

SABERES DOCENTES E AVALIAÇÃO DE ALUNOS SURDOS

Adriana Moreira de Souza Corrêa ¹
Egle Katarinne Souza da Silva ²

RESUMO

O ato de avaliar o aluno é considerado um desafio docente, tendo em vista as inúmeras percepções pedagógicas inerentes a esse processo, e quando este remete à avaliação de pessoas com deficiência na escola regular, os desafios pedagógicos e sociais são mais acentuados. Compreendemos que para avaliar o aluno surdo, o professor necessita além da formação acadêmica direcionada para uso e apropriação da Língua Brasileira de Sinais-Libras, ter uma percepção construída a partir da vivência na coletividade e, suas expectativas desenvolvidas sobre a surdez para delimitação de suas ações educacionais. Diante dessa perspectiva, nos questionamos: quais os saberes que devem ser desenvolvidos pelo docente para avaliar o surdo? Para responder a tal indagação, desenvolvemos esta pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa com o objetivo de compreender os saberes, presentes na literatura, que favorecem o uso de práticas diferenciadas de avaliação de surdos. Identificamos que os diferentes saberes (experenciais, sociais e pragmáticos) e várias fontes de saberes (do conteúdo disciplinar, dos recursos e materiais, da educação formal e da prática) precisam ser consideradas na formação inicial e continuada do docente, de modo que ele possa selecionar recursos que favoreçam a avaliação do surdo de maneira mais equânime.

Palavras-chave: Avaliação de Surdos, Libras, Saberes docentes.

INTRODUÇÃO

O processo de avaliação de pessoas com deficiência na escola regular se constitui em um desafio pedagógico e social para os educadores na atualidade. Pedagógico, pois se remete aos conhecimentos construídos pelo docente sobre educação; social porque se refere à percepção construída a partir da vivência na coletividade e, conseqüentemente, corresponde às expectativas do professor sobre a surdez e que delimitam suas ações educacionais.

A educação inclusiva, é um tema discutido internacionalmente, há muitas décadas e se intensificado desde 1990, com a Convenção Mundial sobre Educação para Todos (realizada em 1990, em Jontiem, na Tailândia) e a Conferência Mundial de Educação Especial (ocorrida em 1994, em Salamanca, na Espanha) que gerou a Declaração de Salamanca. Contudo, ainda há desinformação em diferentes setores da sociedade, inclusive dos professores, sobre a operacionalização do direito desse estudante à educação de qualidade que atende as suas necessidades educacionais.

¹ Mestranda pelo Curso de Pós Graduação em ensino - PPGE da Universidade Estadual do Estado do Rio Grande do Norte - RN, professora da Universidade Federal de Campina Grande – PB, adriana.korrea@gmail.com;

² Gestora da ECITE Cristiano Cartaxo, Mestranda em Sistemas Agroindustriais pelo Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar (CCTA) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), eglehma@gmail.com

Conforme destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, o público-alvo da modalidade da Educação Especial na perspectiva inclusiva é composto por alunos com deficiência, com Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD e com superdotação (BRASIL, 1996), mas, a efeito dessa discussão, delimitamos às pessoas com deficiência, especificamente, as pessoas surdas, que se comunicam por meio da Língua Brasileira de Sinais - Libras (BRASIL, 2005). Desse modo, a formação para a educação inclusiva pressupõe o conhecimento e a promoção de condições de aprendizado para os estudantes e, para isso, precisamos refletir sobre o processo de ensino e de avaliação nessa modalidade educativa.

É integrante do senso comum a ideia de que a escola para a pessoa com deficiência é um espaço de socialização, entretanto, não podemos desconsiderar que a atividade fundamental da escola é o ensino e que, nesse sentido, a vivência na coletividade é apenas um dos aprendizados que devem ser mediados pela escola. Tratando-se do estudante surdo que se utiliza da Libras, essa interação com os demais envolve, principalmente, a barreira da língua e esse obstáculo interfere, inclusive na apropriação do conhecimento e na verificação dos conteúdos abordados nas classes com surdos.

No entanto, partimos da compreensão de que apenas compartilhar a mesma língua não é suficiente para a promoção de práticas didático-pedagógicas. Em face do exposto, nos questionamos: quais os saberes que devem ser desenvolvidos pelo docente para avaliar o surdo?

