



DOI:10.12957/transversos.2019.41882

DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA ALUNOS SURDOS EM UMA ESCOLA INCLUSIVA DA BAIXADA FLUMINENSE

Paulo José Assumpção dos Santos

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
pejotassumpcao@gmail.com

Silvio de Almeida Carvalho Filho

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
silvioacf@gmail.com

Celeste Azulay Kelman

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
celeste@kelman.com.br

Resumo:

O presente artigo apresenta um diagnóstico de como ocorre a inclusão escolar de alunos surdos a partir da perspectiva de professores de História de uma escola polo localizada no município de Duque de Caxias (RJ). Foram coletados depoimentos dos docentes utilizando-se de procedimentos próprios à História Oral. A análise das fontes orais obtidas permitiu a identificação dos entraves ao ensino de História para educandos surdos incluídos. Não se pretende aqui rechaçar a inclusão. A proposta é subsidiar o debate a respeito dos problemas a ela relacionados, a fim de que possam ser devidamente enfrentados.

Palavras-chave: inclusão; surdos; ensino de História; problemas da Educação.

1. Introdução

De acordo com o Censo Escolar, levantamento de dados anual a respeito da Educação no Brasil, o número de alunos com deficiência matriculados em classes comuns das escolas

Abstract:

This article presents a diagnosis of how the school inclusion of deaf students occurs from the perspective of History teachers of a polo school located in the municipality of Duque de Caxias (RJ). Teachers' testimonies were collected using Oral History procedures. The analysis of the oral sources obtained allowed the identification of obstacles to the teaching of History for deaf students included. It is not intended here to reject inclusion. The proposal is to subsidize the debate on related issues so that they can be properly addressed.

Keywords: inclusion; deaf; teaching History; Education problems.

regulares, entre os quais estão classificados os surdos¹, saltou de 44 mil para 897 mil, ou seja, mais de dois mil por cento, no período compreendido entre 1998 e 2017 (BRASIL, 2018). Embora, desde 2012, tenha se registrado um decréscimo no número de matrículas de alunos denominados como surdos, eles ainda estão, em sua maioria, incluídos nas turmas das escolas regulares (PINHO; MARIANI, 2017). Considerando o atual contexto educacional inclusivo no Brasil, estabelecido e amparado por uma série de políticas públicas e leis, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), o professor, independente do segmento de ensino em que atua, da sua disciplina, formação ou mesmo de seu desejo, cedo ou tarde terá que lidar com alunos surdos e/ou com deficiência(s) em suas turmas.

A inclusão, via de regra, é “compreendida de forma genérica como a educação de crianças e jovens com deficiências em contextos regulares de ensino” (COELHO, 2015: p. 94). No entanto, seu sentido é muito mais amplo. Herdeira das lutas das chamadas minorias por inclusão social, a partir da segunda metade do século XX (COELHO, 2015), seu redimensionamento no âmbito escolar deu-se, no Brasil, por ação do Estado, tendo como marco legislativo a Constituição de 1988, que estabelece “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988: Art. 206, parágrafo I). Estando, assim, intimamente ligada à promoção da universalização da Educação Básica em nosso país nas últimas décadas (DELOU, 2016).

Desta maneira, se estabeleceu no Brasil um modelo de escola que se pretende inclusivo, no sentido de garantir o acesso de segmentos da sociedade que dela estiveram historicamente alijados, a permanência e a aprendizagem dos mesmos, notadamente, as pessoas com algum tipo de deficiência física ou mental. Em tese, o objetivo principal desta inclusão seria retirar estes educandos de guetos, como as chamadas escolas especiais, e inseri-los em um ambiente onde se socializariam com os demais. Neste espaço inclusivo, a partir de uma visão de educação para a cidadania, uma nova lição se aprenderia: a do convívio com o diferente. Para além das boas intenções e utopias, o cotidiano da inclusão escolar revela-se problemático e desafiador, como pudemos constatar na pesquisa que resultou em dissertação defendida no

¹ Segundo definições do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), organizador do recenseamento. Entendemos os surdos a partir de uma perspectiva distinta, a socioantropológica (SACKS, 2005; SKLIAR, 2016), na qual esses sujeitos saem do espectro da deficiência e são compreendidos com base em sua diferença linguística e cultural.

âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGEH/UFRJ).

A partir da perspectiva dos professores que lecionam a disciplina História em uma escola pública de Duque de Caxias (RJ), a Escola Municipal Santa Luzia, polo na educação de alunos surdos, o presente artigo pretende evidenciar de que maneira ocorre a inclusão escolar dos referidos educandos. Iniciamos apresentando o desenho metodológico empregado para a construção de fontes a partir dos depoimentos dos docentes, com base na História Oral (ALBERTI, 2013; FERREIRA; AMADO, 2006). Em seguida, realizamos uma breve caracterização do *locus* da pesquisa. Por fim, discorreremos sobre os desafios já prenunciados no título deste texto, selecionados a partir de eixos temáticos (MINAYO, 2010: p. 208), os quais foram revelados pela análise das fontes orais produzidas, a saber: formação docente inicial e continuada; recepção na escola inclusiva; necessidade de informações prévias; relação com os intérpretes de Libras; didática empregada e sua pertinência; relação entre concepção de ensino de História e práticas com os educandos surdos; adequabilidade do livro didático; inclusão da história dos surdos aos conteúdos curriculares; e uso de adaptações pedagógicas e recursos diferenciados.

2. Um uso da História Oral

A opção metodológica se justifica pela necessidade de registrar as experiências dos professores de História que lecionam para alunos surdos incluídos nas classes regulares da Escola Municipal Santa Luzia. Embora o fazer docente também envolva o registro escrito de suas atividades, como, por exemplo, o que é feito nos diários de classe, quase sempre, por conta de diferentes demandas, não ficam registrados de forma escrita todos os detalhes das práticas realizadas e, tampouco, os sentimentos e opiniões dos professores acerca do que foi feito. Foi, pois, no sentido de produzir subsídios para a pesquisa e recuperar o não registrado que lançamos mão da História Oral.

