

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO

**AVALIAÇÃO E DESEMPENHO DE ALUNO SURDO  
NA PROVA BRASIL: UM ESTUDO DE CASO**

JOSE ANGELO CORRADI

MARINGÁ  
2011

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO

**AVALIAÇÃO E DESEMPENHO DE ALUNO SURDO  
NA PROVA BRASIL: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada por JOSE ANGELO CORRADI, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:  
Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori.

MARINGÁ  
2011

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

C823a Corradi, Jose Angelo  
Avaliação e desempenho de aluno surdo na prova Brasil:  
um estudo de caso / Jose Angelo Corradi.-- Maringá, 2011-.  
69 f. : il. col., figs.

Orientador: Prof.a Dr.a Nerli Nonato Ribeiro Mori.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de  
Maringá, Centro Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa  
de Pós-Graduação em Educação, 2011.

1. Educação de surdos. 2. Deficientes auditivos -  
Inclusão social. 3. Prova Brasil. 4. Língua de sinais. I.  
Mori, Nerli Nonato Ribeiro, orient. II. Universidade  
Estadual de Maringá. Centro Ciências Humanas, Letras e  
Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 21.ed. 371.912

JOSE ANGELO CORRADI

**AVALIAÇÃO E DESEMPENHO DO ALUNO SURDO  
NA PROVA BRASIL: UM ESTUDO DE CASO**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori (Orientadora) – UEM

---

Profa. Dra. Laura Ceretta Moreira – UFPR

---

Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki – UEM

---

Profa. Dra. Maria Cristina Marquezine – (UEL) (Suplente)

---

Profa. Dra. Tânia dos Santos Alvarez da Silva – UEM (Suplente)

Maringá, 06 de maio de 2011.

Dedico este trabalho aos meus pais, pela paciência, apoio e carinho. E pela sabedoria com que, mesmo sendo leigos, lidaram com a minha surdez.

## AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori, pela orientação firme e segura, pelo incentivo, confiança e amizade.

Às Professoras Doutoras Áurea Maria Paes Leme Goulart, Lizete Shizue Bomura Maciel, Maria Terezinha Bellanda Galuch, Nerli Nonato Ribeiro Mori, Fátima Maria Neves e Elaine Rodrigues e aos Professores Doutores João Luiz Gasparin e Cezar de Alencar Arnaut de Toledo, pelos conhecimentos transmitidos e confiança depositada.

Às Professoras Doutoras Elsa Midori Shimazaki, Laura Ceretta Moreira e Tânia dos Santos Alvarez da Silva, pelas leituras cuidadosas e contribuição ao meu trabalho.

À equipe pedagógica da escola investigada, pela disponibilidade e participação na pesquisa.

Às (o) amigas (o): Márcia, Hugo, Patrícia, Dóris, Maria do Carmo, Sueli, Josefa de Fátima, Lucilene, Devanir, pela amizade estabelecida ao longo do curso e pela alegria de nosso convívio.

A minha família querida, minha avó Amélia (*in memoriam*), saudades de seu amor; à minha mãe Santina, dedicada e rainha em suas nobres atitudes e exemplo de vida; ao meu pai Nercilio, determinado e grande guerreiro. Aos meus irmãos: Ida Amélia e Corrado Wilson e seus cônjuges e aos queridos sobrinhos Paulo Henrique, Fernando Augusto, Jean Pedro e Beatriz, pessoas de suma importância, que apoiaram e estiveram sempre ao meu lado, dedicando-me seu tempo e amor incondicional.

A todos que mencionei e a outros não mencionados, meu afeto e eterna gratidão.

O amor é uma palavra  
que sempre chama a atenção  
mesmo que a gente não queira  
o amor tem sempre razão  
O amor é um sentimento  
tão nobre tão bonito  
e dele que eu me alimento  
é nele que eu acredito  
O amor é uma palavra.

(Fábio Junior  
parte da primeira música ouvida após o Implante Coclear)

CORRADI, Jose Angelo. **AVALIAÇÃO E DESEMPENHO DO ALUNO SURDO NA PROVA: UM ESTUDO DE CASO**. 2011. 71 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá PR, 2011.

## RESUMO

A presente pesquisa foi realizada com o objetivo de investigar a avaliação e o desempenho de alunos surdos na Prova Brasil. De modo mais específico, buscamos compreender os fatores determinantes do desempenho em Língua Portuguesa da Prova Brasil de alunos surdos, de uma escola pública do Sul brasileiro. Os dados foram colhidos por meio da análise de documentos sobre o funcionamento da escola, respostas da escola aos questionários da Prova Brasil, previamente elaborados ao diretor, ao pedagogo e ao professor nessa Prova, bem como os resultados nos alunos na citada avaliação. Foram realizadas, ainda, entrevistas semiestruturadas com a diretora, pedagogo e professoras da escola. As questões para as entrevistas foram elaboradas e analisadas conforme os seguintes critérios: formação e experiência do entrevistado; preparo dos alunos para a prova; modo de aplicação desta aos alunos da escola; desempenho dos alunos na prova; perspectivas e propostas dos profissionais entrevistados em relação à Prova Brasil. Os resultados indicam que um dos fatores para o desempenho muito abaixo da nota média alcançado pelos alunos foi a ausência de Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no momento da aplicação da prova. Como a LIBRAS é a primeira língua para eles, o fato de contarem apenas com a prova escrita dificultou a interpretação e compreensão das questões propostas. Apesar dos resultados, a equipe pedagógica e professores da escola consideraram positiva a participação dos alunos na avaliação. Para eles, a participação foi um momento de inclusão.

**Palavras-chave:** Educação de surdos. Deficientes auditivos. Inclusão social. Prova Brasil. Língua de Sinais.

CORRADI, Jose Angelo. **ASSESSMENT AND PERFORMANCE OF THE DEAF STUDENT ON THE TEST: A CASE STUDY**. 2011. 71 f. Thesis (Ma in Education) – Universidade Estadual de Maringá. Advisor: Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá - PR, 2011.

## **ABSTRACT**

This research was conducted with the purpose of investigating and evaluating the performance of deaf students at “Prova Brasil”. Specifically we seek to understand the determinants of the performance in Portuguese Language of “Prova Brasil” of deaf students of a public school in the south of Brazil. The data were collected through analysis of documents on the school run, school responses to the questionnaires prepared in advance to the director, pedagogue, and teachers about “Prova Brasil”, and the results of students on that assessment. There were also, realized semi-structured interviews with the director, pedagogue and school teachers. The questions for the interviews were compiled and analyzed on the following criteria: respondent's background and experience, preparing of the students for the exam, how to apply the test to the students of the school, students' performance on the test, perspectives and proposals of the professionals interviewed in relation to “Prova Brasil”. The results indicate that one of the factors for the performance far below of the average score achieved by students was the lack of an interpreter of Brazilian Signs Language (LIBRAS) at the moment of the proof application. As the LIBRAS is the first language for them, the fact of counting only on the written test difficult on the interpretation and comprehension of the proposed questions. Despite of the results, pedagogical staff and school teachers consider positive the students participation on the evaluation. For them, the participation was a moment of inclusion.

**Key-words:** Deaf people education. Inclusion. “Prova Brasil”. Signs Language.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Demonstrativo de alunos matriculados em 2010.....	46
Gráfico 2:	Alunos matriculados no Colégio de 1998 a 2008.....	47
Gráfico 3:	Alunos matriculados no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries.....	48
Gráfico 4:	Resultados da participação da Escola Alcindo Fanava no IDEB.....	52
Gráfico 5:	Alunos matriculados no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries.....	54
Gráfico 6:	Ensino Fundamental.....	56
Gráfico 7:	Alunos matriculados no Ensino Médio.....	57

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL	–	Língua de Sinais Americana
ASTRAU	–	Associação Santa Terezinha de Reabilitação Auditiva,
BPC	–	Benefício de Prestação Continuada
CAEDV	–	Centro de Atendimento Especializado para o Deficiente Visual
CEAL/LP	–	Centro de Audição e Linguagem Ludovico Pavoni
CEB	–	Câmara de Educação Básica
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
DEE	–	Departamento de Educação Especial
DF	–	Distrito Federal
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	–	Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovem e Adulto
ENEM	–	Exame Nacional de Ensino Médio
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	–	Instituto Nacional de Educação dos Surdos–Mudos
INES	–	Instituto Nacional de Surdos
INJS	–	Instituto Nacional dos Jovens Surdos de Paris
LDBN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	–	Língua Brasileira de Sinais
LP	–	Língua Portuguesa
LS	–	Língua de Sinais
MEC	–	Ministério da Educação
PDE	–	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	–	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	–	O Plano Nacional de Educação
RS	–	Rio Grande do Sul
SAEB	–	Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica
SAEP	–	Sistema de Avaliação da Educação Primária.
SEED	–	Secretaria de Estado da Educação
SP	–	São Paulo
TGD	–	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UEL	–	Universidade Estadual de Londrina
UEM	–	Universidade Estadual de Maringá
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2 A EDUCAÇÃO DO SURDO</b> .....	19
2.1 POLÍTICAS DE INCLUSÃO E A EDUCAÇÃO DO ALUNO SURDO .....	22
2.1.1 As políticas de inclusão.....	23
2.1.2 A educação do aluno surdo .....	32
<b>3 A PROVA BRASIL</b> .....	36
<b>4 A PROVA BRASIL NUMA ESCOLA PARA SURDOS</b> .....	43
4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	44
4.1.1 Caracterização da escola.....	44
4.1.2 As entrevistas com os professores .....	49
4.1.3 A Participação da escola na Prova Brasil segundo os entrevistados ..	51
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	58
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	60
<b>APÊNDICES</b> .....	66

## 1 INTRODUÇÃO

A efetivação da escola para todos, prevista nas legislações (Constituição Federal, LDB nº 9.394/96, dentre outros), nos reporta à educação dos alunos surdos e faz refletir sobre os avanços e limites da educação oferecida a essas pessoas. Para rever tal questão, é importante ouvir suas necessidades, pois são pessoas que, cotidianamente, lidam com a surdez e enfrentam os desafios por terem essa deficiência.

Um dos desafios às pessoas surdas é a educação escolar. É preciso refletir acerca dos pressupostos que permeiam a educação. Os educadores e os próprios surdos, possivelmente, são as pessoas mais indicadas para discutir as necessidades e possibilidades educacionais que esses possuem.

A inclusão, em todos os espaços sociais, é um dos direitos dos surdos que devem ser instrumentalizados para tal. Dentre vários direitos, um deles é a participação no processo de avaliação escolar. Entendemos a avaliação como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, que requer preparo técnico e capacidade de observação e conhecimento dos profissionais envolvidos. No caso do aluno surdo a avaliação, ainda, é tema que precisa ser discutido. O processo de inclusão escolar discutido, atualmente, nos remete à necessidade de refletir sobre a participação de todos na educação escolar, isto é, o acesso, a permanência e a apropriação dos conteúdos escolares.

O acesso à educação escolar dos alunos surdos significa lhes assegurar a acessibilidade aos bancos escolares e garantir que frequentem a sala de aula, para isso é necessário que tenham acesso ao currículo escolar como os demais alunos, deficientes ou não. Ao democratizar a educação, a escola “abriu suas portas” a todos, todavia, não se preparou para receber a camada popular e aqueles denominados de “minorias”. A escola estava preparada somente para receber a elite<sup>1</sup> e, ao se transformar, acabou afetando a questão de qualidade de ensino.

---

<sup>1</sup> **Elite:** elite econômica, elite intelectual (alunos que se apropriam rapidamente e com eficiência dos conteúdos escolares sem que para isso precisem de caminhos alternativos e recursos especiais).

A democratização da educação influencia no processo de transmissão e apropriação dos conteúdos escolares que, também, pode estar relacionada à prática avaliativa. Para a efetivação de uma escola democrática, uma das categorias a ser revista é a avaliação. Precisamos buscar uma prática avaliativa sistemática que verifique a qualidade das escolas, no caso da pesquisa, para surdos e analise o conhecimento escolar desses alunos tanto em escola especializadas como em escolas do ensino regular.

O cenário vem se modificando com a conscientização da população sobre os direitos ao exercício da cidadania, portanto, é preciso que se instrumentalizem as pessoas surdas a se identificarem como partícipes na implementação de procedimentos que lhes proporcionem a inclusão escolar no ensino regular e a participação na sociedade.

As políticas públicas na educação estabelecem a avaliação do desempenho acadêmico e do rendimento escolar dos alunos. O Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), subsidia uma das políticas públicas ao produzir materiais que elaborem e apliquem avaliações na área de educação, para, posteriormente, analisar e divulgar os resultados. O INEP realiza os estudos, especialmente, por meio dos dados obtidos em diversas provas e programas nacionais que são elaborados e aplicados aos alunos da educação básica.

Para detalhar a avaliação da educação no Brasil, foi criada em 2005 a Prova Brasil, que complementa a avaliação realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O SAEB foi a primeira iniciativa brasileira, em escala nacional, para se conhecer o sistema educacional brasileiro por outra ótica. Foi desenvolvido no final dos anos 1980 e utilizado pela primeira vez em 1990. Em 1995, o sistema passou por uma reestruturação metodológica que possibilitava a comparação dos desempenhos ao longo dos anos. Desde a sua primeira avaliação, fornece dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais do Brasil como um todo, das regiões geográficas e dos estados e Distrito Federal.

Participam da Prova Brasil os estudantes de 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, das escolas públicas urbanas, de ensino regular com mais de 20 alunos por turma.

Os desempenhos da Prova Brasil são apresentados e isso torna possível expandir os resultados oferecidos pelo SAEB e fornecer as médias de desempenho

para as regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes.

Desde 1995 o SAEB publica relatórios em que apresenta rendimento dos alunos brasileiros, no entanto, as pessoas com deficiência têm sido excluídas dessa avaliação sistemática, o que pode representar uma alienação do processo aos surdos assim como aos demais alunos com deficiência, matriculados em escolas especiais ou comuns, e facultada a participação na Prova Brasil. Todavia, algumas escolas públicas e/ou filantrópicas optaram pela participação na prova. Isso possibilita conhecer o desempenho dos seus alunos e ter acesso a recursos financeiros que são repassados às escolas que participam dessa avaliação.

