensar as práticas pedagógicas. Primeiramente, trago o início do ano letivo, o cancelamento das aulas e a organização do trabalho docente orientado pela SMED. Logo após, trago a percepção da escola, que com a incerteza, resolveu começar a dar aula remotamente para que os alunos tivessem contato com a língua de sinais. E, por fim, trago a organização remota, seguindo o calendário da mantenedora.

5.1 INVESTIGANDO A ESCOLA QUE CONHECEMOS, DO PRESENCIAL AO REMOTO

Como narrado anteriormente, esta pesquisa começou na escola bilíngue de surdos, de maneira presencial. Todas as sextas-feiras, no turno da manhã, os alunos eram liberados das aulas, uma vez que esses momentos eram utilizados para a formação continuada dos professores. Essa prática está amparada pelos documentos da escola, que garantem nos outros dias letivos a carga horária obrigatória de atividades didáticas com os alunos, podendo, desta forma, serem dispensados das aulas para que os professores se reunissem.

Os objetivos dessas reuniões eram diversos, começando sempre por informes gerais e logo em seguida eram narradas as dificuldades ou assuntos que aconteceram na semana. As reuniões eram organizadas pela diretora, vice e coordenadora e eram momentos em que os professores compartilhavam assuntos escolares e narravam experiências da sala de aula, traçavam metas e planejavam ações. E, geralmente, no segundo momento o objetivo era a formação continuada, a

qual em 2020 teve como foco: O currículo de Libras e a reorganização do PPP e Regimento.

Na primeira semana de retorno às aulas de 2020, os professores, juntamente com os pais e responsáveis dos alunos, foram informados pela direção da escola que durante o ano letivo seriam realizadas discussões sobre as reformulações nos documentos da escola e por esse motivo a contribuição de todos era de suma importância.

A escola encontrava-se, assim, mobilizada para discutir e complementar o PPP e o Regimento, a partir das necessidades impostas pelo aumento considerável de professores nesses cinco anos de constituição da escola. Também, novas necessidades se faziam presentes, principalmente, devido a necessidade de qualificação do grupo docente, uma vez que a escola passava por momentos de saída de professores, que estavam se aposentando e a entrada de novos, ainda sem experiências na Educação de Surdos. Formações de diferentes instituições, sobre diferentes assuntos eram repassados aos professores com a intenção de incentivá-los à formação constante, em diferentes áreas do conhecimento.

Naquele momento a escola se preparava para a formação continuada em Libras e no currículo de Libras, já citados. Essa formação fazia parte do projeto de extensão da FURG, que era dividido em três etapas: elaboração do currículo, formação dos professores e produção do material didático. Mais precisamente, estávamos na segunda etapa, que seria a formação dos professores.

O currículo, para além da disciplina de Libras, existente na Escola, norteia a ação de todos os professores, visto que todos eles utilizam a Libras como língua de instrução. Dessa forma, é necessário que todos sejam fluentes na língua a fim de ensinar suas disciplinas com profundidade e apropriação linguística. Assim, grandes eram as expectativas. As professoras que administrariam o curso, a todo o momento instruíam sobre atividades a serem desenvolvidas e, para isso, era utilizado o *Whatsapp*, através de um grupo formado pelos professores.

O curso tinha como objetivo auxiliar os professores no conhecimento aprofundado das questões linguísticas, explícitas no currículo, bem como a elaboração dos planejamentos de suas disciplinas, articulando-as com as habilidades e competências elencadas no currículo. O intuito era tanto auxiliar os

professores na fluência na Libras, como promover a interdisciplinaridade, que sempre foi tão necessária e almejada na escola.

Quando, em 16 de março de 2020, as aulas foram suspensas, devido à Pandemia da Covid-19, a escola não parou, porque sabíamos que nossos alunos ficariam confusos e com o mínimo ou nenhuma informação do que estava acontecendo na cidade, no país e no mundo. Então, começamos primeiramente a chamar os alunos para conversar. Uma facilidade foi o fato de que a maioria das turmas já possuíam grupos de *Whatsapp*, uma vez que os professores usavam como ferramenta de auxílio para a família saber o que acontecia na escola, auxiliar nas tarefas e também para que os responsáveis compreendessem os sinais novos que os alunos aprendiam na escola. Mas, foi preciso criar mais grupos, o que a princípio gerou confusões e apreensões em todos. Muitos se mostravam perdidos em meio a tantos grupos que faziam parte.

Então, todas as discussões ganharam um novo formato, uma nova dinâmica. Alguns professores dominavam mais a tecnologia, enquanto outros precisavam de mais auxílio dos colegas e da gestão da escola. Concomitante, a Secretaria de Educação orientou os coordenadores a continuarem os estudos com os professores sobre os documentos escolares, colocando nos grupos as tarefas que os professores precisavam realizar, como: estudar a BNCC, Documento Orientador Curricular do Território Riograndino – DOCTRG²⁹. Na escola bilíngue, também foi preciso estudar o Currículo de Libras, o PPP e o Regimento.

Diante disso, os professores foram instruídos a utilizarem sua carga horária de trabalho para fins de estudo. A SMED não sabia informar até quando as aulas iriam ficar suspensas e a única informação era de que a avaliação da situação ocorreria de dois em dois dias e que uma comissão formada por funcionários estava cuidando da atualização para as escolas.

Nessa primeira tarefa, pode-se evidenciar o quanto de falta de informação e incertezas ocorriam naquele momento. Em março de 2020 ninguém compreendia direito o que estava acontecendo. O cancelamento das aulas pegou a todos de surpresa. De forma emergencial, o trabalho foi organizado pela SMED para que os

²⁹ SMED, a princípio orientou que a escola fizesse reuniões de formação com os professores, somente para leitura e análise destes documentos, o Documento Orientador Curricular do Território Riograndino – DOCTRG. (Disponível em: https://www.riogrande.rs.gov.br/smed/?page_id=38648). As aulas na rede municipal só retornaram, online em agosto de 2020.

professores ficassem em casa estudando e as monitoras liberadas, até a segunda ordem. A direção da escola, junto com os funcionários da limpeza e merenda, que não eram concursados³⁰, revezavam-se para manter a escola aberta para informações e repasse de mantimentos para as famílias mais necessitadas.

A escola, em todo o período da pandemia, esteve aberta para a comunidade que buscava explicações e ajuda. Ao contrário do que muitos relatavam em redes sociais, ela nunca parou, nunca os professores trabalharam tanto, principalmente porque vivíamos cercados de incertezas que nos desestruturavam.

Naquele momento ainda se discutia o PPP e a preocupação era a diminuição crescente de alunos. A escola chegou a ter mais de noventa alunos e, atualmente, possui sessenta e três, o que garante a eleição de diretores. Trata-se de uma grande preocupação da escola, uma vez que a direção é indicada, ainda, pela mantenedora³¹. Quando ocorreu o fechamento da escola e início do trabalho remoto, as eleições estavam por ocorrer e, por esse motivo, a atual Secretaria não pode modificar a gestão da escola.

A preocupação, a todo o momento, era deixar claro nos documentos e também para os professores, que a escola é bilíngue para surdos e que precisa estar escrito no PPP quais os critérios para ser estudante da escola, porque, caso contrário, corremos o risco de não proporcionar a Libras como língua de instrução e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua.

Sugestões de acrescentar o logotipo da escola, narrar os acontecimentos posterior ao documento, acrescentar modelo de prédio necessário, assim os professores continuavam a discutir. Muitas vezes eram assuntos que já estavam contemplados nos documentos, mas, em todas as falas, a importância era manter as características iniciais da escola, acrescentando assuntos referentes à história e quem seriam os alunos que a escola contemplaria.

Essas discussões foram de suma importância, pois, primeiramente, manteve o grupo unido e engajado na constituição de uma escola cada vez melhor para a

³⁰ Nas escolas do município de Rio Grande, os profissionais de limpeza e merenda são terceirizados, ou seja, contratados por uma empresa, que presta serviços para o município, através de processo licitatório.

³¹ Mantenedora: pessoa jurídica que provê os recursos necessários ao funcionamento da instituição de ensino e a representa legalmente. Disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html. No município, a SMED é a instituição que provê todos os recursos da escola.

comunidade. Mas, sabíamos que isso já não era o mais importante e, aos poucos, foi-se deixando de lado essas pautas porque tínhamos assuntos mais urgentes a resolver. As famílias e os alunos precisavam da escola e a Secretaria de Educação não tinha data para começar com as aulas remotas, apesar de várias instituições já estarem organizadas para atender os alunos.

5.2 PLANEJAMENTO, NÃO PODIAMOS FICAR PARADOS

#SomosTodosBilingue
#EuFaçoParteDessaHistoria
#vamos sobreviver
#vaipassar
#serprofessoréresistir
Prof.ª Diana

Todo o dia, ao acordar, enquanto durou todo o processo de distanciamento, a diretora da escola colocava no grupo da escola uma música, um show, algo para alegrar nossas manhãs. Um jeito carinhoso de começar o dia. Com o passar dos dias e sem retorno previsto das aulas, a direção voltou a organizar as reuniões pedagógicas, que aconteciam nas sextas feiras, mas de forma remota, via plataforma disponível.

Os professores que compreendiam mais das tecnologias ajudavam aos demais e, com isso, começamos a usar a Plataforma *Zoom*. O objetivo inicial era conversar sobre os alunos, sobre os professores e seus sentimentos. O primeiro momento era de escuta e, logo após, começamos a criar estratégias para que nossos alunos não fossem prejudicados com o fechamento da escola. Saliento Dunker (2019), que fala sobre a subjetividade em tempos de pós-verdade.

[...] isso traz para cada aspecto do cotidiano a possibilidade de uma transformação destas relações, ou seja, um caminho real e acessível para que inventemos outros mundos e para que nos sintamos parte da diferença, para chegar à diferença real, a diferença que faz a diferença nesse processo [...] (DUNKER, 2019, p. 9).

As reuniões, então, intensificaram-se. Começamos a organização escolar, a princípio, a partir dos grupos de *Whatsapp*, já criados, e que foram reorganizados na

perspectiva de turmas multisseriadas, ou por aproximação linguística, tendo um professor regente. Saliento que isso não foi a orientação da SMED, mas partiu do próprio grupo de professores e da coordenação, pois sabíamos que a língua utilizada na casa dos alunos não era a Libras e os alunos precisavam desta língua em movimento para não ter um retrocesso linguístico. Os horários foram organizados pela coordenação, baseado no horário presencial, mas respeitando o tempo de estar na frente do computador, o tempo que o aluno conseguiria ficar nesta nova modalidade a fim de se acostumar com essa nova rotina.

Foi um processo muito importante, pois mostrou para os alunos que eles tinham ainda a escola, que os professores estavam ali, que podiam auxiliar nas suas dúvidas. A princípio as aulas foram de escuta e conversa, logo depois temas, palestras, habilidades e competências foram inseridas para que os alunos se sentissem parte de todo esse processo de reformulação pedagógica.

A escola estava organizada, mas os professores, a princípio, sentiam-se perdidos em meio à criação de diversos grupos. Porém, naquele momento era o meio mais fácil de entrar em contato com os alunos, principalmente, para colocar os links das salas virtuais. Apesar de muitos: “bom dia”, “boa noite”, mensagens de todos os lados, muitas vezes não conseguíamos acompanhar devido à velocidade das informações que chegavam. O celular tornou-se um item inseparável do professor³².

