

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC- SP

Corina de Albuquerque e Silva

CURRÍCULO, EDUCAÇÃO DE SURDOS E DEFICIENTES AUDITIVOS:
uma análise das propostas construídas pela Gallaudet University para a Model
Secondary School for The Deaf (1970 -2024)

Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo

2025

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC- SP

CORINA DE ALBUQUERQUE E SILVA

CURRÍCULO, EDUCAÇÃO DE SURDOS E DEFICIENTES AUDITIVOS:
uma análise das propostas construídas pela Gallaudet University para a Model
Secondary School for The Deaf (1970 -2024)

Tese apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência para obtenção do título de doutora em educação no Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação do Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno.

São Paulo

2025

BANCA EXAMINADORA

Dedico este trabalho a família que construí. Ao verdadeiro significado do que é amar o outro pelo que ele realmente é. A todas as pessoas maravilhosas que me ensinaram que família é afeto, parceria, construção daquilo que a gente acredita. E que, como diz a canção, viver é melhor do que sonhar.

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Código de Financiamento 149037/2021-0"

"This study was financed in part by the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Finance Code 149037/2021-0"

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno, pelos ensinamentos durante essa trajetória muito importante, pelo carinho e pela paciência ao longo desse processo. Durante momentos difíceis, ir à PUC e ver a sensibilidade e conversas que faziam meu olho brilhar me ajudou muito nesse processo. Obrigada por todas as oportunidades de aprendizado e por tanto ensinamento.

À Profa. Dr^a. Carla Cazelato Ferrari, por ter aceitado participar da qualificação e por acompanhar esta pesquisa desde a qualificação. Agradeço por todos os ensinamentos ao longo da minha trajetória acadêmica.

À profa. Dr^a Viviane Ferrareto da Silva Pires, pelo aceite em participar da banca e pelas contribuições que com certeza constituirão pontos importantes de reflexão. Agradeço desde já por toda colaboração.

À profa. Dr^a Ana Paula Ferreira da Silva, por todos os ensinamentos da minha trajetória acadêmica, obrigada por sempre trazer reflexões importantes e por ter aceitado acompanhar esta pesquisa desde a qualificação, contribuindo com considerações essenciais para o desenvolvimento desta tese.

À profa. Dr^a Maria Cristina Dancham Simões, por ter aceitado participar da banca e por toda colaboração.

Ao Prof. Dr. Carlos Antonio Giovinazzo Jr., por ter aceitado participar da banca e por toda contribuição ao longo da minha formação enquanto pesquisadora.

À Betinha, minha mãe japa, durante os momentos de maior dificuldade você sempre esteve ao meu lado e me deu força para continuar construindo a vida.

À todos os professores do programa de Pós Graduação em Educação: História, Política, Sociedade por todos os ensinamentos, trocas e apoio durante minha trajetória na pós graduação. Vocês têm papel essencial na formação de todos os alunos, inclusive a minha tanto pessoal, como profissionalmente e sou extremamente grata.

À Cristiane Fairbanks, minha amiga querida do coração que a PUC me deu. Você é uma das pessoas mais importantes, sem as quais não seria possível eu ter forças para sair de um ciclo extremamente violento que estava passando. Família é quem nos aceita por quem somos. Isso foi uma das coisas que você mais me ensinou e sou imensamente grata.

À Fernando Martins, meu amigo querido, você é um dos presentes que a PUC me deu e que vou sempre levar no coração. Você esteve comigo em tantos momentos difíceis e

maravilhosos. Sou muito grata por ter a parceria e sua amizade. Obrigada por ser essa pessoa incrível que sempre segura na minha mão.

Ao meu querido amigo Alexandre Carrasco, por me ensinar tantas coisas nessa vida: me lembro até hoje de ouvir Elis Regina pela primeira vez em um LP e, nas coisas mais simples, você me mostra e me ensina tanto.

Aos meus amigos Alessandro Dellarnos e Lisandra Dellarnos por me acompanharem por tantos momentos. Obrigada por estarem sempre na minha vida. Vocês são muito especiais e sempre terão minha amizade.

À minha querida irmã postiça mais nova Victoria, por ser tão incrível e tão maravilhosa comigo. Obrigada por todos nossos cafés e conversas. Me tornar sua irmã foi um presente que ganhei na vida.

Ao meu querido amigo João Nilson, o irmão do meio que ganhei nessa vida. Obrigada pelo carinho e companheirismo sempre. Aprendi muito com você.

À minha analista Lais, por me ensinar tantas vezes e por me fazer olhar para coisas tão importantes. A psicanálise é fundamental para entendermos os nossos traumas e lidarmos com aquilo que nos atinge.

À minha esposa Mayara, por estar comigo por toda essa trajetória. Obrigada pelo seu carinho e acolhimento e por sempre acreditar em mim. Tenho a sorte de dividir a vida com você.

O SOCIÓLOGO E O HISTORIADOR

Nascemos determinados e temos uma pequena chance de virmos a ser livres; nascemos no impensado e temos uma chance bem reduzida de nos tornarmos sujeitos. Minha crítica contra aqueles que, a torto e a direito, se referem à liberdade, ao sujeito, à pessoa, etc., é a de que eles confinam os agentes sociais na ilusão da liberdade, que é, aliás, uma das vias através das quais se exerce o determinismo.

Bourdieu, 2012.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a relação entre educação de surdos e currículo escolar. No Brasil, os estudos referentes ao processo de ensino-aprendizagem na educação de surdos têm se concentrado, majoritariamente, no desenvolvimento da linguagem em decorrência da condição da perda auditiva, resultando em uma evidente secundarização do currículo escolar. Essa situação difere das pesquisas internacionais, nas quais parece haver uma distribuição mais equilibrada entre o foco na linguagem e no trabalho pedagógico das disciplinas escolares. Para tanto, elegeu-se como foco a proposta curricular desenvolvida pela Gallaudet University (EUA), uma das mais prestigiadas instituições de ensino superior para deficientes auditivos e surdos, que mantém a escola Model of Secondary School for The Deaf (MSSD), incorporada pela Universidade como centro de demonstração para todo o país. Esta investigação se desenvolveu tendo como fonte a documentação da Universidade disponível on-line, bem como as produções relacionadas às propostas do currículo não formal elaboradas por parcerias institucionais firmadas pela Universidade a partir de 1970, quando assumem a gestão da escola. A presente tese cotejou os dados encontrados a partir das contribuições teóricas de Michael Apple, no que diz respeito a concepção de currículo enquanto locus de disputas na seleção de terminados conhecimentos. Compreende-se que o estudo da documentação curricular não abrange, em sua totalidade, como se estrutura a prática educativa no cotidiano da sala de aula, porém, a construção e elaboração do currículo prescrito organiza e orienta a formação das instituições, oferecendo dados importantes relacionados às disputas de poder e transformações no campo do currículo na educação de surdos. O achado mais expressivo desta investigação reside na constatação de que o currículo prescrito da educação de surdos revela a existência de uma arena de disputas, que permeia tanto o movimento social quanto a produção acadêmica, campos nos quais se expressam distintas posições políticas, por vezes, antagônicas.

Palavras-chave: Educação de surdos; Currículo escolar; Universidade Gallaudet; Ensino elementar; Ensino médio.

ABSTRACT

This research aims to analyze the relationship between deaf education and the school curriculum. In Brazil, studies concerning the teaching-learning process in deaf education have focused mainly on language development as a consequence of hearing loss, resulting in a clear secondary role for the school curriculum. This situation differs from international research, in which there seems to be a more balanced distribution between the focus on language and the pedagogical work of school subjects. Therefore, the curricular proposal developed by Gallaudet University (USA), one of the most prestigious higher education institutions for the hearing impaired and deaf, was chosen as the focus. Gallaudet University maintains the Model of Secondary School for the Deaf (MSSD), incorporated by the University as a demonstration center for the entire country. This investigation was developed using the University's online documentation as a source, as well as productions related to non-formal curriculum proposals developed by institutional partnerships established by the University since 1970, when they assumed the management of the school. This thesis compared the data found based on the theoretical contributions of Michael Apple, regarding the conception of curriculum as a locus of disputes in the selection of specific knowledge. It is understood that the study of curricular documentation does not fully encompass how educational practice is structured in the daily life of the classroom; however, the construction and elaboration of the prescribed curriculum organizes and guides the formation of institutions, offering important data related to power struggles and transformations in the field of curriculum in deaf education.

Keywords: Education of the deaf; School curriculum; Gallaudet University; Elementary education; High school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).....	86
Figura 2 - Bottons sobre oralidade e sinalização	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição dos Programas Oferecidos	53
Quadro 2 - Meta: desenvolvimento do potencial linguístico	64
Quadro 3 - Meta 2: Identificação, avaliação e disseminação de práticas, estratégias e recursos instrucionais baseados em evidências.....	65
Quadro 4 - Meta 3: Disseminação das propostas curriculares	65
Quadro 5 - Projetos de pesquisa	68
Quadro 6 - Número de créditos por componente curricular.....	72
Quadro 7 - Rendimento estudantes MSSD na gestão Clerc.....	74

LISTA DE TABELAS E GRÁFICO

TABELAS

Tabela 1 - Investimento da verba da Gallaudet University	46
Tabela 2 - Percentuais da caracterização dos estudantes por grau de perda auditiva	48
Tabela 3 - Deficiência secundária dos alunos surdos	50
Tabela 4 - Nível de desenvolvimento acadêmico em leitura e escrita no primeiro ano dos estudantes surdos	54
Tabela 5 - Distribuição do alunado por sexo - 1984	55
Tabela 6 - Distribuição dos alunos por origem étnica - 1984	56
Tabela 7 - Faixa etária dos alunos do MSDD - 1984	56
Tabela 8 - Custo dos serviços de suporte – MSSD - 1984	57
Tabela 9 - Proficiência em inglês e matemática	73

GRÁFICO

Gráfico 1 – Custo Total por Aluno e Parcela Federal por Aluno	47
---	----

LISTA DE SIGLAS

ASL	Língua de Sinais Americana
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
GAO	Government Account Office
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
KDES	Kendall Demonstration Elementary School
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MSSD	Model of Secondary School for The Deaf
NGSS	Next Generation State Standars
NTID	National Technical Institute for the Deaf
PcD	Pessoa com Deficiência
PEI	Programa Educacional Individualizado
PPP	Projeto Político Pedagógico
RIT	Rochester Institute of Technology

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Problema de Pesquisa	22
Objetivos	22
Procedimentos de pesquisa	22
CAPÍTULO 1 - A FUNÇÃO SOCIAL DO CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO DE SURDOS E DEFICIENTES AUDITIVOS	25
1.1 Currículo e relações de poder	25
1.2 Currículo e educação de surdos	28
CAPÍTULO 2 - A CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO DE SURDOS E DEFICIENTES AUDITIVOS PELA GALLAUDET UNIVERSITY ...	40
2.1 A Model Secondary School for the Deaf – MSDD	42
2.2 Custo por alunos	46
2.3 Caracterização do alunado	48
2.4 Processo de escolarização	52
2.5 Críticas à formação	59
2.6 Clerc Center – Plano de Desenvolvimento Curricular de 2009 a 2012	63
2.7 Da transição à efetivação das propostas atuais	70
2.8 Projetos de iniciação científica	75
2.9 A organização curricular atual da MSSD	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90
APÊNDICE 1 – DOCUMENTAÇÃO ANALISADA	94
ANEXO 1 - DOCUMENTAÇÃO LEVANTADA	97
ANEXO 2 - CARTA À COMISSÃO	99
ANEXO 3 - EDUCATION OD DEAF ACT 1986	100
ANEXO 4 - UNITED STATES GENERAL ACCOUNTING OFFICE	101
ANEXO 5 LAURENT CLERC	102
ANEXO 6 - ANNUAL REPORT ACHIEVEMENTS	103
ANEXO 7 - PARENT STUDENT HANDBOOK	104
ANEXO 8 - MODEL SECONDARY SCHOOL FOR THE DEAF	105
ANEXO 9 - COMMON CORE STANDARS	106
ANEXO 10 - COMMON CORE STANDARS	107
ANEXO 11 - COMMON CORE STANDARS	108
ANEXO 12 - COMMON CORE STANDARS	109

ANEXO 13 - COMMON CORE STANDARS	110
ANEXO 14 - COMMON CORE STANDARS	111
ANEXO 15 - COMMON CORE STANDARS	112
ANEXO 16 - COMMON CORE STANDARS	113
ANEXO 17 - COMMON CORE STANDARS	114
ANEXO 18 - COMMON CORE STANDARS	115
ANEXO 19 - COMMON CORE STANDARS	116

INTRODUÇÃO

O objetivo da presente tese consiste em analisar a relação entre educação de surdos e deficientes auditivos e as propostas curriculares desenvolvidas pela Gallaudet University, instituição que possui extensa trajetória de propostas educacionais para esse alunado. A temática *Currículo e educação de surdos e deficientes auditivos* emergiu da pesquisa de mestrado, a qual gerou diversas inquietações no que concerne à estruturação do currículo escolar.

O balanço tendencial desenvolvido no mestrado, teve por objetivo analisar as produções acadêmico-profissionais sobre o ensino de matemática para surdos nos periódicos nacionais e internacionais. Observou-se que esse conteúdo implica não somente a aquisição de linguagem estruturante das chamadas ciências exatas, mas, também, constituiu-se como requisito para a aprendizagem das disciplinas classificadas como ciências no ensino fundamental e médio, como biologia, física e química (Albuquerque-Silva, 2021).

Este foco foi selecionado, na medida em que, ao lado da expressiva quantidade de estudos sobre a incorporação e utilização da língua brasileira de sinais (Libras) pela educação escolar¹, foram encontrados alguns poucos trabalhos que se dedicaram a analisar elementos que compõem o currículo escolar da educação básica no Brasil.

Entre eles, destacou-se a dissertação de mestrado de Soares (1990), por ter como foco o currículo escolar. Embora a pesquisa estivesse centralizada na Proposta Curricular para Deficientes Auditivos, elaborada pelo Ministério da Educação (MEC. CENESP, 1979), ainda sob a égide da utilização preferencial da língua oral na escolarização de alunos surdos, a análise demonstrou que, já naquela época, a ênfase excessiva no desenvolvimento da linguagem acarretava prejuízos ao cumprimento do currículo escolar.

Dentro do planejamento curricular, por meio do cotejamento na distribuição de atividades pelo horário semanal indicado nessa proposta, constata que “das 25 aulas semanais programadas [...] 11 são preenchidas com atividades de *Treinamento Auditivo, Fala e Música*²” (Soares, 1990, p. 83), ou seja, para as aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais,

¹ Levantamento realizado durante a pesquisa de mestrado: a) Surdez e modalidades de comunicação (total: 1706 trabalhos); b) Surdez AND língua de sinais - 219 trabalhos; c) Surdez AND libras - 32 trabalhos; e Língua de Sinais - 1.455 trabalhos; já em relação as Surdez e disciplinas escolares (total: 243 trabalhos) – a) Surdez AND Biologia -32 trabalhos; b) Surdez AND química - 31 trabalhos; c) Surdez AND física - 132 trabalhos e d) Surdez AND Matemática - 48 trabalhos.

² O “Treinamento Auditivo, Fala e Música” são atividades que constam na Proposta Curricular para Deficientes Auditivos, elaborada pelo Ministério da Educação (MEC. CENESP, 1979) que consistem na prática de atividades que estão voltadas para o treino da fala, não possuindo foco nos processos de ensino ou mesmo no conteúdo curricular.

Ciências, Educação Física e Educação Artística eram destinadas 14 aulas, o que redundava no baixo nível de aprendizado alcançado por esses alunos.

Estabelece-se, portanto, um paralelo histórico: se, naquela época, a hegemonia dos processos de aquisição da linguagem oral impunha que o treino da fala, por meio de atividades relacionadas à proficiência linguística, sobrepunha-se no currículo escolar, a ênfase atual sugere uma repetição dessa lógica, todavia, com a ênfase na aquisição e desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais se sobrepondo aos componentes curriculares da educação básica.

Além dessa dissertação, a tese de doutorado de Cukierkorn (1996), investigou a caracterização dos “procedimentos didáticos especiais” voltados para escolarização destes indivíduos, em escola especial de educação de surdos e deficientes auditivos pertencente ao sistema municipal de ensino de São Paulo.

Corroborando com os achados de Soares (1990), no que tange a aprendizagem das disciplinas específicas do currículo escolar, Cukierkorn (1996) constatou a ênfase no uso de procedimentos específicos para o desenvolvimento da língua oral dentro do próprio currículo escolar e que o ensino das disciplinas residia, fundamentalmente, na diminuição e/ou lentidão do conteúdo escolar.

Observou ainda que, nos planos de ensino, havia predomínio da descrição das bases metodológicas nos aspectos de aquisição e desenvolvimento da linguagem, mas, em contraposição, não eram explicitados os procedimentos pedagógicos envolvidos na escolarização destes sujeitos. O vocabulário, portanto, passava a ser reduzido, limitando o processo de aprendizado do indivíduo, pois a escolha do conteúdo permanecia ancorada ao nível de desenvolvimento vocabular de cada série (Cukierkorn, 1996).

Diante desse panorama, foi realizado para esta pesquisa levantamento bibliográfico atualizado, no Portal de Periódicos da CAPES (BRASIL.MEC.CAPES, 2024) sobre a relação entre currículo escolar e educação de surdos, em que foi constatada pequena produção nacional específica sobre surdez e currículo (243 artigos envolvendo o ensino de matemática, física, química e biologia), contra mais de 1700 estudos sobre a língua de sinais.

Frente a essa discrepância, optou-se por replicar o levantamento utilizando descritores em inglês, com o objetivo de verificar se essa ênfase sobre a língua de sinais era tão expressiva na produção estrangeira quanto a encontrada na produção nacional. Os resultados mostraram que, apesar de apresentar uma maior ênfase na língua de sinais (aproximadamente 100 mil estudos), os elementos do currículo escolar também eram investigados, totalizando cerca de 24

mil publicações sobre os mesmos componentes curriculares do levantamento das produções nacionais.

Essa discrepância entre a produção nacional e a estrangeira resultou na seleção de um *corpus* de publicações em periódicos revisados por pares, em que pude cotejar a autoria, os procedimentos e os conteúdos entre as produções nacionais e estrangeiras com foco no ensino de matemática, entre aqueles que enfatizavam o uso da língua de sinais nos processos de ensino e os que se voltavam para aspectos didáticos envolvidos, *corpus* este composto por cem artigos nacionais e cem estrangeiros, sendo os mais atuais constantes do Portal de Periódicos referido.

Um dos aspectos mais expressivos observados na produção nacional foi a quantidade reduzida de investigações relativas a surdos oralizados ou não sinalizadores, sendo que, ao longo dos anos, o conteúdo matemático trabalhado permaneceu tratando de temáticas gerais e de conteúdos básicos, quase que exclusivos naqueles referentes ao ensino fundamental I.

Em contrapartida, no contexto internacional, as pesquisas envolviam situações de ensino associadas tanto pelo uso dos sinais quanto da língua oral. Observou-se que, ao longo dos 47 anos de produção, as investigações evoluíram de temáticas gerais para conteúdo de maior complexidade, referentes ao ensino fundamental II e do ensino médio, independente da língua de instrução utilizada por estes sujeitos.

Diante disso, e compreendendo a necessidade de aprofundar a investigação no que concerne à constituição do currículo na educação de surdos, esta tese dá continuidade à pesquisa iniciada no mestrado. Para tanto, realizou-se um novo cotejamento e pesquisa no Portal de Periódicos da Capes.

Os descritores utilizados foram “Currículo AND Surdo” obtendo 135 produções de 2006 a 2023; “Currículo AND Deficiente auditivo” constando 4 produções de 2018 a 2020; “Deaf AND Curriculum” constando 739 produções de 1968 a 2024 e “Hard of hearing AND curriculum” constando 394 produções de 1963 a 2024.

A partir dos achados torna-se evidente que o interesse pela temática referente aos estudos curriculares possui abrangência mais expressiva no cenário internacional considerando não somente o número de produções, mas o recorte temporal no qual as investigações sobre a temática iniciam.

Além disso, enquanto as pesquisas brasileiras realizadas entre 2006 a 2023 que designaram como foco alunos com “deficiência auditiva” se reduziram a apenas 3,0% do total (4 entre 139), as efetivadas no exterior somaram a 32,0% (394 entre 1.233).³

Observa-se que os estudos brasileiros abordam majoritariamente as questões atreladas ao aspecto da linguagem, mesmo quando voltados para disciplinas do currículo escolar, subordinando a prática pedagógica à proficiência na língua de sinais.

Considerando estes aspectos presentes na produção nacional, para a elaboração desta tese de doutorado optou-se pela investigação com foco no currículo escolar de alunos surdos e deficientes auditivos na Gallaudet University⁴, universidade que gere de duas instituições: a Kendall Demonstration Elementary School⁵, focada nos processos iniciais de ensino, e a Model of Secondary School for the Deaf (MSSD) que abrange o ensino médio e a preparação para ingresso no ensino superior.

A utilizando como fonte de pesquisa para o presente trabalho será o currículo elaborado pelo Laurent Clerc Center⁶, da Gallaudet University e implementado no Model of Secondary School for the Deaf⁷, uma vez que a formação abrange a ênfase nas disciplinas do currículo escolar, bem como a conexão entre a formação apresentada no que corresponde ao ensino médio e sua relação com o ensino superior na Gallaudet.

Os critérios utilizados para escolha da instituição dizem respeito à longa trajetória da Universidade de Gallaudet na educação de surdos, desde sua criação, em 1864, ao fato de, em 1970, ter assumido a gestão das duas instituições, bem como seu reconhecimento internacional enquanto autoridade na área. Para além desses aspectos, a instituição possui forte vínculo a movimentos sociais de surdos e deficientes auditivos ao redor do mundo, apresentando associação ao American Annals of Deaf, principal instituição vinculada a temáticas sobre direito dos surdos.

³ Cabe lembrar que, em nosso país, parcela expressiva da pesquisa sobre educação de surdos contesta a sua caracterização como deficiência, mas como uma diferença expressa pelo uso de uma “língua natural” (L1) que redundaria em uma “cultura surda”, apartada da “cultura ouvinte”.

⁴ Ambas as instituições, MSSD e KDES têm o objetivo de proporcionar uma trajetória de formação aos estudantes surdos, uma vez que a Gallaudet passou a ser, desde 1970, responsável pela escolarização desses sujeitos em âmbito nacional, com objetivo de suas possíveis ascensões à universidade ou ao mercado de trabalho.

⁵ Kendall Elementary School for the Deaf (KDES) – Instituição criada em 1970 voltada para escolarização no nível fundamental de jovens surdos estadunidenses, sendo administrada em conjunto com o Laurent Clerc Center (Gallaudet University, 2021).

⁶ Laurent Clerc Center – Centro de educação financiado pelo governo federal que proporciona programas para estudantes surdos e deficientes auditivos do ensino fundamental e médio, tendo como principal objetivo a tarefa de desenvolver e divulgar currículos inovadores, técnicas de ensino e produtos em todo o país, fornecendo informações, treinamento, e assistência técnica para pais e profissionais para atender às necessidades de alunos surdos e deficientes auditivos desde o nascimento até os 21 anos de idade (Laurent Clerc, 2022).

⁷ Model of Secondary School for the Deaf (MSSD) – Instituição criada em 1969 e na década de 1970 passou para a administração pela Gallaudet University e destina-se a formação no nível do Ensino médio aos alunos de todo país. Na atualidade, a Laurent Clerc Center, junta-se ao Gallaudet na administração da instituição (Gallaudet University, 2021).

Além disso, o currículo elaborado, em parceria com Laurent Clerc Center possui como objetivo trabalhar com alunos de diferentes graus de surdez e modalidades de comunicação, proposta reforçada pela instituição ressaltando que “não existe jeito certo de ser surdo” (Gallaudet University, 2021).

As questões curriculares voltadas à prática pedagógica e ao processo de ensino são aspectos de extrema relevância e propiciam reflexões fundamentais para o cenário nacional. Este trabalho não se restringe à análise da produção estrangeira, pois busca trazer reflexões importantes sobre aspectos significativos das pesquisas brasileiras e possíveis construções para produções futuras.

No contexto acadêmico brasileiro, observa-se que as investigações apresentam como foco a separação dos sujeitos de pesquisa entre indivíduos que utilizam a Libras como modalidade de comunicação e indivíduos que optam pelo uso da língua oral.

A pesquisa de Ferrari (2024) observa esse aspecto investigando a escolarização de surdos e deficientes auditivos nas pesquisas brasileiras, buscando analisar no recorte temporal de 1987 a 2017 a produção científica a partir de cinco eixos, sendo estes: campo temático, tipo de escolarização, nível de ensino, práticas e lugares da educação especial e língua/linguagem de expressão e comunicação.

O cotejamento dos dados foi realizado a partir das contribuições teóricas de Bourdieu (1994) no que diz respeito ao conceito de campo e campo científico. Os resultados apontam para a predominância de estudos que investigam questões relacionadas a língua e linguagem, bem como a escola especial concebida como espaço privilegiado para escolarização desses sujeitos.

Dentre as produções analisadas, observa-se centralidade da linguagem e processos envolvendo língua e linguagem, enquanto temas relacionados ao ensino possuem menor incidência. Por conseguinte, observa-se a prevalência de um cenário fortemente relacionado a concepção do uso da língua de sinais nos espaços de ensino sem considerar as distintas modalidades de comunicação.

Neste contexto, observar produções que trabalham de forma a pensar a pluralidade de modalidades de comunicação e consideram a variedade presente nas pessoas que possuem deficiência auditiva possibilita reflexões em relação ao que é feito nas pesquisas nacionais. Isto posto, torna-se necessário pensar a dimensão política e ideológica em relação ao que é formulado e estruturado enquanto currículo educacional.

Assim, verifica-se que o campo de pesquisa da educação de surdos no Brasil e no exterior apresentam características distintas, que impactam não só a produção intelectual ao longo do tempo, mas também as práticas pedagógicas que, no cenário nacional, ainda perpetuam processos de escolarização calcados no ensino de língua.

Portanto, considerando as distintas concepções referentes à educação de surdos e deficientes auditivos no campo da produção acadêmica e das disputas políticas em torno dos movimentos de reivindicações dos próprios surdos, a análise sobre o currículo desenvolvido pela Gallaudet na Model Secondary School for the Deaf pode explicitar quais as tensões relacionadas aos processos de escolarização de surdos e priorização dos conteúdos curriculares e trazer reflexões e possibilidades de se analisar o cenário brasileiro no ensino de surdos e deficientes auditivos.

De acordo com dados do National Deaf Center, responsável pela coleta de informações referentes a resultados acadêmicos e trajetórias escolares, tem ocorrido um aumento no número de alunos surdos que prolongam o processo de escolarização chegando a instituições de ensino superior (NCD, 2021).

Neste contexto, de acordo com o relatório anual de desempenho e metas sobre a educação de surdos e deficientes auditivos nos Estados Unidos da América (EUA), verifica-se o amplo número de linhas de pesquisas desenvolvidas na área, bem como fica evidente o aumento de interesse e a produção expressiva no país.

Entre todas as instituições dos EUA destinadas à educação de surdos, destaca-se a Universidade Gallaudet, a quem na atualidade foi reservada, pelo governo do país, a responsabilidade de atuar no acompanhamento das metas nacionais para a educação de surdos na medida em que, além da manutenção de uma infinidade de cursos universitários, ela mantém o Laurent Clerc Center, instituição responsável pela elaboração do currículo escolar e do material didático a serem aplicados nas suas duas escolas modelo, Kendall Demonstration Elementary School (KDES) e Model of Secondary School for the Deaf (MSSD), responsáveis, respectivamente, pela educação básica no ensino fundamental (1º a 9º ano) e médio (1º a 3º série).

Para cotejamento dos dados referente ao currículo educacional, serão utilizadas as contribuições teóricas de Apple (1989), compreendendo o currículo não como um elemento neutro, mas como um instrumento de poder, o qual é perpassado por disputas referentes ao tipo de sujeito que se deseja formar.

Nesse sentido, a análise aqui pretendida sobre a estruturação do currículo prescrito nos documentos oficiais da instituição não se restringe somente aos aspectos pedagógicos, mas procura analisar esse dispositivo escolar como a materialização de embates políticos que definem a identidade e o futuro dos estudantes.

Portanto, analisar a estrutura e os componentes curriculares da MSSD possibilita cotejar como tensões políticas e sociais produzem os currículos nacionais e, conseqüentemente, condicionam as trajetórias educacionais e a formação desses sujeitos.

Tendo em vista a argumentação apresentada acima, define-se como:

Problema de Pesquisa

De que forma a proposta curricular desenvolvida pela Model of Secondary School for The Deaf (MSSD) para o ensino médio, elaborada pela Universidade Gallaudet, como modelo para a utilização nacional, expressa as disputas políticas referentes à educação de surdos e deficientes auditivos?

Objetivos

- 1) Analisar a estrutura e os componentes metodológicos da proposta curricular Model of Secondary School for The Deaf (MSSD) para o ensino médio;
- 2) Estabelecer relação entre esses dispositivos e as disputas políticas referentes à educação de surdos e deficientes auditivos.

Procedimentos de pesquisa

A presente tese tem por objetivo analisar a proposta curricular para surdos e deficientes auditivos, elaborada pela Gallaudet University e implementada na Model of Secondary School for Deaf, como modelo de proposta educacional a ser disseminada por todo o país.

Para análise do material curricular, foi realizado levantamento dos documentos disponibilizados pela Gallaudet University. Os dados foram coletados e analisados considerando os seguintes recortes temporais:

- 1970 a 1986: documentação do Relatório encaminhado ao General Accounting Office (GAO), contendo medidas, projetos e programas implementados no período;

- 1987 a 2011: Intervalo de tempo marcado pela escassez de produções específicas sobre o currículo entre 1987 e 2008. As fontes restringem-se a publicações da Odyssey, revista da Gallaudet de boas práticas e portfólios de produções de alunos. Para o final do período, incluiu-se a análise do relatório de 2012 referente às metas implementadas pelo Clerc Center a partir de 2009.
- 2012 a atualidade: Relatório Anual de 2024; Manual da Família 2024.

O material foi analisado a partir do referencial elaborado por Apple (2016) compreendendo o currículo enquanto expressão das relações de poder na qual determinados conteúdos são privilegiados em detrimento de outros.

A partir do material coletado, a tese foi subdividida em dois capítulos:

O primeiro capítulo aborda a função social do currículo e a escolarização de surdos e deficientes auditivos, articulando questões relacionadas ao currículo como reflexo das relações de poder e como ele se apresenta no cenário da educação de surdos.