A preocupação com a avaliação dessa população escolar nos levou ao desenvolvimento desta pesquisa. A escolha do tema se deve também ao fato de sermos surdo e sabermos da importância em participar de todos os momentos da vida escolar. A participação plena do surdo exige recursos, mudanças e adaptações que devem ser discutidos.

Nesta pesquisa não pretendemos fazer uma análise crítica da Prova Brasil ou do significado das avaliações em larga escala, a nossa preocupação é entender como foram o processo de avaliação e o desempenho dos alunos de uma escola pública e que atende a alunos surdos e que participaram do processo.

Segundo Skliar (1998), a surdez é tão antiga quanto o homem; todavia, no decorrer dos séculos, as formas de tratamento mudaram de acordo com a concepção de homem e sociedade. A História mostra que o que mudou foi a forma como cada civilização se comportou diante do ser “diferente”. Acreditava-se que o surdo não precisaria ser incluído. Hoje, estamos caminhando para inclusão apesar de toda discriminação. Incluso em uma sociedade discriminadora de classe, o deficiente auditivo, assim rotulado, passa a necessitar de auxílio dos membros da sociedade que o rejeitava e lhe limitava a aprendizagem e desenvolvimento.

Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o princípio fundamental da escola inclusiva é de que os alunos, sempre que possível, devem aprender juntos, independentemente de suas dificuldades ou diferenças. Para cumprir esse princípio, as escolas devem se adequar a todos os alunos, qualquer que seja a condição histórica ou cultural destes. Para atender às diferentes pessoas que adentram nas escolas, o sistema educacional tem criado diferentes modalidades de ensino e uma delas é a educação especial, foco de presente pesquisa. Essa

modalidade educacional objetiva atender às pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, oferecendo-lhes o acesso ao conhecimento científico por meios diferentes do fazer pedagógico. Entendemos que o acesso ao conhecimento não se efetiva de forma natural. Corroboramos Vygotsky (2002) que a educação é um ato intencional e planejado que interfere no processo de desenvolvimento natural do homem. A escola é um espaço criado historicamente pelos homens para a apropriação do conhecimento, todavia, não é o único local para tanto. O desempenho dos alunos não acontece apenas por meio da educação, mas também em outras instâncias organizadas pela sociedade.

Em relação ao tipo de pesquisa, podemos classificá-la como explicativa. De acordo com Gil (2007, p. 42), esse tipo de estudo tem como “[...] preocupação central identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos. É o tipo que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas”. O estudo pode ser caracterizado, ainda, como uma análise de caso, a qual, segundo o autor anteriormente citado, consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento.

Outra característica é o estudo verticalizado de um ou poucos casos, sendo que o caso consiste em nosso objeto de observação, podendo ser uma empresa ou uma instituição. A teoria dialogará com o levantamento dos dados empíricos (os dados coletados no campo, observáveis na realidade) e sua interpretação. Como já foi anunciado, o objeto deste estudo é o desempenho na Prova Brasil de alunos em uma escola pública para pessoas com surdez, a qual optou pela aplicação dessa avaliação oficial.

O resultado da prova realizada foi o instrumento determinante para a seleção da amostragem. Para a coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada que, segundo Triviños (2008, p. 146), é “aquela que parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas [...]”, que são originadas por meio das respostas do entrevistado. Desse modo, as respostas deste podem seguir um percurso que contribui para a formulação de novas informações que colaboram para o conteúdo do estudo realizado. Utilizamos, como instrumento, roteiros de entrevistas semiestruturadas, compostas de 15 perguntas, com a direção da escola

(Apêndice A); pedagogo (Apêndice B); e professor (Apêndice C). Anunciamos agora a delimitação do enfoque deste estudo, organizado em quatro seções.

Na seção dois, intitulada **Educação do surdo**, mostramos as transformações na educação deste ao longo da História. A primeira subseção possibilitou-nos compreender que o atendimento educacional destinado às pessoas surdas teve sua história de exclusão até chegarmos ao discurso da inclusão. Na seção três apresentamos o título: **A Prova Brasil**. Nela, discutimos o programa de avaliação Prova Brasil, sua função e aplicação. Na seção quatro, intitulada **A Prova Brasil em uma escola para surdos**, abordamos o trabalho de campo por meio de apresentação, análise e discussão dos dados. Descrevemos os dados obtidos em relação às observações e as entrevistas realizadas na escola. Na última seção estão as considerações em relação à pesquisa realizada e há a pretensão de ampliar a discussão em relação à aplicação da Prova Brasil para alunos surdos.

Enfatizamos que é necessário assegurar a escolaridade do aluno surdo, incluso na escola regular conforme delibera a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Para isso, é necessário garantir, além de recursos pedagógicos e serviços de apoio, uma avaliação sistemática que proporcione acompanhar o processo de aprendizagem do aluno e os fatores que determinam o desempenho deste.

## 2 A EDUCAÇÃO DO SURDO

A história da humanidade nos mostra as diferentes formas de tratamento oferecidas às pessoas com deficiência. Esses tratamentos revelam a visão de homem e sociedade de cada época e as suas transformações.

Durante os séculos X a IX a.C era consentido que os recém-nascidos com sinais de debilidade ou algum tipo de má formação fossem lançados ao monte Taigetos e as crianças que nasciam com alguma deficiência eram abandonadas à morte. Quando sobreviviam, eram consideradas irracionais, obrigadas a fazerem os trabalhos mais desprezíveis, viviam sozinhas e abandonadas. Eram consideradas, pela lei da época, imbecis, não tinham direitos e também eram sacrificadas. Dessa forma, na sociedade antiga, eram comuns o infanticídio e o extermínio das crianças com deficiência, conforme discorre Mantoan (1997), pois se acreditava que aqueles que não tinham força produtiva deveriam ser exterminados, visto que eram inúteis. Sendo assim, os deficientes eram banidos da sociedade logo após o nascimento, conforme afirma Guhur (1992, p. 211): “[...] a insuficiência das forças produtivas, a opressão da personalidade na dura luta contra a natureza traduzem-se pela matança dos recém-nascidos deficientes”. Nesse contexto histórico, a educação do deficiente não acarretava preocupações à sociedade, pois quase inexistia, uma vez que aquele era eliminado ao nascer.

Quanto aos surdos, Aranha (2001) explica que eles não recebiam comunhão nem heranças e ainda existiam sanções bíblicas ao casamento entre pessoas surdas.

Durante a Idade Média, a Igreja condenou o infanticídio e passou a atribuir a deficiência a causas sobrenaturais, pois a concebia como castigo divino. Até o início da Idade Moderna não havia notícias de experiências educacionais com as crianças surdas. O surdo era visto como um ser irracional, primitivo, não educável, não cidadão, pessoa doente, privada de alfabetização e instrução.

Em 1760, na França, o abade Michel de L'Épée organizou a primeira escola para crianças surdas. Nessa escola se utilizava a língua de sinais, uma combinação dos sinais com a gramática francesa, com os objetivos de ensinar a ler, escrever, transmitir a cultura e dar acesso à educação (SACKS, 1998). Em 1791, essa escola

se transformou no Instituto Nacional de Surdos e Mudos de Paris, que foi dirigido pelo seguidor, o gramático Sicard.

Surgiu em 1750, na Alemanha, a primeira escola pública que atendia ao surdo e tinha apenas nove alunos. Essa escola fundamentou a sua prática no método oral, pelo qual um analisador compreende a fala pela observação dos movimentos dos lábios da pessoa que fala sem ouvir a voz.

Conforme Sacks (1998), no século XIX, os Estados Unidos se destacaram na educação de surdos, com o início da utilização da Língua de Sinais Americana (ASL). Essa forma de comunicação teve influência da língua de sinais francesa trazida para os Estados Unidos por Laurent Clerc, um professor surdo francês, discípulo do abade Sicard, seguidor de L'Épée. A primeira escola americana para surdos foi fundada por Laurent Clerc e Thomas Gallaudet. Em 1864, a Escola Gallaudet transformou-se na Universidade Gallaudet, a primeira para surdos no mundo.

De 1880 até a década de 1970, a educação dos surdos foi seguindo e se acomodando com a orientação oralista determinada pelo Congresso de Milão. Esse Congresso aconteceu em 1880, regido por pessoas ouvintes, com o desígnio de estabelecer regras na educação a pessoas surdas. Foi um momento muito marcante em relação às medidas que foram tomadas e à duração em longo tempo das regras estabelecidas, quando foi excluída do ensino de surdos a língua gestual e constituiu-se, assim, o oralismo como método de ensino ao surdo. Sacks (1998) afirma que os professores surdos não puderam votar, o uso da Língua de Sinais (LS) foi oficialmente abolido das escolas e o oralismo se tornou obrigatório. Conforme o autor, como consequência, pode-se citar a diminuição do número de professores surdos nas escolas, cuja proporção, até 1850, era de 50%, passou para 25% na virada do século XIX e baixou para 12% em 1960.

Voltando aos marcos do atendimento educacional para surdos, destacamos, com Skliar (1998), o frade beneditino espanhol, Pedro Ponce de Leon, precursor na educação dos surdos no século XVI. No período renascentista, o italiano Gerolamo Gardano, que viveu de 1507 a 1576, contestou a tese de que o surdo não tivesse capacidade para aprender. Desenvolveu, desse modo, um trabalho com seu filho surdo, reconhecendo a habilidade de raciocínio deste. Gardano entendia que a “escrita” poderia representar os sons da fala ou representar ideias e, por isso, ser

mudo não era condição que impedisse o surdo de aprender. Tanto Gardano quanto o frei beneditino não deixaram registros do trabalho desenvolvido com os surdos.

Conforme Shimazaki e Lemes (2008), o primeiro tratado de ensino dos surdos foi publicado pelo espanhol Juan Pablo Bonet (1579-1633) e tinha como pressuposto que o ensino deveria partir da escrita do alfabeto, fazendo a correspondência com o alfabeto dactilológico, e, posteriormente, treino auditivo para a aprendizagem da fala. Outro destaque é Francis Van Helmont (1614-1699), que desenvolveu o método labial, por meio do qual o surdo aprende a olhar os movimentos dos lábios, visualizando-os.

Skliar (1998) afirma que a aquisição da linguagem oral é pré-requisito para a aquisição da linguagem escrita. É necessário um processo adequado para que a educação venha ao encontro com as necessidades dos surdos no aprendizado. A educação na língua de sinais e, posteriormente, usem a língua portuguesa como a segunda língua.

Mazzota (1996) afirma que a escola aparece como produtora de homens educados. A educação escolar constitui-se, assim, no caminho mais seguro para a concretização da educação dos cidadãos e, com a soma de grandes esforços, a educação vem ganhando forças e espaços nessa realização.

Em relação à educação de surdos no Brasil, o autor acima citado informa que a primeira instituição criada foi o Instituto Nacional de Educação de Surdos, hoje INES, fundado em 26 de setembro de 1857, pelo professor surdo francês Ernest Huet que, a convite do Imperador D. Pedro II, veio ao Brasil para trabalhar na educação de surdos. O Instituto Nacional, uma instituição federal, centro de referência para a educação de surdos, criou, também, o primeiro curso de formação de professores de surdos no Brasil, o Curso Normal de Formação de Professores para Surdos. No início, os surdos eram educados por meio da linguagem escrita, articulada e falada, datilologia e sinais. Ressaltamos que esse curso de formação de professores tinha a orientação didática metodológica pautada no método oral, como estabelecia a filosofia da época. Havia uma disciplina, “leitura sobre os lábios”, que privilegiava apenas os que tivessem aptidões para desenvolver a linguagem oral.

Dessa forma houve o primeiro contato com a Língua de Sinais Francesa, apresentada por Huet, e a LS, que os alunos utilizavam. Outros educadores sobrevieram a eles, como Tobias Leite, tornando obrigatórias a língua articulada e a leitura de lábios.

Para Skliar (1998), as práticas educacionais sofreram fortes influências da Europa. Segundo a autora, localiza-se na França, a partir do século XVIII, o centro da educação institucional e pública de pessoas surdas. A primeira proposta pedagógica ocorrida na instituição escolar imperial data de 1760 e funda-se nos moldes do antigo regime francês, adotada pela Assembléia Nacional em 1791, denominada Instituto Nacional dos Jovens Surdos de Paris (INJS). Assim, o Instituto representava um modelo educacional para diversos países que tinham como ideário uma proposta de educação para todos.

No Brasil, surgiu o Instituto Santa Terezinha para meninas surdas, fundado em 15 de abril de 1929, na cidade de Campinas (SP), de natureza particular, oferecia aos alunos com deficiência auditiva além do ensino de 1º grau, atual ensino fundamental, atendimento médico, fonoaudiológico, psicológico e social. Surgiram, ainda, a Escola Concórdia (Porto Alegre-RS), a Escola de Surdos de Vitória, o Centro de Audição e Linguagem “Ludovico Pavoni” – CEAL/LP – em Brasília-DF e várias outras que, assim como o INES e a maioria das escolas de surdos do mundo, passaram a adotar o Método Oral. Destacamos alguns trabalhos desenvolvidos para se ensinar os surdos a falarem, pois a educação dos surdos no Brasil e em muitos outros países, até meados do século XX, tinha isso como meta (BRASIL, 2010)

A partir da década de 1990, a garantia do direito de todos à educação, a difusão das ideias de normalização e de integração das pessoas com necessidades especiais fizeram com que as crianças surdas de diversos países passassem a ser conduzidas para as escolas regulares. No que se refere à inclusão escolar do aluno surdo, é possível identificar metas para o desenvolvimento e escolarização no espaço regular de ensino, como mostraremos a seguir.

## 2.1 POLÍTICAS DE INCLUSÃO E A EDUCAÇÃO DO ALUNO SURDO

Neste subitem tratamos da educação do aluno surdo, para tanto apresentamos um panorama das políticas nacionais e internacionais de inclusão.