Realizamos entrevistas com os professores que atuaram na E. M. Santa Luzia no período compreendido pelo desenvolvimento da pesquisa, entre os anos de 2016 e 2017. Os entrevistados, em nomes fictícios, são assim caracterizados:

- Amélia: Mestre em História Antiga e Medieval. Atuou na E. M. Santa Luzia apenas em 2016, quando foi designada para uma classe do sexto ano de escolaridade com um aluno surdo incluído. Antes, na década de 1980, teve uma breve experiência como professora de aluna surda oralizada em escola da rede privada localizada na cidade do Rio de Janeiro;

- Inácio: Licenciado em História. Leciona na E. M. Santa Luzia desde 1998, tendo acompanhado o início da inclusão de alunos surdos nas classes regulares da escola, a partir do ano 2001;
- Leandra: Mestranda em Ensino de História. Trabalhou na E. M. Santa Luzia entre os anos 2015 e 2017. Embora não tenha lecionado em classes inclusivas com alunos surdos, sua presença no rol dos entrevistados justifica-se pela possibilidade de identificar concepções prévias, expectativas e apreensões em relação ao ensino daqueles sujeitos.
- Regina: Pós-graduada em História Social do Brasil. Professora da E. M. Santa Luzia desde 1998. Também acompanhou o processo de inclusão de alunos surdos em classes regulares na escola.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de outubro e dezembro de 2017, nas dependências da E. M. Santa Luzia, com os depoimentos registrados em áudio, por meio de um gravador portátil. Ocorreram de acordo com o formato diretivo, definido por Alberti como aquele que é feito à semelhança de um diálogo, dando a maior liberdade para o entrevistado expressar as suas opiniões, procurando o entrevistador não induzir as respostas (2013: p. 212). Seguimos esse modelo, pautados pelo roteiro geral, composto por uma série de tópicos a partir dos quais foram feitas as perguntas quando da realização das entrevistas.

Examinamos as narrativas contidas nos depoimentos coletados à luz da Análise Temática de Conteúdo (MINAYO, 2010: p. 208-211). Essa técnica para análise de dados desenvolve-se em três etapas, denominadas Pré-Análise, Exploração do Material e Tratamento dos Resultados Obtidos e Interpretação. Na primeira, realizamos uma leitura exaustiva dos dados conseguidos na pesquisa empírica, no caso, as transcrições das entrevistas realizadas, dialogando com os objetivos, os conceitos e as teorias estabelecidos para a pesquisa. A partir daí, verificamos a pertinência das informações, realizando a seleção e organização do *corpus* que seria analisado. Na etapa seguinte, os textos foram recortados em unidades temáticas, algumas das quais já enunciadas no roteiro das entrevistas, nas quais os dados foram agrupados e analisados. Por fim, estes foram interpretados com base em estudos sobre a educação e inclusão escolar de alunos surdos, sobretudo aqueles relacionados ao ensino de História.

3. O locus da pesquisa

A Escola Municipal Santa Luzia está localizada no Parque Equitativa, bairro do Terceiro Distrito do município de Duque de Caxias, uma das cidades da Baixada Fluminense, periferia da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Duque de Caxias encontra-se entre as

vinte cidades com o maior Produto Interno Bruto (PIB) do país, o que não se reflete na qualidade de vida da sua população, uma vez que ocupa a 1.578ª posição no ranking do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em termos educacionais, está entre as cidades com a pior taxa de escolarização, tanto no país, como no estado e – mais grave – na microrregião onde se encontra.² Em 2017, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para as séries finais (6º ao 9º ano de escolaridade) foi de 3,6, abaixo da meta (4,0), o que coloca Duque de Caxias entre os municípios do Rio de Janeiro com os piores desempenhos no referido indicador.³

Com a inclusão escolar, toda escola da rede municipal de educação de Duque de Caxias é obrigada a matricular alunos surdos. No entanto, a fim de atendê-los mais adequadamente, o município possui três escolas-polo de ensino para surdos, dentre as quais a Escola Municipal Santa Luzia (CALIXTO; RIBEIRO, 2016). Essa unidade de ensino recebe discentes surdos não somente de bairros do distrito onde se localiza, mas também daqueles a ele adjacentes. No ano de 2017, tinha 40 alunos surdos matriculados. Considerando o total de 754 estudantes na escola, 5,3% eram surdos, proporção muito semelhante ao que se verifica na população brasileira⁴.

Nas etapas iniciais do Ensino Fundamental, os alunos surdos estudam nas classes especiais, destinadas exclusivamente a eles. A partir do sexto ano de escolaridade são incluídos nas classes regulares, agrupados em uma turma de cada ano de escolaridade, devendo ser acompanhados por um intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras). Em conformidade com a legislação (BRASIL, 2009; 2011), a fim de prestar assistência às necessidades especiais desses alunos e aos seus docentes, a escola conta ainda com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), cujas professoras responsáveis são especialistas em Educação Especial. O atendimento aos alunos é feito em contraturno na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

4. Desafios do ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas

Dentre as mais de seis horas de depoimentos, um desafio primordial se destaca na fala dos professores: a formação inicial. Embora já tenha se tornado clichê nos estudos relacionados à Educação Inclusiva, insisto na questão, valendo-me de Verri e Alegro que propõem: “É urgente a reflexão acerca da formação de professores na licenciatura em História, em vista da sua preparação para o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, que têm

² Os dados podem ser acessados em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/duque-de-caxias/panorama>>.

³ Informações disponíveis em: <<https://www.qedu.org.br/estado/119-rio-de-janeiro/ideb/ideb-por-municipios>>.

⁴ De acordo com o Censo 2010, do IBGE, 9,7 milhões de brasileiros são surdos, correspondendo a 4,6% da população. (APESAR..., 2016)

a inclusão escolar como direito” (2006: p. 112). Mais de uma década depois, a reflexão ainda não foi devidamente feita no campo do ensino de História.

Considerando o currículo acadêmico, não restam dúvidas de que os professores de História que atuam ou atuaram na E. M. Santa Luzia são altamente qualificados para o exercício do magistério. No entanto, eles não se sentem preparados para ensinar a alunos surdos. Nenhum deles possui formação específica na área da Educação Especial, campo do conhecimento no qual tradicionalmente estão reunidos os estudos sobre a educação de surdos⁵, ou tiveram em seus cursos de graduação disciplinas que abordassem a questão. Característica similar à identificada por Pereira e Poker ao estudarem os professores que lecionam História para alunos surdos incluídos em classes regulares das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) da cidade de São Paulo (2012). Há que se considerar, no entanto, que os docentes aqui pesquisados realizaram suas graduações em um período que vai do final da década de 1970 ao início do atual século, portanto, sob currículos datados, ainda não afetados pelas recentes políticas públicas em prol da inclusão, cujo marco em relação à educação de surdos é o Decreto n.º 5.626 (BRASIL, 2005), que incluiu o ensino de Libras na grade curricular dos cursos de licenciatura.