Já o segundo capítulo contextualiza historicamente a relevância que Universidade Gallaudet foi assumindo nas políticas nacionais da educação de surdos e deficientes auditivos. Destaca-se que, a partir de 1970, por determinação do Congresso estadunidense, a instituição assumiu a responsabilidade pela elaboração do currículo educacional voltado à escolarização de surdos e deficientes auditivos, baseando-se nos resultados obtidos em suas duas escolas de demonstração (de ensino fundamental e ensino médio).

Nesse contexto, os dados foram divididos em três recortes temporais:

- 1970 a 1987, fase em que a Gallaudet iniciou e desenvolveu suas ações como formuladora de princípios e práticas para a educação escolar de surdos e deficientes auditivos a ser disseminado por todo o país;

- 1987 a 2012, período marcado por críticas formuladas pelo órgão do Congresso Nacional responsável pela avaliação de sua atuação, que redundou na integração do Laurent Clerc Center, como entidade responsável para a formulação curricular nacional, com base nos resultados alcançados pelas escolas de demonstração. Esse recorte subdivide-se em dois períodos distintos: de 1988 a 2008, em que a atuação do Laurent Center foi incipiente; e de 2009 a 2012, com uma gestão centralizada baseada em metas educacionais.

- 2012 a 2024, período de efetivação e construção do currículo atual pelo Laurent Clerc Center.

Por fim, foram elaboradas as considerações finais acerca dos dados analisados, tecendo algumas reflexões sobre a trajetória de construção de propostas curriculares da Gallaudet University, voltadas à aplicação em nível nacional. A pesquisa culmina com uma síntese que coteja essa experiência estadunidense com as iniciativas que o Brasil tem efetivado em termos de propostas curriculares para a educação de surdos.

CAPÍTULO 1 - A FUNÇÃO SOCIAL DO CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO DE SURDOS E DEFICIENTES AUDITIVOS

1.1 Currículo e relações de poder

A perspectiva teórica adotada nesta investigação, fundamentada nas contribuições de Apple (2016), parte da premissa de que o currículo escolar, transcende sua face explícita de instrumento organizador de atividades pedagógicas. Entende-se que, para além de um rol de componentes curriculares, o currículo expressa relações de poder vigentes na sociedade, na medida em que legitima certos conhecimentos em detrimento de outros.

O campo de estudos sobre o currículo, na sua relação com o contexto social, constitui uma perspectiva recente de investigações acerca das relações sociais de poder no interior da escola. Segundo Saviani (2003, p. 27), tal abordagem tem como marco temporal a década de 1960. Até então era simplesmente objeto de estudo enquanto ordenação, sequência de elementos, formalização e plano dos conteúdos escolares:

A ideia de currículo faz-se logo acompanhar pelas de ordem (no sentido de sequência interna) e de disciplina (no sentido de coerência estrutural como elementos indispensáveis a qualquer curso.

(...)

Com efeito, à ideia de currículo soma-se a de ordenação, que implica em “metodização” com o intuito de formalização: “o ensino adquiria maior força e/ou eficiência se se formalizasse (ou metodizasse)” (Saviani, 2003, p. 25-26).

Foi, portanto, na década de 1960, que os estudos sobre currículo deixam o seu caráter eminentemente técnico, pela emergência do campo de estudos da sociologia do currículo, cujo traço principal desses estudos foi a “reflexão sobre as dimensões e as implicações culturais da escolarização na sociedade atual” (Saviani, 2003, p. 27). O currículo passa a perder seu caráter de mero conjunto de saberes básicos necessários para o indivíduo e passa a ser considerado em seus aspectos social, político e cultura.

Assim, a dimensão da construção do currículo escolar se estrutura no conjunto de processos relacionados à elaboração, interpretação, implementação e avaliação, bem como os atores sociais associados a esses aspectos. Esta nova perspectiva pode ser sintetizada pela distinção apresentada por Gimeno Sacristán (2000), entre currículo prescrito e currículo em ação.

Como currículo prescrito, deve-se entender todo um conjunto de documentos que orientam, classificam e oferecem recursos para a realização do trabalho pedagógico, assim descrito por Saviani (2003, p. 39):

- A legislação e documentos oficiais a ela correspondentes;
- As peças de interpretação da legislação (jurídicas e ou teóricas, em caráter técnico e ou político, provindas de especialistas, ativistas de opinião pública em geral, expressas inclusive, em matérias jornalísticas);
- O registro do rol de matérias escolares, sua distribuição pelos níveis de ensino, carga horária, e respectivos programas (grade currículo, plano de estudo);
- Os regimentos comuns e específicos, estabelecendo as normas para o desenvolvimento do currículo e avaliação dos resultados;
- A documentação da vida estudantil (histórico escolar);
- As determinações legais quanto as funções e características do corpo docente;
- Os programas de formação e aperfeiçoamento de professores e especialistas;
- Os livros, manuais e outros meios didáticos (Saviani, 2003, p. 30).

No entanto, o conjunto normas, preceitos e orientações contantes de qualquer proposta curricular não é simplesmente aplicado da mesma forma pelos docentes, mas representa a materialização do planejamento no dia a dia, influenciado por diversos fatores, mas sofre um processo de adaptação à realidade da sala de aula, considerando as necessidades dos alunos, os recursos disponíveis e a abordagem do professor, assim como é influenciado pelo “currículo oculto”, na medida em que é a expressão de influências sociais, emocionais e culturais que afetam o trabalho pedagógico.

Nesse sentido, mais do que um mero instrumento de organização neutra do ensino de conhecimentos estabelecidos pelos componentes escolares, ele expressa relações de poder que envolvem o trabalho pedagógico.

Essa perspectiva é corroborada por Forquin (1993, p. 25), para quem o currículo refere-se a “seleções feitas pelas escolas no interior da cultura” e o processo de organização do currículo é o modo no qual as prioridades são decididas e postas em prática, tal como afirma Apple (1995, p.49-53):

A própria percepção de que a educação está profundamente implicada na política da cultura deixa isso claro. Afinal, a decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido as gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal veem a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade (Apple, 1995, p. 49-53).

Com isso, o currículo passa ser compreendido como sistema de seleção no interior de uma cultura, em dada época, estando intimamente ligado ao conceito de hegemonia e ideologia (Apple, 2016).

Uma vez que essa seleção e organização acarreta opções sociais e ideológicas conscientes e inconscientes, então uma tarefa primordial do estudo do **currículo será relacionar esses princípios de seleção e organização do conhecimento à sua estrutura institucional e interacional nas escolas** e, em seguida, ao campo de ação mais amplo das estruturas institucionais que cercam a sala de aula (Apple, 2016, p.31, grifos da pesquisadora).

Portanto currículos, parâmetros ou bases nacionais não dizem respeito a seleção neutra de conceitos e processos a serem aprendidos; pelo contrário, representam a seleção de um corpus de conhecimento socialmente valorizado e legitimado como tal, no qual a ideologia dominante se propaga.

Nesse contexto, torna-se necessário se questionar a sua aparente neutralidade, pois

[...] o princípio geral da construção social da realidade não explica por que razão determinados significados sociais e culturais, e não outros, são distribuídos através das escolas; nem explica tampouco como o controle do conhecimento que preserva e produz instituições pode estar ligado à dominação ideológica de grupos poderosos numa coletividade social (Apple, 2016, p. 45).

Em contraposição, uma visão crítica sobre a constituição do currículo deve contestar a naturalização destes processos, compreendendo a importância da influência da vida cultural e social, ainda mais porque o

[...] fato de as escolas normalmente mostrarem-se neutras e serem patentemente isoladas dos processos políticos e do debate ideológico tem apresentado qualidades tanto positivas quanto negativas. O isolamento serviu para defender a escola de caprichos ou modismos que em geral exercem um efeito destrutivo sobre a prática educacional. Também pode, no entanto, tornar a escola muito insensível às necessidades das comunidades locais e a uma ordem social em mudança (Apple, 2016, p. 127).

Nesse sentido, a análise das relações de poder intrínsecas ao currículo não se encerra na teoria geral, mas ganha contornos específicos quando voltada para a educação especial. É sob essa ótica crítica que, na sequência, será discutida a educação de surdos e deficientes auditivos. O referencial teórico aqui exposto será utilizado para compreender de que maneira as tensões

entre poder, cultura e conhecimento se materializam na escolarização do aluno surdo ou com deficiência auditiva.

1.2 Currículo e educação de surdos

No que se refere aos estudos sobre a educação de surdos e deficientes auditivos, a corrente hegemônica atual nasceu, em nosso país, com a vinda de Carlos Skliar, pesquisador argentino, que atuou como professor visitante na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na década de 1990, inicialmente denominada corrente sócio-antropológica e que se firmou como a corrente defensora da adoção da Língua Brasileira de Sinais e da cultura surda, apartada da cultura ouvinte.⁸

No que diz respeito ao currículo na educação de surdos e deficientes auditivos, Skliar (1997) destaca a problemática da concepção em torno da qual reside o processo de ensino desse alunado, uma vez que haveria uma perspectiva de currículo calcado no estabelecimento de métodos e objetivos dominados pelo oralismo que

[...] se propõem a reverter a típica sequência língua oral — língua escrita, pela sequência língua de sinais — língua oral — língua escrita e/ou pela sequência língua de sinais — língua escrita — língua oral.

Seja qual for a dimensão e a tendência da mudança pedagógica, a imposição de uma inegável sequência temporal para a educação dos surdos, continua reproduzindo-se e gerando um conjunto de vazios ideológicos — quer dizer, um vazio sobre a concepção de homem e mulher surdos - vazios epistemológicos — isto é, um vazio sobre as concepções de aprendizagem — e também vazios curriculares significativos (Skliar, 1997, p.38).

Para Skliar (1997), a base na qual se fundamentam as questões curriculares na educação de surdos ainda são permeadas pela ideologia ouvinte, na qual a sequência pedagógica das atividades é calcada em processos que tem como base privilegiar a língua oral.

O autor tece críticas acerca da aprendizagem atrelada a sequência de objetivos fundamentados no saber de forma linear:

⁸ Na última atualização de seu currículo lattes (26/03/2021), este pesquisador indica a realização de estágio de pós-doutorado na UFRGS, de 1996 a 1999, tendo publicado, nesse período, onze artigos em periódicos especializados, três livros autorais, seis capítulos de livros, além de ter orientado quatro dissertações de mestrado. Após esse período, continuou com contribuições importantes para o campo acadêmico da educação especial, tanto em publicações como orientador de dissertações e teses nessa Universidade.

Isto é, a reflexão e as práticas têm girado, exclusivamente, em torno de certos pré-requisitos linguísticos, de determinados antecedentes comunicativos, de determinismos específicos sobre as modalidades cognitivas para a concretização das propostas pedagógicas (Skliar, 1997, p.38).

O autor aponta ainda que:

Portanto, as discussões em torno de propostas curriculares para educação de surdos: isto é, ainda se perde muito tempo discutindo sobre as línguas (Skliar, 1997, p.39).

[...]

Nesse contexto, a discussão sobre o currículo dentro das escolas de surdos é basicamente assistemática, muitas vezes ateorica e, na maioria das vezes, anacrônica. Quando a discussão acontece, acaba sendo, em geral, uma réplica fotográfica, uma legitimação incondicional do currículo tradicional, presente nos programas das escolas regulares (Skliar, 1997, p.39).

Assim, Skliar (1997, p.40) evidencia três problemáticas em torno das propostas curriculares na educação de surdos, a qual ainda é permeada pela lógica de um ensino tradicional e homogeneizante no qual:

1. Ensino calcado a pensar objetivos educacionais de forma linear e estruturar metodologias e didáticas a partir dos objetivos;
2. Trabalhar com o aspecto curricular tendo como base acesso ao conhecimento científico, sem o questionamento sobre qual seria esse conhecimento e em que medida esse acesso se configuraria;
3. Postergar questões educacionais para outro momento da trajetória educacional dos estudantes surdos.

Neste contexto, a perspectiva na qual se desenvolvem os currículos nacionais ainda permeia a lógica de formação do sujeito a partir de um ideal, no qual os indivíduos surdos e deficientes auditivos não se encaixariam.

O autor ainda reitera que se tratarmos nas escolas de surdos os mesmos padrões e discussões presentes nas escolas de ouvintes, haverá a perpetuação da lógica na qual “quem está presente nesse currículo, além de ser o homem branco, europeu, letrado, profissional, etc. é, sobretudo, o homem falante/ouvinte; o homem que ao escutar e ao falar, informar, opinar e teorizar, cria exclusões” (Skliar, 1997, p. 40).

Aprofundando sobre a postergação de discussões ao longo da trajetória educacional, Skliar (1997) destaca que as discussões em torno do currículo

[...] não conseguem livrar-se da questão das línguas — língua oral versus língua de sinais — questão que continua definindo-se como pré-requisito inevitável para, a partir daí, propiciar um currículo apropriado. Gera-se, assim, uma contínua e falsa identificação entre modalidade de linguagem e formas de educação e, mais ainda, uma espera curricular também angustiante. E é angustiante, entre outras razões, porque ainda que hipoteticamente resolvido “o problema das línguas”, nada garante que a discussão sobre o currículo aconteça como uma consequência simples e natural (p.40-41).

[...]

As adaptações curriculares e a negação de um currículo surdo impõem, por sua vez, uma medicalização da surdez, uma obstinação contra a deficiência auditiva, uma patologização do sujeito surdo (Skliar, 1997, p. 42).

Formozo (2008), em sua pesquisa sobre o currículo em escolas regulares para estudantes surdos, ressalta que a educação parte de um produto daquilo que os ouvintes concebem enquanto currículo para estes sujeitos, ou seja, perpetua a concepção de percurso educacional calcado no saber que deslegitima conteúdos e questões referentes à cultura e às identidades surdas.

Há presente nessa discussão a concepção de um currículo próprio para os indivíduos surdos que se diferenciaria daquele formado para ouvintes. A autora destaca que o currículo é concebido enquanto instrumento de poder e de reprodução de sujeitos de acordo com a norma social:

Nesse regime de verdade somente alguns são autorizados a falar, e a falar um determinado discurso, e não outro. A racionalidade oralista reforçou a institucionalização de um discurso preferencial em que o surdo era um anormal que deveria ser corrigido, aprendendo a falar e, se possível, a escutar, e para isso não deveria usar os sinais (Formozo, 2008, p.76).

[...]

O currículo não produz apenas as identidades dos alunos, mas também a dos professores. O currículo está embebido nas disputas de significados e na produção de regimes de verdades (Formozo, 2008, p.78).

Para além dos aspectos da reprodução das relações de poder no currículo escolar, Formozo (2008) atenta para o fato de que a diferenciação de instrução a esses sujeitos é permeada pela diminuição de conteúdo curricular, bem como a lentidão do processo de ensino.

Portanto, questiona-se sobre qual entendimento por trás da concepção de diminuição do conteúdo: “ao fazer essa seleção, o professor pensa no tipo de aluno surdo que deseja formar? Ou apenas pensa em simplificar tudo, por julgar que o surdo não tem condições de aprender? (Formozo, 2008, p. 78).

A partir desses questionamentos, essa autora destaca a fala de um entrevistado que relata o modelo curricular que tem se estabelecido na educação de surdos como: “Currículo surdo, para mim, é o currículo ouvinte ensinado em Libras. O maior cuidado seria não “destruir” a

cultura surda. [...] Eu nem gosto de adaptação de currículo, estão sempre adaptando, adaptando coisas” (2009, p.80).

Formozo (2009) elabora em sua pesquisa a necessidade da elaboração de um currículo surdo, no qual a surdez seja observada e considerada enquanto diferença e que, neste currículo, sejam compreendidas e abordadas as manifestações culturais destes sujeitos. Observa-se, nesse contexto, que a consideração sobre a formulação de um currículo para indivíduos surdos centraliza as discussões em torno da língua de instrução, a língua de sinais.

Já no trabalho de Fini (2017), a pesquisa teve como foco a análise de práticas pedagógicas realizadas pelos docentes do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Neste quesito, o autor pondera que as discussões em torno do currículo consistem em tema persistente nas reuniões pedagógicas, mas que tal aspecto refere-se a um exemplo de “invenção pedagógica”, na medida em que não há a participação dos estudantes surdos no processo de definição de objetivos e conteúdos educacionais.

Assim, as professoras são cobradas para cumprirem os conteúdos propostos pelo Instituto, porém, percebe-se que por mais que o planejamento seja bem elaborado e bem estruturado, na prática ocorre uma série de transformações, pois os contextos que permeiam cada turma são distintos, as necessidades e características de cada turma e de cada estudante são distintas (Fini, 2017, p. 77).

[...]

Para superar esta pedagogia da homogeneização, é necessário refletir sobre práticas pedagógicas em uma perspectiva libertadora, em que o currículo é construído por meio do diálogo entre professor e estudantes, ultrapassando o que é imposto pelo currículo oficial, fazendo modificações de acordo com a necessidade dos estudantes (Fini, 2017, p. 77).

Fini (2017) aponta para o fator de que embora o INES possua proposta que considera a cultura surda inserida no contexto educacional, tanto em atividades, quanto no cotidiano escolar, ainda reside a perspectiva de considerar os estudantes como receptores do conhecimento e os docentes como transmissores do saber escolar.

A autora define a necessidade de um currículo contextualizado a partir da realidade escolar e o saber dos estudantes, no qual a pluralidade e sujeitos sejam abarcadas. Assim, não haveria a perspectiva apenas de um currículo específico para estudantes surdos, mas de um currículo para a realidade social daquele grupo.

Portanto, para que o currículo praticado supere o que é imposto pelas normas, pelos documentos curriculares governamentais, é preciso pensar em práticas curriculares mais dinâmicas que não se prendam a conhecimentos que nem

sempre são interessantes e importantes aos estudantes. Trazer para a sala de aula histórias de vida, experiências vividas pelos sujeitos que fazem parte do processo de aprendizagem, interrogar seus desejos e vontades, perguntar o que já sabem e o que querem conhecer, para que possam ser tratados como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem e não como meros receptores de conteúdos que para eles não fazem sentido (Fini, 2017, p. 78).

Além de reiterar o aspecto no qual as propostas curriculares na educação de surdos ainda perpetuam a lógica da cultura ouvinte, a produção de Fini (2017) reitera a predominância das discussões calcadas na língua no processo de escolarização destes sujeitos.

Corroborando com esses aspectos, a pesquisa de Oliveira e Mesquita (2025) trabalhou com análise das tensões entre perspectivas sobre educação de surdos na educação básica, destacando se o currículo consistiria em materialização das concepções em torno da educação de surdos. A pesquisa destaca que a produção de currículos diversos, por conseguinte “fragiliza os processos educacionais e reduz os sentidos dessa educação para aspectos meramente formais, o que compromete uma educação emancipadora, ética e política (p. 1).

No que diz respeito a elaboração dos currículos escolares, as autoras reiteram que “os sujeitos surdos não se diferenciam um de outro de acordo com o grau de surdez, mas o importante para eles é o pertencimento a um grupo usando a língua de sinais e cultura surda, que ajudam a definir as suas identidades surdas” (Oliveira e Mesquita, 2025, p. 5).

As autoras apontam, ainda, para problemáticas em torno das propostas curriculares nacionais: no currículo desenvolvido para deficientes mentais há a presença de crença equivocada em relação à deficiência; no currículo desenvolvido para surdos, há o prolongamento do processo de ensino; de modo geral, há uma centralidade no diagnóstico médico-patológico e na linguagem como “problema” a ser corrigido. Além disso, criticam o currículo com foco na língua oficial, no qual há apenas a inserção da língua de sinais como instrumento para apreensão da língua escrita, ou seja, um currículo exclusivamente gramatical da língua oficial. Por fim, questionam a visão redentora desse currículo, na medida em que apresentaria pelo processo escolar a solução dos problemas educacionais.

Nesse contexto o currículo

[...] remontava a um modelo educacional híbrido, em que se mesclavam as tendências educacionais brasileiras com o modelo parisiense de escolarização de surdos, com base no método intuitivo, utilizando-se do ensino da palavra articulada, o que desvela os interesses dos grupos sociais dominantes sobre o conhecimento escolar e a imposição de uma língua oral (Oliveira; Mesquita, 2025, p.14).

[...] imposição e permanência de um currículo baseado numa sequência de objetivos (sobreposição metodológica) que centraliza suas discussões pautadas apenas nas diferenças linguísticas, ou seja, “ainda se perde muito tempo discutindo sobre as línguas” (Oliveira; Mesquita, 2025, p.14).

O currículo tradicional, nesse âmbito, está pautado entre a discussão de dois paradigmas: o modelo inclusivo, com a perspectiva integracionista e inserção do surdo no currículo da escola comum e o modelo curricular bilíngue, relacionado ao reconhecimento da diferença linguística e cultural, no qual as autoras destacam o reconhecimento da língua e da expressão cultural dos indivíduos surdos (Oliveira; Mesquita, 2025).

As críticas ao currículo inclusivo residem no aspecto de que as adaptações são compreendidas de forma superficial, pois não são revistas de forma a contemplar a existências dos indivíduos surdos e nos quais, ressaltam as autoras, possuem a língua de sinais e manifestação cultural desse alunado.

O currículo bilíngue, ao contrário do currículo dito inclusivo, que por vezes se sustenta apenas em premissas normativas e ideológicas, abarca a perspectiva sociocultural e linguística do povo surdo, considerando os elementos culturais, a visualidade, a língua de sinais, fundamentado, sobretudo, na concepção de surdez como diferença e não como uma deficiência a ser corrigida. Esse currículo mobiliza um conjunto de dinâmicas estruturais nas propostas educacionais, rompendo com a lógica de inclusão nos moldes em que acontece nas escolas regulares e que vem sendo alvo de constantes discussões, que vai desde sua efetivação, como modalidade bilíngue de surdos e, principalmente, na luta contra a hegemonia curricular ouvinte (Oliveira; Mesquita, 2025, p. 17).

Nesse mesmo pensamento, segundo Perlin e Stumpf (2012), a educação de surdos deve ser fundamentada no reconhecimento da diferença identitária. As autoras defendem que o ensino para esses sujeitos não seja visto como menor ou inferior, mas sim como uma modalidade própria e específica, materializada na chamada Pedagogia do Surdo ou pedagogia bilíngue.

Observa-se, nas pesquisas apresentadas, que há a ênfase de que o currículo, bem como os processos de escolarização de surdos e deficientes auditivos, devem considerar aspectos próprios nos quais o currículo centra-se no uso da língua de sinais. Em nenhum momento as pesquisas mencionam a apropriação das disciplinas do currículo escolar, o que reforça, conforme ressaltado por Ferrari e Silva (2022), o esvaziamento das orientações curriculares que reforçam o entendimento equivocado de que com a apropriação da língua os problemas educacionais estariam resolvidos.

O currículo escolar na educação de indivíduos com perda auditiva permanece no discurso associado à aquisição da língua de instrução, tendo a mudança do discurso da língua oral para a sinalização. Neste contexto, as discussões atreladas à constituição do currículo escolar nas produções nacionais tornam-se restritas a investigações atreladas ao ensino de surdos e à constituição currículo da formação de professores.

No que tange a investigações acerca do ensino destes sujeitos, a pesquisa de Pires (2013) teve por objetivo analisar a adaptação curricular para aquisição da língua escrita por alunos surdos. Para tanto, foi selecionada uma escola estadual na cidade de João Pessoa para o acompanhamento das atividades de um aluno surdo de 11 anos de idade, estudante do terceiro ano do ensino fundamental I com perda auditiva congênita profunda bilateral, que utilizava a Libras como modalidade de comunicação e não contava com o uso língua oral. As observações foram realizadas durante o período de 4 meses e consistiram no acompanhamento das rotinas escolares e coleta das produções escritas elaboradas pelo discente. As aulas eram ministradas contando com presença da intérprete, responsável por realizar a comunicação com o aluno e da professora com foco na prática pedagógica em si.

Em uma das atividades descritas pela pesquisadora, a intérprete trabalhava o ensino da língua escrita fazendo uso do ditado. Neste caso, eram passados ao aluno as expressões da língua portuguesa utilizando o sinal correspondente em Libras e, seguida pela datilologia⁹. O aluno era orientado a escrever as expressões, posteriormente desenhando o objeto correspondente, porém a atividade ocorria enquanto os demais discentes da turma trabalhavam outra temática e a professora não participava da orientação. Em momentos nos quais o aluno não sabia escrever as palavras ditadas e desenhar, a própria intérprete realizava a atividade (Pires, 2013).

Nessas atividades, o trabalho exigido do aluno surdo era distinto ao destinado aos ouvintes, sendo reforçado o ensino da língua de sinais em questões envolvendo a escrita do português. Isto posto, o processo de aprendizagem dos conteúdos escolares continuava a reforçar a aquisição da língua em detrimento do ensino e incorporação do corpus de conhecimento a ser difundido pela escola (Pires, 2013).

Em vista desse padrão, foram tecidas um conjunto de críticas referente a condução das práticas educacionais, sobretudo referente ao ensino da língua portuguesa escrita, que se

⁹ A datilologia consiste na representação das letras de uma palavra da língua falada ou de parte dela, utilizando configurações de mão da língua de sinais (Cordeiro, 2019).

restringia ao reforço da Libras e a incorporação de expressões de forma isoladas na qual não se estabelecia relação com a língua portuguesa escrita.

Desta forma, não se possibilitava ao aluno real apropriação da língua e, conseqüentemente, não se garantia a compreensão do significado da língua enquanto sistema simbólico que, mais como forma de expressão, constitui importante instrumento para exercício pleno da cidadania (Pires, 2013). Portanto, a adaptação curricular não deve ser caracterizada pela diferenciação de atividades de forma a segregar o que é aplicado enquanto conteúdo escolas entre estudos surdos e ouvintes.

A ausência da participação da professora nesse processo, bem como o reforço do uso de termos desconexos contribuíram, segundo ela, para a baixa apropriação da língua escrita, produto da precarização de experiência, proveniente de estratégias de ensino redutoras do conteúdo escolar.

Neste contexto, não se discute nas pesquisas como a apropriação do saber das disciplinas é realizada pelos estudantes surdos, residindo na linguagem o único componente a ser discutido, no que diz respeito ao processo de escolarização desses estudantes.

No que concerne a aplicação do currículo escolar, a pesquisa de Pereira (2014) analisa a articulação entre o que é estabelecido no currículo prescrito, a partir de publicações oficiais do Ministério da Educação (MEC) e de documentos internacionais da UNESCO, Banco Mundial, Projeto Político Pedagógico (PPP) e o currículo em ação desenvolvido para alunos com deficiência auditiva em duas escolas de Goiás. Foram analisados documentos referentes ao quadro profissional de educadores no município de Goiás, articulados aos PPPs desenvolvidos pelas duas escolas.

Centralizando sua análise nas adaptações curriculares, os documentos oficiais verificados apontam para a necessidade da elaboração de objetivos de aprendizagem condizentes às necessidades e diferentes níveis de alunos com deficiência. Isto posto, devem ser articulados o controle do espaço, do tempo, da utilização de equipamentos, envolvendo o conteúdo destinado a esses estudantes. Além disso, para alunos com surdez, destacam-se o posicionamento na sala de aula, uso de próteses auditivas, softwares educativos, tablado, treinador de fala e priorização do uso de documentos escritos (Pereira, 2014).

Um dos fatores observados nas escolas, passando da documentação à prática pedagógica, foi a separação feita entre os alunos da “Educação de surdos” e de “outras necessidades especiais” na primeira escola, ou seja, as práticas eram segregadas de acordo com a distinção feita pela escola destes dois grupos, algo que não aparece na referida documentação.

Observou-se pelo acompanhamento das aulas que os alunos surdos frequentaram as aulas com ouvintes no ensino regular e apenas em casos de baixo rendimento escolar participavam do projeto desenvolvido pela escola para reforço educacional (Pereira, 2014).

Na matriz curricular da instituição, o ensino de Libras ocupava o mesmo horário das demais disciplinas oferecidas a alunos ouvinte. Assim, em algum momento, os alunos surdos eram direcionados ao ensino de Libras e, conseqüentemente, a disciplina ministrada aos ouvintes não fazia parte da programação destes alunos (Pereira, 2014).

A partir das análises dos projetos desenvolvidos pelas escolas, a autora verificou que a prática de segregação de crianças com deficiências contribui para a intensificação dos processos exclusão, sendo apontada ainda a precarização da formação docente pela falta de compreensão em relação às necessidades educacionais desses alunos.

Contatou-se ainda que, mesmo com delimitações da legislação, nem sempre fica clara a forma de organização destes processos no espaço escolar, uma vez que são dimensionados três tipos de processos educativos: regular, surdos e outras necessidades especiais (Pereira, 2014).

No contexto específico da educação de surdos e deficientes auditivos, embora os documentos oficiais possuam avanços nas concepções, no que diz respeito ao ensino desses sujeitos, a pesquisa aponta para a presença de concepções distintas nas escolas analisadas em que determinada escola compreende os alunos com surdez equiparados a ouvintes e, em outra instituição, ocupam o posto de “especiais”. Assim, verifica-se a necessidade do esclarecimento do conceito de educação inclusiva e superação da falta de recursos materiais e humanos (Pereira, 2014).

Contribuindo com estes achados, a pesquisa de Demambro (2019) teve como foco investigar como o processo de aprendizagem da língua portuguesa como língua adicional para alunos surdos, por meio de investigação estruturada a partir do acompanhamento de um grupo de estudantes surdos do 9º ano do ensino básico em escola pública de São Paulo com proposta de ensino bilíngue.

Para tanto, foram realizadas observações de alunos antes e posteriormente à aplicação das atividades de leitura, discussão e interpretação de texto. Uma das atividades se iniciou pela discussão com os alunos, por meio da língua de sinais, sobre experiências fora do ambiente escolar, em que foram discutidas questões relacionadas ao debate de assuntos e situações conflituosas.

Em seguida, o professor apresentou uma notícia de uma das redes sociais para aplicação da atividade, na qual os alunos optaram pela leitura coletiva e expressão do que entenderam pela sinalização.

Foi, então, solicitado aos alunos que escrevessem um comentário sobre o texto na referida atividade, que contou com o auxílio dos professores, e depois as respostas foram expostas para discussão dos diferentes pontos de vista. A escrita dos alunos ainda se apresentava no formato da Libras e a discussão foi feita totalmente nessa modalidade (Demambro, 2019).

Os resultados da pesquisa apontaram que a presença do aluno surdo nas atividades proporcionou novas interações e trocas de experiências entre os estudantes, que poderão estar presentes em futuras situações. Conforme destacado, as práticas de ensino multifacetado contribuíram para o aumento do repertório, auxiliando no desenvolvimento da linguagem. Aponta ainda que “ler e escrever são práticas sociais e que podem ser discutidas em Libras”, relatando que ambas a línguas não devem ser abordadas de forma dicotômica, mas antes na associação entre elas para efetivação do processo de aprendizagem (Demambro, 2019, p.122).