Nesse sentido, o artigo visa compreender os saberes, presentes na literatura, que favorecem o uso de práticas diferenciadas de avaliação de surdos. Nessa perspectiva, realizamos uma pesquisa bibliográfica, pautada nos processos de produção de conhecimento apresentados por Shulman (1987 apud SANTOS; CAVALCANTE, 2018) e Tardif (2002).

METODOLOGIA

Realizamos uma pesquisa bibliográfica, utilizando os descritores avaliação da aprendizagem AND surdo na caixa de busca do *site* Google Scholar e encontramos 102 ocorrências. Elas foram inicialmente refinadas pelo título e desconsideradas as investigações cujos títulos não se remetessem à avaliação na Educação Básica, que tivessem como foco apenas na Língua Portuguesa.

Separados os documentos que versavam sobre a proposta pesquisada, iniciamos os estudos para ampliação do conhecimento, e posterior escrita desse artigo. As técnicas de leitura utilizadas remetem as orientações de Salvador (1986), pois o mesmo sugere leituras sucessivas das obras identificadas para obtenção das informações pertinentes ao objeto de estudo. Assim

realizamos as seguintes técnicas: Leitura de reconhecimento do material bibliográfico; Leitura exploratória; Leitura seletiva; Leitura reflexiva e Leitura interpretativa.

Na abordagem qualitativa, de acordo com Minayo (2008) inicialmente o investigador necessita reconhecer a complexidade do objeto estudado, revendo as bases teóricas sobre o tema que permitam formular conceitos e/ou o levantamento de novas hipóteses, com análise específica e contextualizada.

AVALIAÇÃO NA ESCOLA REGULAR: DELINEANDO O CAMINHO DA APRENDIZAGEM

Freitas et al. (2017) dizem que a avaliação deve incorporar os objetivos da educação escolar, para isso, nesse processo, deve se pautar nas considerações sobre a função social da escola. Para os autores, a escola assimila funções sociais que podem gerar a submissão ou a emancipação dos indivíduos e que, um dos veículos para essa prática é a avaliação.

Diante disso, para avaliar o estudante surdo, que é público da Educação Inclusiva, devemos ter em mente que essa modalidade da educação se efetiva “[...] a partir de uma formação integral do aluno – segundo as suas capacidades e os seus talentos – e de um ensino participativo, solidário, acolhedor” (MANTOAN, 2015, p. 16). Nesse sentido, concordamos com a autora que o ensino acolhedor e, conseqüentemente, a avaliação acolhedora pode contribuir para uma sociedade mais aberta à pluralidade cultural, à medida que a vivência na escola evidencia novos valores, indicando caminhos para permitir e estimular a participação de todos os alunos nos processos de socialização e de acesso ao conhecimento.

Considerando a educação um processo dialógico, no qual educador e educandos se modificam nesse processo, vemos que pensar a educação inclusiva é conceber uma proposta em que educamos e aprendemos continuamente. Nas palavras do mestre Paulo Freire, o educador é um eterno pesquisador, problematizador da sua prática e, nesse processo, deve estar ciente de que esse caminho não se produz ao acaso, mas na interação com outro, com as inquietações que surgem na sua prática e com a busca por estratégias para otimizar o processo de ensino. Sobre a atuação do educador, o referido autor afirma que:

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1997, p. 29).

Acreditamos que essa indagação deve perpassar todas as práticas docentes, desde a escolha dos conteúdos, instrumentos, estratégias e aplicação da avaliação do estudante. Na

constatação ora apresentada, o educador aborda a natureza dialética do aprendizado. Para o autor, formamos e somos formados continuamente e, nesse processo, os nossos valores, as nossas práticas são modificadas com as nossas experiências envolvendo a teoria e a prática.

ESPAÇOS E ESTÁGIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Tardif (2002) afirma que nos formamos não apenas nas relações com a teoria, mas com as vivências anteriores, com as curiosidades que se remetem a relação com o outro e com a interação com os seus valores. Essa percepção é semelhante àquela apresentada por Freire (1997) ao abordar que esse conhecimento é historicamente situado, que se constrói na relação com o vivido, o “eu” e com o outro e que não está acabado, pois a cada dia, novos conhecimentos são requeridos para que o educador possa mediar o processo de ensino.