Esse fato também preocupava os professores, pois, com a Pandemia, também tivemos informações desconstruídas, *Fake News*. Saliento que, sempre que os alunos ou familiares colocavam reportagens nos grupos, a escola advertia, falando que o grupo era para estudos. Nas reuniões com os familiares eram trazidas informações sobre a Pandemia, baseadas na Ciência, divulgando informações corretas para a comunidade escolar. A escola precisava ajudar a (Sobre)Viver, conforme questionamentos de Nogueira; Bersch; Lima (2021, 6) sobre o momento em que estávamos passando:

(Sobre)Viver em meio a estes tempos sombrios, num país gerido pela sombra morte e pelo espírito neoliberal fascista, resistir tornou-se

³² O celular, neste período de Pandemia, além de facilitar a comunicação, também influenciou na intensificação do trabalho docente, uma vez que cria a sensação de sempre estar disponível, levando os professores à exaustão. Situação, essa, analisada por Saraiva, Traversini, Lockmann (2020).

imperativo. Produzir e divulgar conhecimentos outros que nos permitam refletir sobre um tempo presente, revisita um tempo passado e esperar um tempo futuro se configuram, desse modo, em linhas de fuga. Linhas, redes e práticas que nos movem, também, a apreender: apreender a sermos mais humanos, mais solidários; apreender a cooperarmos uns com os outros; apreender a nos sensibilizarmos com a dor das outras pessoas; apreender a nos unirmos por causas comuns...Seja enquanto sociedade ou individualmente, precisamos nos dispor a apreender e, talvez assim, não desejaremos mais uma volta à normalidade, reclamada por muitos, pois como nos diz Ailton Krenak: “se voltarmos, é porque não valeu nada a morte de milhares de pessoas no mundo inteiro (NOGUEIRA; BERSCH; LIMA, 2021, p. 6).

Baseado neste panorama desesperador, sabíamos que nossos alunos possuíam muitas dúvidas, então, começamos a criar vídeos explicativos, na língua de sinais, sobre diferentes assuntos, como: a importância de ficar em casa, usar máscara e a higienização. Fizemos reuniões com os pais, trouxemos estudantes de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande – FURG – para falar sobre o Coronavírus, métodos de identificar o contágio e os cuidados.

Paralelamente, continuamos com formação sobre o currículo de Libras, que ocorriam nas quartas-feiras, com o objetivo principal de auxiliar os professores na Educação de Surdos. O curso salientava a importância dos alunos em serem primeiramente alfabetizados na sua primeira língua – Libras – e o uso da língua portuguesa escrita como segunda língua.

Com isso, o curso colaborava com as práticas pedagógicas dos professores que investiram em colocar nos grupos contação de história, incentivando os alunos a terem contato com sua língua materna. O curso começou, também, a auxiliar os professores na aquisição da Libras, no uso das tecnologias e mídias digitais, nos princípios de elaboração de vídeos e no material visual. O que era mais necessário no momento, o curso tentava suprir, como, por exemplo, o uso e a produção de material digital como: o professor que precisava ficar frente à câmera, qual o tipo de ambiente para gravar os vídeos, entre outros detalhes.

Além dessa formação, os professores se reuniam, também, por grupos, para preparar aulas em uma perspectiva interdisciplinar. Organizados em grupos de três professores, planejavam as aulas da semana que ocorriam da seguinte maneira: – na segunda-feira era ofertado aos alunos o material interdisciplinar, com vídeo produzido pelos professores; – na terça-feira, quarta-feira e quinta-feira os professores explicavam as atividades com o uso do *Power point*, em aulas online,

com auxílio de programas de videoconferências, e – na sexta-feira os alunos faziam a devolutiva da semana, preferencialmente em vídeo.

Com essa metodologia obtivemos uma boa participação dos alunos, apesar da desigualdade social. As aulas síncronas colocaram os alunos mais próximos da escola, pois gostavam desse contato e sentiam falta dos colegas e das aulas. Com essa organização, eles tinham o contato com a língua, haja vista que o contato com a Libras ocorre, praticamente, somente na escola. Isso, justifica, naquele momento, as aulas serem sempre com o auxílio de plataformas que dão acesso à imagem em tempo real. Pode-se afirmar que os professores da escola fizeram muito mais do que eram solicitados pela Secretaria.

Quando, em agosto de 2020, a Secretaria de Educação organizou o calendário escolar, a escola já possuía uma organização interna. Assim, a escola foi mantendo contato com os alunos através de aulas síncronas, em que há a participação do aluno e professor no mesmo instante e no mesmo ambiente – nesse caso, virtual.

Na escola foram usadas diferentes plataformas como o *Google Meet*, *Zoom* ou *Whatsapp*, variando de acordo com o número de alunos, mas tendo sempre o mesmo objetivo: conectar e proporcionar interação entre professores e alunos. Também fizemos encontros com todos os alunos, o que denominamos aulas de convivência. Com o objetivo de organizar as atividades de forma coordenada e interdisciplinar, as aulas, em toda a escola, possuíam um tema geral norteador que tinha a duração de três semanas.

O principal benefício da modalidade escolhida pela escola foi a praticidade para tirar dúvidas, de conectar os alunos com seus colegas e fazer com que tivessem contato com a língua de sinais. Além disso, através das aulas, os professores conseguiam também avaliar a necessidade de uma intervenção da escola, através da sala de recurso, para trabalhar dificuldades relacionadas com a aprendizagem.

Além disso, também, foi ofertado apoio às famílias para auxiliar nas questões de comportamento, que muitos alunos apresentaram, alguns por se sentirem sozinhos e isolados no ambiente familiar. Muitos pais relatavam que precisaram levar o filho até o prédio da escola para mostrar que estava fechado, evidenciando a importância e a falta da escola bilíngue no dia a dia dos alunos.

Durante todo este processo de reformulação das práticas pedagógicas, os professores, juntamente com a coordenação e a direção, aprofundaram os estudos do currículo e dos documentos escolares. Esses momentos de estudos reforçaram a necessidade de avaliar as práticas pedagógicas, reinventar, dada a especificidade do momento de nos deslocarmos da escola, fazendo da casa um ambiente de aprendizagem e de estudo contínuo. E, muitas vezes exaustivo.

Percebemos, também, que apesar de todos os esforços, as perdas foram muitas. Agora já estamos no momento híbrido e percebemos que o desenvolvimento linguístico dos alunos foi muito afetado, bem como as questões psicológica e emocional.

Quando falamos em Educação de Surdos encontramos muitas barreiras, tanto nas aulas síncronas, como nas aulas do sistema híbrido. Nas aulas síncronas, primeiramente focamos no tempo: quanto tempo um aluno consegue ficar em uma sala interativa? Quando o tempo começa a limitar a interação?

Depois do fator tempo, temos o uso da tecnologia, tanto por parte do professor, como por parte do aluno: como visualizar um *Power point* e um professor sinalizando, em uma tela minúscula de celular, com internet falhando? Como perder a vergonha de abrir a câmera e expor a casa pequena, paredes mal-acabadas, ou ter um ambiente calmo sem interferência de familiares? Além disso, alguns relatos de professores sobre o aluno correr na rua para mostrar a professora para os amigos; aulas que chegaram ao hospital, na casa do vizinho e, com isso, podemos dizer que nunca a vida profissional do professor foi tão exposta, como no período da Pandemia³³.

Apesar de todos os obstáculos encontrados no ano letivo, a escola tentou manter uma rotina escolar, com aulas sempre no mesmo horário, com períodos que não fossem cansativos nem para os alunos, nem para a família. A escola ofertou material impresso, conseguiu doação de celular para uma aluna necessitada e, na medida do possível, comemorou as datas festivas da escola como, por exemplo, Setembro Azul, que é uma data importante para a comunidade surda e festejada nacionalmente. Essa data mobiliza várias atividades na escola, anualmente. Como não foi possível realizar o jantar em homenagem ao dia do surdo – atividade já

³³ No período de 2020 e 2021 várias foram as pesquisas e, conseqüente, publicações que se debruçaram sobre os impactos do isolamento social, do trabalho remoto e o trabalho docente. Um exemplo, entre muitos, é o Dossiê da Revista Momentos, já citado nesta dissertação.

tradicional entre professores, alunos e familiares –, realizamos e divulgamos pelas redes sociais, no mês de setembro, vídeos³⁴ com a colaboração de surdos de Rio Grande e região. Posteriormente, esses vídeos foram trabalhados com os alunos, dentro das propostas dos professores.

Também foi realizada a Festa do Dia das Crianças. Os professores organizaram um kit de festa infantil e através da plataforma *Zoom* realizaram uma gincana, no dia 13 de outubro. Essa gincana promoveu o contato e interação de todos os alunos. Os professores gravaram vídeos com brincadeiras de crianças, como, por exemplo: esconde-esconde, xadrez, pular corda, amarelinha, aviãozinho de papel, festa de *Halloween*, que, na oportunidade, os professores se fantasiaram de bruxas, monstros e as aulas aconteceram com essa temática. Os alunos foram incentivados a se fantasiarem e mandar fotos.

Além, ainda, da tradicional Festa de Natal, que contou com o incentivo e apadrinhamento dos alunos, através do *Google* Formulário, para que os voluntários escolhessem o seu afilhado. No dia 22 de dezembro os presentes foram entregues, junto com uma mensagem do Papai Noel, “que não pode estar presente, pois estava com Covid-19”³⁵. Mesmo assim, os alunos adoraram e puderam ver o vídeo do Papai Noel, quantas vezes quisessem.

Além destas festas, a escola produziu diversos vídeos em Libras com explicações sobre os hábitos recomendados devido à Pandemia: como lavar as mãos; o uso do álcool gel; a importância de usar máscaras. Aconteceu, também, uma homenagem ao dia das mães, do amigo e dos professores. Além disso, através da tradução em Libras, a escola se fez presente em diversas *lives* da SMED e da Prefeitura a fim de proporcionar acessibilidades aos estudantes e à comunidade surda de Rio Grande, possibilitando que os alunos percebessem que a escola estava presente na vida deles. Mesmo a distância, estávamos conectados.

5.3 AS FALAS DOS PROTAGONISTAS DESTA HISTÓRIA

Como anunciado no início desta dissertação, minha pesquisa foca justamente o cotidiano da escola e as formas como se articulam as discussões sobre o PPP e

³⁴ Os vídeos estão disponíveis em:

<https://www.facebook.com/EMEBProfaCarmenReginaTeixeiraBaldino>.

³⁵ Mensagem proposta pelos professores, contextualizando o momento da Pandemia.

as necessidades e desafios de (re)organização do trabalho dos professores. No decorrer da pesquisa, acompanhando toda a movimentação de aulas e reuniões, solicitei os professores respondessem a alguns questionamentos³⁶, como:

1) Como foi para ti a mudança de espaço nas relações pedagógicas? Quais foram os desafios que enfrentaste na preparação e aplicação das aulas?

2) Como viste tuas aulas não somente ligadas à tua disciplina, mas pensando multisseriadamente e multidisciplinarmente?

3) Como você entende que essas experiências do ano letivo de 2020 interferem na futura organização da escola bilíngue?

Em uma primeira aproximação às respostas ao questionário, procurei quais as palavras que mais apareciam quando professores contavam de suas experiências (Quadro 2). As palavras tecnologia, desafios, família e pedagógicas apareciam sempre juntas no sentido que, ao mudar o local das aulas, esses três primeiros itens foram indicados como os principais obstáculos enfrentados e que influenciaram diretamente no fazer pedagógicos dos professores.