### **2.1.1 As políticas de inclusão**

A política de inclusão escolar objetiva garantir o direito à educação para todos. Nessa perspectiva, a educação deve atender às diferenças sociais, políticas, culturais e linguísticas. A política da inclusão defende os direitos de todas as pessoas a acessar o currículo, assegurando-lhes a apropriação do conhecimento.

Durante as últimas décadas, várias organizações mundiais, dentre elas a UNESCO e a ONU, bem como alguns países europeus e os EUA, vêm elaborando documentos que citaremos a seguir, nos quais é descrito o direito dos cidadãos. Os documentos são democráticos, todavia, sua efetivação prática não tem sido realizada no contexto da educação. Entendemos que os organismos internacionais, ao financiarem a educação na América Latina, impuseram ao Brasil metas a serem cumpridas nas esferas econômicas e sociais, negociaram prazos e fizeram ajustes econômicos que colocaram o país em um processo de endividamento e empobrecimento. A universalização da educação e a inclusão fazem parte dessas condicionantes.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), organizada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas, deliberou que todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos (art. 1º), sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou origem nacional ou social, fortuna, nascimento ou qualquer outra situação (art. 2º). Proclamou em seu artigo 7º que todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito à igual proteção da lei. Em seu item 1º, artigo 26, estabelece que toda pessoa tem direito à educação que deve ser gratuita, pelo menos no período escolar correspondente ao ensino elementar fundamental.

A Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em 1990, em Jomtien na Tailândia, consolida os compromissos éticos e políticos, para erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental nos países signatários. As Nações Unidas, desde 1990, representadas pela UNESCO, tentaram assegurar a democratização da educação, independentemente das diferenças particulares dos alunos. No subitem 3 estabelece:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p. 3).

O Brasil aderiu à ideia inclusiva e delineou uma política de educação em concordância com a política internacional ao se tornar signatário da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, Acesso e Qualidade, proclamada pela UNESCO, em Salamanca, Espanha, em 1994. Declaração essa que institui que cada criança possui características, interesse, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias a elas. A Declaração se inicia, afirmando:

Nós, os delegados da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais reunidos nesta cidade de Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos, pela presente Declaração, nosso compromisso com a Educação para todos, reconhecendo a necessidade e emergência de ser o ensino ministrado no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais [...] (UNESCO, 1994, p.1).

Para nós, esses documentos são extremamente liberais. A perspectiva de educação inclusiva não se efetiva. A Declaração anuncia:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas, e que trabalham; crianças de população distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (UNESCO, 1994, p. 3).

Observamos que a proposta de atendimento é ampla. Contudo, na prática a realidade se mostra diferente.

Os programas desenvolvidos pela educação precisam considerar o alunado citado pela Declaração; para tanto, é necessário considerar as dificuldades,

características e necessidades dele. Dessa forma, a implementação, na escola, dos ideais contidos no documento poderá contribuir para uma sociedade inclusiva, possibilitando uma educação para todos. Destacamos, abaixo, os princípios da Declaração de Salamanca:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- sistemas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- escolas regulares, que possuam tal orientação inclusiva, constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994, p. 1).

Conforme Mendes (2006), a Declaração de Salamanca é o marco mundial mais importante de difusão da educação inclusiva. Fundamentadas na Declaração, foram produzidas e difundidas teorias e práticas da educação inclusiva. A inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares passou a ser considerada o meio mais eficaz de democratização das oportunidades educacionais.

Outro documento que dá aporte à educação inclusiva resultou da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada em 1999, na cidade de Guatemala, e ratificada no Brasil por meio do Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001).

O documento dispõe que os atendimentos destinados à educação especializada não podem se restringir somente ao acesso dos alunos com deficiência às escolas regulares de educação elementar ou fundamental, visto que

eles têm os mesmos direitos que as outras pessoas, portanto, direito de apropriar-se dos conteúdos escolares. O princípio da dignidade e igualdade não se efetiva em uma sociedade desigual.

No Brasil, o atendimento à pessoa com necessidades educacionais especiais aconteceu a partir do século XIX, por meio de iniciativas particulares oficiais, em que alguns educadores mostravam interesse pelas experiências educacionais norte-americanas e europeias (MAZZOTA, 1996).

De acordo ainda com o autor acima citado, a Educação Especial no Brasil dividiu-se em dois períodos. O primeiro vai de 1854 até 1956, caracterizado por iniciativas oficiais e particulares isoladas, e o segundo, de 1957 até 1993. Em 1854, na cidade do Rio de Janeiro, foram criados o Imperial Instituto dos meninos cegos, atual Instituto Benjamim Constant, e, em 1856, o Instituto dos Surdos-Mudos. No final do Império e início da República, existiam, no Brasil, seis instituições que atendiam a deficientes visuais, físicos e auditivos.

Inspirados em experiências concretizadas na Europa e Estados Unidos da América do Norte, alguns brasileiros iniciaram, já no século XIX, a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos. Durante um século, tais providências caracterizaram-se como iniciativas oficiais e particulares isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional dos portadores de deficiências (MAZZOTA, 1996, p. 27).

A Constituição Brasileira promulgada em 1988, ao referir-se às pessoas com necessidades educacionais especiais, reporta à Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), reitera que todos têm direito à educação e determina a obrigatoriedade da educação fundamental e elementar. O direito à educação está expresso nos artigos 205 e 214. Em seu Artigo 208, inciso III, delibera que o dever do Estado com a educação será mediante a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. O ambiente escolar correspondente ao relacionamento de educandos com os demais da mesma idade e favorece a interação que beneficia o desenvolvimento, motor, cognitivo e até mesmo o afetivo, tornando-se, assim, muito importante nessa fase de ensino.

Ainda, segundo o autor, não havia a oferta de um atendimento sistemático, mas a valorização de melhores condições de sobrevivência aos deficientes. Em relação à legislação brasileira sobre a Educação, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, aponta, em seu artigo 88, o direito do excepcional à educação, amparando, dessa forma, o seu atendimento, com vistas à integração desse ser na sociedade.

A Lei nº 5.692/71 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional anterior ao definir tratamento especial para os alunos com deficiências físicas e mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados. Esta Lei não proporcionara a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acabara reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais (BRASIL, 2008).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, a educação especial torna-se uma modalidade educacional no Sistema de Educação Brasileiro e beneficia milhares de alunos com necessidades educacionais especiais.

Em 1999, o Decreto nº 3.298 regulamenta a Lei nº 7.853/89 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal em todos os níveis e modalidades de ensino e enfatiza a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Ferreira (2011) destaca que, nas várias reformas educacionais realizadas no Brasil, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, a educação de pessoas com deficiência é colocada como responsabilidade do poder público, cabendo a ele a matrícula e a oferta de apoios especializados, preferencialmente na rede comum de ensino.

Com a adesão do Brasil à Declaração de Salamanca, em 1994, o aumento de alunos com deficiência na escola comum é ampliado, “[...] com a taxa de matrículas atingindo mais de 90% das crianças a partir de 7 anos. Foi também expressivo o crescimento da educação infantil, principalmente na primeira metade dos anos 90; também relevante o “status” de nível de ensino a ela atribuído” (FERREIRA, 2011, p. 3).

A inserção dos alunos com deficiência no ensino comum é reforçada nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que, no artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p.3).

As diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista em seu artigo 2º.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, destaca a importância da inclusão ao apontar que a década de 1990 deveria consolidar-se pelo respeito à diferença. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, o PNE aponta um *déficit* referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua oficial de comunicação e expressão e determina que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de LIBRAS como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia (BRASIL, 2002).

A Portaria nº 2.678/02 do MEC aprova as diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional. Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo o processo de formação de gestores e educadores nos

municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visa ao acesso dos alunos surdos à escola, dispõe sobre a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de LIBRAS, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados devem garantir um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que elevem ao máximo o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência (Art. 24).
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art. 24).

Nesse mesmo ano, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), distribuem o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetiva, em meio às suas ações, considerar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e promover ações afirmativas que lhes possibilitem acesso e permanência na educação superior.

É lançado, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reafirmado pela Agenda Social, tendo como metas a formação de professores para a

educação especial; a implantação de salas de recursos multifuncionais; a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares; o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior; e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC).

O PDE busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando-se ao cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2007, p. 9).

Para a implementação do PDE, é publicado o Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007), que estabelece, nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo o ingresso destes nas escolas públicas.

Conforme Saviani (2007), o PDE foi bem recebido pela opinião pública, que o saudou como um plano que enfrentaria o problema da qualidade de educação no país. Entretanto, como adverte o autor:

À aprovação quase geral contrapuseram-se algumas manifestações alertando que o Plano, tal como apresentado, não traz garantias de que as medidas propostas surtirão o efeito pretendido e esperado. Isso porque não estão claros os mecanismos de controle, permanecendo a possibilidade de que as administrações municipais manipulem os dados de modo a garantir o recebimento dos recursos, apresentando estatísticas que mascarem o desempenho efetivo, em detrimento, portanto, da melhoria da qualidade (SAVIANI, 2007, p. 1232).

A educação especial é uma modalidade do ensino comum. No plano há três ações dirigidas para a modalidade especial: a) Salas de Recursos Multifuncionais, com televisão, computadores, DVDs, jogos e outros materiais didáticos destinados aos alunos com deficiência; b) o programa *Olhar Brasil*, destinado à identificação dos alunos com problemas de visão; c) programa de acompanhamento e monitoramento

do acesso e permanência na escola das pessoas com deficiências beneficiárias do benefício de prestação continuada da assistência social.

Coerentes com as atuais políticas de inclusão, as diretrizes do PDE reconhecem que a organização das escolas e as práticas pedagógicas nelas desenvolvidas contribuíram para estabelecer a exclusão escolar das pessoas com deficiência. Por isso, no Plano, são estabelecidas algumas ações no sentido de respeitar as especificidades dos indivíduos, incluir e preservar as diferenças. Dentre as ações voltadas para a educação especial, destacam-se: o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial; Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência, Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social; Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior.

Para Saviani (2007, p. 1250), é positivo o fato de o PDE pautar a qualidade da educação como meta política. No entanto, “[...] em sua configuração atual, ainda não nos dá garantia de êxito”.

Na educação especial, o destaque é o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Nele, essa modalidade educacional é definida como uma parte do ensino comum, perpassando-o em todos os níveis, etapas e modalidades. O documento institui o conceito de Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar ou suplementar para alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O atendimento educacional especializado tem como metas identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, levando em conta suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado são diferentes daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização.

Na nova configuração, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola, cabendo a esta organizar as condições para o atendimento ao público alvo previsto.

A forma de se organizar esse atendimento foi ratificada por meio do Decreto nº 6.571/2008, o qual apresenta o conceito de atendimento educacional

especializado, um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, os quais devem ser ofertados, de forma complementar ou suplementar, à formação dos alunos matriculados no ensino regular. As diretrizes operacionais para a execução desse decreto foram implementadas por meio da Resolução nº 4/2009 – MEC/SEESP (BRASIL, 2009).

As Notas Técnicas 9/2010 e 11/2010, elaboradas pela Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2010a,b), complementam o conjunto de documentos norteadores da política nacional de educação inclusiva. Nelas estão delimitados os objetivos e ações para elaboração e implantação do Plano Político Pedagógico da escola, atribuição dos professores, matrículas dos alunos, organização da prática pedagógica e condições estruturais e físicas de acessibilidade.

Na sequência discutimos como está delineada a educação de alunos surdos.

### **2.1.2 A educação do aluno surdo**

A atual política de educação inclusiva prevê que nos atendimentos educacionais especializados sejam disponibilizados programas de enriquecimento curricular e o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização. Durante o processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado deve ser seguido por meio de instrumentos que permitam monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacionais especializados, públicos ou conveniados.

Em relação aos alunos surdos, para o ingresso nas escolas comuns, está proposta uma luta estabelecida, a educação bilíngue<sup>1</sup> – Língua Portuguesa/LIBRAS. Assim, o ensino escolar deve ser desenvolvido em Língua Portuguesa e na língua de sinais. Importante ressaltar que, para os surdos, a Língua Portuguesa é a segunda língua na modalidade escrita e a de sinais, a primeira.

---

<sup>1</sup> Entenda-se educação bilíngue como aquela em que o aluno surdo utiliza duas línguas, a LIBRAS (L1) e a Língua Portuguesa (L2). Ele aprende a segunda língua e pode estruturar seu pensamento, sua linguagem e sua comunicação no grupo social ao qual pertence.

Para o ensino de alunos surdos, a escola deve prover ainda os serviços de tradutor/intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa e o ensino de Libras para os demais alunos da escola (BRASIL, 2008b). Na realidade educacional brasileira falta entendimento do processo inclusivo do aluno surdo e da função do intérprete. Nas escolas brasileiras o professor realiza o ensino de Língua Portuguesa sinalizado. Sabemos que não há Diretrizes por parte do governo federal. A educação inclusiva permanece como uma sugestão, tanto é assim, que houve a extinção da Secretaria de Educação Especial.

A respeito do ensino de língua para surdos, Capovilla (2009) explica que há diferença entre o ensino indicado para surdos, cuja língua materna é LIBRAS, e aqueles com deficiência auditiva, cuja língua materna é o Português. Para o autor, a política de inclusão, apesar de benéfica ao deficiente auditivo, prejudica o aluno surdo. Nas palavras de Capovilla (2009, p.22), o aluno surdo

[...] se desenvolve mais e melhor em escolas específicas para surdos no caldo da cultura de libras, e sob ensino e acompanhamento de professores proficientes em libras, como veículo principal de ensino-aprendizagem do Português e outras disciplinas.

Nessa perspectiva, cabe aos sistemas de ensino disponibilizar instrutor, tradutor/intérprete de LIBRAS.

Temos, portanto, que, para o trabalho pedagógico com o aluno surdo na escola comum, devem ser utilizadas a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, ou seja, em um contexto bilíngue. É indicada ainda a frequência em uma Sala de Recursos Multifuncionais onde seja realizado o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Damázio (2007) destaca três momentos didático-pedagógicos para o trabalho nesse ambiente especializado. O primeiro é realizado na escola comum, quando os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares são trabalhados em LIBRAS por um professor que seja, preferencialmente, surdo.