Diante disso, entendemos que os professores e os alunos se formam e são formados tanto pelo contato com o conteúdo de ensino quanto com as relações travadas entre eles, como também, com os resultados que são observados nesse processo e que são coletados por meio da avaliação. Dessa maneira, sendo o educador o planejador do processo educativo, a sua percepção sobre a ação é relevante para que a prática educativa (e a avaliativa) favoreça a constituição de uma sociedade que valoriza a pessoa com deficiência.

Isso porque, as relações vivenciadas na escola inclusiva podem gerar concepções que motivem o reconhecimento da relevância do surdo para o grupo ou podem contribuir para que estudantes e professores desenvolvam atitudes criativas com esse aluno. Assim, perceber os estudantes com inferioridade pode ser um motivador para impedir que esses tenham assegurado o direito de atingir os objetivos fundamentais da educação que estão propostos na LDB nº 9.394/1996. Esses objetivos compreendem o desenvolvimento do educando e o desenvolvimento de habilidades que permitam sua socialização e a inserção no mundo do trabalho (BRASIL, 1996).

Tardif (2002) nos assevera que o processo formativo, seja na vida social ou nas licenciaturas, se constrói desde quando esses educadores ainda são alunos e vivenciam essa experiência ao receber o serviço realizado pelo seu professor. O autor ressalta que são diferentes conhecimentos que compõem a profissionalização docente, tais como os saberes: existenciais, os sociais e os pragmáticos.

Os saberes existenciais se relacionam com o sujeito docente, com a internalização da cultura, através das suas experiências, do seu jeito de ser e da sua percepção do mundo. Os saberes sociais, por sua vez, são construídos pelas experiências de vida construídas em

diferentes tempos e espaços sociais. São saberes construídos desde a infância e se reconstróem no exercício da profissão e, como o próprio nome diz, são sociais, ou seja, influenciados pelos valores e crenças do *locus* no qual vivem. Essas construções aparecem na prática docente através das concepções de sujeito, de educação e do próprio trabalho docente. Os saberes pragmáticos são aqueles ligados ao trabalho, construídos e reconstruídos no exercício da profissão, e que são influenciados pelos anteriores.

Resumidamente, podemos afirmar que os saberes existenciais são individuais, particulares de cada indivíduo; os saberes sociais são relacionais, engendrados na relação com o outro; já os saberes pragmáticos referem-se àqueles que são modelados no exercício da profissão. Diante da reflexão dos autores podemos compreender que a constituição do professor antecede a sua formação para o exercício da docência, isso porque o educador é um indivíduo situado histórica e localmente, desse modo, recebe influências e influencia a sociedade que vive através da sua experiência profissional.

No âmbito da educação formal, Shulman (1987 citado por SANTOS; CAVALCANTE, 2018) afirma que os saberes docentes, desenvolvidos no processo de formação do licenciando, são originados a partir de quatro fontes: do conteúdo disciplinar (envolvendo as leituras e conhecimentos da área de formação), da estrutura e materiais educacionais (envolvendo currículos, regras, recursos, etc), o saber da educação formal (que o permite entender o processo ensino-aprendizagem) e a experiência prática (construído no cotidiano de trabalho).

Na sequência, discutimos a implicação desses saberes na prática avaliativa formação do docente que leciona em classes com surdos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

FORMAÇÃO E AVALIAÇÃO DO SURDO: REFLEXÕES E RECONSTRUÇÕES

A formação docente voltada para atender a diversidade humana, que respeita as diferentes formas e tempos de ensinar e aprender, por isso precisa considerar o educando na sua individualidade e, a partir disso, deve criar estratégias que permitam que esse estudante aprenda e demonstre esse conhecimento para os demais. Essas modificações permitem que o aluno surdo se compreenda como parte do grupo e como pessoa que aprende, desde que ofertadas as oportunidades adequadas às duas capacidades.