Quadro 2 – Palavras que mais apareceram.

QUANTIDADE	PALAVRA
28	Tecnologia(s)
24	Desafios
20	Família(r)(s)
16	Pedagógica(s)
14	Disciplinas
14	Dificuldades
12	Libras ou língua de sinais
11	Experiência
09	Adaptar(ções) adequar
08	Estratégias
08	Habilidades
05	Currículo(s)

Fonte: Google Formulário organizado para esta pesquisa.

³⁶ Já apresentados no Quadro 1, na página 57, desta dissertação.

Apesar dos professores citarem as palavras: adaptar, melhorar, ressignificar, contextualizar, reorganizar, planejar, eficiência, estratégias, citam apenas cinco vezes o currículo, mas ele é evidenciado, a todo o momento, quando se coloca o educando na centralidade do processo educativo, no planejamento das aulas, na metodologia utilizada, considerando não apenas os aspectos intelectuais, mas também os afetivos, corporais, simbólicos e éticos.

Como nos indicam Tomaz Tadeu da Silva (2010, p. 15) “O currículo é sempre o resultado de uma seleção” e José Sacristán (1998, p. 16) “o currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos”. As respostas dos professores mostram esse currículo em movimento, que não se adapta em função da surdez, diminuindo-o, mas organizando esse documento de forma a suprir as necessidades biopsicossociais dos alunos e as mudanças do momento.

Segundo Larrosa (2002, p. 26-27) “é experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. O autor nos ajuda a compreender que a experiência é diretamente influenciada pelo momento em que vivemos, então, não falar do currículo, não significa que o professor não o estava evidenciando, mas que no momento não era, para ele, o mais importante.

Ao mesmo tempo, é compreensível que a palavra tecnologia seja a mais citada, visto que todas as interações estavam ocorrendo com o uso da mesma. Os professores precisaram aprender para poder ensinar, pois nem eles, nem os alunos e seus familiares tinham por hábito o uso das tecnologias, no formato que lhes era exigido, sem ter uma formação específica na área.

Ao receber e ler as respostas dos professores ao questionário, as palavras escritas por eles, pareceu-me quase um desabafo. A Pandemia da Covid-19 acentuou as desigualdades sociais, econômicas e os professores da escola, além de cumprirem com suas obrigações trabalhistas, ainda precisavam administrar suas vidas pessoais: companheiros perderam empregos, os filhos em casa, familiares doentes, precisaram também organizar espaços na casa, cuidar como produzir material, participar de reuniões, formações, ajudar aluno, muitas informações ao mesmo tempo, responder questões, ou seja, com tudo isso, reforçaram seu protagonismo neste momento.

De acordo com as palavras dos professores, pude perceber o desespero, as angústias, mas, também, o grande comprometimento que possuem em relação à educação dos seus alunos. LARROSA (2011) ajuda a pensar no sentido que as palavras escritas pelos professores produzem no cotidiano da escola.

A partir da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (LARROSA, 2011, p. 21).

Colabora com essas palavras o que os professores responderam na primeira pergunta – Como foi para ti a mudança de espaço nas relações pedagógicas? Quais foram os desafios que enfrentaste na preparação e aplicação das aulas? –, dando sentido a toda organização curricular da escola naquele momento. Rodrigo³⁷ foi o primeiro a responder as questões e usou da sinceridade ao relatar³⁸:

“Sendo extremamente sincero, foi horrível. Da forma como trabalho com os alunos presencialmente é impossível fazer neste novo espaço de relações pedagógicas”.

Com essas palavras, o professor admite que tudo não é tão perfeito, que não se pode imaginar o mesmo trabalho educacional remotamente, mas ao mesmo tempo mostra que as relações pedagógicas aconteceram, não como antes, mas de algum modo. Por outro lado, a professora Diana mostra sua preocupação com as tecnologias, o que realmente chega aos alunos, o que eles veem e percebem, de todo os desafios:

“Foi uma adaptação bem difícil usar a tecnologia e a internet para ensinar aos estudantes em casa, muitos deles usando apenas um celular e uma recarga de 3G,

³⁷ Nesta dissertação uso os codinomes escolhidos pelos professores no *Google* Formulário

³⁸ Os excertos referentes ao material produzido na pesquisa serão apresentados em caixas a fim de uma melhor visibilidade.

não são as condições ideais. Usar uma tela dividida entre a apresentação de *Power points*, sinalização da explicação e ver os estudantes é uma tarefa desafiadora tanto pro docente quanto para os alunos”.

O Seu Adão colabora com Diana ao dizer:

“Fica difícil ministrar aulas com uma câmera para intérprete, outra para professor, e outras para estudantes”. Sil diz que: “não se estava preparada para tal, mas aos poucos vai adaptando-se”.

A compra de material tecnológico foi para Carla um fator determinante para melhorar a qualidade das aulas, “[...] maior desafio foi o uso das tecnologias, precisei investir em equipamentos mais avançados, para desenvolver uma aula de qualidade [...]”. Pam também salienta sua preocupação com a qualidade das aulas:

“[...] tendo que ajudá-los remotamente, poderia ser muito complicado. Logo depois veio a questão: O que eu poderia trazer para a aula que conseguisse que eles de casa concluíssem o objetivo?! Que tipo de atividades eu poderia lançar para que os mesmos pudessem sem a minha ajuda presencial concluir?! Foi muito difícil de achar essas respostas, então comecei atendendo um em cada momento, para assim poder atender de maneira que atingisse o objetivo de cada um. Logo depois tentei com todos juntos e assim fomos nos adaptando, não posso dizer que na aula remota conseguimos atingir os objetivos igual a uma aula presencial, mas devo admitir que a turma me surpreendeu. E, mesmo com todas as dificuldades estamos nos reinventando a cada dia”.

Os desafios enfrentados pelos professores foram inúmeros, mas cada um, à sua maneira, foi construindo táticas e se reinventando pedagogicamente, desafiando-se, não deixando que os obstáculos determinassem suas práticas. Foram contornando as adversidades, uns com mais angústias, outros com mais facilidade e suas respostas mostram que ser professor não é uma tarefa fácil, mas, ao mesmo tempo, fica evidenciado o quanto a formação pedagógica é importante.

O trabalho docente se concretiza na sua ação pedagógica, que, por sua vez, faz-se pela relação do contato direto com o aluno, que, nesse momento em que o contato não é permitido, reformula suas práticas. Diante disso, a tarefa fica mais difícil e exige que o professor esteja aberto e se reconstrua. Marcia Oliveira relata o quanto complexo é o momento:

“Foi um extremo desafio, pois fomos pegos de "surpresa" por essa mudança radical em nosso cotidiano escolar. Simplesmente, vimo-nos confinados por causa de um vírus inteligente, imprevisível e invisível. Mesmo que já tivéssemos muita afinidade com a tecnologia, com os meios de transmissão via ciberneticamente, tivemos que nos adequar aos recursos próprios e caseiros para atender aos alunos surdos em nossa casa”.

Lalá também salienta o espaço como o mais desafiador neste momento de Pandemia:

“Trocar a sala de aula pelo ambiente de nossas casas, dando aulas online para os alunos, tendo que conciliar o ambiente familiar com as aulas, através de uma tela e tendo que ressignificar o espaço de educação, não foi fácil. Ainda estou me atualizando nessa nova possibilidade de ensinar. Há sempre um pouco de resistência por parte do professor e pelas famílias, pois entramos literalmente em suas casas e nas suas rotinas e isso é simplesmente quebrar barreiras porque vamos além do só ensinar. Como professora tenho um papel social e o diálogo entre professor e família, nesse momento, tem que ser verdadeiro e de ajuda mútua”.

Diante de toda a complexidade que permeia a docência e o momento em que vivemos, Nair nos diz que: “Foi um processo desafiador de reestruturação em todos os parâmetros aos quais estava fundamentada minha prática [...]”. Em quase todas as respostas os professores relatam que precisaram olhar para suas práticas para chegar até o aluno. LARROSA (2011) nos ajuda a pensar essas experiências na docência, neste momento que precisou ser toda reformulada.

[...] Não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim,

estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar (LARROSA, 2011, p. 6).

Cindy Martin salienta que precisou:

“Mudar a estratégia de planejamento, buscando novas maneiras de como passar conteúdos, habilidades para que os alunos continuassem com uma boa aprendizagem através de recursos visuais, com muitas imagens, procurando atender suas necessidades. (...) Comecei dando aula através do *Whatsapp*, pois estava acostumada e aos poucos aprendi a usar o *Zoom*, onde seguiram todas as aulas”.

Sua fala colabora com as formações que a escola ofertou, ajudando os professores a aprender a usar as tecnologias e a enfrentar os obstáculos que apareciam em cada planejamento. A Professora A³⁹ também relata o uso da plataforma como determinante, bem como a preocupação com a família do educando:

“Os desafios enfrentados na preparação e aplicação das aulas iniciaram no momento da escolha de uma plataforma, onde todos os alunos tivessem acesso e que os responsáveis não encontrassem dificuldades para acessar e manusear. Não foi nada fácil trocar a sala de aula pela sala de aula virtual, pela câmera do *notebook* e só olhar para os alunos sem poder tocá-los ou entender de perto a sua dificuldade. Para preparar as aulas sempre priorizei elaborar planos com atividades que poderiam ser desenvolvidas durante o momento da aula e resolvidas até o final da aula e, assim, evitando deixar atividades para serem realizadas com o auxílio dos familiares por entender que os responsáveis pelos alunos teriam dificuldades para ajudá-los, devido terem uma longa jornada de trabalho durante o dia e por muitos pais e familiares terem pouco conhecimento de Libras”.

A professora Bia trouxe a preocupação com o desenvolvimento linguístico e social dos alunos:

³⁹ Esta professora, ao ser indagada de como gostaria de ser referida na pesquisa, não indicou qualquer nome, mas optou por esta designação: Professora A.

“[...] há que se mencionar que a experiência vivida nessa realidade pandêmica pode ter deixado diversos impactos negativos, não apenas na aprendizagem, mas no desenvolvimento socioemocional causado pelo isolamento social e distanciamento escolar. De fato, sem contato social escolar, o isolamento afetou o desenvolvimento linguístico e social dos nossos alunos surdos que precisam do contato com seus pares para construir sua identidade, sua cultura, sua língua... Por fim, observo que, devido ao fato de os alunos surdos aprenderem pela forma sinestésica, por interação, repetição, escrita e reescrita, o ensino remoto dificulta esse processo”.

Essa preocupação da professora está baseada nos estudos sobre a Educação de Surdos, que ajudam analisar que a Pandemia e o consequente isolamento social trouxeram uma perda significativa na aquisição linguística dos alunos, principalmente dos alunos menores, que estavam começando seu processo de alfabetização. Haja vista que a maioria dos nossos alunos provém de famílias de ouvintes que pouco, ou quase nada, fazem uso da Libras em suas interações.

Ao terminar de narrar e analisar as respostas à primeira pergunta do questionário, reforço as palavras que mais apareceram – tecnologia, desafios e família –, mas sem deixar de lado a reformulação pedagógica dos professores, que imergiram nos estudos e na preocupação em garantir acesso à educação aos seus alunos. Mesmo em meio a tanta diversidade, mostraram-se resilientes, uma qualidade que está diretamente ligada a capacidade de adaptação, flexibilidade e controle perante as situações estressantes.