Um dos grandes aspectos problemáticos em torno da educação de surdos relatada no caso acima diz respeito à falta de apropriação efetiva do uso da língua portuguesa escrita, pois os alunos se aproveitaram da temática trabalhada, porém, as produções ainda se restringiam a elaborações sem coerência textual e gramatical, apesar da determinação da lei de Libras de que a “Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”. (Brasil, 2002).

No documento sobre diretrizes curriculares para educação de surdos, o material elaborado pelo Ministério da Educação ressalta a importância do texto escrito como material essencial para o processo de ensino atuando como apoio para processo de aprendizagem. Ao descartar a utilização ou mesmo formulação da prática docente sem o apoio da linguagem escrita, há a precarização da aprendizagem escolar para além de lógica associada à sinalização.

Em outra pesquisa, partindo para uma investigação com foco no acesso de pessoas surdas fluentes em Língua Brasileira de Sinais ao ensino superior pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Martins (2021) analisou aquilo que é estabelecido pelo currículo escolar, cotejando ao que é instituído pelas diretrizes do ensino médio. O trabalho utilizou como parâmetro a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destacando seu uso como referência pelos estados e municípios para a definição de competências curriculares e habilidades. A fonte utilizada foi a base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que possui registros desde a primeira edição do ENEM, sendo que os dados

foram as informações referentes a assistência em Libras e a performance de pessoas surdas no exame.

Foram analisadas ainda provas de participantes que se declararam surdos e deficientes auditivos, sendo que para realização da parte escrita do exame em língua portuguesa contaram com a assistência do intérprete de Libras.

Em relação à língua de instrução, observou-se que indivíduos oralizados possuíam maior capital linguístico necessário para a realização do exame, enquanto pessoas fluentes na língua de sinais apresentaram resultados mais baixos no exame relacionado à baixa apropriação da língua escrita. Nesse sentido, a autora destacou que, ao longo do processo educacional, apesar da opção pelo uso da língua de sinais, é necessário que haja apropriação das habilidades de leitura e escrita da língua portuguesa (Martins, 2021).

Conforme verifica-se nas pesquisas apresentadas, especialmente em relação à produção acadêmica nacional, ocorre quase que uma ausência de produções destinadas a investigações com foco efetivo nas proposições curriculares ou na prática pedagógica para indivíduos surdos.

Contudo, diferentemente do que são apresentadas nas teses e dissertações que destacam o papel da Libras enquanto ferramenta de acesso aos conhecimentos escolar, os trabalhos destacam a importância do papel que o uso da língua escrita proporciona no processo de aprendizagem. Assim, independente da língua de instrução utilizada pelos indivíduos (sinais/oral) a língua portuguesa escrita constitui instrumento fundamental no processo de aprendizagem na qual há a estruturação dos saberes nas demais áreas do currículo escolar.

Essa ausência, além de ser uma característica expressiva na produção acadêmica nacional, expressa-se também nas orientações pedagógicas oficiais, tal como constatam Bueno; Silva; Ferrari (2021), em relação às propostas de trabalho pedagógico para o ensino fundamental junto a alunos com deficiência auditiva, por meio do cotejamento das proposições curriculares oficiais nacionais, especificamente com relação à língua escrita, que se sucederam entre os anos 1970 e 2016.

Esse estudo aponta para o esvaziamento curricular que, embora ocorra na educação regular, especialmente junto a alunos das camadas populares, ele se efetiva, de forma mais evidente, na educação de surdos, em que se observa, ao longo dos anos, a primazia de questões envolvendo o aprendizado da linguagem em detrimento do conteúdo curricular, tendo como consequência a redução de aspectos no âmbito da abordagem de ensino da língua portuguesa escrita, na fragmentação da relação dos conhecimentos entre si e a falta de explicitação de

processos de avaliação escolar ao longo da trajetória desses alunos (Bueno; Silva; Ferrari, 2021).

No que diz respeito a estudos sobre a formação de professores, o trabalho de Rocha (2018) constitui uma investigação teórica com foco na reflexão sobre a formação de professores. Nesse estudo, utilizando teóricos da educação especial como Bueno e Mazzota, a autora tece críticas relacionadas "à precariedade da formação de professores que ainda não compreendem de fato o que constitui uma proposta de ensino inclusivo". (Rocha, 2018, p. 43)

Destaca, ainda, que os alunos surdos não são concebidos de acordo com seu contexto social e cultural, sendo identificados apenas pelo papel social que ocupam. Para ela, a formação de professores deve estar atrelada a formação para a coletividade, pois a prática de ensino de forma isolada acaba por perpetuar as desigualdades sociais, na medida em que desconsidera a realidade social distinta de cada aluno (Rocha, 2018).

Portanto, esta pesquisa em tela se propôs a analisar e trabalhar com o currículo prescrito, elaborado pela Universidade Gallaudet na Model of Secondary School for the Deaf, implica em investigar as disputas de poder sobre os quais se assentam diferentes posições teóricas e políticas, frente à educação escolar de alunos surdos e com deficiência auditiva. Analisar a estrutura e os componentes metodológico do currículo não somente oferece aspectos importantes na dimensão de análise da construção curricular, mas trazem elementos essenciais para cotejar o impacto das disputas políticas na elaboração de uma proposta de formação para esses sujeitos. Embora não tenha sido possível observar o currículo em ação, torna-se de extrema importância verificar a dimensão prescrita que impacta e fundamenta a construção da prática.

Esta tese, portanto, não possui como foco ressaltar a estruturação do currículo em uma instituição fora do Brasil e legitimá-lo como mecanismo de formação e organização escolar, mas a de estabelecer uma análise crítica de proposta curricular de abrangência nacional, efetivada por uma instituição reconhecida internacionalmente, no sentido de investigar as expressões das disputas que ela revela e que podem contribuir para a análise crítica da educação escolar de surdos em nosso país.

CAPÍTULO 2 - A CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO DE SURDOS E DEFICIENTES AUDITIVOS PELA GALLAUDET UNIVERSITY

A presente pesquisa teve por objetivo analisar a constituição do currículo escolar estabelecido pela Universidade Gallaudet para o Model of Secondary School for the deaf.

Isto posto, o recorte temporal escolhido foi de 1970 a 2024. A delimitação do ano inicial justifica-se pela normativa do congresso estadunidense que atribuiu à Gallaudet University a gestão da Kendall Demonstration Elementary School e da Model of Secondary School for the Deaf. A partir de então, essas instituições passaram a atuar como modelos de escolarização (nível elementar e secundário) para alunos surdos e com deficiência auditiva para todo o país.

O foco desta investigação incidiu sobre o currículo da Model of Secondary School for the Deaf, que recebeu a incumbência de estruturar e promover a educação de surdos, no nível do ensino secundário, em âmbito nacional, a partir de 1970.

A presente pesquisa possui caráter documental, analisando a produção curricular publicada pela própria Gallaudet e pelo MSSD. O processo de coleta de dados foi realizado com base nas normativas nacionais, coletadas no site do Congresso estadunidense.

Em seguida, foi realizada coleta de dados oficiais no site da Gallaudet referente aos programas curriculares implementados ao longo do recorte temporal estabelecido, bem como no próprio site da MSSD.

Para além disso, foi coletado material no site da Laurent Clerc Center, responsável pela produção de materiais didáticos, avaliações e ensino no MSSD a partir de 2015.

No site das instituições, o levantamento foi realizado observando o tipo de formação destinada aos estudantes, a metodologia, processo de ensino e currículo construído.

Para além disso, a organização dos dados contidos nas propostas curriculares da Model of Secondary School for The Deaf (MSSD) foi organizada considerando o ano das publicações, bem como a natureza do tipo do material.

O primeiro recorte de 1970 a 1986 abrange o período de incorporação das duas escolas pela Gallaudet University a partir da deliberação do Congresso, período no qual a documentação do congresso e relatórios nacionais eram mais abrangentes, configurando o início do estabelecimento de uma proposta de educação de surdos e deficientes auditivos.

O segundo recorte temporal subdivide-se em dois períodos distintos. O primeiro, de 1987 a 2011, abrange a atribuição de responsabilidade em torno do currículo educacional ao Laurent Clerc e suas primeiras iniciativas desenvolvidas. No segundo período, de 2012 a 2024,

há a efetivação da proposta educacional vigente, desenvolvida pelo Clerc Center atrelado à base educacional comum. Ressalta-se que, embora essa base não seja adotada por todos os estados, ela constitui o referencial central para as diretrizes do Clerc Center.

Esse recorte é o período caracterizado por publicações principalmente divulgadas pela revista da MSSD, tratando de forma geral da formação dos estudantes. Para além disso, no ano de 2011, foi estruturado processo de revisão do currículo nacional, pela divulgação de dois documentos principais: Common Core State Standards (Base Nacional Comum), envolvendo as disciplinas específicas do currículo escolar, bem como habilidades socioemocionais. e o Next Generation State Standards (Base Nacional Atualizada) os quais entram em vigor na instituição a partir de 2015.

A partir de 2015, o Laurent Clerc Center assume-se como o principal braço ligado ao Gallaudet para elaboração de programas, matérias e atividades com foco na escolarização de surdos.

Com o objetivo de analisar a estrutura do currículo elaborado pela MSSD, por meio do cotejamento entre as tensões e concepções existentes no campo específico da escolarização de alunos com surdez ou deficiência auditiva, utilizou-se como referencial teórico as contribuições de Apple (1996, p. 49):

Não se trata “apenas” de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política. Quer reconheçamos ou não, o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atrelados a história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião, tanto nos Estados Unidos quanto em outros países.

Neste contexto, foram utilizados os conceitos de ideologia e currículo enquanto campo de tensões e disputa, no qual o conhecimento da cultura dominante é legitimado. Analisando a mudança ao longo do processo de constituição do currículo, foi necessário “relacionar esses princípios de seleção e organização do conhecimento à sua estrutura institucional e interacional nas escolas” (Apple, 2016, p.31).

O material analisado foi dividido a partir dos diferentes tipos de fontes documentais, consistindo em:

- Documentos oficiais e legislações
 - Específicos da educação de surdos
 - Grades curriculares
 - Programas extracurriculares;

- Programas de formação profissional;
- Manuais e guias;
- Relatório Anual (a partir de 2018);
- Da educação escolar em geral
 - Parâmetros curriculares (Common Core Standards)
 - Notas da próxima geração (Next Generation Grades)

Este capítulo tem como núcleo central a análise da proposta curricular atual Universidade Gallaudet para a educação de surdos, consubstanciada na Model of Secondary School for the Deaf (MSSD). Concebida como referência nacional, a organização curricular de ensino médio dessa escola será examinada por meio de pesquisa documental, respeitando os recortes temporais designados anteriormente.

2.1 A Model Secondary School for the Deaf – MSDD

Considerando o contexto histórico da educação de surdos e deficientes auditivos, é importante ressaltar que a Universidade Gallaudet, entre uma quantidade expressiva de instituições com foco na educação de surdos nos Estados Unidos, foi selecionada pelo Congresso, em 1970, para, a partir de sua própria experiência, disseminar pelo país, propostas de estruturação da educação escolar para surdos, tanto para o ensino elementar, quanto para o secundário.

Portanto, não se trata de uma simples proposta isolada de uma escola, mas de uma instituição especializada na educação escolar de alunos surdos e deficientes auditivos, escolhida pelo Congresso de um país, a se responsabilizar pela estruturação nacional como modelo a ser seguido.

Essa escolha se justificou na medida em que a Gallaudet School foi fundada em 8 de abril de 1864, por Edward Miner Gallaudet, filho de Thomas Hopkin Gallaudet, considerado o primeiro educador de surdos dos EUA, tendo recebido a certificação de Universidade em 1891¹⁰.

¹⁰ A história oficial indica que a iniciativa para a criação da primeira instituição especializada na educação de surdos coube ao advogado Thomas Hopkin Gallaudet, cujo casamento com uma mulher surda - Alice Cogswell – teria sido o móvel para alteração de sua trajetória de vida, que passou se pautar na questão social e consequentemente educacional de pessoas surdas, culminando com a criação do “Asylum for the Education and Instruction of the Deaf and Dumb”, em 1817 (National Deaf Life Museum, 2020).

Em praticamente toda a sua trajetória histórica de mais de 150 anos, a instituição foi reconhecida como uma defensora do uso de sinais na educação de surdos, mesmo após o Congresso de Milão de 1880, considerado pela literatura especializada como o marco fundamental para a proscrição oficial do uso de sinais¹¹ na educação de surdos, diferentemente do atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, em que o discurso oficial, desde o Congresso, afirmava privilegiar a língua oral¹².

Uma outra distinção entre essas duas instituições refere-se ao caráter público do INES, desde a sua criação, em 1856, como Instituto Imperial; o Gallaudet College, no entanto, foi fundado, no ano de 1864, no governo Lincoln, ou seja, sob a égide de uma república representativa, mas como uma escola da educação básica para alunos surdos de iniciativa privada.

Segundo a Embaixada Americana (EUA, 2012)¹³, “em 1857, o Congresso dos Estados Unidos estabeleceu a Instituição Columbia para a educação de pessoas surdas, mudas e cegas” [...] “cujo primeiro presidente “foi Edward Miner Gallaudet, cujo pai, Thomas Hopkins Gallaudet foi pioneiro na educação de pessoas surdas” e somente em “1894 a escola foi rebatizada como Gallaudet College em honra a Thomas Hopkins Gallaudet.”

Ainda com base nesse mesmo documento, a trajetória institucional da entidade demonstra o seu reconhecimento como uma instituição exemplar na educação de surdos:

O Congresso confirmou a licença da Gallaudet em 1954, autorizando verbas federais permanentes para a escola. Em 1986, o presidente Ronald Reagan assinou a Lei de Educação para Surdos em 1986, que reafirmou o compromisso dos EUA em tornar as oportunidades educacionais disponíveis para as pessoas surdas e reestabeleceu o Gallaudet College como Universidade Gallaudet (EUA, 2012).¹⁴

Por fim, em nome do governo dos EUA, esse documento indica que a

Gallaudet também visa melhorar a vitalidade intelectual, social, linguística e econômica das pessoas surdas, local e internacionalmente, para preservar a história dessas pessoas e “promover o reconhecimento de que as pessoas

¹¹ Não me refiro a esse período como “língua de sinais”, na medida em que, até os anos de 1960, com os estudos de Stokoe (National Deaf Life Museum, 2020) a sinalização comum entre surdos, especialmente os que estudavam em escolas especiais, ainda não havia sido considerada, tanto pelos especialistas, quanto pelas comunidades escolares (gestores, professores e os próprios alunos), como uma “língua.

¹² Para maiores aprofundamentos sobre a utilização da língua de sinais, entre as normativas oficiais e as práticas efetivadas nas instituições, consultar Soares (1997).

¹³ Esse é um documento, em português, da embaixada americana no Brasil, integrante da série “Instituições Americanas”, para divulgação de instituições educacionais, com o objetivo de atrair possíveis alunos internacionais.

¹⁴ In 1954, Congress amended the Gallaudet charter to authorize permanent federal appropriations for the institution. In 1986, President Ronald Reagan signed the Education of the Deaf Act (EDA), which reaffirmed the United States' commitment to providing educational opportunities for deaf individuals and reestablished Gallaudet College as Gallaudet University."

surdas e suas linguagens de sinais são recursos vastos, com contribuições significativas à dimensão cognitiva, criativa e cultural da diversidade humana¹⁵” (EUA, 2012).

Esse crescente reconhecimento da sua qualidade resultou, no ano de 1970, na incorporação e gestão pela Universidade Gallaudet de duas escolas: Kendall Demonstration Elementary School (KDES) e Model of Secondary School for the Deaf (MSSD). De acordo com documentação da normativa do congresso, a gestão deveria responder a dois propósitos norteadores: a) a missão de estruturar a educação de deficientes auditivos; e b) a condução de pesquisas, desenvolvimento, disseminação de atividades baseadas na educação de surdos.

Art. 111. Autoridade da Universidade Gallaudet.

(a) Autoridade Geral: O Conselho de Curadores da Universidade Gallaudet está autorizado a manter e operar a Escola Kendall como uma escola primária de demonstração para surdos, atendendo principalmente residentes da região da Capital Nacional (Washington, D.C. e arredores). O objetivo é preparar os alunos para o ensino médio e estimular programas de excelência em todo o país.

(2) Ações Adicionais: A escola deve:

(A) Fornecer assistência técnica e orientação em todo o país para pais de bebês e crianças surdas.

(B) Desenvolver currículos, técnicas de instrução e materiais para o ensino de alunos surdos ou com deficiência auditiva em salas de aula com alunos ouvintes.

(b) Responsabilidade pela Conformidade: Quando uma agência educacional local ou estadual encaminha uma criança para a Escola Kendall, essa agência continua sendo a responsável por garantir que a educação especial e os serviços prestados estejam de acordo com a "Lei de Educação de Pessoas com Deficiência"

(ii) a Escola Modelo de Ensino Médio para Surdos, para fornecer instalações diurnas e residenciais para o ensino médio a indivíduos surdos, para fornecer a esses indivíduos os serviços vocacionais, de transição, de vida independente e serviços relacionados de que necessitam para funcionar de forma independente e para prepará-los para a universidade, outras oportunidades de ensino superior ou o mercado de trabalho.

(2) A Escola Modelo de Ensino Médio para Surdos pode fornecer instalações residenciais para alunos matriculados na escola:

(A) que residam além de uma distância razoável de deslocamento diário da escola; ou

(B) para os quais tal residência seja necessária para que recebam uma educação pública gratuita e apropriada, nos termos da Parte B da Lei de Educação para Indivíduos com Deficiências (Education of The Deaf Act, 1986¹⁶).

¹⁵ Gallaudet also aims to enhance the intellectual, social, linguistic, and economic vitality of deaf people locally, nationally, and internationally by preserving the history of deaf people and promoting the recognition that deaf people and their sign languages are rich resources with significant contributions to the cognitive, creative, and cultural dimensions of human diversity.

¹⁶ (a) GENERAL AUTHORITY.—(1)(A) The Board of Trustees of Gallaudet University is authorized, in accordance with the agreement under section 105, to maintain and operate the Laurent Clerc National Deaf Education Center (referred to in this section as the “Clerc Center”) to carry out exemplary elementary and secondary education programs, projects, and activities for the primary purpose of developing, evaluating, and disseminating innovative curricula, instructional techniques and strategies, and materials that can be used in various educational environments serving individuals who are deaf or hard of hearing throughout the Nation. (B) The elementary and secondary education programs described in subparagraph (A) shall serve students with a broad spectrum of needs, including students who are lower achieving academically, who come from non-English-speaking homes, who have secondary disabilities, who are members of minority groups, or who are from rural areas. (C) The elementary and secondary education programs described in subparagraph (A) shall include— (i) the Kendall Demonstration Elementary School, to provide day facilities for elementary education for students who are deaf from the age of onset of deafness to age fifteen, inclusive, but not beyond the eighth grade or its equivalent, to provide such students with the vocational, transitional, independent living, and related services they need to function independently, and to prepare such

Para efetuar a apresentação e análise de dados sobre a atuação da Gallaudet University, esta tese se apoia, fundamentalmente, em extenso relatório publicado em 1986, de responsabilidade do General Accounting Office¹⁷, que apresenta expressivo conjunto de informações e das consequentes análises sobre o trabalho realizado pela Gallaudet e que, ao final, apresenta um conjunto de críticas responsáveis por medidas estruturais que procuraram superar os problemas apresentados.

Embora ele se refira ao período de 1984 a 1987, pode ser considerado nesta investigação como o corolário institucional de toda a trajetória desde 1970, quando as duas escolas (KDES e MDES) foram incorporadas pela University Gallaudet como escolas de demonstração para a educação estadunidense de surdos.

Trata-se do “The National Mission of Gallaudet’s” Elementary na Secondary Schools”, que analisa o Relatório Anual enviado pela Universidade ao Congresso, prestando contas em especial da missão nacional de, com base nas organização e funcionamento das duas escolas de demonstração, oferecer assessoria às escolas, comuns ou especiais, de todo o país, envolvendo programas de formação docente, currículo das instituições, avaliações e criação de centros de pesquisa, em que consta a seguinte abertura:

Para atingir esses objetivos, realizamos o trabalho de campo na Universidade Gallaudet e em outros locais de março de 1986 a janeiro de 1987. Na Gallaudet, obtivemos informações sobre os projetos de pesquisa e vendas de produtos dos Programas Pré-Universitários para os anos fiscais de 1984-86 e sobre as atividades de treinamento e assistência técnica dos Programas desde 1978, ano em que a Gallaudet começou a oferecer essas atividades. Também obtivemos uma descrição do processo seguido no desenvolvimento e avaliação de currículos e programas. Revisamos a justificativa da Gallaudet para estimar os custos das atividades das missões nacionais para os anos fiscais de 1984-86. Também revisamos as atividades de pesquisa dos Programas e preparamos perfis de seis projetos que a Gallaudet considerou representativos de sua pesquisa. Além disso, avaliamos a abordagem de marketing dos Programas para a disseminação de produtos e suas atividades de treinamento e assistência técnica (Gallaudet Annual Report, 1986, p. 14¹⁸).

students for high school and other secondary study; and (ii) the Model Secondary School for the Deaf, to provide day and residential facilities for secondary education for students who are deaf from grades nine through twelve, inclusive, to provide such students with the vocational, transitional, independent living, and related services they need to function independently, and to prepare such students for college, other postsecondary opportunities, or the workplace. (2) The Model Secondary School for the Deaf may provide residential facilities for students enrolled in the school— (A) who live beyond a reasonable commuting distance from the school; or (B) for whom such residency is necessary for them to receive a free appropriate public education within the meaning of part B of the Individuals with Disabilities Education Act. (b)

¹⁷ O United States General Accounting Office (GAO), que hoje é chamado de Government Accountability Office, é uma agência independente do Poder Legislativo dos EUA, criada em 1921 para ajudar o Congresso com a responsabilidade fiscal e administrativa do governo federal. Ele atua como um braço de investigação do Congresso, realizando auditorias, avaliações e investigações sobre o uso de fundos públicos e a eficácia dos programas do governo.

¹⁸ To meet these objectives, we conducted field work at Gallaudet University and other locations from March 1986 to January 1987. At Gallaudet we obtained information on the Pre-College Programs’ research projects and product sales for fiscal years 1984-86 and on the Programs’ training and technical assistance activities since 1978, the year Gallaudet first begin providing these activities. We also obtained a description of the process followed in developing and evaluating curricula and programs.

Embora o relatório não faça menção a situação das escolas e dos estudantes no período anterior, destaca-se a caracterização do alunado presente no referente períodos e ao processo de aprendizagem.

A apresentação de dados e suas conseqüentes análises sobre o relatório de prestação de contas ao Congresso pela Gallaudet University foram divididos em três eixos, sendo: a) Custo por aluno; b) Caracterização do alunado e c) Processo de escolarização.

2.2 Custo por alunos

No estabelecimento da Gallaudet enquanto instituição responsável pela educação de surdos em âmbito nacional, o Congresso estadunidense passa a disponibilizar uma verba de cerca de 19 milhões de dólares, os quais a instituição faz a prestação de contas no relatório apresentado explicitando como a quantia foi gasta, bem como em quais iniciativas, considerando a produção de pesquisa, formação docente, currículo, avaliação:

Tabela 1 - Investimento da verba da Gallaudet University

Categorias de custo	Missão nacional	Escolas	Custos totais
Instrução	1.3	3.4	4.7
Apoio Institucional	2.5	2.2	4.7
Planejamento	0.9	0.7	2.6
Serviços estudantis	1.8	3.5	4.3
Suporte acadêmico	1.4	0.8	2.2
Pesquisa	1.1	0.0	1.1
Total	9.0	10.6	19.6

Fonte: Gallaudet Annual Report (1986)

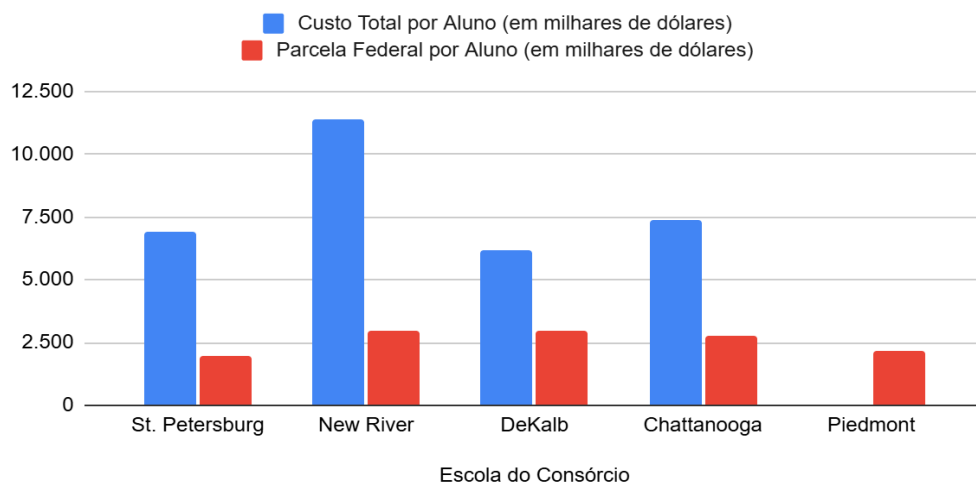
Os dados referentes à Tabela 1 mostram, em primeiro lugar, a discrepância de investimento no item “Instrução”, que se refere a todo o conjunto de recursos e de materiais pedagógicos, entre o gasto com a disseminação programada desses recursos e materiais para o país (US\$1,3 milhões) e aqueles destinados às duas escolas de demonstração (US\$3,4 milhões).

We reviewed Gallaudet's rationale for estimating the costs of national mission activities for fiscal years 1984-86. We also reviewed the Programs' research activities and prepared profiles on six projects Gallaudet said were representative of its research. In addition, we evaluated the Programs' marketing approach for disseminating products and its training and technical assistance activities.

Ou seja, os gastos destinados à instrução para as duas escolas totalizaram mais que o dobro dos valores despendidos para a sua disseminação, o que expressa uma distinção fundamental que parece não ser levada em conta: as condições de infraestrutura oferecidas às escolas de demonstração e àquelas espalhadas pelo país.

Uma outra faceta da relação entre investimento e rendimento escolar é expressa pelos dados e análises realizados pela própria equipe avaliadora, conforme pode-se constatar, na referência efetuada sobre o custo total por aluno do programa “Consórcio de Educação Pós-Secundária da Universidade de Tennessee e suas escolas membros”¹⁹

**Gráfico 1 – Custo Total por Aluno e Parcela Federal por Aluno
(em milhares de dólares)**



Fonte: Gallaudet Annual Report (1986)

O Gráfico 1 apresenta o custo aluno e o financiamento federal das cinco escolas do Consórcio, todas elas regulares, com alunos surdos e ouvintes.

Na exploração do gráfico constante do Relatório, vale a pena destacar a referência feita somente à existência de intérprete, assim como nenhuma outra informação sobre a utilização de equipamentos para ampliação das ondas sonoras, o que indica a existência apenas de surdos sinalizadores.

¹⁹ Esse programa, em parceria com a Universidade de Tennessee, envolvia as seguintes escolas: Central Piedmont Community College, Chattanooga State Technical Community College, DeKalb Community College, New River Community College e St. Petersburg Junior College.

A segunda referência trata, explicitamente, da questão do financiamento, na medida em que deixa evidente a relação direta entre os mais altos percentuais de alunos com baixo rendimento de letramento em inglês e matemática e as menores taxas de gasto com alunos e o menor investimento federal:

Os equivalentes de alunos em tempo integral (ouvintes e surdos) no ano letivo de 1984-85 variaram significativamente entre as escolas - de 1.379 em New River a 11.681 em Central Piedmont. Os equivalentes de alunos surdos em tempo integral variaram de 32 em New River a 66 em DeKalb. A escola com os custos por aluno mais altos é New River, que tem a menor matrícula. Como todas as escolas têm um coordenador de programa e fornecem apoio de intérprete, anotações e tutoria, um fator que contribui para os custos por aluno mais altos é a baixa matrícula.

Outro fator que contribui para a variação nos custos é a composição da equipe de apoio nas escolas. Central Piedmont, que teve o segundo maior custo por aluno, foi a única escola no outono de 1985 com um conselheiro em tempo integral designado ao seu programa para surdos. A escola também tinha o maior número de intérpretes em tempo integral e parcial (Gallaudet Annual Report, 1986²⁰).

A seguir serão apresentados e analisados dados referentes a caracterização desse alunado:

2.3 Caracterização do alunado

Um dos principais dados relacionado aos estudantes que frequentaram as escolas modelo foi a caracterização da capacidade de audição, pois ele expressa uma perspectiva da classificação dos alunos por um indicador clínico: o grau de perda auditiva, que determinaria a possibilidade ou não do uso da audição nas atividades escolares, tal como apresentado na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 - Percentuais da caracterização dos estudantes por grau de perda auditiva

Instituição	70 ou mais dB	Abaixo de 70 dB
St. Paul	95	5
NTID	95	5
Gallaudet	89	8
Seattle	92	8
Northridge	80	16

Fonte: Gallaudet Annual Report (1986)

²⁰ Full-time equivalent students (hearing and deaf) in school year 1984-85 ranged significantly among the schools—from 1,379 at New River to 11,681 at Central Piedmont. Full-time equivalent deaf students ranged from 32 at New River to 66 at DeKalb. The school with the highest per student costs is New River, which has the smallest enrollment. Since all schools have a program coordinator and provide interpreter support, notetaking, and tutoring, one factor contributing to higher per student costs is low enrollment. Another factor contributing to the variation in costs is the composition of the schools' support staff. Central Piedmont, which had the second highest per student cost, was the only school in the fall of 1985 with a full-time counselor assigned to its deaf program. The school also had the largest number of full-time and part-time interpreters.

A análise dessa tabela constante do relatório é exemplar quanto ao uso da caracterização clínica da deficiência

Os alunos atendidos pelos programas regionais, NTID e Gallaudet são semelhantes quanto ao grau e início de seu ingresso nas instituições. Entre 76 e 95 por cento dos alunos dessas escolas são gravemente ou profundamente surdos. [...] Num limiar de 90 db, um indivíduo sentiria falta de tudo o que a voz humana e provavelmente produziria, bem como quase todos os outros sons que tenham significado na cultura humana (Gallaudet Annual Report, 1986²¹).

Além disso, verifica-se, pelos dados apresentados, que o percentual de estudantes com perda auditiva de severa/profunda era predominante em todas as instituições de ensino,

Esta fiscalização das diferenças de rendimento fica mais evidente quando, por exemplo, o relatório indica que a Northridge e St. Paul são as escolas com maior percentual de alunos com perda auditiva severa, mas também o fato de serem duas instituições comunitárias e em regiões de maior vulnerabilidade social, sem retirar qualquer consequência desse último achado.