Para Mantoan (2015), essa prática requer mudanças profundas na escola para eliminar as barreiras à aprendizagem dos educandos criando condições mais equânimes e, com isso,

minimizar as distâncias entre os estudantes e destes com os demais educadores. Para a autora, na escola inclusiva, paradigmas são quebrados por meio da convivência e da solidariedade construída a partir da vivência na diversidade. Nesse aspecto, a formação individual e holística, que compreende os saberes experienciais apresentados por Tardif (2002) perpassam a vivência na escola precisando de educadores comprometidos com a função de ensinar.

No entanto, não podemos considerar que esses saberes ocorram em tempos e espaços distintos. Para que seja possível formar o indivíduo e seus saberes existenciais, é necessário investir nos saberes sociais, pois as individualidades também são construídas em meio às relações sociais. Com isso, a forma de ser, de perceber o outro, de interagir com ele recebem interferências das formas internalizadas pelas relações sociais sedimentadas nas memórias dos indivíduos. Nesse sentido, o docente precisa conhecer as concepções limitadas e limitantes, compreender que essas foram construídas socialmente, de modo a se perceber como agente de transformação e capaz de promover atitudes mais inclusivas no espaço escolar. Entre elas, citamos a avaliação que é o momento de compreender o que o aluno aprendeu e assim planejar novas ações e valorizar o percurso conquistado por ele (LUCKESI, 2011).

Freire (2011) destaca que comprometer-se com a causa, com a valorização dos seres humanos e das relações entre as pessoas é uma atitude que deve ser assumida pelo educador e, sobretudo, configura-se em um ato de coragem. Essa coragem, relatada pelo autor, é que permite planejar e implementar ações que visem a superação de uma situação de opressão, na qual o indivíduo é visibilizado enquanto estudante e ser humano, para um estágio de libertação, no qual os estudantes se percebem como importantes e integrantes do espaço social no qual estão inseridos.

Para isso, dentre outras ações, é fundamental buscar as potencialidades dos alunos a fim de selecionar o instrumento de avaliação mais adequado para conhecer o que o estudante aprendeu. Esse conhecimento sobre o estudante e sobre o instrumento, segundo Tardif (2002) é construído durante toda a sua vida escolar, nos momentos de observação da aplicação de provas vivenciados na educação básica, se estende pela formação docente, momento no qual ele discute diferentes instrumentos de avaliação, até os momentos do exercício da docência, nos quais o educador utiliza esse conhecimento nas suas atividades avaliativas. Usamos os termos “os momentos” no plural, pois compreendemos que constituir-se educador é uma ação reflexiva sobre si (saberes experienciais), sobre a função social da escola (saberes sociais) e sobre a prática educativa (saberes pragmáticos).

Nesse processo, vemos que os saberes são ativados simultaneamente, porque, para a seleção do recurso adequado é relevante que os docentes possam se despir dos mitos que o

acompanham no seu processo de formação humana, e que muitas vezes não são conscientes (saberes existenciais), tendo em vista que foram consolidados no decorrer as suas experiências na escola (saberes pragmáticos) e nos demais grupos sociais que participou e participa (saberes sociais) e pensar práticas educativas (e avaliativas) mais inclusivas.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE SURDOS

Nos aspectos legais, a atenção com a formação do docente para atuar na escola inclusiva foi ampliada com a publicação da Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras enquanto sistema linguístico brasileiro e prevê a inserção do estudo dessa língua para a formação básica dos licenciados. Mas, diante desse quadro nos questionamos: como foi pensada essa formação?

Lemos e Chaves (2012), ao realizarem uma investigação com seis ementas da disciplina de Libras ofertada em universidades de quatro regiões brasileiras (nordeste, norte, sudeste e sul) identificaram similaridades nos conteúdos apresentados e verificaram que as sequências de conteúdos selecionados baseiam-se na estrutura de um material didático desenvolvido para cursos de Libras. Nesse material, questões como o uso da Língua Portuguesa pelo surdo, são desconsideradas e menções às práticas avaliativas para surdos também não foram observadas.

Os pesquisadores destacaram ainda que essas ementas foram organizadas de forma única para todos os cursos de licenciatura, sem prever as adaptações necessárias para que o estudante possa relacionar o conteúdo de Libras à sua área de formação.