Mas cautela! A geração dos professores, como os da E. M. Santa Luzia, com déficit na formação inicial no que se refere à educação de surdos está longe de ser página virada. Apesar do que determina a legislação, a disciplina Libras ainda não é oferecida em todas as licenciaturas. Heloísa Tezolin, licenciada em História pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), no ano de 2014, reclama da ausência dessa disciplina em sua formação acadêmica (TEZOLIN, 2014: p. 14). Além disso, cursar um semestre de Libras, como a disciplina figura nos currículos das licenciaturas, não torna o futuro professor proficiente naquela língua. Ainda que fosse, se conhecer a História, enquanto fatos, conceitos e historiografia, não basta para ensiná-la (CAIMI, 2015), ter o conhecimento de Libras também não garante que o professor está apto a ensinar História para alunos surdos. Ele precisa de uma formação que o instrumentalize com conhecimentos teórico-metodológicos relacionados à surdez. Algo que os cursos de licenciatura continuam deixando a desejar, conforme pude constatar ao verificar as atuais grades curriculares das três principais universidades públicas do estado do Rio de Janeiro⁶: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade do Estado do Rio de

⁵ A partir da reivindicação de autores que se dedicam à surdez, em uma visão socioantropológica, há uma tendência para o deslocamento das pesquisas sobre esta temática para um campo específico denominado Estudos Surdos (SKLIAR, 2016).

⁶ De acordo com o ranking do jornal Folha de São Paulo, disponível em: <<http://rnf.folha.uol.com.br/2017/>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

Janeiro (UERJ) e Universidade Federal Fluminense (UFF). Além de Libras, somente a UERJ e a UFRJ oferecem alguma disciplina obrigatória voltada às questões da Educação Especial e da Educação Inclusiva⁷.

Dessa forma, desprovidos de conhecimentos prévios a respeito das peculiaridades dos surdos e das abordagens didáticas mais adequadas a serem utilizadas com eles, os professores chegam às turmas nas quais esses educandos estão presentes. O que já compromete a qualidade da inclusão, uma vez que a capacitação docente para atuar com alunos incluídos é um de seus pré-requisitos (KELMAN, 2011).

Não parece justo imputarmos às universidades toda a responsabilidade pela formação deficitária dos professores no que tange à educação de surdos ou outros alunos incluídos. Afinal, podem as licenciaturas ir além da sensibilização dos graduandos, futuros docentes, quanto aos desafios do trabalho com tais educandos? Disciplinas específicas para tratar de cada “deficiência” não comprometeriam a viabilidade desses cursos, tornando-os extremamente longos? Parcerias entre as instituições de Ensino Superior e as redes de ensino da Educação Básica, públicas ou privadas, na oferta de cursos de especialização para docentes que atuam (ou potencialmente atuarão) em classes inclusivas talvez possam ser a direção mais apropriada. Contudo, ainda está em um horizonte de expectativas.

Em nosso espaço de experiências, a formação continuada e dentro da carga horária de trabalho do professor nem sempre é oferecida pelas redes de ensino. No município de Duque de Caxias, fora eventos esporádicos, a capacitação para o ensino de alunos surdos limita-se à oferta do curso de Libras, cuja descontinuidade e horário pouco flexível, acabam desestimulando os interessados. Na E. M. Santa Luzia, três dos professores de História iniciaram esse curso. Nenhum terminou. Mesmo as iniciativas organizadas pela própria escola, como a Semana de Surdos⁸, não contemplam todos os professores, pois ocorrem simultâneas às aulas e/ou, segundo reclamações dos entrevistados, não são devidamente divulgadas. Esses docentes também não demonstram iniciativa em obter e/ou ampliar o conhecimento acerca do ensino para surdos. Todos reconheceram desconhecer as pesquisas que são realizadas nessa área. Compreensível se considerarmos que estudos requerem tempo e gastos financeiros, os quais esses professores nem sempre dispõem.

⁷ As disciplinas são “Fundamentos da Educação Especial”, na UFRJ, e “Prática Pedagógica em Educação Inclusiva”, na UERJ, curiosamente, no campus Maracanã e não em São Gonçalo, destinado à formação de professores.

⁸ Realizada entre 2013 e 2017, no mês de setembro, na qual eram oferecidas palestras sobre a questão da surdez e atividades recreativas para os alunos surdos.

O primeiro contato com alunos surdos foi outro tema tratado pelos participantes das entrevistas. Enquanto Inácio e Regina já estavam na escola quando teve início a inclusão de surdos nas turmas regulares, Leandra e Amélia foram surpreendidas com a presença surda na E. M. Santa Luzia. A primeira, andando pelos corredores da escola começou a observar pessoas fazendo uso de linguagem de sinais, enquanto a outra professora assim narrou:

Então começaram as aulas [...]. Na terceira semana, eu entro em sala, tinham duas moças na minha sala. [...] Mulheres, né? Eu olhei aquilo, não entendi nada. Entrei, dei bom dia, fui pra mesa, fiz chamada, levantei pra começar a dar aula. No que eu levanto pra começar a dar aula, uma dessas meninas [...] se levanta e começa. A fazer sinal. Aí eu olhei aquilo e falei assim: "Ué, que que tá acontecendo aqui?" [...] Aí, naquele momento, eu descobri que eu tinha um aluno surdo. Que até então eu não sabia que eu tinha um aluno surdo. Aí, quando eu soube que eu tinha um aluno surdo, eu fiquei sabendo que a escola era referencial de surdo. Então, naquele dia, foi grandes emoções, né? Tive duas notícias: que eu tinha um aluno surdo e que a escola era uma escola referencial de surdos. E aí eu comecei... Agora, você imagina, eu não tinha nenhum tipo de experiência... (Prof.^a Amélia)

Por meio dessa narrativa é possível elencar uma série de problemas envolvendo a inclusão de alunos surdos. Além da inexperiência e ignorância docente em relação aos seus discentes, há a omissão da Secretaria de Educação e da equipe diretiva da escola quanto à informação de que a professora atenderia a uma clientela com necessidades bastante específicas; a ausência de um intérprete de Libras por três semanas de aula; e o fato da professora não ter percebido a presença do aluno surdo em sala durante todo aquele tempo. Nesse caso, sem a informação da equipe diretiva e evidências de sua surdez (na aparência, um surdo em nada difere de um ouvinte), o aluno, talvez confundido com um tímido, acabou sendo invisibilizado (KELMAN; BUZAR, 2012), apartado das aulas de História e, provavelmente, das demais disciplinas. Por quase um mês!

O fato de a professora não ter sido informada a respeito dos alunos surdos repetiu uma situação vivenciada anteriormente por Leandra. Amélia relata fato semelhante ocorrido com uma amiga professora em uma escola de Brasília. Seja por esquecimento, má fé ou naturalização do contexto dito inclusivo, essa recepção sem informação desrespeita o profissional recém-chegado e seus educandos, ambos, paradoxalmente, excluídos na inclusão.

O professor precisa ser previamente informado para que possa, primeiramente, optar se deseja ou não lecionar naquela unidade baseado em suas características. Não nos referimos a uma fuga, tampouco a encorajamos, entretanto é preciso considerar que há docentes que não se sentem dispostos ou à vontade para lecionar em classes inclusivas (MESQUITA et al., 2009).

