

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ANTONIA LUANA DEMETRIO DE SOUZA

**ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL DE AUDIOCOMUNICAÇÃO DE CAMPINA
GRANDE-PB (ECIAC): Educação Bilíngue para surdos?**

CAMPINA GRANDE - PB

2024

ANTONIA LUANA DEMETRIO DE SOUZA

**ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL DE AUDIOCOMUNICAÇÃO DE CAMPINA
GRANDE-PB (ECIAC): Educação Bilíngue para surdos?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Campina Grande, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Niédja Maria Ferreira de Lima.

CAMPINA GRANDE - PB

2024

S729e

Souza, Antonia Luana Demetrio de.

Escola Cidadã Integral de Audiocomunicação de Campina Grande-PB (ECIAC): educação bilíngue para surdos? / Antonia Luana Demetrio de Souza. – Campina Grande, 2024.

141 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2023.

"Orientação: Profa. Dra. Niédja Maria Ferreira de Lima".

Referências.

1. Educação de Surdos. 2. Educação Bilíngue de Surdos. 3. Escola de Surdos. 4. Escola Cidadã Integral de Audiocomunicação de Campina Grande-PB (ECIAC). 5. História, Política e Gestão Educacionais. I. Lima, Niédja Maria Ferreira de. II. Título.

CDU 376-056.263(043)

ANTONIA LUANA DEMETRIO DE SOUZA

**ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL DE AUDIOCOMUNICAÇÃO DE CAMPINA
GRANDE-PB (ECIAC): Educação Bilíngue para surdos ?**

Aprovada em: 28/02/2023

BANCA EXAMINADORA

Niédja Maria Ferreira de Lima

Profa. Dra. Niédja Maria Ferreira de Lima - UFCG

Presidente/Orientadora

Melânia Mendonça Rodrigues

Profa Dra. Melânia Mendonça Rodrigues -UFCG

Examinadora interna

Shirley

Profa. Dra. Shirley Barbosa das Neves Porto - PPGLE - UFCG

Examinadora externa

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a toda minha família, minha base. Em especial, dedico à minha querida avó, Zuila (*in memoriam*), cuja presença foi essencial em minha vida, que sempre me encorajou a lutar pelos meus sonhos, uma mulher forte, guerreira e amorosa.

Ao meu querido avô, João (*in memoriam*), um homem trabalhador, honesto, exemplo de ser humano. À minha querida mãe, Claudia, cujo empenho e preocupação com minha educação sempre foram prioridades. Aqui estão os resultados dos seus esforços, com muita gratidão.

Ao meu pai, José Milton, que me ensinou como ser forte e me reerguer diante das batalhas da vida. Às minhas irmãs, Vitória, Sabrina e Claudiene, e aos meus irmãos, Vitor, José, Milton e Neto, que sempre me apoiaram e me incentivaram a lutar pelos meus sonhos.

Aos meus amados sobrinhos, Emilly, Jackson, Ysis e João Lucas, meus amores.

Aos meus sogros, Sra. Dolores e Sr. Benedito, pelo carinho e apoio nos meus estudos.

E ao meu querido esposo, por estar comigo durante toda essa caminhada, por me incentivar e me apoiar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família por todo apoio desde o início, aos meus pais, Cláudia e José Milton. Aos meus irmãos Cláudiene, Sabrina, Vitória, Vitor, José, Milton, Neto. Aos meus sobrinhos, Emilly, Jackson, Ysis e João Lucas. Sem vocês, esse sonho não faria sentido. Muito obrigada! Eu amo vocês! Vocês são tudo em minha vida.

Aos meus sogros, Sra, Dolores e Sr, Benedito, por estarem sempre me apoiando. Obrigada pelo suporte e carinho. Vocês foram essenciais na realização desse sonho.

Ao meu amado esposo por não medir esforços para me ajudar. Obrigada por respeitar o meu tempo e viver intensamente todo esse sonho comigo, por vivenciar as angústias, os medos, os desafios, por dividir comigo as alegrias, os sorrisos, as conquistas. Obrigada pelo carinho, pela compreensão, pela paciência. Obrigada por desde o início acreditar em mim. Esse sonho é todo nosso amor. Eu amo você!

À minha orientadora, Prof.^a. Dr.^a Niédja Maria Ferreira de Lima, pelos ensinamentos, pela compreensão, sensibilidade, respeito e comprometimento com seus alunos. Obrigada por ter contribuído com meu crescimento nesta importante etapa da minha vida profissional que é o mestrado.

Às professoras que participaram da banca examinadora, a Professora Dra. Shirley Barbosa das Neves e a Professora Dra. Melânia Mendonça Rodrigues. Obrigada pelo comprometimento e pelas importantíssimas contribuições em nosso trabalho.

À professora Eleny Gianini, pelas ricas contribuições durante toda construção do nosso trabalho, pela oportunidade de conhecê-la e ser referência na educação de surdos.

Aos meus colegas da quinta turma do Mestrado em Educação da UFCG, por partilharmos, mesmo de forma virtual, tantos momentos, não só bons, mas os momentos de angústias e incertezas durante a pandemia.

Aos professores do Mestrado em Educação, por todo conhecimento compartilhado e às secretárias do PPGEd/UFCG, pelas orientações e disponibilidade.

À ECIAC, escola de surdos onde realizei a pesquisa. À diretora Solange, aos professores surdos e ouvintes, demais funcionários, em especial à Fernanda, à Cláudia e Danilo. Obrigada pelo acolhimento e disponibilidade.

À CAPES pela bolsa, pois foi crucial para que eu permanecesse estudando.

RESUMO

A presente dissertação, vinculada à Linha de pesquisa de História, Política e Gestão Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), tem como objeto de estudo a educação bilíngue de surdos na Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio Audiocomunicação de Campina Grande Demóstenes Cunha Lima – ECIAC, no ano de 2021. O objetivo central dessa investigação foi analisar possibilidades e entraves para uma educação bilíngue de surdos na ECIAC. Como objetivos específicos, buscou contextualizar a trajetória histórica da escola de surdos de Campina Grande PB, situando sua mudança para a Escola Cidadã Integral, e analisar princípios e concepções que fundamentam a proposta pedagógica da ECIAC, à luz da educação bilíngue para surdos. A pesquisa foi ancorada em pressupostos da educação bilíngue de surdos, documentos que registram as reivindicações da comunidade surda do Brasil e alguns estudos que tratam da implantação da Escola Cidadã Integral – ECI, no contexto paraibano. A investigação foi realizada, mediante a análise documental (Evangelista 2009; Cellard, 2008) tendo, principalmente, como fonte documental o Projeto Político Pedagógico (PPP) da ECIAC, de 2021. O estudo identificou indícios de princípios da educação bilíngue de surdos no conteúdo das seções do PPP da escola, dentre eles a concepção de pessoa surda, na perspectiva sociocultural; o ensino bilíngue para surdos, mediante o uso da Libras (L1) e da Língua Portuguesa escrita (L2); a menção a aspectos culturais específicos da comunidade surda; e, a presença de professores surdos integrando o corpo docente da ECIAC e de intérpretes de Libras. Constatou, também, princípios educativos do Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE), na implantação do modelo Escola Cidadã Integral (ECI), na Paraíba (Leite, 2019; Henrique, 2020), que preconiza a pedagogia das competências e o desenvolvimento de habilidades, tais como: formação acadêmica de excelência e para a vida, protagonismo juvenil, empreendedorismo, projeto de vida, educação cidadã, dentre outros. Assim, vê-se, contraditoriamente, a presença desses dois aspectos no PPP da ECIAC, o que nos permite conjecturar, com base nos estudiosos da área de educação de surdos e nas reivindicações da comunidade surda nacional, que esses podem gerar tensões e se configurar como entraves à garantia plena dos direitos humanos, linguísticos, educacionais e culturais dos surdos à educação bilíngue-bicultural nessa instituição. Ressaltamos, por fim, que a trajetória de quarenta anos de existência da escola (1983 a 2023), com uma história de lutas da comunidade escolar pela manutenção da EDAC, enquanto escola bilíngue de surdos, participação ativa nas mobilizações da comunidade surda nacional e na história educacional de surdos, nos contextos local, estadual e nacional e sua manutenção face à mudança para escola cidadã integral, são algumas das expressões de resistência para que a escola se mantenha viva e atuante.

Palavras-chave: Educação de surdos. Educação bilíngue de surdos. Escola de surdos. ECIAC.

ABSTRACT

This dissertation, linked to the History, Politics and Educational Management research line of the Postgraduate Programme in Education at the Federal University of Campina Grande (UFCG), studies bilingual education for the deaf at the Demóstenes Cunha Lima Comprehensive State School for Primary and Secondary Education in Campina Grande - ECIAC, in 2021. The main aim of this investigation was to analyse the possibilities and obstacles to bilingual education for the deaf at ECIAC. As specific objectives, it sought to contextualise the historical trajectory of the school for the deaf in Campina Grande, PB, situating its change to the Comprehensive Citizen School, and to analyse the principles and conceptions that underpin ECIAC's pedagogical proposal, in the light of bilingual education for the deaf. The research was based on the assumptions of bilingual education for the deaf, documents that record the demands of the deaf community in Brazil and some studies that deal with the implementation of the Escola Cidadã Integral - ECI, in the context of Paraíba. The research was carried out using documentary analysis (Evangelista 2009; Cellard, 2008), mainly using ECIAC's 2021 Pedagogical Political Project (PPP) as a documentary source. The study identified signs of the principles of bilingual education for the deaf in the content of the sections of the school's PPP, including the concept of the deaf person from a sociocultural perspective; bilingual education for the deaf through the use of Libras (L1) and the written Portuguese language (L2); mention of specific cultural aspects of the deaf community; and the presence of deaf teachers on the ECIAC teaching staff and Libras interpreters. It also noted the educational principles of the Institute for the Co-responsibility of Education (ICE), in the implementation of the Comprehensive Citizen School (ECI) model in Paraíba (Leite, 2019; Henrique, 2020), which advocates the pedagogy of competences and the development of skills, such as: academic training of excellence and for life, youth protagonism, entrepreneurship, life project, citizen education, among others. Thus, we see, contradictorily, the presence of these two aspects in the ECIAC PPP, which allows us to conjecture, based on scholars in the field of deaf education and the demands of the national deaf community, that these can generate tensions and be configured as obstacles to the full guarantee of the human, linguistic, educational and cultural rights of the deaf to bilingual-bicultural education in this institution. Finally, we would like to point out that the school's forty-year history (1983 to 2023), with a history of struggles by the school community to maintain EDAC as a bilingual school for the deaf, active participation in mobilisations by the national deaf community and in the educational history of the deaf in the local, state and national contexts, and its maintenance in the face of the change to a comprehensive citizens' school, are some of the expressions of resistance for the school to remain alive and active.