Da mesma forma que a relação anterior, o relatório faz um levantamento sobre a época em que esses alunos perderam a audição, constatando que, assim, como a incidência em relação aos graus de perda, a grande maioria os alunos das cinco escolas (entre 87 e 95%) perderam a audição entre 0 e 3 anos de idade, o que justifica o predomínio do uso de sinalização:

A surdez em si não afeta o desenvolvimento intelectual, pois o indivíduo possui capacidade de aprender. No entanto, o grau e o início da perda auditiva são dois fatores que podem influenciar a vida de uma pessoa surda no desempenho escolar, porque as crianças normalmente aprendem a falar e entender a linguagem ouvindo. Quanto mais cedo uma perda auditiva ocorrer, maior será o impacto adverso sobre a vida da pessoa, o domínio da linguagem e consequente a capacidade de falar ou ler lábio (Gallaudet Annual Report, 1986²²).

No entanto, a busca de fatores clínicos que pudessem explicar o baixo rendimento de parcela de alunos, evidencia a pouca perspectiva crítica em relação à própria atuação ou às

²¹ The students served by the regional programs, NTID, and Gallaudet are similar as to the degree and onset of their hearing loss. Between 76 and 95 percent of the students at these schools are severely or profoundly deaf. (...) At a 90 db threshold, an individual would miss all that the human voice is likely to produce, as well as almost all other sounds that have meaning in human culture.

²² Deafness itself does not affect a person's intellectual capacity or ability to learn. However, the degree and onset of hearing loss are two factors which may influence a deaf person's school achievement. Onset of hearing loss indicates extent of exposure to language. Because children normally learn to speak and understand language by listening, the earlier a hearing loss occurs, the greater adverse impact it will have on the person's mastery of language and resulting ability to speak or lip read.

discrepantes condições relacionadas às defasagens de financiamento entre as escolas, tal como mostra a Tabela 3.

Tabela 3 - Deficiência secundária dos alunos surdos

Instituição	Alunos surdos	Com deficiências secundárias	%
Gallaudet	581	48	8,0
Northridge	70	10	14,0
Consórcio	155	23	15,0
Seattle	88	16	18,0
St. Paul	165	56	34,0

Fonte: Gallaudet Annual Report (1986)

Os dados desta tabela evidenciam a atribuição em características dos alunos como justificativa do baixo rendimento escolar, na medida em que apenas são expostas as diferenças em números reais e percentuais, sem que se retirasse consequências dessas discrepâncias.

A primeira marca dessas discrepâncias refere-se à expressiva diferença percentual entre os alunos da Gallaudet e de todas as demais escolas, com ela sendo a única em que o percentual de alunos com deficiências secundárias totaliza dois dígitos.

A relação entre alunos com deficiência secundária é distinta entre as escolas. Na Gallaudet é de um para cada doze alunos surdos; na Northridge é de um para cada sete; nas escolas do Consórcio é de um para cada 6,7; em Seattle, de um para cada 5,5; e na de St. Paul, de 2,9 para cada aluno surdo matriculado.

Ou seja, o paradoxo fica evidente: se a escola de demonstração tem recursos humanos de toda a ordem (médicos de especialidades variadas, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais, pedagogos etc.) o esperado seria de que nela haveria maiores possibilidades de diagnósticos diferenciais. No entanto, ocorre exatamente o inverso, pois a maior incidência de distúrbios secundários ocorre nas escolas com menos recursos que a da demonstração, o que parece sugerir, conforme Moysés e Lima (1994), que a patologização do fracasso escolar não é uma característica da educação especial brasileira.

Esta característica fica ainda mais evidente nesta consideração sobre a possibilidade de subestimação do número de deficiências secundárias;

O número de deficiências secundárias relatadas pode ser subestimado porque os estudantes surdos muitas vezes relutam em reconhecê-los. Na Gallaudet, por exemplo, 33 estudantes foram identificados como apresentando deficiências secundárias nos formulários de candidatura em 1984-85. No entanto, a Secretaria de Serviços Especiais prestou atendimento a 48 alunos com deficiências além da surdez. O número de deficiências secundárias também pode ser subestimado, de acordo com um oficial em St. Paul, porque muitas vezes é difícil para o pessoal da escola distinguir deficiências secundárias, como dificuldades de aprendizagem e problemas emocionais/comportamentais, de problemas relacionados à surdez do aluno. (Government Account Office, 1986, p.19²³).

Em termos mais diretos: se o número pode ser maior, de um lado, deve-se à resistência dos alunos em aceitar essa condição, ou porque, de outro, o pessoal das escolas tem dificuldade em distingui-las.

Esta dupla justificativa merece uma reflexão mais detalhada:

- No primeiro caso, a verdade é sempre do serviço especializado, o que resulta na afirmação de resistência dos alunos, contrariamente ao que argumenta Skrtic (2014, p. 192) de que os processos pelos quais os princípios fundamentais da legislação sobre a educação especial são incorporados pelos profissionais responsáveis pela avaliação de alunos com deficiência, resulta em uma prática que

legitima seus próprios resultados injustos, assim silenciando a mais ampla preocupação social para o problema de longa data da desproporcionalidade [da caracterização como deficientes intelectuais de alunos negros, chicanos e/ou pauperizados] e perpetuando as hierarquias de classe, etnoraciais e sociais que a sustentam.

- no segundo caso, é exatamente na escola de demonstração, que possui toda a infraestrutura para a realização de diagnósticos qualificados, que a incidência de alunos surdos com deficiências secundárias é a mais baixa.

²³The number of secondary handicaps reported may be understated because deaf students are often reluctant to acknowledge them. At Gallaudet, for example, 33 students were identified as having secondary handicaps on application forms in 1984-85; however, the Office of Special Services provided services to 48 students with handicaps in addition to deafness. The number of secondary handicaps may also be understated, according to an official at St. Paul, because it is often difficult for school personnel to distinguish secondary handicaps, such as learning disabilities and emotional/behavioral problems, from problems related to the student's deafness.

2.4 Processo de escolarização

Com a atribuição da Gallaudet delegada pelo Congresso Nacional para a estruturação da educação de surdos e deficientes auditivos em âmbito nacional, a instituição passa a desenvolver programas de formação que, no que diz respeito do MDES, parecem ter duas finalidades:

- A preparação do alunado para ingresso no ensino superior; e
- A adoção de organização curricular com vistas à formação técnico-profissional, de acordo com o rendimento dos alunos.

Essa distinção entre programas destinados ao acesso ao ensino superior e para a formação técnico-profissional e sua adoção pelas diferentes escolas fica evidente com a apresentação das funções sociais básicas da MSSD:

A Escola Secundária Modelo para Surdos, que possui instalações diurnas e residenciais, atrai alunos de todos os estados, mas principalmente do Distrito de Columbia e dos estados vizinhos de Delaware, Maryland, Pensilvânia, Virgínia e Virgínia Ocidental. O objetivo desta escola é preparar deficientes auditivos para a faculdade e outros estudos avançados, além de oferecer um programa exemplar de ensino médio, estimulando o desenvolvimento de programas semelhantes em todo o país. No outono de 1986, a matrícula totalizou 367 alunos, e no ano fiscal de 1986, os recursos federais foram destinados a US\$ 12,3 milhões (Government Account Office, 1986, p. 11²⁴).

Os objetivos dos cursos oferecidos por algumas das escolas citadas no relatório evidenciam as diferenças entre elas e os da escola de demonstração.

O New River Community College, por exemplo, além do ensino médio, oferecia cursos de nível superior, no grau de “Associado”²⁵, de Ciência Correccional, Estudos de Carreira, Operações de Máquinas; da mesma forma, no St. Petersburg Junior College eram oferecidos cursos superiores no grau de associado de Arquitetura, Gestão de Cuidados de Saúde, Secretariado Executivo; por fim, a St. Paul School oferecia apenas cursos profissionalizantes de nível médio de Reparo Automotivo, Processamento de Dados, Cosmetologia.

²⁴ The Model Secondary School for the Deaf, which has both day and residential facilities, attracts students from all states, but primarily from the District of Columbia and the surrounding states of Delaware, Maryland, Pennsylvania, Virginia, and West Virginia. The goal of this school is to prepare hearing-impaired students for college and other advanced study, as well as to provide an exemplary secondary school program, stimulating the development of similar programs throughout the nation. In the fall of 1986, enrollment totaled 367 students, and in fiscal year 1986 federal funds were budgeted at \$12.3 million.

²⁵ Associado refere-se a cursos superiores de dois anos, pouco valorizados e de formação técnica. Eles são um nível de qualificação acadêmica acima do diploma de ensino médio (high school) e abaixo do bacharelado (bachelor's degree).

Dentre as instituições listadas, verifica-se que Gallaudet University é a única que concentra programas de bacharelado e pós-graduação. Tal oferta ocorre simultaneamente à determinação legal de manter as escolas experimentais de aplicação, visando à disseminação de práticas pedagógicas entre as escolas regionais que aderirem ao seu programa.

Essa diferença fica ainda mais evidente ao se analisar a estrutura de cursos preparatórios para formação e ingresso em carreiras de nível superior e/ou para formação técnica profissional. Nesse quesito, fica clara a distinção em a Gallaudet e as demais instituições, conforme demonstra o Quadro 1.

Quadro 1 - Descrição dos Programas Oferecidos

Instituição	Duração do programa	Breve descrição do conteúdo do programa
Northridge	Quatro semanas no verão	Programa de Orientação, Comunicação e Cursos de Inglês, Aconselhamento, Avaliação de Estudantes e Atividades Planejadas
Seattle	Um trimestre	Orientação e Avaliação, Testes, Visitação e Amostragem de Programas Universitários, Preparação para Entrada em Programas Universitários, Matemática e Inglês
St. Paul	Doze semanas no outono, inverno e primavera; oito semanas no verão	Avaliação Vocacional, Fórmulas de Física, Matemática, Inglês/Comunicação, Saúde e Gestão Financeira
New River Community College	Até um ano (5 horas por semana)	Habilidades para a Vida Diária, e Exploração e Desenvolvimento de Carreira
St. Petersburg Junior College	Quatro semanas	Orientação, Teste de Nivelamento, Habilidades para a Vida Diária, Planejamento de Carreira, Habilidades de Sobrevivência Universitária e Vocabulário
NTID ^b	Quatro semanas	Amostragem de Programa, Planejamento de Carreira, Avaliação de Matemática e Comunicação/Avaliação, Seminários de Educação Geral e Atividades Sociais
Gallaudet	Um ano ou mais	Inglês, Matemática, Ciências, Atividades de Educação Física, Saúde, Comunicação em Relações Humanas, Habilidades de Sobrevivência Acadêmica e Linguagem de Sinais

Fonte: Government Account Office (1986)

O Quadro 1 evidencia que essa distinção não se expressa somente pelo tempo de duração dos cursos preparatórios – com os do Gallaudet podendo durar “um ano ou mais” enquanto os das demais instituições têm duração mais reduzida –, com o mais extenso sendo desenvolvido em “até um ano”, com a ressalva de 5 horas semanais. Ela também espelha a diferença de escopo entre os cursos, com as da Gallaudet muito mais voltados para uma formação acadêmica mais refinada.

Em seguida, o relatório traz uma breve descrição sobre o que são os programas preparatórios, como são organizados e seu atendimento aos estudantes, cabendo ressaltar a consideração que fecha este tópico do relatório:

Finalmente, de acordo com representantes da Gallaudet, muitos estudantes não poderiam frequentar a faculdade se não fosse pela Escola de Estudos Preparatórios ou programa semelhante. No ano letivo escolar de 1984-85, entre 60 e 70 por cento dos recém-chegados à Gallaudet precisavam deste programa preparatório, porque não estavam totalmente preparados para iniciar suas aulas regulares na faculdade. Por exemplo, os alunos que não demonstram competências básicas em inglês e matemática não foram autorizados a serem aprovados para serem matriculados em cursos de nível universitário (Government Account Office, 1986²⁶).

Fica, pois, evidente a discrepância entre a formação acadêmica do alunado da escola de demonstração e as demais escolas, confirmada pelo nível de desenvolvimento acadêmico em leitura e escrita apresentadas pelos estudantes, conforme a Tabela 4:

Tabela 4 - Nível de desenvolvimento acadêmico em leitura e escrita no primeiro ano dos estudantes surdos

Instituição	Nota média	
	Inglês	Matemática
St. Paul	4.0	5.8
Seattle	4.6	6.4
Central Piedmont	5.0	5.0
New River	5.2	6.4
Gallaudet-Alunos do preparatório	5.1	8.9
Gallaudet - Calouros	8.0	11.4

Fonte: Government Account Office (1986)

²⁶ Finally, according to Gallaudet officials, many students would not be able to attend college if it were not for the School of Preparatory Studies or a similar program. For school year 1984-85, between 60 and 70 percent of new arrivals at Gallaudet needed this preparatory program because they were not fully prepared to start their regular college classes. For example, students who do not demonstrate basic skills in English and mathematics are not allowed to enroll in college-level courses.

Verifica-se, pelos dados da tabela acima, que, à primeira vista, o MSSD apresenta melhor resultados de letramento em Inglês e Matemática do que as demais instituições.

No entanto, o refinamento da análise mostra que, no primeiro ano do curso preparatório da MSSD, para favorecer o ingresso nos cursos de graduação da Gallaudet, a avaliação de Matemática é superior, mas a de Inglês, é muito semelhante à das demais escolas.

Esta discrepância na proficiência em matemática, ao compararmos a escola de demonstração com as demais, parece refletir as dificuldades dos alunos surdos, oriundos das outras escolas, de apropriação qualificada da linguagem matemática. Diferentemente, os alunos da Gallaudet apresentam resultados superiores, o que pode ser associado à disponibilidade de materiais didáticos desenvolvidos para o ensino de matemática a estudantes surdos.

Em documento complementar ao relatório global são elencadas algumas características do alunado matriculado no MSSD, no ano de 1984, que evidenciam um determinado perfil básico e suas variações.

Dada a sua natureza de centro de referência nacional e diferentemente das escolas regulares, a MSSD admite estudantes tanto do Distrito de Colúmbia, onde está sediada, quanto de outras localidades. Nota-se uma distribuição geográfica bastante equilibrada: dos 353 alunos matriculados, 177 (50,1%) residiam nas imediações da escola, enquanto 176 (49,9%) provinham de regiões mais distantes.

Complementando esse perfil demográfico, a Tabela 5 apresenta a composição do corpo discente segundo o sexo, permitindo visualizar essa distribuição no acesso a essa instituição de ensino.

Tabela 5 - Distribuição do alunado por sexo - 1984

Sexo	Nº	Total
Masculino	205	58,1
Feminino	148	41,9
Total	353	100,0

Fonte: Government Account Office (1986)

Verifica-se um percentual bem superior de alunos do sexo masculino, embora a distribuição por sexo da população nos EUA, nesse ano, fosse muito equilibrada, com pequena predominância de pessoas do sexo feminino. Isso permite inferir que havia o privilegiamento de homens para o acesso a instituições escolares mais qualificadas.

Para além dessa questão, a caracterização auditiva dos estudantes também apresenta divergência entre o discurso institucional e a realidade dos dados.

Embora em diversas passagens do relatório se declare que a população escolar do MSSD era composta por surdos, deficientes auditivos e ouvintes, os números demonstram outra realidade. Na tabela em que são apresentadas as características pessoais dos alunos ingressantes no MSSD, pode-se constatar que dos 116 novos alunos, 108 (91,3%) possuíam perda acima de 70 dB, 7 (6,0%) entre 56 e 70 dB apenas um (0,9%), com perda entre 0 e 25, ou seja, somente um aluno poderia ser considerado como ouvinte.

A caracterização do corpo discente da MSSD se aprofunda com a análise de dois outros indicadores sociodemográficos fundamentais presentes no relatório: a origem étnica e a faixa etária, A Tabela 6, a seguir, trata das questões de origem étnica.

Tabela 6 - Distribuição dos alunos por origem étnica - 1984

Etnia	Nº	%
Branca	249	70,5
Negra	74	21,0
Hispânica	17	4,8
Oriental	5	1,4
Outras	8	2,3
Total	353	100,0

Fonte: Government Account Office (1986)

Em relação a distribuição por origem étnica, observa-se que no referido ano a predominância de estudantes brancos é significativamente maior, sendo cerca de 70%, enquanto os demais estudantes consistem apenas 30% distribuídos entre estudantes negros, hispânicos e asiáticos.

Por fim, os dados sobre a faixa etária do total de alunos que frequentavam as aulas em 1984 estão dispostos na Tabela 7:

Tabela 7 - Faixa etária dos alunos do MSDD - 1984

Faixa	Nº	%
13	5	1,4
14-16	147	41,7
17-19	159	45,0
20-21	42	11,9
Total	353	100,0

Fonte: Government Account Office (1986)

Verifica-se que apenas 5 alunos (1,4%) estavam dentro da idade esperada para ingresso na escola secundária. Embora o relatório não especifique a série cursada por faixa etária, a análise dos dados revela uma significativa defasagem. Todos os alunos das faixas etárias de 20

a 21 anos estavam acima da idade esperada. Isso também se aplica a uma parcela expressiva de alunos da faixa de 17 a 19 anos (composta por alunos com 18 e 19 anos de idade) pois, se a previsão de ingresso seria aos 13 anos, com 4 anos de curso, todos os alunos deveriam se formar com 17 anos.

Enfim, o padrão básico do aluno do MSSD, nesse período, caracterizava-se em estudantes com perda auditiva severa e profunda, do sexo masculino, branco, distribuídos igualmente em relação à residência dentro da área geográfica da escola e fora dela e com defasagem escolar em relação à série esperada.

Outro dado interessante em relação ao conjunto de atividades da escola diz respeito aos custos dos denominados “Serviços de Apoio”, objeto da Tabela 8.

Tabela 8 - Custo dos serviços de suporte – MSSD - 1984

Tipo	Custo	Percentual	Profissionais
Programa residencial	1.028.897	42,3	52
Serviços clínicos	422.228	17,4	12
Comunicação	358.538	14,7	14
Equipe de extensão	340.352	14,0	11
Planejamento educacional	247.162	10,2	10
Serviços especiais	34.416	1,4	01
Total	2.431.593	100,0	99

Fonte: Government Account Office (1986)

O gasto mais elevado diz respeito ao programa residencial, que além de todos os serviços de moradia, oferecia atividades extracurriculares modelo e que contava com 52 profissionais, envolvendo, em período integral, o supervisor do programa, conselheiros residentes, assistentes residentes, supervisores noturnos e intérpretes. A MSSD, atuando enquanto escola modelo, deveria apresentar a organização e estrutura a serem seguidas por outras instituições nos demais estados.

Os serviços clínicos e de apoio incluíam avaliação das necessidades de desenvolvimento dos alunos, aconselhamento individual e em grupo e orientação dos alunos quanto à disponibilidade dos serviços do MSSD, com cerca de 400 atendimentos por mês aos estudantes. A equipe multidisciplinar incluía conselheiros, psicólogos, assistentes sociais, enfermeiros, psicólogo estagiário e um arteterapeuta.

O departamento de comunicações era responsável pelo ensino de habilidades de comunicação, história da língua de sinais e educação de surdos, além de atividades para o desenvolvimento de habilidades de comunicação dos alunos por meio de terapia da fala,

treinamento auditivo e elementos de apreciação musical, composto por 14 profissionais, incluindo fonoaudiólogos, especialistas em comunicação e um engenheiro de sistemas de áudio.

O Escritório de Planejamento Educacional era a unidade de orientação acadêmica para os alunos do MSSD, cujos orientadores eram responsáveis por trabalhar com os alunos e pais para desenvolver o Plano de Ensino Individual de cada aluno. Os orientadores também deveriam aconselhar os alunos em assuntos acadêmicos. Além disso, a equipe do Escritório ministrou curso de orientação para novos alunos. A equipe incluía três especialistas em planejamento, seis assistentes de planejamento e um planejador.

No ano fiscal de 1984, o orçamento de US\$ 34.416,00 para serviços especiais para estudantes apoiou funcionários em tempo integral que prestaram serviços a cerca de 200 estudantes e 70 não estudantes, esses últimos incluindo especialistas em educação de surdos, de educação especial e visitantes.

A unidade de serviços especiais, localizada no Gabinete do Diretor, forneceu auxílios e equipamentos especiais para alunos do MSSD que tivessem uma ou mais deficiências além da surdez. A unidade também planejava, coordenava e oferecia atividades de treinamento em serviço para a comunidade do MSSD, incluindo professores, funcionários, pais e outros profissionais.

O MSSD concedeu diplomas aos alunos que concluíram com sucesso os requisitos para a graduação, assim como certificados de frequência concedidos aos alunos que não atenderam aos requisitos mínimos para a graduação.

Para obter um diploma, os alunos do MSSD deveriam cumprir uma grade curricular composta por 44 unidades curriculares, cada uma delas representando 18 semanas, ou um semestre de instrução.

Os alunos deveriam concluir 8 semestres de inglês (ou seja, 8 unidades curriculares); 6 semestres de matemática e cursos de desenvolvimento de carreira; 4 semestres de comunicação, ciências, estudos sociais e educação física; 1 semestre de curso sobre saúde; e 5 semestres de disciplinas eletivas em três ou mais áreas.

Evidencia-se, assim, uma proposta curricular que articula o desenvolvimento da comunicação (seja pela língua de sinais ou pela oralidade) com os componentes acadêmicos tradicionais do ensino secundário. O destaque recai sobre o ensino de inglês, competência chave para instrumentalizar o aluno visando à continuidade de sua trajetória acadêmica.

Segundo o vice-presidente de Programas Pré-Universitários, os alunos ingressavam no MSSD por volta dos 15 anos e se formavam por volta dos 19 tendo afirmado que, até onde

sabia, nenhum aluno da escola tinha mais de 20 anos, afirmação que não corresponde aos dados deste mesmo relatório.

Dos 140 alunos que se esperavam formar no MSSD em 1983-84, 129 (92,1%) se formaram, 124 (96%) receberam diplomas e 5 (4%) receberam certificados de frequência.

Além dessas informações, o relatório indicou que o corpo docente do MSSD desenvolveu pesquisas sobre planejamento e execução de estratégias de ensino, envolvendo a maioria das disciplinas, no intuito de cumprir a missão de escola modelo. Todavia, não foi apresentado no relatório um rol das pesquisas desenvolvidas.

2.5 Críticas à formação

A análise que o GAO elaborou sobre o relatório encaminhado ao Congresso Nacional pela Gallaudet University foi dividida em seções que, ao final de cada eixo, eram apresentadas críticas acerca da forma como foi estruturada a política curricular para o ensino elementar e secundário no que se refere às duas escolas de demonstração, abrangendo diversos aspectos relacionados à organização e funcionamento da chamada missão nacional.

O primeiro ponto ressaltado consiste no gasto excessivo da instituição, em especial, a falta de dados mais precisos sobre a destinação de recursos às mais diferentes iniciativas – formação docente, organização curricular, programas específicos para as diferentes áreas curriculares – e resultados efetivos dessa sua aplicação tanto internamente nas escolas de demonstração, quanto à sua disseminação pelas escolas do país.

Nesse sentido, o relatório do GAO aponta que não há um esclarecimento sobre como as verbas haviam sido utilizadas para a organização das escolas, dos centros de pesquisa e das demais produções, ou seja, ele se restringia a descrições genéricas, que não permitiam avaliação mais detalhada entre os resultados efetivos das iniciativas internas e de disseminação, como elemento central para a qualificação crescente da estrutura e funcionamento da educação de surdos e deficientes auditivos no país.

Uma das principais críticas apontadas pelo GAO foi considerar insuficiente a mera produção de uma proposta curricular, sem uma análise aprofundada dos resultados efetivos de qualificação do alunado nas escolas de demonstração, bem como na sua disseminação para as demais escolas do país porque, uma das principais queixas dos docentes, tanto internamente quanto na sua divulgação para as demais escolas que utilizaram o material, foi a dificuldade relatada para sua aplicação na sala de aula.

A única referência mais consistente é de que os resultados nas escolas de demonstração eram melhores que os das escolas que adotaram as diretivas e organização pedagógica, certamente em razão dos imensos recursos materiais e humanos das primeiras em comparação com as do resto do país.

Da mesma forma, embora o relatório faça menções genéricas a respeito das atividades de pesquisa para a elaboração de propostas de ação pedagógicas, o GAO considerou que esses projetos de pesquisa careciam de controles internos, pois os registros de projetos de pesquisa individuais eram esporádicos, sem evidências efetivas de seu monitoramento, para uma melhor mensuração dos resultados alcançados.

No que se refere especificamente às críticas relacionadas ao currículo elaborado, a principal queixa foi de que uma única avaliação durante todo o período de aplicação pelas demais escolas, sem definição mais precisa dos elementos que compusessem as distintas áreas curriculares, era insuficiente para analisar as virtudes e dificuldades de sua disseminação pelas escolas do país.

Um exemplo concreto dessa insuficiência foi a queixa dos educadores das demais escolas sobre as dificuldades de adaptação para contexto diversificados, de acordo com a condição dos estudantes e dos recursos disponibilizados pelas escolas.

Por fim, o relatório do GAO indica que os materiais produzidos atingiam apenas de 30 a 50 % das instituições dos Estados Unidos, com cerca de adoção por 100 escolas que adquiriram o material produzido pela Gallaudet, o que evidenciava o baixo interesse de outros estados em adotar essa perspectiva pedagógica.

Ao final de 1986, após a apresentação do relatório e as críticas efetivadas pelo GAO, a Gallaudet University procurou modificar suas ações no sentido de maior controle e monitoramento na elaboração de propostas em suas duas escolas de demonstração, bem como das disseminações para as escolas de surdos do país.

No entanto, a análise elaborada pelo GAO em 1987, ao tecer críticas sobre os resultados alcançados, indicou que a incorporação das duas escolas pela Gallaudet parece não ter surtido o efeito necessário para sua efetiva qualificação. Embora devessem funcionar como modelos de demonstração para o resto do país, os objetivos não foram plenamente atingidos.

Em 1987, o Laurent Clerc Center, que já atuava como instituto para escolarização de estudantes surdos, passou a integrar a parceria com a Universidade Gallaudet, assumindo a responsabilidade pela elaboração de currículo, materiais adaptados, pesquisas e disseminação de produtos educacionais.

Ao assumir a gestão das instituições, o Laurent Clerc passou somente a publicar conteúdos em pequenos artigos na revista *Odyssey* referente a educação em matemática e inglês principalmente. O período de 1987 até 2008 foi considerado como um período de transição, no qual a Clerc Center inicia parcerias e não apresenta nenhum tipo de relatório ou mesmo conteúdo curricular relacionado à formação desses estudantes. Somente a partir de 2009 têm-se a publicação do plano de desenvolvimento, trabalhando metas de ensino estabelecidas pela Clerc.

Foi somente no ano de 2009 que a Clerc Center consolidou a primeira proposta de currículo implementada pela MSSD, seguida gradativamente por novas propostas educacionais. Embora as novas propostas de avaliação trouxessem parâmetros importantes e necessários para o desenvolvimento dos estudantes, o sistema avaliativo permaneceu atrelado à aplicação de testes padronizados. Se, por um lado, tais instrumentos otimizam a mensuração em larga escala, por outro, mostram-se insuficientes no cotidiano da sala de aula, pouco contribuindo para a efetiva formação crítica do estudante.

No referente período, a documentação apresentada nos relatórios aponta para um programa baseado no rendimento em torno das disciplinas, advogando a necessidade de apropriação do saber, mas também ressaltando a importância da proficiência na língua inglesa.

Em 2015, no intuito de qualificar o trabalho de organização pedagógica e curricular das escolas de demonstração e de sua disseminação pelas escolas do país, o Congresso Americano atribuiu ao Laurent Clerc National Deaf Education Center, a responsabilização para a estruturação de aspectos metodológicos, projetos e atividades para estudantes com deficiência auditiva, ao determinar que a

Gallaudet University está autorizada (...) a manter e operar o Laurent Clerc National Deaf Education Center (referido nesta seção como o "Centro Clerc") para realizar **programas, projetos e atividades exemplares de educação primária e secundária com o propósito principal de desenvolver, avaliar e disseminar currículos inovadores, técnicas e estratégias de ensino e materiais que podem ser usados em vários ambientes educacionais** que atendem indivíduos surdos e indivíduos com deficiência auditiva em todo o país.

(B) Os programas de ensino fundamental e médio descritos no subparágrafo (A) devem atender alunos com um amplo espectro de necessidades, incluindo alunos com baixo desempenho acadêmico, que vêm de lares que não falam inglês, que têm deficiências secundárias, que são membros de grupos minoritários ou que são de áreas rurais. (EUA, Congresso, 2015 grifos da pesquisadora²⁷).

²⁷ Gallaudet University is authorized [...] to maintain and operate the Laurent Clerc National Deaf Education Center (referred to in this section as the "Clerc Center") to conduct exemplary primary and secondary education programs, projects, and activities with the primary purpose of developing, evaluating, and disseminating innovative curricula, teaching techniques and

Para os propósitos desta investigação, com foco no ensino secundário, o programa ainda define a atuação da Model of Secondary School for the Deaf:

- (ii) a Escola Secundária Modelo para Surdos, para fornecer instalações diurnas e residenciais para educação secundária para indivíduos surdos, para fornecer a esses indivíduos os serviços vocacionais, de transição, de vida independente e serviços relacionados de que precisam para funcionar de forma independente, e para preparar esses indivíduos para a faculdade, outras oportunidades pós-secundárias ou o local de trabalho.
- (2) A Escola Secundária Modelo para Surdos pode fornecer instalações residenciais para alunos matriculados na escola -
 - (A) que moram além de uma distância razoável de deslocamento da escola; ou
 - (B) para quem tal residência é necessária para que recebam uma educação pública gratuita e apropriada dentro do significado da parte B da Lei de Educação para Indivíduos com Deficiências (EUA Congress, 2015²⁸).

O deslocamento da subordinação da MSSD para o Clerc Center²⁹, um centro nacional de educação para surdos financiado pelo governo federal, procurava garantir que a população diversificada de alunos surdos e com deficiência auditiva (do nascimento aos 21 anos) fosse educada e capacitada com competência linguística necessária para maximizar seu potencial como membros produtivos e contribuintes da sociedade.

O entendimento foi que esses objetivos seriam alcançados por meio do acesso precoce e da aquisição da linguagem, excelência no ensino, envolvimento familiar, pesquisa, identificação e implementação de melhores práticas, colaboração e compartilhamento de informações entre escolas e programas de todo o país. Para tanto, o MSSD continuava mantendo o modelo de ensino residencial e diário, contando com a ampliação da equipe pedagógica.