Em caso de permanência na escola, deve receber diretrizes a respeito das especificidades requeridas pelo trabalho em classes inclusivas a fim de que possa ter condições básicas para iniciar o seu planejamento e realizar as suas aulas considerando peculiaridades do alunado. Mais do que isso, precisa ser acolhido e sensibilizado quanto aos desafios e potencialidades do ensinar História para alunos surdos. Nesta perspectiva, Amélia e Leandra sugerem:

Ele tem que ter informação, gente! Se não, não é um trabalho sério. [...] Se a Prefeitura Municipal de Duque de Caxias quer manter o Santa Luzia como uma escola referencial de surdo, todo professor que aqui quisesse trabalhar, deveria ter uma iniciação a Libras. Primeiro ponto. Segundo ponto, cursos periodicamente de aperfeiçoamento em Libras e em alunos com deficiência auditiva. Por que, cara, como é que eu vou trabalhar com uma deficiência se eu nem sei o que é que é? (Prof.^a Amélia)

Sentar e conversar com você: ó, você tá sendo recebida numa escola que é polo de inclusão de surdos; funciona assim; vou te passar esse, esse e esse conceito. Logo pra você saber como é que a coisa funciona. Acho que deveria ter [...] um cuidado de acolhimento. [...] Nem que fosse um papelzinho, né? Tipo: olha, já que você tá vindo trabalhar aqui, tem essas quatro, cinco folhas aqui, dá uma lida, vê se, né, se tiver alguma dúvida, pergunta pra mim ou pergunta pro fulano. (Prof.^a Leandra)

Curiosamente, o “papelzinho” sugerido por Leandra já fora produzido pela E. M. Santa Luzia. A escola possui pelo menos três documentos, criados em momentos distintos por sua equipe pedagógica, com o propósito de orientar os docentes a respeito das especificidades do trabalho com discentes surdos (PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS, [200-?], [2007?], 2013). Ao invés de ser retomados a cada início de ano letivo ou quando da chegada de um novo profissional, acabaram negligenciados pela dinâmica da escola. Sequer constam em seu Planejamento Político Pedagógico (PPP), documento norteador das ações daquela instituição (PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS, 2017). Note, apesar da condição de *escola polo no atendimento de alunos surdos*.

De volta ao relato de Amélia a respeito de sua “descoberta” como professora de aluno surdo, a chegada da intérprete de Libras com quase um mês de aulas já realizado causa estarrecimento e não se configura em situação pontual ou local. Naquela ocasião, os então gestores da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME/Duque de Caxias) alegaram ser desnecessária a presença de intérpretes nas primeiras semanas de aula, já que costumam ser dedicadas pelos professores à recepção e avaliação diagnóstica das turmas. Como se os surdos não precisassem ser recepcionados e entendidos como parte daquele grupo! Em 2017 e 2018, reportagens do telejornal *RJI*, da Rede Globo, denunciaram a carência de

intérpretes nas redes municipais de educação do Rio de Janeiro e de Duque de Caxias (RJ1, 2017, 2018). Ao estudar a inclusão de um aluno surdo em uma turma do oitavo ano de escolaridade em uma escola pública de Natal (RN) e seu impacto nas aulas de História, Mesquita e outras autoras (2009) também não registram a presença de intérprete. O que se torna um importante entrave (o mais importante, nos atrevemos a afirmar) ao ensino para alunos surdos, considerando que os intérpretes são, utilizando termo da professora Regina, o principal suporte ao docente que trabalha com aqueles educandos.

Na E. M. Santa Luzia, apesar da escola se pretender bilíngue Língua Portuguesa/Libras, sobretudo a partir da inclusão da disciplina Libras na grade curricular do segundo segmento do Ensino Fundamental, ocorrida em 2015, a proposta do Bilinguismo ainda está longe de se efetivar dentro e fora das suas salas de aula. Assim apresentando uma realidade muito semelhante àquela constatada por Oliveira:

a maioria das escolas no Brasil, que definiu seu trabalho pautado no bilinguismo, são ainda *propostas* de educação bilíngue e não *efetivamente* bilíngues, devido principalmente à falta de formação de professores proficientes nas duas línguas e ao número reduzido de profissionais surdos envolvidos no processo. (OLIVEIRA, 2012, p. 68, grifos da autora)

São poucos os professores da E. M. Santa Luzia proficientes em Libras. Na área de História, não há nenhum. Mais um aspecto no qual não se diferencia da maioria das escolas regulares inclusivas, nas quais a falta de um domínio mínimo de vocabulário em Libras pelos docentes mal permite um diálogo com alunos surdos (RODRIGUES; MEIRELES, 2017). Desta forma, só resta recorrer aos intérpretes de Libras, como intermediários no processo ensino-aprendizagem. Em geral, estabelecendo com esses profissionais uma relação de bidocência, na qual ambos dividem o mesmo espaço da sala de aula, porém com pouca interação (COSTA; KELMAN, 2018). Relação essa também marcada por dependência, confusão de papéis, receios e tensões.

Analfabetos em Libras, conforme definição de Leandra, os professores acabam por delegar aos intérpretes a tarefa de ensinar aos alunos surdos, como se depreende dos depoimentos dados pelos docentes da E. M. Santa Luzia. Ainda que duvidem da capacidade de tais profissionais em transmitir corretamente os conteúdos da disciplina – afinal não têm a formação na mesma –, os professores acreditam ou preferem acreditar que os discentes devem estar aprendendo, mesmo que minimamente. Encastelados em uma zona de conforto, repletos de demandas, com algumas exceções, permanecem fazendo o que sempre fizeram em suas aulas, ignorando a presença dos surdos porque alguém em sala de aula já dá conta deles. Cenário

que se desmorona quando da ausência desse outro alguém. A falta do intérprete deixa exposta a ignorância docente em relação ao alunado surdo.

Além da troca de papéis, na qual o intérprete se torna o professor dos alunos surdos, inclusive em questões disciplinares, como relata Inácio ao contar que a responsável pela interpretação em Libras “dava duro” nos seus discentes, a presença de um outro profissional em sala de aula nem sempre se dá de modo pacífico. Os professores entrevistados apontam desconfianças e atritos. Amélia teme que os intérpretes possam expor situações problemáticas ocorridas em sala de aula. Regina faz referência ao relacionamento tumultuado que teve com um intérprete, considerado por ela como alguém de postura arrogante. Não à toa, em seu PPP, a E. M. Santa Luzia tem, entre seus anexos, um documento denominado “Orientação para o trabalho de intérpretes” (PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS, 2017, p. 37), cujos itens estabelecem atribuições e normas de conduta ética para esses profissionais. Contudo, há que se indagar: se tais diretrizes são necessárias, por que não as estender aos docentes e demais funcionários da escola? Estaria aí oculta uma subalternização dos intérpretes?

Por outro lado, a relação professor-intérprete pode ocorrer em outras bases, a da codocência, na qual ambos atuam efetivamente juntos, do planejamento à realização das aulas.