Ao analisar as respostas à segunda pergunta – Como viste tuas aulas não somente ligadas à tua disciplina, mas pensando multisseriadamente e multidisciplinarmente?, que vai refletir sobre a organização da escola e do fazer pedagógico voltado às turmas multisseriadas e à interlocução de disciplinas com o trabalho multidisciplinar. Alguns professores apresentaram mais dificuldades, enquanto outros já se mostraram mais confiantes. Rodrigo salienta que:

“Tenho muita dificuldade neste aspecto, pois não fui ensinado assim. Meu subconsciente foi programado para a minha disciplina (em toda a minha Educação Básica e na Graduação); porém, foi uma excelente oportunidade para buscar a

reprogramação. Trabalhar com outros colegas não é um problema pra mim. O problema é contextualizar outras disciplinas na minha.”

Diana acredita que foi o ponto positivo de todo o processo desta Pandemia:

“Foi o ponto positivo ver os professores trocando entre si, trabalhando conjuntamente e interligados nas abordagens pedagógicas. Essas estratégias tornaram o ensino compartilhado mais consistente e significativo para os discentes. Esse foi um ganho em todas as modalidades de ensino”.

Carla vai salientar a importância de trabalhar junto, um apoiando o outro: “Aos poucos, conseguimos aprimorar nossas aulas. Toda equipe trabalhou junto”. Marcia Oliveira traz os benefícios de:

“Planejar aulas que motivassem o aluno propiciou a aplicação de planos com vídeos, interação do professor com recursos pedagógicos variados e me fez ter a certeza de que é possível o ensino a distância e com total autonomia de reciprocidade”.

Ao trabalharem juntos, os professores puderam experienciar momentos de interação, não somente com seus alunos, mas também com seus pares. Contextualizar sua disciplina com o tema norteador da semana e também com a disciplina do colega foi um desafio e, nesse processo, muitas vezes, ser o outro. Nair vai lembrar que o processo da interdisciplinaridade já ocorria na escola:

“O processo interdisciplinar fluiu tranquilamente entre os professores, pois já havia essa construção na aula presencial. O que mudou foi a forma como se organizou o processo, por ser online”.

Cindy Martin salienta a troca de experiências:

“A troca de ideias com outros professores fez melhorar o nosso planejamento das aulas, procurando metodologias e recursos específicos na preparação das

aulas. A troca de experiência foi muito importante” .

Mas, olhar não somente para a sua disciplina ou somente para o seu aluno não é uma tarefa fácil. Não facilita o planejamento, pois os professores precisam ir além do que estão acostumados a fazer. Lá nos traz justamente esse questionamento:

“Pensando na ideia de aulas multisseriadas tem que se contemplar a todos os alunos independentemente do nível de conhecimento de cada um, com propostas de aulas criativas, com graus de dificuldades pensadas sob um olhar para cada um dos alunos, organizando o trabalho por conhecimento e sabendo usar o tempo com aulas interessantes. Mas, é um trabalho árduo com planejamento integrado, com atividades coletivas que envolvam a todos”.

A Professora A completa esse questionamento ao dizer que:

“Não poderíamos ficar preso somente a um tipo de metodologia e ampliar nossos horizontes colocando as metodologias ativas em uso, pois o aluno, agora, precisava desse suporte tecnológico para avançar em seus estudos e pesquisas. E foi com a dinâmica de temas geradores, escolhida em reunião pelos professores e com a coordenação facilitando o preparo dos planos de aula que, junto com os colegas, foi possível trabalhar em um contexto multidisciplinar. “

Os relatos dos professores, protagonistas desse espaço-tempo, mostram o quanto o cotidiano da escola foi modificado, atravessado pelas reuniões pedagógicas, pelas formações e principalmente pela união de um grupo de professores preocupados e engajados na educação de seus alunos. Mesmo em meio a uma Pandemia, permitiram-se reinventar, superar seus medos, problemas e dificuldades, que foram muito além da sua jornada de trabalho, sem folga, sem horários, prontos a participar desse processo educativo, focando nas habilidades e competências de cada aluno. Os alunos foram contemplados respeitando sua individualidade, como seres únicos. Os professores mostraram todo o comprometimento com a Educação de Surdos para que os alunos não perdessem o

contato com a Libras e, sobretudo, não sobrecarregassem as famílias. Bia nos ajuda a encerrar essa parte da análise ao dizer que:

“... diante da realidade exposta acima, seria inconcebível adotar um sistema de ensino-aprendizagem compartimentado e fragmentado em disciplinas e conteúdos estanques.”

Para conseguir analisar as respostas a terceira e última pergunta – Como você entende que essas experiências do ano letivo de 2020 interferem na futura organização da escola bilíngue? – trago a reflexão de Nogueira; Bersch; Lima, (2021), quando se debruçam sobre o sobre(viver) pós pandemia e a pretensa “volta à normalidade”. Para isso, elas concordam com Ailton Krenak (2020, *apud* Nogueira; Bersch; Lima, 2021, p. 6) quando ele diz: “se voltarmos [a normalidade], é porque não valeu nada a morte de milhares de pessoas no mundo inteiro”. Mas qual será o entendimento dos professores? Eles acreditam que voltaremos a sermos os mesmos, que todas essas práticas, reflexões e experiências do ano letivo de 2020 vão interferir na futura organização da escola bilíngue, na volta de uma tão anunciada e suposta “normalidade”?

Ceila vai colaborar com essas perguntas ao nos dizer:

“Acredito que toda experiência nova que passamos nos traz um aprendizado novo. Com todas as adaptações feitas no decorrer do ano letivo, foi possível enxergar diversas possibilidades, então, com certeza, tiraremos proveito dessas novas aprendizagens”.

Rodrigo vai trazer, justamente a resposta de quase todos os outros professores, que a tecnologia será o fator determinante na mudança das práticas pedagógicas:

“Penso que tudo o que aconteceu serviu para mostrar que a tecnologia está aí para ser usada, não mais apenas da forma que era usada anteriormente (fazer o plano de aula no computador, quando muito um *powerpoint* para usar em aula).

Mas, sim, usar a tecnologia a favor do aluno também. Muitos já faziam isso, mas hoje creio que, na totalidade dos professores, foi necessária uma atualização obrigatória de consciência para acontecer esse processo de utilização verdadeira da tecnologia em favor da educação”.

Enquanto Diana vai trazer o ponto positivo, já relatado por outros professores, que foi o envolvimento das famílias na educação dos alunos:

“O ponto mais importante, espero que seja permanente quando retornarmos para a escola é a participação e parceria das famílias no ensino, na aprendizagem dos seus filhos. Esse, sem dúvida, foi o maior ganho”.

Lalá nos ajuda a encerrar este processo de análise ao dizer:

“Para o futuro, a escola Bilíngue vai estar diferente porque se perdeu vidas; pessoas foram arrancadas de forma precoce de suas famílias e que irão fazer falta, quando a rotina da escola voltar ao dito "normal". A meu ver, as tecnologias vieram para ficar e todos nós, professores, alunos, funcionários, teremos que nos adequar a esse novo mundo tecnológico. Vai ser mais fácil, não sei, vai ser mais difícil, talvez!”

As respostas dos professores às questões do questionário trazem uma riqueza de inquietações e de partilha de experiências, pois mostram todo o envolvimento com a educação, suas angústias e, sobretudo, ressaltam a união e o comprometimento com a formação continuada, com o planejamento das aulas e com a esperança por dias melhores. Elas proporcionaram uma leitura abrangente sobre essa experiência inédita de ir à escola, sem sair de casa, ao narrar suas práticas através das suas estratégias e táticas implementadas por esses atores, que muitas vezes, não são ouvidos. Eles mostraram toda a desigualdade que se agravou com a Pandemia, mas que lutaram para que os alunos tivessem direito a uma educação que contemplasse suas necessidades, indo de acordo com a teoria do currículo, que a todo momento está em movimento, sendo reconstruído e ressignificado, dado as urgências do momento. As falas dos professores foram norteadas pela presença constante do envolvimento do grupo nas ações pedagógicas e na sua formação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender à vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Jorge Larrosa, 2002, p. 19).

Apresento nesta última seção as minhas considerações finais referentes à pesquisa que desenvolvi e que teve como objetivo geral analisar as readequações nas práticas pedagógicas, em contexto de isolamento social, na Pandemia Covid-19. Para desenvolver tal investigação, tomei como referência o estudo com o cotidiano, como base metodológica, utilizando o fato do meu envolvimento como professora-coordenadora-pesquisadora em uma escola bilíngue, que participei ativamente na inclusão de alunos surdos em salas regulares, na constituição da escola e, finalmente, na organização pedagógica no período de Pandemia.

No decorrer das páginas desta dissertação, procurei exercer a “*arte de contar histórias*”⁴⁰, tão importante para quem vive o cotidiano do *aprenderensinar*” (GARCIA, ALVES, 2002, p. 275). Os dados produzidos durante todo o processo de pesquisa imbricaram-se com os objetivos específicos desta pesquisa, ao mesmo tempo em que contavam histórias de lugares, de personagens com seus sonhos e realizações. Finalizo ciente de que “precisamos assumir nossos textos em sua permanente condição de “discursos inacabados”” (FERRAÇO, 2007, p. 87).

Durante o processo de investigação, utilizei diferentes tipos de táticas e estratégias para conduzir a análise, devido a necessidade de me readaptar em diferentes momentos e movimentos que a escola apresentava: primeiramente apresento o início das movimentações do ano letivo presencial na escola, que buscaram mostrar o quando despreparados e desinformados estávamos acerca da Pandemia. Logo após, apresento as aproximações dos professores com os documentos, quais alterações eram necessárias para aquele momento. Essas

⁴⁰ Itálico, conforme original.

análises permitiram compreender que a princípio os documentos precisavam de poucas alterações, visto ter menos de cinco anos de sua implementação e, assim, poucas foram as sugestões dos professores. Posteriormente, agregamos o *Whatsapp*, ferramenta de suma importância e de fácil acesso, para que o distanciamento social fosse amenizado, bem como as preocupações da escola frente ao processo educativo dos alunos, mesmo sem orientação da SMED. O começo do contato com os alunos, via celular, aconteceu quase que imediatamente após o fechamento da escola. Os encontros com os alunos, focados na importância da Libras para eles, foram marcados pelas inúmeras formações pedagógicas do grupo e de reuniões semanais. E, por fim, a análise do questionário respondido pelos professores da escola.

Ao analisar as respostas dos professores ao questionário, consegui atingir ao meu primeiro objetivo, que era entender como o contexto do isolamento social na Pandemia Covid-19 impactou na organização do trabalho docente na escola bilíngue. Primeiramente, devo salientar o comprometimento dos professores que responderam quase que imediatamente, após serem solicitados, mostrando a união e a necessidade de expor como estavam se sentindo naquele momento. A escola já possuía toda uma organização curricular e estavam sobrecarregados de funções, mas, mesmo assim, comprometidos com a formação dos seus educandos, mostraram toda a preocupação na organização das aulas, das metodologias utilizadas e principalmente com o nível linguístico dos alunos e as perdas nesse processo de distanciamento social.