Se nos períodos anteriores somente havia menção a intérpretes e professores que realizavam pesquisa no modelo de escola de aplicação, a partir da sua subordinação ao Clerc

strategies, and materials that can be used in various educational settings serving deaf and hard-of-hearing individuals nationwide.

²⁸ (ii) the Model Secondary School for the Deaf, to provide day and residential facilities for secondary education for individuals who are deaf, to provide such individuals with the vocational, transitional, independent living, and related services they need to function independently, and to prepare such individuals for college, other postsecondary opportunities, or the workplace.

(2) The Model Secondary School for the Deaf may provide residential facilities for students enrolled in the school- for secondary education for individuals who are deaf, to provide such individuals with the vocational, transitional, independent living, and related services they need to function independently, and to prepare such individuals for college, other postsecondary opportunities, or the workplace.

(A) who live beyond a reasonable commuting distance from the school; or

(B) for whom such residency is necessary for them to receive a free appropriate public education within the meaning of part B of the Individuals with Disabilities Education Act.

²⁹ O Clerc Center, desde a sua criação em 1996, sempre esteve ligado à Gallaudet University, embora fosse um órgão autônomo, com financiamento exclusivo do governo federal, mas somente em 2015, assumiu a responsabilidade determinada nas notas de rodapé n. 16 e 17.

Center, a sua equipe foi se ampliando. Atualmente é formada por 25 educadores residenciais e um especialista de engajamento. Os estudantes passaram, então, a ser acompanhados pelos educadores residenciais, que desenvolviam o Plano de Desenvolvimento Individualizado com metas específicas de desenvolvimento de cada um, cujos resultados eram avaliados ao longo do ano, para possíveis reformulações.

2.6 Clerc Center – Plano de Desenvolvimento Curricular de 2009 a 2012

A gestão Clerc, iniciada formalmente em 1987, é marcada pela ausência de publicações de relatórios ou mesmo de normativas referentes a processos efetivados referente ao currículo elaborado para as escolas de demonstração.

O que efetivamente ocorreu foram publicações, até 2008, na revista *Odyssey*, na qual tanto a Clerc como a associação de surdos publicam textos gerais sobre práticas para ingresso dos estudantes e destacam portfólios produzidos pelos alunos. Porém, não são feitas menções ao currículo prescrito ou mesmo a disciplinas ministradas.

Somente a partir de 2009, o Laurent Clerc Center passa a elaborar proposições curriculares para educação básica, contendo três metas detalhadas por objetivos a serem alcançados as quais, embora se refiram a toda a trajetória da educação básica, definem o que deveria ser alcançado ao final do ensino secundário.

A primeira meta, apresentada no Quadro 2, se refere ao potencial linguístico a ser alcançado ao final de toda a trajetória da educação básica

O MSSD publica em seus relatórios anuais a partir de 2012 a proposta curricular definida aos estudantes a partir de metas elaboradas pela Clerc.

Quadro 2 - Meta: desenvolvimento do potencial linguístico

Meta	Objetivo
<p>Meta Um: Os alunos alcançarão todo o seu potencial linguístico e acadêmico desde o nascimento até os 21 anos de idade.</p>	<p>Objetivo 1: Os professores desenvolverão e implementarão um currículo baseado em padrões em artes, linguagem, matemática, estudos sociais e ciências, que inclua unidades resumidas e planos, livros didáticos, recursos relacionados e diferentes estratégias de diferenciação até agosto de 2010.</p>
	<p>Objetivo 2: O Clerc Center desenvolverá um esforço colaborativo com especialistas identificados para desenvolver padrões nacionais para a Língua de Sinais Americana (American Sign Language) da educação infantil até a décima segunda série (do jardim de infância ao fim do ensino médio) até 2012.</p>
	<p>Objetivo 3: O Clerc Center estabelecerá a avaliação de referência do desempenho estudantil para as séries três a oito e a décima primeira série³⁰ nas áreas de artes de linguagem, matemática e ciências até junho de 2010. Uma vez estabelecido, o Clerc Center revisará este objetivo para refletir os níveis de desempenho alvo de acordo com o seu modelo de Progresso Anual Adequado.</p>

Fonte: Proposta curricular de 2010, apud Relatório Anual Clerc Center (2012)

A respeito do potencial linguístico, a proposta privilegia o desenvolvimento da Língua de Sinais Americana (ASL) em seu objetivo 2. Contudo, nos outros dois objetivos, define-se que o currículo deve ir além, estabelecendo padrões a serem alcançados em matemática, estudos sociais e ciências, ou seja, todas as áreas que devem compor qualquer currículo da educação básica.

Mais do que isso, no Objetivo 3 ficam estabelecidos padrões de referência que comporão a base contínua de avaliação para todas as áreas em todas as séries, cujos resultados alcançados na prática deverão “refletir os níveis de desempenho alvo de acordo com o seu modelo de Progresso Anual Adequado” (Relatório anual Clerc Center, 2012).

Em síntese, reconhecendo que a questão de desenvolvimento da linguagem é fundamental na educação de surdos, estabelece padrões que servirão de avaliação para a aprendizagem do currículo escolar do ensino elementar e secundário.

Já no quadro 3, a seguir, têm-se as metas referentes ao objetivo seguinte de formação desses estudantes, reforçando o comprometimento no estabelecimento de estratégias, práticas pedagógicas e recursos educacionais e da instituição em colaboração da identificação e disseminação.

³⁰ No texto a série representada diz respeito a divisão dos anos que vão desde a educação básica correspondente ao ensino fundamental 1 (Séries de 3 a 5), ensino fundamental 2 (de 6 a 8) e ensino médio (de 9 a 12).

Quadro 3 - Meta 2: Identificação, avaliação e disseminação de práticas, estratégias e recursos instrucionais baseados em evidências

Meta	Objetivo
Meta Dois: O Clerc Center fornecerá liderança no auxílio à identificação, avaliação e disseminação de práticas, estratégias e recursos instrucionais baseados em evidências para alunos surdos e com deficiência auditiva com deficiências por meio de um projeto colaborativo com escolas e programas.	Objetivo 1: Usando a capacidade estabelecida, o Clerc Center selecionará pelo menos cinco estratégias instrucionais baseadas em evidências, currículos e/ou materiais para alunos surdos e com deficiência auditiva com deficiências de escolas e programas e se preparará para a disseminação até 2011.
	Objetivo 2: O Clerc Center disseminará as estratégias instrucionais, currículos e/ou materiais selecionados e baseados em evidências para alunos surdos e com deficiência auditiva com deficiências por meio de publicações, mídia e treinamento até 2012.

Fonte: Proposta curricular de 2010, apud Relatório Anual Clerc Center (2012)

Fica ainda mais precisa a referência ao desenvolvimento de prática pedagógica referente ao currículo escolar comum, na medida em que essas estratégias, práticas e recursos deveriam ser controlados e avaliados, para posterior disseminação em âmbito nacional

A terceira meta, demonstrada no Quadro 4, é específica para a disseminação de estratégias de ensino baseadas em evidência, para o desenvolvimento da competência linguística.

Quadro 4 - Meta 3: Disseminação das propostas curriculares

Meta	Objetivo
Meta Três: O Clerc Center identificará e disseminará recursos para garantir que todas as crianças surdas e com deficiência auditiva e suas famílias tenham acesso antecipado e contínuo a informações que apoiem o desenvolvimento da competência linguística.	Objetivo 1: Usando pesquisas para informar a prática, o Clerc Center identificará e disseminará estratégias baseadas em evidências para o serviço de intervenção precoce até 2012.
	Objetivo 2: Usando a capacidade estabelecida, o Clerc Center identificará pelo menos cinco recursos para prestadores de serviços e cinco recursos para famílias que apoiem o desenvolvimento da competência linguística para crianças surdas e com deficiência auditiva desde o nascimento até os 21 anos de idade até 2011.
	Objetivo 3: O Clerc Center disseminará os recursos selecionados para prestadores de serviços e famílias que apoiam o desenvolvimento da competência linguística para crianças surdas e com deficiência auditiva desde o nascimento até os 21 anos de idade por meio de publicações, mídia e treinamento até 2012.

Fonte: Proposta curricular de 2010, apud Relatório Anual Clerc Center (2012)

Mais uma vez, a terceira e última meta faz referência explícita à competência linguística, mas que, segundo o conteúdo das duas metas anteriores, essa competência não se reduz à língua de sinais, nem mesmo somente à língua inglesa escrita, o que se pode verificar no plano de desenvolvimento curricular que define seis fatores norteadores do programa curricular.

• **Fator 1:** O acesso direto e diário à **linguagem e à comunicação é essencial para facilitar o desenvolvimento da linguagem e da comunicação de cada criança.**

• **Fator 2:** Explorar modalidades, tecnologias e estratégias para apoiar o desenvolvimento da **competência linguística inicial** deve ser um processo colaborativo e evolutivo.

• **Fator 3:** A exposição precoce à **comunicação visual por meio de sinais e gestos, totalmente acessíveis**, é benéfica para o estabelecimento de bases linguísticas para crianças surdas e com deficiência auditiva.

• **Fator 4:** A adaptação precoce da amplificação e o monitoramento contínuo da amplitude dos benefícios da amplificação são essenciais para orientar o papel do **desenvolvimento da linguagem falada** e as abordagens/estratégias de comunicação utilizadas para cada criança.

Fator 5: A avaliação e o monitoramento contínuos do **desenvolvimento da criança, tanto na modalidade de sinais quanto na modalidade falada**, são essenciais para orientar o planejamento individualizado da linguagem e da comunicação.

Fator 6: Uma abordagem **bimodal bilíngue ASL/Inglês** para o desenvolvimento da linguagem é benéfica para apoiar os fundamentos iniciais da linguagem e da comunicação, tanto na modalidade visual quanto auditiva. (Relatório Anual Clerc Center, 2012, p.102, grifos da pesquisadora³¹).

Embora todos os seis fatores se refiram às bases linguísticas para o planejamento individualizado da linguagem e comunicação, se analisados em conjunto com os objetivos indicados nos três quadros acima, podem ser entendidos como a competência linguística em ASL e inglês falado e escrito, como o ideal para que a trajetória escolar da educação infantil ao final do secundário seja alcançada, envolvendo todos os componentes curriculares elencados.

Este período inicial, em que o conceito de ampliação da competência linguística deixa de estar ligado unicamente ao desenvolvimento da língua de sinais, parece refletir uma nova fase da trajetória da educação escolar desenvolvida pelas escolas de demonstração da Gallaudet, que se amplia para a incorporação da língua inglesa escrita e falada, fruto, com certeza, do desenvolvimento de recursos tecnológicos que estavam se aprimorando a passos largos, como o implante coclear.

Tanto é assim que, na segunda década do novo milênio, reconhecida educadora da Gallaudet University publicou artigo que amplia a análise da educação de surdos para além da Língua de Sinais, na medida em reconhece que a “aulas de língua de sinais para famílias,

³¹ **Factor 1:** Direct and daily access to language and communication is essential to facilitate each child’s language and communication development. **Factor 2:** Exploring modalities, technologies, and strategies to support the development of early linguistic competence should be a collaborative and evolving process. **Factor 3:** Early exposure to visual communication through fully accessible signs and gestures is beneficial to establishing linguistic foundations for deaf and hard of hearing children. **Factor 4:** Early fitting of amplification and ongoing monitoring of the extent of benefits from amplification are essential to guiding the role of spoken language development and the communication approaches/strategies used for each child. **Factor 5:** Ongoing assessment and monitoring of child development, in both sign and spoken modalities, are essential to guiding individualized language and communication planning. **Factor 6:** An ASL/English bilingual bimodal approach to language development is beneficial to support early foundations of language and communication in both visual and auditory modalities.

mentoria para surdos, atividades de leitura compartilhada e atividades de linguagem oral e auditiva podem ser oferecidas pelos serviços de intervenção precoce ou por meio da colaboração com outras agências” (Sass-Lehrer, 2014, p. 4)³²

Ela é ainda mais enfática em relativizar a vantagem do uso da Língua de Sinais na Educação Precoce de crianças surdas:

As modalidades e línguas de comunicação utilizadas com bebês e suas famílias em programas de intervenção precoce variam desde a ênfase na Língua de sinais como primeira língua até o foco na escuta e na linguagem falada, utilizando tecnologias de escuta e desencorajando o uso de informações visuais, como a língua de sinais ou a leitura labial. Alguns programas incentivam as famílias a usar apenas uma língua por vez (Língua de Sinais ou inglês) e a não combinar modalidades (visual e auditiva). Outros programas promovem o uso de modalidades combinadas, como sinalizar na ordem das palavras em inglês enquanto se fala. Crianças pequenas que receberam intervenção precoce oportuna e eficaz, incluindo acesso pleno à linguagem, são capazes de adquirir mais de uma língua e demonstrar a capacidade de adaptar modalidades (sinal e falada) para diferentes parceiros de comunicação e propósitos (Sass-Lehrer, 2014, p.9³³).

No que diz respeito aos fatores que influenciam o desenvolvimento dos estudantes, a competência linguística – tanto na língua de sinais quanto no inglês escrito e oralizado – destaca-se como fator essencial. Os dados indicam que o acesso à língua mostra-se atrelado ao acesso ao conteúdo escolar, ou seja, a aprendizagem dos componentes curriculares estaria relacionada ao nível de competência linguística alcançado pelos estudantes.

Porém, os parâmetros elaborados pela Clerc sobre a associação entre rendimento e proficiência na língua inglesa não diferem dos demais apresentados em outras instituições dos Estados Unidos. Em documento divulgado pelo Departamento de Educação dos EUA, o primeiro artigo dentre os apresentados lista recomendações sobre proficiência na língua inglesa e destaca o desenvolvimento da aprendizagem correlacionado ao nível de proficiência na leitura e escrita (Wolf, 2008).

Portanto, parece prevalecer a compressão de que a simples oferta de fluência na língua de instrução garantiria, por si só, a apropriação do saber dos conteúdos curriculares.

³² Marilyn Sass-Lehrer foi professora de Educação na Universidade Gallaudet e codiretora do seu Programa Interdisciplinar de Certificação de Pós-Graduação em Bebês, Crianças Pequenas e suas Famílias Surdas e com Deficiência Auditiva, tendo se aposentado em 2015.

³³ The communication modalities and languages used with infants and their families in early intervention programs range from an emphasis on ASL as a first language to a focus on listening and spoken language, utilizing listening technologies and discouraging the use of visual information such as sign language or lip-reading. Some programs encourage families to use only one language at a time (ASL or English) and to not combine modalities (visual and auditory). Other programs promote the use of combined modalities, such as signing in English word order while speaking. Young children who have received timely and effective early intervention, including full access to language, are able to acquire more than one language and demonstrate the ability to adapt modalities (sign and spoken) for different communication partners and purposes.

O relatório também traz como iniciativa do Clerc Center relacionada a missão nacional com foco no desenvolvimento de pesquisas, tópicos prioritários de pesquisas desenvolvidas pela instituição no qual são traçados três tópicos gerais que possuem um conjunto de projetos vinculados. Abaixo estão os projetos relativos ao primeiro tópico prioritário.

Quadro 5 - Projetos de pesquisa

Área de Tópico Prioritário	Projeto de Pesquisa Atual
Área de Tópico Prioritário #1: Desempenho Acadêmico do Aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo Padrão da Língua de Sinais Americana (ASL), K-12 (Educação Infantil ao Ensino Médio) • Estudo de Validade de Processo Cognitivo • Desempenho de Alunos Surdos e com Deficiência Auditiva em Avaliações de Alto Risco: Um Estudo Nacional da Gallaudet University e do Clerc Center • Desenvolvimento de um Modelo de Responsabilidade para Pequenas Escolas do Clerc Center para Demonstrar o Progresso Anual Adequado de Forma Significativa • Potencial Precoce em Crianças Jovens Surdas: Estudo de Contextos Familiares de Apoio • Uma Investigação Sistemática Orientada para Habilidades de Desenvolvimento de Leitores Surdos Fracos e Proficientes de Diferentes Países: Estudo dos EUA • Experiências de Vida Pós-Secundária de Graduados do Ensino Médio Surdos e com Deficiência Auditiva – Uma Exploração (PLEDGE)

Fonte: Relatório anual de 2012.

O primeiro tópico prioritário elencado pela Clerc Center diz respeito ao desempenho acadêmico dos estudantes no qual o primeiro projeto trabalha com o estabelecimento de um padrão K-12 da língua de sinais estadunidense, abrangendo desde a educação infantil ao ensino médio. O modelo K-12 corresponde ao período da escolarização básica, no qual se verifica o reforço de tópicos que associam proficiência na língua à aprendizagem, uma vez que não é feita menção a nenhuma disciplina do currículo escolar. Em contrapartida, a padronização de tópicos atrelados a sinalização parece estar relacionada ao desempenho desses estudantes.

O aspecto da leitura aparece enquanto proficiência na língua inglesa associado à aprendizagem, sendo aliado a projetos nos quais é avaliada a “potencialidade de crianças jovens surdas em contextos familiares³⁴” (Sass-Lehrer, 2014, p. 15). O artigo produzido sobre o

³⁴ The potential of young deaf children in family contexts.

referido período consiste em um estudo elaborado pela professora Sass-Lehrer (2014) que trabalha desde 1984 formando profissionais para atuar com famílias de estudantes surdos.

Na presente pesquisa, resultante de práticas desenvolvidas no referido período do plano, a autora discute aspectos que considera importantes sobre a formação das famílias e retrata o material elaborado como um guia de orientação familiar. O estudo trabalhou com intervenções junto a famílias que haviam acabado de receber o diagnóstico de surdez e/ou deficiência auditiva de seus filhos e a partir da pesquisa receberam orientações iniciais sobre as intervenções necessárias. Dentre esses serviços de apoio listados, foram realizados:

Os serviços de intervenção precoce podem ser prestados por meio de visitas à família em sua casa, em um centro de programa de intervenção precoce ou em outro ambiente comunitário. Durante essas sessões, as famílias — com a orientação de profissionais — determinam **as metas e os serviços mais adequados para sua criança e família**. Uma variedade de serviços pode ser oferecida, como apoio emocional para a família, compartilhamento de informações e desenvolvimento de habilidades de comunicação familiar. **Aulas de língua de sinais para famílias, mentoria para surdos, atividades de leitura compartilhada e atividades de linguagem oral e auditiva podem ser oferecidas pelos serviços de intervenção precoce ou por meio da colaboração com outras agências**. Programas de intervenção de qualidade empregam profissionais que têm treinamento e experiência em trabalhar com famílias e seus bebês e crianças pequenas surdas ou com deficiência auditiva (Sass-Lehrer, 2014, p.4, grifos da pesquisadora).³⁵

No que tange a atuação dos serviços de intervenção, destaca-se a questão do desenvolvimento da língua (seja na modalidade sinalizada ou oral) devido à condição da perda auditiva. A possibilidade de desenvolvimento desses estudantes está diretamente atrelada à orientação e ao estímulo precoce, abrangendo tanto identificação da surdez quanto a qualidade das intervenções realizadas.

Um dos principais aspectos ressaltado pela autora em relação à linguagem é de que indivíduos com surdez e deficiência auditiva utilizam uma variedade de comunicações em diferentes contextos e situações no cotidiano e nas relações com escola, família, amigos, reforçando ainda que não existe um modelo mais eficiente de comunicação e que não haveria

³⁵ Early intervention services may be provided through visits with the family in their home, an early intervention program center, or another community setting. During these sessions, families—with the guidance of professionals—determine the goals and services that are most appropriate for their child and family. A range of services may be provided, such as emotional support for the family, information sharing, and family communication skill development. Family sign language lessons, deaf mentoring, shared reading activities, and listening and spoken language activities may be provided by early intervention services or via collaboration with other agencies. Quality intervention programs employ professionals who have training and experience working with families and their infants and toddlers who are deaf or hard of hearing.

relação que o uso da sinalização superaria um processo de desenvolvimento utilizando a língua oral (Sass-Lehrer, 2014).

As modalidades e línguas de comunicação utilizadas com bebês e suas famílias em programas de intervenção precoce variam desde a ênfase na Língua de sinais como primeira língua até o foco na escuta e na linguagem falada, utilizando tecnologias de escuta e desencorajando o uso de informações visuais, como a língua de sinais ou a leitura labial. Alguns programas incentivam as famílias a usar apenas uma língua por vez (Língua de Sinais ou inglês) e a não combinar modalidades (visual e auditiva). Outros programas promovem o uso de modalidades combinadas, como sinalizar na ordem das palavras em inglês enquanto se fala. Crianças pequenas que receberam intervenção precoce oportuna e eficaz, incluindo acesso pleno à linguagem, são capazes de adquirir mais de uma língua e demonstrar a capacidade de adaptar modalidades (sinal e falada) para diferentes parceiros de comunicação e propósitos (Sass-Lehrer, 2014, p. 9³⁶).

Sass-Lehrer (2014) ressalta ainda que educadores devem ter em mente que a linguagem, para além de uma forma de comunicação, atua como bom preditor da performance literária e acadêmica dos estudantes e que esses docentes podem trabalhar da melhor forma ao auxiliar as famílias a estruturarem interação e comunicação com esses estudantes.

Verifica-se pelo projeto desenvolvido por esse tema prioritário que há a relação direta entre proficiência na língua e desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que a língua parece representar esse acesso ao conhecimento das disciplinas.

2.7 Da transição à efetivação das propostas atuais

Foi, portanto, somente a partir de 2012 que o Laurent Clerc Center efetivou um conjunto de práticas com vistas ao desenvolvimento de uma proposta curricular, tendo como referência o Common Core State Standards.

Os relatórios anuais evidenciam que o Laurent Clerc Center passou a desenvolver um novo plano de progresso estudantil, com metas de desenvolvimento, na medida em que

é obrigado pela Lei de Educação para Surdos de 2008 (EDA) a implementar sistemas de padrões, avaliações e de responsabilização, em conformidade com

³⁶ The communication modalities and languages used with infants and their families in early intervention programs range from an emphasis on ASL as a first language to a focus on listening and spoken language, utilizing listening technologies and discouraging the use of visual information such as sign language or lip-reading. Some programs encourage families to use only one language at a time (ASL or English) and to not combine modalities (visual and auditory). Other programs promote the use of combined modalities, such as signing in English word order while speaking. Young children who have received timely and effective early intervention, including full access to language, are able to acquire more than one language and demonstrate the ability to adapt modalities (sign and spoken) for different communication partners and purposes.

as exigências da Lei de Sucesso de Todos os Alunos (ESSA) de 2015. A EDA reautorizada, incluindo as emendas da ESSA, determina que a Escola Primária de Demonstração Kendall (KDES) e a Escola Secundária Modelo para Surdos (MSSD) do Centro Clerc devem adotar e implementar padrões e avaliações de conteúdo acadêmico desafiadores e usar essas avaliações anualmente para determinar o sucesso da KDES e da MSSD em incluir todos os alunos na educação baseada em padrões e o desempenho dos alunos em relação a esses padrões. A ESSA concede aos estados maior autonomia no desenvolvimento de novas abordagens para a responsabilização pelo desempenho acadêmico dos alunos, mas os estados devem ter sistemas de responsabilização em vigor para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de receber uma educação de alta qualidade. Dessa forma, o Clerc Center estabelece parcerias com o Departamento de Educação do Estado de Maryland (MSDE) para implementar seus padrões, sistemas de avaliação e responsabilização, bem como para atender às regulamentações definidas pela ESSA e pela EDA.³⁷ (Relatório Anual Clerc Center, 2020).

Com base nesses aspectos, a base comum traz parâmetros a serem desenvolvidos e avaliados no rendimento acadêmico, envolvendo o progresso na língua inglesa com o intuito de favorecer o pleno desenvolvimento da leitura, escrita e letramento.

Além da proficiência da língua, passa-se a valorizar o progresso acadêmico relacionado às disciplinas do currículo escolar envolvendo o desenvolvimento das ciências naturais (matemática, física, química e biologia) e ciências humanas (ciências sociais e história).

No período de 2015 a 2020, o relatório apresenta critérios avaliativos dos componentes curriculares mais detalhados e precisos como, por exemplo, no ensino de ciências naturais, pela utilização de conhecimentos matemáticos e pensamento computacional para resolução de problemas, pelo incentivo para as atividades de análise e interpretação de dados e modelos, enfim, pelo aprendizado na construção de explicações científicas e de projeção de soluções (Parâmetros para avaliação em ciência, Clerc Center, 2020).

Observa-se, pela listagem de aspectos avaliados, que se espera dos estudantes o uso dos conteúdos curriculares das disciplinas científicas com foco no letramento, bem como na aplicação desse conhecimento para resolução de problemas.

³⁷ The Laurent Clerc National Deaf Education Center at Gallaudet University is required by the 2008 Education of the Deaf Act (EDA) to implement systems of standards, assessments, and accountability pursuant to those required of states under the Every Student Succeeds Act (ESSA) of 2015. The reauthorized EDA, inclusive of ESSA amendments, states that the Clerc Center's Kendall Demonstration Elementary School (KDES) and the Model Secondary School for the Deaf (MSSD) shall adopt and implement challenging academic content standards and assessments and annually use those assessments to determine how successful KDES and MSSD have been in including all students in standard-based education and how well students are achieving standards. ESSA provides states with more autonomy in developing new approaches to accountability for students' academic performance, but states must have accountability systems in place to ensure that all students are provided an opportunity for a high-quality education. As such, the Clerc Center partners with the Maryland State Department of Education (MSDE) to implement their standards, assessment, and accountability system and to meet the regulations defined by ESSA and EDA.

Já no ano seguinte, as diretrizes de avaliação apontam para a ampliação e apropriação do uso dos conteúdos curriculares contando com a definição de perguntas, planejamento e estruturação de investigações. Há a ênfase não somente na identificação da questão, mas na elaboração de um plano de ação a partir das perguntas. O uso do conhecimento científico não se restringe a reprodução de conceitos, mas de sua aplicabilidade, com destaque para a importância de se investigar, analisar, além de interpretar os resultados e comunicá-los de forma precisa e clara (Relatório de avaliação Clerc Center, 2020).

No último ano do ensino médio estabelecem-se, além da investigação base e comunicação, a utilização de argumentos a partir de evidências, envolvendo a análise de material científico como base de argumentação.

Assim, nessas normativas e avaliações, a formação desses estudantes implica de forma clara que, além do desenvolvimento da linguagem, há a apropriação do saber das demais disciplinas do currículo escolar.

No que concerne à diferenciação na instrução, a Gallaudet, assim como demais instituições estadunidenses, adota a emissão de certificados nos quais há distinção entre os níveis alcançados e as possibilidades de continuidade. Cada diploma oferece um nível de créditos distinto, sendo os denominados diplomas de mérito definidos pelos níveis mais elevados no que diz respeito às possibilidades futuras.

Esta nova perspectiva fica ainda mais clara no detalhamento dos requisitos para a obtenção do “diploma de mérito”, que é a certificação que possibilita o acesso ao ensino superior, representada pelo número de créditos a serem cumpridos, conforme exposto no Quadro 6:

Quadro 6 - Número de créditos por componente curricular

Componente	Créditos
Inglês	4
Matemática	6
Ciências	4
Estudos Sociais	4
Educação Física e Saúde	2
Eletivos - livre	3
Eletivos – obrigatório (*)	3
Total	23

Elaboração da autora, com base no Manual da Família, 2019

Obs.: Cada crédito equivale a um semestre letivo

(*) escolha entre Artes, Tecnologias ou Estudos Surdos

Duas são as observações a fazer:

- A primeira, para reenfatar a indicação de componente curriculares precisos, com número de créditos a cumprir, que não eram apresentados nos documentos anteriores; e
- a segunda, de que toda a atividade de aprendizado e desenvolvimento da Língua Americana de Sinais, não constituir parte integrante do currículo.

Sobres esta segunda observação, cabe ponderar que, se, por um lado, ela pode ser entendida como atividade tão central que merece um status à parte, por outro, mesmo que assim considerada, ela não ocupa os espaços referentes aos componentes privilegiados pelo currículo nacional.

O Manual da família consiste em um documento elaborado pela Clerc Center no qual traz de forma mais detalhada o tipo de instrução realizada aos estudantes da instituição. Além de abordar componentes curriculares, regras a serem seguidas, são ainda ressaltadas a diferenciação de instrução e a oportunidades de acesso à programa de estágio, ensino superior e preparação a trajetória posterior ao ensino médio.

No ano de 2024, o Clerc Center apresentou os resultados atingidos pelos estudantes no que diz respeito ao período de 4 anos com implementação dos projetos desenvolvidos e tendo como base os parâmetros nacionais de aprendizagem (Relatório Clerc Center, 2024).

Dentre os dados apresentados, destaque-se a proficiência em inglês e matemática, como demonstrado na Tabela 9:

Tabela 9 - Proficiência em inglês e matemática

Categoria de Avaliação	Percentual de Proficiência (%)	Índice de Desempenho (Score)	Pontos Obtidos (de 7.5)
Matemática	0.0%	2.8	2.8
Artes da Língua Inglesa (ELA)	10.4%	3.7	0.8*
Proficiência em Matemática (Meta)	-	-	0.0
TOTAL ACUMULADO	-	-	7.3 Pontos

Fonte: Relatório anual 2024

Observando os dados, fica evidente uma distinção entre a "Proficiência" (atingir a nota de corte) e o "Índice de Desempenho" (o progresso geral do aluno), o que evidencia que mesmo

com proficiência zero em matemática, a escola ainda acumula 2.8 pontos pelo índice de desempenho. Isto posto, torna-se dado importante que, considerando os estudantes que atingem a nota de corte entre as disciplinas apresentadas, a proficiência na língua inglesa representa maior percentual, uma vez que há esforços claros da instituição em trabalhar o letramento na língua inglesa.

Embora a estruturação curricular e as adaptações necessárias exerçam papel importante ao não limitar desenvolvimento dos estudantes, ela também atua como um instrumento de seletividade. Isso se evidencia na medida em que o alunado do ensino médio, seja do MSSD ou de escolas externas, selecionado para o Gallaudet, em sua grande maioria, pertence às camadas privilegiadas do meio social.

Neste contexto, é interessante observar a estatísticas de rendimento desses estudantes ao longo do Clerc, demonstrados no Quadro 7.