Keywords: Deaf education. Bilingual education for the deaf. School for the deaf. ECIAC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Foto da Escola de Audiocomunicação de Campina Grande – EDAC, em sua sede definitiva, nos anos 2000	39
Figura 2 – Sinal da EDAC dado pela primeira geração de surdos da escola	40
Figura 3 – Matéria sobre a EDAC e sua participação na mobilização do Setembro Azul	44
Figura 4 – Foto atual fachada da ECIAC (2023).....	46
Figura 5 – Sinal da ECIAC após a mudança para a Escola Cidadã Integral	46
Figura 6 – Pressupostos Educacionais	47
Figura 7 – Diagnóstico, Justificativa e Compromisso	49
Figura 8 – Perfil dos Alunos	50
Figura 9 – Quadro dos Resultados Escolares	51
Figura 10 – Pessoa Surda	52
Figura 11 – Contexto Atual da ECIAC	53
Figura 12 – Reconhecimento da Especificidade linguística e cultural da Pessoa Surda	55
Figura 13 – Língua de Sinais	56
Figura 14 – Resultado do IDEB	57
Figura 15 – Visão da ECIAC	59
Figura 16 – Objetivo Geral	60
Figura 17 – Objetivos Específicos	61
Figura 18 – Princípios Educativos	62
Figura 19 – Organização da ECIAC	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Disciplinas da área de aprofundamento em Educação de Surdos	14
Quadro 2 - Informações sobre o quadro docente da ECIAC - 2021.....	66
Quadro 3 - Componentes curriculares do Ensino Fundamental e Médio da ECIAC - 2021....	68

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Defeituosa
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APAE/CG	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Campina Grande
CACE	Centro Assistencial da Criança Excepcional de Campina Grande
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFEC	Centro de Formação Educativo Comunitário
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECIAC	Escola Cidadã Integral de Áudio Comunicação
ECI	Escolas Cidadãs Integrais
ECIT	Escolas Cidadãs Integrais Técnicas
ECIS	Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas
EDAC	Escola Estadual de Audiocomunicação Demóstenes Cunha Lima
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
INES	Instituto Nacional dos Surdos
LDB/1996	Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONU	Organização das Nações Unidas
O'IS	Organismos Internacionais
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
RDDI	Regime de Dedicção Docente Integral
STF	Supremo Tribunal Federal
TGE	Tecnologia de Gestão Empresarial
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	17
2. EDUCAÇÃO DE SURDOS: HISTÓRICO, CONCEPÇÕES E LEGISLAÇÃO	21
2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS E CONCEPÇÕES FUNDANTES	21
2.2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS	25
2.3 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS NA POLÍTICA NACIONAL: “nada sobre nós, sem nós”	29
3. ECIAC: HISTÓRICO, POSSIBILIDADES E ENTRAVES PARA UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS	38
3.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA ESCOLA: da EDAC à ECIAC	38
3.2 PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ECIAC (2021): concepções balizadoras, possibilidades e entraves	47
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
5. REFERÊNCIAS	74
APÊNDICES	80
ANEXOS	81

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está vinculada à Linha 1 – História, Política e Gestão Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), e tem como objeto de estudo a educação bilíngue de surdos em uma instituição escolar específica para surdos, de Campina Grande/PB, no ano de 2021.

A educação bilíngue de surdos tem como base os pressupostos teórico-metodológicos do modelo sociocultural de surdez e fundamenta-se em estudos sócio antropológicos, psicológicos, políticos, educacionais e linguísticos, relacionados com a cultura e a identidade da pessoa surda. Nesse contexto, a Língua de Sinais deve ser considerada a primeira língua do sujeito e sua aquisição deve se dar de forma natural, espontânea, dentro de um ambiente linguístico, uma cultura, uma comunidade surda. Essa língua deve servir como base para que o surdo possa aprender a segunda língua, na modalidade escrita. No caso do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais – Libras, deve ser a primeira língua do surdo e a Língua Portuguesa, a sua segunda língua (Slomski, 2010).

No caso do presente estudo, trata-se de uma investigação sobre a Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio Audiocomunicação de Campina Grande Demóstenes Cunha Lima – ECIAC, que teve como objetivo maior analisar possibilidades e entraves para uma educação bilíngue de surdos nessa instituição.

Estudar esse tema no contexto de uma instituição educacional para surdos, significa também situar tal instituição em sua materialidade e em seus vários aspectos, como seu contexto histórico; sua criação; seu processo evolutivo; situação atual; organização dos seus espaços; reformas; eventuais descaracterizações; os alunos; os professores e administradores, dentre outros aspectos (Nosella; Buffa, 2009). O interesse em pesquisar sobre o tema em questão se decorre de uma experiência acadêmica vivenciada na área de Aprofundamento em Educação de Surdos, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal de Campina Grande, no ano de 2019. De acordo com o Parecer CNE/CP nº. 05/2005¹, o projeto pedagógico de cada instituição deverá circunscrever áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos, sempre a partir da formação comum da docência na Educação Básica e com objetivos próprios do curso de Pedagogia. Além disso, o aprofundamento em uma

¹ Aprovado em 13 de dezembro de 2005, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

dessas áreas, ou modalidade de ensino específico, deverá ser comprovado, para os devidos fins, pelo histórico escolar do egresso, não configurando de forma alguma uma habilitação (Brasil, 2005).

Em conformidade com o documento, o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UFCG destaca que dentro do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, quatro disciplinas correspondentes a 225 horas, são voltadas ao aprofundamento de estudos em uma área eleita pelos estudantes. Feita tal escolha, no último período letivo, o estudante cursará as disciplinas, o que lhe permitirá dedicar-se ao estudo de uma questão relevante à formação do profissional pedagogo. O documento do curso destaca que frente à “pluralidade concernente à formação e à atuação do pedagogo e da multiplicidade de interesses aos quais se voltam os docentes do curso de Pedagogia ora proposto, justifica-se a apresentação de diferentes áreas de aprofundamento” (UFCG, 2008, p. 15).

Dentre as áreas ofertadas à época, nossa turma de Pedagogia optou pela área de Aprofundamento em Educação de Surdos. No tocante à referida esfera, o Projeto Político do curso discorre sobre a condição bilíngue dos surdos, referenciada por estudiosos da área e assumida pela política pública nacional de educação, através do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos (MEC/SEESP, 2011). Além disso, o documento destaca que a formação de professores bilíngues deve ser um dos pressupostos para que o direito do surdo ser bilíngue seja assegurado, sendo essa formação bilíngue o objetivo principal da área, para que assim, os professores possam atuar nos diversos espaços educacionais nos quais as pessoas surdas estejam inseridas (UFCG, 2008). A mencionada área é composta por quatro disciplinas, como consta no quadro a seguir.

Quadro 1 - Disciplinas da área de Aprofundamento em Educação de Surdos

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
A Educação da Pessoa Surda	60
Libras e Prática Pedagógica na Educação de Surdos	60
Ensino Bilíngue e Educação de Surdos	60
Temas Contemporâneos em Educação de Surdos	45
TOTAL	225

Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia (UFCG, 2008).

A área de Aprofundamento em Educação de Surdos teve uma relevância tanto acadêmica, quanto pessoal em minha vida. A partir dela foi possível construir um outro olhar sobre a pessoa surda, não mais como um ser deficiente ou coitado, mas como um sujeito histórico, com potencialidades e especificidades a serem consideradas em sua educação. Todavia, ao lançar um olhar sobre essa esfera, considerando seu objetivo, que é formar professores bilíngues e relacioná-lo com a carga horária de 225 horas, é possível observar certas fragilidades. Embora seu propósito seja aprofundar estudos feitos nas disciplinas Libras (60h) e Ensino de Língua Portuguesa para Surdos (45 horas), ela não dá conta de formar o professor bilíngue nesse curto período de tempo, nem com relação às bases teóricas da educação bilíngue-bicultural de surdos, nem no que tange à proficiência linguística para atuar nos espaços educacionais, o que fragiliza o olhar sobre a educação de surdos.

Além de estudos teóricos em relação aos aspectos históricos, linguísticos, educacionais e culturais da educação de surdos (Skliar, 1997, 1998; Quadros, 2006, 2009; Moura, 2000; Góes, 2012; Slomski, 2010; Strobel, 2009; Dorziat, 1999; Basso, 2012, dentre outros), a área proporcionou vivências práticas, como a participação na II Mostra de Libras da UFCG, a construção de jogos e propostas didáticas bilíngues e visitas e aplicação dos mesmos na escola bilíngue de surdos de Campina Grande/PB. Esse período foi muito marcante, dado que possibilitou diversas trocas com os alunos e os professores surdos e ouvintes do curso de Letras Libras da UFCG, membros da comunidade surda local, bem como durante as interações com os alunos surdos da EICAC.

Foi durante uma das visitas a essa escola, em outubro de 2019, que surgiram algumas inquietações. No decorrer da visita, tivemos uma conversa com a gestora à época, que destacou uma grande mudança ocorrida na instituição. A escola que, até o ano de 2018, se chamava Escola de Audiocomunicação de Campina Grande Demóstenes Cunha Lima – EDAC, em janeiro de 2019, passou a integrar o modelo das Escolas Cidadãs Integrais (ECIs), recebendo o nome de Escola Cidadã Integral de Audiocomunicação de Campina Grande Demóstenes Cunha Lima – ECIAC.

Tal mudança chamou bastante a minha atenção, pois ainda não tinha conhecimentos sobre a implantação do referido modelo em uma escola de surdos, na Paraíba. Queria compreender no que consistia esse modelo e que mudanças havia ocasionado na escola. A possibilidade de compreender esses e outros aspectos veio a partir da minha inserção no

Mestrado em Educação pela UFCG, no ano de 2020², na Linha 1 – História, Política e Gestão Educacionais, conforme mencionamos anteriormente.

A presente pesquisa situa-se no âmbito da educação bilíngue de surdos, buscando compreender a trajetória histórica da instituição investigada, relacionando-a ao movimento da comunidade surda nacional de defesa das escolas bilíngues, que respeitam a especificidade linguístico-cultural e a política educacional na atualidade, especificamente, àquela situa a implementação do modelo das Escolas Cidadãs Integrais, no Estado da Paraíba.

Para tanto, ancoramo-nos em princípios da educação bilíngue-bicultural de surdos que dão sustentação às nossas intenções de pesquisa e que permitem um diálogo com autores de referência internacional e nacional da educação de surdos, a saber: Sánchez (1991), Behares, (1991), Skliar (1997, 1998, 1999), Goldfeld (1997), Moura (2000), Dorziat (1999), Quadros (2006, 2007), Slomski (2010), Gianini (2012), Gianini, Lima e Porto (2016), entre outros. Também nos apoiamos em documentos que registram as reivindicações da comunidade surda do Brasil em “Movimentos e Lutas Surdas”, dentre os quais *A Educação que nós surdos queremos*, no ano de 1999, e a *Carta Aberta dos Doutores Surdos ao Ministro da Educação Prof. Aloízio Mercadante*, em 2012 (Rezende-Curione, 2022; Dall’Alba, 2022). Esses documentos defendem a garantia ao direito que os surdos têm a uma educação bilíngue específica, com instrução em Libras e em Português escrito, e de escolas bilíngues que respeitam a especificidade linguístico-cultural das crianças e jovens surdos, na política educacional da educação especial, na perspectiva inclusiva para pessoas com deficiências.

