



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEDC – CAMPUS XIV – CONCEIÇÃO DO COITÉ
COLEGIADO DE HISTÓRIA**

**ENSINO DE HISTÓRIA PARA SURDOS NO EMAP: DESAFIOS E
(IM)POSSIBILIDADES**

LARISSA MOTA DE CERQUEIRA

CONCEIÇÃO DO COITÉ
2016

LARISSA MOTA DE CERQUEIRA

**ENSINO DE HISTÓRIA PARA SURDOS NO EMAP: DESAFIOS E (IM)
POSSIBILIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de graduada em História pela Universidade do Estado da Bahia DEDEC Campus XIV Conceição do Coité.

Orientadora: Professora Ma. Jaqueline Silva Lopes.

CONCEIÇÃO DO COITÉ
2016

AGRADECIMENTOS

E o céu inteiro esteve orando por mim. E por isto minha gratidão a presença de Deus em minha vida e caminhada. Aos intercessores, aos anjos celestes e terrenos, muito obrigada.

Aos meus professores desde a Escola Carolino Ângelo da Mota, João Paulo Fragoso, colégio Polivalente e os Unebianos, vocês de forma direta contribuíram para a construção e realização deste sonho.

Minha família, aos meus pais, Rilza e João Lucio, a minha irmã Carol, aos meus tios e tias em especial Tia Creuza e Tia Nilza, aos meus primos e primas, e de forma especial Michele, Lucimara, Grazi, Bia e Yasmim (Tu és um amor), que o bom Deus possa retribuir tudo o que fizeram por mim.

Aos colegas da UNEB, Maria, Paty, Rúthila, Flávia, Ney e Moisés, pela amizade e pelo trabalho em equipe. E minha gratidão aos Padres: Alexandre, Charles e José Carlos, pelas orações, partilhas, amizade e encorajamento.

Também agradeço aos sujeitos da pesquisa e a escola EMAP pela contribuição importantíssima neste trabalho, sem vocês, ele não seria viável. Obrigada pela disponibilidade, acolhida, respeito e participação.

Aos Professores de banca: pró Aurélia pelas discussões em sala e por ter aceitado o humilde convite em participar deste momento importante para minha vida pessoal e acadêmica, a pró Anna Karyna, por ter sido luz no meu caminho para encontra-me com LIBRAS, minha gratidão por sua confiança e oportunidade em partilhar de muitos momentos comigo, sempre incentivando e encorajando-me a dar passos importantes. Este trabalho também é seu e do SERLIBRAS/MENEL, e por falar nele, estendo minha gratidão as colegas de grupo de pesquisa.

Agradeço a Universidade do Estado da Bahia, por ter sido minha casa por estes anos, pelos desafios, incertezas, conquistas e vitórias proporcionados, ao colegiado de história pelo apoio.

A minha orientadora, professora Jackeline, sabes que lhe admiro muito, e que és um lindo exemplo de profissional e de ser humano, tenho muito que te agradecer, a senhora foi um dos anjos que tive neste caminho acadêmico. Obrigada pró, juntas fizemos um belo caminho que não se findará com a monografia.

Enfim, aqueles que de forma direta ou indireta contribuí
sonho, o meu eterno agradecimento, Deus vos abençoe, e que Mãe Aparecida vos guie.

Não foi fácil, mas foi possível, afinal, quem cuida de mim, nem cochila e nem dorme.

"Se fosse preciso, começaria tudo outra vez do mesmo jeito, andando pelo mesmo caminho de dificuldades, pois a fé, que nunca me abandona, me daria forças para ir sempre em frente."
(Beata Irmã Dulce)

"Quando eu aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa. Quando eu rejeito a língua, eu rejeitei a pessoa porque a língua é parte de nós mesmos. Quando eu aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que o surdo tem o direito de ser surdo. Nós não devemos mudá-los, devemos ensiná-los, ajudá-los, mas temos que permitir-lhes ser surdo."
(Terje Basilier)

RESUMO

O presente trabalho surgiu das inquietações propostas no grupo SERLIBRAS/MENEL, no qual eram discutidos os entraves do ensino regular para alunos com necessidade específica da surdez. Neste, busca-se informar e inquietar acerca da realidade do ensino de história para ouvintes e surdos no EMAP (Escola Municipal Almir Passos). São, também, apresentados e discutidos os desafios existentes das perspectivas da educação histórica, bem como da educação bilíngue para surdos. Para isso, foram realizadas pesquisas de campo com observações, aplicações de questionários e entrevistas com os alunos e professores da escola. Sendo diagnosticados o distanciamento entre o que é proposto como ideal e o que ocorre na prática e as carências estruturais da instituição, bem como, de profissionais que atendem as especificidades dos alunos surdos. Durante a pesquisa apresentou-se ainda a necessidade da inclusão e da efetivação de um ensino de história que busque o diálogo com a vida do alunado, seja ouvinte ou não.

Palavras-chave: Surdez; Escola regular; Bilinguismo; Diálogo.

ABSTRACT

This work arose from concerns proposals in SERLIBRAS/MENEL group in which were discussed the barriers of regular education for students with specific need of deafness. In which, we seek to inform and disquiet about the reality of history education for listeners and deafs at EMAP (Almir Passos Municipal School). In addition, existing challenges and the perspectives of historical education are also presented and discussed, as well as bilingual education for the deaf. For that were carried out field research with observations, questionnaires applications and interviews with students and teachers of the school. Being diagnosed the gap between what is proposed as ideal and what occurs in practice and the structural weaknesses of the institution, as well as professionals who meet the specific characteristics of deaf students. During the research emerged the need of inclusion and effectiveness of a teaching history that seeks dialogue with the lives of the students, listener or not.

Keywords: Deafness; High school; Bilingualism; Dialogue.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1.0 – PARA COMEÇAR..... | 06 |
| 2.0 - ENSINO DE HISTÓRIA PARA SURDOS NO BRASIL: ENTRE DESAFIOS E IMPOSSIBILIDADES..... | 09 |
| 2.1 - De que ensino de história estamos falando?..... | 09 |
| 2.2 - Outras concepções de ensino..... | 12 |
| 2.3 - Inclusão e exclusão dos surdos na escola e no ensino de história..... | 15 |
| 3.0 - O SURDO NA ESCOLA REGULAR: SUAS VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS.... | 21 |
| 3.1 - O Campo de pesquisa..... | 21 |
| 3.2 - A escola é para Todos?..... | 24 |
| 3.3 - AEE e entraves da inclusão..... | 26 |
| 3.4 - Docência em história: perfil e atuação na escola..... | 27 |
| 3.5 - Os sujeitos da pesquisa..... | 28 |
| 4.0 - NOVAS PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA: COMO E POR QUE DEVERIA SER?..... | 32 |
| 4.1 - Para além das discursões..... | 32 |
| 4.2 - Entre a História e a sala de aula..... | 32 |
| 4.3 - O ensino de história para ouvintes do EMAP..... | 34 |
| 4.4 - As aulas de História entre ouvintes e surdos..... | 42 |
| 4.5 - A consciência histórica de quem não ouviu e nem falou..... | 47 |
| 4.6 - O bilinguismo é a oportunidade?..... | 49 |
| 5.0 – A HISTÓRIA CONTINUA..... | 52 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 54 |

1.0 - PARA COMEÇAR

Tem-se pontuado muito nas últimas décadas as transformações sofridas no ensino de história. Nele, pauta-se a inclusão de pessoas com a necessidade específica da surdez e na importância destas se reconhecerem pertencentes a sua comunidade e cultura. No entanto, no caso dos alunos surdos, estudantes de escolas regulares, ainda se nota grande distância entre a legislação e a prática (QUADROS, 2006).

Vê-se muito pouco tratar do ensino de história para surdos na historiografia. Mas, sendo estudante de Licenciatura em História do campus XIV da UNEB e ao participar das aulas de Libras no curso SERLIBRAS, vinculado ao grupo de pesquisa Mentes e Linguagens(MENEL), percebi a carência da inclusão dos surdos nas escolas regulares do município de Conceição do Coité¹. Mediante a esta realidade surgiram às inquietações e o interesse pela temática.

Por isso, justifica-se a relevância desta pesquisa que se propõe a discutir a realidade citada acima, tendo como desafio a proposta do bilinguismo na realidade de inclusão na escola regular. Este trabalho objetiva discutir como ocorre o Ensino de História para surdos numa escola regular, discorrendo sobre os desafios e as (im)possibilidades.

Como parte das atividades realizadas pelo MENEL, no ano de 2014 foi realizado um mapeamento em todas as escolas da sede do município de Conceição do Coité, sendo verificada a quantidade de cinco surdos matriculados e estudando em três escolas diferentes. Dentre as escolas de ensino fundamental II da sede do município, a Escola Municipal Almir Passos (EMAP)², foi a única que em 2015 permaneceu tendo dois alunos surdos, e através do pedido da diretora a escola passou a ter um profissional de Atendimento Educacional Especializado (AEE), também chamado de professor de apoio.

No ano de 2015 ocorreu a pesquisa de campo no EMAP. Entre os meses de junho a agosto, foram realizadas observações nas aulas de história de quartas e quintas – feiras nas salas do 7º A, composta por todos os alunos ouvintes, e 7º E, turma de ouvintes e surdos.

¹ Conceição do Coité está localizada no interior baiano, a 200 quilômetros da Capital do estado, Salvador. A emancipação política e administrativa ocorreu pelo Decreto-Lei 10724 e no dia 07 de julho é completado o aniversário da cidade. Tem como atividade principal o comércio, com destaque para a exportação do sisal. Segundo o senso do IBGE a população desta cidade em 2010 era de 62.040 habitantes. No setor educacional, o município conta com escolas de 1º. e 2º. grau, públicas e particulares, além da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e faculdade particular, ambas contendo cursos graduação e pós-graduação. (censo IBGE 2010).

²Escola fundada em 1983 para atender a demanda dos jovens e adultos, era estadual até 2013, atualmente o EMAP é uma instituição escolar municipalizada. Funciona os três turnos, e alunos da zona urbana e rural.

A pesquisa desenvolvida é conceituada de qualitativa. Tendo alguns aspectos etnográficos, e a etnografia é um esquema de pesquisa que inicialmente foi desenvolvida por antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Entretanto, a preocupação central dos estudiosos da educação que a adotam como método de pesquisa, é com o processo educativo, que demanda a permanência do pesquisador por longo tempo imerso na comunidade estudada, e a delimitação temática processual durante a pesquisa (ANDRÉ, 1995).

Algumas adaptações da pesquisa etnográfica e o setor educacional culminaram na metodologia denominada estudo de caso do tipo etnográfico, e é esta a modalidade escolhida e defendida neste trabalho (ANDRÉ, 2015). Por ter convivido com os sujeitos envolvidos na pesquisa, sendo eles de cultura diferente, e a etnografia utiliza-se da descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo étnico ou social. Acrescenta-se ainda que o presente trabalho faz o uso de instrumento de coletas de dados da pesquisa etnográfica, mas não demanda de longa duração no ambiente de pesquisa, bem como a pesquisadora ao entrar em campo levou consigo o tema delimitado, visando analisar uma realidade específica e localizada: o ensino de história para surdos do EMAP.

Tratando de fenômenos ocorridos na atualidade e dentro de um contexto de vida real, a pesquisa do tipo etnográfico compõe do uso de várias técnicas próprias da investigação qualitativa, nomeadamente a observação e o diário de bordo das treze aulas de história observadas, o relatório das características da escola, o uso de entrevistas realizadas com a diretora, professores (do atendimento educacional especializado – AEE e a professora de história), alunos (dois surdos e quatro ouvintes), das turmas do 7º A (todos ouvintes) e 7º E (vinte e seis ouvintes e dois surdos), todos sujeitos da pesquisa. A modalidade do questionário foi agregada devido a alguns profissionais e alunos terem-na preferido. Para os alunos surdos, o questionário foi o mais viável, uma vez que não era possível fazer entrevista oral, devido à falta do interprete de Libras e a não utilização da Libras pelos alunos surdos.

Realizou-se análise da Lei 10.436/2002, do decreto 5.626/2005, do relatório sobre a política bilíngue MEC/SUCADI, 2014, bem como dos projetos políticos pedagógicos da escola, e das referências bibliográficas relacionadas a ensino de história: (BITTENCOURT, 2011; FONSECA, 2003), inclusão: (CARNEIRO, 2011), educação histórica, consciência histórica: (CERRI, 2001, 2011, RÜSEN 2001, 2011); Surdez e libras: (QUADROS, 2004; (SKILAR, 2010; MARTINS, 2014), e ensino de história para surdos: (PEREIRA, 2015; YOKOYAMA 2005). Tais informações serão cruzadas com as entrevistas e questionários perante análise.

Esta monografia está esquematizada em três capítulos. No primeiro capítulo, apresenta a revisão bibliográfica do ensino de história, a legislação que ampara os surdos no processo de inclusão com abrangência na especificidade da Libras, e faz paralelo entre o contexto histórico estudado e a surdez, demonstrando o que se propõe como ideal e as mais variadas multiplicidades encontrada. Busca-se demonstrar as aproximações e distanciamentos da lei 10.436/02 e o decreto 5.626/05 nas múltiplas realidades encontradas no EMAP.

No segundo capítulo serão apresentados o campo de pesquisa (EMAP), sua missão e seu papel frente à inclusão, bem como os alunos surdos, professores e diretora, que são sujeitos da pesquisa. Estes, não terão seus nomes revelados. Serão identificados pela seguinte nomenclatura: ALUNA A, ALUNO B, ALUNA C, ALUNA D, PROFESSORA A, PROFESSORA B, PROFESSOR P e DIRETORA A).

No terceiro capítulo serão analisados a prática docente e o ensino de história para surdos no EMAP, buscando apresentar como ocorrem os diálogos entre ouvintes e surdos na escola enfatizando a aula de história, e a dualidade, exclusão X inclusão, atentando para as diferenças entre o que é proposta como ideal e a realidade encontrada na escola.

Este trabalho contribuirá para visibilizar a pouca presença dos surdos nas escolas da cidade, as (im) possibilidades da inclusão na modalidade de ensino regular, e como a disciplina de história está sendo ensinada em como a sua relevância para o processo de formação dos sujeitos em questão.

2.0 - ENSINO DE HISTÓRIA PARA SURDOS: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES

O ensino de história no Brasil, ao longo dos processos históricos, foi fruto de várias mudanças. Aqui nos interessa as que ocorreram a partir da década de 1980, mediante a elaboração de propostas curriculares para os estados e municípios nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2000), e que ainda embasam o ensino de história presente nas escolas.

2.1 De que ensino de história estamos falando?

A disciplina de História que havia sido tirada dos currículos escolares durante a ditadura voltou, tendo, a perspectivada valorização do sujeito crítico. Para isto, era primordial que o ensino de história estabelecesse relações entre identidades individuais, sociais e coletivas (BRASIL,2000).

As transformações que o ensino de história passou são características do que ocorrera na sociedade brasileira. Com o fim do regime militar ocorre a redemocratização das instituições públicas, especialmente das escolas, durante a gestão de governos eleitos pelo voto direto em 1982 (FONSECA, 2003, p. 87).

No processo de elaboração das novas propostas curriculares de São Paulo e Minas Gerais, houve um grande debate, e nele a Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH), Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo BPC, (APEOESP – SP) e o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais,(UTE – MG), ocuparam espaços. Abrangeram também para congressos e seminários. Isso possibilitou a organização de alguns setores para que ocorressem reformas curriculares em várias outras secretárias estaduais e municipais,

Por discussões e propostas de mudanças (...)o papel da história no currículo passa ser tarefa primordial, depois de vários anos em que o livro didático assumiu a forma curricular, tornando-se quase que fonte “exclusiva” e “indispensável” para o processo de ensino- aprendizagem (FONSECA, 1993, p. 86).