O segundo momento é o ensino de LIBRAS para os alunos surdos na escola comum. Pode ser realizado pelo professor e/ou instrutor de LIBRAS, também, preferencialmente, surdos que tenham certificação para falar.

O terceiro momento é o de ensino da Língua Portuguesa e suas especificidades para os alunos surdos. Este trabalho deve ser realizado diariamente por uma professora graduada em Língua Portuguesa.

Damázio (2007) propõe que o AEE seja planejado e desenvolvido conjuntamente com as três distintas categorias de professores de aulas em LIBRAS, de classe comum e de Língua Portuguesa. O planejamento deve ser definido por meio do conteúdo do currículo, sendo que a análise está relacionada e favorece o conteúdo a ser aplicado nas aulas. A organização do plano requer desenvolvimento de elaboração de qualidade, contribuindo, assim, com a elaboração do caderno de estudos dos alunos.

O resultado do trabalho, quando bem elaborado e de qualidade, garante que o ensino ministrado seja de uma aprendizagem de qualificação elevada, pois na língua LIBRAS são utilizados os termos nas condições de nível científico, para que seja desenvolvida a linguagem, favorecendo e vivenciando melhor compreensão de forma geral.

Na sequência, os professores selecionam e elaboram os recursos didáticos para o Atendimento Educacional Especializado em LIBRAS e em Língua Portuguesa, respeitando as diferenças entre os alunos com surdez e os momentos didático-pedagógicos em que serão utilizados. Os alunos com surdez são observados pelos profissionais que, direta ou indiretamente, trabalham com eles. Há ênfase na sociabilidade, cognição, linguagem (oral, escrita, viso-espacial), afetividade, motricidade, aptidões, interesses, habilidades e talentos. Registram-se as observações iniciais em relatórios que contêm os dados colhidos ao longo do processo e demais avaliações relativas ao desenvolvimento do desempenho de cada um.

As políticas e os documentos internacionais aqui apresentados têm contribuído para a elaboração de um novo paradigma para a educação. Um ponto a ser destacado nesse novo contexto é o compromisso do governo com a educação especial e a aproximação desta com a educação formal.

O momento é propício para a educação inclusiva. É necessário, no entanto, que os atos, declarações e políticas públicas sejam levados a efeito no interior das escolas e na sociedade.

Os princípios contidos nos documentos oficiais existentes são democráticos; todavia, a sua efetivação só se tornará funcional no momento em que as pessoas,

deficientes ou não, sejam instrumentalizadas. Ou seja, que elas conheçam as leis, seus direitos e deveres e participem da vida social.

No caso das pessoas com deficiências, essa instrumentalização deve ser realizada com mais cuidados e recursos de modo que elas compreendam a necessidade da sua participação em todas as instâncias e contextos organizados socialmente.

A escola, como local socialmente organizado, deve primar pelo cumprimento desses princípios. No caso do objeto desta pesquisa, a participação do aluno surdo na Prova Brasil e em outras avaliações deve ser assegurada.

Por que é importante participar das avaliações? Porque elas apresentam indicadores importantes para o aprimoramento das políticas públicas educacionais. Como vimos no início deste trabalho, desde 1995, via SAEB e depois com a Prova Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) tem publicado, a cada dois anos, relatórios acerca do desempenho escolar dos alunos brasileiros. O alunado da educação especial não tem participado desse processo de avaliação sistemática. No caso da educação de surdos, a situação não é diferente: as escolas para surdos não são avaliadas e nem os alunos surdos inclusos nas escolas regulares.

Essa ausência de participação

[...] impede a constituição de base de dados sobre o rendimento, inviabilizando a avaliação sistemática dos resultados de políticas que têm tido forte impacto sobre a vida das crianças, como a desativação de escolas específicas para surdos e a dispersão desses alunos em escolas comuns, quase nunca preparadas para inclusão ou *mainstreaming* eficaz (CAPOVILLA, 2009, p. 24).

O que é necessário para que os alunos surdos possam participar do processo avaliativo e apresentar bom desempenho? Uma exigência básica é o respeito à língua oficial do surdo, a LIBRAS. Nesse sentido, é essencial que a prova seja aplicada naquela que é considerada a primeira língua dele.

Aproximar o surdo cada vez mais de uma escrita competente em Português é o grande desafio a ser enfrentado. É uma tarefa complexa, pois, após 100 anos de oralismo, ingressamos no bilinguismo sem ter ainda bem claro como encaminhar o trabalho com a língua escrita.

### 3 A PROVA BRASIL

As políticas públicas de avaliação nacional, especificamente no objeto de estudo, a Prova Brasil, têm seu processo histórico de desenvolvimento incluso ao SAEB, sistema ao qual se vincula.

Nesta seção nos empenhamos em discutir a articulação da avaliação no Sistema de Educação. Nesse sentido julgamos necessário escrever sobre a avaliação como forma de controle de como ocorre o ensino. Historicamente, o SAEB é uma referência em avaliação.

Na atualidade são realizadas seis avaliações em escala nacional: O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); O Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM); O Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovem e Adulto (ENCCEJA); a Provinha Brasil; o SAEB e a Prova Brasil. Neste estudo nos aprofundamos apenas em aspectos relativos à Prova Brasil.

As últimas décadas foram marcadas por reformas educacionais e, em 2005, por meio da Portaria nº 931 (BRASIL, 2005), o MEC organizou a Prova Brasil. De acordo com o documento, este exame apresenta as seguintes metas:

- a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;
- d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede à qual pertençam (BRASIL, 2005, p. 17).

Verificamos, ao ler o documento, que a avaliação tem como pretensão beneficiar a educação, ou seja, é um instrumento para verificar a qualidade do ensino e aprendizagem da educação brasileira, apresentando os desempenhos da

federação, das regiões e dos estados, proporcionando uma visão da performance das cidades e das escolas que dela participam.

Ao nos apropriarmos da trajetória da criação e implementação das avaliações brasileiras, verificamos que o início das discussões ocorreu no período entre 1985 e 1986 (BRASIL, 2008; RODRIGUES, 2006). Para Castro (1999), o Brasil e os outros países em desenvolvimento necessitavam de táticas para solicitar a melhoria da qualidade do ensino oferecido, considerando as necessidades de crescimento econômico, diminuindo as desigualdades sociais. Nesse sentido era necessário “[...] articulação de construção de consenso e de tomada de decisão a respeito dos rumos da educação nacional” (PESTANA, 1998, p. 66). Considerando tal demanda, em 1988, o MEC organizou o Sistema de Avaliação da Educação Primária (SAEP), com as alterações da Constituição Federal (BRASIL, 1988), passando a denominar-se Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A primeira aplicação do SAEB foi em 1990, quando o objetivo do levantamento era avaliar, somente na rede pública do Ensino Fundamental, as séries escolhidas nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. As séries escolhidas foram a 1ª, a 3ª, a 5ª e a 7ª séries. Da mesma forma ocorreu a avaliação de 1993, na qual o objetivo do MEC era: “oferecer subsídios para a formulação e reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro” (BRASIL, 2008, p. 12).

A Prova Brasil é uma avaliação utilizada em larga escala, desenvolvida pelo INEP/MEC, que objetiva verificar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro. É aplicada aos estudantes de escolas públicas municipais e estaduais. Poucas escolas particulares se utilizam desta avaliação. Avalia-se a Língua Portuguesa com foco em leitura. Em Matemática, o ponto central é a resolução de problemas tanto para estudantes de 4ª como de 8ª série (BRASIL, 2007b).

A Prova Brasil, somada à Provinha Brasil e ao ENEM, tem caráter de avaliação longitudinal, ou seja, avalia o desenvolvimento do aluno em seu trajeto de aprendizado no ensino básico. Esse procedimento é tomado para a obtenção de um conhecimento profundo do sistema educacional brasileiro. Os dados resultantes desse sistema de avaliação permitem aprimorar a qualidade da educação em nível nacional e favorece a correção de distorções e a identificação do enfraquecimento do ensino desenvolvido e colocado na prática. Dessa forma, é possível direcionar os

recursos técnicos e soluções financeiras destinadas a áreas consideradas prioritárias. A princípio, tinha-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990, e, logo após cinco anos, já se passava por uma reestruturação metodológica, visando à possibilidade de comparação dos desempenhos (BRASIL, 2007c).

Os dados ficam disponíveis à sociedade que, a partir dos resultados, pode acompanhar as políticas implementadas pelas diferentes esferas de governo. No caso da Prova Brasil, ainda pode ser observado o desempenho específico das escolas públicas urbanas do país. Para uma comparação futura, os dados dessas avaliações podem ser pesquisados com vistas ao acompanhamento da evolução dos desempenhos das escolas.

A Prova Brasil e o SAEB são avaliações desenvolvidas pelo INEP/MEC, que têm por objeto determinar a qualidade do ensino oferecido, e a base metodológica de ambas as provas é a mesma. A prioridade que a Prova Brasil e o SAEB enfocam são as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, mesmo que avaliem todas as disciplinas em geral do ensino. O diferencial está nos resultados que cada avaliação oferece e à população escolares as quais são aplicadas.

A avaliação feita pelo SAEB é realizada por amostra, isso significa que nem todas as turmas e estudantes das séries avaliadas participam da prova. São sorteadas as turmas e escolas para tomarem parte do SAEB, as redes estadual, municipal e particular de âmbito nacional, das regiões e dos estados. Sendo assim, não há resultado do SAEB por escola e por município.

Os alunos de 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental e, também, os da 3<sup>a</sup> série do ensino médio regular participam do SAEB tanto na rede pública quanto na rede privada, em área urbana. Na área rural apenas as 4<sup>a</sup> séries participam. A base de cálculo para o IDEB de cada estado e do Distrito Federal e, conseqüentemente, do Brasil, vem em conjunto com as taxas de aprovação escolar,

A Prova Brasil é um exame composto de testes que avaliam Língua Portuguesa e Matemática (BRASIL 2007, 2008). A primeira área de conhecimento consente em se mensurar a capacidade de leitura do educando, e a segunda, a capacidade de resolução de problemas. A Prova Brasil é parte integrante do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse Índice é uma forma de mensuração que associa os resultados da Prova Brasil com as informações sobre o

rendimento escolar dos alunos, sua primeira aplicação aconteceu em 2005 e ocorre a cada dois anos.

Nos demais casos – 4ª e 8ª séries (ou 5º e 9º anos) da rede privada e 3º ano do ensino médio das redes pública e privada - a avaliação é feita por amostragem. Nesses estratos, os resultados são apresentados para cada unidade da Federação e para o Brasil como um todo.

O SAEB é aplicado no mesmo período que a Prova Brasil e dele participa uma amostra representativa de escolas públicas de 3º ano do ensino médio e de escolas particulares de 4ª e 8ª série (5º e 9º ano) do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, com o intuito de obter dados sobre a educação básica no País. Para executar o trabalho de aplicação da Prova Brasil/SAEB, o INEP contrata, por meio de licitação, uma empresa terceirizada. Esta empresa fica responsável pela seleção e treinamento dos profissionais, que atendem ao perfil requerido no edital da licitação, para fazer a aplicação das provas nas escolas.

A escola não recebe as provas, pois elas são sigilosas. Sendo assim, na data marcada para a aplicação, o próprio aplicador levará o malote de provas devidamente lacrado para realizar o exame. Esse malote é aberto apenas no início da aplicação, quando o aplicador já está na turma/série a ser avaliada.

No término da avaliação, o aplicador recolhe todos os cadernos de prova e os coloca em um novo malote lacrado, que será entregue em local estabelecido pelo INEP e pela empresa contratada para a operacionalização da Prova Brasil.

Existem para cada série 21 modelos diferentes de prova, mas cada aluno responde a apenas uma.

Os alunos de 4ª série (5º ano) respondem a 22 questões de Língua Portuguesa e 22 de Matemática. Já os estudantes de 8ª série (9º ano) do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, no caso do SAEB amostral, respondem a 26 questões de cada disciplina.

A prova não é divulgada, pois algumas questões são utilizadas em edições subsequentes para fins de análises e comparação do desempenho dos alunos no decorrer dos anos.

As provas de Matemática e de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do SAEB são constituídas por questões de múltipla escolha. Para cada questão são apresentadas quatro alternativas de resposta no caso da 4ª série (5º ano) e da 8ª série (9º ano) do ensino fundamental. Para a 3ª série do ensino médio há cinco

alternativas. Cada resposta escolhida pelo estudante é marcada com um “X” na Folha de Resposta.

Os cadernos de provas da Prova Brasil e do SAEB são acompanhados de um questionário aplicado aos alunos, destinado a coletar informações sobre aspectos da sua vida escolar, do nível socioeconômico, capital social e cultural. Os questionários destinados aos alunos têm 44 questões, em média.

Professores de Língua Portuguesa e de Matemática das turmas avaliadas, além dos diretores das escolas, também são convidados a responder a questionários que possibilitam conhecer a formação profissional, práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural, estilos de liderança e formas de gestão. Os questionários destinados aos professores e diretores são entregues pelos aplicadores antes da realização dos testes, por parte dos alunos, e devem ser recolhidos ao final da prova.

Ao término da aplicação, é preenchido pelo aplicador um formulário sobre as condições de infraestrutura das escolas que participam da avaliação, coletando-se dados sobre recursos pedagógicos e humanos disponíveis. De posse dos dados coletados pelos questionários, o INEP desenvolve estudos dos fatores associados ao desempenho dos alunos.

Em avaliações com as características apresentadas pela Prova Brasil não é possível avaliar todas as habilidades previstas nos currículos escolares. Dessa forma, foi produzida uma matriz de referência para cada série e disciplina. As matrizes foram elaboradas a partir de uma análise das propostas curriculares das Secretarias estaduais de educação e dos livros didáticos utilizados em todo o País, selecionando-se o que havia de comum e passível de ser avaliado nacionalmente em um teste padronizado.