O trabalho compartilhado entre dois profissionais envolvidos e comprometidos poderá trazer avanços qualitativos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos. A interação mais próxima entre professor regente e tradutor intérprete ou entre professor regente e professor intérprete contribuirá mais significativamente na construção de conhecimentos dos alunos surdos. (COSTA; KELMAN, 2018)

O que de certa forma foi ensaiado na E. M. Santa Luzia entre os anos de 2006 e 2007, embora não lembrado pelos veteranos Regina e Inácio, quando o grupo de intérpretes solicitava aos professores um planejamento prévio das aulas a fim de que pudessem estar melhor preparados para a interpretação e estabelecessem sinais combinados para uso na escola dos conceitos ainda não estabelecidos em Libras. A exemplo do que é feito por Neves em sua experiência como docente em escola para surdos no Rio Grande do Sul (NEVES, 2009). Aqueles intérpretes, em parceria com as professoras da SRM da E. M. Santa Luzia, elaboraram ainda uma carta com sugestões didáticas para o ensino de alunos surdos nas disciplinas Ciências, História, Língua Portuguesa e Matemática, divididas em três categorias: resumo analítico, recursos visuais e provas diferenciadas (PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS, [2007?]). Anexo ao texto, um quadro exemplificando as sugestões por disciplina. Para História, recomendavam abordagens que sintetizam informações e exploram a visualidade, como quadros comparativos e mapas. Embora não tenham consultado os docentes, elaboraram

tais recomendações baseando-se em sua experiência na educação de surdos, conforme informam na apresentação da carta.

Não obstante sua relevância, o documento acabou esquecido na sequência de atividades e de documentação da E. M. Santa Luzia, como os demais a esse mesmo respeito. Foi recentemente recuperado na busca de fontes para a presente pesquisa. Quanto ao grupo de intérpretes que o elaborou, a despeito do importante trabalho desenvolvido e sem consulta à escola, foi sumariamente substituído por outro pela SME/Duque de Caxias. Seus colegas, ao longo do tempo, mostraram igual competência, porém não houve continuidade à iniciativa dos intérpretes precedentes.

Esquecendo ou ignorando orientações já produzidas no seio da escola, os professores da E. M. Santa Luzia, de acordo com seus próprios depoimentos, seguem realizando um trabalho em turmas com alunos surdos incluídos pouco ou nada diverso daquele que fazem nas demais classes. Suas aulas permanecem centradas na exposição oral de conteúdos e leitura/realização de atividades escritas do livro didático, o que Yokoyama denomina “comportamento teórico-metodológico oral auditivo” (2005: p. 4). Tais práticas tradicionais obstaculizam ou, até mesmo impossibilitam o acesso dos alunos surdos ao conhecimento da disciplina, uma vez que dependem dos conteúdos que lhes são transmitidos pelo intérprete (quando este se faz presente) – não raro tão leigo quanto os discentes –, além das dificuldades que esses mesmos educandos apresentam quanto às habilidades de leitura e escrita em Português, considerada sua segunda língua (UGRINOWITSCH, 2003). Há que se considerar ainda o quanto acabam sendo desinteressantes para o alunado como um todo, geração acostumada a acessar informações por meios mais dinâmicos e atrativos (SIBILIA, 2012; CAIMI, 2014).

Além de ser um *habitus* do professor de História (MONTEIRO, 2010), ao qual tais práticas já estão arraigadas, como explicar a insistência dos docentes em permanecer nesse lugar-comum de seu ofício frente à singularidade de uma parcela de seus alunos. Insensibilidade? Não é o que demonstram em suas falas e atitudes no cotidiano da escola. Presenciamos a acalorada recepção à Amélia feita por seu ex-aluno surdo quando do retorno dela à E. M. Santa Luzia para a realização da entrevista. O afeto do discente parecia responder ao carinho e atenção da professora para com ele. Por outro lado, se não são insensíveis à pessoa do aluno surdo, o são quanto às necessidades dele, devido ao desconhecimento da complexidade da surdez. Entendem que os surdos não possuem comprometimentos cognitivos, ou seja, são plenamente capazes de aprender. O que é correto, mas não para todos os surdos, assim como

não o é para todos os ouvintes. Reduzem o problema do surdo ao não ouvir, cuja solução se personifica na presença do intérprete em sala de aula. No entanto, e quando não há intérprete? E os alunos surdos que não dominam Libras? Sim, eles existem! Afastados da comunidade surda, só começam a tomar contato com essa língua na escola. Assim, a falta de um melhor entendimento dos docentes a respeito de seus alunos surdos e, por tabela, a ausência de uma didática mais apropriada a esses sujeitos, acaba excluindo esses educandos daquilo que é ensinado (PADOVANI NETTO, 2017).

Quando perguntados a respeito da importância do ensino de História, os professores, em consonância com as atuais perspectivas para essa disciplina (BRASIL, 1998; MONTEIRO, 2010; CAIMI, 2015; AZEVEDO; MATTOS, 2017), foram unânimes em apontar o seu papel como um elemento fundamental para a formação do senso crítico e da consciência cidadã dos alunos. Porém, não parecem perceber que esse discurso não se afina com suas práticas docentes em relação aos discentes surdos. Pautadas no comportamento teórico-metodológico oral auditivo, tais práticas inibem a participação daqueles educandos, muitas vezes reduzidos ao papel de meros copistas. Há aqui uma ilusão. Como o surdo copia as matérias apresentadas e responde corretamente, por escrito, a questionários com respostas memorizadas, o professor acredita que conseguiu ensinar. O que não quer dizer que o aluno aprendeu. Dessa forma, sem que seus conteúdos se tornem significativos, o ensino de História deixa de cumprir seu papel de instrumentalizar os sujeitos surdos para o exercício da cidadania.

Neste sentido, também não presta contribuição aquele que é o principal recurso pedagógico utilizado pelos professores de História: o livro didático. A coleção escolhida pelos professores da E. M. Santa Luzia, pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2017, sem considerar os alunos surdos, como os próprios docentes afirmaram nas entrevistas, foi *Projeto Mosaico* (VICENTINO; VICENTINO, 2015). Apesar de riquíssima em imagens, que podem ser exploradas com vistas aos educandos surdos por meio da pedagogia visual (ALMEIDA, 2013), os quatro volumes que a compõem não trazem nenhuma abordagem a respeito das pessoas surdas, deixando aos alunos-leitores a impressão de que aqueles sujeitos não existiram na história (aqui entendida como trajetória humana). O que também foi detectado pela pesquisa de Tezolin (2014, p. 21), indicando que não se trata de uma característica restrita a uma coleção didática.