Tendo em vista o cenário de mudança na escola de surdos para o modelo ECI, reiteramos a importância de investigar a educação bilíngue de surdos na ECIAC, uma vez que, no ano de 2023, completa 40 anos de existência, e configura-se como um espaço de referência de ambiente bilíngue para a constituição do ser surdo e educação das pessoas surdas de Campina Grande/PB e das demais cidades circunvizinhas. Além disso, a instituição possui uma história de luta e resistência, com participação nos movimentos surdos, organizados por militantes, doutores surdos de diferentes instituições de ensino, no ano de 2011, em que reafirmam a educação bilíngue das pessoas surdas, particularmente, nos últimos anos, com a implantação da política de educação inclusiva para as pessoas com deficiência. Essa política figura na contramão do

² Ingressei no Mestrado em Educação, pela UFCG, na primeira semana de março de 2020, mas minha turma só teve um único encontro presencial. No mesmo mês fomos surpreendidos com a Pandemia da Covid-19, uma doença infecciosa respiratória aguda, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, com proporções avassaladoras, causando milhares de mortes no mundo todo. Esse contexto impôs a necessidade de isolamento social e o fechamento de estabelecimentos, inclusive das escolas. Diante desse acontecimento, tivemos que manter as aulas, os encontros de orientação e reuniões de forma remota, por meio de plataformas digitais.

movimento da comunidade surda e defende a possibilidade da educação dos surdos em “escolas regulares de ouvintes”.

O aprofundamento dessas questões constará em um capítulo desta dissertação e orienta nossa investigação sobre a educação bilíngue na instituição, após sua mudança para Escola Cidadã Integral Bilíngue de Surdos. Nosso interesse por esse objeto fortaleceu-se com o levantamento da produção acadêmica referente à temática, a partir de periódicos e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), posto que apontou ausência de trabalhos sobre a temática em questão, o que reafirma a relevância da nossa pesquisa.

Diante dessa aproximação preliminar ao nosso objeto, indagamos: quais princípios e concepções fundamentam a proposta pedagógica da ECIAC (2021)? Eles se coadunam com a educação bilíngue para surdos? Quais possibilidades e entraves para uma educação bilíngue de surdos são observados na proposta pedagógica da escola, a partir do seu PPP?

Com base nessas questões, traçamos como objetivo geral: analisar possibilidades e entraves para uma educação bilíngue para surdos na ECIAC. De forma específica, buscamos:

1. Contextualizar a trajetória histórica da escola de surdos de Campina Grande, PB, situando sua mudança para a Escola Cidadã Integral;
2. Analisar princípios e concepções que fundamentam a proposta pedagógica da ECIAC, à luz da educação bilíngue para surdos.

1.1 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Com vistas a responder as questões e objetivos propostos, adotamos a pesquisa documental em nossa investigação. As fontes desse tipo de pesquisa são documentos no sentido amplo, indo além de documentos impressos, abrangendo outros tipos de documentos, como jornais, fotos, filmes, gravações e documentos legais. Esses documentos “são resultados de informações selecionadas, avaliações, de análise, de tendências, de recomendações e de proposições, sendo expressão e resultado de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos” (Evangelista, 2009).

De forma específica, as análises desenvolvidas em nossa pesquisa fundamentam-se nas categorias conceituais de *educação de surdos e educação bilíngue de surdos*. No que concerne à educação de surdos, trata-se de uma educação marcada por lutas, desafios, avanços, recuos e conquistas, que passou por diferentes momentos históricos até chegar à educação que temos

hoje. Ela está representada por dois grandes modelos opostos: o clínico-terapêutico, baseado na perspectiva audiológica, relacionado com a patologia, com o déficit biológico, e o modelo sociocultural, pautado numa perspectiva sociolinguística e cultural. Ambos modelos trazem em si diferentes significados e implicações, seja na forma de conceber os surdos na sociedade, seja na organização do currículo escolar e nas formas de educar tais sujeitos, traduzindo, assim, diferentes concepções de surdez, da pessoa surda e de sua educação. (Skliar, 1997; Slomski, 2010; Gianini, 2012).

Por sua vez, a educação bilíngue de surdos é compreendida, em nossa pesquisa, em consonância com autores referência da área, enquanto uma educação pautada, fundamentalmente, no reconhecimento e valorização da língua de sinais, como língua dos surdos e como meio necessário para que a educação desses sujeitos possa ser valorizada. Possui como base os pressupostos teórico-metodológicos do modelo sociocultural de surdez, bem como os estudos socioantropológicos, psicológicos, políticos, educacionais e linguísticos relacionados à cultura e identidade do sujeito surdo.

Dessa forma, a Língua de Sinais deve ser considerada a língua natural do sujeito e sua aquisição necessita acontecer de forma natural, espontânea, dentro de um ambiente linguístico, de uma cultura, de uma comunidade surda. A língua de sinais deve servir como base para que o surdo possa aprender a segunda língua, na modalidade escrita. No caso do Brasil, a Libras deve ser a língua natural do surdo, sua primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa, a sua segunda língua (L2) (Skliar, 1997, 1998, 1999; Behares 1991; Moura, 2000; Sanchez, 1991, Slomski, 2010; dentre outros).

Conforme mencionando anteriormente, nosso *lócus* de pesquisa foi a Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio Audiocomunicação de Campina Grande Demóstenes Cunha Lima (doravante ECIAC), localizada na cidade de Campina Grande, Paraíba, na rua Eutícia Ribeiro Vital, bairro Catolé, S/N. O histórico dessa instituição será apresentado no capítulo 3 desta dissertação.

Nesse ínterim, na pesquisa documental, adotamos como procedimentos metodológicos o levantamento da produção acadêmica referente à temática em estudo, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Alves-Mazzotti, 1998), e a análise documental e interpretativa (Cellard, 2008; Severino, 1990). Assim, no Catálogo Capes, nossa busca ponderou acerca dos termos relacionados aos conceitos centrais do nosso trabalho, a saber: educação de surdos, educação bilíngue de surdos e escola cidadã integral, no período de 2019 a 2021. O levantamento foi importante para que pudéssemos ter um panorama geral dos trabalhos e

conhecer as produções em curso na área, além de apontar a ausência de trabalhos sobre a temática em questão (vide Apêndice 1).

Para a análise documental, selecionamos o Projeto Político Pedagógico (doravante PPP)³ da ECIAC, referente a 2021, com o intuito de responder à nossa questão de pesquisa. A seleção pelo PPP da escola do referido ano, deu-se pela sua disponibilidade pela instituição, pois, embora a mudança da escola para o modelo de ECI tenha ocorrido em 2019, a elaboração do seu novo PPP só ocorreu em 2021, o que justifica a sua seleção para fins da nossa pesquisa. Um dos motivos destacados pela coordenadora para a elaboração do PPP ter ocorrido somente no ano de 2021 está relacionado à Pandemia de Covid-19 e à impossibilidade de encontros presenciais.

De acordo com Veiga (2002), o PPP busca um rumo, uma direção, é uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Ademais, tal documento precisa ser compreendido como uma forma de orientar a instituição num horizonte de possibilidades na caminhada, no cotidiano, que deve responder a indagações como: que educação se quer? Que sujeitos se pretende formar, para que tipo de sociedade? Essa construção exige, além do trabalho coletivo, a definição de princípios e estratégias (Padilha, 2001).

Logo, a construção do PPP deve ser feita coletivamente, pelos diversos segmentos da comunidade escolar, tendo como pressupostos os princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. As finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação, são elementos básicos cruciais para compreender tal documento (Veiga, 2002).

Nesse sentido, buscamos analisar o PPP da ECIAC, atentando para elementos essenciais, durante esse processo, como o contexto em que o documento foi elaborado; o autor ou autores; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto e os conceitos-chaves. Efetivada essa análise preliminar completa, procuramos reunir os elementos coletados e realizar uma interpretação coerente, considerando nossa temática e as questões propostas em nossa pesquisa (Cellard, 2008).

Para tanto, contamos com a análise interpretativa, com base em Severino (1990). Nessa análise, é necessário compreender a mensagem objetiva que um texto quer comunicar, pois o que temos é a síntese das ideias do raciocínio e a compreensão profunda desse texto, o que não

³ Analisamos apenas o PPP de 2021 em nossa pesquisa, pois na época da coleta de dados tivemos dificuldades para obter antigos documentos da escola de surdos, a exemplo do seu PPP anterior à mudança para o modelo ECI.

traz muitos benefícios. Nessa lógica, é importante interpretar o texto, tomar uma posição própria em relação às ideias trazidas por esse texto, ler os implícitos, levar o autor a um diálogo, explorar toda a abundância das ideias e relacioná-las com outras ideias.

Para fins de organização, o trabalho está estruturado em quatro capítulos, a começar pela presente introdução. O capítulo 2, intitulado *Educação de Surdos: histórico, concepções e legislação*, traz um breve histórico acerca da educação de surdos, bem como suas concepções fundantes; discorre sobre a educação bilíngue para surdos, concepção na qual nos ancoramos em nossa pesquisa e, por fim, discutimos sobre a educação de surdos na política nacional e a educação bilíngue, com destaque para as reivindicações do Movimento Surdo Nacional, especialmente, para o documento “A educação que nós surdos queremos” (1999) e a “Carta Aberta dos Doutores Surdos ao Ministro da Educação Prof. Aloízio Mercadante”, em 2012.

O capítulo 3, nomeado *ECIAC: histórico, possibilidades e entraves para uma educação bilíngue de surdos*, contextualiza a trajetória histórica da escola, os caminhos percorridos na educação de surdos e situa a mudança da instituição para o modelo Escola Cidadã Integral. Além disso, nesse capítulo, analisamos a proposta pedagógica da escola, tendo como referência seu Projeto Político Pedagógico (2021), com foco nas concepções, possibilidades e entraves no documento, para uma educação bilíngue de surdos.

Por fim, nas *Considerações finais*, sintetizamos as reflexões resultantes das análises realizadas nos capítulos anteriores e levantamos possíveis desdobramentos desta pesquisa, seguido dos referenciais que utilizamos na pesquisa.

2. EDUCAÇÃO DE SURDOS: HISTÓRICO, CONCEPÇÕES E LEGISLAÇÃO

Neste capítulo, realizamos uma breve retomada histórica da educação de surdos e as principais concepções e propostas educativas destinadas para tais sujeitos. Como mencionamos na Introdução, ancoramo-nos na concepção sociocultural da surdez, com destaque para a proposta de educação bilíngue-bicultural. Além disso, abordamos a educação de surdos e a educação bilíngue na política nacional, com um olhar para as reivindicações do Movimento Surdo Nacional, tendo como referência o documento *A educação que nós surdos queremos* (FENEIS, 1999) e a *Carta Aberta dos Doutores Surdos ao Ministro da Educação Prof. Aloízio Mercadante*, em 2012 (Campello, *et al.* 2012).

2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS E CONCEPÇÕES FUNDANTES

Ao discutir sobre a história da educação de surdos, temos o intuito de conhecer e refletir acerca dessa história, bem como a respeito das concepções fundantes e propostas que atravessam essa educação. Iniciamos situando, brevemente, como iniciou-se esse processo educativo no Brasil.

Em nosso país, a educação de surdos teve início no contexto da educação para as pessoas com deficiência. Desde a colonização até o início do século XX, praticamente não existiram ações educativas direcionadas às pessoas com deficiência. Na época do Império, em que a sociedade era rural e desescolarizada, foi possível silenciar completamente sobre o deficiente e esconder aqueles que mais se distinguiam da presença, que incomodavam. À medida que a organização escolar primária foi sendo impulsionada, embora na retaguarda, também foram tomadas as primeiras decisões para organização de escolas para o deficiente (Jannuzzi, 2012).