O resultado dessa análise foi submetido a professores regentes em turmas de todas as séries e disciplinas foco do SAEB, atuantes nas redes públicas e particulares de todos os estados brasileiros, a fim de se julgar o que era ensinado ao longo do ano e considerado mais relevante.

As matrizes da Prova Brasil e do SAEB não englobam toda a parte comum do currículo escolar nem contemplam a parte diversificada, são apenas um recorte do que é essencial e possível avaliar em testes padronizados, não podendo, portanto, substituir a proposta curricular das unidades de ensino.

Alunos com necessidades educativas especiais poderão participar da avaliação conforme suas possibilidades e utilizar os recursos<sup>1</sup> existentes de acesso na própria escola, desde que as adequações não interfiram na aplicação para os demais alunos (que devem responder às provas de maneira autônoma) e que não repercutam em risco de que as provas sejam copiadas ou extraviadas.

Ao apresentar os resultados da Prova Brasil e do SAEB, o MEC não tem, segundo os documentos, o intuito de ranquear sistemas ou impor parâmetros de qualidade que firam a autonomia das redes de ensino. Eles afirmam que o objetivo é que os resultados apresentados sejam incorporados pelos professores, diretores, gestores e pela própria sociedade e que fomentem o debate acerca de um trabalho pedagógico que subsidie a melhoria da qualidade educacional dos sistemas. Apesar das afirmações de que não se trata de ranquear a divulgação, os resultados produzem uma classificação das escolas.

Como os resultados do desempenho em LP na Prova Brasil no ano de 2007 foram os determinantes para a seleção da amostragem, mapeamos os resultados de todas as escolas paranaenses para identificarmos os três desempenhos de cada uma das duas extremidades, em outras palavras, as três notas mais altas e as três mais baixas (JACOBSEN, 2010, p. 19).

Segundo Jacobsen (2010, p. 20), os resultados entre as melhores colocações e as piores foram assim determinados:

As escolas do melhor e do pior desempenho, respectivamente as escolas “A” e “F”, são as que apresentam os menores percentuais de participação de alunos: a escola “A” teve a participação de apenas 63% dos alunos matriculados na série e a escola “F”, de 42% dos alunos matriculados.

Cada nível da escala de resultados divulgados apresenta as habilidades que os alunos desenvolveram, com base na média de desempenho e distribuição dos alunos de cada rede ou escola nesta escala e sua interpretação pedagógica. A rede ou a escola pode comparar seus resultados com seus próprios objetivos,

---

<sup>1</sup> Recursos de acesso para o surdo é, por exemplo, a leitura da prova em LIBRAS.

observando, por exemplo, até que ponto as habilidades que foram planejadas para serem trabalhadas com seus alunos foram alcançadas. Não por acaso, uma indagação que fazemos, em nosso estudo, refere-se à preparação, modo de avaliação e verificação do desempenho de alunos surdos na Prova Brasil (BRASIL, 2007).

Na próxima seção apresentamos os dados colhidos e análise.

#### 4 A PROVA BRASIL EM UMA ESCOLA PARA SURDOS

Esta seção designa descrever o delineamento da pesquisa. Trata-se de uma abordagem explicativa descritiva. Foram realizadas análise dos documentos da escola e entrevistas semiestruturadas com a diretora, pedagoga e professoras da escola.

A escola, onde trabalham os profissionais entrevistados, oferece a educação escolar aos alunos surdos, tendo como filosofia o ensino bilíngue. A língua de sinais (LIBRAS) é utilizada na escola, por ser a primeira usada pelas pessoas surdas. O ensino da Língua Portuguesa é efetivado por meio de estratégias especiais que consistem em oferecer um ensino de acordo com a habilidade do aluno e o nível de desenvolvimento e aprendizagem, por isso, alguns alunos desenvolvem a escrita, outros, a leitura da Língua Portuguesa, que é oferecida como segunda língua.

Os professores especializados ministram aulas bilíngues aos surdos. Para a docência na escola, exige-se, dos professores, o curso de especialização em educação especial e o domínio da Língua de Sinais. Nessa escola o número de professores surdos contratados é menor que o de professores ouvintes.

A representante da escola manifesta que acredita que as ações decorrentes do Decreto n.º 5.626 (BRASIL, 2005) favorecerão o ingresso de um número cada vez maior de professores surdos nas escolas, já que aquele prevê a capacitação e certificação desses profissionais. O decreto faz referência aos professores surdos e instrutores surdos de LIBRAS.

Nele há a definição do professor de LIBRAS, usuário dessa língua com curso de especialização *latu sensu* ou com formação em curso de nível superior e certificado de proficiência em LIBRAS, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação. O Instrutor de LIBRAS é a pessoa que é surda e também usuária dessa língua, com formação em nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em LIBRAS, promovido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2005).

A pesquisa de campo que foi realizada e, como anunciamos na introdução, a abordagem desta pesquisa é um estudo de caso.

## 4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os dados referentes à escola foram pesquisados em documentos disponibilizados pela pedagoga e pela coordenadora geral. Para a análise posterior, eles foram anotados, uma vez que, segundo as regras da instituição, não é permitida a reprodução dos documentos da instituição. É importante esclarecer que, para ter acesso aos documentos, o programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá enviou ofício solicitando tal acesso, pois fazia parte da execução do projeto de pesquisa, que, também, foi enviado à escola.

### 4.1.1 Caracterização da escola

A escola é uma instituição pública, que se situa na região sul do estado do Paraná e atende, preferencialmente, às pessoas com surdez. A escola é mantida por meio de verbas financeiras dos governos federal, estadual e municipal. Foi fundada em 1953, pela Resolução nº 1.142/53, com o objetivo de oferecer a reabilitação da fala aos alunos surdos.

Atualmente, na Educação Básica, oferece atendimento especializado aos alunos surdos, surdos-cegos e/ou outros com comprometimentos associados à surdez. Atende, também, a crianças com problemas de locomoção, deficientes mentais e outras deficiências, favorecendo, dessa forma, a educação a todos. Nessa escola alguns alunos que não são deficientes optaram em ali estudar, visando à integração com os deficientes.

Como informa Martins (2008), em 1995 essa escola implantou o Ensino Fundamental e, em 1996, seguindo as orientações do MEC, da comunidade surda e da Secretaria de estado do Paraná, assumiu a proposta bilíngue na condução da educação de seus alunos. A partir de então, as ações da escola foram direcionadas à aquisição da língua de sinais, LIBRAS, pelos professores, formando seus profissionais para se tornarem aptos a ensinarem os seus alunos.

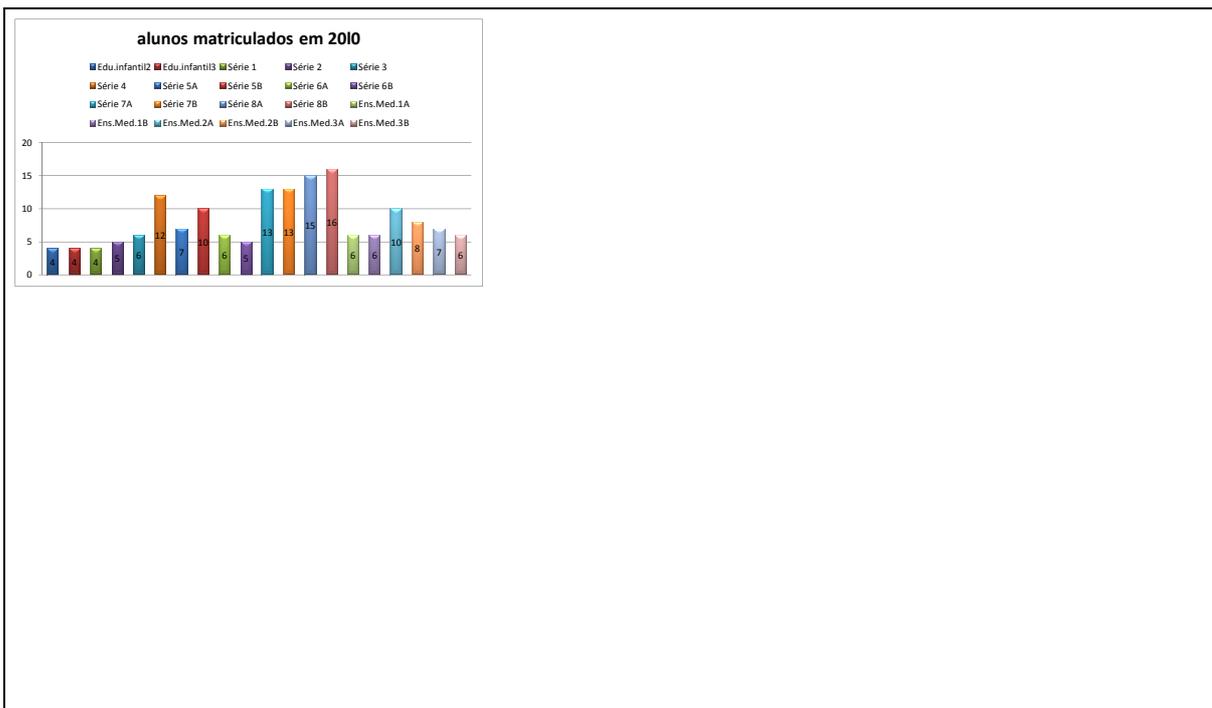
O ensino de LIBRAS tem feito com que os profissionais dessa área de conhecimento busquem a formação continuada, para aperfeiçoar e atualizar seus conhecimentos, pois essa língua passa por constantes atualizações.

O ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para os alunos, mobiliza grandes esforços dos profissionais da educação para que os alunos a aprendam e apreendam. O método bilíngue de ensino e aprendizagem requer, segundo a diretora, esforço e habilidade dos professores, uma vez que, para a integração social do aluno surdo com os ouvintes, a Língua Portuguesa é um das ferramentas necessárias à comunicação, seja na leitura ou na escrita. A Língua Portuguesa é como qualquer outra disciplina da matriz curricular, em qualquer desses níveis. Nessas aulas, disponibilizam-se ao aluno surdo os recursos de aprendizagem como para outro aluno ouvinte. Com esse propósito, professores recebem cursos direcionados ao ensino da Língua Portuguesa como segunda língua.

O projeto de educação bilíngue, que, segundo a diretora, é desenvolvido pela escola, privilegia a língua de sinais como primeira língua, já que é a primeira língua da comunidade surda. A Língua Portuguesa escrita e oral é ensinada como segunda língua. A escola é regida pelo sistema seriado, há a adequação idade e série, portanto, o aluno é promovido para a próxima série/ano, mesmo que não tenha obtido os objetivos propostos pela série, no que se refere ao ensino-aprendizagem, e a nota mínima bimestral para a aprovação, que é 6,0 (seis).

Atualmente, a escola atende 90 alunos da educação básica. A diretora informa que a escola oferece, também, o curso de informática como complemento à formação, visando à qualidade da educação. Segundo a dirigente, o corpo docente é formado por 27 professores ouvintes e seis professores surdos. Entende-se que os seis docentes surdos são importantes porque utilizam a LIBRAS como língua 1, logo, são mais próximos aos alunos surdos.

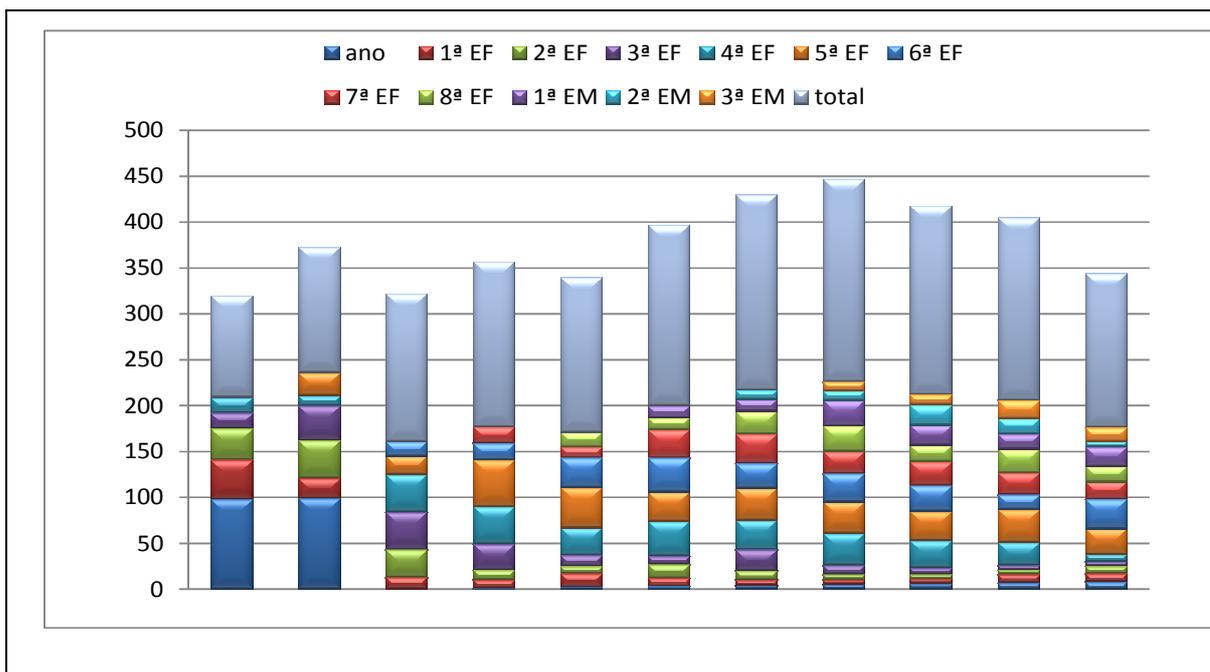
O gráfico a seguir demonstra a quantidade de alunos hoje matriculados na escola e suas séries.