É notável o quanto as reformas atingiram fortemente São Paulo e Minas Gerais. Ambos estados passaram a utilizar novas concepções educacionais. Um dos princípios de Minas Gerais, por exemplo, era que professores e alunos fossem sujeitos do próprio

conhecimento, tendo também o cotidiano como a base para elaboração do ensino-aprendizagem.

Neste contexto, o modelo político e econômico tinha uma característica fundamental, um processo desenvolvimentista que busca acelerar o crescimento sócio econômico do país. De um lado, um amplo debate sobre as trocas de experiências, um movimento de repensar as problemáticas de várias áreas. De outro, a permanência de uma legislação elaborada em plena ditadura militar. A educação desempenhava importante papel na preparação adequada de recursos humanos necessários à incrementaram do crescimento econômico e tecnológico da sociedade, de acordo com a concepção economicista de educação (VEIGA, 1989)

Nos PCN's (2000) são pontuados que a redemocratização influenciava no contexto do ensino de história, bem como o contexto social interferia diretamente na escola. Por exemplo, “as transformações da clientela escolar composta de vários grupos sociais que viviam um intenso processo de migração do campo para a cidade e entre estados, com acentuado processo de diferenciação econômica e social” (BRASIL, 2000, p. 28). É em meio a este contexto que se discute, que houve o retorno das disciplinas de história e geografia aos currículos.

O ensino de história possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes, por que se relaciona a constituição da noção de identidade. Dentro deste contexto, falou-se muito de cidadania e identidade, pautando que o ensino de história deveria desempenhar um papel de formação cidadã, onde houvesse relações pessoais e coletivas, elencando os desafios de se constituir uma identidade social no estudante. Para tanto, seria necessário um tratamento capaz de situar a relação entre o particular e o geral, quer se trate do indivíduo, sua ação e papel na sua localidade e cultura, quer se trate das relações entre localidades específicas e a sociedade nacional e o mundo (BRASIL, 2000).

Nesta perspectiva Nikituk (2012) informou que “Desde 1980, o movimento de abertura do período tornou-se visível a amplitude de um processo em curso no tocante as novas experiências e reflexões que estavam sendo conduzidos pelos professores de história.”(NIKITUK, 2012, p. 93).

Para que isto ocorresse era digno pontuar a participação do docente como mediador, uma vez que, como é ressaltado: “ensinar história requer um diálogo permanente com saberes produzidos em diferentes níveis e espaço” (QUEIROZ, 2012, p.105). Sendo assim, o espaço escolar, seus materiais didáticos e os aspectos sociais, políticos e econômicos agiam de forma influente no ensino de história e contribuíram para que houvesse transformações na sociedade

brasileira sendo favoráveis ao desenvolvimento de uma abordagem crítica das questões educacionais, do currículo e da formação docente.

É pontuado por Bittencourt (2011), que os currículos das escolas brasileiras seguiam modelos externos “o movimento de reformulações curriculares dos anos 90 decorre da nova configuração mundial (...) uma lógica que cria novas formas de dominação e exclusão” (BITTENCOURT, 2011, p. 101). O processo de redemocratização enfatizou o atendimento às camadas populares, o MEC (Ministério da Educação) comprometeu-se a fazer uma reforma curricular que abrangesse os níveis de escolarização desde o infantil ao superior, visando contemplar os novos pressupostos educacionais.

Fonseca (2003) afirma que as mudanças se intensificaram nos anos 90. As disciplinas OSPB, EMC, EPB foram oficialmente extintas, bem como os cursos de licenciatura curta que se expandiram no Brasil durante o período ditatorial. Com estas transformações também foram acionados processos de avaliações dos livros didáticos, visto que “a transformação no ensino de história é estratégia não só de luta pelo rompimento com as práticas homogeneizadoras e acríticas, mas também na criação de novas práticas escolares.” (FONSECA, 2003, p. 35).

Estas questões curriculares debatidas e/ou defendidas para serem definidas, influenciavam claramente nos conteúdos escolares, como destacou o defensor da educação popular, tido como influência e referência, Paulo Freire, “entendia que a escola não podia ser apenas o local de transmissão de conteúdos valorizados pelos setores dominantes, mas deveria se deter de conteúdos significativos” (BITTENCOURT, 2011, p.105).

Considerando que o ensino de história está voltado para a construção e fortalecimento de identidades grupais, faz-se necessário que este ensino quando voltado para os surdos, também contribua para formação de identidades, uma vez que o ensino de história deve buscar refletir sobre a concepção da diversidade da clientela que acessou o espaço escolar.

Ao tratar sobre identidade surda, Perlin (1998) apresenta algumas definições de identidade, que podem ser definidas como: identidade flutuante, na qual o surdo se espelha na representação hegemônica do ouvinte, vivendo e se manifestando de acordo com o mundo dos ouvintes; identidade inconformada, na qual o surdo não consegue captar a representação da identidade ouvinte, hegemônica, esse sente numa identidade subalterna; identidade de transição, na qual o contato dos surdos com a comunidade surda é tardio, o que faz passar da comunidade visual-oral (na maioria das vezes truncada) para a comunidade visual sinalizada – o surdo passa por um conflito cultural; identidade híbrida, reconhecida nos surdos que nascem

ouvintes e se ensurdecem e terão presentes as duas línguas numa dependência dos sinais e do pensamento na língua oral identidade surda, na qual ser surdo é estar no mundo visual e desenvolver sua experiência na Língua de Sinais. Os surdos que assumem a identidade surda são representados por discursos que os vêem capazes como sujeitos culturais, uma formação de identidade que só ocorre entre os espaços culturais surdos. (CARVALHO, 2010).

Também, Hall (2006) apresenta três concepções de identidade, sendo elas: A identidade do sujeito do Iluminismo, expressando uma visão individualista de sujeito, em que prevalece a capacidade de razão e de consciência, na segunda, a identidade do sujeito sociológico, considera a complexidade do mundo moderno entendendo que esse núcleo interior do sujeito é constituído na relação com outras pessoas, cujo papel é de mediação da cultura. Como última concepção está a identidade do sujeito pós-moderno, que não apresenta nenhuma identidade fixa, essencial ou permanente, porém é formada e transformada continuamente, sofrendo a influência das formas como é representado ou interpretado nos e pelos diferentes sistemas culturais de que toma parte.

Tanto Perlin (1998), quanto Hall (2006), não apresentaram um único conceito de identidade, deixando claro que ela não é homogênea e nem pode ser única. Neste sentido,

O ensino de história envolve relações e compromissos com o conhecimento histórico, de caráter científico, com reflexões que se processam no nível pedagógico e com a construção de uma identidade social pelo estudante, relacionada às complexidades inerentes a realidade com que vive. (BRASIL, 2000, p.33).

Assim, torna-se pertinente conhecer e compreender as diversas identidades dos sujeitos históricos (neste caso dos estudantes surdos), uma vez que, reconhecer a existência do outro e suas diferenças, possibilita que haja o respeito e o entendimento mútuo.

2.2 - Outras concepções de ensino

O final dos 90, segundo Nikitiuk (2012) foi um período em que as escolas sofreram muito com problemas de evasão escolar, aprendizagem, e a presença marcante do modelo tradicional, e que “a história, aliás, como todas as ciências humanas, encontrava-se engatinhando em relação aos problemas essenciais do seu método (NIKITIUK, 2012, p. 75)

Nesse contexto que ganham espaços novas concepções historiográficas voltadas para o ensino dentre elas: a educação histórica, consciência histórica e didática da história. Sendo

elas apresentadas por Jörn Rüsen, no Brasil suas obras foram traduzidas por Luis Fernando Cerri e também utilizadas por Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, dentre outros.

Rüsen (2007), de nacionalidade alemã, desenvolveu novos conceitos sobre História e, por conseguinte, suscitou em novas propostas para o ensino de História. Ele obteve seguidores no Brasil que além de traduzirem algumas obras, também produziram outras na mesma perspectiva: Educação Histórica. Esta que vem adquirindo no Brasil maiores espaços de pesquisa e debates.

Para o alemão, o uso da história deve ser a partir das experiências vividas pelos alunos na atualidade. Rüsen (2007) assume que o conceito de história é amplo e que ela não é somente uma disciplina, é uma ciência. Pedro Marcio Oliveira, ex-graduado em História da UNEB, Campus XIV, apresentou na sua monografia ser aderente as ideias de Cerri, Rüsen e Schimtd, defendendo seu conceito de passado e de história.

A história é o passado reconstruído no presente. A humanidade, ao longo do tempo, vem modificando espaços onde vivem, reconstruindo identidades, repensando o que já foi dito (...). Entretanto a história como uma ciência viva em constante construção, precisamos e teremos que valorizar os saberes que os alunos possuem, adquiridos em suas experiências de vida, para construção de um diálogo enriquecedor que facilite o aprendizado dos conteúdos históricos pelos estudantes. (OLIVEIRA, 2014, p. 11).

Diante desse posicionamento, nota-se que as ideias da Educação Histórica têm adentrado as novas pesquisas, contribuindo para reafirmar a história não somente como disciplina, mas como uma ciência que valoriza os sujeitos, e parte deles para construir novas histórias, mediando os saberes cotidianos e os processos históricos, tornando estes, presentes no ensino e na aprendizagem do aluno, pois

A formação histórica é, antes, a capacidade de uma determinada constituição narrativa de sentido. Sua qualidade específica consiste em (re) elaborar continuamente, e sempre de novo, as experiências correntes que a vida prática faz do passar do tempo, elevando-as ao nível cognitivo da ciência da história, e inserindo-as continuamente, e sempre se novo (ou seja: produtivamente), na orientação histórica dessa mesma vida. Aprender é a elaboração da experiência na competência interpretativa e ativa, e a formação histórica nada mais é do que uma capacidade de aprendizado especialmente desenvolvida. Essa capacidade de aprendizado histórico precisa, por sua vez, ser aprendida. (RÜSEN, 2007, p. 94).

Luís Fernando Cerri (2010), professor de prática de ensino, graduado em história, mestre e doutor em educação, seguidor das ideias de Rüsen, defende a importância do ensino

de história para a partir do cotidiano, usar dos próprios exemplos e vivências do alunado, pois para ele,

Um dos problemas é que os alunos percebem o passado como permanente, ou seja, em nenhum momento se perguntam “como sabemos”, mas veem a história verdadeira, dada, pronta. Seu modelo de passado tende a restringir-se a sua memória, que envolvem um tempo muito pequeno; por isso não conseguem compreender um maior afastamento temporal e encaixar o que aprendem em história no seu modelo limitado de passado a partir da própria experiência de vida. (CERRI, 2010, p. 269).

A citação acima possibilita entender que a nova historiografia para o ensino de história está contendo reflexões sobre o saber histórico do aluno, dialogando com as experiências que surgem do cotidiano, instigando-o a perceber que ensinar e aprender história tem significado para a vida. Para que isto ocorra, tornar-se pertinente utilizar da didática da história, esta que é apresentada como

Disciplina interna a ciência da história, tendo uma série de metas, que podem ser sintetizadas na indagação sobre o caráter efetivo, possível e necessário de processos de ensino e aprendizagem e de processos formativos da história. Nesse sentido a didática da história se preocupa com a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica (CERRI, 2001, p. 109).

A didática da história nas três últimas décadas tem contribuído para a disseminação do conhecimento histórico e a preocupação com o saber histórico escolar. Assim repensar os métodos de ensinar história, influi na utilização da educação histórica na disciplina de história, “a Didática da História não pode ser mais o conjunto de teorias e métodos voltados ao ensino, mas precisa ser uma teoria de aprendizagem histórica, superando, se quiser responder os desafios contemporâneos.” (CERRI, 2010, p. 268). É válido salientar que a didática da história está sustentada na teoria da história, articulando saberes pedagógicos e debruçando-se sobre o fenômeno da aprendizagem histórica.

Maria Auxiliadora Schmidt (2005), possui graduação em história pela Universidade Federal do Paraná, mestre em Educação e Doutora em História, pós-doutorado em Ensino da História e didática pela universidade Nova Lisboa, Portugal. Schmidt é também pesquisadora da educação histórica no Brasil. Segundo ela, no Brasil houve uma pedagogização da história que foi subdividida em duas: uma história para ser ensinada e a outra era produzida nas academias (SCHMITD, 2005).

Crítica da subdivisão citada acima, Schmidt (2005), defende a didática da história, sendo ela uma abordagem formalizada para o ensino de história, fazendo mediação entre a história como disciplina, o aprendizado histórico e a educação escolar, vendo assim a escola

como lugar de produção do conhecimento e não meramente um local onde as pesquisas acadêmicas são implantadas. Portanto, a didática da história serve como uma ferramenta que transforma conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisas acadêmicas e se preocupa com a disseminação do conhecimento histórico e a produção do saber histórico escolar (SCHMIDT, 2005; OLIVEIRA, 2014).

Nas novas concepções historiográficas da educação histórica, percebe-se um apontar para os saberes históricos construídos nas escolas e com diálogos entre: professores e alunos, temporalidade, presente/passado e saber acadêmico e escolar.

Nas penúltimas décadas tornou-se visível o quanto que a história como disciplina tem seu papel fundamental na forma educativa, formativa emancipadora e libertadora principalmente no desenvolvimento da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades e a elucidação do vivido. Entretanto, será que ela está alcançando tais objetivos junto aos alunos surdos? E antes disso: Qual o lugar do surdo na educação brasileira?

2.3 - Inclusão e exclusão dos surdos na escola e no ensino de história

Em 1855, um surdo Francês chamado Ernest Huet chegou ao Brasil, com o apoio do imperador Dom Pedro II, juntos criaram a primeira escola para surdos brasileira: O Instituto dos surdos-mudos, atual INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) Em 1856, os primeiros mecanismos de linguagem dos sinais, o alfabeto manual trazido também trazido por Ernest Huet, material este, que deu origem à Língua Brasileira de Sinais. (GESSER 2009)

Em 2002, foi publicada uma lei específica que versa sobre a educação de surdo no país, a Lei nº 10.436 que reconheceu a

Língua Brasileira de Sinais como uma forma de comunicação e expressão legalmente estabelecida, Libras, a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (Lei, 10.436, BRASIL, 2002).

Com o decreto 5626, em 2005, a libras passa a ser inserida como disciplina curricular e obrigatória nos cursos de formação de professores:

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de

Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. (Decreto 2626, BRASIL, 2005).

Nesta legislação a libras vai ganhando espaço no contexto educacional, mesmo sendo limitada, uma vez que é proposto e/ou obrigatório na legislação, mas esta por vezes é desconhecida e tem o seu cumprimento demorado.

Neste contexto de mudanças, há muitos desafios, mas um dos maiores é a necessidade de inclusão dos excluídos da história e da educação escolar. Anos de ensino de uma história excludente introjetaram nos alunos as seguintes ideias: “você não faz história”, a “história é feita por alguns e para alguns, que não somos nós, que são os outros e são poucos” (FONSECA, 2003, p. 90). Por outro, ainda hoje há uma gama de excluídos da educação escolar, mesmo sabendo-se que “a inclusão é o movimento da sociedade (sociedade inclusiva) voltada para produzir a igualdade de oportunidade para todos.” (CARNEIRO, 2011).

O termo inclusão não deve se restringir apenas à inserção de alunos deficientes e/ou com necessidades educacionais específicas nas escolas regulares, mas sim uma escola que aceite e mantenha todos os alunos, sobretudo, com qualidade de ensino. E seguindo os mesmos princípios, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, lei 9394/96, influenciada pela Declaração de Salamanca, possui uma diretriz inclusiva apontando a admissão de todos os discentes com condições físicas e/ou sensorial preferencialmente no ensino regular.