Dentre essas iniciativas, houve a criação, no município da Corte, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, pelo Decreto nº142, de 12 de setembro de 1854, e alguns anos depois, do Instituto dos Surdos-Mudos (ISM), hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, ambos sob a manutenção e a administração do poder central. O ISM teve grande relevância devido ao trabalho de Eduardo Huet, professor surdo com experiência de mestrado e cursos em Paris, que chegou ao Brasil sob o convite do imperador D. Pedro II, com a intenção de abrir uma escola para pessoas surdas.

O ISM constitui um relevante passo na educação dos surdos no país. Strobel (2009) ressalta que, supostamente, na educação desenvolvida no instituto, por Huet, eram utilizados os

sinais e a escrita. O *curriculum* apresentado por ele, em 1856, trazia disciplinas de português, aritmética, história, geografia e trazia a “linguagem articulada” e “leitura sobre lábios” para aqueles que tinham aptidão para tal. Huet é apontado como o responsável por introduzir a língua de sinais francesa no Brasil, o que a levou a uma mescla com a língua de sinais já utilizada pelos surdos em nosso país.

Em relação à educação de surdos no contexto mundial, o Congresso de Milão, realizado na Itália, em setembro de 1880, representou uma grande reviravolta na educação de surdos em contrapartida à educação do século XVIII, na qual era comum a utilização dos sinais nas experiências educativas. Esse Congresso não contou com a participação nem com a opinião da minoria interessada: as pessoas surdas. O interesse era reafirmar a necessidade de substituição da língua de sinais pela língua oral. Assim, o método oral foi votado como o mais adequado a ser usado pelas escolas de surdos e a língua de sinais foi proibida oficialmente (Skliar, 1997; Goldfeld, 2002; Moura, 2000; Slomski, 2010).

Nessa senda, Skliar (1997) destaca que o interesse em orientar toda a educação das crianças surdas, exclusivamente por meio da linguagem oral, já havia sido levantado em outros momentos históricos, entretanto, foi após o Congresso de Milão, que esse propósito tomou um rumo extremo e radical. Ademais, o autor salienta que as motivações do congresso não foram apenas de ordem metodológica, mas política, religiosa e ideológica. A concepção e/ou representação da surdez e do surdo que predominou se enquadra no modelo clínico terapêutico, em oposição ao modelo socioantropológico da surdez, dado que esse modelo:

impôs uma visão estritamente relacionada com a patologia, com o déficit biológico, com a surdez do ouvido, e se traduziu educativamente em estratégias e recursos de índole reparadora e corretiva. A partir desta visão, a surdez afetaria de um modo direto à competência linguística das crianças surdas, estabelecendo assim uma equivocada identidade entre a linguagem e a língua oral. Desta ideia se deriva, além disso, a noção de que o desenvolvimento cognitivo está condicionado ao maior ou menor conhecimento que tenham as crianças surdas da língua oral (Skliar, 1997, p. 79).

Slomski (2010) reitera que a concepção clínico-terapêutica de surdez e surdo se baseia num modelo individual de atendimento à diversidade, que tem como referência o oralismo, filosofia educacional para surdos, que propõe a superação da surdez e a aceitação social do surdo por meio da oralização. Nessa perspectiva, a surdez é vista como uma patologia, um déficit biológico, e a pessoa surda, como deficiente auditivo e/ou "incapaz" que precisa ser

“curado” por profissionais, por meio da reabilitação da fala, para assim, serem normalizados e integrados à sociedade majoritária ouvinte.

Essa concepção teve consequências negativas não somente para os resultados escolares de crianças e adolescentes surdos em relação aos colegas ouvintes, mas também para a vida cotidiana de tais sujeitos, “que sofreram isolamentos comunicativos e verdadeiras privações sociais em sua primeira infância, que foram obrigados a falar e violentados em sua intimidade, e foram proibidos de usar sua língua de sinais” (Skliar, 1997, p. 80).

Dessa maneira, no século XX, até a década de sessenta, a filosofia oralista foi dominante na educação de surdos. Nas escolas, a metodologia era oral, todavia, fora da sala de aula, afastados do domínio dos professores, nos dormitórios, nas associações, os surdos continuavam utilizando a língua de sinais. Ela era proibida, porém, como fora utilizada há séculos, continuava viva entre os surdos (Moura, 2000).

Ainda de acordo com a autora, na década de 1960, estava cada vez mais nítido para os professores dos surdos que o oralismo não proporcionara aprendizagens. Com isso, novos conhecimentos teóricos conduziram a uma mudança nos caminhos da educação dos surdos. Pesquisas, como realizado por Stokoe⁴ (1960), atestaram que a língua de sinais tinha valor linguístico semelhante às línguas orais e cumpria as mesmas funções, com possibilidades de expressão em qualquer nível de abstração. Além disso,

Foram então realizados estudos comparando Filhos Surdos de Pais Surdos ("FSPS") com Filhos Surdos de Pais Ouvintes ("FSPO"). Estes estudos vieram da observação de que "FSPS" que frequentavam as escolas para surdos e que tinham acesso desde pequenos à Língua de Sinais em casa com seus pais tinham um desenvolvimento escolar melhor de que seus colegas "FSPO", sem detrimento do desenvolvimento de fala e da leitura orofacial (Moura, 2000, p. 56).

Essas investigações receberam ataques da própria universidade em que Stokoe (1960) trabalhava, a Gallaudet University, além de não serem aceitos nem pelos colegas nem pelo público americano em geral, que protestou contra o uso de sinais em detrimento da língua oral. Os estudos, que continuaram a ser publicados, passaram a ser difundidos e reconhecidos na

⁴ Willian Stokoe (1920-2000) é considerado o pai da Linguística da Língua de Sinais Americana e foi um dos primeiros pesquisadores a estudar uma língua de sinais com tratamento linguístico. Stokoe apresentou uma análise descritiva da língua de sinais americana, revolucionando a linguística de sua época, que tinha todos os estudos linguísticos concentrados nas análises de línguas faladas. Assim, pela primeira vez, um linguista apresentava os elementos linguísticos de uma língua de sinais, que passaram a ser vistas como línguas, de fato (Quadros; Pizzio; Rezende, 2009).

década de 1980, contudo, esse período já se encontrava em um outro momento político e social. E foi nesse decurso que a comunicação total surgiu enquanto um embrião para a nova fase da educação de surdos que estava se descortinando (Moura, 2000).

Nessa filosofia, o surdo deixa de ser visto a partir da ótica da patologia e da esfera médica e passa a ser considerado como uma pessoa que apresenta a marca da surdez, diferença essa que traz implicações de ordem social. A “premissa básica da comunicação total era a utilização de toda e qualquer forma de comunicação com a criança surda, sendo que nenhum método ou sistema particular deveria ser omitido ou enfatizado” (Moura, 2000, p. 56).

Entretanto, assim como no oralismo, a língua de sinais perdeu espaço no desenvolvimento do surdo e enquanto fonte de construção da sua identidade. Além disso, críticas apontaram que as práticas bimodais e outros procedimentos dessa filosofia serviam mais para os pais e professores do que para os próprios alunos surdos (Goldfeld, 2002).

Tendo em vista o insucesso do oralismo e suas consequências negativas, tanto para a educação dos surdos quanto para a sua constituição identitária, cultural e linguística, bem como a baixa realização acadêmica dos surdos com relação à exposição à comunicação total, surge, então, a necessidade de um novo modelo explicativo sobre a surdez e a pessoa surda, no qual o déficit auditivo não tenha um papel de relevância e a criança não seja vista a partir de uma falta. Ademais, um modelo que tenha origem e se justifique nas interações naturais dos surdos com outros surdos, em cuja língua de sinais seja uma característica fundamental de identificação sociocultural de tais sujeitos e o modelo pedagógico não seja uma obsessão para reparar o déficit e sim, a continuação de um mecanismo de compensação (Skliar, 1997).

Estudos ligados à surdez e ao movimento multicultural⁵ foram importantíssimos no surgimento dessa nova visão. Nesse contexto, a Linguística incorporou em seus estudos a língua de sinais e atribuiu-lhe status linguístico. Dessarte, especialistas de diferentes áreas, como antropólogos e sociólogos, também começaram a se interessar pelos surdos, dando origem a uma visão contrária a concepção clínica, a concepção sociocultural da surdez (Moura, 2000; Slomski, 2010).

Essa concepção, ao contrário da visão clínico-terapêutica, baseia-se no modelo social de atendimento às diferenças, pautada numa visão de minoria sociolinguística e cultural de

⁵ Segundo Moura (2000), esse movimento surgiu com grande amplitude e abrangeu as minorias nos mais diversos tipos. Tais minorias, que englobavam minorias étnicas (negros, latinos, índios), estendendo-se às pessoas com deficiência, reivindicaram o direito de uma cultura própria, de ser diferente e denunciavam a discriminação que estavam vivendo. Foi nesse ambiente que os surdos encontraram um caminho para serem vistos e para que tivessem o direito de se comunicar por meio da língua de sinais.

surdez, na qual a surdez não é vista como uma doença ou como um traço negativo que precisa ser removido a qualquer custo, mas sim como uma diferença, e o surdo é visto como um sujeito histórico, a partir de uma visão multidimensional do ser humano, em que suas diferenças são respeitadas. Os próprios surdos relacionam o conceito de surdez a outros conceitos como: língua, comunidade, identificação com outros grupos de surdos, com cultura, história, tradição, narração de histórias etc. (Slomski, 2010).

Desse modo, a concepção sociocultural tem como referência o bilinguismo. Essa filosofia educacional fundamenta-se em estudos socioantropológicos, psicológicos, políticos, educacionais linguísticos relacionados com a cultura e a identidade da pessoa surda (Slomski, 2010; Rezende-Curione, 2022).

2.2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

Conforme destacamos no tópico anterior, o modelo de educação bilíngue para surdos tem como base a concepção sociocultural de surdez, em contraposição à concepção clínico-terapêutica. Assim, compreendemos esse modelo como o mais adequado para atender aos sujeitos surdos, uma vez que se baseia no modelo social de atendimento às suas singularidades, e é pautado numa visão de minoria sociolinguística e cultural de surdez, tendo como referências as contribuições teóricas de Behares (1991), Sanchez (1991), Skliar (1997, 1999, 2006), dentre outros.

Nesse cenário, Skliar (2006) enfatiza a necessidade de o bilinguismo na educação de surdos ser visto enquanto um conceito mais amplo, em que os surdos e sua comunidade linguística sejam respeitados, mediante o reconhecimento da língua de sinais. Para o autor,

O fato de que uma criança surda utilize a língua de sinais como meio de instrução não significa que perca a capacidade de adquirir uma segunda língua, mas que a introdução desta segunda língua através da língua natural lhe assegura o domínio de ambas. O modelo bilíngue propõe, então, dar acesso à criança surda às mesmas possibilidades psicolinguísticas que tem a ouvinte. Será só desta maneira que a criança surda poderá atualizar suas capacidades linguístico-comunicativas, desenvolver sua identidade cultural e aprender (Skliar, p.104, 2006).

Corroborando com essa visão, Behares (1991) tece críticas à concepção de educação bilíngue estritamente linguística, alegando que a concepção baseada em uma pedagogia linguística, e em dados exclusivamente sociolinguísticos, é ineficiente quando se trata de

instrumentação pedagógica real, posto que diverge dos processos psicolinguísticos e cognitivos inerentes ao bilinguismo quando este afeta aos sujeitos concretos e às práticas pensadas para sua educação.