Ao tentar responder meu segundo objetivo — que foi analisar o processo de discussão dos professores sobre a organização curricular da escola bilíngue —, o questionário, o estudo dos documentos, a formação continuada e a constante presença da coordenação e direção da escola, organizando as sistemáticas das aulas, fez com que os docentes da escola reorganizassem suas práticas no que tange às especificidades da Educação de Surdos, bem como refletir sobre as mudanças que hoje o grupo de professores percebem que sejam necessárias. Mas, principalmente, emergiram temas como: a urgência de adquirir um prédio próprio para a escola, o concurso para professores de Libras e a fluência dos professores, tópicos esses que não eram percebidos no início da pesquisa, mostrando, também, que os documentos precisam de mais aprofundamento teórico e mais discussões

em grupo. Alguns pontos dos documentos não contemplam mais o momento que estamos vivenciando e experienciando, o que certamente vai influenciar no histórico e no contexto geral da escola. Outras demandas deverão surgir, necessitando uma revisão crítica do fazer escolar e do que está escrito nos documentos.

A preocupação com o uso da tecnologia e com a prática pedagógica, utilizando táticas e estratégias para superar as adversidades do momento, a dificuldade de utilizar a tecnologia para dar aulas que motivassem os alunos e que esses conseguissem compreender o professor, mesmo com todos os problemas tecnológicos citados, pode-se perceber que os alunos participavam das aulas, o que certamente motivou os professores na preparação e elaboração das mesmas. Além da luta diária de manter a rotina, as comemorações, a alegria de estar na escola, mesmo a distância. As aulas organizadas interdisciplinarmente também ajudaram os professores a superar suas dificuldades, incentivando-os a compartilhar suas experiências com os iniciantes.

Como última consideração, espero que esta escrita – as narrações dos professores e discussões aqui realizadas – possam contribuir para a educação bilíngue de surdos, pós-pandemia, e que fomentem as reflexões das práticas pedagógicas para diminuir os impactos na educação que este período de distanciamento dos alunos da rotina escolar presencial acarretou. Que os professores – e estou aí implicada – consigam construir um currículo que supra essas perdas, principalmente no nível linguístico e social, tão fortemente relatado por eles. Que essas experiências possam influenciar outras possibilidades de pensar a Educação de Surdos, principalmente no que tange a interdisciplinaridade, o uso da tecnologia e a Libras.

REFERÊNCIAS

- AIRES, Rubia Denise Islabão. **A constituição da educação bilíngue em uma prática na bidocência e o desenvolvimento profissional docente**. 2017. 288f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L (Orgs.). **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano: duas experiências. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever**. São Paulo: Cortez; Florianópolis: UFSC, 2002. p. 255-296.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.
- APPLE, Michael Whitman. **Currículo e ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, Michael Whitman. **Currículo, poder e lutas: com a palavra, os subalternos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARG, Gilmar. **O currículo da rede municipal de ensino de Blumenau/SC no período de 1997 a 2004: uma abordagem baseada nos estudos pós-coloniais**. 2012. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. **Europa: Uma aventura inacabada**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez., 1996.
- BURNHAM, T. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. **Em Aberto**, v. 12, n. 58, 1993.
- CAMPELLO, Ana Regina. Pedagogia Visual / Sinal na Educação de Surdos. In: **Estudos Surdos II**, 2008.
- CARVALHO, Alexandre Filordi. **Anúnciação e insurreição da diferença surda: contra-ações na biopolítica da educação bilíngue**. Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, 2016.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer** (v. 1). 3 Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

CHIZZOTTI, Antonio. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.
 CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2 Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. In: **História Oral**, v. 6, 2003, p. 9-25. Disponível em: <http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=62&path%5B%5D=54>. Acesso em: 11 novembro 2019.

DUARTE, Maria Auxiliadora Terra. **Escola Municipal de Educação Bilíngue Prof.^a Carmen Regina Teixeira Baldino: do sonho à realidade, uma escola bilíngue para os surdos do Rio Grande**. Artigo (Especialização em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

DUNKER, Christian; TEZZA, Cristovão; FUKS, Julián; TIBURI, Marcia; SAFATLE, Vladimir. **Ética e Pós-Verdade**. Porto Alegre: Dublinense, 2021. Disponível em: https://issuu.com/dublinense/docs/issuu_ae87499e5b65b4. Acesso em: setembro 2021.

FERNANDES Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. **Revista Educação Especial** v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago., 2009, Santa Maria Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/275>. Acesso em: outubro de 2020.

FERNANDES, Cristiane Lima Terra. **Neurociências na Formação Docente e Implicações para a Educação Bilíngue de Estudantes Surdos**. 245f. Tese (Doutorado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2018.

FERNANDES, Eulalia. Surdez e Bilinguismo: Leitura de Mundo e Mundo da Leitura. **Anais...** Seminário Repensando a educação da pessoa surda. INES. 1996

FERNANDES, Eulalia; RIOS Katia Regina. Educação com bilinguismo para crianças surdas. **Intercambio**, v. VII, p. 13-21, 1998.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. In: MOREIRA, A. F. B; PACHECO, J. A; GARCIA, R. L. (Orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 98, 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagens narrativas na invenção dos currículos e da formação. **Espaço do Currículo**, v. 8, n. 3, p. 306-316, set./dez., 2015.

FREIRE Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 36 Ed. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 9 Ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir. Educação e poder-introdução à pedagogia do conflito. **Produção de terceiros sobre Paulo Freire**. Série Livros, 2003.

GARCIA, Regina Leite. **Método, Métodos, Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.

GASQUE, A. P. P. ; LEBEDEFF, T. B. Uso de vídeos via Whatsapp, como entrada lingüística de la lengua de señas brasileira, para miembros familiares oyentes de niños sordos. **Revista Internacional Magisterio**: educacion y pedagogia, v. 1, p. 27-30, 2020.

KARNOPP, Lodenir Becker; MÜLLER, Janete Inês. Educação Escolar Bilíngue de Surdos. Educação Escolar Bilíngue de Surdos. **Anais... 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis**. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-4077.pdf>. Acesso em: julho de 2020.

KELLY, Albert Victor. **O currículo**: teoria e prática. São Paulo: Harbra, 1981.

KLEIN, Madalena.; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Os discursos curriculares no contexto da formação de professores para a educação de surdos. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel; GARCIA, Maria Manuela Alves. (Org.). **Currículo, Políticas e ação docente**. 1 Ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, v. 1, p. 257-270.

KLEIN, Madalena; LOCKMANN. Kamila; MAYBORBA, Tereza Cristina. As relações de Poder/Saber no Currículo da Educação de Surdos. **Revista Práxis**, v. 1, enero-junio, 2005, p. 63-68.

KLEIN, Madalena; THOMA, Adriana da Silva. **Currículo & Avaliação. A diferença surda na escola**. 1 Ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

LARROSA, Jorge Bondía. **Experiência e alteridade em educação**. Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, dez. 2011.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr., 2002.

LOPES, Maura Corcini; MENEZES, Eliana da Costa Pereira. Inclusão de alunos surdos na escola regular. **Cadernos de Educação**, Faculdade de Educação – UFPel. Ano 19, n. 36. p. 365 (mai-ago, 2010) - Ed. UFPel – Pelotas, RS.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, Florianópolis. v. 24. n. Especial. p. 81-100, jul./dez., 2006

MERTZANI, Maria; TERRA, Cristiane Lima; DUARTE, Maria Auxiliadora. **Currículo da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**: componente curricular como primeira língua – Rio Grande, Ed. da FURG, 2020. Disponível em: <http://www.riogrande.rs.gov>. Acesso em: julho de 2020.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; BERSCH, Ângela Adriane Schmidt; LIMA, Ana Laura Eckhardt de. Editorial. **Momento-Diálogos em Educação**. v. 30, n. 02, p. 6-10, maio/ago., 2021.

OLIVEIRA; *et al.* Pesquisando processos educativos em práticas sociais. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUZA Fabiana Rodrigues de. **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2014, p. 113-141.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Cotidianos aprendentes: Nilda Alves, Regina Leite Garcia e as lições nos/dos/com os cotidianos. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 25, n. 1, p. 33-50, 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículo e processos de aprendizagem ensino: políticas práticas educacionais cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 375-391, 2013.

PERLIN, Gládis; STROBEL, Karin. **Teorias da Educação e Estudos Surdos**. Florianópolis 2009.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RODRIGUES, Alexsandro; CAETANO, Marcio. Tempos miúdos, transpassados e em bichados: encontros (des) aprendentes com Nilda Alves e Regina Leite Garcia e suas provocações com a educação. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 25, n. 1, p. 15-32, 2016.

SÁ, Nídia Regina Limeira de (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. **Compreender e transformar o ensino**, v. 4, p. 119-148, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, p. 17-37, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Penso Editora, 2013.

SAKAY, Lady. **Ensino e aprendizagem do número racional positivo na forma decimal: análise de uma experiência de inversão curricular**. 2012. 329f. Brasília,

Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: julho de 2020.

SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva; *et al.* Mães ouvintes com filhos surdos: concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem. **Psicologia: teoria e pesquisa**, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos; LUNARDI, Marcia. Estudos surdos e estudos culturais em educação. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de.; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Org.). **Surdez, processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000. p. 11-22.

STUMPF, Marianne Rossi. Mudanças Estruturais para uma Inclusão Ética. In: QUADROS, Ronice Müller de (Org.) **Estudos Surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dezembro/2000.

THOMA, Adriana da Silva. Representações sobre os surdos, comunidades, cultura e movimento surdo. In: LOPES, Maura Corcini; *et al.* **Cultura Surda & Libras**. São Leopoldo/RS: Editora Unisinos, 2012, p. 154-180.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 16 Ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre a escrita. In: OLIVEIRA, Adriano; ARAÚJO, Emília; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Formação do Investigador**: reflexões em torno da escrita / pesquisa / autoria e a orientação. Braga: UMinho; Florianópolis: UFSC, 2014.

APÊNDICES

APENDICE A – GOOGLE FORMULÁRIO

Pesquisa: Práticas docentes em uma escola bilíngue para surdos em contexto da pandemia Covid-19. Esta pesquisa realiza-se no âmbito do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel e tem como perspectiva os estudos do cotidiano. Chamo-me Dileta Peres da Silva e sou a pesquisadora responsável pela pesquisa, orientada pela Prof.^a Dr.^a Madalena Klein, e convido você a participar.

1. Se possuir interesse em nosso convite, por favor, leia. Caso esteja de acordo, consinta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE a seguir.

Marcar apenas um oval.

- Abrir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE Pular para a seção 2 (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE).
- Não tenho interesse em participar.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Esclarecimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE – Convido você a participar de forma voluntária da pesquisa: Processo de discussão do PPP da escola bilíngue para surdos na educação básica, em contexto de isolamento social na Pandemia SARS-COVID. Esta pesquisa realiza-se no âmbito do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel e tem como perspectiva os estudos do cotidiano. A motivação inicial foi olhar o PPP e o Regimento da escola, baseado na BNCC, no Documento Orientador do Rio Grande e no Currículo de Libras. Porém, o ano letivo de 2020 foi cheio de mudanças e angústias, que nos trouxeram desafios para pensar táticas, estratégias no nosso fazer docente. Tivemos que nos reinventar e enfrentar nossa sala de aula em outros ambientes. Nossas salas foram invadidas por familiares, amigos e muitos foram os desafios enfrentados. Assim, o objetivo geral da pesquisa é analisar as implicações do processo de discussão do PPP da Escola Bilíngue para surdos na Educação Básica, em contexto

de isolamento social, na Pandemia SARS-COVID. Para sua realização será utilizado o formulário *docs.google* contendo um questionário de três perguntas abertas, para as quais solicitamos suas respostas. Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. O sigilo e confidencialidade serão garantidos. Para isso, você pode indicar a forma como prefere ser nomeado, utilizando-se de um codinome. Frente a isso, gostaria que você respondesse as perguntas a seguir.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE
Consentimento, após esclarecimento.