A fundamentação do discurso da escola inclusiva tem como base o respeito às diferenças, a democratização do ensino e a igualdade de oportunidade para todos. Esta perspectiva inclusiva defende a necessidade dos “deficientes” conviverem com os colegas ditos “normais” e vice-versa, construindo a possibilidade de mais integração aos sujeitos excluídos (surdos, cegos, superdotados, dentre outros) historicamente segregados.

Mantoan (2008) defende que a ideia da inclusão é não permitir que ninguém fique no exterior da escola regular, e que a escola deve estar preparada para receber todas as necessidades específicas. Esta modalidade de educação foi conceituada de educação inclusiva, principalmente depois que a “Declaração de Salamanca ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola seja por que motivo for. Assim, a ideia de "necessidades educacionais especiais", (...) “O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter.” (SALAMANCA, BRASIL, 1994).

No entanto, nas diversas pesquisas realizadas tem se demonstrado que essa inclusão unificada não tem obtido resultados positivos. No caso dos surdos, essa modalidade não é aceita pela comunidade surda, sendo assim, não mais participam da escola inclusiva³, como afirma o relatório de política linguística sobre educação bilíngue,

Os surdos que demandam atendimento especializado são os que têm outros comprometimentos (por exemplo, surdocegos, surdos autistas, surdos com deficiência visual, surdos com deficiência intelectual, com síndromes diversas ou com outras singularidades). A educação bilíngue de surdos não é compatível com o atendimento oferecido pela educação especial, pois restringe-se as questões impostas pelas limitações decorrentes de deficiências de um modo extremamente amplo, como se o surdo, ele próprio, pela surdez fosse dela objeto em si mesmo (MEC/SECADI, BRASIL 2014, p. 7).

Na lei 10.436/02 a língua brasileira de sinais é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão (BRASIL, 2002). A partir dela foram intensificadas as lutas da comunidade surda, esta que historicamente foi ofuscada por outras terminologias. O termo surdez aparece com as lutas da comunidade surda, para contrapor outras denominações, tais quais: mudo, moco, mudinho, deficiente auditivo. Segundo Pereira (2015), a terminologia surdez é uma reivindicação do sujeito que passa a lutar politicamente pelo poder e se, auto representa e enuncia sua identidade linguística, sua historicidade e sua comunidade cultural. (PEREIRA, 2015).

Em 22 de dezembro de 2005, a lei foi regulamentada pelo Decreto de 5.626/05 que em seu Capítulo IV, artigo 14, garante às pessoas surdas o acesso à comunicação, a educação e a informação. Neste aspecto, temos um grande avanço para a conquista do direito a educação deste público, pois garante a eles o acesso ao ensino regular com auxílio de intérpretes e toda a tecnologia, com as chamadas salas multifuncionais, para facilitar o ensino-aprendizagem. Muitas escolas já possuem os auxiliares para interpretação da linguagem dos sinais e até salas especializadas. No entanto, como será apresentado no próximo capítulo, somente a sala e a presença dos surdos não os tornam inclusos.

Outro aspecto importante que provém do decreto diz respeito ao estabelecimento de “libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior como cursos de Licenciatura, Normal Superior, Pedagogia e Educação Especial, e nos cursos de Fonoaudiologia” (Decreto 5626, BRASIL 2005), visando capacitar estes profissionais, em especial o professor, para melhorar

sua prática docente na sala de aula. A lei também estabelece a inclusão de libras como disciplina curricular no ensino público e privado, e sistemas de ensino estaduais, municipais e federais.

Pensando o local, o curso de Licenciatura em História na Universidade do Estado a Bahia foi instruído em 2005⁴, mesmo ano em que o decreto 5626 era implantado. No entanto, só em 2013 que libras passou a fazer parte dos componentes curriculares obrigatórios deste curso, tendo uma carga horária de apenas 60 horas/aula. Vale salientar que a disciplina é de grande importância para a formação do professor de história, sobre esta realidade, a professora de Libras diz

Na UNEB, estamos em um panorama, pois por ser multicampi e com grande parte dos cursos de licenciatura, o ensino de libras é, em maioria, virtual e os professores de libras, contados, ainda não enchem duas mãos. Os fluxogramas ainda estão em fase de adaptações e mudanças {...} Não só o fluxograma, acredito que alguns professores e os professores em formação não compreendem ainda a importância do componente Libras, por ser o aprendizado de uma língua oficial e por ser uma língua de minoria, porém, de número expressivo em nossa comunidade (PROFESSORA B, 14/08/2015).

Recentemente com o surgimento dos dados do relatório sobre política linguística de nº 91/2013 do MEC, ocorre mudanças significativas para a comunidade surda: libras sai da classificação de educação especial ratificando o que versava no decreto 5626/2005, no artigo 24 confirma:

Que a educação de pessoas inclusive de pessoas cegas, surdo cegas e surdas seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados as pessoas e em ambientes que favoreçam o máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. (Decreto 5626, BRASIL, 2005).

É importante ressaltar que, no que diz respeito às leis, os alunos surdos, estão bem amparados, porém em nosso cotidiano, nas escolas de nosso país, a realidade ainda é muito longe do ideal: faltam aos estados e municípios a sensibilidade e o compromisso com a lei e em muitos casos condições simples de acessibilidade à educação para este público, além

⁴ O curso de Licenciatura em História, da Universidade do Estado da Bahia, campus XIV, Conceição do Coité-Bahia, teve a sua autorização para funcionamento concedida em 13 de junho de 2004, entrando em efetiva atividade em 2005, quando da constituição da sua primeira turma. O seu reconhecimento se deu em outubro de 2011.1. - 1 Projeto de Reconhecimento do curso de Licenciatura em História, campus XIV, Conceição do Coité-Bahia.

disso, nota-se que há escolas os recebendo, no entanto faltam profissionais qualificados e infraestrutura adequada.

Tornam-se pertinentes, investimentos em capacitações para que estes profissionais estejam aptos a dialogar com as especificidades. Destaca-se a necessidade de professores que dominem a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa para atuarem em escola bilíngue, proposta da reforma política. Entretanto deve atentar-se para que este modelo educacional atinja as diversas realidades dos surdos, entendendo que o surdo tem sua identidade, e é necessário que aconteça o diálogo com os mais diferentes saberes:

A prática é um lugar de construção dos saberes e também espaço de perpetuação de conceitos e modelos que tendem a interpretar a sociedade por caminhos que não exprimem, não dialogam com a realidade que o aluno está a vivenciar. (QUEIROZ, 2012, p.116).

Tendo como referência as instituições escolares visitadas na pesquisa de campo e dialogando com Selva Guimarães Fonseca (2003), tornam-se evidentes as contradições existentes, pois ao afirmar que a educação escolar passou a ser direito universal dos homens, também reafirma o compromisso de que:

O mundo contemporâneo tornou-se impensável sem escola. A função, a responsabilidade da educação escolar e de todos os mecanismos educativos é a transmissão, a preservação e a experiência humana, entendendo como cultura (FONSECA, 2003, p.30).

Vale ressaltar que não é somente a parte física que necessita de adaptações, mas é preciso garantir a comunicação, pois sem ela não poderá existir o entendimento. Este modelo é assegurado pelo decreto 5626/2005, no artigo 22 determinando a inclusão escolar: “I – Escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;” (BRASIL, 2002). Percebe-se assim, que o bilinguismo reforça a Libras como língua oficial para a comunidade surda, não os submetendo ao oralismo, “método de ensino utilizado com surdos, priorizando o uso da língua oral, a leitura labial e o uso do aparelho de amplificação sonora” (CARMOZINI; NORONHA, 2012).

Havia três modalidades de educação dos surdos: a comunicação total, o oralismo e inclusão na escola regular. Entretanto a luta da comunidade surda é para a efetivação de escolas bilíngues, proposta esta que é mais recente e está assegurada nas leis, versando que “Os surdos devem ser vinculados a uma educação linguístico/cultural e não a uma educação

especial, marcados pela definição de surdez como anomalia, a ser reabilitada ou corrigida por tentativas cirúrgicas” (BRASIL, 2014,p. 06).

Segundo estudos, O bilinguismo é a modalidade que tem demonstrado aspectos positivos no que concerne à aprendizagem e a valorização da cultura surda, principalmente no que concerne a Libras.

Mesmo sabendo das dificuldades sentidas pelos professores ao ensinar, e dos alunos surdos para aprenderem numa sala de ouvintes, a escola bilíngue para muitos ainda é sonho, para algumas realidades. No entanto, sua efetivação perpassa pela coragem dos que vão à luta, sejam a comunidade surda ou os ouvintes simpatizantes, conhecedores da legislação, aderentes a causa da ‘inclusão. A escola bilíngue é um espaço que viabiliza construção do conhecimento, torna os estudantes verdadeiros conhecedores de si, dos seus direitos e deveres, ou seja, é a modalidade de escola que inclui o aluno surdo. (CAMPELLO; REZENDE, 2014)

Ao pontuar o ensino de história como mediador das questões identitárias, democráticas e emancipatórias, deve se reconhecer os sujeitos silenciados pela cultura dominante que exclui quem não os pertencem. Os surdos como as culturas das populações indígenas e africanas são exemplos disto. A escola acaba por ser também um dos ambientes propícios para tal. Ainda que o acesso à educação seja universalizado, continuam sendo excluídos indivíduos fora dos padrões historicamente considerados adequados pela escola.

São enfocados neste trabalho a presença dos estudantes surdos na modalidade de ensino regular, se esta atende as suas especificidades, e como os alunos surdos, que são considerados uma minoria linguística dentro da sala de aula aprendem história. Realidade semelhante constata-se no trabalho de Mestrado de Alex Sandrelanio dos Santos Pereira. No entanto, a escola a qual ele utiliza como fonte é uma escola Municipal situada no município de Madre de Deus. Pereira (2015) discorre sobre a necessidade da inclusão para os alunos surdos e como a educação sócio comunitária pode contribuir para o ensino de história para surdos. Seu campo de pesquisa são os surdos estudantes de escola regular, tendo como defesa a escola bilíngue.

Durante o decorrer do trabalho, mais especificadamente no próximo capítulo, será feito uma abordagem da escola regular, que é campo de pesquisa, bem como apresentar e discutir os desafios da inclusão.

3.0 - O SURDO NA ESCOLA REGULAR: SUAS VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS

Neste capítulo serão apresentados o campo de pesquisa – o EMAP, e os sujeitos participantes: os alunos surdos e ouvintes, a diretora, o professor de AEE e a professora de história, discutindo o papel destes frente à inclusão.

3.1 - O campo da pesquisa

O EMAP foi fundado em 1983 e desde sua fundação até 2013 a escola era estadual. A instituição passou por um processo de municipalização, está funcionando no diurno com as turmas de 6º e 7º ano e Educação de Jovens e Adultos no noturno. Portanto há um novo PPP que está sendo construído pela atual gestão escolar em parceria com os professores. Este PPP aponta a nova missão da escola “Promover uma educação de referência, fundamentada no respeito à vida, à diversidade, em valores éticos e morais, comprometida com a formação integral do ser humano.” (PPP, 2015).

Composta no ano de 2015 por vinte e cinco professores, mais a equipe de apoio, a escola localiza-se num bairro considerado tranquilo e bem acessível aos alunos que provém das zonas urbanas e rurais e de escolas públicas e particulares.

A partir das observações, foi notificado que a arquitetura da Escola Municipal Almir Passos é cheia de grades, não há padrão de sala de aula e as mesmas são pequenas, alguns quentes e escuras, não têm salas audiovisuais, os banheiros não são adequados ao padrão de acessibilidade, a quadra está inutilizável, pois está em manutenção, a biblioteca é simples e pouco utilizada e contém uma cozinha (pequena), uma dispensa para as merendas, secretaria e sala dos professores. Nelas só há identificação na língua portuguesa. A ausência dos sinais em Libras não somente silencia a presença dos surdos na escola, dificulta o contato com a sua primeira língua e também impossibilita aos demais sujeitos do universo escolar a conhecerem sinais básicos que podem ser utilizados dentro e fora da instituição.

Tal estrutura necessitaria de mudanças, identificar os ambientes com sinais em libras usando também imagens, observar se os livros da biblioteca são acessíveis ao tipo de linguagem do surdo, as salas de aulas principalmente onde os surdos estudam, devem ter os aparelhos audiovisuais, e ser bem clara, pois os surdos têm habilidade de perceber e aprender muito com o visual. Assim, as tecnologias que a escola usufrui poderiam ser habilitadas e utilizadas para os sujeitos surdos.

Pelo que demonstrou a análise do questionário e das entrevistas, a justificativa para que os alunos estudassem nesta escola foi justamente o bom referencial, o que é notável na organização da estrutura, limpeza, boa relação entre professores e alunos.

O EMAP não se enquadra nas características básicas para uma escola ser considerada inclusiva, uma vez que há na cidade um centro de educação especializado, chamado de Escola Castro Alves, que oferece apoio pedagógico para alunos com transtornos globais de desenvolvimento e habilidades cognitivas, mesmo com suporte ofertado, as necessidades específicas dos alunos não são sanadas. Além da matrícula e presença, a inclusão perpassa por muitos outros aspectos. “Chama-se escola inclusiva, ao contexto educacional que garante esse processo a cada um de seus alunos, reconhecendo a diversidade e respondendo a cada um de acordo, com suas particularidades.” (BRASIL, 2000, p. 20).

Em 2015, o EMAP foi à única escola da rede municipal de ensino a manter-se com alunos surdos e foi adquirido um professor na modalidade do Atendimento Educacional Especializado, este que “se defini como um conjunto de atendimentos pedagógicos, ofertado em salas de recursos multifuncionais, para alunos com necessidades educacionais e sociais. O AEE é oferecido em contra turno, ou seja, no horário inverso as aulas” (CARMOZINE; NORONHA, 2012, p. 71).

No PPP anterior ao processo de municipalização, não é mencionado nenhum objetivo às propostas inclusivas, algo diferencial notado no que está regendo a instituição na atualidade. A escola tem como Objetivo geral “integrar a comunidade, escola e local ao processo educativo contínuo, reafirmando o compromisso com uma educação pública e de qualidade para todos” (EMAP, 2014, p. 4). Dentre os objetivos específicos destacam-se

1. Proporcionar a relação dos alunos com recursos tecnológicos através dos recursos disponíveis e acessíveis à escola;
2. Desenvolver ações pedagógicas que intensifica o processo de inclusão no tocante as necessidades especiais ao bullying, gênero, sexualidade e outras transversalidades;
3. Oportunizar aos alunos com necessidades educativas especiais acesso a sala de recursos e multifuncionais – AEE (EMAP,2014).

Sobre o objetivo geral do PPP, a escola propõe integrar-se a comunidade dentre os programas do calendário escolar, nota-se que atividades como gincanas, torneios, festas tradicionais, reuniões com responsáveis pelo alunado, são pontos em que a comunidade externa é inserida na escola. A presença dos dois surdos também é de grande relevância, mas a quantidade (dois surdos) é pouca para a única escola Municipal da cidade que atende aos

surdos, uma vez que no município tem aproximadamente 3025 surdos⁵. Como visto, esta quantidade de surdos está totalmente desproporcional ao número encontrado nas escolas. Com exceção do colégio estadual de Bandiaçú⁶. Nesta localidade, o trabalho com os surdos é desenvolvido por uma surda, sua mãe e irmã. A partir do empenho e da luta, foi conseguido para colégio estadual uma sala multifuncional, nela, os alunos recebem aulas no contra turno, e são também acompanhados por uma intérprete em sala.