Assim, o referido autor propõe um modelo de educação bilíngue-bicultural, por considerar que a mudança para essa nova proposta educacional seria muito mais que uma mudança de metodologia, antes, configura-se em uma mudança de ideologia em relação à surdez. Nessa lógica, é defendido o abandono das práticas clínicas, no sentido de criar um modelo educativo no qual os traços sociais da surdez e as condições sociocognitivas dos surdos sejam o centro de sua atenção, com vistas à constituição, por parte dos surdos, de uma identidade própria.

Com isso, o objetivo desse modelo bilíngue é criar uma identidade bicultural, pois permite à criança surda desenvolver suas potencialidades dentro da cultura surda e aproximar-se, por meio dela, da cultura ouvinte. Além disso, torna-se de suma relevância que as duas línguas e as duas culturas sejam incluídas dentro da escola, em dois contextos distintos, com representantes das mesmas, desempenhando diferentes papéis na sala de aula (Skiar, 2006).

Assim, a construção dessa identidade bicultural só será possível a partir do trabalho conjunto entre os professores surdos e a comunidade surda. Nesse processo, a cultura é um elemento crucial para compreender a educação bilíngue-bicultural, sendo a mesma um importante componente para o desenvolvimento linguístico natural não só das crianças surdas, como também das crianças ouvintes. Dessa forma, para que haja o desenvolvimento pleno da criança surda, considerando o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, o enfoque não pode ser apenas linguístico, necessita ser também cultural. Por intermédio de sua língua, cultura e convenções sociais, as possibilidades de êxito educacional serão maiores (Behares, 1991).

Em consonância com as proposições defendidas, Sanchez (1991) salienta que no marco do modelo educacional bilíngue, a proposta de educação bilíngue-bicultural contempla os seguintes objetivos:

Criar condições que possibilitem o desenvolvimento natural da linguagem das crianças surdas, além de facilitar o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional e social; criar condições para as escolas de surdos adquirir conhecimentos gerais, aproveitando assim, o ensino curricular ao máximo em todos os níveis, por meio do uso da língua de sinais; favorecer o processo de aquisição da escrita e seu uso coletivo por crianças e adultos surdos em sua comunidade; aumentar as trocas, o conhecimento mútuo e a cooperação entre surdos e ouvintes em todas as esferas, facilitar a aprendizagem da língua oral, dentre outros (Sanchez, 1991, p. 21).

Por conseguinte, para alcançar tais objetivos, quatro pontos importantíssimos são destacados, a saber: o ambiente da língua de sinais; a mudança do currículo escolar; a importância da linguagem escrita oral e a intervenção precoce. O ambiente linguístico está associado ao uso de uma língua natural pelos surdos em um ambiente no qual os surdos possam se comunicar e absorver os elementos linguísticos para desenvolver sua linguagem (Sanchez, 1991).

Na implantação do modelo bilíngue-bicultural, a escola de surdos desempenha papel fundamental, pois se trata desse ambiente, não só linguístico, como também cultural, privilegiado. Behares (1991) detalha que nesse ambiente a língua de sinais deve ser adquirida em um marco natural de interação, na convivência com a comunidade que usa determinada língua, não devendo ser ensinada à criança surda como um instrumento artificial de comunicação. Nesse sentido, a língua de sinais deve ser a língua oficial das escolas para surdos, posto que, conforme Sanchez (1991), há razões de natureza linguística e psicolinguística que alertam para essa necessidade de a língua de sinais ser falada nas escolas para surdos.

Dessarte, a língua de sinais surge pelos mesmos ideais: as necessidades naturais e específicas dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressarem ideias, sentimentos e ações, conforme Quadros (1997). Tal língua constituiu-se da necessidade de os surdos se comunicarem e participarem como parte integrante do seu meio. Ela apresenta em sua estrutura sistemas abstratos, regras gramaticais e complexidades linguísticas, como também expressões metafóricas. Semelhante às demais línguas, a língua de sinais estabelece características próprias, de acordo com a nacionalidade e até mesmo a regionalidade. Assim, enquanto uma língua de herança, a língua de sinais é a base para a constituição da comunidade surda e possui uma relação de hereditariedade, implicando na transmissão de valores culturais e linguísticos, de um vínculo de pertencimento com seus familiares (Quadros, 2017).

Quanto a mudança do currículo escolar da escola de surdos, Sanchez (1991) sugere uma mudança profunda, para uma escola democrática, participativa, comunitária, cooperativa e ativa. Tal escola deve contribuir para o desenvolvimento da personalidade dos alunos, transmitindo conhecimentos e valores sociais, culturais e éticos. Essa transmissão de saberes e valores visa a formação de sujeitos críticos, capazes de se posicionar e se impor em relação aos outros. Trata-se de conhecimentos de mundo, que se adquire nas trocas e relações interpessoais. A escola de surdos necessita oferecer também o conhecimento escolar, os conhecimentos socialmente produzidos e o currículo escolar deve ser igual ao currículo das crianças ouvintes, para assim, preparar os alunos surdos para serem academicamente qualificados.

Nesse ínterim, na escola de surdos, a presença dos professores surdos tem uma grande relevância, posto que se trata de um modelo linguístico e cultural para as crianças surdas. Com isso, Behares (1991) destaca que sua atuação não deve ser a de professores de língua de sinais, e sim equivalente a dos professores de níveis maternos e pré-escolares e que possam promover o desenvolvimento integral da personalidade e das habilidades verbais e cognitivas da criança. Quanto à formação dos professores surdos, é necessário que seja uma formação adequada as suas funções e siga os mesmos princípios pedagógicos ofertados aos professores de educação básica. A presença de professores surdos nas escolas de surdos não implica um desmerecimento do trabalho dos professores ouvintes, pois esses são os responsáveis por apresentar à criança surda o modelo cultural e linguístico ouvinte. O desenvolvimento da língua de sinais, como primeira língua natural, não dificulta a aprendizagem da língua oral correspondente, ao contrário, facilita tal aprendizagem.

Nesses termos, a escola de surdos é a melhor opção para o surdo adquirir a língua escrita oral vigente em seu país, sendo a aquisição dessa língua um importante ponto para alcançar os objetivos da proposta de educação bilíngue-bicultural (Sanchez, 1991). Além disso, a língua escrita oferece a possibilidade de refletir sobre a realidade de uma maneira particular, pois:

Ela não cumpre apenas a função de preservar o oral na distância e no tempo. mas - e fundamentalmente - o de permitir uma conceituação do mundo em uma dimensão que lhe seja própria. O domínio da leitura e da escrita muda nossa forma de pensar o mundo. Isso vale para todos os seres humanos, em qualquer cultura, independentemente de serem surdos ou ouvintes. Para os surdos, o domínio da língua escrita também é importante (Sanchez, 1991, p. 16).

Em vista disso, depreendemos que a língua escrita é uma ferramenta crucial para que a comunidade surda possa manter trocas significativas com a comunidade ouvinte e dê condição para o surdo ser bilíngue (fluyente na sua língua natural gestual e na língua escrita oficial do seu país).

Com relação a intervenção precoce, quarto ponto proposto por Sanchez (1991) para alcançar os objetivos da educação bilíngue-bicultural, destaca-se que seu objetivo principal é favorecer o desenvolvimento normal da linguagem em crianças surdas filhas de pais ouvintes, sendo necessário considerar que para a aquisição normal da linguagem existe um período sensível, e sem esse processo o desenvolvimento da linguagem das crianças surdas pode ser prejudicado.

Tendo em vista tal discussão, corroboramos com Skliar (2008) ao afirmar que a mudança ocorrida nos últimos anos na educação de surdos

Não é, e nem deve ser compreendida como uma mudança metodológica dentro do paradigma da escolarização. O que está mudando são as concepções sobre o sujeito surdo, as descrições em torno da língua, as definições sobre as políticas educacionais, a análise das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e adultos ouvintes, etc. (Skliar, 2008, p. 07).

Entre as inúmeras contribuições que essas mudanças geraram, Skliar (1999 *apud* Skliar, 2008) destaca que a divulgação dos modelos denominados de “educação bilíngue e bicultural” e o aprofundamento teórico acerca das concepções sociais, culturais e antropológicas da surdez, são considerados como os elementos mais significativos. Entretanto, o abandono progressivo do paradigma clínico e a aproximação aos paradigmas socioculturais, não podem ser considerados, por si só, como suficientes para afirmar a existência de um novo olhar educacional.

Ainda segundo o autor, as limitações na organização de projetos políticos, de cidadania, dos direitos linguísticos, e as dificuldades no processo de reorganização e de reconstrução pedagógicas, ainda sugerem a existência de uma problemática educacional não revelada totalmente. Assim, a questão não reside no quanto os projetos pedagógicos se distanciam do modelo clínico, mas no quanto, realmente, aproximam-se de um olhar antropológico e cultural.

2.3 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS NA POLÍTICA NACIONAL: “NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS”

Neste tópico, situamos a educação de surdos na política nacional, com um olhar para as reivindicações do Movimento Surdo Nacional, destacando o documento *A educação que nós surdos queremos* e a *Carta Aberta dos Doutores Surdos ao Ministro da Educação Prof. Aloízio Mercadante*, em 2012. Contextualizamos, brevemente, como se deu esse cenário de luta da comunidade surda⁶ do Brasil, na busca pela garantia do direito à educação bilíngue específica – com instrução em Libras e em Português escrito – e de escolas bilíngues que respeitam a especificidade linguístico-cultural das crianças e jovens surdos na política educacional da educação especial, na perspectiva inclusiva para pessoas com deficiência (BRASIL, 2008).

⁶ Strobel (2009) destaca que a comunidade surda não é formada somente pelos sujeitos surdos, bem como por familiares, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses comuns, em determinada localização, que podem ser as associações de surdos, federações de surdos, igrejas e outros.

Na década de 1980, estudiosos iniciaram as discussões sobre a implantação do bilinguismo enquanto uma proposta educacional a ser utilizada na educação dos surdos. Experiências de implantação dessa proposta foram desenvolvidas em países como Uruguai (Consejo Nacional de Educación de Uruguay, 1987), Venezuela (Sánchez *et al.*, 1991) e Suécia (DAVIES, 1991). Seguindo essa tendência mundial, no Brasil, especialmente no Rio de Janeiro e em São Paulo, pesquisadores, educadores, psicólogos, filósofos e sociólogos buscaram entender como a língua de sinais atravessava as identidades dos surdos que a compartilhavam (Slomski, 2010).

Pressupostos teóricos básicos e aspectos práticos fazem-se relevantes para compreender a constituição da proposta educacional bilíngue para os surdos, tais como: a publicação a livro *La increíble y triste historia de la sordera*, organizado pelo autor Carlos Sánchez, lançado em 1990, na Venezuela; o livro *La educación de los sordos en un modelo Bilíngue*, também organizado por Carlos Sánchez, em 1991, em Mérida, na Venezuela e a publicação do artigo *El acceso de los niños sordos al bilinguismo y biculturalismo*, na Revista *Infancia y aprendizaje*, organizada pelos autores Skliar, Massone e Veimberg, lançado em 1995, em Buenos Aires, na Argentina.