Quadro 7 - Rendimento estudantes MSSD na gestão Clerc

Categoria	Ensino Fundamental/Médio (ES/MS)	Ensino Médio (HS)
Conquista acadêmica	- Composto de conquistas: 20%	- Composto de conquistas: 30%
Outros Acadêmicos	- Crescimento acadêmico: 25% 	- N/A
	- Crédito pela conclusão de um currículo completo: 10%	
Progresso na Conquista de Proficiência em Inglês (ELP)	- Progresso em direção à proficiência no idioma: 10%	- Progresso em direção ao ELP: 10%
Taxa de Graduação	- N/A	- Composto de graduação: 15%
Qualidade da Escola ou Sucesso do Aluno (SQSS)	- Absenteísmo crônico: 15% 	- Absenteísmo crônico: 15%
	- Clima escolar: 10% 	- Clima escolar: 10%
	- Acesso a um currículo completo: 10%	- Acesso a um currículo completo: 10%
Prontidão para o sucesso pós secundário	- N/A	- Em dia no 9º ano: 5%
		- Prontidão para o sucesso pós-secundário: 5%

Fonte: Annual Report MSSD (2023)

Importante observar que, mesmo sendo um processo avaliativo realizado a partir de testes de desempenho, é possível verificar um progresso acadêmico dos estudantes. No quadro acima foram feitas distinções entre a perda auditiva dos estudantes ou mesmo a modalidade de comunicação utilizada.

Os estudantes surdos e deficientes auditivos são preparados para a realização de exames da mesma forma que é exigido de estudantes ouvintes, ou seja, a condição da perda auditiva parece não representar fator associado a menores taxas de aprendizagem ou mesmo diminuição do conteúdo.

Além da Universidade ser responsável pela proposta educacional da escola modelo e ter desenvolvido projetos de qualificação profissional, ela oferece iniciação científica nos cursos secundários, como iniciativa para a melhor qualificação do alunado para ingresso no ensino superior.

2.8 Projetos de iniciação científica

A iniciação científica ou os denominados *Undergraduated programs* são formações destinadas a estudantes do ensino médio e que podem realizar disciplinas dos cursos de graduação sob a supervisão dos professores. Destaca-se essa iniciativa oferecida pela instituição como mais uma possibilidade de apresentar aos estudantes a possibilidade do acesso ao ensino superior. A instituição possui cerca de 50 formações concentradas nas seguintes áreas de conhecimento: Artes e Humanidades; Liderança Cívica, Negócios e Mudança Social; Serviços Humanos e Ciências; Linguagem, Educação e Cultura e Ciência, Tecnologia, Acessibilidade, Matemática e Saúde Pública.

As formações ocorrem no período médio de dois anos e buscam incentivar os estudantes a ingressarem nos cursos de graduação que contam com formações mais aprofundadas nas diversas áreas, bem como títulos com maior reconhecimento no país.

No site da instituição ainda há a frase nesse portal em específico “não existe jeito certo de ser surdos” e traz um texto falando como estudantes de diferentes contextos podem ter acesso às disciplinas e formas variadas de aprender, de forma que isso não os faria menos surdos.

Isto posto, verifica-se que essas medidas atuam de forma a possibilitar que estudantes de outros estados que tenham tido uma formação de base ou mesmo interesse na área possam ter acesso ao ensino superior.

2.9 A organização curricular atual da MSSD

A organização curricular desenvolvida a partir de 2015 envolve duas frentes fundamentais, visando a apropriação do conteúdo escolar básico pelos alunos surdos e deficientes auditivos:

- O desenvolvimento da proficiência tanto na utilização da ASL, quanto da língua inglesa escrita e oral; e
- Apropriação do conteúdo escolar, especialmente o conhecimento científico.

Para tanto, a MSSD se apresenta como a escola que

[...] oferece um programa abrangente de ensino médio de quatro anos, gratuito, diurno e residencial, para estudantes surdos e com deficiência auditiva dos Estados Unidos e seus territórios. Hoje, o Centro Nacional de Educação de Surdos Laurent Clerc opera o MSSD como uma escola secundária de demonstração a serviço da nação (MDDS, 2025)³⁸.

A partir dessa apresentação, a MSSD apresenta um corpo de dez princípios, entre os quais, para os fins da presente investigação, cabem ser destacados:

[...] todos os alunos, apoiados por altas expectativas e ativamente envolvidos em um trabalho significativo e desafiador baseado em padrões, podem aprender, alcançar e ter sucesso.

[...] o acesso precoce e a aquisição de proficiência linguística em ASL e inglês são essenciais para o desenvolvimento geral de um aluno surdo ou com deficiência auditiva. (MSSD, 2025)³⁹

Tendo esses princípios como base para a organização curricular, a instituição afirma que

oferece um programa academicamente rigoroso com instrução alinhada com os Padrões Estaduais de Núcleo Comum nacionais. As salas de aula são configuradas para um aprendizado ideal, com acesso visual entre alunos e professores. Turmas pequenas permitem que os alunos tenham mais tempo de instrução entre si e com os professores (MSSD, 2025⁴⁰).

³⁸ provides a tuition-free comprehensive day and residential four-year high school program for deaf and hard of hearing students from the United States and its territories. Today, the Laurent Clerc National Deaf Education Center operates MSSD as a demonstration high school in service to the nation.

³⁹[...] all students, supported by high expectations and actively engaged in meaningful and challenging standards-based work, can learn, achieve and succeed.

[...] that early access to and the acquisition of linguistic proficiency in ASL and English are integral to a deaf or hard of hearing student's overall development.

⁴⁰ MSSD offers an academically rigorous program with instruction aligned with the national Common Core State Standards. Classrooms are configured for optimal learning, with visual access between students and teachers. Small class sizes allow students more instructional time with each other and with teachers.

Ainda, segundo a documentação consultada, os alunos formados pela MSSD devem demonstrar ter atingido os seguintes patamares\;

1. Conhecimento Essencial - habilidades, conhecimentos e ferramentas para ter sucesso no trabalho e na vida em um mundo em rápida mudança.
2. Linguagem e Comunicação — competência linguística e comunicativa em ASL e Inglês.
3. Habilidades de pensamento — habilidades e estratégias de pensamento crítico e criativo essenciais para a aprendizagem ao longo da vida.
4. Inteligência Emocional — autonomia, responsabilidade pessoal, competência cultural e cidadania.
5. Planejamento de Vida — planos pós-secundários que lhes permitem atingir seus objetivos e maximizar seu potencial. (MDDS, 2025)⁴¹

Para alcançar esses patamares, a MSSD estabelece os seguintes componentes curriculares:

- Língua Americana de Sinais;
- Língua Inglesa;
- Matemática;
- Estudos Sociais;
- Ciências;
- Educação Física;
- Saúde
- Estudos Surdos;
- Tecnologia; e
- Artes (MSSD, 2025).

Como consequência desse programa de estudos, o MDDS dá ênfase para o alcance de “um repertório completo de competências linguísticas e comunicativas em Língua Americana de Sinais e em inglês para usar à sua disposição na interação com pessoas surdas, usuários da Língua Americana de Sinais e pessoas ouvintes” (MDDS, 2025).

Assim, no que diz respeito ao desenvolvimento da aprendizagem, a MSSD adota o modelo K-12⁴² de aprendizagem considerando a ASL e demais disciplinas:

⁴¹ 1. Essential Knowledge —skills, knowledge, and tools to succeed in work and life in a rapidly changing world.

2. Language and Communication — linguistic and communicative competence in ASL and English.

3. Thinking Skills — critical and creative thinking skills and strategies essential for life-long learning.

4. Emotional Intelligence — autonomy, personal responsibility, cultural competence, and citizenship.

5. Life Planning —post-secondary plans that allow them to achieve their goals and maximize their potential.

⁴² K-12 são os padrões esperados de conhecimento científico a serem desenvolvidos no ensino elementar fundamental e médio, estabelecendo as expectativas sobre o que os alunos deveriam saber e fazer. Esses padrões tinham o objetivo de oferecer aos educadores locais a flexibilidade para projetar experiências de aprendizagem em sala de aula que estimulassem o interesse dos alunos por ciências e os preparassem para a faculdade, a carreira e a cidadania.

A instrução em artes da língua inglesa/alfabetização é baseada no CCSS⁴³ e se aplica ao inglês, bem como a estudos sociais, ciências e disciplinas técnicas. O CCSS em ELA⁴⁴/alfabetização expõe os alunos a textos não ficcionais e informativos mais ricos em conteúdo, além da literatura. A leitura e a escrita são baseadas em evidências de textos, tanto literários quanto não ficcionais.

A instrução em matemática é baseada no CCSS e se concentra em menos tópicos em cada nível de ensino, **mas a instrução é mais profunda em conteúdo. Os conceitos matemáticos são logicamente conectados de um ano para o outro e vinculados a outros tópicos importantes dentro do ano.** Os padrões são projetados para ajudar a desenvolver fluência em aritmética, aplicação de conhecimento a situações do mundo real e criar uma compreensão mais profunda de conceitos matemáticos.

A instrução em ciências é baseada nos Next Generation Science Standards (NGSS), um conjunto de padrões rigorosos e internacionalmente referenciados para educação **conhecimento e um empreendimento de construção de teorias e modelos baseado em evidências que continuamente estende, refina e revisa o conhecimento.** Ele apresenta três dimensões que serão combinadas para formar cada padrão: Práticas, Conceitos Transversais e Ideias Centrais Disciplinares.⁴⁵ (Clerc Center, 2025, grifos da pesquisadora).

O NGSS foi proposto na reestruturação dos currículos nacionais, compreendendo que o conhecimento científico, para ser efetivamente incorporado, possui um conjunto de base de saberes e, conforme citado pelo próprio documento elaborado entre os estados, “ele se baseia em uma visão da ciência como um corpo de conhecimento e um empreendimento de construção de teorias e modelos baseado em evidências que continuamente estende, refina e revisa o conhecimento” (Next Generation State Standards, 2025).

Dessa forma, no contexto de sua produção, a proposta de um currículo comum diz respeito, fundamentalmente, sobre a perpetuação de uma concepção específica de aprendizagem em ciências e de apropriação do saber científico pelos estudantes (Next Generation State Standards, 2025).

⁴³CCSS — é a sigla de Common Core State Standards, o padrão curricular estadunidense, envolvendo as áreas de Inglês e Matemática.

⁴⁴ ELA – sigla de English Language Arts, que abrange todas as habilidades necessárias para a comunicação dos alunos: leitura, escrita, compreensão auditiva e conversação.

⁴⁵ **English language arts/literacy** instruction is based on the CCSS and applies to English, as well as social studies, science, and technical subjects. The CCSS in ELA/literacy exposes students to more content-rich nonfiction and informational texts in addition to literature. Reading and writing is grounded in evidence from texts, both literary and nonfiction.

Mathematics instruction is based on the CCSS and focuses on fewer topics at each grade level, but instruction is deeper in content. Mathematical concepts are logically connected from one grade to the next and linked to other major topics within the grade. The standards are designed to help develop fluency in arithmetic, application of knowledge to real-world situations, and create a deeper understanding of mathematical concepts.

Science instruction is based on the Next Generation Science Standards (NGSS), a set of rigorous and internationally benchmarked standards for K-12 science education. The NGSS are composed of the three dimensions from the NRC Framework. The National Research Council’s (NRC) Framework describes a vision of what it means to be proficient in science; it rests on a view of science as both a body of knowledge and an evidence-based, model and theory building enterprise that continually extends, refines, and revises knowledge. It presents three dimensions that will be combined to form each standard: Practices, Crosscutting Concepts, and Disciplinary Core Ideas.

Isto posto, o projeto curricular nacional pretende ser o meio para o desenvolvimento das seguintes competências:

a) Dimensão 1: Práticas - descrevem comportamentos que os cientistas adotam ao investigar e construir modelos e teorias sobre o mundo natural e o conjunto-chave de práticas de engenharia que os engenheiros usam ao projetar e construir modelos e sistemas. O NRC usa o termo práticas em vez de um termo como "habilidades" para enfatizar que o envolvimento em investigação científica requer não apenas habilidade, mas também conhecimento específico para cada prática. Parte da intenção do NRC é explicar melhor e estender o que significa "investigação" na ciência e a gama de práticas cognitivas, sociais e físicas que ela requer.⁴⁶

b) Dimensão 2: Conceitos transversais - têm aplicação em todos os domínios da ciência. Como tal, eles são uma forma de vincular os diferentes domínios da ciência. Eles incluem: Padrões, similaridade e diversidade; Causa e efeito; Escala, proporção e quantidade; Sistemas e modelos de sistemas; Energia e matéria; Estrutura e função; Estabilidade e mudança. A Estrutura enfatiza que esses conceitos precisam ser explicitados para os alunos porque eles fornecem um esquema organizacional para inter-relacionar o conhecimento de vários campos da ciência em uma visão coerente e cientificamente baseada do mundo.⁴⁷

c) Dimensão 3: ⁴⁸**Ideias centrais disciplinares** - têm o poder de focar o currículo, a instrução e as avaliações de ciências do K-12 nos aspectos mais importantes da ciência. Para serem consideradas centrais, as ideias devem atender a pelo menos dois dos seguintes critérios e, idealmente, todos os quatro:

- 1) Ter ampla importância em várias ciências ou disciplinas de engenharia ou ser um conceito organizador chave de uma única disciplina;
- 2) Fornecer uma ferramenta chave para entender ou investigar ideias mais complexas e resolver problemas;
- 3) Relacionar-se aos interesses e experiências de vida dos alunos ou estar conectado a preocupações sociais ou pessoais que exijam conhecimento científico ou tecnológico (Next Generation State Standards, 2025, grifos e tradução da pesquisadora).

⁴⁶ Practices describe behaviors that scientists engage in as they investigate and build models and theories about the natural world and the key set of engineering practices that engineers use as they design and build models and systems. The NRC uses the term practices instead of a term like 'skills' to emphasize that engaging in scientific investigation requires not only skill but also knowledge that is specific to each practice. Part of the NRC's intent is to better explain and extend what is meant by 'inquiry' in science and the range of cognitive, social, and physical practices that it requires."

⁴⁷ Crosscutting concepts have application across all domains of science. As such, they are a way of linking the different domains of science. They include: Patterns, similarity, and diversity; Cause and effect; Scale, proportion, and quantity; Systems and system models; Energy and matter; Structure and function; Stability and change. The Framework emphasizes that these concepts need to be made explicit for students because they provide an organizational schema for interrelating knowledge from various science fields into a coherent and scientifically based view of the world.

⁴⁸ Disciplinary core ideas have the power to focus K-12 science curriculum, instruction and assessments on the most important aspects of science. To be considered core, the ideas should meet at least two of the following criteria and ideally all four: 1. Have broad importance across multiple sciences or engineering disciplines or be a key organizing concept of a single discipline; 2. Provide a key tool for understanding or investigating more complex ideas and solving problems; 3. Relate to the interests and life experiences of students or be connected to societal or personal concerns that require scientific or technological knowledge; 4. Be teachable and learnable over multiple grades at increasing levels of depth and sophistication

Neste contexto, segundo a proposta elaborada pelo Clerc Center, o aprender científico diz respeito ao letramento nas diferentes áreas, concebendo como esses conhecimentos afetam nossa vida em sociedade e desenvolvendo autonomia dos estudantes.

Esta nova perspectiva, embora continue centrada na ASL como primeira língua do alunado surdo, indica a necessidade dos estudantes serem expostos a diversos tipos de textos, que devem avançar continuamente em relação à complexidade e cuja sequência deve ser trabalhada de forma gradativa, sempre com o objetivo de garantir que esses estudantes estejam no nível da série correspondente.

Ou seja, a proposta é a de relacionar e distinguir, por meio do uso prático, as diferentes características linguísticas da sintaxe da língua de sinais e da língua inglesa, com o objetivo de ampliação constante do vocabulário e organização de ideias que, com o passar dos anos escolares, deveria apresentar maior nível de sofisticação.

No entanto, o uso da língua inglesa, além do seu domínio na linguagem escrita, não está relacionado com as práticas pedagógicas desenvolvidas, mas com a capacidade individual de cada aluno:

O programa bilíngue⁴⁹ em Língua Americana de Sinais (ASL)/Inglês pode ser projetado para beneficiar crianças com uma ampla gama de características — desde crianças que têm acesso mínimo à linguagem falada por meio de aparelhos auditivos e implantes cocleares até aquelas que se beneficiam muito dessas tecnologias. Nós nos referimos a isso como uma **abordagem bilíngue bimodal ASL/Inglês, que inclui o estabelecimento de bases de linguagem e o acesso à aprendizagem por meio de duas modalidades**, por exemplo, auditiva e visual, e duas línguas, por exemplo, ASL e Inglês. Através da nossa experiência em estabelecer um programa bilíngue bimodal no KDES e MSSD e através de nossas consultas com escolas e programas em todos os Estados Unidos, estamos descobrindo que, com um planejamento intencional, essa abordagem multissensorial pode ser implementada para apoiar efetivamente o desenvolvimento geral de crianças surdas e com deficiência auditiva (Clerc Center, 2012, grifos da pesquisadora).

Para acompanhar o andamento das atividades propostas, o Clerc Center elaborou um programa de ensino individualizado e de avaliação de desempenho.

⁴⁹ American Sign Language (ASL)/English bilingual program can be designed to benefit children with a wide range of characteristics—from children who have minimal access to spoken language through hearing aids and cochlear implants to those who benefit greatly from these technologies. We refer to this as an ASL/English bimodal bilingual approach, which includes establishment of language foundations and access to learning through two modalities, e.g., auditory, and visual, and two languages, e.g., ASL and English. Through our experience in establishing a bimodal bilingual program at KDES and through our consultations with schools and programs throughout the United States, we are finding that with purposeful planning this multisensory approach can be implemented to effectively support the overall development of deaf and hard of hearing children.

Com relação ao ensino individualizado, foi organizado o Programa Educacional Individualizado (PEI) anual, desenvolvido pela equipe e projetado para atender às necessidades educacionais individuais, considerado de caráter obrigatório, que inclui os níveis atuais de desempenho, assim como as metas e objetivos a serem alcançados por cada aluno.

No entanto, a proposta também define que se, porventura, o estudante não apresentasse progresso em dois anos, seria necessário rever a sua situação junto ao conselho escolar.

Ou seja, não há qualquer menção em relação ao desenvolvimento efetivo do PEI, e se, durante a trajetória acadêmica, o estudante apresentasse rendimento abaixo do esperado, as metas deveriam ser repensadas, não se colocando em xeque o trabalho, tal como se pode verificar pelo excerto abaixo:

Os testes somativos de artes/alfabetização da língua inglesa do MCAP estão disponíveis da 3ª à 8ª série e do ensino médio. As avaliações incluem um componente baseado no desempenho com perguntas mais longas que geralmente exigem várias etapas. Mede o pensamento crítico, o raciocínio e a capacidade de aplicar habilidades e conhecimentos em leitura, escrita e matemática.

Artes/alfabetização da língua inglesa – Os alunos devem ler e analisar passagens de textos reais – ficção e não ficção, assim como vídeos ou áudios. Eles devem escrever, usando o que aprenderam nas passagens e na multimídia para apoiar seus argumentos.

Matemática – Os alunos devem resolver problemas matemáticos em várias etapas que exigem raciocínio e abordam situações do mundo real. Isso exige que os alunos raciocinem matematicamente, compreendam as quantidades e suas relações para resolver problemas do mundo real e mostrem sua compreensão. (Clerc Center, 2023, grifos da pesquisadora⁵⁰).

Esse processo avaliativo culmina com a aplicação do MAP - medidas de Progresso Acadêmico, que

[...] é uma avaliação adaptativa por computador que está alinhada com os Padrões Estaduais do Núcleo Comum em Leitura, Uso da Linguagem e Matemática na Língua Inglesa. Estas avaliações adaptam-se de acordo com as respostas dos alunos e medem o progresso ou crescimento individual durante o ano letivo. Esta avaliação referenciada por normas baseia-se num continuum de competências em áreas de conteúdo, desde níveis de competências baixos até níveis de competências elevados. (Clerc Center, 2023, grifos da pesquisadora⁵¹).

⁵⁰ MCAP English language arts/literacy summative tests are available in grades 3 through 8 and high school. The assessments include a performance-based component with longer questions that often require multiple steps. It measures critical thinking, reasoning, and the ability to apply skills and knowledge in reading, writing, and mathematics. English language arts/literacy – Students must read and analyze passages from real texts—fiction and non-fiction—as well as video or audio. They must write, using what they learned from the passages and multimedia to support their arguments. Mathematics – Students must solve multi-step math problems that require reasoning and address real-world situations. This requires students to reason mathematically, understand quantities and their relationships to solve real-world problems and show their understanding.

⁵¹ [...] is a computer-adaptive assessment that is aligned with the Common Core State Standards in English Language Reading, Language Use, and Mathematics. These assessments adapt according to student responses and measure individual progress or

Mais uma vez, a perspectiva de avaliação do rendimento está calcada no nível de desempenho dos alunos, sem relação com os processos de ensino, ou seja, na medida em que o ensino é estruturado com base nas normas curriculares nacionais, que a escola possui um corpo docente qualificado e que as condições estruturais da MSSD são excelentes, a existência de alunos com alto e baixo rendimento é reflexo das condições pessoais de cada um, não entrando aqui as distinções de classe, raça e gênero, perspectiva essa que fica patente na reiteração de que

[...] Novas avaliações foram concebidas para medir toda a gama de CCSS, NGSS e todo o continuum das capacidades dos alunos, incluindo o desempenho dos alunos com alto e baixo desempenho. As avaliações MCAP testarão as habilidades de redação em todas as séries, bem como o pensamento crítico e as habilidades de resolução de problemas de maneira aprofundada. As avaliações apresentam uma combinação de itens – respostas curtas, perguntas de resposta aberta mais longas, itens mais ricos de múltipla escolha, bem como itens aprimorados por tecnologia (Clerc Center, 2023, grifos da pesquisadora⁵²).

Observa-se que, embora as novas propostas de avaliação tragam aspectos importantes e parâmetros necessários ao desenvolvimento dos estudantes, o processo avaliativo ainda consiste na aplicação de testes padronizados que podem otimizar determinados processos para medições em larga escala, porém, considerando o dia a dia da sala de aula, podem não contribuir para o desenvolvimento do processo de formação crítica desse estudante.

growth during the school year. This norm-referenced assessment is based on a continuum of skills in content areas from low-skill levels to high-skill levels.

⁵² New assessments were designed to measure the full range of CCSS, NGSS, and the full continuum of student abilities, including the performance of high- and low-performing students. MCAP assessments will test writing skills at every grade level as well as critical thinking and problem-solving skills in an in-depth manner. The assessments feature a mix of items—short answer, longer open-ended response questions, richer multiple-choice items as well as technology-enhanced items.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi elaborado a partir do questionamento acerca de como são elaboradas e estruturadas as práticas referentes ao currículo educacional para indivíduos com surdez e deficiência auditiva, tendo como fonte dos dados a construção das propostas curriculares para surdos e deficientes auditivos na contemporaneidade, desenvolvida na Model of Secondary School for the Deaf, no período de 1970 à atualidade.

Este foco se deu em razão da posição arraigada, desde a sua fundação no século XIX de defesa da linguagem de sinais, em oposição à maioria dos países do mundo em que, após a declaração no Congresso Internacional da Educação de Surdos, realizado em Milão, em 1880, a abordagem oral foi considerada a forma ideal de desenvolvimento da linguagem da população surda e de proscrição da chamada linguagem gestual.

Apesar de, tal como apresenta Soares (1990), essa proscrição da linguagem gestual não ter ocorrido em todas as instituições espalhadas pelo mundo, os poucos resultados encontrados e os estudos iniciados por Stokoe (1970), a chamada “linguagem gestual” passou a ser considerada como uma “língua”, gradativamente assumindo posição hegemônica em todo o mundo, com severas críticas às chamadas abordagens oralistas, como se pode comprovar no capítulo 1 desta tese.

Apesar dessa posição hegemônica, alguns indícios sobre as escolas de demonstração da Gallaudet University pareciam indicar que a negação totalizante sobre as abordagens oralistas, como imposição de uma língua não apropriada aos surdos, estava se relativizando em razão de novos estudos, especialmente em relação aos surdos submetidos ao implante coclear.

Cabe considerar, nestas considerações, que em nosso país, a chamada abordagem da Língua de Sinais como primeira língua da comunidade surda assumiu primazia, resultando, inclusive na chamada Lei de Libras (Brasil, 2002).

Por esta Lei, ficou configurada a “forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.” (Brasil, 2002).

Além disso, com relação à língua portuguesa, a lei determinou que “Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (Brasil, 2005).

Em 2021, esse modelo educacional foi ainda mais detalhado, com a inclusão do Capítulo V-A (DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS) na LDBEN que, em seu artigo 60-A, define

que a educação bilíngue de surdos passa a ser considerada como “modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua.” (Brasil, 2021).

No entanto, tanto do ponto de vista dos movimentos sociais, quanto das produções acadêmicas, esta centralidade exclusiva da legislação em relação à educação bilíngue tem recebido críticas e ressalvas.

Em relação aos movimentos sociais, existem manifestações de surdos oralizados, que têm procurado, cada vez mais, constituírem-se como parcela dessa população na reivindicação de atendimento de suas necessidades como, por exemplo, a colocação, além da transcrição em língua de sinais, de legendas escritas nos noticiários de televisão.

Do ponto de vista acadêmico, trabalhos como os de Ferrari (2017) e Bueno (1993), Albuquerque e Silva (2021), no campo da Educação, e de Torres, Mazzoni, Mello (2007), no da Antropologia, são exemplos entre outros, de críticas ao apagamento dessa população nas políticas de educação especial.

Assim, parece claro que há uma busca de poder por parte dos defensores da Língua de Sinais como expressão de uma comunidade surda que envolve uma cultura surda apartada e, por vezes, antagônica à cultura ouvinte, que envolve diferentes cidadãos surdos que procuram defender seus distintos interesses. Essa conjuntura perpassa pela produção acadêmica em busca da legitimidade constituída pelo monopólio da autoridade científica, definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social ou, mais especificamente, da legitimidade científica (Bourdieu, 1994). O resultado é uma luta política complexa, envolvendo tanto o campo institucional (executivo e legislativo), quanto os movimentos sociais das pessoas com surdez.

Nesse sentido, a trajetória das políticas educacionais estadunidenses – que esta tese buscou investigar – parece ser muito distinta da brasileira por elementos capilares da prática educativa, expressa por elementos que compuseram as propostas curriculares das políticas educacionais, por considerar que elas poderiam atender aos objetivos, de forma mais concreta.

Antes, porém, de entrar nessas especificidades, vale a pena apresentar uma diferença política de fundo entre as políticas de educação de surdos entre os EUA e Brasil pois, enquanto no país do norte é função do Congresso Nacional estabelecer e avaliar essa política, que resultou na atribuição dessa responsabilidade à Gallaudet University, no Brasil, o estabelecimento dessas políticas é prerrogativa do Poder Executivo, por meio de seu Ministério da Educação.

Esta diferença, no entanto, não deve ser entendida com base em juízos de valor, mas como expressão da autonomia dos Estados, nos EUA, para legislar sobre aspectos específicos, entre eles a educação, tal como afirma Oliveira (2024, p. 2):

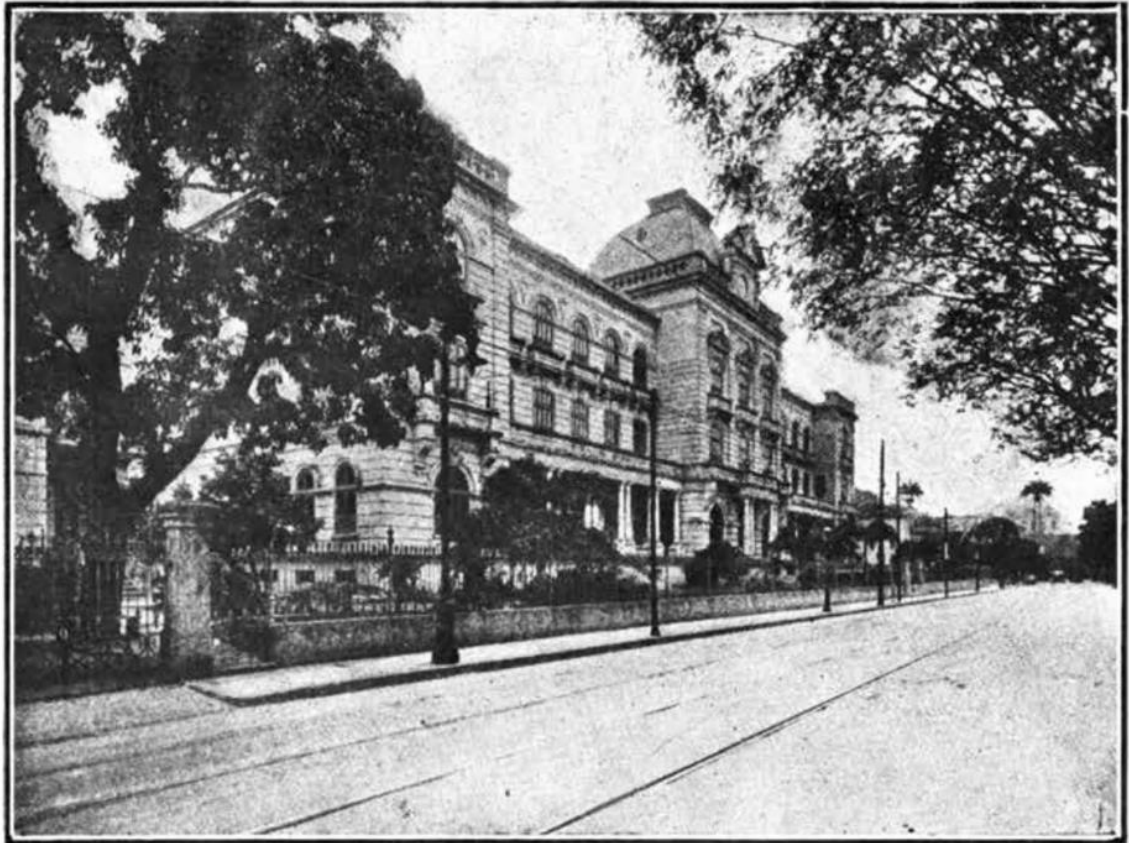
No caso da educação, essa organização administrativa permite uma autonomia que chega aos estados e distritos escolares, que têm liberdade para definir investimentos, a aplicação do currículo e os modelos de avaliação em larga escala. Com isso, não é difícil imaginar que, na prática, os EUA chegam a reunir 50 sistemas educacionais bem diferentes.

A distinção entre os dois países, em relação à educação de surdos e deficientes auditivos, vem desde o século XIX. No Brasil, a iniciativa da criação da primeira instituição destinada à educação de surdos, foi do Governo Imperial, em 1857 (Lemos, 1981)⁵³, que permaneceu sendo a única iniciativa, até o ano de 1929, quando, por iniciativa de religiosas italianas, foi criado o Instituto Santa Terezinha, em São Paulo (Bueno, 1993). Ou seja, durante mais de 70 anos, a escolarização de crianças surdas esteve restrita a uma única instituição, sediada na Capital Federal, com capacidade insuficiente para atender à demanda existente em um país continental, como o Brasil.