**Gráfico 1:** Demonstrativo de alunos matriculados em 2010

**Fonte:** elaboração própria a partir dos dados fornecidos pela secretaria da escola.

A escola iniciou as suas atividades em 1953 e passou de escola de educação especial à escola de educação regular de surdos, a partir de 1998. No ano de 1997 apresentava apenas quatro alunos na primeira série; dois na segunda série; nenhum na terceira série; e dois na quarta série. Com a transformação da escola em ensino regular e a definição de novos critérios de avaliações dos alunos, ampliou-se o número de matrículas.

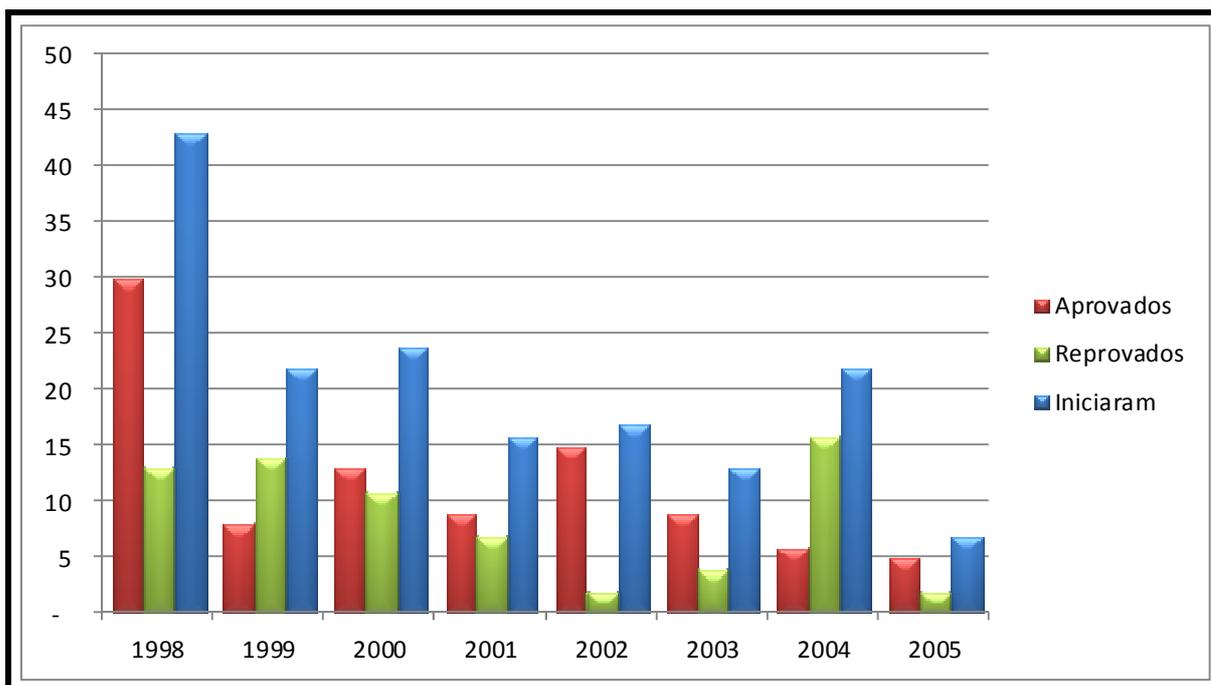


**Gráfico 2:** Alunos matriculados no Colégio 1998 a 2008

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos dados fornecidos pela secretaria da escola.

Possivelmente, a adequação e qualidade da proposta de ensino bilíngue apresentada pela escola, na transição para o sistema regular, no ano de 1998, ocasionaram o aumento de matrículas. Na primeira série, foram matriculados 43 alunos; na segunda série 34 alunos, na terceira série foram matriculados 17 alunos e na quarta série 17. No ano anterior, 1997, havia na primeira série quatro alunos; na segunda série, dois alunos; na terceira série não havia alunos; e na quarta série, dois alunos.

O gráfico a seguir nos mostra o percentual de aprovação na 4ª série:



**Gráfico 3:** Alunos matriculados no Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série

**Fonte:** Secretaria da Escola.

Considerando os dados de aprovação, podemos comparar que quatro alunos, no ciclo alfabetização, progrediram até a quarta série e somente nesta série houve retenção. Houve diminuição na aprovação dos alunos em 2001 e 2002. Nesses anos as taxas de aprovação são inferiores às dos outros anos. Os índices tiveram queda nos anos 2001 e 2002, como mostra o gráfico, com porcentagens relevantes.

Um dos fatores decisivos para que os alunos se apropriem do conhecimento é a formação dos professores. Para atuar nessa escola, um dos requisitos é o domínio da Língua Brasileira de Sinais, como delibera o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Sabemos que são poucos os cursos de licenciatura<sup>1</sup> que incluem na sua matriz curricular essa Língua.

Martins (2008) informa ainda que, em 2005, 62,2% dos alunos da 4ª série apresentavam distorção idade/série, situação que se transformou em 2006, quando houve redução para 52,3%.

O ensino regular favorece a educação dos alunos com surdez; todavia, eles apresentam dificuldades na comunicação em seu cotidiano, seja na escola ou não.

---

<sup>1</sup> Os cursos de licenciatura estão ainda em processo de implantação da disciplina “LIBRAS” em atendimento ao Decreto nº 5.626/2005.

A escola pesquisada reivindicou, ao longo da sua história, o enquadramento nos planos do Estado e, após embates, passou a obter recursos governamentais iguais ou próximos às demais escolas do mesmo nível, mesmo sendo um colégio voltado ao ensino de alunos cuja maioria é considerada especial. Conforme a diretora, até o momento, a escola não cessou a luta para se prover financeiramente, objetivando oferecer uma educação de qualidade.

Em 2005, pela primeira vez a escola participou da Prova Brasil.

#### 4.1.2 As entrevistas com os profissionais

As entrevistas com os professores foram realizadas com quatro profissionais da escola. Segue o grupo de entrevistados:

<b>Grupo de Entrevistados</b>			
<b>Sujeitos</b>	<b>Função</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo de atuação/anos</b>
1.	Diretora	52	13
2.	Vice-diretora	46	4
3	Pedagoga	41	24
4.	Professora	58	5

**Quadro 1:** Profissionais entrevistadas

As entrevistadas ressaltaram o trabalho docente que é realizado por meio do ensino dos conteúdos anteriormente à aplicação da Prova Brasil. Outro fator, dado importante apresentado na entrevista, é a simulação da Prova Brasil, por meio de uma “provinha”, oferecida durante o ano, para que os alunos surdos se familiarizem com aquela. Segundo as entrevistadas, isso ajuda os alunos a elaborarem conhecimentos oferecidos pela escola.

O cronograma escolar, os registros das presenças na Prova Brasil, a pontuação e os índices alcançados e metas e regras futuras para os próximos anos que serão realizados pela prova foram apresentados de forma coletiva pela equipe (diretora, pedagogo e professora).

Elaboramos algumas questões (Apêndices C, D e E) aos professores, diretor e pedagogo da escola. Para obter a participação desses profissionais na entrevista semiestruturada, fizemos o contato inicial com eles, por telefone. Procuramos cumprir os agendamentos para as entrevistas. As atividades escolares envolviam todo o horário de trabalho da diretora, professora e pedagogo, que, além do trabalho na escola, têm agendado compromissos em outras escolas onde trabalham, cursos de aperfeiçoamentos ao ensino de educação especial e curso de especializações. Apesar do tempo exíguo, concederam a entrevista que, embora tenha sido em curto espaço de tempo, foi esclarecedora. Disponibilizaram dados que estão apresentados em gráficos.

As questões, norteadoras das entrevistas semiestruturadas foram elaboradas e analisadas conforme os seguintes critérios:

- formação e experiência do entrevistado;
- preparo dos alunos para a Prova;
- modo de aplicação da Prova aos alunos da escola;
- desempenho dos alunos na Prova; e
- perspectivas e propostas dos profissionais entrevistados em relação à Prova Brasil.

Apresentada a caracterização da escola, na sequência, são analisados os dados colhidos.

Ao consultarmos os documentos disponibilizados, verificamos a preocupação com a oferta de um ensino de qualidade e com a qualificação dos professores. A escola se preocupa com melhor desempenho dos alunos, não somente na Prova Brasil, mas no que se refere à atuação social.

Ao investir na formação do professor, é possível que haja melhoria no processo de apropriação dos conteúdos pelos alunos, pois sendo assim os professores poderão oferecer um ensino com mais propriedade e conhecimento das especificidades da pessoa surda.

As professoras que atuam nesse colégio possuem curso de especialização específico na área de deficiência auditiva LIBRAS, porém encontram necessidades de melhor compreensão no sentido geral, assim, buscam aprofundar seus conhecimentos, realizando cursos em educação especial.

### **4.1.3 A Participação da escola na Prova Brasil segundo os entrevistados**

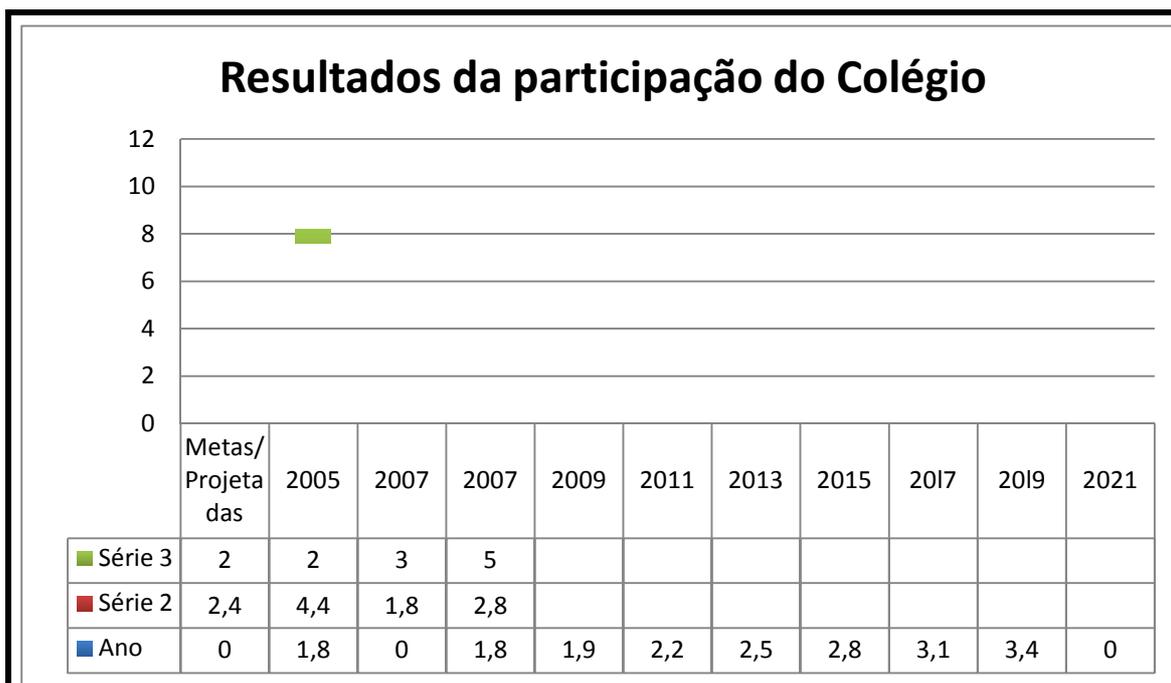
A escola e sua participação na Prova Brasil, a partir de 2005, primeira vez em que os alunos foram avaliados externamente, são especificadas neste tópico. Os dados apresentados expressam a construção de indicadores educacionais inclusivos que foram utilizados, posteriormente, no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

Na Prova Brasil, aplicada em 2005, a média obtida foi 3,0. No dia da aplicação nenhuma professora da instituição pôde dela participar. Os professores da escola somente apresentaram os aplicadores aos alunos. Isso pode ter gerado resistência, pois o contato dos alunos surdos com a escrita era menor que o das pessoas ouvintes, o que pode ter dificultado a compreensão das solicitações feitas na prova, visto que os alunos surdos se comunicam por meio da língua gestual e apresentam evidentes dificuldades com a língua escrita. A escola alcançou resultados semelhantes aos piores do que os de escolas de alunos ouvintes.

A média alcançada em 2005 foi baixa. Contudo, algumas escolas de alunos ouvintes alcançaram rendimento ainda inferior. Esse dado revela que as escolas de ouvintes também enfrentam problemas. Todavia, o baixo desempenho de algumas destas escolas não minimiza o impacto dos baixos índices conquistados pela escola pesquisada, pois defendemos que, independente da língua utilizada, é preciso que se ofereça aos surdos uma educação por meio da qual eles possam se apropriar dos conteúdos e demonstrar isso nas avaliações. É importante afirmar que o resultado alcançado está muito distante do desempenho esperado.

No ano de 2007, a média se elevou para 3,7, ficando acima da expectativa do governo, que era de 3,1. Apesar de ser um desempenho baixo, pode ser considerado satisfatório uma vez que a maioria dos alunos são usuários da LIBRAS e a prova estava em Língua Portuguesa. A escola também considera bom o avanço nos resultados.

O gráfico a seguir nos permite comparar os índices na avaliação.



**Gráfico 4:** Resultados da participação da Escola Alcindo Fanaya no IDEB

**Fonte:** Prova Brasil e Censo Escolar.

A Prova Brasil foi inicialmente aplicada em 2007. Mesmo com as dificuldades de comunicação dos aplicadores com os alunos surdos, como comentamos anteriormente, consideramos que os escores estão abaixo do esperado. O resultado, se comparado com outras escolas não bilíngues, pode ser considerado aceitável em função da comunicação inadequada, como já mostramos. Corroboramos a direção da escola que destaca a importância da preparação do professor aplicador no atendimento especializado com o aluno surdo, assegurando uma comunicação por meio da LIBRAS no momento da prova.

O trabalho pedagógico dos educadores desse colégio, realizado por meio dos ajustes e readequação do projeto político pedagógico, a melhoria na formação pedagógica de sua equipe, por meio da aquisição da Língua Brasileira de Sinais, e a formação continuada de seus professores nas várias disciplinas do currículo contribuíram para o avanço nas notas da Prova Brasil.