A década de 1990 também marca o período de mobilizações e fortalecimento dos movimentos surdos no Brasil. Em 1999, em Porto Alegre – RS, acontecimentos históricos como o Pré-congresso, o V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos e a passeata, organizados pela comunidade surda após o congresso, junto à Federação Nacional de Educação e à Integração dos Surdos (FENEIS) e ao Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES⁷/UFRGS), foram o ponta pé inicial para o surgimento de leis e para o crescimento da comunidade surda em âmbito regional e também nacional (Caldas, 2021).

O Pré-Congresso mostrou, de forma contundente, a articulação da comunidade surda, promovendo um encontro de educadores e lideranças surdas de várias regiões nos dias que antecederam o V Congresso. A finalidade desse evento foi criar um espaço de discussão dos surdos, ou seja, um espaço propositivo de temáticas de interesse do povo surdo, tendo como ênfase discutir e tomar posição com relação às Identidades Surdas, à Cultura Surda e à Educação de Surdos (Thoma; Klein, 2010).

⁷ Grupo de estudos criado por mestrandos e doutorandos (surdos e ouvintes), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS), sob a coordenação do professor Dr. Carlos Skliar. “O grupo possibilitou o ingresso de surdos nos cursos de mestrado e doutorado, como também, produziu novos olhares sobre as pesquisas no campo da educação de surdos” (Caldas, 2021, p. 13).

Já o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, ocorreu de 20 a 24 de abril de 1999, contou com a participação de mestrandos e doutorandos pelo NUPPES/UFRGS como organizadores. Após o evento, aproximadamente 1.500 pessoas integradas à comunidade surda saíram em passeata até a Assembleia Legislativa para formalizar a entrega do documento *A educação que nós, surdos, queremos* (FENEIS, 1999) e para oficializar as reivindicações de melhoria e qualificação das políticas públicas para os sujeitos surdos. Participaram desse momento estudantes das escolas, famílias, professores de surdos, professores surdos, intérpretes de Libras, estudantes de Universidades e Faculdades, surdos estrangeiros das Américas do Norte, Central e Latina, além de europeus (Caldas, 2021).

O documento *A educação que nós, surdos, queremos* (FENEIS, 1999) é composto por 147 artigos e tem como objetivo principal o fim da política de inclusão/integração, enfatizando a urgência de criação de escolas para surdos. Nele, constam os esclarecimentos sobre a forma como os surdos queriam que fossem narrados, as diretrizes surdas para a educação, as discussões de Língua de Sinais, os direitos dos intérpretes de Língua de Sinais e o reconhecimento da Língua de Sinais pelo Estado (Dall'Alba, 2022).

Outrossim, o documento inclui propostas na esfera dos direitos humanos, detalhamento sobre a escola dos surdos; sobre as classes especiais para surdos, onde não houver possibilidade de criação das escolas de surdos; as relações dos professores surdos e professores ouvintes; reflexões sobre as questões culturais e sociais dos surdos, implicadas na educação que inclui a língua de sinais; propostas curriculares; as relações familiares e as artes surdas; proposições em relação à formação dos professores surdos, diferenciando os professores, os instrutores, os monitores e os pesquisadores surdo (Quadros, 2006).

A seguir, destacamos algumas proposições do documento:

- Propor o reconhecimento da língua de sinais como língua da educação do Surdo em todas as escolas e classes especiais de surdos;
- Elaborar uma política de educação de surdos com escolas específicas para surdos;
- Considerar que a escola de surdos é necessária e deve oferecer educação voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e sendo um centro de encontro com o semelhante para produção inicial da identidade surda;
- Fazer com que todos os surdos, inclusive crianças e adolescentes, tenham direito à convivência e proximidade com a comunidade de surdos;
- Recomendar como necessária a interação entre escola de surdos e comunidade surda;
- Reconhecer que a pessoa surda é um sujeito com identidade surda. O objetivo de mudar o surdo para torná-lo igual a um ouvinte é um desrespeito à sua identidade e à sua condição de cidadão;

- Substituir o termo de “deficiente auditivo” por surdo considerando que o deficiente auditivo e o surdo não têm a mesma identidade: o deficiente auditivo usa comunicação auditiva, tendo restos auditivos que podem ser corrigidos com aparelhos; o surdo usa comunicação visual (línguas de sinais) e não usa comunicação auditiva (FENEIS, 1999, p. 12-20).

O referido documento, elaborado no cenário das lutas e mobilizações da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), associações de surdos, estudiosos e membros da comunidade surda, pela ampliação dos direitos dos surdos, embasou a discussão de projetos político-pedagógicos de várias escolas de surdos no país, bem como, provocou a necessidade de mudanças tanto na legislação de forma geral, quanto nas escolas, mais especificamente, através da reestruturação de projetos político-pedagógicos e projetos de formação de professores (Dall’Alba, 2022).

Consoante a Quadros (2006), o documento *A educação que nós, surdos, queremos* (FENEIS, 1999) reflete o desejo dos surdos, existente desde o século XVII, na história da educação de surdos, por uma educação em escolas de surdos, em língua de sinais com qualidade, em que a inclusão passa a ser compreendida como a garantia de que essa educação seja possível.

Dessa maneira, a elaboração desse documento, no contexto de lutas e mobilizações da comunidade surda, em nível regional e nacional, foi crucial para alcançar as diversas conquistas na educação dos surdos, como a publicação da Lei Federal nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como língua da comunidade surda; o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a lei e estabelece o direito das crianças surdas a uma educação bilíngue, na qual a Língua de Sinais é a primeira língua e a Língua Portuguesa, a segunda; a criação do Curso de Letras/Libras (2006); e, a regulamentação da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais, pela Lei nº 12.319/2010 (Dall’Alba, 2022).

Ademais, a presença de professores surdos e do ensino da Libras na formação de professores começaram a ser inseridas na educação após o reconhecimento da Libras. Tornou-se, também, obrigatório o seu ensino nos cursos de Licenciatura, Formação de professores, cursos de Fonoaudiologia e, de forma optativa, para os cursos de bacharelado (Mendes *et al.*, 2021).

Ainda na década de 1990, paralelo às lutas do movimento surdo nacional em defesa das escolas específicas para surdos, houve uma reconfiguração do sistema comum de ensino, tendo como base os princípios da inclusão escolar dos alunos com deficiência. Impulsionada pelas

Declarações de Jomtien⁸ (1990) e de Salamanca⁹ (1994), a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), reconhece o direito à educação para todos e propõe que o ensino seja baseado nos princípios de igualdade de condições de acesso, permanência e aprendizagem para todos os alunos (BRASIL, 1996). Nos artigos 58 a 60, a lei define a educação especial enquanto uma modalidade de educação escolar, devendo ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com necessidades educacionais especiais e prevê serviços de apoio especializado necessário.

À continuidade, no ano de 2008, sob o discurso do movimento mundial pela inclusão, é publicado o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pelo Ministério da Educação. Em relação à educação de surdos no documento, as diretrizes da política dispõem que:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola (Brasil, 2008, p. 17).

Com isso, a inclusão dos alunos surdos na escola regular foi alvo de muitas críticas por estudiosos da área da surdez (surdos e ouvintes). Lacerda e Lodi (2009) alertaram para que a inclusão não fosse feita de qualquer forma, sendo necessária uma inclusão que garanta aos sujeitos surdos o acesso aos conhecimentos trabalhado na sala de aula, além do respeito por sua condição linguística e sua particularidade de ser no mundo.

Por conseguinte, no ano de 2011, o movimento surdo nacional em defesa das Escolas Bilíngues para Surdos organizou-se numa mobilização, que é considerada a maior manifestação da história da educação de surdos do Brasil¹⁰. O movimento colocava-se contrário à política de educação inclusiva, promovida pelo Ministério da Educação (MEC) e defendia,

⁸ Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990. Em suas diretrizes, a declaração inclui definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, as metas a serem atingidas relativamente à educação básica e os compromissos dos Governos e outras entidades participantes.

⁹ A Declaração de Salamanca é um documento que foi elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e a reforma de políticas de sistemas educacionais, de acordo com o movimento de inclusão social (UNESCO, 1994).

¹⁰ O início da mobilização ocorreu durante a realização da Conferência Nacional da Educação (CONAE -2010). Os resultados da Conferência serviram de base para a elaboração do Plano Nacional da Educação (PNE – 2014/2024) e significou um retrocesso na educação de surdos, tendo em vista que a proposta dos delegados surdos presentes nessa Conferência não foi atendida (Campelo; Rezende, 2014).

veementemente, a inclusão das Escolas Bilíngues para Surdos no Plano Nacional de Educação (PNE – 2014/2024). Outro fato agravante que intensificou o movimento foi a tentativa, por parte do MEC, de fechamento do Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES, primeira escola de surdos do Brasil, referência educacional nacional para essa área e, principalmente, símbolo de resistência linguística e cultural da comunidade surda brasileira.

Nesse cenário, declarações¹¹ controversas da diretora de políticas educacionais especiais do MEC, Martinha Claret, acerca da importância das escolas de surdos para a valorização da cultura e das identidades surdas, causaram enorme repercussão na comunidade surda e entre pesquisadores da área, na época. As falas reafirmaram ainda mais o direito que os surdos reivindicavam de poder escolher a forma como queriam ser educados, como destacaram as professoras surdas Campelo e Rezende (2014):

Nós, os surdos, não queremos ser tutelados, queremos o exercício da liberdade pela forma e escolha linguística e cultural condizente com o nosso modo de viver e experienciar, de sermos surdos, diferente dos ouvintes. Somente nós, surdos, que sabemos o que é melhor para nós, da forma como precisamos ser educados, da forma como precisamos aprender, que é pela instrução direta em nossa língua de sinais, língua soberana da comunidade surda, que ajuda na formação da “Identidade Linguística da Comunidade Surda” (Campelo; Rezende, 2014, p. 78).

Assim, reafirmando o lema “Nada sobre Nós sem Nós”, adotado pelas pessoas com deficiência, o qual demonstra a determinação de tais sujeitos pela busca da plena participação e inclusão, a comunidade surda reuniu-se, contando com cerca de quatro mil pessoas, em Brasília, nos dias 19 e 20 de maio de 2011, para pedir mais participação dos movimentos sociais na elaboração de políticas educacionais. Toda a agenda da manifestação teve como objetivo central a defesa da escola bilíngue para surdos e, nesse panorama, reivindicou-se o não fechamento dessas escolas e a inserção de emendas ao texto final do PNE – 2014/2024 (FENEIS, 2011).

A luta em defesa das escolas bilíngue para surdos não parou e, seguindo nessa linha de sensibilização, a comunidade surda nacional mobilizou-se, realizando atividades em todos os

¹¹ Segue as falas da diretora na íntegra: “[...] do ponto de vista da educação inclusiva, o MEC não acredita que a condição sensorial institua uma cultura. As pessoas surdas que estão na comunidade, na sociedade, compõem a cultura brasileira. Nós entendemos que não existe cultura surda e que esse é um princípio segregacionista. As pessoas não podem ser agrupadas nas escolas de surdos porque são surdos. Elas são diversas. Precisamos valorizar a diversidade humana [...]” (Martinha Claret, Diretora de Políticas educacionais especiais do MEC, Revista da Feneis, n°40, p. 23, 2011).

estados do Brasil durante o mês de setembro de 2011. A mobilização visava a garantia dos direitos humanos, linguísticos e culturais da comunidade surda e atuava em prol da luta em defesa do INES e da manutenção e criação de escolas específicas bilíngues para surdos. Esse movimento ficou conhecido como Setembro Azul (FENEIS, 2011).