Eu li o esclarecimento acima e concordo em participar da Pesquisa: Processo de discussão do PPP da escola bilíngue para surdos na educação básica, em contexto de isolamento social, na Pandemia SARS-COVID.

2. Você consente em participar da pesquisa?

Marcar apenas um oval.

- Eu consinto participar da pesquisa. Pular para a pergunta 3.
- Não concordo.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

3. Qual o seu endereço de e-mail?

Seu endereço de e-mail é importante para validarmos o seu consentimento e para enviar os resultados da pesquisa após o término do estudo.

Questionário:

4. Indicação de CODINOME (como prefere ser identificado):

5. Como foi para ti a mudança de espaço nas relações pedagógicas? Quais foram os desafios que enfrentaste na preparação e aplicação das aulas?

6. Como viste tuas aulas não somente ligadas a tua disciplina, mas pensando multisseriadamente e multidisciplinarmente?

7. 3) Como você entende que essas experiências do ano letivo de 2020 interferem na futura organização da escola bilíngue?

Este formulário está disponível em:

https://docs.google.com/forms/d/1J-cOFWi4CXARKf4lePwS_Rqeman--gumO974wa5o3w4/edit

APENDICE B – RESPOSTAS DOS PROFESSORES AO QUESTIONÁRIO DO GOOGLE FORMULÁRIO

Numeração	Codinome	1) Como foi para ti a mudança de espaço nas relações pedagógicas? Quais foram os desafios que enfrentaste na preparação e aplicação das aulas?
01	Rodrigo	Sendo extremamente sincero, foi horrível. Da forma como trabalho com os alunos presencialmente é impossível fazer neste novo espaço de relações pedagógicas. A Plataforma de ensino utilizada pela Secretaria de Educação é uma porcaria (não sendo possível o contato com os alunos). Além de que na disciplina que leciono (Matemática) é muito necessária a utilização do quadro. Já tentei em casa, mas os alunos não enxergam. Enfim, os desafios são muitos para fazer com que a instrução dos alunos tenham a mesma qualidade do ensino presencial.
02	Diana	Foi uma adaptação bem difícil usar a tecnologia e a internet para ensinar aos estudantes em casa. Muitos dos alunos usam apenas um celular e uma recarga de 3g, o que não são as condições ideais. Usar uma tela dividida entre a apresentação de <i>power point</i> , sinalização da explicação e ver os estudantes é uma tarefa desafiadora, tanto pro docente, quanto para os alunos.
03	Sil	Foi tudo tão novo. Mudanças que não se estava preparada para tais, mas, aos poucos, vai-se adaptando. Desafio com as adaptações e as tecnologias.
04	Seu Adão	A dificuldade foi mais na aplicação das aulas, que seriam por plataforma de vídeo, mas ficou difícil ministrar aulas com uma câmera para intérprete, outra para professor e outra para os estudantes.
05	Carla	Foi uma mudança radical de início, mas aos poucos vamos nos adaptando. Meu maior desafio foi o uso das

		tecnologias, pois precisei investir em equipamentos mais avançados para desenvolver uma aula de qualidade.
06	Pam	<p>A mudança de espaço nas relações pedagógicas, no início, foi muito frustrante. Tive medo de não atingir o desejado, pois era algo novo. Minha turma conta com alunos com diferentes especificidades. Em aula (no presencial) eles frequentemente precisavam da minha interferência para concluir qualquer objetivo e me vendo que ajudá-los remotamente, poderia ser muito complicado. Logo depois veio a questão: O que eu poderia trazer para a aula que conseguisse com que eles de casa concluíssem o objetivo?! Que tipo de atividades eu poderia lançar para que os mesmos pudessem, sem a minha ajuda presencial, concluir?! Foi muito difícil de achar essas respostas. Então, comecei atendendo um em cada momento para, assim, poder atender de maneira que atingisse o objetivo de cada um. Logo depois, tentei com todos juntos e, assim, fomos nos adaptando. Não posso dizer que na aula remota conseguimos atingir os objetivos igual a uma aula presencial, mas devo admitir que a turma me surpreendeu. E, mesmo com todas as dificuldades, estamos nos reinventando a cada dia.</p>
07	Márcia Oliveira	<p>Foi um desafio por completo. Fomos pegos de "surpresa" por essa mudança radical em nosso cotidiano escolar. Simplesmente, vimo-nos confinados por causa de um vírus inteligente, imprevisível e invisível, mesmo que já tivéssemos muita afinidade com a tecnologia, com os meios de transmissão via ciberneticamente falando. Tivemos que nos adequar aos recursos próprios e caseiros para atender os alunos surdos em nossa casa. Tudo, no momento em que vivenciamos, fez diferença, até mesmo na utilização da parede da sala, como se</p>

		<p>fosse o quadro da sala de aula; o ajuste dos equipamentos de maneira que a Libras tivesse uma boa visualização através do gesto-visual na tradução do monitor de poucas ou muitas "polegadas". Encontrar uma logística caseira de forma que fosse a mesa de amparo dos aparelhos de mídia, o anseio de não conseguir fazer a tradução das atividades, os pixels sendo deformados pelo foco de luz natural e/ou artificial, deixaram-me com muita ansiedade, até encontrar o equilíbrio. Os horários de compatibilidade das famílias que fossem associados aos meus, visto que a rotina diária foi atingida. Ficamos sem controle do relógio, o que gerou um certo receio de aplicabilidade nas aulas remotas. Sinto que esses desafios foram necessários para descobrir outro meio no processo ensino-aprendizagem, através da Pandemia que nos deixou paralisados no início, devido ao desconhecimento científico e atônitos de como seria enfrentado em relação as aulas. Percebo que nos próximos tempos teremos o ensino híbrido intensificado na pós-pandemia. Mas, foi necessário para que a certificação do que Heráclito, que foi um pensador e filósofo pré-socrático, deixou escrito que tudo é movimento e nada pode permanecer parado: "Se não esperares o esperado, não o encontrarás."</p>
08	Ceila	<p>A mudança foi brusca, porém, fomos nos adaptando ao novo sistema. As relações pedagógicas, agora "virtuais", continuam, mas com uma nova forma de ver e tratar o ensino. Na minha disciplina, o grande desafio foi a questão das atividades práticas; de um novo olhar que tivemos que ter sobre a Educação Física, adaptando espaços, materiais e atividades de modo geral, mas sempre em busca de levar o movimento a todos os alunos.</p>

09	Nair	<p>Foi um processo desafiador de reestruturação em todos os parâmetros aos quais estava fundamentada minha prática, como trabalhar Ed. Física online? Reorganizar o planejamento, qual espaço, que material dispor, como ter atenção e participação, o que meu aluno necessita, qual a sua realidade e, enfim, como atender com melhor eficiência? E, o mais difícil é não ter o conhecimento dos recursos tecnológicos para trabalhar e ter que aprendê-los de forma atropelada, dando aula.</p>
10	Albino	<p>A adaptação a nova realidade de aulas <i>online</i>, de forma remota.</p>
11	Cindy Martin	<p>Para mim foi um desafio. Mudança de espaço do ensino. No início senti dificuldade em adaptar com a nova realidade, pois as aulas passaram de presencial para aulas remotas, à distância, em casa, através da tela de celular ou computador.</p> <p>Tive que aprender a lidar com novas tecnologias, com plataformas que não estava acostumada. E, também, mudar a estratégia de planejamento, buscando novas maneiras de como passar os conteúdos e as habilidades para que os alunos continuassem com uma boa aprendizagem, através de recursos visuais, com muitas imagens, procurando atender suas necessidades.</p> <p>Comecei dando aula através do <i>whatsApp</i>, pois estava acostumada e aos poucos aprendi a usar o <i>Zoom</i>, em que seguiram todas as aulas.</p>
12	Lalá	<p>A mudança foi radical. Neste momento de Pandemia, trocar a sala de aula pelo ambiente de nossas casas, dando aulas <i>online</i> para os alunos, tendo que conciliar o ambiente familiar com as aulas através de uma tela, tendo que ressignificar o espaço de educação, não foi fácil.</p> <p>A Pandemia de Covid-19 forçou o mundo educacional</p>

		<p>a utilizar repentinamente as tecnologias disponíveis e muitos desafios e barreiras foram ultrapassados na preparação e aplicação das aulas. Ainda estou me atualizando nessa nova possibilidade de ensinar. Há sempre um pouco de resistência por parte do professor e das famílias. Entramos, literalmente, em suas casas e nas suas rotinas e isso é simplesmente quebrar barreiras, porque vamos além do só ensinar. Como professora, tenho um papel social e o diálogo entre professor e família, neste momento, tem que ser verdadeiro e de ajuda mútua.</p>
13	Professora A	<p>A mudança de espaço nas relações pedagógicas, com certeza, desestabilizou a todos. No início foi difícil para absorver essas mudanças. Um misto de insegurança e angústias nos acompanhava diariamente. Os desafios enfrentados na preparação e aplicação das aulas iniciaram no momento da escolha de uma plataforma em que todos os alunos tivessem acesso e que os responsáveis não encontrassem dificuldade de acessar e manusear. Não foi nada fácil trocar a sala de aula pela sala de aula virtual, pela câmera do <i>notebook</i>, e só olhar para os alunos, sem poder tocá-los ou entender de perto a sua dificuldade. Para preparar as aulas sempre priorizei elaborar planos com atividades que poderiam ser desenvolvidas durante o momento da aula e resolvidas até o final da aula, assim, evitando deixar atividades para serem realizadas com o auxílio dos familiares por entender que os responsáveis pelos alunos teriam dificuldades para ajudá-los, devido ter uma longa jornada de trabalho durante o dia e, também, por muitos pais e familiares terem pouco conhecimento de Libras.</p> <p>Durante a aplicação das aulas o que mais me angustiava era não poder estar junto para poder ajudar</p>

		<p>cada um, individualmente, nas suas dificuldades. A falta do contato, do pegar na mão, do olho no olho, do estar junto para corrigir um sinal, para refazer uma configuração, tocando na mão, foi um grande e doloroso problema enfrentado.</p>
14	Augusta	<p>Para mim foi e está sendo um desafio, que em muitos momentos me sinto angustiada. Os desafios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ter a participação de todos alunos nas aulas <i>online</i>; - Oportunizar atividades que despertem no aluno o interesse; - Fazer com que todos alunos realizem as atividades proposta; - Elaborar aulas estimuladoras; - Encontrar materiais para pesquisa que auxiliasse na construção das atividades; - Dar conta desta mudança nas relações pedagógicas.
15	01	<p>Toda mudança gera um desconforto. Precisamos nos adaptar e encontrar novas formas de ensinar. Preparar as aulas foi como no ensino presencial que, às vezes, dava uma super aula e, às vezes, precisava encontrar novas estratégias de abordar o tema. Acho que a aplicação da aula foi o que mais mudou e, talvez, por isso, esta tenha sido uma parte mais difícil pra mim.</p>
16	Patri	<p>Estou em adaptação.</p>
17	Paola	<p>Foi um desafio. Os estudantes estão acostumados com o ensino presencial, em que as relações interpessoais se davam através de um convívio diário uns com os outros. Com a Pandemia foi necessário modificar essas relações no cenário escolar. As novas estratégias de ensino me desafiaram a pensar em: como utilizar a tecnologia no ensino a distância para os alunos? Por mais que a tecnologia fizesse parte do mundo atual,</p>