Mesmo assim, na visita realizada no presente ano, o colégio conta apenas com uma aluna surda matriculada na rede regular. Os demais surdos vão à escola nas aulas de libras oferecidas, estas que também podem ter a participação de familiares.

Vale ressaltar que na cidade, em setembro de 2015, aconteceu o primeiro “Encontro de surdos” que era uma ação do setembro azul e teve como apoio e participação da secretária municipal de educação, e os estudantes surdos e familiares da sede do município e da zona rural, do povoado de Goiabeira e Bandiaçú e de cidades circunvizinhas. Neste evento não havia nenhum representante do EMAP, os que representaram a Secretária de Educação e Cultura (SEC) não a citaram, e não havia a presença dos surdos pesquisados. Seria pertinente se a escola ou até mesmo a própria secretária de educação, divulgasse a presença dos alunos surdos, estimulando e intensificando as matrículas destes na referida escola.

Dentre os objetivos específicos do PPP, o primeiro vem em partes sendo cumprido, pois há na escola, televisão pendrive, Datashow e computadores, que mesmo sendo insuficientes e não dispo de suporte técnico para montagem, dão ainda assim, suporte considerável as propostas de planos de aula feitas pelos professores. Estes últimos, por sua vez, deveriam utilizar mais destes recursos, como aponta uma aluna ouvinte ao ser questionada sobre possibilidades de deixar a escola mais acessível aos surdos, ela diz “as aulas com vídeo, porque nem tanto como ela, a professora de história, mas a maioria dos professores não levam.” (ALUNA M, 2015).

No que diz respeito ao segundo objetivo, é notório que nos corredores da escola as temáticas citadas são temas de cartazes produzidos pelos alunos com o apoio dos professores, que buscam que a conscientização e o respeito aconteçam ao olhar para diferença. No entanto não é o que ocorre com a diferença da surdez e a inclusão dos surdos: estas são silenciadas, não havendo nenhuma mobilização em que os alunos surdos sejam destaque.

⁵ Informação retirada e disponível no site: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>>. Acesso em: 25 de março de 2016.

⁶ Distrito localizado a 12 km da sede do município.

No terceiro objetivo, o que é pontuado realmente ocorre: os surdos têm o apoio do professor do AEE e de uma sala multifuncional, mais esta, ao invés de possibilitar a inclusão, acaba por segregar os alunos para realizarem atividades que não conseguiram dentro da sala de aula regular.

É dentro da escola que os estudantes surdos são constantemente desafiados pela cultura dominante que é a cultura dos ouvintes, pois na escola as diferenças são claramente sentidas.

No caso dos alunos do EMAP, uma das particularidades é a língua, sendo também um dos pontos onde as dificuldades afloram, já que dentro da sala de aula os professores e os colegas ouvintes, mesmo se esforçando para os entenderem, têm a dificuldade na comunicação. A mesma é refletida nas aulas, uma vez que os estudantes assumem não serem alfabetizados na Libras e somente no português, porém, nas observações, foi também notificado que a alfabetização destes não ocorreu em nenhuma das línguas supracitadas. Destaca-se que esta dinâmica cultural acarreta com diferenciações não podem ser configuradas entre atraso ou avanço.

3.2 - A escola é para todos?

Mesmo recebidos na escola, as dificuldades são gritantes,

Os professores, eles procuram acompanhar e assim unir aqueles aluno que tem certa dificuldade de conversar com eles. A maioria dos nossos surdos eles tem linguagem própria, então aí se apropriam desses coleguinhas e o professor fica manipulado em está organizando seu planejamento baseado no que esse amigo que vai ajudar. (DIRETORA, 2014).

É de grande relevância o empenho de alguns colegas para incluir estes alunos. A amizade e aproximação nas aulas, e fora da sala também facilita o diálogo e compreensão. Porém, com a dependência destes colegas, limita-se a autonomia do alunado surdo e do professor.

Não é que a escola priorize a exclusão, mas diante das especificidades do alunado surdo, da sua pequena quantidade (dois surdos) e da demanda de uma sala de aula com 28 ouvintes, a inclusão deixa de ser priorizada.

Quando perguntados no questionário sobre o que é a exclusão, ambos os alunos responderam: “A exclusão são as pessoas, a inclusão possibilita aos que são discriminados pela deficiência” (ALUNO B, 2015). “É você não ligar para mim” (ALUNA A, 2015). Os

surdos indiretamente pontuam que o problema maior da exclusão é a ação das pessoas. Sendo assim, mesmo a escola tentando incluir é a língua e a comunicação o marco que necessita ser intrinsecamente trabalhado. Por isto,

A existência como uma diferença declarada na escola é um elemento capaz de fazer pensar a instituição e o currículo produzido pela mesma. A pluralidade dos sujeitos existentes nesta, já não pode ser analisada como uma abertura permitida, mas sim, como resultado de uma ótica onde a diferença e a pluriconstituição dos sujeitos ocupam lugares transitórios e polêmicos juntos na diversidade em destaque. (BRITO, 1998, p. 119).

Analisando esta citação percebe-se que ela retrata algumas necessidades ao citar os surdos neste contexto, uma vez que estes requerem maiores investimentos tanto no profissional quanto no estrutural e material. No caso dos alunos surdos pesquisados, ao serem questionados sobre dificuldades, disseram: “tenho dificuldades com todos os materiais porque eu sou surda” (ALUNA A, 2015). Assim, a surdez aparece com centralidade para sua dificuldade de aprendizagem. O mesmo reconhece o outro discente: “Tenho problemas por causa da minha dificuldade de escutar.” (ALUNO B, 2015).

Os surdos integrados na escola não tiveram contato com a língua brasileira de sinais desde sua infância. Nas aulas observadas, nota-se que a professora de história age notando a presença dos alunos surdos, mas as limitações tanto da escola quando dela e dos estudantes são entraves para que ocorra a inclusão na modalidade de ensino regular. É o que destaca o professor de AEE, quando afirma que:

O surdo faz a diferença no contexto escolar A questão da Libras é muito atraente para o outro e desperta a curiosidade e o ser solícito. Sabemos que o processo de inclusão não se dá em sua total conjuntura, a educação ainda está aquém desse processo. Mais só em o aluno surdo está no espaço escolar e vivendo o processo de avançar já torna algo valioso. Inclusão necessita da equipe multidisciplinar para que haja no todo as partes envolvidas vivenciarem em partilha com a família, a comunidade escolar e os gestores. (PROFESSOR P, 2015).

O docente de AEE assume que a inclusão não se completa no espaço escolar, mas que há avanços, e o mesmo avalia isto como sendo muito positivo. Contudo, na sua afirmação, há uma problemática, pois mesmo que a demanda da escola regular não seja a mesma da escola bilíngue, só a presença dos alunos surdos na escola não a torna um ambiente inclusivo. “A presença de alunos surdos exigiria, nesse cenário, uma diminuição do ritmo do professor (...). A presença destes na sala de aula com os surdos é essencial, mas não basta que esta presença seja apenas física.” (YOKOYAMA, 2005, p.6). Ou seja, como na Libras e nas demais línguas

também não se fala duas línguas ao mesmo tempo pela mesma pessoa, há a necessidade do intérprete, e adequações estruturais.

As línguas de sinais são línguas naturais porque, como as línguas orais, surgiram espontaneamente da interação entre pessoas e porque devido a sua estrutura, permitem a expressão de qualquer conceito – descritivo, emotivo, reacional, literalmente metafórico, concreto e abstrato, enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano (BRITO, 1998, p. 19).

Brito (1998) reafirma que a língua brasileira de sinais é uma língua, daí a necessidade do seu reconhecimento, tendo que haver o profissional que no seu contexto da sala de aula consiga comunicar-se com o surdo, não deixar para um único profissional realizar a função de dois. Ao aceitar a matrícula do aluno surdo a escola deve ter consciência e compromisso para com as especificidades que a mesma deverá enfrentar. Uma vez que são necessários muitos ajustes para que a escola não seja apenas mais um lugar de inclusão fictícia, contribuindo para a perpetuação da exclusão.

3.3 - AEE e entraves da inclusão

Através do pedido da diretora, a escola passou a ter um professor de AEE. O docente que atua no EMAP na sala multifuncional é formado em pedagogia, tem cursos de Libras, é coordenador pedagógico em um instituto particular na cidade, leciona a disciplina de libras numa faculdade particular da cidade. A modalidade de AEE foi implantada na escola devido à presença dos alunos surdos. Sobre inclusão,

Como se trata da inclusão isso não foge da realidade dos demais, o processo se dá de forma gradativa e com avanços lentos, na qual todos vão se adequando as necessidades e adquirindo habilidades. A inclusão é um processo demorado, são muitas peculiaridades para que a coisa aconteça de forma perfeita: falta de capacitação dos profissionais, aceitação da demanda e outros. Nesta escola, a comunidade tem se mostrado comprometida com a educação do NEE -núcleo de educação especial (PROFESSOR P, 2015).

Na fala do professor de AEE, percebe-se que ele assumiu a dificuldade que é a inclusão, e ao mesmo tempo elenca o empenho da escola para com a educação inclusiva. Uma das formas que ela utilizou, para além da presença do professor, foi a implantação das aulas de libras para professores que davam aula na turma dos alunos surdos, e também havia as aulas para os seus colegas. Os estudantes surdos tinham acompanhamento no turno oposto

para facilitar a assimilação do conteúdo. O professor atuava também dando suporte em dias de atividades que requeriam muita leitura e em dias de provas.

No entanto, somente a presença do profissional de apoio não supre as demandas dos surdos que são apenas dois. Mesmo sendo minoria é importante que a escola os veja por suas particularidades, mudando e eliminando barreiras tais como: arquitetura, aquisição de materiais e aparelhos, adaptação de recursos didático-pedagógicos e organização de espaço. Neste contexto há a grande necessidade da real aplicabilidade da lei 10.436/02 e do decreto de 5.626/05, pois,

A educação dos surdos pode ser muito definida ao menos em nosso continente, como uma história de possibilidades. A impossibilidade de se falar para e pelos surdos, a impossibilidade dos surdos falarem para e pelos ouvintes e por eles mesmos e a impossibilidade dessas falas sejam reunidas visando à organização de uma política educacional (SKILAR, 1997, p. 25).

Por outro lado, essa impossibilidade dita por Skilar pode ser vencida, através da comunicação e do entendimento de surdos e ouvintes, uma vez que: “A formação de novos valores deve partir do respeito às diferenças e do aprender a conviver com o diferente. A igualdade não é ‘normal’. Todos são diferentes” (BRASIL, 2006).

Neste sentido, nota-se que a diferença entre alunos surdos e ouvintes é notada pela escola, a presença do professor de AEE e sua atuação demonstram isto. No entanto, os discentes surdos demandam muito mais, pois ao estarem inseridos na escola regular, eles devem acompanhar o andamento das disciplinas que compõem o currículo, o que nem sempre ocorre.

3.4 – Docência em história: perfil e atuação na escola

A professora de história mora na cidade de Conceição do Coité, é casada, mãe de três filhas e pertencente a religião católica. Graduada em Língua portuguesa/língua espanhola em 2010 na UNITINS, e em 2013 concluiu a licenciatura em História, pela UNEB/EAD. Em ambas as formações a professora teve disciplinas voltadas para a inclusão, porém a especificidade da Libras não consegue ser suprida em apenas um semestre.

Tem experiência profissional no ensino infantil em escolas particulares, atuou como coordenadora pedagógica, e depois de concursada passou a atuar às 40 horas semanais em escolas públicas municipais: João Paulo Fragoso e EMAP. Atualmente atua como professora de Língua Portuguesa e História no EMAP, nos turnos matutino e vespertino.

Desde o início da pesquisa no EMAP, em 2014, e sua conclusão em 2015, a professora sempre demonstrou comprometimento com a escola, aulas e estudantes. Numa perspectiva aberta e dialógica, suas aulas não eram marcadas pela mesmice: buscava trazer novos métodos de ensino e avaliava os seus alunos de forma processual, a cada aula. Estava sempre presente nas aulas e no horário de AC. Nas raras vezes que faltou, tinha sempre motivos de força superior.

Uma profissional tranquila e organizada, sempre recebia demonstração de carinho e respeito, tanto na sala de aula, quanto em outros espaços da escola. Buscava sempre conversar com os estudantes, profissionais de apoio e direção.

Sobre o ensino de história para surdos ela diz: “Para mim é difícil, porque eu não tenho curso de capacitação para trabalhar com os surdos.” (PROFESSORA B, 2014). Assim, reconhece com muita humildade as suas dificuldades de ensinar para alunos surdos dentro do contexto da escola regular, e justifica que a falta de formação é fator central para tal. Por isso, sempre que necessita, chama o professor do AEE para auxiliá-la, ajudando os alunos surdos na execução das atividades, trabalhos e/ou avaliações. Estas situações estão discutidas no capítulo posterior.

3.5 - Os sujeitos da pesquisa

Como qualquer outro sujeito, os surdos não são constituídos em meio às relações singulares, e estão dentro de uma história na qual por vezes são forçados por uma sociedade normativa a se agruparem em características comuns, desrespeitando a surdez como diferença.

Ao longo dos anos os surdos eram inseridos no contexto da educação especial, pois a surdez era tida como deficiência.

Pode-se pensar a surdez como uma invenção instaurada no contato com o outro, num dado plano discursivo que traz diversas formas e fazeres. Há pelo menos duas maneiras distintas de entender a surdez: (1) como falta – a não audição, a não fala – a qual se deve atribuir correção através diversas técnicas sociais, com um único intuito, de restituir o corpo deficiente e; (2) como experiência visual, pela falta de audição, que cria outra forma de subjetividade; sendo essa falta a possibilidade do surdo construir uma nova inscrição de si, não cabendo uma reabilitação. Já que esta diferença mesma, o constitui como sujeito surdo. (MARTINS, 2007, p. 173).

Porém, a educação especial não se aplica aos surdos, visto que a surdez não é mais classificada como doença.

(...) os surdos devem ser vinculados a uma educação linguístico/cultural e não a uma educação especial marcada pela definição da surdez como falta sensorial, como anomalia a ser reabilitada ou corrigida por tentativas cirúrgicas. (Relatório, BRASIL, 2014).

Os dois alunos surdos do EMAP, os sujeitos centrais desta pesquisa, têm características similares e diferentes, como os demais. O ALUNO B tem doze anos, é natural de Conceição do Coité, de religião católica, sempre estudou em escolas regulares que não ofereceram alfabetização na língua brasileira de sinais, nem a presença do intérprete, assim ficando comprometida sua alfabetização e o letramento, o que contribui para as dificuldades de leitura e escrita nas disciplinas.

A escolha da escola para que ele estudasse foi feita pela mãe, que não aceita a surdez do filho e o leva a fazer um tratamento que resulta no uso diário de um aparelho auditivo.⁷ Por não ter sido alfabetizado na língua brasileira de sinais, e pôr a família reconhecer a surdez como doença e não como uma necessidade específica que pode ser sanada com o aprendizado da libras, a comunicação com o ALUNO B se dá pela língua de sinais familiar.

A ALUNA A, tem vinte anos, não é natural de Conceição do Coité, pertence a uma igreja evangélica, reconhece sua surdez e dificuldade nas disciplinas, tem um pouco de fluência em libras e já trabalhava numa escola particular de primeiro grau, ou seja, do maternal ao quinto ano, participando do quadro de auxiliares. Mora com a avó, que escolheu a escola. A ALUNA A não usa aparelhos auditivos, participava das aulas de libras oferecidas pela escola, demonstrava mais entrosamento com as colegas, as quais, por sua vez, estavam interessadas em aprender libras para melhorar a comunicação e o entendimento.