O movimento teve o objetivo de apresentar o projeto para as autoridades locais e regionais, tendo em vista que a grande manifestação havia sido realizada somente em Brasília. Assim, o projeto espalhou-se por todo o Brasil e cada estado preparou o seu evento. Foram realizados seminários, palestras, apresentações teatrais, passeatas, audiências públicas, exposições, festas, entre outros, nos diversos estados brasileiros. Durante todo o mês de setembro de 2011, aconteceram comemorações como Dia Mundial de Valorização das Línguas de Sinais e Dia do Surdo (FENEIS, 2020).

Por seu turno, em 2012, ainda no contexto de lutas e mobilizações em defesa das escolas bilíngues para surdos, foi elaborada a *Carta Aberta dos Doutores Surdos ao Ministro da Educação, Aloízio Mercadante*. A carta foi escrita pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuavam nas áreas de educação e linguística, em diferentes instituições de ensino públicas, federais e estaduais, a saber: Ana Regina e Souza Campello, Gladis Terezinha Taschetto Perlin, Karin Lilian Strobel, Marianne Rossi Stumpf, Patrícia Luiza Ferreira Rezende, Rodrigo Rosso Marques e Wilson de Oliveira Miranda.

A Carta foi publicada no dia 08 de junho e representou mais um marco no movimento surdo contra a política de educação inclusiva e em defesa da educação bilíngue. Em um trecho, é destacado que:

Afirmar que ‘A política de educação inclusiva permitiu um crescimento espetacular, de forma que os estudantes com deficiência convivem com os outros alunos e os outros alunos convivem com eles’ nos angustia, pois queremos conviver com os demais cidadãos brasileiros, sim, mas queremos, acima de tudo, que a escola nos ensine. A educação inclusiva, grande parte das vezes, permite o convívio de todos os alunos entre si, mas não tem garantido o nosso aprendizado, o aprendizado dos surdos [...] Várias pesquisas mostram que os surdos melhor incluídos socialmente são os que estudam nas Escolas Bilíngues, que têm a Língua de Sinais brasileira, sua língua materna, como primeira língua de convívio e instrução, possibilitando o desenvolvimento da competência em Língua Portuguesa escrita, como segunda língua para leitura, convivência social e aprendizado’ (Campello, *et al.* 2012, p. 01).

Desse modo, os surdos reivindicaram na Carta o direito de escolher a educação que melhor os atendesse: a educação bilíngue, e denunciavam que o fechamento de escolas e classes específicas para surdos não resultou em uma ampliação das matrículas de alunos surdos e com

deficiência auditiva, mas em uma exclusão de milhares desses alunos do sistema educacional do país.

Assim, nos dias 03 a 06 de dezembro de 2012, em Brasília, a participação dos surdos na Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência resultou em várias conquistas, dentre as quais a adaptação, em Libras, das provas de vestibular para ingresso em Instituições de Ensino Superior, ENEM, DETRAN e concursos públicos (Albres, 2013).

Depois de três longos e intensos anos de luta e intensas negociações nos bastidores e audiências públicas no Congresso Nacional, no dia 28 de maio de 2014, foi aprovada a redação do Plano Nacional de Educação (PNE-2014/2024), na Câmara dos Deputados, e sancionada pela então Presidenta da República do Brasil, Dilma Roussef, em junho de 2014, contemplando em três metas as reivindicações dos surdos em relação à educação bilíngue.

Nessa perspectiva, é possível observar o protagonismo científico e político da comunidade surda e dos próprios surdos nas discussões sobre sua educação. A Meta 1.11, dispõe sobre o acesso à educação infantil, “assegurando a educação bilíngue para crianças surdas” (Brasil, 2014); a Meta 7.8, relaciona-se com os indicadores que avaliam a “qualidade da educação bilíngue para surdos” (Brasil, 2014) e a Meta 4.7 prevê:

[...] garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos(as) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do sistema braile de leitura para cegos e surdos-cegos (Brasil, 2014).

No ano de 2020, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE (2008) passou por uma reformulação, com a publicação do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020¹², sendo intitulada “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”. Esse decreto foi alvo de muitas críticas de diversas entidades e órgãos representantes das pessoas com deficiência, assim como de vários estudiosos da área da surdez e da própria comunidade surda.

¹² O decreto foi considerado inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal. No dia 1º de janeiro de 2023, tal decreto foi revogado pelo Decreto nº 11.37, como uma das primeiras ações do presidente Lula, eleito no ano de 2022. O fato foi comemorado por órgãos e entidades de defesa da educação das pessoas com deficiência, bem como a comunidade surda e estudiosos e militantes da causa surda.

Freitas (2021) criticou a atualização da política em comparação a versão de 2008, salientando que o foco da mesma não está relacionado aos processos de escolarização e sim ao Atendimento Educacional Especializado – AEE. Além disso, a autora aponta que a política apresenta controvérsias aos avanços conquistados legalmente pelo público-alvo da educação especial, em uma tentativa de padronizar a educação, sobretudo, quando cita no seu texto que, se as atividades desenvolvidas com os alunos público-alvo do atendimento especial forem exitosas, “merecem ser divulgadas e replicadas” (BRASIL, 2020, p. 37). Ou seja, uma tentativa de padronizar as práticas na educação, que desconsidera as particularidades de cada sujeito, sua deficiência ou necessidade educacional especial.

Fruto das mobilizações nas diversas esferas governamentais na defesa da causa surda, destacamos a sanção da Lei nº 14.191, em 03 de agosto de 2021, que alterou a Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), e instituiu a Educação Bilíngue de Surdos enquanto uma modalidade de educação escolar, oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em Língua Portuguesa escrita, como segunda língua. Ao reafirmar essa conquista, Rezende-Curione (2022) doutora, docente do Instituto Educacional de Surdos-INES e militante das causas de seus compatriotas surdos, destaca que a comunidade surda possui um legado de histórias, lutas e resistências, que persistem até os dias atuais. Nas palavras da autora,

[...] Nós, das Comunidades Surdas, somos e fazemos parte dos Direitos Linguísticos da humanidade; queremos e exigimos a educação em Libras [...]. Daqui a 100 anos os historiadores estarão recontando essa história, lembrando que nós conseguimos a vitória de incluir a modalidade de EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS NA LDB, garantindo o direito de termos a educação que nós surdos queremos, pois somos sujeitos e não objetos da nossa História (Rezende-Curione, 2022, p.101-111).

Isto posto, reiteramos a trajetória da educação de surdos no Brasil, marcada também por avanços, conquistas e, como destacam alguns autores, por algumas ocasiões de estagnação. O momento histórico, as configurações políticas, sociais e culturais interferem nas pautas e nas possibilidades de articulação da comunidade surda. Em determinadas circunstâncias, as lutas dos surdos eram mais unificadas, indicavam maior mobilização – a reivindicação pela oficialização e regulamentação da Libras é um exemplo. Contudo, concordamos com alguns autores ao afirmarem que os surdos não são homogêneos, muito menos suas aspirações, por isso, “as lutas pulverizam-se, fragmentam-se, ressignificam-se” (Caldas, 2021; Kraemer *et al.* 2020).

3. ECIAC: HISTÓRICO, POSSIBILIDADES E ENTRAVES PARA UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Neste capítulo, contextualizamos a trajetória histórica da ECIAC, apresentando os caminhos percorridos pela escola na educação de surdos e sua mudança para o modelo Escola Cidadã Integral. Em tempo, analisamos a proposta pedagógica da escola, tendo como referência seu Projeto Político Pedagógico (2021), com foco nas concepções, possibilidades e entraves existentes no documento, para uma educação bilíngue de surdos.

3.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA ESCOLA: DA EDAC À ECIAC

A escola de surdos de Campina Grande foi fundada em março de 1983 e sua história está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento da Habilitação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação, do Curso de Pedagogia e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sendo marcante o desenvolvimento de um sobre o outro. A instituição foi criada como uma escola especial estadual, com a finalidade de suprir a inexistência de escolas para as pessoas surdas, no município de Campina Grande, e atender à necessidade urgente de um campo de estágio para a referida habilitação (Dorziat, 1999; Gianini, 2012).

No primeiro semestre de sua fundação, a escola funcionou de forma precária nas dependências da Escola Dominical de uma Igreja Evangélica, contando com dez alunos surdos, que foram distribuídos de acordo com a faixa etária, em duas salas. Esses alunos tinham como professoras as alunas estagiárias da Habilitação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação. Na época, as docentes da universidade entraram em contato com a Secretaria de Educação do Município de Campina Grande e receberam o apoio dos dirigentes, mediante o pagamento do aluguel de uma casa para instalação da escola, que recebeu o nome de Centro de Desenvolvimento da Audiocomunicação Demóstenes Cunha Lima. Destarte, puderam contar com a designação de uma professora do quadro docente do município, que era ex-aluna da Habilitação. Naquele momento, estava se firmando o início da parceria entre UFPB e a Secretaria do município de Campina Grande para a criação, manutenção e encaminhamentos para a oficialização da escola (Gianini, 2012).

Por força do Decreto Estadual nº 10.288, de 16 de julho de 1984, oficializou-se a criação da escola, que recebeu o nome de Escola Estadual de Audiocomunicação de Campina Grande – EDAC. A partir daí, acordou-se um convênio de parceria entre a Secretaria de Educação do

Estado, a Secretaria de Educação do Município de Campina Grande e a universidade para manutenção da escola.

No decorrer do seu funcionamento, houve constantes solicitações para a construção de uma sede própria da escola, tendo em vista a precariedade das instalações das casas em que a escola funcionava e as dificuldades que ocasionavam. Em 1993, realizou-se solicitação para criação de uma sede própria para a escola. O encaminhamento foi pelo Governo do Estado ao Governo Federal. A obra foi iniciada em 1994, com previsão de 220 dias para sua conclusão. Entretanto, a obra ficou parada por vários anos por conta de problemas orçamentários e furtos, vindo a ser concluída apenas no final de 1998. A mudança da escola para a sua sede definitiva transcorreu em 1999 e sua inauguração ocorreu em 2002, local onde a escola permanece até os dias atuais. Trazemos, a seguir, um registro fotográfico da instituição e o seu sinal, que foi dado pelas primeiras gerações de surdos da escola.

Figura 1 – Escola de Audiocomunicação de Campina Grande – EDAC, em sua sede definitiva, nos anos 2000.



Fonte: (Gianini, 2012).

Figura 2: Sinal da EDAC dado pela primeira geração de surdos da escola



Fonte: Arquivo da EICAC

Nos primeiros anos de funcionamento, a EDAC desenvolveu suas atividades com base na abordagem oralista, praticamente a única utilizada nas escolas até o final da década de 1990. Conforme mencionamos anteriormente, tal filosofia educacional pauta-se na concepção clínico-terapêutico de surdez, em que a surdez é vista como uma doença, um déficit biológico, e os surdos, como deficientes, sujeitos que precisam ser “curados” por profissionais, por meio da reabilitação da fala, para assim, serem normalizados e integrados à sociedade majoritária ouvinte (Slomski, 2010).