Não obstante, em 1915, foi inaugurado o suntuoso edifício que até hoje abriga o INES, evidenciando que essa iniciativa tinha um caráter muito mais de demonstração de ingresso na modernidade, em sociedade escravocrata, durante os primeiros 31 anos de sua existência, do que de embrião para o desenvolvimento de uma política que se estendesse a todo o país.

⁵³ No site do Instituto Nacional de Educação de Surdos há referência de que o “novo estabelecimento começou a funcionar em 1º de janeiro de 1856, mesma data em que foi publicada a proposta de ensino apresentada por Huet. Essa proposta continha as disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre os Lábios. (BRASIL.MEC.INES, 2025).

Figura 1 - Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)



Fonte: Repositório Digital Huet (2025)

Os dados do Censo Federal dos EUA, de 1900, indicaram a existência de 115 instituições para surdos, distribuídas entre:

- Escolas Estaduais (Residenciais): 57 instituições.
- Escolas Públicas Diurnas (City Day Schools): 40 instituições.
- Escolas Privadas: 18 instituições. (Censo Federal, 1900)

O fato de que, desde a Constituição promulgada, logo após a independência dos EUA, o princípio de garantia e autonomia para as 13 províncias originais, “criou um sistema político descentralizado, baseado em um federalismo que confere considerável autonomia aos estados individuais que compõem a nação” (Castro Junior, 2023) e que embora

[...] desafios e debates possam surgir em relação à divisão de poderes, a autonomia dos estados permanece como um componente essencial da identidade política e social dos Estados Unidos (Castro Junior, 2023).

Ou seja, esse federalismo, no que concerne às políticas educacionais, propiciou o estabelecimento de políticas descentralizadas e diversificadas, ficando a sua concretização a

cargo dos estados, assim como de seus municípios, que, na educação de surdos, resultou na criação de mais de uma centena de instituições, ainda no século XIX (Censo Federal, 1890).

Assim, a primeira grande diferença entre as políticas educacionais e, conseqüentemente, as curriculares, reside nessa autonomia, na medida em que a proposta educacional elaborada pela Gallaudet pode ou não ser absorvida pelas escolas de todo o país.

No Brasil, a centralidade das políticas no governo federal, redundou em uma legislação que outorga total ênfase à chamada abordagem bilíngue, que culminou com a sua inclusão, com um capítulo específico, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Essa centralidade foi fruto de um movimento nacional envolvendo os surdos sinalizadores e parcela expressiva da comunidade acadêmica, cuja tese de Rezende (2010, p. 126), sintetiza a posição extremada de defesa da língua de sinais:

São muitos os enunciados que mostram a necessidade e a emergência do implante coclear. São enunciados que nos aprisionam e nos assujeitam a uma rede de discursos clínicos, discursos da norma. A norma parte dos que ouvem, pensam e consideram o que é melhor para os surdos, os anormais surdos. Uma norma que aprisiona, que captura, que escraviza os surdos para uma vida normalizada, para uma vida padronizada pelo soberano ouvinte. São enunciados e produções sobre a surdez no sentido patológico, surdez que necessita de correção e de captura, por meio do teste da orelhinha, para a emergência do implante coclear, dos discursos médicos e da família como instituição de normalização dos sujeitos surdos.

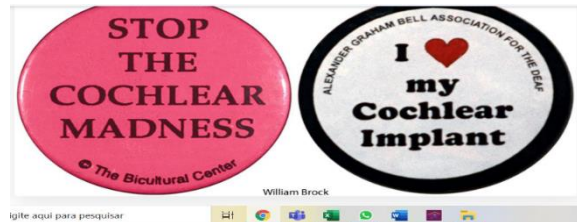
Ou seja, a possibilidade que a ciência apresenta de fazer com que pessoas surdas possam fazer uso de tecnologias que, comprovadamente, apresentam resultados cada vez mais qualificados de uso da audição é considerada, para essa autora, como uma imposição do mundo ouvinte sobre os surdos, mesmo que essa imposição seja feita pela própria mãe.

A trajetória das propostas educacionais como modelo a ser disseminado por todo os EUA evidencia que as possibilidades abertas pelas novas tecnologias para uso da audição por crianças e jovens surdos fez com que a instituição delegada pelo Congresso Nacional para elaboração de propostas educacionais e curriculares relativizasse sua perspectiva em relação a esse uso.

Assim, a posição mais atualizada é a de reconhecer que o implante coclear é uma das possibilidades para o desenvolvimento de crianças e jovens surdos, reconhecendo que ele faz parte da realidade tecnológica atual para muitos surdos; enfatiza a importância de incluir língua de sinais e educação bilíngue como parte essencial de qualquer plano para crianças implantadas; apoia pesquisa rigorosa sobre experiências de usuários surdos com implante; aborda dimensões éticas, culturais e educacionais, não apenas clínicas.

Por fim, essa posição eclética faz que atualmente convivam, no campus da universidade, alunos surdos com posições antagônicas em relação a essa disputa, expressa nos bottons da Figura 2.

Figura 2 - Bottons sobre oralidade e sinalização



Fonte: Gallaudet University

Observa-se, pela definição colocada pela Clerc Center, que a educação bilíngue é concebida enquanto apropriação do saber por meio de duas línguas, sendo ASL e Inglês não se restringindo somente à apropriação da língua inglesa escrita, mas podendo ser apropriação oral e considerando indivíduos que possuem diferentes graus de perda auditiva, assim como pelo desenvolvimento tecnológico, expresso, fundamentalmente pelo implante coclear.

Nesse sentido, a discussão sobre as práticas de ensino não se restringem à aprendizagem da sinalização, mas à apropriação do saber e letramento no inglês, que se torna fator primordial no processo de aprendizagem.

Corroborando com esses aspectos, o plano de ensino individualizado traz metas educacionais para esses estudantes e as avaliações e expectativas de aprendizagem não distinguem daquelas aplicadas aos alunos ouvintes.

Isto posto, observa-se o contexto político e econômico no qual a proposta da Gallaudet foi desenvolvida. Apesar de manter um enfoque inicial na sinalização, os documentos de planejamento do MSSD (Gallaudet relatório anual, 1986) reconhecem a existência de diferentes tipos de perda auditiva. Assim, a instituição não restringe a comunicação apenas à modalidade sinalizada, mas trabalha de forma a considerar a diversidade de possibilidades de inserção social de crianças e jovens com deficiência aditiva.

Ao longo dos anos, a instituição reconheceu a diversidade existente entre os indivíduos que apresentam o mesmo tipo de deficiência, o que a levou a modificar sua posição inicial. Sem desconsiderar a língua de sinais, assumiu-se a perspectiva política de que, quanto maior a proficiência dos alunos surdos na língua inglesa (oral e escrita), maiores serão as possibilidades de acesso à cultura produzida historicamente e, conseqüentemente, mais qualificadas serão suas possibilidades de inserção social.

Esta tese, embora tenha se restringido a análise do currículo prescrito elaborado pela instituição – não abordando, portanto, o currículo em ação – procurou produzir mais uma contribuição acadêmica sobre a educação de surdos, compreendida aqui como uma arena de disputas que permeia tanto o movimento social quanto a produção acadêmica, campos nos quais se expressam diferentes posições políticas distintas e, por vezes, antagônicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. W. **Educação e poder**. 1989.

APPLE, M. W. Repensando a Ideologia e o Currículo. **Currículo, Cultura.**, 1995.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre, Artmed, 2016.

ALBUQUERQUE SILVA, Corina. **Surdez e escola: balanço tendencial da produção especializada sobre o ensino de matemática (1974 a 2020)**. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade), 2021.

BOURDIEU, P. Campo Científico. **Redes: revista de estudios sociales de la ciencia**. 1(2), 129-160. 1994.

BOURDIEU, P. **O sociólogo e o historiador**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira, com a colaboração de Jaime A. Clasen. -1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação, **Proposta curricular para deficientes auditivos**. Brasília, MEC/CENESP, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 14.191/2021. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2021.

BRASIL. **Lei de Libras**. Lei nº 10.436/2002).

BRASIL. Decreto .626/2005.

BRASIL. MEC. INES. **Conheça o INES**. Disponível em: <https://www.gov.br/ines/pt-br/aceso-a-informacao-1/institucional/conheca-o-ines>. Acesso em: 03/03/2025

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo, EDUC, 1993.

BUENO, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

BUENO, J. G.S., SILVA, A. F. e FERRARI, C.C. O trabalho pedagógico com alunos com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Básica**, v. 34, n. 6, p. 1-17, 2021.

CASTRO JUNIOR, U. B.. **Autonomia dos Estados nos Estados Unidos: Um pilar do federalismo americano**. Jusbrasil, 2023. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/autonomia-dos-estados-nos-estados-unidos-um-pilar-do-federalismo-americano/1927876084>. Acesso em: 14/05/2025.

CORDEIRO, R. A. A. **Sinal datilológico em libras**. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Dissertação (Mestrado em Linguística), 2019.

CUKIERKORN, M.M.O.B. **A escolaridade especial do deficiente auditivo**: estudo crítico sobre os procedimentos didáticos especiais. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade), 1996.

CC. CLERC CENTER. Disponível: <<https://clerccenter.gallaudet.edu/resources/asl-content-standards/>>. Acesso em nov. 2024.

DEMAMBRO, T. S. **Língua portuguesa como língua adicional para surdos**: atividade social e multiletramentos como organizadores do currículo. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, Dissertação (Mestrado em Linguística e Estudos da Linguagem), 2019.

FERRARI, C. C. "A Escolarização De Surdos E Deficientes Auditivos Nas Pesquisas Brasileiras (1987-2017)." **Imagens da Educação** V. 14.2 (2024).

FINI, D. A. Currículos praticados: um estudo na educação de surdos – INES. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2017.

FORMOZO, D. P. Currículo e Educação de surdos. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Pelotas. 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar. **Porto Alegre**, 1993.

MARTINS, G. Acesso de pessoas surdas ao ensino superior via ENEM: uma análise sob a ótica da BNCC e dos dados do INEP. Dissertação. Universidade Federal de Santa Maria. 2021.

PEREIRA, G. R. M. A adequação do currículo para alunos surdos em escolas comuns de Goiás: entre o prescrito e o realizado. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás. 2014.

PERLIN, G.; STUMPF, M. **Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas**. Editora CRV, 2012.

PIRES, T. S. J. Aquisição de Escrita por surdos: um olhar sobre a adaptação curricular. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João pessoa, 2013.

SOUZA, S. B.; FERRARI, C. C. **Educação Especial**: políticas, pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Sarerê Editora e Educação Tecnológica, 2022. E-book.

GALLAUDET UNIVERSITY. **Bilingual Education**. Disponível em: <<https://gallaudet.smartcatalogiq.com/2020-2021/Undergraduate-Catalog/about-gallaudet/bilingual-education>>. Acesso em: 12, mar. 2021

LAURENT CLERC CENTER. **Laurent Clerc Center for Deaf Education**. Disponível em: <<https://clerccenter.gallaudet.edu/>>. Acesso em 26 jun. 2022.

LAURENT CLERC CENTER. Annual report achievements. Disponível em: <https://gallaudet.edu/about/annual-report-of-achievements/>. Acesso em 26 jun. 2022.

LEMOS, E. R. **Educação dos excepcionais: evolução histórica e desenvolvimento no Brasil**. Rio de Janeiro, UFF, Tese de Livre Docência, 1981.

OLIVEIRA, V. EUA: autonomia dos estados limita poder federal sobre a educação. **AGÊNCIA JORNALÍSTICA PORVIR**, 2024. Disponível em: <https://porvir.org/educacao-e-autonomia-dos-estados-nos-eua/>. Acesso em 10/08/2025.

OLIVEIRA, A. C. C.; MESQUITA, A.M.A. Educação de surdos e currículo: tensões entre perspectivas no contexto da educação básica. **Contribuciones a las ciencias Sociales**. v.18, n.7, p. 01-20, 2025

REZENDE, P. L. F. **Implante coclear na constituição dos sujeitos**. Florianópolis, UFSC, Tese de Doutorado, SC, 2010.

ROCHA, L. A. C. Os Desafios da Formação do Professor para Educação de Surdos. **Educação & Linguagem**, v. 21, n. 2, p. 83-100, 2018.

PEREIRA, G. R. M. **A adequação do currículo para alunos surdos em escolas comuns de Goiás**: entre o prescrito e o realizado. Goiânia, Universidade Federal de Goiás – UFG, Dissertação (Mestrado em educação), 2014.

SASS-LEHRER. M. Early Intervention for Deaf and Hard-of-Hearing Infants, Toddlers, and Their Families: Interdisciplinary Perspectives. **Oxford University Press**. 2014.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Penso Editora, 2000.

SOARES, M. A. L. **A educação do deficiente auditivo: reabilitação ou escolaridade**. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -m PUC/SP. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação), 1990.

SKRTIC, T. M. La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva. In: FRANKLIN, B. M. (Compilador). **Interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial**. Barcelona: Pomares Corredor, p. 35 – 72. 2014.

STOKOE. W. Sign Language Diglossia. **Studies in Linguistics**, v. 21, p. 27-41, 1970

USA. **Education of the deaf act**. Washington, Congress, 1986. Disponível em: <https://www.congress.gov/bill/99th-congress/senate-bill/1874>. Acesso em 26 jun. 2022.

USA. GOVERNMENT OF ACCOUNTABILITY OFFICE. **Deaf Education: Costs and Student Characteristics at Federally Assisted Schools**. Washington, Congress, 1986. Disponível em: <https://www.gao.gov/assets/hrd-86-64br.pdf>. Acesso em 26 jun. 2022.

USA. FEDERAL SENATE. Gallaudet University's National Mission. Washington, Congress, 1987. Disponível em: <https://www.gao.gov/products/hrd-87-133>. Acesso em 26 jun. 2022.

USA. COMMISSION OF EDUCATION OF THE DEAF. **Toward equality: education of the deaf.** Disponível em: <https://www.gao.gov/products/135760> Washington, Congress, 1988. Acesso em 26 jun. 2022.

USA. COMMON CORE STATE STANDARDS INITIATIVE. The Common Core State Standards Initiative. 2009. <https://corestandards.org/>. Acesso em 26 jun. 2022.

USA. Universidade Gallaudet: ampliando Horizontes. Disponível em: <https://common.usembassy.gov/wp-content/uploads/sites/32/2016/04/American-Institutions-Series_Gallaudet-University_Portuguese_508.pdf>. Acesso em: 10 fev, 2024.

APÊNDICE 1 – DOCUMENTAÇÃO ANALISADA

Instituição	Documento	Página	Link
Gallaudet	This is exactly how it should be. At Gallaudet there is no one way, or one "right" way, to be Deaf.	19	https://gallaudet.edu/deafu/#:~:text=Deaf%20U%20is%20a%20coming,About%20Netflix :
National Deaf Center (NCD)	National deaf-blind child report	21	https://www.nationaldb.org/media/doc/2021_National_Deaf-Blind_Child_Count_Report_a.pdf
Embaixada Estaduniden se	Universidade Gallaudet ampliando horizontes para os surdos	46	https://socepel.com.br/?p=94
Congresso	Education of The Deaf Act 1986	47	https://www.congress.gov/bill/99th-congress/senate-bill/1874/text
General Account Office	GAO - documentos	47	https://onlinebooks.library.upenn.edu/webbin/book/lookupname?key=United%20States%2E%20General%20Accounting%20Office

General Account Office	The National Mission of Gallaudet	48	https://www.gao.gov/products/hrd-87-133
General Account Office	The National Mission of Gallaudet's Elementary and Secondary School	48	https://www.gao.gov/assets/hrd-87-133.pdf
General Account Office	Deaf Education: Costs and Student Characteristics of Federally Assisted Schools"	51; 52	https://www.gao.gov/assets/hrd-86-64br.pdf
General Account Office	Educating Students at Gallaudet and the National Technical Institute for the Deaf	53;54;55; 56	https://www.gao.gov/products/hrd-85-34
Laurent Clerc Center	Annual Report – Proposta curricular 2009 a 2012	68;69;70; 72	https://gallaudet.edu/about/annual-report-of-achievements/.

Laurent Clerc Center	Relatório Anual 2020; 2024	76;77;86;87	https://clerccenter.gallaudet.edu/annual-reports/
Laurent Clerc Center	Early Beginnings for Children Who are Deaf or Hard of Hearing: Guidelines for Effective Services	71	https://clerccenter.gallaudet.edu/national-resources/documents/clerc/Early%20Beginnings.pdf
Laurent Clerc Center	Family – Student handbook	77;78;79;82;83;	https://mssd.gallaudet.edu/wp-content/uploads/2025/02/24-25-EN-MSSD-handbook-Google-Docs.pdf
New York State Education Department	Next Generation State Standars	84;85	https://www.nextgenscience.org/
National Governors Association	Common Core State Standars	84;85;86;	https://corestandards.org/

ANEXO 1 - DOCUMENTAÇÃO LEVANTADA

Documento oficiais – Congresso EUA

- ✓ US. Government of Accountability office. Deaf Education: Costs and Student Characteristics at Federally Assisted Schools. 1986.
- ✓ Education of the Deaf Act Amendments of 1992 (To Accompany H.R. 5483). House of Representatives, 102d Congress, 2d Session. 1992
- ✓ Aleman, Steven R. TITLE Education of the Deaf Act: Background and Reauthorization Issues. CRS Report for Congress. 1991;

Programas

- ✓ Programa de Educação individualizada Maryland (Clerc Center);

Modelos de ensino para disciplinas específicas

- ✓ Inglês – linguagem e leitura - http://www.corestandards.org/wp-content/uploads/ELA_Standards1.pdf
- ✓ Matemática - http://www.corestandards.org/wp-content/uploads/Math_Standards1.pdf
- ✓ Ciências - <https://www.nextgenscience.org/sites/default/files/AllTopic.pdf>
- ✓ ASL - <https://aslstandards.org/wp-content/uploads/2021/05/K-12-ASL-Content-Standard.pdf>

Parents-student handbooks

- ✓ Model Secondary School for the Deaf Parent-student Handbook 2019-2020;
- ✓ Model Secondary School for the Deaf Parent-student Handbook 2018-2019;
- ✓ Model Secondary School for the Deaf Parent-student Handbook 2017-2018;
- ✓ The Laurente Clerc Center Critical Needs of Students Who are Deaf or Hard of Hearing: A Public Input Summary.

Relatórios anuais

- ✓ Model Secondary School For The Deaf Annual Report Card 2017-2018;

- ✓ Model Secondary School For The Deaf Annual Report Card 2018-2019;
- ✓ Model Secondary School For The Deaf Annual Report Card 2019-2020;
- ✓ Model Secondary School For The Deaf Annual Report Card 2020-2021;
- ✓ Model Secondary School For The Deaf Annual Report Card 2022-2023;
- ✓ Model Secondary School For The Deaf Annual Report Card 2023-2024.

ANEXO 2 - CARTA À COMISSÃO



UNITED STATES GENERAL ACCOUNTING OFFICE
WASHINGTON, D.C. 20548

HUMAN RESOURCES
DIVISION

February 14, 1986

B-222030

The Honorable Lowell P. Weicker
Chairman, Subcommittee on the Handicapped
Committee on Labor and Human Resources
United States Senate

Dear Mr. Chairman:

This briefing report responds to your July 11, 1985, request that we compare information on Gallaudet College and the National Technical Institute for the Deaf (NTID) to data from the four centers participating in the Regional Postsecondary Education Program for the Deaf, which is supported in part by the Department of Education. As requested, we have analyzed available data for these schools on (1) student characteristics; (2) per student costs, (3) student academic achievement and subsequent employment, and (4) the schools' abilities to serve more students.

We performed our review at the regional schools, Gallaudet, and NTID, where we collected comparative data for the last three school years. Because we were unable to obtain complete or comparable data for all three years, this document generally makes comparisons for school year 1984-85 only. We urge caution in making cost comparisons between the schools because of the different methods they use in accounting for and reporting their costs. For example, some schools used budget data because actual costs were not available, and the schools used one of three different methods to determine "full-time equivalent students," which influences their estimate of per student costs.

Students in all schools are similar with regard to the severity and age of onset of hearing loss, although Northridge and the Tennessee Consortium had a somewhat larger proportion of students who lost their hearing after age 3. Incoming students tended to come from mainstream school environments at Northridge (57 percent) and NTID (64 percent), while students were more likely to come from deaf-only residential programs at Gallaudet (60 percent) and St. Paul (68 percent). All of the schools admit students with secondary disabilities although the number and types of disabilities varied substantially. Incoming students' academic achievement also varied. For example, the mean reading level for first year students ranged from the 4th grade level at St. Paul to nearly the eighth grade level at NTID.

The average annual cost per student varied from \$7,666 at the Tennessee Consortium schools to \$25,282 at Gallaudet. However, the costs of similar services at the schools vary much less after such

ANEXO 3 - EDUCATION OD DEAF ACT 1986

There are 4 summaries for S.1874.

Passed House amended (06/26/1986)



[Bill summaries](#) are authored by [CRS](#).

Shown Here:

Passed House amended (06/26/1986)

(Measure passed House, amended)

Education of the Deaf Act of 1986 - **Title I: Gallaudet University - Part A: Gallaudet University General Authority** - Continues Gallaudet College as a chartered, corporate body under the name of Gallaudet University (the University), in order to provide education and training to deaf individuals. Sets forth provisions dealing with such University's property rights and Board of Directors (the Board).

Part B: Kendall Demonstration Elementary School - Authorizes the Board to maintain and operate the Kendall Demonstration Elementary School (Kendall School).

Part C: Model Secondary School for the Deaf - Authorizes the Board, in accordance with a specified agreement with the Secretary of Education (the Secretary), to maintain and operate a model secondary school for the deaf (model secondary school), primarily for residents of the District of Columbia and nearby States. Requires the Secretary to submit an annual report to the Congress.

Title II: National Technical Institute for the Deaf - Authorizes the Secretary to continue agreements with an institution of higher education to maintain and operate a National Technical Institute for the Deaf (the Institute). Requires the Secretary to give preference to institutions which are located in metropolitan industrial areas. Provides for the recapture of Federal financing funds under certain circumstances.

Title III: Commission on Education of the Deaf - Establishes a Commission on Education of the Deaf (the Commission) to make a study of the quality of elementary, secondary, and postsecondary education furnished to the deaf. Requires the Commission to submit interim reports and a final report to the Congress. Provides for the termination of the Commission 90 days after the submission of its final report.

Title IV: General Provisions - Requires that an independent audit be made of the programs and activities of the University and of the Institute.

Requires an annual report to the Secretary from the Board.

Provides for the appointment of a liaison for educational programs for the deaf in the Office of Special Education and Rehabilitative Services of the Department of Education in order to facilitate the activities relating to the institutions mentioned in this Act and other postsecondary institutions for the deaf.

Establishes the Gallaudet University Federal Endowment Fund.

ANEXO 4 - UNITED STATES GENERAL ACCOUNTING OFFICE

GAO

United States General Accounting Office ⁰⁰⁰¹⁰ 129181
Briefing Report to the Chairman,
Subcommittee on the Handicapped,
Committee on Labor and
Human Resources,
United States Senate

February 1986

DEAF EDUCATION

Costs and Student
Characteristics at
Federally Assisted
Schools



ANEXO 5

LAURENT CLERC

GALLAUDET UNIVERSITY

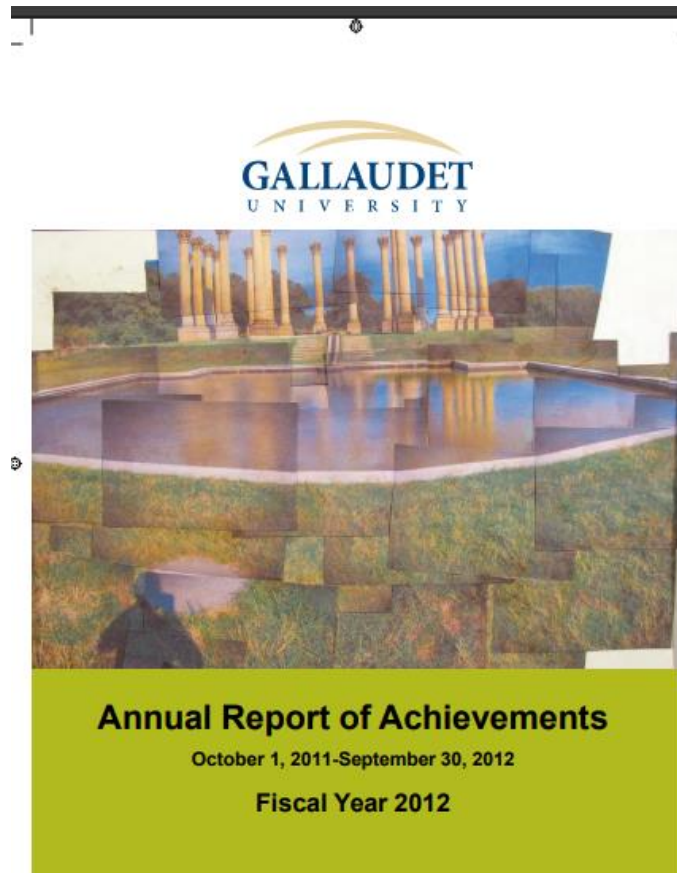
to ensure their deaf or hard of hearing children's educational needs are met; and technology assessment.

Hearing Undergraduate Students (HUGS) Program: Gallaudet implemented the HUGS pilot in 2000 to enroll a limited number of hearing students into this undergraduate program. Under a 2013 agreement with the Department that was in place for 5 years, incoming hearing students could not exceed 8 percent of each year's total number of newly enrolled undergraduate students at Gallaudet, but online programs were exempt from this cap. Beginning in 2020, under a modified agreement with Gallaudet, incoming hearing students on-campus and in the Online Degree Completion Program may not exceed 8 percent of each year's total number of newly enrolled undergraduate students.

The 69 degree-seeking HUGS (63 on-campus and 6 online) in fall 2020 represented 6.8 percent of the undergraduate enrollment at the University. As of fall 2020, a total of 110 hearing students were enrolled in undergraduate programs.

Laurent Clerc National Deaf Education Center: Gallaudet University also operates the Laurent Clerc National Deaf Education Center (Clerc Center), which includes two accredited demonstration schools serving deaf and hard of hearing elementary and secondary students: the Kendall Demonstration Elementary School (KDES) and the Model Secondary School for the Deaf (MSSD). The Clerc Center maintains and operates KDES and MSSD for the primary purpose of improving the quality of education afforded to deaf and hard of hearing students by developing, evaluating, and disseminating innovative curricula, instructional techniques and strategies, and other materials that can be used in a variety of educational environments. Through its National Mission programs, the Clerc Center is responsible for conducting research related to deaf education and for providing training and technical assistance to professionals and families around the country.

ANEXO 6 - ANNUAL REPORT ACHIEVEMENTS



ANEXO 7 - PARENT STUDENT HANDBOOK



MODEL SECONDARY SCHOOL FOR THE DEAF

PARENT-STUDENT HANDBOOK 2019-2020

800 Florida Avenue, NE
Washington, DC 20002-3695
mssd.gallaudet.edu

Revised: 6/2019

ANEXO 8 - MODEL SECONDARY SCHOOL FOR THE DEAF



KDES (P-8)

MSSD (9-12)

[Quick Links](#)
[Transcript](#)


Academic Program Outcomes

At MSSD, our students will:

Mastery of Core Academic Knowledge

Gain essential knowledge in ASL, English Language Arts, Mathematics, Social Studies, Science, Physical Education, Health, Deaf Studies, Technology, and the Arts.

Bilingual Fluency

Develop strong communication competencies in both **ASL** and **English**, enabling effective interaction with Deaf, ASL-using, and hearing communities.

Critical and Collaborative Thinking

Become reflective thinkers, problem solvers, and decision makers who collaborate with others across diverse social, academic, and cultural settings.

Emotional Intelligence and Leadership

Demonstrate self-awareness, respect, and positive behavior, building emotional intelligence and leadership in all aspects of life.

Lifelong Planning and Self-Advocacy

Create and refine a personal life plan through self-discovery and real-world experiences. They will understand their rights, identify available resources, and develop strong self-advocacy skills.

ANEXO 9 - COMMON CORE STANDARDS

Writing Standards for Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects 6-12

Grades 6-8 students:	Grades 9-10 students:	Grades 11-12 students:
Production and Distribution of Writing		
4. Produce clear and coherent writing in which the development, organization, and style are appropriate to task, purpose, and audience.	4. Produce clear and coherent writing in which the development, organization, and style are appropriate to task, purpose, and audience.	4. Produce clear and coherent writing in which the development, organization, and style are appropriate to task, purpose, and audience.
5. With some guidance and support from peers and adults, develop and strengthen writing as needed by planning, revising, editing, rewriting, or trying a new approach, focusing on how well purpose and audience have been addressed.	5. Develop and strengthen writing as needed by planning, revising, editing, rewriting, or trying a new approach, focusing on addressing what is most significant for a specific purpose and audience.	5. Develop and strengthen writing as needed by planning, revising, editing, rewriting, or trying a new approach, focusing on addressing what is most significant for a specific purpose and audience.
6. Use technology, including the internet, to produce and publish writing and present the relationships between information and ideas clearly and efficiently.	6. Use technology, including the internet, to produce, publish, and update individual or shared writing products, taking advantage of technology's capacity to link to other information and to display information flexibly and dynamically.	6. Use technology, including the internet, to produce, publish, and update individual or shared writing products in response to ongoing feedback, including new arguments or information.
Research to Build and Present Knowledge		
7. Conduct short research projects to answer a question (including a self-generated question), drawing on several sources and generating additional related, focused questions that allow for multiple avenues of exploration.	7. Conduct short as well as more sustained research projects to answer a question (including a self-generated question) or solve a problem; narrow or broaden the inquiry when appropriate; synthesize multiple sources on the subject, demonstrating understanding of the subject under investigation.	7. Conduct short as well as more sustained research projects to answer a question (including a self-generated question) or solve a problem; narrow or broaden the inquiry when appropriate; synthesize multiple sources on the subject, demonstrating understanding of the subject under investigation.
8. Gather relevant information from multiple print and digital sources, using search terms effectively; assess the credibility and accuracy of each source; and quote or paraphrase the data and conclusions of others while avoiding plagiarism and following a standard format for citation.	8. Gather relevant information from multiple authoritative print and digital sources, using advanced searches effectively; assess the usefulness of each source in answering the research question; integrate information into the text selectively to maintain the flow of ideas, avoiding plagiarism and following a standard format for citation.	8. Gather relevant information from multiple authoritative print and digital sources, using advanced searches effectively; assess the strengths and limitations of each source in terms of the specific task, purpose, and audience; integrate information into the text selectively to maintain the flow of ideas, avoiding plagiarism and overreliance on any one source and following a standard format for citation.
9. Draw evidence from informational texts to support analysis, reflection, and research.	9. Draw evidence from informational texts to support analysis, reflection, and research.	9. Draw evidence from informational texts to support analysis, reflection, and research.
Range of Writing		
10. Write routinely over extended time frames (time for reflection and revision) and shorter time frames (a single sitting or a day or two) for a range of discipline-specific tasks, purposes, and audiences.	10. Write routinely over extended time frames (time for reflection and revision) and shorter time frames (a single sitting or a day or two) for a range of discipline-specific tasks, purposes, and audiences.	10. Write routinely over extended time frames (time for reflection and revision) and shorter time frames (a single sitting or a day or two) for a range of discipline-specific tasks, purposes, and audiences.