Tavares e Carvalho (2010) advertem que, nas disciplinas de Libras ofertadas nas Instituições de Ensino Superior, enfatizam-se os conteúdos teóricos, os aspectos linguísticos da Libras e a História dos surdos, sendo relegados a segundo plano a cultura surda e a sua relação com a inclusão do estudante surdo. Diante disso, nos questionamos: quais são os conteúdos significativos a serem oferecidos para o educador que permitem selecionar os conteúdos e estratégias para o ensino e a avaliação do surdo?

Muitos docentes que hoje ministram aulas nas escolas brasileiras foram formados anteriormente à implementação da Lei da Libras nº 10.436/2002 que institui a obrigatoriedade da disciplina de Libras em especial, nos cursos de licenciatura. Com isso, os professores não tiveram acesso, na universidade, às discussões que apresentam a organização proposta na legislação para o atendimento da pessoa surda. Logo, caso esse profissional não tenha acesso a outros espaços nos quais seja possível conhecer as singularidades de ser surdo, por essa razão muitos questionamentos devem permear sua prática pedagógica (e a avaliação).

Diante disso, discutir os mitos que influenciam a sua forma de perceber e de ensinar o estudante surdo, são essenciais para promover a mudança em si mesmo, na concepção que construiu sobre esse estudante, a fim de que essa percepção influencie positivamente nas suas práticas avaliativas. São conteúdos teóricos, das fontes de saber do conteúdo, mas que influenciarão significativamente na seleção dos caminhos para a prática educativa (e avaliativa). Além disso, são uma oportunidade de rever e ressignificar o que Tardif (2002) chamou de saberes experienciais, ampliando as concepções construídas no senso comum por outras visões de mundo que são divulgadas na literatura. Sem essa reflexão, os saberes sociais e os pragmáticos dificilmente serão efetivados nas situações de ensino e aprendizagem, pois esbarram em questões que envolvem o currículo oculto.

[...] o currículo oculto ainda precisa ser pensado, discutido e estudado nos cursos de formação de professores, tanto inicial como continuada, a fim desses profissionais da educação perceberem que ensinam muito mais do que conscientemente acreditam. Esses ensinamentos ocultos, implícitos, disfarçados, “sem querer”, precisam tornar-se conscientes, desocultados para serem menos perversos (ARAÚJO, 2018, p. 36).

A pesquisa de Corrêa (2018) mostra que os professores apresentam uma visão estereotipada da avaliação, associando-a à prova e, por isso, têm dificuldades em avaliar as várias habilidades que o estudante surdo dispõe para expressar o conhecimento, implicando em dificuldades em formular e aplicar as avaliações diferenciadas. É importante ressaltar que a opção avaliativa do educando surdo é um momento de construção do currículo oculto, pois a visão do professor sobre o aluno e o seu potencial pode ser repassada aos ouvintes quando entram em contato os comentários e o modo que o professor avalia o surdo, servindo assim, como meio de reforçar ou de superar o estigma de inferioridade do surdo.

Silva (1996, p. 4), ao discorrer sobre o currículo oculto, adverte que “Os professores devem ficar atentos aos valores que eles próprios incorporam, porque eles determinam a seleção dos conteúdos, as estratégias, a metodologia, as habilidades e a avaliação. O próprio questionamento, às vezes, está impregnado de ideologia”. Nesse sentido, conhecer sobre o aluno e acerca das estratégias de educação pode se reverter em uma forma de repensar as ideologias que interferem na sua prática e assim contribuir para a inclusão do surdo.

Em função disso, é relevante compreender que o surdo é parte de uma minoria linguística, conforme destaca Brasil (2005), é necessário que os educadores possam tomar consciência da sua diferença linguística e buscar alternativas para inserir essa língua no processo de interação que permeia a prática educativa. No entanto, retomando a construção dos saberes apresentados por Tardif (2002), vemos que é necessário, previamente, sensibilizar o licenciando essa diferença linguística com o intuito que o educador se comprometa em realizar

as mudanças necessárias para implementar as estratégias que permitam o uso das duas línguas na sua prática pedagógica.

Sobre isso, Albuquerque (2017) estudou o uso de vídeos em Libras sobre o conteúdo para avaliar o desempenho dos estudantes ouvintes dos cursos de licenciatura e esses, através de um questionário, puderam relatar as dificuldades encontradas ao realizar essa avaliação. Como resultados, o autor identificou que o vocabulário incipiente dos licenciandos, nessa língua, dificultou a comunicação das ideias requeridas pelo instrumento avaliativo.