A escola recebeu material e providenciou a gravação em CD para que o professor preparasse o aluno para a Prova Brasil. Até os dias atuais, os professores conduzem uma simulação que denominam de Provinha Brasil com o intuito de preparação do aluno surdo, diminuindo, dessa forma, a resistência deles, possibilitando a familiarização com a Prova. A escola também se empenhou nessa

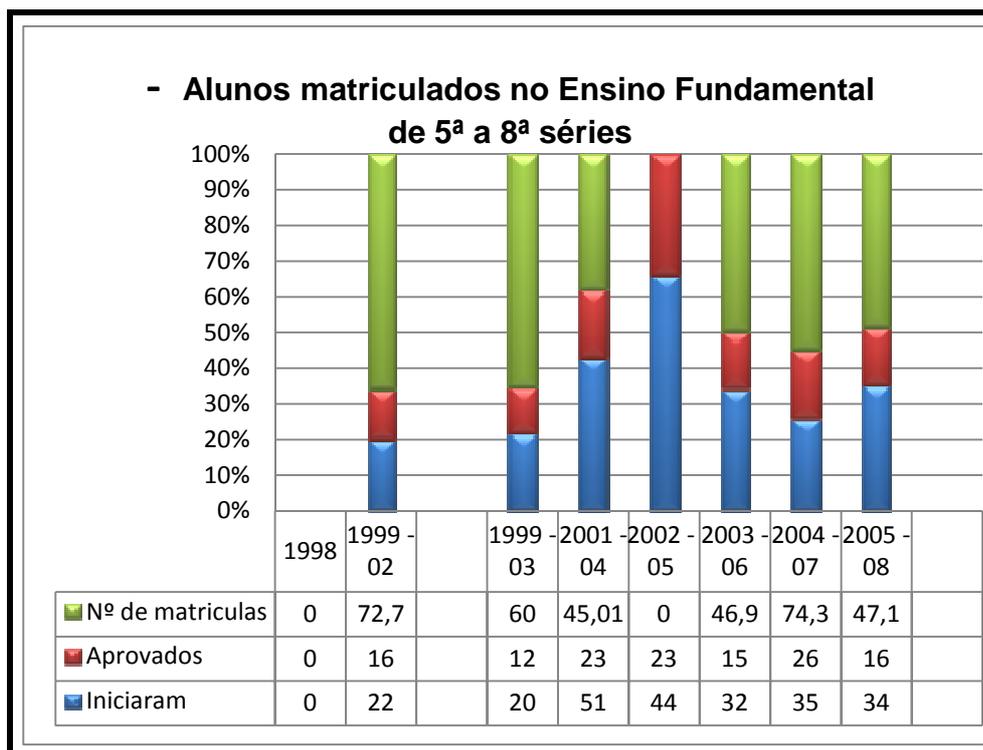
preparação, no ensino da escrita do Português, que é para o aluno surdo uma segunda língua.

A aplicação da Prova Brasil acontece bianualmente e, no ano de 2009, foi deferido que as instituições de ensino precisariam obter uma média de 20 alunos para que ela fosse aplicada. Nesse ano, o colégio tinha um número inferior de alunos matriculados na 4ª série para ser incluso no processo. Com o número de alunos hoje matriculados, no ano de 2011, a escola terá condições para a participação, se os critérios não forem mudados.

Os cursos de aperfeiçoamento aos profissionais da escola, como a criação de grupos de estudos entre os docentes, são estratégias adotadas pelo colégio para a melhoria e atualização destes. Essa capacitação permite que alguns profissionais atuem também em outras instituições. Assim, alguns professores desempenham papel de intérpretes de LIBRAS em universidades, tribunais, escolas regulares, concursos públicos, dentre outros.

.A equipe administrativa estimula os professores para o prosseguimento na formação destes, favorecendo a qualificação, oportunizando o crescimento, por isso a escola conta com integrantes que possuem graduação e especialização em nível *latu sensu*. Dessa forma, a escola conta com uma equipe de profissionais na qual 99% deles são graduados e 95% possuem especialização na área.

As adequações ocorrem, quando necessário, especialmente quando a escola recebe novos alunos vindos de outros estabelecimentos escolares. Muitos surdos procuram a escola, pois desejam um ensino adequado às suas características. No ano de 1999, com a implantação da 5ª série, o colégio começou a oferecer a continuidade da escolarização aos alunos que haviam concluído a 4ª série. Podemos verificar no gráfico a seguir esses dados descritos:



**Gráfico 5:** Alunos matriculados no Ensino Fundamental de 5ª à 8ª série

**Fonte:** Secretaria da Escola.

Podemos observar que no ano de 1998 não havia 5ª série. Segundo Martins (2010)<sup>2</sup>, com a abertura dessa turma, vieram alunos de outras instituições e a escola fez a adequação idade/série, ajustando-se à regulamentação vigente.

Há necessidade de se refletir e de se revisar a proposta de implantação dos processos educativos para os surdos e de auxílio às suas famílias. Muitas pessoas surdas permanecem limitadas em seu desenvolvimento escolar em razão da privação linguística. É preciso que a escola conduza práticas pedagógicas para o aluno surdo, que não sejam baseadas apenas na relação linguagem e som e, sim, na relação linguagem e imagem.

A educação ofertada, segundo Martins (2010), em turmas de 5ª à 8ª série, confirmou um número expressivo de insucesso escolar de alunos, embora as

---

<sup>2</sup> Entrevista com Nerci Maria Maggioni Martins Pedagoga, Especialista em Educação – Fundamentos e Análise do Processo Educacional – UFPR e Educação Especial. Atualmente Gestora do Colégio Estadual Para Surdos Alcindo Fanaya Júnior (2010).

dificuldades identificadas tenham sido as mesmas das séries iniciais do Ensino Fundamental. Houve repetência com variações em percentuais maiores e menores em cada ano e, também, devido ao ingresso no mercado de trabalho, muitos alunos abandonaram os estudos.

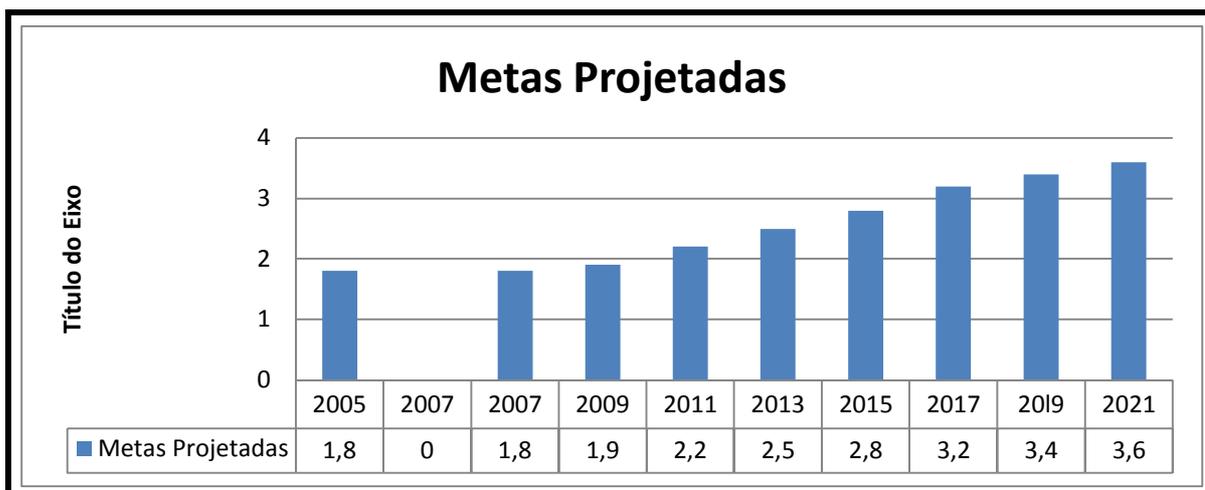
Apresentar os índices de aprovação e reprovação de alunos surdos, sabendo que determinados alunos não possuem habilidades satisfatórias com a Língua Portuguesa, é muito complexo porque o objetivo dessa Língua para o aluno surdo é sistematizar a estrutura de sua língua 1. Desse modo, é importante garantir-lhe aprender primeiro a língua de sinais e, depois a LP, isto porque os aspectos gramaticais delas são diferentes.

Defendemos a ideia de que o aluno surdo deve ser avaliado com o uso de sua língua LIBRAS, pois ele tem domínio e entendimento dessa língua por ser sua primeira língua. A segunda língua, a Língua Portuguesa, deve ser significada pela Língua de Sinais mediante o intérprete de LIBRAS.

Os dados obtidos sobre a participação da escola na Prova Brasil dão visibilidade governamental à aprendizagem do aluno surdo e enfatizam a perspectiva inclusiva. Além disso, para maior conscientização, foi criada, no ano de 2000, a Associação de Pais Mestres e Funcionários, que, segundo a diretora, tem como finalidade contribuir para maior participação e inclusão da criança surda na esfera social e cultural.

Em 2005 foram aplicadas as provas do IDEB com os alunos da 8ª série e em 2007 não houve a aplicação dela para todos os alunos, e os que estudam à tarde não participaram, fato que inviabilizou a divulgação da nota, conforme pode ser verificado no gráfico 6.

Na sequência apresentamos os resultados da participação desse colégio no IDEB e as metas traçadas para os próximos anos.

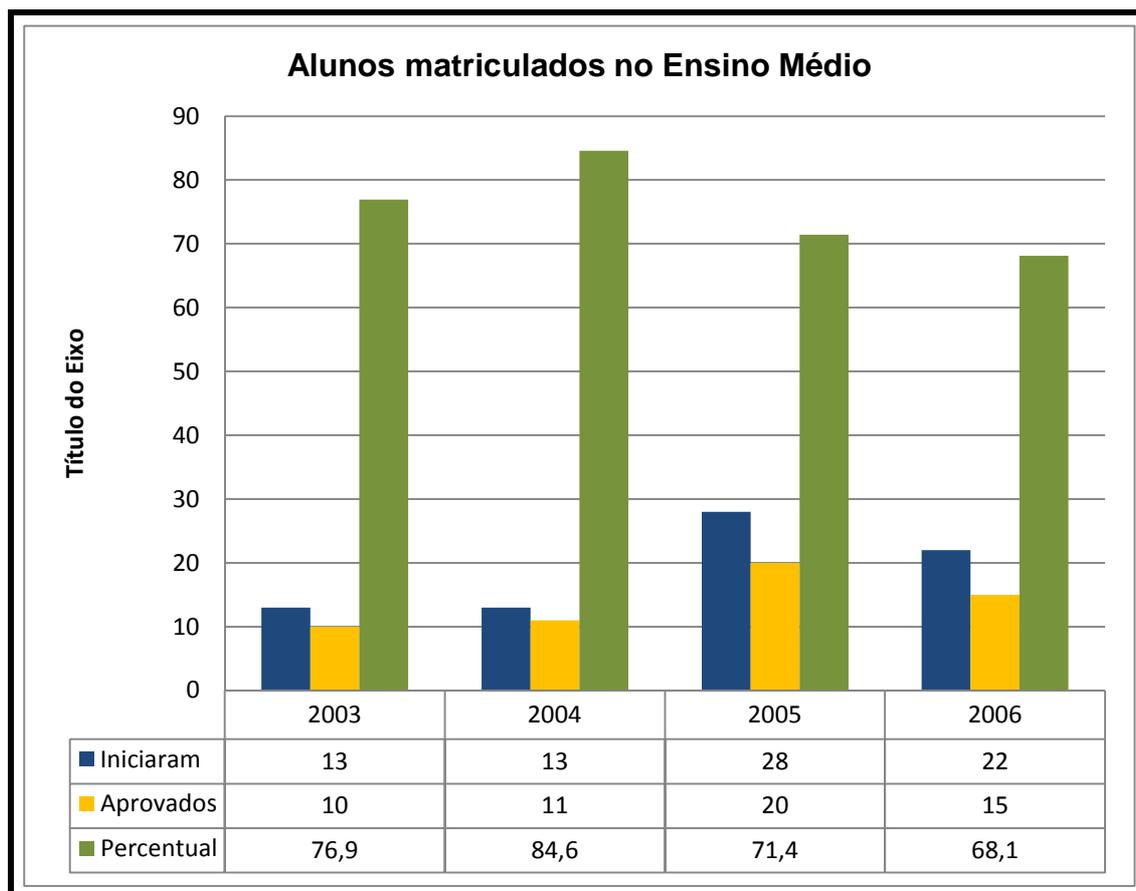


**Gráfico 6:** Ensino Fundamental

**Fonte:** Prova Brasil e Censo Escolar.

Conforme Martins (2010), no ano de 2005, os alunos obtiveram médias inferiores nas séries iniciais e não foi possível estabelecer uma comparação com o ano de 2007 em razão da não aplicação da prova a todos os alunos.

Com a implantação do ensino médio, a escola tem contado com uma equipe de professores que vem oportunizando melhores condições de ensino aos alunos e os mesmos números de aprovados, conforme observado no gráfico ilustrativo a seguir.



**Gráfico 7:** Alunos matriculados no Ensino Médio

**Fonte:** Secretaria da Escola.

A escola contava, em 2006, com 221 alunos no sistema regular de ensino que tinham percentuais bem diferenciados de idade/série.

Naquele momento a maioria dos surdos não concluíam os quatro primeiros anos da Educação Básica. Mesmo com a presença deles no Ensino Médio, pensamos que há muito que avançar na construção da qualidade educacional. Não temos dados do número de alunos surdos que chegam ao ensino superior e são insuficientes aqueles sobre a efetivação da aprendizagem no ensino médio para ouvintes ou surdos.

A qualidade da educação está atrelada à realização do direito à educação, o que implica a garantia da apropriação do conhecimento historicamente produzido. Mesmo reconhecendo as diversas dificuldades que o surdo tem, é necessário que a escola responda às indagações dele e lhe assegure uma educação de qualidade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades encontradas no aprendizado do aluno surdo nos conteúdos da Língua Portuguesa, para sua integração na sociedade, especificamente na Prova Brasil, nos trazem a inquietação sobre a educação e aprendizado daquele e não podem deixar de ser analisadas. No entanto, as mediações docentes no uso da língua são indispensáveis em todos os setores sociais, possibilitando a participação social dos indivíduos no meio em que vivem.