Em relação a ambos estudando na mesma turma, foi perceptível que a ALUNA A falta muito às aulas, o oposto do ALUNO B. No entanto, os alunos surdos têm menos colegas - amigos da própria sala, o que é oposto a ALUNA A. Nota-se que há pouca comunicação e interação dos surdos entre si. Nas aulas de história, eles não sentavam próximos, os círculos de amizade eram diferentes, nos trabalhos e atividades de classe ou casa, não há nenhuma relação de aproximação.

A língua é poder e dominação. No Brasil a língua portuguesa é majoritária e “dominante” e a Libras mesmo reconhecida como língua, porém não tão conhecida e

⁷ Dispositivo eletrônico, que tem como função estimular eletricamente as fibras nervosas remanescentes da orelha interna, permitindo a transmissão do sinal elétrico para o nervoso [...] o implante é colocado na cóclea (orelha interna) e busca facilitar o reconhecimento dos sons de maneira eletrônica (CARMOZINE; NORONHA, p. 106, 2012).

acessível quanto a outra, acaba por ficar menosprezada na sala de aula, onde a maioria dos estudantes são pertencentes a primeira língua. O ensino e a aprendizagem se esbarram nela, não ocorrendo à comunicação e interação, e sim o silêncio hierarquizado pela maioria. É pertinente que a diferença entre surdos e ouvintes seja notada, eles não são iguais. A língua é um marco dessa diferença, e necessita-se dela para que indivíduos possam relacionar-se com o mundo,

Tem muitos aspectos comuns entre a cultura surda e a ouvinte, mas se diferenciam nos seus aspectos principais, como história de vida e pensamento, além da língua do surdo que é completamente diferente da do ouvinte. (COSTA, p. 12, 2009).

Segundo o relatório de política linguística (2014) a cultura surda e a pedagogia surda requerem modelo de ensino diferente. Se a cultura surda não estiver inserida no ambiente educacional, os surdos dificilmente terão acesso a Educação plena como lhes é de direito. Como afirma Audrei Gesser (2009), pessoas surdas podem adquirir linguagem comprovando cientificamente que o ser humano possui dois sistemas para a produção e reconhecimento da linguagem: o sistema sensorial, que faz uso da anatomia visual/auditiva e vocal línguas orais, e o sistema motor que faz uso da anatomia visual e da anatomia da mão e dos braços (GESSER, 2009).

De acordo Lima (2006, p. 16) em pesquisas por ele analisadas foram comprovaram que crianças surdas procuram criar e desenvolver alguma forma de linguagem, mesmo não sendo exposta a nenhuma linguagem de sinais. Essas crianças desenvolvem espontaneamente um sistema de gesticulação manual que tem semelhanças com outros sistemas desenvolvidos por outros surdos que nunca tiveram contatos entre si.

Nos dois discentes surdos, principalmente por parte do ALUNO B, ocorre a gesticulação manual, por não ter aprendido libras, e isto fez com que o mesmo se comunicasse por gestos e, às vezes seja entendido por eles. Sendo assim, pelo que fora apresentado anteriormente, tem-se uma dimensão, da qual são importantes a língua e a comunicação para que haja diálogo entre surdos e ouvintes. Tal aspecto ganharia a marca da legislação, uma vez que o Brasil é um país bilíngue, ou seja, compõe-se de duas línguas oficiais.

Por isto, após algumas modalidades experimentadas, a comunidade surda tem apoiado o Bilinguismo, uma vez que este método tem surtido os efeitos positivos esperados na inclusão dos surdos,

No caso do aluno surdo, a educação bilíngue vai apresentar diferentes contextos, dependendo das ações de cada município e de cada estado brasileiro. Em alguns estados, há escolas bilíngues para surdos em que a língua de instrução é a língua de sinais e a língua portuguesa é ensinada como 2ª língua. Em outros estados, Libras é língua de instrução e o português é ensinado como segunda língua nas salas de aula das turmas das séries iniciais do ensino fundamental. Nas demais séries, a língua portuguesa é a língua de instrução, mas há a presença de intérpretes de língua de sinais nas salas de aula e o ensino de língua portuguesa, como segunda língua para os surdos, realiza-se na sala de recursos. Ainda há estados em que os serviços de intérprete de língua de sinais estão presentes desde o início da escolarização. Nesse contexto, nas séries iniciais, os intérpretes acabam assumindo a função de professores, utilizando a língua de sinais como língua de instrução. Há, ainda, estados em que professores desconhecem libras e a escola não tem estrutura ou recursos humanos para garantir aos alunos surdos o direito à educação, à comunicação e à informação (QUADROS, 2006, p.19).

Mediante as considerações de Ronice Quadros (2006), na qual apresenta as multifaces da inclusão no Brasil, constata-se que a realidade dos surdos na escola regular desta cidade ainda não se enquadra em nenhuma das modalidades apresentadas acima, visto que na escola pesquisada os educandos surdos não tem a presença do interprete e sim do professor de apoio. No capítulo seguinte será investigado como este aspecto contribuiu ou não no ensino e nas aulas de história, dialogando com a praxe pedagógica da professora mediante ao impasse entre inclusão X exclusão, e as novas perspectivas para o ensino de aprendizagem em história.

4.0 - NOVAS PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA: COMO E POR QUE DEVERIA SER?

Neste capítulo, faz-se uma abordagem das discussões de novas perspectivas acerca do ensino de história, refletindo como este tem se desenvolvido para os estudantes surdos e ouvintes.

4.1 - Para além das discussões

Ao refletir sobre as novas correntes teóricas do ensino de história, são encontrados novos conceitos que recentemente vem se tratando na historiografia brasileira: *Educação Histórica* (RÜSEN, 2011), *Didática da História* (RÜSEN, 2011; CERRI, 2011) e *Consciência Histórica* (RÜSEN, 2011), (CERRI, 2011).

O alemão Jörn Rüsen tornou-se indispensável, pois este foi quem se debruçou na criação destes conceitos. Suas obras em alemão, tiveram algumas poucas traduções para a língua portuguesa. No Brasil, um dos célebres que atendem a uma linha de pensamento similar, é o professor Luis Fernando Cerri, graduado em história, mestre e doutor em educação. Ele, a partir da noção de consciência histórica, propõe e realiza em suas obras discussões que, de forma significativa, contribuem para que haja e se desenvolva outras reflexões sobre o papel da História, que perpassam a sala de aula.

Na obra “Ensino de História e Consciência histórica”, Cerri (2011) definiu, a partir de Rüsen, o que é a Consciência histórica e como ela contribui para uma outra compreensão do que é a história: “História não é entendida como disciplina ou área especializada do conhecimento, mas toda produção de conhecimento que envolva indivíduos e coletividades em função do tempo” (CERRI, 2011, p. 28).

4.2 - Entre a História e a sala de aula

É perceptível, que Rüsen (2007) e Cerri (2011), ao utilizarem os conceitos citados acima, apresentaram caminhos para que fosse pensada a existência de um processo de mudança paradigmática na história. Elencando que o ensinar e o aprender história, perpassaram instituições como universidades, escolas, pois mesmo ambas sendo instituições que priorizem o saber, cada uma, mediante a sua teoria e prática, exerce-o de forma diferente.

Neste século XXI, tem-se muito buscado o diálogo entre ambas. Neste aspecto eles coadunam com os PCNs de história, uma vez que para este,

(...) A educação está em contínua transformação e construção; existem problemáticas novas e antigas na realidade escolar que precisam ser encaradas e avaliadas; a escola é um espaço de formação geral e interdisciplinar; o saber histórico escolar requer diálogos com o conhecimento histórico científico, com educadores, com a realidade social etc. (BRASIL, 1998. p.81).

Assim, historiadores têm notado que o conceito de consciência histórica, contribui na percepção da existência de saberes outros, que não são restritos a escola e a universidade. Nesse sentido, Cerri (2011) afirma que

O conceito de consciência histórica está no centro do processo de mudança paradigmática da história, deslocando-a de uma teoria/prática de metodologia de ensino de história para uma teoria geral do aprendizado histórico. Rüsen estabelece que essa mudança significa uma ampliação do campo de pesquisa histórica na disciplina da didática da história, que passa a se perguntar mais sobre como as pessoas, inclusive mas não exclusivamente, os alunos das escolas, aprendem história, até como condição de pensar melhor a reflexão original de disciplina, que era como se ensina história. (CERRI, 2011, p. 2).

Para além destes, outros teóricos da área de ensino problematizaram o objetivo do ensino de história, tendo como resposta a formação de um cidadão crítico. Para isto, pensava-se em metodologias para melhor ensinar e aprender. No entanto, por muitos anos, as discussões sobre o ensino teve aspectos restritos nos currículos das licenciaturas em história, mais deixando para a Pedagogia pensar em metodologias, ou nos cursos de pós-graduação, como afirma as pesquisadoras Aryana Lima Costa e Margarida Maria Dias de Oliveira:

O desenvolvimento das pesquisas concentradas nos programas de pós-graduação em educação foi o que proporcionou um deslocamento do enfoque dos mesmos [...]. Essa mudança no enfoque foi proporcionada também pelo aumento significativo do número de trabalhos sobre ensino de história. (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p.155).

Tal situação permaneceu até o final dos anos 1990. No início do século XXI novas teorias foram surgindo, e com elas viu-se que não somente a Pedagogia era responsável por pensar métodos de ensino, mas a própria História também. Com isto, ela vem propiciando no Brasil mudanças paradigmáticas, fazendo uma alteração de lugar da metodologia de ensino à área interdisciplinar, esta sustentada pela Teoria da História.

As novas concepções de ensino visualizam que haja compreensão da educação histórica, esta que:

Não pode ser encarada como dentro da redoma na sala de aula. Os problemas e as potencialidades do ensino e aprendizagem de história, não estão restritos a relação professor e aluno na sala de aula, mas envolvem o meio em que o aluno e o professor vivem, os conhecimentos e opiniões que circulam em sua família, na igreja, outras instituições que frequentam e nos meios de comunicação de massa aos quais tem acesso. (CERRI, 2011, p. 110).

Sendo assim, ficou notável que há uma multiplicidade de concepções de educação histórica, reconhecendo que não só as salas de aula, como outros lugares e situações, formam a consciência histórica dos indivíduos. Propondo desta forma, que a História para ser ensinada deve haverá preocupação com o conhecimento prévio do aluno, bem como o que ele aprende fora do espaço escolar. Nestas novas concepções, objetiva-se romper com a ideia de que a história só narra o passado, ou que ela mesma é um passado inquestionável. Cerri, mais uma vez, apresenta outra perspectiva para o ensino, afirmando que este “pode ser definido como a interferência de caráter de desenvolvimento cognitivo, capaz de ajudar o aluno a abrir novas portas para a sua capacidade de pensar, definir e atribuir sentido ao tempo” (CERRI, 2001, p.170).

4.3 - O ensino de história para ouvintes do EMAP

No EMAP, a disciplina de História contempla duas horas aulas semanais em cada turma, sendo duas as turmas pesquisadas, 7º A e 7º E. Os sujeitos que fazem parte deste universo escolar não são constituídos de relações singulares, mesmo eles fazendo parte de uma sociedade normativa, que muitas vezes agrupa características comuns e despreza as diferenças.

Na escola foi observado e avaliado que História é vista como uma disciplina que tem sua importância crucial na formação dos alunos, estes que são sujeitos históricos por natureza. E antes de adentrarem a escola já vivem numa família, com costumes e valores elaborados a partir de uma cultura que o cerca, uma mídia que lhes traz um conjunto de informações que forma a memória individual e coletiva do aluno, bem como sua própria consciência histórica.

No início do ano letivo é realizada a jornada pedagógica com duração de três dias. Momento importante onde todos os professores se reúnem para dialogar sobre a realidade escolar. Além de ser um momento de descontração acometido de dinâmicas incentivadoras na

área educacional, palestras com profissionais da educação e de outras áreas parceiras. É reservado um momento em que os professores são divididos pela área de atuação, mas foram detectados alguns problemas nesta modalidade, pois as aulas são programadas sem interdisciplinaridade, com isolamento por área inclusive nos projetos pedagógicos, pouco tempo com a coordenação, poucos recursos, a homogeneização do plano que desconsidera as especificidades dos discentes, bem como os ACs semanais, que são reconhecidos como insignificantes, por ocorrerem de forma isolada.

Os conteúdos do ano letivo são levados pelo coordenador de área, onde os professores opinam sobre ele. Tendo pouco tempo para esta atividade de escolha, há pouca discussão e com poucas alterações o modelo exposto pelo coordenador é aprovado. Expostos e escolhidos pelos professores da área na presença do coordenador. Além deste, há em cada início de unidade um encontro para avaliar e refletir o que foi trabalhado na unidade anterior, bem como pensar e planejar a unidade seguinte.

Há também atividades extraclasse, que movimentam a escola como um todo, no entanto poucas atividades são dialogadas. Vale ressaltar que há na escola projetos pedagógicos que são programados pela direção da escola em parceria com os professores. Alguns projetos, por exemplo, novembro, mês da consciência negra, são pensadas e executadas atividades extraclasse, que movimentam a escola como um todo, é o professor de história que é mais envolvido, porém, em outros projetos, professores de outras áreas se responsabilizam.

Porém, ainda é notado que na prática, a disciplina de História estava muito voltada ao passado, seguindo a ordem do esquema quatripartite (Antiga, Média, Moderna e Contemporânea). Por exemplo, em 2015 os conteúdos programáticos para a III unidade foram: Maias, Astecas e Incas, crescimento populacional, cruzadas, renascimento urbano e comercial, expansão comercial e marítima o “Descobrimento” da América e do Brasil. No entanto, vale ressaltar que a professora sempre mediava às aulas, trazendo sempre inferências do presente, aproximando o conteúdo da aula com realidades mais próximas e conhecidas do alunado.

Nas aulas observadas, em ambas as turmas, a professora utilizava sempre os materiais mais acessíveis aos alunos: o livro didático, para desenvolver as leituras, análises de imagens e atividades que eram escritas e respondidas no caderno; e o quadro, para na modalidade de esquema, ou escrita de palavras chaves, expor o conteúdo. A metodologia da aula seguida era sempre começando expondo o conteúdo, e a partir dele e da explanação realizada sempre com

perguntas os alunos iam participando. A professora inseria durante a aula exemplos mais próximos dos alunos e isto facilitava o envolvimento na aula.

Também eram realizadas atividades de desafios, caça-palavras, cruzadinhas, atividades de pesquisa onde os alunos eram motivados a buscarem outras fontes de leitura para assimilação do conteúdo. As atividades mobilizavam a sala positivamente, em ambas as atividades, causavam mais empolgação para responder. Mesmo estes exercícios serem também considerados de memorizações, era com eles que se notava o alunado mais disposto a participar da aula e responder.

Ao questionar uma estudante no EMAP, sobre as aulas de história, ela disse:

História para mim é uma maneira da gente voltar no tempo de uma forma... vamos colocar: intelectual, mostrando o mundo do tempo nesse mundo. Para algumas pessoas, eu creio que a história deve ser uma coisa boba. Mas, se você tentar procurar ao máximo, você vai entender que ela vai lhe mostrar tanta coisa que tem no passado, que nem dá para explicar. (ALUNA D, 2015).