A partir dessa experiência compreendemos que em um momento avaliativo, o estudante pode repensar sobre as limitações e possibilidades do uso do instrumento de avaliação, bem como permite refletir sobre o desempenho do surdo em avaliações pautadas em Língua Portuguesa. Isso porque, mediante a experiência de ser avaliado em uma segunda língua, o educador pode modificar a sua percepção sobre as potencialidades do surdo, sobre a Libras e acerca dos instrumentos utilizados no processo avaliativo desses estudantes.

Ressaltamos que, segundo Luckesi (2011) a reflexão sobre o aprendizado do aluno é possível com a organização de instrumentos de avaliação adequados e, nesse processo, para que eles sejam recursos que sirvam para revelar esses dados sobre a aprendizagem, é necessário ao professor conhecer o discente e utilizar de instrumentos que o permitam expressar o conhecimento que se deseja avaliar. Por isso, é essencial questionar qual o conhecimento avaliado: o linguístico ou o do conteúdo?

Quando o foco é identificar o conhecimento sobre o conteúdo, Luckesi (2011) adverte sobre a importância da utilização de vários instrumentos de avaliação que requeiram diferentes habilidades do estudante. Nesse sentido, entendemos que quando a intenção é compreender a fluência na língua, outros instrumentos podem ser mais adequados, ou seja, a seleção do instrumento requer a clareza sobre o que se deseja avaliar. Além dos recursos materiais, recursos humanos são necessários, como o Tradutor Intérprete da Libras – TIL, profissional responsável pela mediação linguística entre surdos e ouvintes (BRASIL, 2010).

Uma das implicações desse desconhecimento é apresentada por Corrêa (2018) ao ressaltar, a partir das falas dos educadores, que esses não conseguem dissociar o seu papel enquanto docente e responsável pela avaliação e relegam ao TIL, tal tarefa. Outra postura observada foi a necessidade de retirar o TIL da sala durante as avaliações para evitar interferências nos resultados.

Vemos assim que o desconhecimento dos processos de educação de surdos pode prejudicar a expressão do seu conhecimento do educando surdo e implicar em uma avaliação negativa do estudante, tendo em vista que a presença do TIL é questionada. Essa postura pode

apresentar aos demais estudantes que o aluno surdo tem alguma vantagem na realização da prova mediante a presença do TIL quando o que ocorre é uma adaptação que permite a igualdade de condições de expressão do conhecimento.

Essa prática pode causar dois prejuízos: um deles é o prejuízo direto, que influencia no resultado da avaliação e o segundo, um prejuízo indireto, que se remete às percepções sobre o surdo que podem ser criadas pelos demais estudantes da classe ao vivenciarem tais situações. Vemos assim que conhecer o conteúdo a ser ensinado e a ser avaliado é apenas parte do processo educativo e que outros saberes precisam ser construídos para que o educador seja um agente de emancipação dos estudantes.

Assim, retomando Shulman (1987 citado por SANTOS; CAVALCANTE, 2018), e as quatro fontes de saberes propostas por ele, podemos inferir dois deles, que se referem à sólida formação de aprendizado do conteúdo a ser lecionado e sobre os pressupostos da educação são fundamentais, pois, quanto mais dominamos determinada área do saber, mais relações e estratégias serão pensadas para favorecer o aprendizado do conteúdo e desenvolver estratégias de avaliação do aluno. De acordo com Tavares e Carvalho (2010) e Lemos e Pinheiro (2012), essa formação é contemplada nas ementas dos cursos de licenciatura, contudo, os dois últimos, ou seja, os saberes da educação formal e o saber da experiência prática precisam ser repensadas e incluídas nas ementas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação para a educação inclusiva é um desafio social, pois não se encerra nas discussões realizadas na academia, ao contrário, emerge das práticas sociais e produz novas práticas e, conseqüentemente, visões de mundo que ressignificam as relações sociais. Assim, considerar e discutir o conhecimento de mundo do licenciando e conscientizá-lo sobre a importância de se constituir enquanto um profissional crítico sobre as suas escolhas didáticas é tão importante quanto capacitá-lo para ensinar determinado conteúdo. Isso porque a ação de ensinar é contextualizada, varia de acordo com as particularidades do educando e com a situação de avaliação. Por isso, necessita da atenção, compromisso e reflexão do educador para se apropriar de recursos e estratégias que favoreçam o aprendizado e a verificação do saber construído pelo aluno.