ANEXO 10 - COMMON CORE STANDARDS

Writing Standards for Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects 6–12

Grades 6–8 students:	Grades 9–10 students:	Grades 11–12 students:
Text Types and Purposes (continued)		
<p>2. Write informative/explanatory texts, including the narration of historical events, scientific procedures/ experiments, or technical processes.</p> <p>a. Introduce a topic clearly, previewing what is to follow; organize ideas, concepts, and information into broader categories as appropriate to achieving purpose; include formatting (e.g., headings), graphics (e.g., charts, tables), and multimedia when useful to aiding comprehension.</p> <p>b. Develop the topic with relevant, well-chosen facts, definitions, concrete details, quotations, or other information and examples.</p> <p>c. Use appropriate and varied transitions to create cohesion and clarify the relationships among ideas and concepts.</p> <p>d. Use precise language and domain-specific vocabulary to inform about or explain the topic.</p> <p>e. Establish and maintain a formal style and objective tone.</p> <p>f. Provide a concluding statement or section that follows from and supports the information or explanation presented.</p>	<p>2. Write informative/explanatory texts, including the narration of historical events, scientific procedures/ experiments, or technical processes.</p> <p>a. Introduce a topic and organize ideas, concepts, and information to make important connections and distinctions; include formatting (e.g., headings), graphics (e.g., figures, tables), and multimedia when useful to aiding comprehension.</p> <p>b. Develop the topic with well-chosen, relevant, and sufficient facts, extended definitions, concrete details, quotations, or other information and examples appropriate to the audience's knowledge of the topic.</p> <p>c. Use varied transitions and sentence structures to link the major sections of the text, create cohesion, and clarify the relationships among ideas and concepts.</p> <p>d. Use precise language and domain-specific vocabulary to manage the complexity of the topic and convey a style appropriate to the discipline and context as well as to the expertise of likely readers.</p> <p>e. Establish and maintain a formal style and objective tone while attending to the norms and conventions of the discipline in which they are writing.</p> <p>f. Provide a concluding statement or section that follows from and supports the information or explanation presented (e.g., articulating implications or the significance of the topic).</p>	<p>2. Write informative/explanatory texts, including the narration of historical events, scientific procedures/ experiments, or technical processes.</p> <p>a. Introduce a topic and organize complex ideas, concepts, and information so that each new element builds on that which precedes it to create a unified whole; include formatting (e.g., headings), graphics (e.g., figures, tables), and multimedia when useful to aiding comprehension.</p> <p>b. Develop the topic thoroughly by selecting the most significant and relevant facts, extended definitions, concrete details, quotations, or other information and examples appropriate to the audience's knowledge of the topic.</p> <p>c. Use varied transitions and sentence structures to link the major sections of the text, create cohesion, and clarify the relationships among complex ideas and concepts.</p> <p>d. Use precise language, domain-specific vocabulary and techniques such as metaphor, simile, and analogy to manage the complexity of the topic; convey a knowledgeable stance in a style that responds to the discipline and context as well as to the expertise of likely readers.</p> <p>e. Provide a concluding statement or section that follows from and supports the information or explanation provided (e.g., articulating implications or the significance of the topic).</p>
3. (See note; not applicable as a separate requirement)	3. (See note; not applicable as a separate requirement)	3. (See note; not applicable as a separate requirement)

Note: Students' narrative skills continue to grow in these grades. The Standards require that students be able to incorporate narrative elements effectively into arguments and informative/explanatory texts. In history/social studies, students must be able to incorporate narrative accounts into their analyses of individuals or events of historical import. In science and technical subjects, students must be able to write precise enough descriptions of the step-by-step procedures they use in their investigations or technical work that others can replicate them and (possibly) reach the same results.

ANEXO 11 - COMMON CORE STANDARDS

Reading Standards for Literacy in History/Social Studies 6-12



The standards below begin at grade 6; standards for K-5 reading in history/social studies, science, and technical subjects are integrated into the K-5 Reading standards. The CCR anchor standards and high school standards in literacy work in tandem to define college and career readiness expectations—the former providing broad standards, the latter providing additional specificity.

Grades 6-8 students:	Grades 9-10 students:	Grades 11-12 students:
Key Ideas and Details		
1. Cite specific textual evidence to support analysis of primary and secondary sources.	1. Cite specific textual evidence to support analysis of primary and secondary sources, attending to such features as the date and origin of the information.	1. Cite specific textual evidence to support analysis of primary and secondary sources, connecting insights gained from specific details to an understanding of the text as a whole.
2. Determine the central ideas or information of a primary or secondary source; provide an accurate summary of the source distinct from prior knowledge or opinions.	2. Determine the central ideas or information of a primary or secondary source; provide an accurate summary of how key events or ideas develop over the course of the text.	2. Determine the central ideas or information of a primary or secondary source; provide an accurate summary that makes clear the relationships among the key details and ideas.
3. Identify key steps in a text's description of a process related to history/social studies (e.g., how a bill becomes law, how interest rates are raised or lowered).	3. Analyze in detail a series of events described in a text; determine whether earlier events caused later ones or simply preceded them.	3. Evaluate various explanations for actions or events and determine which explanation best accords with textual evidence, acknowledging where the text leaves matters uncertain.
Craft and Structure		
4. Determine the meaning of words and phrases as they are used in a text, including vocabulary specific to domains related to history/social studies.	4. Determine the meaning of words and phrases as they are used in a text, including vocabulary describing political, social, or economic aspects of history/social studies.	4. Determine the meaning of words and phrases as they are used in a text, including analyzing how an author uses and refines the meaning of a key term over the course of a text (e.g., how Madison defines faction in <i>Federalist No. 10</i>).
5. Describe how a text presents information (e.g., sequentially, comparatively, causally).	5. Analyze how a text uses structure to emphasize key points or advance an explanation or analysis.	5. Analyze in detail how a complex primary source is structured, including how key sentences, paragraphs, and larger portions of the text contribute to the whole.
6. Identify aspects of a text that reveal an author's point of view or purpose (e.g., loaded language, inclusion or avoidance of particular facts).	6. Compare the point of view of two or more authors for how they treat the same or similar topics, including which details they include and emphasize in their respective accounts.	6. Evaluate authors' differing points of view on the same historical event or issue by assessing the authors' claims, reasoning, and evidence.
Integration of Knowledge and Ideas		
7. Integrate visual information (e.g., in charts, graphs, photographs, videos, or maps) with other information in print and digital texts.	7. Integrate quantitative or technical analysis (e.g., charts, research data) with qualitative analysis in print or digital text.	7. Integrate and evaluate multiple sources of information presented in diverse formats and media (e.g., visually, quantitatively, as well as in words) in order to address a question or solve a problem.
8. Distinguish among fact, opinion, and reasoned judgment in a text.	8. Assess the extent to which the reasoning and evidence in a text support the author's claims.	8. Evaluate an author's premises, claims, and evidence by corroborating or challenging them with other information.
9. Analyze the relationship between a primary and secondary source on the same topic.	9. Compare and contrast treatments of the same topic in several primary and secondary sources.	9. Integrate information from diverse sources, both primary and secondary, into a coherent understanding of an idea or event, noting discrepancies among sources.
Range of Reading and Level of Text Complexity		
10. By the end of grade 8, read and comprehend history/social studies texts in the grades 6-8 text complexity band independently and proficiently.	10. By the end of grade 10, read and comprehend history/social studies texts in the grades 9-10 text complexity band independently and proficiently.	10. By the end of grade 12, read and comprehend history/social studies texts in the grades 11-CCR text complexity band independently and proficiently.

ANEXO 12 - COMMON CORE STANDARDS

Reading Standards for Literacy in Science and Technical Subjects 6–12

RST

Grades 6–8 students:	Grades 9–10 students:	Grades 11–12 students:
Key Ideas and Details		
1. Cite specific textual evidence to support analysis of science and technical texts.	1. Cite specific textual evidence to support analysis of science and technical texts, attending to the precise details of explanations or descriptions.	1. Cite specific textual evidence to support analysis of science and technical texts, attending to important distinctions the author makes and to any gaps or inconsistencies in the account.
2. Determine the central ideas or conclusions of a text; provide an accurate summary of the text distinct from prior knowledge or opinions.	2. Determine the central ideas or conclusions of a text; trace the text's explanation or depiction of a complex process, phenomenon, or concept; provide an accurate summary of the text.	2. Determine the central ideas or conclusions of a text; summarize complex concepts, processes, or information presented in a text by paraphrasing them in simpler but still accurate terms.
3. Follow precisely a multistep procedure when carrying out experiments, taking measurements, or performing technical tasks.	3. Follow precisely a complex multistep procedure when carrying out experiments, taking measurements, or performing technical tasks, attending to special cases or exceptions defined in the text.	3. Follow precisely a complex multistep procedure when carrying out experiments, taking measurements, or performing technical tasks; analyze the specific results based on explanations in the text.
Craft and Structure		
4. Determine the meaning of symbols, key terms, and other domain-specific words and phrases as they are used in a specific scientific or technical context relevant to grades 6–8 texts and topics.	4. Determine the meaning of symbols, key terms, and other domain-specific words and phrases as they are used in a specific scientific or technical context relevant to grades 9–10 texts and topics.	4. Determine the meaning of symbols, key terms, and other domain-specific words and phrases as they are used in a specific scientific or technical context relevant to grades 11–12 texts and topics.
5. Analyze the structure an author uses to organize a text, including how the major sections contribute to the whole and to an understanding of the topic.	5. Analyze the structure of the relationships among concepts in a text, including relationships among key terms (e.g., force, friction, reaction force, energy).	5. Analyze how the text structures information or ideas into categories or hierarchies, demonstrating understanding of the information or ideas.
6. Analyze the author's purpose in providing an explanation, describing a procedure, or discussing an experiment in a text.	6. Analyze the author's purpose in providing an explanation, describing a procedure, or discussing an experiment in a text, defining the question the author seeks to address.	6. Analyze the author's purpose in providing an explanation, describing a procedure, or discussing an experiment in a text, identifying important issues that remain unresolved.
Integration of Knowledge and Ideas		
7. Integrate quantitative or technical information expressed in words in a text with a version of that information expressed visually (e.g., in a flowchart, diagram, model, graph, or table).	7. Translate quantitative or technical information expressed in words in a text into visual form (e.g., a table or chart) and translate information expressed visually or mathematically (e.g., in an equation) into words.	7. Integrate and evaluate multiple sources of information presented in diverse formats and media (e.g., quantitative data, video, multimedia) in order to address a question or solve a problem.
8. Distinguish among facts, reasoned judgment based on research findings, and speculation in a text.	8. Assess the extent to which the reasoning and evidence in a text support the author's claim or a recommendation for solving a scientific or technical problem.	8. Evaluate the hypotheses, data, analysis, and conclusions in a science or technical text, verifying the data when possible and corroborating or challenging conclusions with other sources of information.
9. Compare and contrast the information gained from experiments, simulations, video, or multimedia sources with that gained from reading a text on the same topic.	9. Compare and contrast findings presented in a text to those from other sources (including their own experiments), noting when the findings support or contradict previous explanations or accounts.	9. Synthesize information from a range of sources (e.g., texts, experiments, simulations) into a coherent understanding of a process, phenomenon, or concept; resolving conflicting information when possible.
Range of Reading and Level of Text Complexity		
10. By the end of grade 8, read and comprehend science/technical texts in the grades 6–8 text complexity band independently and proficiently.	10. By the end of grade 10, read and comprehend science/technical texts in the grades 9–10 text complexity band independently and proficiently.	10. By the end of grade 12, read and comprehend science/technical texts in the grades 11–CCR text complexity band independently and proficiently.

ANEXO 13 - COMMON CORE STANDARDS

Language Standards 6-12

L

Grades 9-10 students:	Grades 11-12 students:
Vocabulary Acquisition and Use	
<p>4. Determine or clarify the meaning of unknown and multiple-meaning words and phrases based on <i>grades 9-10 reading and content</i>, choosing flexibly from a range of strategies.</p> <ol style="list-style-type: none"> Use context (e.g., the overall meaning of a sentence, paragraph, or text; a word's position or function in a sentence) as a clue to the meaning of a word or phrase. Identify and correctly use patterns of word changes that indicate different meanings or parts of speech (e.g., <i>analyze, analysis, analytical; advocate, advocacy</i>). Consult general and specialized reference materials (e.g., dictionaries, glossaries, thesauruses), both print and digital, to find the pronunciation of a word or determine or clarify its precise meaning, its part of speech, or its etymology. Verify the preliminary determination of the meaning of a word or phrase (e.g., by checking the inferred meaning in context or in a dictionary). 	<p>4. Determine or clarify the meaning of unknown and multiple-meaning words and phrases based on <i>grades 11-12 reading and content</i>, choosing flexibly from a range of strategies.</p> <ol style="list-style-type: none"> Use context (e.g., the overall meaning of a sentence, paragraph, or text; a word's position or function in a sentence) as a clue to the meaning of a word or phrase. Identify and correctly use patterns of word changes that indicate different meanings or parts of speech (e.g., <i>conceive, conception, conceivable</i>). Consult general and specialized reference materials (e.g., dictionaries, glossaries, thesauruses), both print and digital, to find the pronunciation of a word or determine or clarify its precise meaning, its part of speech, its etymology, or its standard usage. Verify the preliminary determination of the meaning of a word or phrase (e.g., by checking the inferred meaning in context or in a dictionary).
<p>5. Demonstrate understanding of figurative language, word relationships, and nuances in word meanings.</p> <ol style="list-style-type: none"> Interpret figures of speech (e.g., euphemism, oxymoron) in context and analyze their role in the text. Analyze nuances in the meaning of words with similar denotations. 	<p>5. Demonstrate understanding of figurative language, word relationships, and nuances in word meanings.</p> <ol style="list-style-type: none"> Interpret figures of speech (e.g., hyperbole, paradox) in context and analyze their role in the text. Analyze nuances in the meaning of words with similar denotations.
<p>6. Acquire and use accurately general academic and domain-specific words and phrases, sufficient for reading, writing, speaking, and listening at the college and career readiness level; demonstrate independence in gathering vocabulary knowledge when considering a word or phrase important to comprehension or expression.</p>	<p>6. Acquire and use accurately general academic and domain-specific words and phrases, sufficient for reading, writing, speaking, and listening at the college and career readiness level; demonstrate independence in gathering vocabulary knowledge when considering a word or phrase important to comprehension or expression.</p>

ANEXO 14 - COMMON CORE STANDARDS

Language Standards 6-12

The CCR anchor standards and high school grade-specific standards work in tandem to define college and career readiness expectations—the former providing broad standards, the latter providing additional specificity.

Grades 9-10 students:	Grades 11-12 students:
Conventions of Standard English	
1. Demonstrate command of the conventions of standard English grammar and usage when writing or speaking. <ol style="list-style-type: none"> a. Use parallel structure.* b. Use various types of phrases (noun, verb, adjectival, adverbial, participial, prepositional, absolute) and clauses (independent, dependent; noun, relative, adverbial) to convey specific meanings and add variety and interest to writing or presentations. 	1. Demonstrate command of the conventions of standard English grammar and usage when writing or speaking. <ol style="list-style-type: none"> a. Apply the understanding that usage is a matter of convention, can change over time, and is sometimes contested. b. Resolve issues of complex or contested usage, consulting references (e.g., <i>Merriam-Webster's Dictionary of English Usage</i>, <i>Gamer's Modern American Usage</i>) as needed.
2. Demonstrate command of the conventions of standard English capitalization, punctuation, and spelling when writing. <ol style="list-style-type: none"> a. Use a semicolon (and perhaps a conjunctive adverb) to link two or more closely related independent clauses. b. Use a colon to introduce a list or quotation. c. Spell correctly. 	2. Demonstrate command of the conventions of standard English capitalization, punctuation, and spelling when writing. <ol style="list-style-type: none"> a. Observe hyphenation conventions. b. Spell correctly.
Knowledge of Language	
3. Apply knowledge of language to understand how language functions in different contexts, to make effective choices for meaning or style, and to comprehend more fully when reading or listening. <ol style="list-style-type: none"> a. Write and edit work so that it conforms to the guidelines in a style manual (e.g., <i>MLA Handbook</i>, <i>Turabian's Manual for Writers</i>) appropriate for the discipline and writing type. 	3. Apply knowledge of language to understand how language functions in different contexts, to make effective choices for meaning or style, and to comprehend more fully when reading or listening. <ol style="list-style-type: none"> a. Vary syntax for effect, consulting references (e.g., Tufte's <i>Artful Sentences</i>) for guidance as needed; apply an understanding of syntax to the study of complex texts when reading.

ANEXO 15 - COMMON CORE STANDARDS

Language Progressive Skills, by Grade

The following skills, marked with an asterisk (*) in Language standards 1–3, are particularly likely to require continued attention in higher grades as they are applied to increasingly sophisticated writing and speaking.

Standard	Grade(s)							
	3	4	5	6	7	8	9-10	11-12
L.3.1f. Ensure subject-verb and pronoun-antecedent agreement.								
L.3.3a. Choose words and phrases for effect.								
L.4.1f. Produce complete sentences, recognizing and correcting inappropriate fragments and run-ons.								
L.4.1g. Correctly use frequently confused words (e.g., <i>to/too/two</i> ; <i>there/their</i>).								
L.4.3a. Choose words and phrases to convey ideas precisely.*								
L.4.3b. Choose punctuation for effect.								
L.5.1d. Recognize and correct inappropriate shifts in verb tense.								
L.5.2a. Use punctuation to separate items in a series.*								
L.6.1c. Recognize and correct inappropriate shifts in pronoun number and person.								
L.6.1d. Recognize and correct vague pronouns (i.e., ones with unclear or ambiguous antecedents).								
L.6.1e. Recognize variations from standard English in their own and others' writing and speaking, and identify and use strategies to improve expression in conventional language.								
L.6.2a. Use punctuation (commas, parentheses, dashes) to set off nonrestrictive/parenthetical elements.								
L.6.3a. Vary sentence patterns for meaning, reader/listener interest, and style.*								
L.6.3b. Maintain consistency in style and tone.								
L.7.1c. Place phrases and clauses within a sentence, recognizing and correcting misplaced and dangling modifiers.								
L.7.3a. Choose language that expresses ideas precisely and concisely, recognizing and eliminating wordiness and redundancy.								
L.8.1d. Recognize and correct inappropriate shifts in verb voice and mood.								
L.9–10.1a. Use parallel structure.								

*Subsumed by L.7.3a
 *Subsumed by L.9–10.1a
 *Subsumed by L.11–12.3a

ANEXO 16 - COMMON CORE STANDARDS

Writing Standards for Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects 6–12

The standards below begin at grade 6; standards for K–5 writing in history/social studies, science, and technical subjects are integrated into the K–5 Writing standards. The CCR anchor standards and high school standards in literacy work in tandem to define college and career readiness expectations—the former providing broad standards, the latter providing additional specificity.

Grades 6–8 students:	Grades 9–10 students:	Grades 11–12 students:
Text Types and Purposes		
<p>1. Write arguments focused on discipline-specific content.</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Introduce claim(s) about a topic or issue, acknowledge and distinguish the claim(s) from alternate or opposing claims, and organize the reasons and evidence logically. b. Support claim(s) with logical reasoning and relevant, accurate data and evidence that demonstrate an understanding of the topic or text, using credible sources. c. Use words, phrases, and clauses to create cohesion and clarify the relationships among claim(s), counterclaims, reasons, and evidence. d. Establish and maintain a formal style. e. Provide a concluding statement or section that follows from and supports the argument presented. 	<p>1. Write arguments focused on discipline-specific content.</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Introduce precise claim(s), distinguish the claim(s) from alternate or opposing claims, and create an organization that establishes clear relationships among the claim(s), counterclaims, reasons, and evidence. b. Develop claim(s) and counterclaims fairly, supplying data and evidence for each while pointing out the strengths and limitations of both claim(s) and counterclaims in a discipline-appropriate form and in a manner that anticipates the audience's knowledge level and concerns. c. Use words, phrases, and clauses to link the major sections of the text, create cohesion, and clarify the relationships between claim(s) and reasons, between reasons and evidence, and between claim(s) and counterclaims. d. Establish and maintain a formal style and objective tone while attending to the norms and conventions of the discipline in which they are writing. e. Provide a concluding statement or section that follows from or supports the argument presented. 	<p>1. Write arguments focused on discipline-specific content.</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Introduce precise, knowledgeable claim(s), establish the significance of the claim(s), distinguish the claim(s) from alternate or opposing claims, and create an organization that logically sequences the claim(s), counterclaims, reasons, and evidence. b. Develop claim(s) and counterclaims fairly and thoroughly, supplying the most relevant data and evidence for each while pointing out the strengths and limitations of both claim(s) and counterclaims in a discipline-appropriate form that anticipates the audience's knowledge level, concerns, values, and possible biases. c. Use words, phrases, and clauses as well as varied syntax to link the major sections of the text, create cohesion, and clarify the relationships between claim(s) and reasons, between reasons and evidence, and between claim(s) and counterclaims. d. Establish and maintain a formal style and objective tone while attending to the norms and conventions of the discipline in which they are writing. e. Provide a concluding statement or section that follows from or supports the argument presented.

ANEXO 17 - COMMON CORE STANDARDS

College and Career Readiness Anchor Standards for Writing

The grades 6–12 standards on the following pages define what students should understand and be able to do by the end of each grade span. They correspond to the College and Career Readiness (CCR) anchor standards below by number. The CCR and grade-specific standards are necessary complements—the former providing broad standards, the latter providing additional specificity—that together define the skills and understandings that all students must demonstrate.

Text Types and Purposes*

1. Write arguments to support claims in an analysis of substantive topics or texts using valid reasoning and relevant and sufficient evidence.
2. Write informative/explanatory texts to examine and convey complex ideas and information clearly and accurately through the effective selection, organization, and analysis of content.
3. Write narratives to develop real or imagined experiences or events using effective technique, well-chosen details, and well-structured event sequences.

Production and Distribution of Writing

4. Produce clear and coherent writing in which the development, organization, and style are appropriate to task, purpose, and audience.
5. Develop and strengthen writing as needed by planning, revising, editing, rewriting, or trying a new approach.
6. Use technology, including the Internet, to produce and publish writing and to interact and collaborate with others.

Research to Build and Present Knowledge

7. Conduct short as well as more sustained research projects based on focused questions, demonstrating understanding of the subject under investigation.
8. Gather relevant information from multiple print and digital sources, assess the credibility and accuracy of each source, and integrate the information while avoiding plagiarism.
9. Draw evidence from literary or informational texts to support analysis, reflection, and research.

Range of Writing

10. Write routinely over extended time frames (time for research, reflection, and revision) and shorter time frames (a single sitting or a day or two) for a range of tasks, purposes, and audiences.

Note on range and content of student writing

For students, writing is a key means of asserting and defending claims, showing what they know about a subject, and conveying what they have experienced, imagined, thought, and felt. To be college and career ready writers, students must take task, purpose, and audience into careful consideration, choosing words, information, structures, and formats deliberately. They need to be able to use technology strategically when creating, refining, and collaborating on writing. They have to become adept at gathering information, evaluating sources, and citing material accurately; reporting findings from their research and analysis of sources in a clear and cogent manner. They must have the flexibility, concentration, and fluency to produce high-quality first-draft text under a tight deadline and the capacity to revisit and make improvements to a piece of writing over multiple drafts when circumstances encourage or require it. To meet these goals, students must devote significant time and effort to writing, producing numerous pieces over short and long time frames throughout the year.

*These broad areas of writing include many subgenres. See Appendix A for definitions of subgenres.

ANEXO 18 - COMMON CORE STANDARDS

Exemplar Texts on a Topic Across Grades	K	1	2-3	4-5
<p>The Human Body</p> <p>Students can begin learning about the human body starting in kindergarten and then review and extend their learning during each subsequent grade.</p>	<p>The five senses and associated body parts</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>My Five Senses</i> by Ailiki (1989) • <i>Hearing</i> by Maria Rius (1985) • <i>Sight</i> by Maria Rius (1985) • <i>Smell</i> by Maria Rius (1985) • <i>Taste</i> by Maria Rius (1985) • <i>Touch</i> by Maria Rius (1985) <p>Taking care of your body: Overview (hygiene, diet, exercise, rest)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>My Amazing Body: A First Look at Health & Fitness</i> by Pat Thomas (2001) • <i>Get Up and Go!</i> by Nancy Carlson (2008) • <i>Go Wash Up</i> by Doering Tourville (2008) • <i>Sleep</i> by Paul Showers (1997) • <i>Fuel the Body</i> by Doering Tourville (2008) 	<p>Introduction to the systems of the human body and associated body parts</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Under Your Skin: Your Amazing Body</i> by Mick Manning (2007) • <i>Me and My Amazing Body</i> by Joan Sweeney (1999) • <i>The Human Body</i> by Gallimard Jeunesse (2007) • <i>The Busy Body Book</i> by Lizzy Rockwell (2008) • <i>First Encyclopedia of the Human Body</i> by Fiona Chandler (2004) <p>Taking care of your body: Germs, diseases, and preventing illness</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Germs Make Me Sick</i> by Marilyn Berger (1995) • <i>Tiny Life on Your Body</i> by Christine Taylor-Butler (2005) • <i>Germ Stories</i> by Arthur Kornberg (2007) • <i>All About Scabs</i> by Genichiro Yagu (1998) 	<p>Digestive and excretory systems</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>What Happens to a Hamburger?</i> by Paul Showers (1985) • <i>The Digestive System</i> by Christine Taylor-Butler (2008) • <i>The Digestive System</i> by Rebecca L. Johnson (2006) • <i>The Digestive System</i> by Kristin Petrie (2007) <p>Taking care of your body: Healthy eating and nutrition</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Good Enough to Eat</i> by Lizzy Rockwell (1999) • <i>Showdown at the Food Pyramid</i> by Rex Barron (2004) <p>Muscular, skeletal, and nervous systems</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>The Mighty Muscular and Skeletal Systems</i> Crabtree Publishing (2009) • <i>Muscles</i> by Seymour Simon (1998) • <i>Bones</i> by Seymour Simon (1998) • <i>The Astounding Nervous System</i> Crabtree Publishing (2009) • <i>The Nervous System</i> by Joelle Riley (2004) 	<p>Circulatory system</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>The Heart</i> by Seymour Simon (2006) • <i>The Heart and Circulation</i> by Carol Ballard (2005) • <i>The Circulatory System</i> by Kristin Petrie (2007) • <i>The Amazing Circulatory System</i> by John Burstein (2009) <p>Respiratory system</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>The Lungs</i> by Seymour Simon (2007) • <i>The Respiratory System</i> by Susan Glass (2004) • <i>The Respiratory System</i> by Kristin Petrie (2007) • <i>The Remarkable Respiratory System</i> by John Burstein (2009) <p>Endocrine system</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>The Endocrine System</i> by Rebecca Olien (2006) • <i>The Exciting Endocrine System</i> by John Burstein (2009)

ANEXO 19 - COMMON CORE STANDARDS

Texts Illustrating the Complexity, Quality, and Range of Student Reading 6–12

	Literature: Stories, Dramas, Poetry	Informational Texts: Literary Nonfiction
6–8	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Little Women</i> by Louisa May Alcott (1869) • <i>The Adventures of Tom Sawyer</i> by Mark Twain (1876) • “The Road Not Taken” by Robert Frost (1915) • <i>The Dark Is Rising</i> by Susan Cooper (1973) • <i>Dragonwings</i> by Laurence Yep (1975) • <i>Roll of Thunder, Hear My Cry</i> by Mildred Taylor (1976) 	<ul style="list-style-type: none"> • “Letter on Thomas Jefferson” by John Adams (1776) • <i>Narrative of the Life of Frederick Douglass, an American Slave</i> by Frederick Douglass (1845) • “Blood, Toil, Tears and Sweat: Address to Parliament on May 13th, 1940” by Winston Churchill (1940) • <i>Harriet Tubman: Conductor on the Underground Railroad</i> by Ann Petry (1955) • <i>Travels with Charley: In Search of America</i> by John Steinbeck (1962)
9–10	<ul style="list-style-type: none"> • <i>The Tragedy of Macbeth</i> by William Shakespeare (1592) • “Ozymandias” by Percy Bysshe Shelley (1817) • “The Raven” by Edgar Allan Poe (1845) • “The Gift of the Magi” by O. Henry (1906) • <i>The Grapes of Wrath</i> by John Steinbeck (1939) • <i>Fahrenheit 451</i> by Ray Bradbury (1953) • <i>The Killer Angels</i> by Michael Shaara (1975) 	<ul style="list-style-type: none"> • “Speech to the Second Virginia Convention” by Patrick Henry (1775) • “Farewell Address” by George Washington (1796) • “Gettysburg Address” by Abraham Lincoln (1863) • “State of the Union Address” by Franklin Delano Roosevelt (1941) • “Letter from Birmingham Jail” by Martin Luther King, Jr. (1964) • “Hope, Despair and Memory” by Elie Wiesel (1997)
11–CCR	<ul style="list-style-type: none"> • “Ode on a Grecian Urn” by John Keats (1820) • <i>Jane Eyre</i> by Charlotte Brontë (1848) • “Because I Could Not Stop for Death” by Emily Dickinson (1890) • <i>The Great Gatsby</i> by F. Scott Fitzgerald (1925) • <i>Their Eyes Were Watching God</i> by Zora Neale Hurston (1937) • <i>A Raisin in the Sun</i> by Lorraine Hansberry (1959) • <i>The Namesake</i> by Jhumpa Lahiri (2003) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Common Sense</i> by Thomas Paine (1776) • <i>Walden</i> by Henry David Thoreau (1854) • “Society and Solitude” by Ralph Waldo Emerson (1857) • “The Fallacy of Success” by G. K. Chesterton (1909) • <i>Black Boy</i> by Richard Wright (1945) • “Politics and the English Language” by George Orwell (1946) • “Take the Tortillas Out of Your Poetry” by Rudolfo Anaya (1995)