A ausência dos surdos no currículo escolar de História pode estar relacionada àquilo que Pollak chama de silenciamento de memória (1989). Não o silêncio da ausência de verbalização oral. Mas um silêncio imposto por uma memória coletiva, que alimenta e se

alimenta da História. Memória dos ouvintes, dos grupos dominantes, que desqualificaram aqueles que fugiam de uma suposta normalidade. Enquadrados pela memória (POLLAK, 1989) como vítimas, amaldiçoados, dignos apenas de piedade. Assim são apresentados os surdos nas poucas referências históricas públicas a eles relacionadas.

Perguntados sobre a possibilidade de inclusão da história dos surdos aos conteúdos de sua disciplina, os professores entrevistados, em sua maioria, se colocaram refratários à ideia. Exceto Leandra. Essa professora, que ainda não havia atuado em classe inclusiva com alunos surdos, elucubrou possibilidades de trabalho com seus alunos do Ensino Médio, todos ouvintes, de forma a sensibilizá-los em relação aos surdos. Os demais depoentes apresentaram como principal argumento o desconhecimento da história dos surdos. Todos citaram Beethoven como o único vulto histórico surdo. Inácio e Regina argumentaram ainda que seria desinteressante para a maioria ouvinte. Para ele, caso fosse ensinada, deveria ser feito em separado para os surdos. Para ela, a abordagem poderia resultar em uma “ode ao surdo”. Amélia não reconhece a relevância de personagens históricos surdos e não entende as pessoas surdas como grupo social. Apesar da compreensível dificuldade quanto à falta de informações dos docentes a respeito do assunto, observa-se a incorporação da narrativa histórica da hegemônica cultura ouvintista (SKLIAR, 2016). Observamos ainda uma resistência a tratar de algo não contemplado pelo currículo tradicional. Por fim, notamos mais uma contradição no discurso sobre o ensino de História: como é possível formar cidadãos críticos para os quais é negado o acesso ao passado de seu grupo? Entendemos que se faz necessária uma sensibilização dos docentes em relação à existência de uma cultura e história surda, a fim de que, ao se assenhorarem da questão, possam decidir com propriedade a pertinência de levá-la à sala de aula.

De um modo geral, os professores da E. M. Santa Luzia não demonstram contrariedade quanto à possibilidade de buscar estratégias de ensino diferenciadas ou realizar adaptações em seu trabalho, como o docente entrevistado por Mesquita e outros autores que se ressentia por não poder desenvolver atividades diversificadas com sua turma, referindo-se a um projeto baseado em músicas, devido à presença de um aluno surdo (MESQUITA et al., 2009, p. 43). Ora, na realidade, o exercício da docência com alunos surdos exige que o professor diversifique suas práticas em sala de aula, lançando mão de dramatizações (SANCHES, 2007), do uso de diferentes sentidos (NEVES, 2009) e até mesmo da música, que ainda não figura em trabalhos relacionados ao ensino de História mas já é objeto de estudo no campo da Educação (BRITO; KELMAN, 2018). Os docentes por nós entrevistados reconhecem, pois, a importância da

utilização de estratégias distintas no ensino para alunos surdos. Destacam, por exemplo, o uso de imagens, que os deixa em consonância com as indicações dos pesquisadores sobre a temática (YOKOYAMA, 2005; VERRI; ALEGRO, 2006; SANCHES, 2007; NEVES, 2009). Contudo, desconhecendo tais estudos, não sabem exatamente o que e como fazer.

Quanto à utilização de recursos pedagógicos voltados ao aluno surdo, Amélia ignora quais seriam e Inácio cita o uso de filmes em sala de aula. Segundo o professor, tal atividade proporciona aos surdos um momento em que se sentem iguais aos ouvintes na possibilidade de aprender. Entretanto, assim como Regina, aponta dificuldades para realizá-la, que vão da escassez de aparelhos para a reprodução de filmes, acarretando uma espécie de disputa por seu uso até o desaparecimento de pequenos itens, como cabos e benjamins, inviabilizando a atividade. Uma realidade bem distinta das escolas especiais para surdos, como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), onde pudemos verificar a existência de pelo menos uma TV e um computador em cada sala de aula. Ou da unidade escolar de Educação Especial descrita por Neves (2009), na qual os alunos estudam em espaços com “murais grandes para contemplar as necessidades visuais dos surdos”. Um contraste com a sala de aula das classes inclusivas da E. M. Santa Luzia, despidas de quaisquer recursos tecnológicos e imagéticos, não planejadas para o educando surdo. Situação que revela ainda a falta de investimento do poder público, crucial para a qualidade da Educação Inclusiva.

Regina cita ainda os recursos humanos, que seriam os profissionais da escola responsáveis por prestar apoio ao professor docente no ensino para alunos surdos, não somente os já referenciados intérpretes, mas as professoras do AEE, às quais alega recorrer quando da elaboração de suas avaliações. Peças-chave na Educação Inclusiva, por fornecerem aporte teórico-metodológico em relação à Educação de alunos com necessidades especiais, muitas vezes estão distanciadas do professor docente. Seja porque esse não as procura, seja porque o caminho inverso não é feito, seja porque a escola, por falhas na gestão, deixa de realizar um trabalho em equipe. Amélia sentiu falta dessa assistência, afirmando só ter sido informada a respeito da existência do AEE e da Sala de Recursos Multifuncional (SRM) muito posteriormente à sua chegada, durante um Conselho de Classe. Até então, supunha, baseando-se em sua experiência profissional nas instituições de ensino da rede privada, que a SRM fosse o espaço da escola destinado aos recursos tecnológicos (o que na E. M. Santa Luzia corresponde à Sala de Informática) e não um espaço para atendimento dos alunos incluídos, dentre os quais, os surdos.

A esses desafios juntam-se outros. Em um contexto de escola inclusiva, a mesma não recebe somente alunos surdos. Muitas vezes, em uma determinada turma, há autistas, deficientes físicos, alunos com Síndrome de Down, entre outros. Colocando, assim, diante do professor uma multiplicidade de necessidades especiais para as quais nem sempre foi devidamente capacitado e/ou consegue dar conta em sua prática. A situação se torna ainda mais complexa quando algumas especificidades acabam por requerer estratégias divergentes (DELOU, 2016). É possível, por exemplo, planejar uma aula capaz de contemplar alunos surdos e cegos? Além disso, os professores de História que atuam no segundo segmento recebem, no mínimo quatro turmas, o que pode se multiplicar, caso trabalhe em mais de uma rede ou faça aulas extras. Mais turmas, mais planejamentos, menos qualidade (NEVES, 2009). Fora as demandas específicas da disciplina, como se manter atualizado quanto à historiografia e despertar em uma geração tão conectada ao presente o interesse pelo passado.