A fala anterior, de uma das alunas do 7º A, reforça a afirmação de que a história é uma disciplina que faz voltar ao passado. Porém, a estudante também reconheceu que isto não é uma bobagem, e que a história pode explicar muitas coisas. E sobre a realidade do ensino de história e o uso de materiais didáticos, disse a professora:

O ensino de história hoje, eu acho um pouquinho complexo, porque a história a gente trabalha muito com materiais, e isso a gente não tem, então a gente trabalha uma história que não é muito o concreto. O concreto a gente não tem para trabalhar com alguns vestígios deixados, com alguns documentos, mais eu acho que ainda está a desejar o ensino de história. Tem que melhorar muito. (PROFESSORA A, 2015).

A docente reconheceu o pouco material didático disponível nas escolas para o ensino de história. Além de que outros materiais eletrônicos e didáticos existem em pouca quantidade, assim é necessário para planejar a aula que envolva tecnologias, verificar se eles estarão disponíveis no dia previsto. O planejamento em 2015, no ano da pesquisa realizado na escola no horário de AC, juntamente com a outra professora de história da referida escola.

Apesar das limitações dos recursos, da dificuldade com o planejamento, a história é reconhecida como disciplina importante pelos alunos. Na turma do 7º A, matutino, turma com 38 alunos. A aula teve como conteúdo: Renascimento cultural. Tendo como objetivo: Entender que o renascimento foi um movimento que teve início durante a passagem da Idade média para Idade moderna e que buscou romper alguns conceitos e valores medievais.

A aula iniciou com a revisão do conteúdo anterior que foram os Maias, Incas e Astecas. Para este foi utilizando o livro didático, quadro e caderno. No quadro foram escritas palavras centrais trazidas pela professora para formar um esquema de aula sobre o conteúdo, foram também acrescentadas palavras das respostas dos alunos. Na formação do esquema a professora ia fazendo indagações, e isto possibilitou que alguns alunos falassem palavras chaves, e fossem escritas. Utilizando as imagens do livro didático, explicou aos alunos, como a arte foi também utilizada na mudança cultural ocorrida no século XVII.

A professora explica, e algumas participações de alunos, contribuem para o andamento da aula, que chegou a ser interrompida devido à indisciplina em sala. Um dos alunos que estava na aula, fez uma colocação pertinente. Pois ao falar do Renascimento cultural que teve seu berço na Itália, o aluno interferiu e disse que além da Itália ter sido importante neste contexto, ela também foi muito importante na Segunda Guerra Mundial, demonstrando noções de temporalidades e espacialidade. A atividade exposta no quadro é copiada no caderno e respondida na sala. Na sequência a professora ia paralelamente chamando os alunos para avaliar as atividades realizadas durante a unidade, pois cada uma vale nota. Ao tocar o horário, a professora avisa que os que não terminaram de fazer atividade devem entregar na aula seguinte.

Pelo que foi apresentado nesta observação à aula aconteceu, em partes, na perspectiva tradicional, e também participativa, na tentativa do diálogo e reflexão, por parte da professora, ela instigava que os alunos falassem, participassem. Durante abordagem do conteúdo, a docente fazia inferência ao presente, no entanto não ele não dialogava com as experiências dos alunos, e mesmo quando havia problematizações entre o conteúdo estudado e acontecimentos atuais, a aula acontecia sempre na seguinte ordem: passado – presente-passado.

Por mais que existissem aspectos muito marcantes do tradicionalismo no ensino de história, foi visível sinais de mudança, por exemplo, quando na aula não obteve somente o papel central do saber histórico na pessoa do professor. Ou seja, notou-se que houve a tentativa de buscar o saber que o aluno tem para ser exposto na sala de aula, mais ocorria que a participação do alunado se dava com respostas prévias de saberes aprendidos a partir de outras aulas, e as vezes da leitura prévia do livro didático para responder as atividades propostas, os próprios conhecimentos prévios dos alunos não eram abordados e ou incorporados na aula. Vale ressaltar que o alunado pelas participações e cumprimento das

atividades, demonstrava estar aprendendo os conteúdos estudados, mas nestes não eram levados em consideração as experiências de vida dos alunos.

Outro exemplo foi o da observação no dia 05/08/2015. Nesta aula, o conteúdo era o Renascimento e tinha como objetivo: entender o que foi o Renascimento e conhecer os principais aspectos da arte renascentista. A professora expôs no quadro palavras centrais referentes a aula anterior. Os próprios alunos, em dupla, liam o livro didático e produziram questões sobre o conteúdo. A professora mediava e auxiliava a dupla na produção.

A turma reagiu bem à proposta da atividade, uma oportunidade de maior interesse na leitura, pois para produzir as questões foi necessário a leitura do conteúdo, bem como articulação e criatividade para criar as questões. Sendo que também os alunos foram motivados a serem autônomos na produção e autores das questões, demonstrando novas formas de fazer uso do livro, não somente para segui-lo, respondendo apenas ao que ele propõe.

Um dos grandes desafios do ensino para o docente de história é desenvolver estímulos e interesses destes, para conhecer o passado e ver nele significado histórico. Aiala Silva, ex-graduanda de História da UNEB/ Campus XIV, pontuou no seu trabalho de conclusão de curso alguns desafios, dentre eles, “encontrar formas de dinamizar suas aulas, para que os alunos não vejam o estudo do passado como algo “chato” e que não tem relevância alguma nos dias atuais” (SILVA, 2014, p. 22). Assim, propor atividades que os alunos se impliquem a fazer, além de ser desafiador é gratificante.

Dialogando com Flavia Caimi (2006), que também adere a importância dos desafios, ela diz:

Para Piaget a mais importante tarefa do professor é a proposição de atividades desafiadoras, que provoquem desequilíbrios e reequilibrações sucessivas (...) o conhecimento não é concebido apenas como sendo descoberto espontaneamente e nem transmitido de forma mecânica do exterior, é sim um resultado de interação (CAIMI, 2006, p. 26).

Portanto, a interação de saberes possibilita o conhecimento, e este não deve privar-se somente na sala de aula, uma vez que o ensino de história como área educacional, deve desenvolver um pensamento consciente e crítico afim de que os cidadãos tenha amplitude de atuar na sociedade. Cerri defende que

De uma forma nova, e complexa, a história tem condições de reassumir a condição de mestra da vida. Se o ensino de história não leva a isso, não se completou o processo educativo de letramento histórico, ou seja, o conhecimento não voltou a vida prática. (CERRI, 2011, p. 117)

Portanto nota-se a necessidade que o saber histórico esteja atrelado a prática, porém, nas aulas observadas isso não ocorreu, havia a tentativa da professora mediar as aulas de forma mais participativa, onde os alunos expunha e conversavam sobre o conteúdo e algumas relações com o presente, no entanto não era o presente da realidade do aluno, ou seja, não eram as experiências de vida do alunado dialogando com o conteúdo.

Dentro deste processo, Schimidt (1998) apresenta que o papel do professor de história contribui para que o alunado se aproprie do conhecimento histórico já existente nele. No entanto, para além do que Schimidt ressalta sobre o conhecimento histórico existente, é necessário pontuar a implicação do professor e seu papel, frente a um ensino que possibilite o alunado apresentar seus conhecimentos históricos.

Entende-se por necessário compreender que o alunado traz consigo seus conhecimentos prévios e que professores e alunos são sujeitos, portadores de visões de mundo e interesses diferenciados, que estabelecem relações entre si com múltiplas possibilidades de apropriação e interpretação (MONTEIRO, 2007, p. 82). Portanto, o ensino e aprendizado de história devem caminhar ao lado dos interesses dos alunos e de professores. No entanto não é um caminho fácil para ambos. Nas observações ficou explícito a dificuldade de unir a história (os conteúdos) com as experiências de vida. Foi notável que o conteúdo ainda distante da realidade do alunado não motivava – os, porém as tentativas da professora atraíam o alunado, por vezes tornava a aula mais dinâmica, divertida, isso conseqüentemente teve alguns aspectos positivos.

Na entrevista com uma das alunas ouvintes do 7º A, ao ser questionadas obre aulas de história ela disse “São muitos legais, interessantes. Participo sim das aulas, gosto demais das explicações e dos trabalhos, não tem o que não gostar da aula de história. Pois a aula é muito interessante” (BEATRIZ, 7º A, 2015). A fala acima reafirma que os aspectos positivos do papel da professora e da aula participativa que envolve os alunos, possibilitando a não só ouvirem, mais a falarem, e terem a oportunidade de expor opiniões, criar e construir novas formas de ser aluno, sendo sujeito mais ativo e participativo.

Sobre o papel do professor de história, ao ser questionada sobre, a docente respondeu “Facilitar a aprendizagem desses alunos, fazendo com que eles se conheçam melhor e entendam o espaço que os cercam de acordo com suas adaptações” (PROFESSORA A, 2015). A resposta ofertada pela professora está de acordo com as mudanças que ocorreram no ensino de história, e este só é possível mudar quando há também implicação do professor.

Por mais desafiadora que seja a sala de aula, foi observado que a professora sempre se propunha a não ser a detentora do saber, e sua resposta assumindo o papel de facilitadora da aprendizagem, dialoga com Cerri (2011) ao afirmar que “um dos efeitos mais importantes do conceito de consciência histórica, é recolocar o papel do professor de história, de um operário do saber histórico, ele passa a poder ser considerado o mediador” (CERRI, 2011, p. 32).

Outra aula da turma do 7º A que merece destaque foi o que teve como, conteúdo a arte renascentista, tendo como objetivo: possibilitar um espaço para a socialização dos trabalhos pesquisados, bem como o entendimento do conteúdo trabalhado. Havia sido proposto no fim da aula do dia 05/08, uma atividade para casa em grupo: “Dividir a sala em grupos e solicitar imagens Renascentistas. Grupo 1- Imagens de pinturas Renascentistas- com legenda. Grupo 2- Imagens de esculturas Renascentistas- com legenda. Grupo 3- Imagens de Cientistas renomados do Renascimento. Cada grupo deverá confeccionar um quebra-cabeça com uma imagem sugerida. Fazer sorteio com nomes desses artistas (Leonardo da Vinci, Michelangelo, Sandro Botticelli, Vincenzo Foppa, Gustavo Dorê). Quebra Cabeça com telas dos pintores renascentistas (imprimir as imagens, colar em um papel mais resistente e solicitar que montem na sala). Fazer uma pesquisa a partir da montagem das imagens, sugerindo que os alunos falem da biografia do artista/ intelectual ou escrevam curiosidades referente aos mesmos” (Informações diretamente retiradas do plano de aula).

No dia 12/08, houve a apresentação. Os estudantes desta turma demonstraram conhecimento e implicação com a atividade avaliativa, expositiva e oral. A produção do quebra-cabeça mereceu destaque, pois os próprios alunos pesquisaram a biografia, os artistas, renascentistas, escolheram a imagem e criaram um quebra cabeça, que foi montado na hora, visto pelos colegas e avaliado pela professora. Houve uma implicação das equipes em apresentarem o trabalho de forma organizada. Tais equipes foram elogiadas pela professora. Houve uma equipe que não fez e foi questionada, pois teve na escola o mesmo acompanhamento dos demais, porém, eles não quiseram explicar o motivo.

Numa outra forma de avaliação adotada foi a prova, realizada na última semana da unidade. Os alunos responderam-na individualmente nela continha os conteúdos que foram estudados na unidade, havendo questões de assinalar, análise de imagens e questões abertas. Ao questionar a professora sobre a modalidade de avaliação, ela disse:

A avaliação processual, esta é dividida em três etapas, a 1º são avaliados por meio de trabalhos, pesquisas realizadas, seminários, testes e trabalhos em grupo, somando 10 pontos, a 2º é uma prova escrita realizada em determinado período da unidade com o valor de 10 pontos e a 3º é uma

avaliação conceitual-qualitativa a partir de critérios: assiduidade, participação na aula, disciplina/indisciplina, interação, cumprimento de atividades classe e extraclasse com uma somatória de 10 pontos. Final de unidade dividi a soma das três notas por três (PROFESSORA, 2015).

Mediante a análise da professora, nota-se que o alunado não é avaliado de uma única forma, contrapondo-se a concepção tradicional em que somente a prova escrita avalia aprendizagem. Nas aulas a professora sempre enfatizava que as atividades semanais, os trabalhos de pesquisa extraclasse, apresentação de seminários, assiduidade e participação nas aulas compunham a modalidade de avaliação. Na observação realizada, foi perceptível que a maioria dos alunos da turma era comprometida em realizar as atividades.

Diante da diversidade que é a sala de aula, foi encontrado e notado que uns poucos não realizavam os trabalhos pedidos na disciplina de história. No entanto, a professora sempre os chamava para dialogar sobre a importância do cumprimento das atividades, tanto para o aprendizado, bem como para “passar na unidade”, pois é de grande interesse da turma em fazer os trabalhos que valem ponto, passar na média e com boa nota é almejado pelos alunos que cumpriram com a proposta da disciplina.

Nota-se, assim que a professora fez avaliações processuais e qualitativas, embora tenha feito uso do subterfúgio da nota, incentivando a realização das atividades, pois os alunos estão culturalmente habituados a valorizá-la. Vale ressaltar, que a nota não adentrou nesse contexto das aulas de história como uma maneira de punição, mais de premiação aos que se empenham com sua própria aprendizagem.

A partir do que foi apresentado, acrescenta-se, que a disciplina de história é bem aceita pelos estudantes e, segundo eles, esta aceitação é proveniente do perfil da professora. Uma das alunas, disse: “Ela é muito boa. Tem professora que fala e não consegue articular o que tem para entrar na cabeça da gente, mas ela não (...) vai explicando, tintim por tintim, e por isso você aprende rapidinho” (ALUNA D, 2015). Esta avaliação da aluna para com a professora reflete no perfil que ela tem, busca mudanças metodológicas criativas nas aulas, valoriza a opinião dos alunos, colocando-os na condição de sujeito de sua aprendizagem, assim, os alunos ouvintes demonstram estar aprendendo os conteúdos ensinados em história, e que o papel da professora é importante e primordial para a aprendizagem. O que é mais problemático nisto é que o conteúdo exposto de forma tradicional não tem contribuído para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos na aula.

Tem se esperado que o ensino de história neste século, rompa com resquícios negativos da metodologia tradicional, este que esteve presente nas aulas observadas e de têm

características: privilegiar a ordem cronológica dos conteúdos, linearidade, seleção de conteúdos sintonizada a uma visão de mundo europeu, deter perspectivas memorista, tecnicista, e centralizado no método transmissivo (CERRI, 2009).

4.4 - As aulas de história entre ouvintes e surdos

A cultura escolar da inclusão na forma considerada tradicional, propõe aos surdos práticas de inclusão dentro de um universo onde, buscando a igualdade de todos, fossem fortalecidos as ideias de normalização linguística, esta que por sua vez contribua para que dentro da escola, que “incluía” surdos e ouvintes, numa única modalidade de ensino, a língua portuguesa e método de oralização se sobrepusesse aos surdos.

Desta forma, o ensino para surdos sofreu uma forte violência linguística e cultural que até hoje marca a educação brasileira na perspectiva inclusiva.

Foram mais de cem anos de práticas engeuecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a experiência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto em relação a qualquer outro grupo de sujeitos (SKLIAR, 1998, p.1).

Porém, mesmo com os avanços historiográficos e de pesquisas em relação a inclusão do surdo numa escola, onde este obtenha resultados significativos tanto de ensino quanto de aprendizagem, ainda são encontradas situações e instituições em que a modalidade de inclusão do surdo seja na escola regular. Segundo Skliar (1998), esta categoria exige dos surdos a participação na experiência ouvinte, impondo-os a uma espécie de colonialismo linguístico, desrespeitando a diferença cultural existente, ocasionando uma opressão.

Como já fora dito, o EMAP é uma instituição de ensino regular. Seu alunado é majoritariamente ouvinte e no ano da pesquisa (2015), a presença dos dois alunos surdos pouco alterou a concepção de ensino já existente na escola.