		<p>ainda assim, o ensino de uma forma mais tecnológica não fazia parte de mim, como professora. Percebo que, muitas vezes, a grande maioria dos professores, e me incluo nesse grupo, acabamos ficando atrelados as técnicas mais ultrapassadas, que nos garantiam mais segurança. Até utilizamos a tecnologia, mas não de forma a pensar em nossas aulas, partindo, primeiramente dela, mas, sim, tentando sempre encaixá-la em algum momento, como recurso pedagógico. Mas, com esse novo cenário do ensino a distância, não tivemos essa opção de escolha. Percebi que a estratégia se inverteu e o professor precisou partir primeiramente da tecnologia para pensar suas aulas e se reinventar. Em relação aos estudantes, pontuo como um dos maiores desafios a questão de muitos ainda não terem acesso à internet. No uso da tecnologia ainda existe uma diferença muito grande entre a escola privada e a escola pública, fato que acaba evidenciando uma desigualdade social entre os estudantes, interferindo na forma de apreender dentro do ensino remoto.</p>
18	Luka	<p>A mudança de espaço prejudicou muito o nosso fazer pedagógico, bem como a aprendizagem como um todo. A maior dificuldade foi lidar com a tecnologia e vencer a distância através da mesma.</p>
19	Bia	<p>A mudança de espaço representou alterações expressivas nas relações pedagógicas. Professores, alunos, gestores, família e toda a comunidade escolar tiveram que desconstruir a noção arraigada de que o aprendizado deve acontecer somente entre os muros da escola.</p> <p>Além disso, há que se mencionar que a experiência vivida nessa realidade pandêmica pode ter deixado diversos impactos negativos, não apenas na</p>

		<p>aprendizagem, mas no desenvolvimento socioemocional causado pelo isolamento social e distanciamento escolar. De fato, sem contato social escolar, o isolamento afetou o desenvolvimento linguístico e social dos nossos alunos surdos que precisam do contato com seus pares para construir sua identidade, sua cultura, sua língua.</p> <p>Por isso, foi preciso ampliar as possibilidades de novas experiências de ensino-aprendizagem, já que as instituições educacionais em todo o mundo tiveram que utilizar repentinamente ferramentas tecnológicas disponíveis há muito tempo para criar conteúdo e experiências de aprendizado remoto para seus estudantes. Frente a essa nova realidade, todo meu planejamento sofreu alterações: foi imprescindível incorporar o real valor de habilidades como: criatividade, comunicação, colaboração e adaptabilidade. Isso por si só já se constituiu em um grande desafio.</p> <p>Somado a isso, temos o fato de que o ensino remoto exige condições socioeconômicas como a acessibilidade às ferramentas tecnológicas e a Internet precária para muitos alunos que não têm equipamentos necessários (celular, computador, <i>tablet</i> ou <i>notebook</i>). Esses ainda possuem um uso informal como meios de distração e não como instrumentos pedagógicos e está sendo difícil romper com esse paradigma.</p> <p>Além disso, muitos alunos apresentam limitações linguísticas, físicas e cognitivas não possuindo autonomia para acessar as aulas e atividades online e precisam contar com a ajuda de familiares que, em muitos casos, não conseguem se comunicar na Língua de Sinais e auxiliá-los nos afazeres escolares. Eu mesma não tenho formação na área da Tecnologia da Informação (o que exigiu todo um planejamento com metodologias</p>
--	--	---

		<p>específicas e maior disponibilidade de tempo para a elaboração das aulas e materiais) e ainda necessito de intérprete para a realização das minhas aulas e comunicação com os alunos, já que ingressei com a disciplina de Língua Inglesa na Escola Municipal de Ensino Bilíngue Carmen Regina Teixeira Baldino, no ano de 2020. Essa dificuldade comunicativa (tanto comigo, quanto no ambiente familiar) ainda é bastante complicada.</p> <p>Por fim, observo que, devido ao fato de os alunos surdos aprenderem pela forma sinestésica, por interação, repetição, escrita e reescrita, o ensino remoto dificulta esse processo, principalmente no que tange à Língua Estrangeira.</p>
--	--	---

Numeração	Codiname	2) Como viste tuas aulas não somente ligadas a tua disciplina, mas pensando multisseriadamente e multidisciplinarmente?
01	Rodrigo	<p>Particularmente, tenho muita dificuldade nesse aspecto, pois não fui ensinado assim. Meu subconsciente foi programado para a minha disciplina (em toda a minha educação básica e na graduação); porém, foi uma excelente oportunidade para buscar a reprogramação. Trabalhar com outros colegas não é um problema para mim. O problema é contextualizar outras disciplinas na minha.</p>
02	Diana	<p>Na minha opinião, foi o ponto positivo ver os professores trocando entre si, trabalhando conjuntamente e interligados nas abordagens pedagógicas. Essas estratégias tornaram o ensino compartilhado mais consistente e significativo para os discentes. Esse foi um ganho em todas as modalidades de ensino.</p>

03	Sil	Como faço um atendimento em sala de recursos não tenho uma disciplina e, sim, atendo a todas, buscando da melhor forma trazer o conhecimento ao estudante, disponibilizando recursos pedagógicos e didáticos para auxiliar em seu aprendizado.
04	Seu Adão	Sempre pensei multisseriadamente, mesmo em tempos não pandêmicos.
05	Carla	Aos poucos conseguimos aprimorar nossas aulas. Toda equipe trabalhou junto.
06	Pam	Pra mim foi tranquilo, pois eu já trabalhava com a turma multisseriadamente e multidisciplinarmente.
07	Márcia Oliveira	Possibilitou para que tivéssemos um maior desenvolvimento nas estratégias de ensino e pesquisa, perante os desafios propostos pelo isolamento e pela vulnerabilidade de uma Pandemia, que nos fez pensar de diversas maneiras e com vários recursos pedagógicos que propusessem um ensino com propostas viáveis de aprendizado multisseriado e multidisciplinar. A busca de planejar aulas que motivassem o aluno propiciou a aplicação de planos com vídeos, interação do professor com recursos pedagógicos variados e me fez ter a certeza de que é possível o ensino a distância e com total autonomia de reciprocidade.
08	Ceila	Acredito que estou conseguindo atingir os objetivos propostos. Em alguns momentos com mais e em outros com menos dificuldades, mas me sinto trilhando o caminho certo. A participação e interação dos alunos é bem grande, o que demonstra interesse.
09	Nair	O trabalho de corresponsabilidade e de forma interdisciplinar fluiu tranquilamente entre os professores, pois já havia esta construção na aula presencial. O que mudou foi a forma como se organizou o processo, por ser online. E a disciplina, foi se reestruturando e dentro do

		possível mapeado quais habilidades a trabalhar, pensando na saúde e bem estar dos alunos.
10	Albino	Foram produtivas, pois envolviam mais de uma área de conhecimento e a interligação entre as disciplinas.
11	Cindy Martin	Eu achei que as aulas foram mais proveitosas estando ligadas as turmas multisseriadas e multidisciplinares, pois a troca de ideias com outros professores fez melhorar o planejamento das aulas, procurando por metodologias e recursos específicos na preparação das aulas. A troca de experiência foi muito importante. Primeiro cada professor procura material sobre o tema da semana e depois víamos o que seria melhor na elaboração das aulas, pensando sempre nas especificidades dos alunos.
12	Lalá	<p>Pensando na ideia de aulas multiseriadas, tem que se contemplar a todos os alunos, independente do nível de conhecimento de cada um, com propostas de aulas criativas, com graus de dificuldades pensadas sob um olhar para cada um dos alunos, organizando o trabalho por conhecimento e sabendo usar o tempo com aulas interessantes, mas é um trabalho árduo com planejamento integrado, com atividades coletivas que envolvam a todos.</p> <p>Em relação a multidisciplinaridade é muito bom e prazeroso poder repartir e adquirir novos conhecimentos com colegas da escola, o envolvimento entre as disciplinas na atual situação que estamos em plena Pandemia, a utilização da internet em que temos as informações a todo instante e temos que nos adaptar e nos integrar a essa nova realidade.</p> <p>Pensando que uma disciplina tem continuidade em outras disciplinas, permitindo resultados novos, as disciplinas precisam conversar entre si, sair do tradicional</p>

		e ter um currículo melhor organizado.
13	Professora A	O documento orientador do território Rio-Grandino e a Base Curricular de Libras nos traz como fio condutor a formação humana integral. Um trabalho dentro das dez competências gerais da BNCC, bem como as áreas do conhecimento. Sendo assim, com esses recursos tecnológicos, não poderíamos ficar preso somente a um tipo de metodologia e ampliar nossos horizontes, colocando as metodologias ativas em uso, pois o aluno, agora, precisava desse suporte tecnológico para avançar em seus estudos e pesquisas. E, com a dinâmica de temas geradores, escolhida em reunião pelos professores e coordenação, facilitou preparar os planos de aula e, assim, junto com os colegas, trabalhar no contexto multidisciplinar.
14	Augusta	Vi como um desafio a ser vencido, um aprendizado a cada encontro, que me possibilitava e continua possibilitando refletir sobre a minha prática e buscar meios para fazer melhor.
15	01	Adorei. Acho que é bem por aí o caminho. Trabalhar em grupo é muito bom, tanto para o aluno, quanto para o professor.
16	Patri	Multisseriada.
17	Paola	Também foi desafiador! Embora saibamos que esse método é importante, muitas vezes não utilizamos como recurso didático. Com o ensino remoto, parece que facilitou pensarmos os conteúdos de uma forma mais integrada. Acredito que isso tenha acontecido por se tratar de algo novo, em que todos estavam se adaptando e experienciando um modelo diferente de ensinar.
18	Luka	As aulas contextualizadas propiciam uma abordagem holística, favorecendo a forma do aluno.
19	Bia	As minhas aulas tiveram que ser (re)organizadas com

		<p>a finalidade de propiciar um ensino de qualidade para todos os alunos da escola bilíngue. Diante da realidade exposta acima, seria inconcebível adotar um sistema de ensino-aprendizagem compartmentado e fragmentado em disciplinas e conteúdos estanques.</p> <p>Os conteúdos foram reorganizados de acordo com a nova realidade educacional e com o Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino, revendo e adaptando objetivos. Foi necessário elaborar cada aula considerando as diferenças linguísticas e cognitivas dos alunos, sua idade, sua facilidade ou dificuldade de concentração e compreensão. Foi preciso estabelecer metas de aprendizagem diferentes para alunos com diferentes níveis de aprendizado e diversos amadurecimentos para os conhecimentos.</p> <p>O aprendizado teve que ser adaptado, tendo o foco na assimilação do que seria mais importante e significativo para os alunos como, por exemplo, o desenvolvimento e manutenção da Língua de Sinais e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais previstas na BNCC. Para tanto, as atividades foram desenvolvidas com uso de recursos visuais e textos. Foram também contextualizadas e articuladas de acordo com temas geradores comuns a todos os componentes curriculares como: Família, Páscoa, Setembro Azul (orgulho e cultura surdos), Outubro Rosa (conscientização e prevenção do câncer de mama), atividades e brincadeiras relativas à Infância, Novembro Negro (consciência negra e cultura africana/afro-brasileira), Natal e festas de fim de ano, entre outros. Estratégias de recuperação da aprendizagem foram criadas como: a avaliação diagnóstica realizada ao final do ano letivo de 2020.</p>
--	--	--