5. Considerações finais

Diante de um quadro tão desolador, no qual a inclusão escolar de alunos surdos na escola regular parece revelar-se como uma farsa, uma falácia, não é difícil decretar o seu fracasso, cruzar os braços para ações diferenciadas e alegar que o melhor lugar para aqueles educandos é a Escola Especial. Os desafios expostos assustam e podem até intimidar aqueles que venham a lecionar para alunos surdos. No entanto, aqui são apresentados a fim de que, uma vez detectados, possam ser devidamente enfrentados. Enfrentamentos que não cabem somente aos professores.

Os cursos universitários, particularmente de História, precisam incentivar pesquisas e incluir em suas grades curriculares disciplinas voltadas a discussões teórico-metodológicas a respeito do ensino para sujeitos surdos. Gestores das escolas e redes de ensino devem propiciar tempo e espaços para a formação continuada de seus profissionais, bem como investir em recursos materiais e humanos que possibilitem a inclusão escolar com a qualidade que lhe é implícita. Quanto aos docentes, precisam ser sensíveis aos alunos surdos, se apropriando das questões referentes à surdez, realizando as adaptações necessárias ao fazer docente que a presença surda exige e compartilhando aquelas já feitas.

Referências

ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

ALMEIDA, Simone D'Avila. A utilização da pedagogia visual no ensino de alunos surdos: uma análise do processo de formação de conceitos científicos. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. 8., 2013, Londrina. **Anais eletrônicos...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013, p. 3626-3635. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT16-2013/AT16-014.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

APESAR de avanços, surdos ainda enfrentam barreiras de acessibilidade. *Governo do Brasil, Cidadania e Justiça*, 28 set. 2016. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/09/apesar-de-avancos-surdos-ainda-enfrentam-barreiras-de-acessibilidade>>. Acesso em 21 jun. 2018.

AZEVEDO, Patrícia Bastos de; MATTOS, Camila Oliveira. Ensino de história para alunos surdos: a construção de conhecimento histórico a partir de sequências didáticas. *Revista Per Cursos*, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 112-133, set./dez. 2017.

BALANÇO GERAL RJ. Pais denunciam péssimas condições de escola em Duque de Caxias. *Portal R7*, Rio de Janeiro, 25 jun. 2018. Disponível em: <<https://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/balanco-geral-rj/videos/pais-denunciam-pessimas-condicoes-de-escola-em-duque-de-caxias-25062018>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 23 nov. 2017.

_____. *Decreto n.º 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 19 abr. 2018.

_____. *Decreto n.º 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: 30 mar. 2018.

_____. IBGE. *Censo Demográfico, 2010*. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em 25 abr. 2018.

_____. *Lei n.º 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 05 abr. 2018.

_____. *Lei n.º 10.098*, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm>. Acesso em: 11 mai. 2018.

_____. *Lei n.º 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em 19 abr. 2018.

_____. *Lei n.º 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em 19 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas da Educação Especial. *Atualização da Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC, 2018. Apresentação de slides.

_____. *Resolução CNE/CEB n.º 2*, de 11 de fevereiro de 2001 – Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2018.

_____. *Resolução CNE/CEB n.º 4*, de 2 de outubro de 2009 – Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAIMI, Flávia Eloisa. Geração *Homo zappiens* na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica. In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jayme Fernandes; CIAMBARELLA, Alessandra. (Orgs.) *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p. 165-183.

_____. O que precisa saber um professor de História? *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

BRITO, Larissa da Silva; KELMAN, Celeste Azulay. Sons em um sentir singular: um refletir pedagógico sensível sobre educação musical a estudantes surdos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2016, São Carlos. *Anais eletrônicos...* Campinas: Galoá, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee7/trabalhos/sons-em-um-sentir-singular-um-refletir-pedagogico-sensivel-sobre-educacao-musical-a-estudantes>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. A educação de surdos em Duque de Caxias: marcos históricos. *Revista Periferia*, Duque de Caxias, v. 8, n. 2, p. 45-65, jul./dez. 2016.

COELHO, Cristina M. Madeira. Inclusão Escolar. In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silvine. *Desenvolvimento humano, educação e inclusão social*. 2. ed. rev. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015, p. 59-76.

COSTA, Renata dos Santos; KELMAN, Celeste Azulay. A atuação do professor intérprete de Libras em escolas do estado do Rio de Janeiro. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE

- EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., São Carlos, 2016. *Anais eletrônicos...* Campinas: Galoá, 2018. Disponível em: < <https://proceedings.galoa.com.br/cbee7/trabalhos/a-atuacao-do-professor-interprete-de-libras-em-escolas-do-estado-do-rio-de-janeiro>>. Acesso em: 20 mai. 2018.
- BALANÇO GERAL RJ. Pais denunciam péssimas condições de escola em Duque de Caxias. *Portal R7*, Rio de Janeiro, 25 jun. 2018. Disponível em: <<https://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/balanco-geral-rj/videos/pais-denunciam-pessimas-condicoes-de-escola-em-duque-de-caxias-25062018>>. Acesso em: 26 jun. 2018.
- DELOU, Cristina Maria Carvalho. Diversidade e inclusão: articulações. In: LIMA, Neuza Rejane Wille; DELOU, Cristina Maria Carvalho. *Pontos de vista em diversidade e inclusão*. Niterói: Associação Brasileira de Diversidade e Inclusão (ABDIIn), 2016, p. 6-14.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). *Usos & abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- GELANI, Felipe. Com redução salarial e pagamentos atrasados, professores de Duque de Caxias protestam. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 07 ago. 2017. Disponível em: <<http://www.jb.com.br/rio/noticias/2017/08/07/com-reducao-salarial-e-pagamentos-atrasados-professores-de-caxias-protestam/>>. Acesso em: 30 mar. 2018.
- KELMAN, Celeste Azulay. Significação e aprendizagem do aluno surdo. In: MARTINEZ, Albertina Mitjans-Martinez; TACCA, Maria Carmen (Org.). *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiências*. Campinas: Alínea, 2011, v. 01, p. 173-206.
- _____; BUZAR, Edeilce Aparecida Santos. A (in) visibilidade do aluno surdo em classes inclusivas: discussões e reflexões. *Espaço*, p. 4-13, Rio de Janeiro: INES, n. 37, jan./jun. 2012.
- MESQUITA, Vanda Sarmento Borges et al. A exclusão do incluído: a busca pelo equilíbrio. *Fazendo História*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, ano 2, n. 3, p. 39-47, 2009.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores de história: entre saberes e práticas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010.
- NEVES, Gabriele Vieira. Ensino de História para alunos de Ensino Médio: desafios e possibilidades. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE III, 9, 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2009, p. 7903-7912.
- OLIVEIRA, Liliane Assumpção. *Fundamentos históricos, legais e biológicos da surdez*. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2012.
- PADOVANI NETTO, Ernesto. Ensino de História, oralidade, alteridade e surdez. In: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José Maria (Org.). *Um pé de História: estudos sobre aprendizagem histórica*. Rio de Janeiro/União da Vitória: Edição Especial Ebook LAPHIS/Sobre Ontens, 2017c, p. 97-99.