A turma de 7º E, matutino, contendo 28 alunos, destes 2 alunos surdos, tinha aula de história as quartas-feiras no terceiro horário e as quintas-feiras no primeiro horário. É uma turma de adolescentes, difere do 7º A em muitos aspectos, inclusive devido a presença dos surdos.

Para além disso, estruturalmente é uma sala de aula pouco espaçosa, as cadeiras são colocadas na estrutura semicírculo e enfileiradas, ambas simultaneamente, pois a geometria é

retangular, e não há espaço para alterar a organização. A sala de aula, por ser escura, dificultava visualização dos alunos das palavras expostas e escritas no quadro. Não há nela presença de TV pendrive, um recurso que também favorece o campo visual. Nele poderia ser explanado imagens sobre o conteúdo abordado, vídeos com intérprete (mesmo sendo difícil de encontrar), outro suporte didático seria a utilização de cartazes mas, nas aulas observadas eles foram inexistentes.

Durante o período de tempo observando as aulas de história, alguns (poucos) aspectos foram notados como diferentes para os alunos surdos em relação aos ouvintes. Porém, ainda foi muito precário para com a prática de aceitar o surdo, pois, a escola além de não ser bilíngue, também não é uma escola especial e sim, uma escola comum.

Nas aulas de história na turma que contém alunos surdos e ouvintes, a professora seguia o mesmo planejamento da turma do 7º A, turma que só havia estudantes ouvintes. Ela sempre utilizava do quadro onde expunha escrevendo palavras chaves com resumo do conteúdo ou da aula anterior, quadro era também utilizado sempre que havia correção de atividades. O livro didático foi o suporte para todas as aulas observadas. Nele os alunos faziam as leituras, acompanhavam a explicação, bem como, juntamente com a professora realizavam a leitura de imagens e as analisavam.

O 7º E, diferente do 7º A, não cumpria com as atividades propostas pela professora. Foi bastante comum alunos surdos e ouvintes estarem respondendo atividade “copiando” dos poucos colegas que faziam. Não era unânime, contudo, uma grande parte do alunado reagia assim. Rebelando que para além das aulas didáticas e criativas, o conteúdo não era tão atrativo quanto à aula.

Sempre nas aulas a professora falava da importância da realização das atividades, chamava os discentes, principalmente os mais indisciplinados para uma conversa, demonstrando preocupação para com a situação deles. Em algumas aulas esta postura surtia efeito, em outras não.

Na aula do dia 29/07, por exemplo, a professora ao entrar na sala e saudar a turma com um bom dia, quase não foi escutada. Pediu o silêncio e mesmo assim o barulho continuou. Fez a chamada, e levantou-se da cadeira, expôs no quadro palavras chaves do conteúdo estudado na II unidade, e juntamente com os alunos, refletiu sobre a importância da idade média, seus principais feitos. Anunciou a turma que aquela unidade havia acabado, e que a III iniciaria naquela aula, com o conteúdo da idade moderna, chamado de: Europa Moderna e renascimento cultural. A aula tinha como objetivo entender que o renascimento foi um

movimento que teve início na Europa durante a passagem da Idade Média para a Idade moderna e que buscou romper com alguns conceitos e valores medievais (o mesmo plano de aula era utilizado em ambas turmas, algumas alterações eram diferentes na prática, por exemplo mais atividades escritas e utilização do quadro).

Ao pedir que todos abrissem o livro, o ALUNO B (surdo), dialoga em libras com a professora que não havia trazido o livro, e ela consegue um para ele. Utilizando das imagens que tem no livro, e as legendas destas, a professora sempre questionava o que as imagens retravam, os alunos respondiam, e em seguida faziam leitura compartilhada das informações que as legendas traziam. O ALUNO B, tentava acompanhar a leitura e a explicação, sempre olhava para a professora e para o colega mais próximo, mais era visível que ele não conseguia acompanhar a aula. Chegando ao fim desta, a professora, passa três questões. Neste dia a ALUNA A, não estava na aula, e segundo a professora ela faltava muito.

Neste primeiro momento, nota-se o quanto que a hegemonia dos ouvintes e da modalidade de ensino para estes, dominou a aula. Mesmo a professora tendo participado de um curso de libras, ainda não é suficiente para ensinar ao surdo nesta língua. Bem como, não é possível ensinar duas línguas paralelamente. Este foi um dos aspectos mais negativos encontrados para o ensino do surdo, numa escola regular e sem a presença do intérprete. Mesmo a professora se esforçando, participando de cursos de libras, o ensino é extremamente limitado.

A professora ao utilizar o quadro e o livro didático (leitura e imagens), demonstra considerá-los minimizantes da falta de diálogo, como ela assumiu na entrevista, que o uso de materiais didáticos como: “O livro didático, escrita no quadro, imagens, vídeos, slides” (PROFESSORA A, 2015) facilitaria o ensino e aprendizagem nas aulas do 7º E, mesmo não sendo o suficiente, eram essas as adaptações realizadas.

No dia 30/07, a aula é a sequência do dia anterior, pois nesta turma as duas aulas são divididas em dois dias. O ALUNO B se fazia presente, porém a ALUNA A não. A professora inicia a aula pegando o visto da atividade proposta na última aula. Alguns alunos foram repreendidos pela professora por estarem fazendo a atividade naquela hora. Outros, trouxeram-na feita, como o caso do ALUNO B. No entanto, no momento em que a professora corrige a atividade e faz as inferências refletindo sobre o conteúdo estudado na aula anterior, por isto ter acontecido na forma oral, o ALUNO B tendo feito a atividade não teve como acompanhar o processo de correção, recebendo apenas o visto, os demais alunos acompanharam a correção, mas naquela situação o ALUNO B não participou.

A situação acima revela a dificuldade enfrentada tanto pela professora, em dar conta de uma demanda que extrapola o seu domínio em sala, que no caso é a língua de sinais quanto pelos surdos, uma vez que se nota o silenciamento e o faz de conta da presença deles. Assim,

O surdo na escola comum é participante de programas educacionais voltados para ouvintes e elaborados por ouvintes, sem qualquer participação de surdos, portanto, sem que se considerem o seu modo de viver e aprender sua cultura, sua língua e suas necessidades e seus interesses. (MACHADO, 2006, p. 49).

Há uma disparidade muito grande entre o que acontece na sala de aula com os surdos e aquilo que é proposto teoricamente, pois, sendo a aula de história um ambiente propício para a formação crítica do cidadão e entendendo que todos os sujeitos são capazes de ter consciência histórica e agir historicamente, não se deve negligenciar que o aluno compreenda que “a História é uma ciência humana, carregada de significados, que está em constante movimento, pautada no movimento das sociedades, no cotidiano das pessoas, o ato de ensiná-la não pode ser algo descompassado da vivência dos aprendizes.” (OLIVEIRA, 2014, p.21).

A professora estimulava o diálogo entre os ouvintes, mas não estimulava o surdo a opinar, uma vez que ela não dominava a libras, e sim sabia alguns sinais, porém mesmo dominando-a, não seria possível administrar duas línguas ao mesmo tempo. Assim, a professora não tinha ideia dos conhecimentos prévios e aprendizagem dos alunos A e B, tão pouco conseguia estabelecer relações entre os conteúdos trabalhados e a vida prática deles, não contribuindo assim, para o desenvolvimento de sua consciência histórica.

No dia 06/08/ 2015, o conteúdo da aula era Europa moderna e tendo como objetivos: entender o que foi o renascimento. E estudar as principais características do humanismo. Nesta aula, a professora continuou fazendo a explanação do conteúdo renascentista, utilizando do quadro, livro didático, piloto, caderno e lápis. Após a retomada do conteúdo e explicação oral do humanismo, a professora pediu que os alunos lessem as páginas 114 a 123 e, paralelamente respondessem a atividade das dez principais palavras chaves do conteúdo e cada palavra deveria preencher a cruzadinha.

Os alunos com a necessidade específica da surdez, saíram da sala para ter o apoio do professor de AEE, pois era uma atividade “mais complexa”, pois envolvia leitura, interpretação de texto, e escrita, não é que estes alunos não tenham capacidade para a realização da atividade proposta, mais a especificidade deles requeria uma outra forma de ensino, ao negligenciá-la, direitos são negados, e aprendizagem comprometida. A atividade demandava habilidades que os surdos deveriam ter bem desenvolvidos nesta série: leitura,

escrita e interpretação, no entanto, para além das carências destas habilidades, havia também o não domínio do conteúdo trabalhado na aula. Outra problemática é que mesmo os alunos saindo da sala regular para irem à sala do professor de apoio, acrescenta-se que por ele não ser formado em história, e não está participado da aula, terá uma contribuição limitada no auxílio aos alunos A e B.

Na aula seguinte, 12/08/2015, o ALUNO B, apresentou a atividade respondida e ALUNA A não compareceu na aula. Neste mesmo dia a professora utilizou da aula para corrigir a atividade da cruzadinha, montando-a no quadro e nele fazia as correções escritas e oralmente, em seguida, deu o visto na atividade, e também utilizou do restante da aula para socializar e avaliar os trabalhos dos pintores renascentistas.

Cada grupo foi avaliado, e apresentados aspectos positivos e negativo dos trabalhos, segundo a professora o resultado desta atividade no 7º A teve uma implicação maior pelos alunos, e como consequência a nota foi maior, bem como o desenvolvimento da aprendizagem do conteúdo, diferente da realidade encontrada no 7º E, onde a maioria dos grupos apresentaram o trabalho, mas não foi percebível implicação e conhecimento do seu material. Os alunos A e B, por não terem apresentado devido a apresentação ser oral, e expositiva fizeram outra atividade utilizando o caderno e o livro didático.

Mesmo estando eles matriculados e frequentando as aulas de história, estas acontecem de forma oralista. Os métodos empregados não condizem com a proposta atual de inclusão, a utilização da língua portuguesa, e de materiais didáticos somente em português desconstroem a luta da comunidade surda.

Contudo, com a experiência e situações percorridas ao longo deste trabalho, nota-se, que o direito do ensino/aprendizagem que leve em consideração a diferença cultural, mas que proporcione o acesso ao conhecimento tem sido negado. Pois nas observações realizadas, foi notável a inexistência destes aspectos.

A diretora da escola, na entrevista realizada, assumiu que o material didático é o mesmo para ouvintes e surdos. Como tentativa de melhoria, há presença do professor de AEE, no entanto, mesmo auxiliando os alunos surdos na realização de atividades e avaliações, isto não tem sido o suficiente.

No dia da avaliação de história, os alunos surdos são retirados da sala de aula e vão para outra sala reservada, e fazem a avaliação sendo auxiliados pelo livro didático e pelo professor, que faz a interpretação de Língua Portuguesa para libras. No entanto, tal metodologia se esbarra em outras problemáticas. Os alunos surdos não tem fluência em libras,

bem como no português e a prova é feita na modalidade linguística da língua portuguesa e esta os surdos não dominam da forma como os ouvintes aprendem e dominar.

Acrescenta-se que a participação do professor de AEE nas aulas de história não se dava de forma constante, e a própria modalidade é limitada. A presença constante em sala de aula deve ser realizada pelo interprete, e o PROFESSOR P não o é. Se houvesse a presença do interprete em tempo integral nas aulas, e entre ele e os professores regentes houvesse interação em planejar e organizar as aulas, e as escolas tivessem um currículo diferenciado, material didático que abrangesse a especificidade da surdez, a educação e o ensino para surdos atenderia com mais precisão o projeto da educação para surdos.

Portanto, “se a escola não atender a pedagogia da diferença não haverá uma verdadeira inclusão, o surdo será excluído pela falta de acessibilidade” (CAMPOS; SANTOS, 2013, p.31). A presença do professor do AEE não tem sido suficiente para que os estudantes surdos sejam visualizados e respeitados, pois,

Pensar a educação de surdos requer, minimamente, pensar os caminhos pedagógicos, suas intervenções e mediações que ocorrem nos espaços que atendem os surdos, em diferentes níveis de escolaridade (DIGIAMPIETRI; MATOS, p. 42, 2013).

4.5 - A consciência histórica de quem não ouviu e nem falou

Sendo a educação e o ensino de história bases necessárias para a formação do cidadão, e considerando que este cidadão traz consigo um conhecimento histórico produzido e aprendido na sua vida cotidiana, pois a mesma é universalmente humana (RÜSEN, 2011), é pertinente questionar qual é o lugar do surdo na escola onde ele é sempre silenciado. Uma vez que, mesmo o EMAP propondo na sua missão “promover uma educação de referência, fundamentada no respeito à vida, à diversidade, em valores éticos e morais, comprometida com a formação integral do ser humano” (PPP, 2015), a mesma não tem atingindo essa meta.

Lutam pelo direito de pertencerem a uma cultura surda, representada pelo uso da língua de sinais em seu meio; pelo uso de materiais e livros em libras; pelas identidades diferentes; pelos interpretes como mediadores entre surdos e ouvintes; e pelo uso de tecnologias especializadas para acesso as informações do mundo (CAMPOS; SANTOS, 2013, p.30,).

Ao se propor realizar uma educação histórica dos alunos surdos, necessita-se rever a forma como está se organizando a produção do saber histórico. Pois eles, assim como os

demais alunos, têm consciência histórica, porém é a escola regular não oferece formas para que ela seja demonstrada. Não reconhecê-la nestes sujeitos, impossibilita o seu desenvolvimento e aprimoramento.

Shimidt (apud BITTENCOURT) alega que

É preciso que se assuma definitivamente os desafios que a educação histórica enfrenta hoje em dia. (...) contribuir para que os educandos se tornassem conhecedores da pluralidade de realidades presentes e passadas, das questões do seu mundo individual e coletivo, dos diferentes percursos e trajetórias históricas (2008, p. 65).

Assim, é realmente um desafio grandioso assumir que o surdo está incluso no ensino de história, e que esta faça sentido para eles.

Notou-se que o ALUNO B e a ALUNA A, não são sujeitos que aparecem na história ensinada na escola. Nos conteúdos selecionados a história dos surdos e dos demais sujeitos com as variadas necessidades específicas não apareceram, bem como no planejamento anual não houve nenhuma inserção da cultura destes nos conteúdos trabalhados, nenhum projeto pedagógico que discutisse inclusão ou exclusão.

Um marco de grande importância na luta das pessoas com a necessidade específica da surdez e da comunidade surda é o movimento chamado Setembro Azul. Nele a história da militância surda é celebrada. Porém, dentro da escola, das aulas de história, não houve nenhuma manifestação de reflexão para com eles. Entende-se, que o referido mês, poderia ser utilizado para que os ouvintes tomassem conhecimento de quem são os surdos, direitos, deveres, o trabalho de tentativa de inclusão destes na escola. No entanto, em nenhum momento ocorreu alguma atividade relacionada.

Desta forma, o silêncio e a falta de conhecimento demonstram o quanto que a exclusão ocorre. Não somente de possibilitar os surdos fazem esse encontro com sua história, mas também, de tê-la (re) conhecida pela escola (alunos, professores, e outros profissionais). Valendo assim ressaltar que os alunos ouvintes também têm este prejuízo, visto que suas histórias vividas também não são reconhecidas, tão pouco dialogam com a história ensinada na sala de aula.

No que se refere a avaliação da aprendizagem dos alunos surdos, percebeu-se que mesmo eles estando na sala de aula e tendo na escola a presença do professor de AEE, este profissional não se faz sempre presente na escola.