Numeração	Codinome	3) Como você entende que essas experiências do ano letivo de 2020 interferem na futura organização da escola bilíngue?
01	Rodrigo	<p>Penso que tudo o que aconteceu serviu para mostrar que a tecnologia está aí para ser usada, não mais apenas da forma que era usada anteriormente (fazer o plano de aula no computador, quando muito um <i>powerpoint</i> para usar em aula). Mas, sim, usar a tecnologia a favor do aluno, também. Muitos já faziam isso, mas, hoje, creio que na totalidade dos professores foi necessária uma atualização obrigatória de consciência para acontecer esse processo de utilização verdadeira da tecnologia em favor da educação. E na Escola Bilíngue, pelo menos na que eu trabalho, muito disso já era feito em virtude da necessidade dos recursos visuais pelos estudantes. Mas, como disse acima, a tecnologia veio para ficar e, assim, muitos de nossos professores puderam se atualizar para usá-la de forma mais efetiva nas suas aulas.</p>
02	Diana	<p>Sei que algumas perdas em relação ao ensino remoto precisarão ser retomadas no retorno presencial, os alunos terão de se readaptar na escola e alguns aprendizados reforçados, porém ao enfrentar essa situação de Pandemia, de distanciamento por tanto tempo, tenho a certeza que proporcionamos o máximo de nossa dedicação e empenho para que as perdas fossem minimizadas. O nosso enfoque principal durante as aulas não-presenciais foi a constante manutenção da língua entre os nossos estudantes. O ponto mais importante, espero que seja permanente quando retornarmos para a escola, é a participação e parceria das famílias no</p>

		ensino, na aprendizagem dos seus filhos. Esse, sem dúvida, foi o maior ganho.
03	Sil	Eu vejo que a falta de acesso às tecnologias pelos alunos e o comprometimento das famílias são pontos que interferiram na organização da escola.
04	Seu Adão	Foram como uma preparação para o futuro, pois o futuro é tecnológico.
05	Carla	Com certeza interferem na didática das aulas, pois podemos utilizar as tecnologias para ajudar na dinâmica das aulas.
06	Pam	Acredito que não interferirá no futuro a organização da escola, pois além de muito alunos não terem internet boa para as vídeo chamadas, muitos nem um celular tem para assistir. Sem falar nos objetivos pedagógicos que não são totalmente concluídos.
07	Márcia Oliveira	Como professora de uma escola de surdos, vislumbro que teremos uma lacuna no desenvolvimento afetivo que faz diferença no processo de ensino-aprendizagem com a Libras. As habilidades sócioemocionais foram prejudicadas e falando de ensino bilíngue, em que traduzimos a expressão da palavra através do semblante, faz diferença no ensino para os sujeitos mencionados. Uma das coisas que vejo, mesmo neste cenário tão triste da Pandemia, é a capacidade que muitos professores tiveram de se reinventar para que o processo ensino-aprendizagem não fosse tão oneroso. Teremos dificuldades na retomada, mas creio e tenho plena convicção que iremos vencer mais esse desafio pós-pandemia.
08	Ceila	Acredito que toda experiência nova que passamos nos traz um aprendizado novo. Com todas as adaptações feitas no decorrer do ano letivo, foi possível enxergar diversas possibilidades, então, com certeza, tiraremos

		proveito dessas novas aprendizagens.
09	Nair	Penso que todas as aprendizagens do uso das tecnologias para produção de material didático e também o envolvimento das famílias com a vida educacional dos filhos, pois vejo os familiares mais próximos dos professores e gestores.
10	Albino	Penso que essa experiência nos prepara para uma nova forma de trabalho, cada vez mais presente na nossa prática, que são o uso dos recursos tecnológicos associados ao ensino remoto ou a distância.
11	Cindy Martin	<p>As experiências que tivemos no ano de 2020 faz pensar na mudança de transmitir conteúdo que agora precisam ser retomados com novas metodologias; os professores trabalhando em conjunto também mostraram dedicação e interesse em dar o melhor para os alunos bilíngues.</p> <p>Trabalhar de forma multisseriada e multidisciplinar, através de projetos temáticos, auxiliou muito o trabalho de nós, professores.</p> <p>Que continue esse entrosamento na escola – professor e aluno. E, também, a participação das famílias que foi muito importante para que a aprendizagem dos alunos acontecesse, pois tiveram que se adaptar a nova situação de ensino.</p>
12	Lalá	Desde que as mídias anunciaram a Pandemia de Covid-19 para o mundo, essa informação já foi a primeira mudança para hábitos e para a rotina da humanidade. Tivemos que nos reinventar, falando aqui a respeito dos docentes que se depararam com desigualdades de acesso às tecnologias para as suas aulas. Muitas foram as dificuldades que nós, professores, estamos ainda enfrentando nesse período de Pandemia, para que o ensino seja de qualidade e que chegue na casa das

		<p>famílias. Além de tudo isso, há muita cobrança de alguns pais e também a falta de responsabilidade de outros. Enfrentamos o desafio de trabalhar em casa, e trabalhos em dobro. Temos que dar conta da nossa rotina doméstica, adaptando a nova forma de trabalhar.</p> <p>Agora falando em futuro, eu não sei como vai ser, pois só o tempo dirá. Falar para uma câmera é algo diferente e desafiador; o tempo das aulas são mais curtos; a ansiedade que o aluno apareça e a dificuldade em aprender a utilizar novas ferramentas.</p> <p>Para o futuro, escola Bilíngue vai estar diferente, porque se perdeu vidas; pessoas foram arrancadas de forma precoce de suas famílias e que irão fazer falta, quando a rotina da escola voltar ao dito "normal". Ao meu ver, as tecnologias vieram para ficar e todos nós, professores, alunos, funcionários, teremos que nos adequar a esse novo mundo tecnológico. Vai ser mais fácil, não sei. Vai ser mais difícil, talvez!</p> <p>Mas, uma coisa é certa, as tecnologias ajudam e muito. Podemos fazer uma aula diferente, gerar mais informações para os estudantes. Podemos ir além dos cadernos e dos livros. Mas, eu destaco um fato importante, as famílias dos alunos surdos estão convivendo mais com suas crianças.</p>
13	Professora A	<p>Com certeza que com o advento da Pandemia do Covid-19, no contexto da educação surgiu uma nova escola, um novo tempo e a partir disso precisamos fazer reflexões acerca de nossos PPPs e Regimentos, visto que nos foi apresentado uma nova forma de pensar a educação. A educação, agora, passa por um limiar mais tecnológico em que aluno e professor tiveram que conhecer essas tecnologias para poderem continuar sua caminhada escolar.</p>

		<p>E, neste contexto, também, o professor teve que lidar com o documento orientador do território Rio-Grandino e a Base Curricular de Libras. Documentos lindos e ricos, mas que também causou muito desconforto, pois eles precisavam ser melhores estudados, melhor debatidos e não se tinha como fazer reuniões efetivas em relação a isso, olho no olho, e o que precisava acontecer era tudo mediante telas virtuais como sendo a única maneira no momento, mas gerava uma situação desconfortante.</p> <p>Eu vejo como uma das fragilidades do processo, a falta de comunicação, pois se limitou muito e se restringiu muito essa comunicação, que ficava com muitas falhas. Não ficava bem entendida, bem interpretada de ambos os seguimentos.</p> <p>Os planejamentos dos professores precisavam ser norteados por esse documento que, muitas vezes, o professor não entendia a habilidade ou o objetivo que estava nele, na íntegra. Com isso, trabalhava partes dessa habilidade. Em tempos normais, o documento estava sendo bem explorado pela coordenação e de forma mais abrangente em reuniões pedagógicas e formações.</p> <p>Além disso, um aspecto muito importante é o trabalho sócioemocional, pois essas famílias passaram por coisas que nem imaginamos, então, a primeira coisa a receber esses alunos na escola é o acolhimento e a escuta e, a partir dessa escuta, os professores farão o seu planejamento e a sua proposta metodológica.</p> <p>Além do socioemocional, cito, ainda, o autoconhecimento e o autocuidado para que esses estudantes se sintam pertencentes ao contexto escolar de uma forma bem abrangente, cuidando do seu eu e do outro, o que refletirá profundamente em sua educação.</p>
--	--	---

		<p>Precisamos, então, visualizar nossos alunos como críticos-reflexivos, pesquisadores, pois são esses os alunos que queremos formar para que eles exerçam sua cidadania e saibam lidar com coisas do cotidiano. E, acima de tudo, que esses alunos saibam discernir as informações que são passadas, pois vivemos em um contexto de realidades bem distintas em que eles precisam se posicionar mediante a isso.</p>
14	Augusta	<p>Entendo que quando a escola puder recomeçar totalmente, na forma presencial, terá que encontrar alternativas para preencher as lacunas na aprendizagem dos alunos, assim como, também, ofertar a aqueles que, por diferentes motivos, não puderam participar a fim de beneficiá-los de forma pedagógica, bem como o ensino foi disponibilizado. Muitos foram prejudicados e seria essa uma forma de resgatar a aprendizagem.</p>
15	01	<p>Não só na escola bilíngue, mas em vários espaços de ensino. Acredito que é de extrema urgência pensar em como a educação precisa ser modificada, utilizando as ferramentas digitais e ocupando novos espaços.</p>
16	Patri	<p>Muito enriquecedoras e desafiadoras.</p>
17	Paola	<p>Acredito que nos fez perceber que a tecnologia é fundamental para o ensino bilíngue. No ensino remoto foi preciso preparar mais materiais em vídeos, edições, uso de ferramentas tecnológicas, entre outras estratégias, que nos colocaram em um cenário de ensino mais voltado para um “jeito surdo de aprender”, explorando cada vez mais o visual nas aulas.</p>
18	Luka	<p>Sim, interferem, visto que a maioria dos nossos alunos não encontra na família pessoas com conhecimento de Libras. Sendo assim, a comunicação não acontece de maneira clara, que favoreça o desenvolvimento dos mesmos.</p>

19	Bia	<p>Acredito que as experiências do ano letivo de 2020, trazidas com o ensino remoto, demonstram que o uso das tecnologias da informação e as metodologias desenvolvidas para essa realidade vieram para ficar. Os meios tecnológicos serão utilizados como importantes instrumentos de complementação da aprendizagem dos alunos bilíngues, enquanto recursos de estímulo e que auxiliam em uma educação de qualidade.</p> <p>O professor bilíngue precisou se transformar, reinventar sua prática docente e isso produzirá um arcabouço de metodologias para otimizar o processo de ensino/aprendizagem.</p> <p>Nunca, na história da Educação, vivenciamos tantas experiências que demonstram o fato de estarmos globalmente interconectados. Não existem mais questões e ações isoladas. A escola bilíngue terá que ser capaz de entender essa inter-relação e pensar de forma sistêmica, buscando antecipar o impacto de suas ações em múltiplos níveis e contextos. As alternativas desenvolvidas por esta escola deverão ser pautadas em ofertar o acesso ao conhecimento de formas diferenciadas e a partir de habilidades e possibilidades significativas para seus alunos.</p> <p>Da mesma forma, é imprescindível que a escola continue promovendo espaços de interação para que os alunos surdos continuem em contato com seus pares a fim de progredir no uso e aquisição de sua língua.</p>
----	-----	--