PEREIRA, Carlos Cesar Almeida Furquim; POKER, Rosimar Bortolini. O ensino de História para surdos: análise da situação de escolas especiais e de escolas regulares. *Espaço*. Rio de Janeiro: INES, n. 38, p. 73-78, jul./dez. 2012.

PINHO, Angela; MARIANI, Daniel. Redução de ‘novos surdos’ e evasão explicam tema da redação do Enem. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 10 nov. 2017, Educação. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/11/1934293-reducao-de-novos-surdos-e-evasao-explicam-tema-da-redacao-do-enem.shtml>>. Acesso em: 08 jun. 2018.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Revista Estudos Históricos*, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal Santa Luzia. *Aos professores regentes da Escola Santa Luzia*. [Sugestões didáticas para professores de alunos surdos]. Duque de Caxias, [2007?]. Mimeo.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal Santa Luzia. *Integração escolar do aluno surdo*. Duque de Caxias, [200-?]. Mimeo.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal Santa Luzia. *Orientações aos professores de alunos surdos*. Duque de Caxias, 2013. Mimeo.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal Santa Luzia. *PPP - Projeto Político Pedagógico*. Duque de Caxias, 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria de Planejamento Pedagógico. Coordenadoria de Educação Especial. *Diretrizes de atendimento da Educação Especial de Duque de Caxias*. Duque de Caxias, 2014. Mimeo.

QUATRO alunos ficam feridos após queda de reboco em escola da Baixada. *Extra*, Rio de Janeiro, 16 jul. 2016. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/rio/quatro-alunos-ficam-feridos-apos-queda-de-reboco-em-escola-da-baixada-19731822.html?utm_source=Facebook&utm_medium=Social&utm_campaign=compartilhar>. Acesso em: 30 mar. 2018.

RJ1. Falta de intérprete de libras deixa alunos sem aprender na rede municipal. *G1*. Rio de Janeiro: Rede Globo, 5 jul. 2017. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/rjtv-1educacao/videos/t/edicoes/v/falta-de-interprete-de-libras-deixa-alunos-sem-aprender-na-rede-municipal/5986609/>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

_____. Pais de alunos surdos de Caxias denunciam falta de intérprete de libras. *Globoplay*. Rio de Janeiro: Rede Globo, 02 mai. 2018. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/6705616/programa/>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

RODRIGUES, Sara dos Santos; MEIRELES, Rosana Maria do Prado Luz. Por que ensinar Libras para alunos ouvintes na escola regular inclusiva? In: FRANCISCO, Gildete da Silva Amorim Mendes; SÁ, Tatiane Militão de (Orgs.). *Língua Brasileira de Sinais: produzindo conhecimento e integrando saberes*. Rio de Janeiro: UFF, 2017, p. 155-174.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANCHES, Danielle. História silenciosa. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro: Sociedade de Amigos da Biblioteca Nacional, 12 set. 2007. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/historia-silenciosa>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes*. A escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez*: um olhar sobre as diferenças. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016, p. 7-32.

TEZOLIN, Heloísa Tamiris Oliveira. *O ensino de História para as alunas e alunos com deficiência auditiva no município de Guarabira (PB): uma experiência inclusiva (?)*. 2014. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Departamento de História, Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2014.

UGRINOWITSCH, Mônica. Reflexões de uma professora de História sobre o desenvolvimento linguístico em alunos surdos e ouvintes. *Arqueiro*, Rio de Janeiro: INES, v. 7, p. 31-39, jan./jun. 2003.

VERRI, Célia Regina; ALEGRO, Regina Célia. Anotações sobre o processo de ensino e aprendizagem de história para alunos surdos. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, n. 2, p. 97-114, 2006.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *Projeto Mosaico: história: anos finais: ensino fundamental*. São Paulo: Scipione, 2015.

YOKOYAMA, Lia Cazumi. Reflexões sobre o ensino de história para alunos surdos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. *Anais do XXIII Simpósio Nacional de História* – História: guerra e paz. Londrina: ANPUH, 2005.

Paulo José Assumpção dos Santos: Professor de História da rede municipal de educação de Duque de Caxias; doutorando em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; mestre em Ensino de História, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; pós-graduado em História Contemporânea, pela Universidade Federal Fluminense; bacharel e licenciado em História, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Silvio de Almeida Carvalho Filho: Pós-Doutor pelo Centro de Estudos Africanos do ISCTE (Lisboa) em 2010, Doutor em História pela Universidade de São Paulo (1994), com a tese "Angola: Nação e Literatura (1975-1985)", Mestrado em História pela Universidade Federal Fluminense (1983) e Graduação em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

(1974). Atualmente, é professor Associado IV da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), membro do Mestrado Profissionalizante em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da UFRJ. Tem experiência em História da África, assim como na área de História Moderna e Contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: África, Angola, História e Literatura, Intelectuais. Diferenças e Desigualdades Sociais. Pesquisador do Laboratório de Estudos Africanos (LEÁFRICA) da Universidade Federal do Rio de Janeiro e do Centro de Investigação Transdisciplinar "Cultura, Espaço e Memória" (CITCEM-Porto); Pesquisador Associado Externo do Laboratório de Estudos das Diferenças e Desigualdades Sociais (LEDDES) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Celeste Azulay Kelman: Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1972), mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1995) e doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília (2005). Foi professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, atuando na Graduação e na Pós-Graduação. Desde 2010 atua na UFRJ. É Professora Associada, integrando o corpo docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, atuando na Graduação e na Pós-Graduação. No Programa de Pós-Graduação coordena a linha de pesquisa Inclusão, Ética e Interculturalidade. É autora do livro *Sons e Gestos do Pensamento: um estudo da linguagem egocêntrica na criança surda* e co-autora e organizadora de outros 6 livros. Tem 24 capítulos em livros com temas na área de Educação Especial/Inclusiva e surdez, 3 artigos publicados em periódicos estrangeiros e 24 em publicações nacionais em temas como educação inclusiva, surdez, educação especial e linguagem. É parecerista ad-hoc de várias publicações nacionais e uma internacional.

Como citar este artigo:

Santos, Paulo José Assumpção dos; Filho, Silvio de Almeida Carvalho ; Kelman ,Celeste Azulay; Desafios do ensino de história para alunos surdos em uma escola inclusiva da baixada fluminense. In REVISTA TRANSVERSOS. "Dossiê: REFLEXÕES SOBRE E DE ANGOLA - INSCREVENDO SABERES E PENSAMENTOS". N° 15, Abril, 2019, pp. 518-539 Disponível em <<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/transversos/index>>. ISSN 2179-7528. DOI:10.12957/transversos.2019.41882.