Um ensino de história com a surdez deve dialogar com as narrativas que a comunidade surda vem produzindo, não para fazer juízo do que vale ou não

adotar, mas para que os sujeitos possam ser agenciadores das suas próprias narrativas históricas compreendendo as tramas e saber que as articulações políticas produzem mudanças e permanências. (PEREIRA, 2015, p 78).

A professora, quando questionada sobre a avaliação e aprendizagem, disse

Esses alunos são avaliados processualmente junto com os demais colegas e na dificuldade, com a presença deles na sala com o professor Paulo. Esse profissional orienta no que for preciso. Os alunos são avaliados por meio de atividades em grupo ou individual, com apresentações de cartazes, textos, perguntas e respostas. (PROFESSORA, A).

De todas as aulas que tiveram atividades avaliativas, somente as avaliações escritas foram acompanhadas pelo professor do AEE. Vale ressaltar que todas as atividades avaliativas propostas aos surdos eram iguais as dos ouvintes. Com exceção da avaliação escrita, nas demais atividades os alunos surdos não participaram, pois não apresentavam oralmente. Portanto, não há como negar que para os estudantes surdos, o ensino de história não cumpre seu papel de atender a demanda destes indivíduos, pois não tem cumprido seu papel de contribuir para a formação de sua identidade.

No questionário dirigido a eles, foram notáveis as respostas muito objetivas. Eles não escrevem muito, têm esquema de leitura e escrita diferente da língua portuguesa, a final, eles pertencem a um mundo cultural diferente. Ambos reconheceram que a especificidade auditiva é um impasse para aprendizagem de história.

O professor do AEE também assumiu que há uma grande “dificuldade na organização do componente de português (PROFESSOR P, 2015). Outra dificuldade notada é o relacionamento com os colegas. Nas aulas observadas A ALUNA A e o ALUNO B não tem muitas amizades, o diálogo entre eles e os colegas é mínimo, principalmente o ALUNO B. A dificuldade dos ouvintes entenderem as expressões dos alunos surdos e vice-versa foi muito presente nas aulas, o que culminou para que os alunos surdos não participassem da construção e apresentação de trabalhos orais. A falta da Libras, tanto para os surdos quanto para os ouvintes, contribui significativamente para a realidade presenciada no EMAP.

4.6 - O bilinguismo é a oportunidade?

Na contemporaneidade, a luta pelo bilinguismo escolar tem marcado a comunidade surda. Nesta modalidade de escola, o surdo e o ouvinte teriam aulas de ambas às línguas, intérpretes surdos e ouvintes comporiam o quadro de funcionários. Além de estruturalmente e

materialmente, ela seria toda equipada e preparada. Para além disto, o currículo seria também alterado para atender à demanda, assim

A educação bilíngue deve ser uma via de mão dupla, em que surdos tenham acesso as duas línguas – libras e português –, mas que aos ouvintes também seja ofertada essas condições [...] Acreditamos que a educação bilíngue para surdos é possível e viável, desde que seus princípios sejam respeitados. (CAMPOS; SANTOS, 2013, p. 33-34).

É importante ressaltar que os envolvidos nesta defesa da escola bilíngue, conheceram a história dos surdos, a cultura a língua gestual-visual e a língua escrita, pois está se falando em identidades diversas. Portanto, a pedagogia da diferença é uma ação teórica que age dentro deste contexto (DIGIAMPIETRI; MATOS, 2013).

O documento da Política Linguística de Educação Bilíngue reafirmou o que os autores acima defenderam. E acrescentou:

A educação bilíngue dos surdos está marcada pela cultura surda, que precisam estar imersos nela, pois integram-na e são traços inseparáveis da educação bilíngue. Se a cultura surda não tiver inserida no ambiente educacional, os surdos dificilmente terão acesso à educação plena como lhes é de direito (BRASIL, 2014 p. 13).

Ou seja, deve ser concedido ao surdo num ambiente que sua linguagem visual e cognição sejam bem desenvolvidas, pois com eles, para além do aluno com necessidade específica ter acesso ao ensino que lhes possibilite aprender respeitando sua cultura própria, os demais professores sendo mediadores, abriram novas portas para que o aluno surdo desenvolvesse capacidades de pensar e expressar seu pensamento e seu conhecimento mediante aos conteúdos estudados. Além disso, é preciso oferecer aos estudantes surdo um ensino que sirva para a vida. Nesta perspectiva educacional, Cerri aponta que

O que deve existir, sim é algo como a tomada de consciência, tal como figura na teoria de Piaget, pela qual o sujeito completa um ciclo de seu processo de aprendizagem ao conseguir reconhecer o caminho cognitivo que fez chegar a seu estado de conhecimento, ou, em outras palavras, a autoconsciência dos próprios mecanismos de pensamentos/cognição. De qualquer modo, não é algo que possa vir de fora, que possa ser dado ou passado (CERRI, 2010, p. 273).

A proposta bilíngue, bem como de sua pedagogia visual e bilíngue atenderiam esta e carência notada nos estudando surdos do EMAP. Pois, o bilinguismo nas unidades escolares é garantido desde o decreto 5626/05, tendo recentemente reafirmando no relatório de Política Linguística, onde “As escolas bilíngues de surdos devem oferecer educação em tempo

integral. Os municípios que não comportem escolas bilíngues de surdos devem garantir educação bilíngue em classes bilíngues nas escolas comuns (que não são escolas bilíngues de surdos)” (BRASIL, 2014, p. 6).

Nesta escola, ou nas classes bilíngues em caso de não haver escola bilíngue, a escolarização respeita a condição da pessoa surda, a sua experiência visual que constroem uma cultura singular em meio à pluralidade. Não desconsidera a língua portuguesa, ela e a libras são ensinadas com igualdade para os estudantes, que tendo acesso a ambas, dialogam uns com os outros.

Sendo assim, não só português e a Libras podem ser ensinados com ganho em aprendizagem, mais as demais disciplinas também, como por exemplo, a disciplina de história. Assim, a educação especial com sua proposta de atendimento educacional especializado não é compatível aos ganhos linguísticos, de ensino e aprendizagem proposto pela educação bilíngue. Eis a proposta.

5.0 – A HISTÓRIA CONTINUA

A pesquisa realizada é uma demonstração de uma implicação e preocupação com realidades educacionais e escolares existentes: O ensino de história para surdos. Foi apresentado um levantamento sobre os principais teóricos do ensino de história, bilinguismo e a educação para surdos. Como primeira pesquisa com esta temática a ser realizada na Universidade do Estado da Bahia, foram encontradas algumas dificuldades referentes a bibliografia.

A presença dos surdos em escolas regulares, o seu quantitativo pequeno, a falta de interprete e de estrutura física, a proposta de analisar o ensino de história para surdos na perspectiva da Educação Histórica foram discutidos ao longo do trabalho.

Nas observações realizadas foi notado o quanto que a escola regular tem uma estrutura deficiente, que não proporciona a inclusão voltada para o ensino e aprendizagem e sim, acesso a matrícula e estar presente na escola. Também foi notável que surdos e ouvintes, mesmo estando no mesmo espaço, não conversam. Ou seja, professores, zeladores, porteiros, secretários, diretores e colegas não dialogam com os surdos. A diferença linguística não só impedia o diálogo, como também a realização adequada do ensino e aprendizagem, causando assim, a exclusão dos surdos.

A escola precisa adequar-se à realidade dos surdos, pois como ouvintes e surdos são de culturas diferentes é preciso compreender as diferenças, respeitá-las e ir mais adiante do que matriculá-los na escola cumprindo um direito assegurado por lei. É reconhecer a LIBRAS como língua, tê-la como segunda língua nas escolas regulares onde há a presença dos surdos, adequar o espaço escolar estruturalmente e profissionalmente.

No ensino de história, mesmo com a tentativa de algumas metodologias diferenciadas para favorecer os alunos surdos, não foram suficientes para que eles fossem incluídos na aula. A educação histórica (Rüsen, 2007; Cerri, 2011) como proposta mais recente para o ensino de história ainda não tem sido muito utilizada nas aulas, nem mesmo para ouvintes.

Pelo que foi observado, as aulas de história buscam reafirmar a importância do passado entendendo sempre como ele está nas ações do tempo presente. Não é um ensino estático, há sim algumas tentativas de diálogo com o presente, dialogando, mediando o conteúdo exposto na aula. O maior desafio notado foi incluir o surdo durante as aulas de história, onde a explanação é oral, o livro não era adaptado, a professora pouquíssimo sabia Libras, bem como os alunos surdos também.

O que é possível concluir das análises na escola regular é que o processo de inclusão não acontece, uma vez que não é possível integrar o aluno surdo em classes regulares totalmente numa estrutura oposta ao que é proposto para a inclusão dos alunos surdos, e afirmar que esses alunos estão incluídos. É necessário mais que um preparo no ambiente, é urgente a compreensão do que é a surdez, das propostas de inclusão, bem como do papel da escola como instituição pública que deve ser gratuita e de qualidade.

E nas aulas de história, é urgente afirmar a necessidade de que nela também seja discutida a história dos surdos, quem são eles, a cultura diversa, os estereótipos e utilizar dos próprios estudantes surdos para ocuparem seu lugar de “fala”, que é negado e negligenciado.

Neste trabalho, muitas foram às descobertas e surpresas, o diálogo entre ensino de história, a surdez e a proposta de bilinguismo não foram fáceis. Mas é um relato da realidade complexa enfrentada pelos alunos surdos nas escolas regulares. Por fim, a partir das análises de dados, leituras teóricas, a pesquisa então reafirmou a defesa da comunidade surda pela prática educacional bilíngue, por possibilitar tanto a construção de uma identidade surda, quanto um melhor processo de ensino e aprendizagem para os discentes surdos, onde escola, alunos surdos, ouvintes e a comunidade externa saiam ganhando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIGIAMPIETRI, Maria Carolina Casati. MATOS, Adriana Horta de. Pedagogia visual, pedagogia bilíngue e pedagogia surda faces de uma mesma perspectiva didática? In. ALBRES, Neiva de Aquino; GRESPAN, Sylvia Lia. **Libras em estudo**. São Paulo: FENEIS, 2013. p. 39-54.

CAMPOS, Isaac Leandro; LIMA, Marina de. SANTOS, Lara Ferreira dos. Educação especial e educação bilíngue para surdos: as contradições da inclusão. In ALBRES, Neiva de Aquino; GRESPAN, Sylvia Lia. **Libras em estudo**. São Paulo: FENEIS, 2013. p. 13-38.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazi Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. – Campinas, SP: Papirus, 1995.

BRASIL. **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. Acesso em: 12 de agosto de 2015.

_____. **IBGE Censo 2010**. Disponível em: www.censo2010.ibge.gov.br/resultados.html. Acesso em: 18 de agosto de 2016.

_____. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 12 de agosto de 2015.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia / Secretaria de Educação Fundamental**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Disponível em: [file:///D:/Users/user/Downloads/Relat%C3%B3rioMEC_SECADI%20\(3\).pdf](file:///D:/Users/user/Downloads/Relat%C3%B3rioMEC_SECADI%20(3).pdf). Acesso em: 13 de agosto de 2015.

_____. **Declaração de Salamanca**. Net. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 18 de agosto de 2016.

BRITO, L. F. **Língua Brasileira de Sinais- Libras**. In: _____. (Org.) BRASIL, Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP, 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo. Cortez. 2011.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Por que os alunos (não) aprendem História?** Reflexão sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de história. **Tempo**. Niteroi, v. 11, p. 17-32, jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a03>>. Acesso em: 01 de agosto de 2016.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: Possibilidades e limitações**. 3. ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CARVALHO, Naiana Santos. **Surdez e bilinguismo**: perspectivas, possibilidades e práticas na educação para surdos. Salvador: UNEB. 2010.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

_____. **Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história**. *Revista de História Regional*. 6(2), p. 93-102, inverno 2001. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133/1614>. Acesso em: 24 de jul. de 2016.

_____. **A didática da história para Rüsen**: uma ampliação do campo de pesquisa. AMPUH, XXIII Simpósio Nacional de Ensino de História, Londrina 2005. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0608.pdf>. Acesso em 01 de agosto de 2016.

_____. **Didática da história**. Uma leitura teórica sobre a história na prática. *Revista de História Regional*. 15(2), p. 264-278, inverno 2010. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2380/1875>. Acesso em: 10 de julho de 2016.

COSTA, Juliana Plegrinelli Barbosa. **O surdo e as posições do sujeito ontem e hoje**: falta, excesso ou diferença. São Paulo. Unicamp, 2009.

COSTA, Aryana Lima. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil**: No aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. Disponível em: <http://www.biblionline.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/viewFile/11378/6492>>. Acesso em 10 de agosto de 2016.

ESCOLA, Municipal Almir passos. **Projeto Político Pedagógico**. Conceição do Coité, Secretaria de Educação e Cultura, 2011.

ESCOLA, Municipal Almir Passos. **Projeto Político Pedagógico**. Conceição do Coité. Secretaria de Educação e Cultura, 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e o ensino de história**: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas. Papirus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada** – Campinas, SP: Papirus, 1993.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. *Cad. Cedes*. Campinas, vol. 25, n. 64, p. 297-308, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a03v2567.pdf>>. Acesso em: 25 de agosto de 2016.

GESSER, Audrei. **Libras?** : Que língua é essa? : crenças e preconceitos em torna da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: Skliar, C.B. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, p.7-32, 1998.

LIMA, Eliana Mascarenhas. **O ensino de história no Colégio Polivalente de Conceição do Coité**: Uma análise das concepções historiográficas dos professores de história. 2014. 102 f. Trabalho de conclusão de curso (Monografia). Universidade do Estado da Bahia DEDC Campus XIV Conceição do Coité. 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARTINS, Carmo Maria do. Currículo e formação de professores de História: uma alegoria. **Educação em Revista**. n. 45, Belo Horizonte, jun. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982007000100009&script=sci_arttext. Acesso em: 29 de dezembro de 2014.

MONTTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores de História: Entre Saberes e Prática**. Rio de Janeiro: Manuad X, 2007.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado Teórico-Conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias**. Disponível em: http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/um_apanhado_teorico_conceitual_sobre_a_pesquisa_qualitativa_tipos_tecnicas_e_caracteristicas.pdf. Acesso em 30 de dezembro 2014.

OLIVEIRA, Pedro Márcio Pinto de. **A produção do saber histórico escolar**: um estudo de caso no Colégio Polivalente de Conceição do Coité-BA. 2014. 42 f. Trabalho de conclusão de curso (monografia). Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação Campus XIV. Conceição do Coité. 2014.

PEREIRA, Alex Sandrelanio dos Santos. **Cultura e educação sócio comunitária**: uma perspectiva para o ensino de história e surdez. São Paulo. América, 2015.

PERLIN, G. T.T. et. al.. **História dos surdos**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 1998.

QUADROS, R. M. de. KARNOPP, L. B **Língua de Sinais Brasileira**: Estudos Linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUEIROZ, Paulo Pires de. A pesquisa e o ensino de história: espaço/Processos de construção de identidade profissional. In: NIKITIUR, Sônia (org.). **Repensando o ensino de história**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RÜSEN Jorn. **História Viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007.

_____. (Org.). Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SILVA, Aila Mota da. **Desafios protagonizados pelos professores de história do ensino público no município de Riachão do Jacuípe**. 2014. 40 f. Trabalho de conclusão de curso

(Monografia). Universidade do Estado da Bahia DEDC Campus XIV Conceição do Coité. 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Formas do Saber Histórico em sala de aula: algumas reflexões. In: **ANPUH –XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, Londrina-PR, 2005, Anais. Disponível em:<<http://anais.anpuh.org/?p=18089>>. Acesso em: 04 de setembro de 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba-PR: Ed. UFPR, 2011.

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. CD-ROM.