Nesse contexto, diferentes saberes (experienciais, sociais e pragmáticos) e várias fontes de saber (do conteúdo disciplinar, dos recursos e materiais, da educação formal e da prática) precisam ser considerados na formação inicial e continuada do docente, de modo que ele possa

selecionar recursos que favoreçam a avaliação do surdo de maneira mais equânime. É preciso, para isso, acreditar no potencial do educando, se despir dos preconceitos internalizados nas relações sociais sobre o educando, sobre a avaliação e experimentar outros instrumentos além de realizar parcerias, como o TIL, para assegurar o direito linguístico do surdo na realização da avaliação.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Tiago Ramos de. **O vídeo como ferramenta de avaliação da aprendizagem de libras na formação de professores**. Dissertação – (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática), Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, 121p, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/26619/1/DISSERTA%20c3%87%20c3%83O%20Thiago%20Ramos%20de%20Albuquerque.pdf> Acesso em: 02 set. 2019.

ARAÚJO, Viviane Patrícia Colloca. O conceito de currículo oculto e a formação docente. **Revista de Estudos Aplicados em Educação – REAe**. V. 3, n. 6, jul/dez, 2018. Disponível em: http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/5341/2589. Acesso em: 17 ago 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 18 ago. 2019.

_____. **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: 24 jul. 2019.

_____. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 16 ago. 2019.

_____. **Lei nº 12.319**, de 1 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm Acesso em: 02 set. 2019.

CORRÊA, Wallace Cayke Ribeiro. **Avaliação e surdez: um olhar dos professores de matemática de alunos surdos**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática. Universidade Federal de Goiás, 131p., 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/9209/5/Disserta%20a7%20c3%a3o%20-%20Wallace%20Cayke%20Ribeiro%20Corr%20-%202018.pdf> Acesso em: 02 set. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50a. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de et al.. **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis – RJ: Vozes, 2017.

LEMOS, Andrea Michiles; CHAVES, Ernando Pinheiro. A disciplina de Libras no ensino superior: da proposição à prática de ensino como segunda língua. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE, XVI, 2012, **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em:

http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2190c.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22a. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Educação Inclusiva**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SANTOS, Vania Batista dos.; CAVALCANTE, Marlon Tardelly Morais. A formação profissional e os saberes docentes em perspectiva. In: SOUSA, Abraão Vitoriano; ROBERTO, Sara Vitoriano de Sousa; BATISTA, Maria Thais de Oliveira. (org.) **Práticas Pedagógicas e Diversidade**: múltiplos olhares. Fortaleza: Imprece, 2018.

SILVA, Maria José Lopes. **Um aspecto da função ideológica da escola**: o currículo oculto. Boletim Técnico do SENAC. v. 22, n. 2, maio/agosto 1996. Disponível em: <https://www.oei.es/historico/na2003.htm>. Acesso em: 17 ago. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. 5a. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

TAVARES, Ilda Maria Santos.; CARVALHO, Tereza Simone dos Santos de. Inclusão escolar e a formação de professores para o ensino de libras (língua brasileira de sinais): do texto oficial ao contexto. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE ALAGOAS, 5, Alagoas. **Anais...**Alagoas: UFAL, 2012. Disponível em: [http://dmd2.webfactional.com/media/anais/INCLUSAO-ESCOLAR-E-AFORMACAO-DE-PROFESSORES-PARA-O-ENSINO-DE-LIBRAS-\(LINGUABRASILEIRA-DE-INAIS\).pdf](http://dmd2.webfactional.com/media/anais/INCLUSAO-ESCOLAR-E-AFORMACAO-DE-PROFESSORES-PARA-O-ENSINO-DE-LIBRAS-(LINGUABRASILEIRA-DE-INAIS).pdf). Acesso em: 07 set. 2019.