Destacamos que alunos com deficiência poderão participar da avaliação conforme suas possibilidades e utilizar os recursos<sup>1</sup> existentes de acessos na própria escola, desde que as adequações não interfiram na aplicação para os demais alunos (que devem responder às provas de maneira autônoma) e que não repercutam em risco de que as provas sejam copiadas ou extraviadas.

Na ação educativa é que compreendemos as influências das diferentes formas de aprendizagem que devemos possibilitar ao aluno surdo, mas sem esquecer que temos que aprofundá-lo muito em sua primeira língua, LIBRAS.

O acesso aos conteúdos escolares sistematizados se dá por meio de uma mediação docente adequada. Por essa mediação, o professor ajuda o aluno a transformar o conhecimento do senso comum, oportunizando a todos o domínio dos conhecimentos científicos. Dessa forma, o ensino favorece o desenvolvimento individual ao permitir o acesso aos bens intelectuais produzidos pela humanidade. É preciso que haja a compreensão, por parte dos professores, do método de ensino e de aprendizagem dos diferentes conteúdos e, no caso de professores surdos, especificamente, o da língua de sinais brasileira, LIBRAS.

É importante possibilitar ao aluno surdo o acesso aos elementos que o ajudem a interpretar e a entender a realidade social em que se encontra. Nesse sentido, é preciso considerar a importância do uso de sua língua, a Língua de Sinais.

Contudo, é necessário, também, favorecer o conhecimento de uma segunda língua que possa ser compartilhada com o maior número possível de pessoas, para

---

<sup>1</sup> Recursos de acesso para o surdo é, por exemplo, a leitura da prova em LIBRAS.

que a integração do surdo com a sociedade seja cada vez melhor e não se crie isolamento de pequenos grupos.

A análise dos resultados dos alunos surdos na Prova Brasil nos impõe uma reflexão sobre a necessária adoção de estratégias pedagógicas que assegurem a real integração social e escolas destes.

Apontamos que uso de LIBRAS na avaliação não é suficiente para o bom desempenho do aluno surdo. É necessário rever e melhorar o processo ensino-aprendizagem de modo que os alunos se apropriem dos conteúdos escolares.

Nos resultados verificamos que a ausência do intérprete durante a aplicação foi fator determinante no desempenho dos alunos na Prova Brasil.

No entanto, é necessário ressaltar que o fator decisivo para a aprendizagem do aluno surdo é a educação bilíngue. Ela precisa ser estabelecida em todas as escolas. É, preciso que, de fato se concretize este método de ensino bilíngue e seja favorecido a rede de ensino em geral, e não apenas esteja a regulamentado no papel, favorecendo assim um ensino qualificativo aos alunos.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, M.S.F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, ano 11, n. 21, p. 160-173, 2001. Disponível em: <<http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/direitos-da-cidadania/texto-28-2013-paradigmas-da-relacao-da-sociedade-com-as-pessoas-com-deficiencia.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 de outubro de 2009. Seção 1, p. 17.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Nota Técnica nº 11/2010*, de 7 de maio de 2010. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 11 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Nota Técnica nº 9/2010*, de 9 de abril de 2010. Orientações para a organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado – AEE. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 11 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 20 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <<http://www.leidireto.com.br/lei-10436.html>>. Acesso em: 20 jun. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *O aluno surdo na Educação Básica e Superior*. Brasília, DF: MEC/SEESP. Série Atualidades Pedagógicas. Fascículo 6. Disponível em: <[http://www.ines.gov.br/ines\\_livros/livro.html](http://www.ines.gov.br/ines_livros/livro.html)>. Acesso em: 20 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *O aluno surdo na Educação Básica e Superior*. Brasília, DF: MEC/SEESP. Série Atualidades Pedagógicas. Fascículo 6. Disponível em: <[http://www.ines.gov.br/ines\\_livros/livro.html](http://www.ines.gov.br/ines_livros/livro.html)>. Acesso em: 20 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: Ensino Fundamental: Matrizes de Referência, Tópicos e Descritores*. Brasília, DF, 2008.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Prova Brasil: avaliação do rendimento escolar, ensino fundamental, matrizes de referências, tópicos e descritores*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Prova Brasil: avaliação do rendimento escolar, ensino fundamental, matrizes de referências, tópicos e descritores*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007b.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Prova Brasil: avaliação do rendimento escolar, ensino fundamental, matrizes de referências, tópicos e descritores*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007c.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto nº 3.298*, de 20 de dezembro de 1999. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1999.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 6.094*, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <[http://200.130.5.12/web/siope/leis/D6094\\_24-04-2007.pdf](http://200.130.5.12/web/siope/leis/D6094_24-04-2007.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2010.

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto nº 3.956*, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2010.

CAPOVILLA, F. C. *Avaliação escolar e políticas públicas de Educação para os alunos não ouvintes*. Porto Alegre: Pátio, 2009.

CASTRO, M. H. G. de. *Educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade*. Brasília, DF: INEP, 1999.

DAMÁZIO, M. F. M. *Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007.

ESCOLA ESTADUAL PARA SURDOS ALVINDO FANAYA JUNIOR. Estatuto da Associação de Pais, Mestres e Funcionários do Colégio Estadual para Surdos Alcindo Fanaya Júnior. Curitiba, 2008.

FERREIRA, J. R. *Políticas educacionais e educação especial*. UNIMEP, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/te15.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2011.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2007.

GUHUR, M. L. P. *Representação da deficiência mental: esboço de uma abordagem histórica*. São Paulo: UNIMEP, 1992.

JACOBSEN, Cristina Cerezuela. *A Prova Brasil e o conteúdo escolar de língua portuguesa: um estudo com as escolas paranaenses*. 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

MANTOAN, M. T. E. *A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: SENAC, 1997.

MARTINS, N. M. M. *Qualidade na educação do Colégio Estadual*. Curitiba, 2008. Disponível em: <<http://www.ctaalcindofanaya.seed.pr.gov.br/modules/noticias/>>. Acesso em: 25 maio 2010.

MAZZOTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MORI, N. M. R. Fundamentos da deficiência sensorial auditiva. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Deficiência sensorial auditiva e inclusão*. Maringá: EDUEM, 2008. p. 81-91.

\_\_\_\_\_; GALUCH, M. T. B. Fundamentos da educação dos surdos In: \_\_\_\_\_. *Fundamentos da deficiência sensorial auditiva*. Maringá: EDUEM, 2008. p. 13-29.

ONU. Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <<http://www.google.com.br>>. Acesso em: 18 maio 2010.

PESTANA, M. I. G. S. O sistema de avaliação brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 79, n. 191, p. 65-73, jan./abr. 1998.

RODRIGUES, M.M.M. Proposta de análise de itens das provas do SAEB sob a perspectiva pedagógica e a psicométrica. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 17, n. 34, p. 43-78, maio/ago. 2006.

SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 out. 2010.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. O Sentido de Qualidade na Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação. MEC/SEB, 2004.

SHIMAZAKI, E. M.; LEMES, M. J. Fundamentos da educação dos surdos. In: MORI, N.N.R. (Org.). *Fundamentos da deficiência sensorial auditiva*. Maringá, PR: Eduem, 2008. p. 13-29.

SKLIAR, C. B. Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. In: \_\_\_\_\_ . *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 5-6.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2008.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. *Declaração de Salamanca*, 1994. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/declaração.pdf>>. Acesso em: 4 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, 1990. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/declaração.pdf>>. Acesso em: 4 mar. 2009.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**Título do Projeto:** Avaliação e Desempenho do Aluno Surdo na Prova Brasil: Um Estudo de Caso

**Instituição pertencente:** Universidade Estadual de Maringá, UEM

**Pesquisador Responsável:** Prof<sup>a</sup>. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori

**Pesquisador:** Jose Angelo Corradi

A pesquisa foi selecionada pelo Programa Observatório da Educação (Edital nº 00X/2010 – CAPES/INEP/SECAD) e está desenvolvendo o estudo “**Avaliação e Desempenho do Aluno Surdo na Prova Brasil: Um Estudo De Caso**”. O presente trabalho investiga quais são os fatores determinantes do desempenho na Prova Brasil para alunos surdos do **COLÉGIO ESTADUAL...**

Peço o consentimento da participação de sua unidade escolar na realização dessa investigação.

Os dados obtidos com a pesquisa de campo se somarão aos da investigação bibliográfica, para a produção de uma dissertação de mestrado e relatório destinado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mantenedores da pesquisa.

Destacamos a garantia de sigilo quanto aos dados de identificação da unidade escolar e dos profissionais da educação participantes da pesquisa e que a qualquer momento, o consentimento poderá ser retirado.

Lembramos que esta não põe em risco físico, mental ou moral seus participantes, bem como serão disponibilizadas informações que sejam necessárias no início,

decorrer e após a finalização do processo investigativo. Em caso de efeito inesperado, a escola e o professor poderão entrar em contato com a pesquisadora-responsável, por meio do endereço discriminado ao fim deste termo, para solicitar informações e orientações.

Eu, Jose Angelo Corradi, declaro que fornecerei todas as informações referentes ao estudo ao diretor do estabelecimento da escola participante.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

---

Jose Angelo Corradi  
Pesquisador

### **Equipe Incluindo Pesquisador Responsável**

1. Jose Angelo Corradi
2. Professora Pesquisadora da UEM:

## APÊNDICE B CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Estou ciente e autorizo a realização dos procedimentos de pesquisa para fins didáticos, de relatório e de divulgação em revistas científicas brasileiras ou estrangeiras, contanto que sejam mantidas em sigilo informações relacionadas à privacidade dos profissionais da educação e da unidade escolar, bem como garantido o seu direito de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento de dúvidas acerca dos procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, além de que se cumpra a legislação em caso de dano.

É possível retirar meu consentimento em qualquer momento e deixar de participar do estudo sem que isso traga qualquer prejuízo à minha pessoa, ou seja, penalizado.

Desta forma, concordo voluntariamente e dou meu consentimento, sem ter sido submetido a qualquer tipo de pressão ou coação.

Eu, \_\_\_\_\_, Diretora da \_\_\_\_\_, após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com as professoras pesquisador Jose Angelo Corradi com a Professora Orientadora e Coordenadora do Projeto Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE**, em autorizar a realização da pesquisa em nossa unidade escolar.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010

---

Assinatura da diretora do Colégio Estadual

## APÊNDICE C ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRETORA

### **1 CARACTERIZAÇÃO PESSOAL:**

- ✓ Nome
- ✓ Idade
- ✓ Graduação
- ✓ Pós Graduação
- ✓ Tempo de Atuação.

### **2. PREPARO PARA PROVA**

- ✓ Porque foi feita a prova?
- ✓ Houve algum preparo dos alunos?
- ✓ Como isso foi feito?

### **3. APLICAÇÃO DA PROVA**

- ✓ Quem aplicou a prova?
- ✓ Como e porque foi escolhido o aplicador (a)?

### **4. RESULTADOS ALCANÇADOS**

- ✓ Como foi o desempenho dos alunos?
- ✓ Houve algum trabalho com os resultados?
- ✓ Como você analisa os resultados?

### **5. PERSPECTIVAS**

- ✓ Pretendem continuar fazendo a Prova Brasil?
- ✓ Como acha que deve ser a avaliação dos alunos surdos?

## APÊNDICE D ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PROFESSORA

### **1. CARACTERIZAÇÃO PESSOAL:**

- ✓ Nome
- ✓ Idade
- ✓ Graduação
- ✓ Pós Graduação
- ✓ Tempo de Atuação.

### **2. PREPARO PARA PROVA**

- ✓ Houve algum preparo pessoal para aplicar a Prova Brasil?
- ✓ Quais?
- ✓ Preparação nas salas de aula com os alunos?

### **3. APLICAÇÃO DA PROVA**

- ✓ Há dificuldade de comunicação (LIBRAS), com os alunos na aplicação das provas?
- ✓ O aluno surdo tem recebido a prova Brasil como?
- ✓ Por que aplicar a Prova Brasil ao aluno surdo?

### **4. RESULTADOS ALCANÇADOS**

- ✓ Como foi o alcance do desempenho dos alunos na Prova Brasil?
- ✓ Houve algum trabalho com os resultados, quais?
- ✓ A analisar os resultados obtidos como você classifica?

### **5. PERSPECTIVAS**

- ✓ Pretendem continuar fazendo a Prova Brasil?
- ✓ Como acha que deve ser a avaliação dos alunos surdos?

## APÊNDICE E ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PEDAGOGO

### **1 CARACTERIZAÇÃO PESSOAL:**

- Nome
- Idade
- Graduação
- Pós Graduação
- Tempo de Atuação.

### **2. PREPARO PARA PROVA**

- Como foi desenvolvido o projeto pedagógico desta escola para a prova Brasil?
- No campo pedagógico, qual a margem satisfatória a Prova Brasil?
- Os alunos surdos aceitam com tranquilidade a prova Brasil?
- E o desempenho é satisfatório, no aprendizado do surdo em relação a essa prova?
- Você pedagogo elaborou uma proposta de projeto para preparação da Prova Brasil, apresentou-a aos professores para sugestões e depois chegou à versão final?

### **3. APLICAÇÃO DA PROVA**

- Qual o objetivo pedagógico apontado na aplicação da Prova Brasil?
- Os conteúdos previstos foram desenvolvidos com os alunos da(s) turma(s) avaliada(s), na prova Brasil?
- Os alunos receberam o livro didático no início do ano letivo? Qual?
- Este livro didático, foi consultado o “guia de livros didáticos” da SEF/MEC?
- Você conhece os resultados do sistema nacional de avaliação na prova Brasil?
- Os alunos surdos têm salas especializadas ou são integrados com alunos ouvintes?
- A sua escola participou da prova Brasil desde qual ano?
- A prova Brasil foi aplicada como?