Desse modo, com base na abordagem oralista, as professoras buscavam o desenvolvimento da língua oral pelos alunos surdos, por meio de técnicas do oralismo, para depois, dar início à escolarização, assumindo, assim, uma função terapêutica. Havia um esforço mútuo dos professores da escola e da universidade, que realizavam estudos, planejamentos didáticos de forma conjunta, tudo em prol do desenvolvimento dos alunos surdos, o que não ocorria. Esse cenário de fracasso escolar, seguido da dificuldade de integração dos alunos surdos, bem como o surgimento de novas abordagens na educação de surdos, conduziram a equipe da escola, os professores e pesquisadores da universidade a repensarem a abordagem educacional que haviam adotado (Gianini, 2012).

Na busca por respostas para o insucesso educacional dos alunos surdos, entendendo que isso não era culpa dos educandos, a escola adotou, em 1991, o português sinalizado (bimodalismo) como uma alternativa no processo de ensino e aprendizagem. A metodologia é uma das estratégias utilizadas dentro da comunicação total, trata-se de uma filosofia em que é utilizada toda e qualquer forma de comunicação com a criança surda, e a língua de sinais é vista

como uma possibilidade de atuação na educação dos surdos (Moura, 2000). Todavia, apesar da adoção da comunicação total ter gerado avanços, em quesito de comunicação, os alunos da EDAC continuavam com dificuldades em suas aprendizagens e a centralidade do processo educacional continuava sendo a compreensão e o desenvolvimento da língua oral (Gianini, 2012).

Tendo em vista o aumento de alunos novos matriculados, especialmente, jovens e adultos, em 1993, a escola adotou o ensino noturno. A chegada desse público foi muito importante para a escola, pois propiciou o desenvolvimento da língua de sinais e da comunidade surda em Campina Grande, por meio do apoio em estudos sobre a língua de sinais, no reconhecimento da surdez enquanto diferença e na defesa da educação bilíngue-bicultural como a melhor proposta para a educação dos surdos (Behares, 1991; Brito, 1993; dentre outros), a EDAC resolveu incumbir-se da educação bilíngue. Dessa forma, avocar essa perspectiva implicava assumir novos paradigmas em relação aos surdos, não mais nos marcos do oralismo ou da comunicação total, “mas no reconhecimento das peculiaridades linguísticas e culturais da pessoa surda, do respeito aos seus modos de apreensão do conhecimento” (Gianini, 2012, p. 105).

Assim, a educação bilíngue foi sendo incorporada pela escola, o que refletiu em uma nova percepção que os alunos começaram a ter da escola e de como a escola os concebia. Com base nessa filosofia educacional, em 1995, a escola reformulou sua maneira de ver o surdo e sua educação. Nos termos de Gianini (2012),

Decidimos assumir, em 1995, da melhor forma possível e dentro do que permitiam as condições objetivas e subjetivas, o compromisso pedagógico de estudar e implantar a educação bilíngue, tanto na habilitação do curso de Pedagogia da UFCG, voltado para a formação de professores para surdos, quanto na EDAC, que acolhia pessoas surdas, à época, da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental (Gianini, 2012, p.107).

Essa proposta educacional tem como base os pressupostos teórico-metodológicos do modelo sociocultural de surdez e fundamenta-se em estudos sócio antropológicos, psicológicos, políticos, educacionais e linguísticos, relacionados com a cultura e identidade da pessoa surda (Slmoski, 2010).

Dessa maneira, concebendo o novo quadro conceitual presente na escola, professoras da habilitação passaram a focar em projetos de extensão universitária, desenvolvidos em parceria UFCG/EDAC. De acordo com Gianini (2012), dois projetos foram particularmente

importantes para o desenvolvimento do marco do bilinguismo na escola de surdos. O primeiro projeto, “Bilinguismo e surdez: construindo uma proposta pedagógica”, coordenado pelas professoras, foi realizado entre 1995 e 1996, e contou com a participação de alunas da habilitação. O projeto teve como objetivo prestar assessoria na construção de uma proposta pedagógica bilíngue para a educação de surdos. Ademais, o projeto buscou:

[...] favorecer a criação de um ambiente bilíngue para os alunos da EDAC, desenvolver uma proposta metodológica para a aquisição da língua escrita, a partir do enfoque bilíngue, orientar as famílias dos alunos, com vistas a uma melhor compreensão da deficiência e consequente aceitação da surdez, promover a atualização dos professores da EDAC no enfoque bilíngue e, finalmente, efetivar a participação de alunos da universidade na construção de proposta para a educação de surdos (Gianini, 2012, p.111).

Já o segundo projeto, intitulado “A história infantil e a videoteca na aprendizagem do surdo”, coordenado por uma professora da UFCG, que atuava também na habilitação, foi desenvolvido na escola de surdos em 1996. O projeto teve o objetivo de “propiciar às crianças surdas o prazer da leitura de contos infantis, agora narrados em língua de sinais” (Gianini, 2012, p. 111). Segundo a autora, o desenvolvimento dos projetos salientou as dificuldades para a implantação de uma proposta pedagógica bilíngue para surdos, dado que se tratava de um processo complexo, que demandava uma reconstrução da organização escolar e da prática pedagógica, bem como estudos teórico-metodológicos sobre o bilinguismo.

Gianini (2012) afirma que, na época, foi difícil optar pela abordagem bilíngue na escola de surdos, tendo em vista as inúmeras mudanças pedagógicas que precisavam ser feitas e a falta de literatura para dar respaldo teórico às questões envolvidas nessa mudança. Sobre o processo de construção do projeto educacional bilíngue da instituição na época, a autora destaca que:

Foram implantadas mudanças administrativas e pedagógicas, com o objetivo de adequar o projeto político-pedagógico da escola à nova forma de ver a pessoa surda e sua educação. O reconhecimento da importância e necessidade das línguas de sinais para a vida e educação dos surdos e, conseqüentemente, o assumir o bilinguismo para essa educação, trouxeram a necessidade do ensino da Libras, quer como primeira língua para alunos surdos, quer como segunda língua para professores, familiares e comunidade ouvinte em geral (Gianini, 2012, p. 115).

Nessa senda, no percurso dessa construção foi possível contar com a participação de todos os segmentos da instituição, especialmente, a participação ativa dos surdos da instituição. Suas opiniões e sugestões sobre vários temas, inclusive, sobre concepção de surdez, a escola

que temos e a escola que queremos, aspectos relevantes que os próprios surdos sabiam qual a melhor escola para eles. Sendo o acesso ao currículo pleno uma das preocupações da educação bilíngue-bicultural, a equipe da EDAC tomou como meta oferecer, através da Língua de Sinais, um ensino nos mesmos termos que a educação dos ouvintes (Gianini, 2012).

Outrossim, a escola foi importante para a organização da comunidade surda local, sendo esse um de seus objetivos quando optou por assumir o bilinguismo, na década de 1990. Assim, uma das primeiras iniciativas políticas no sentido de legitimar a comunidade surda foi a criação da Associação de Surdos de Campina Grande (ASCG), em 1991, que, inicialmente, funcionou em um espaço cedido pela própria escola de surdos até se instalar em uma sede própria. A escola também prestou assessoria e suporte aos alunos na formação, preparação para exames e concursos públicos e inserção no mercado de trabalho (Gianini, 2012). Nessa perspectiva, após forte pressão da comunidade surda e do reconhecimento da escola de surdos como a melhor alternativa para a educação desses sujeitos, no ano 2000, a escola implantou a segunda fase do Ensino Fundamental e, no ano de 2004, implantou o Ensino Médio.

Já em 2008, ano de realização da pesquisa de Gianini, havia 336 alunos matriculados na escola de surdos, com faixa etária de 02 a 60 anos. Na época, a ação pedagógica da escola compreendia a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, com funcionamento nos três turnos. A equipe técnico-pedagógica era formada por professores, coordenação pedagógica, direção, intérpretes e instrutores de Libras e fonoaudióloga, totalizando 37 profissionais.

Os professores polivalentes que atuavam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental eram pedagogos com habilitação em educação de surdos, especialistas em Educação ou mestres. Já os professores que atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio eram licenciados em diferentes áreas (Gianini, 2012). A escola de surdos é considerada um símbolo da resistência bilíngue, pois resistiu à possibilidade ser fechada para ser transformada em espaço de atendimento educacional especializado para surdos, no ano de 2011, como noticiada na matéria a seguir, publicada na revista da FENEIS (2011/2012).

Figura 3 – Matéria sobre a EDAC e sua participação na mobilização do Setembro Azul.

RESISTÊNCIA BILÍNGUE NO SEMIÁRIDO PARAIBANO

A EDAC (Escola de Audiocomunicação Demóstenes Cunha Lima) pode ser considerada o símbolo da resistência bilíngue. A escola, que fica em Campina Grande, semiárido da Paraíba, recebeu em 2011 o comunicado de que deixaria de ser escola para ser transformada em espaço de atendimento educacional especializado para surdos. A forte mobilização dos surdos, principalmente com o Setembro Azul, fez as autoridades recuarem. (ver págs 11 e 12)

A escola foi fundada em 1983 pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) para servir de campo de estágio para os alunos do curso de pedagogia com habilitação em audiocomunicação. Em seguida, passou a ser de responsabilidade do estado e do município e a universidade ficou por conta da assessoria pedagógica. Atualmente conta com cerca de 220 alunos, muitos deles vindos de 15 municípios vizinhos.



Arquivo pessoal: Eleny Gianini

Segundo a professora da UFCG Eleny Gianini, fundadora da escola, existem problemas comuns a todas as escolas públicas brasileiras, como falta de professores e infraestrutura adequada, mas o principal deles é a ausência de uma política bilíngue oficial. "A manutenção da Edac é muito mais um movimento de resistência do que de grandes avanços. Não é fácil implantar um modelo bilíngue, mudar a representação que se tem da surdez e introduzir a perspectiva cultural, mas acredito que o decreto da Dilma vai ajudar bastante", explica a professora.

A UFCG também presta assessoria à outras três escolas de surdos da Paraíba, localizadas no Cariri, por meio de formação permanente dos professores e reuniões quinzenais. Essas escolas reúnem estudantes das cidades vizinhas, que em geral estão despreparadas para atender esse público. Eleny acredita que nas cidades menores a interlocução com as prefeituras viabiliza o modelo bilíngue.

Fonte: Revista da FENEIS (dez/2011-fev/2012).

A seção da revista sobre a escola é intitulada “Resistência bilíngue no semiárido paraibano” e traz uma fotografia com alunos e professores em frente à EDAC, todos vestidos de azul, cor que representa o movimento Setembro Azul. De acordo com o texto da seção, a forte mobilização dos surdos, principalmente com esse movimento, foi importante para que a escola não tivesse suas atividades encerradas¹³. Essa mobilização contou com a participação dos alunos surdos e das professoras da escola, que participaram de passeatas e sessões na câmara municipal de Campina Grande, segurando faixas e cartazes reivindicando o direito à sua escola, a escola bilíngue para surdos, bem como o direito a língua de sinais e a inserção de emendas ao texto final do PNE – 2014/2024.

Em relatório de atividades desenvolvidas pela escola, no ano de 2016, encontramos algumas informações sobre a quantidade de alunos matriculados, como também o perfil dos docentes e técnicos. Nesse ano, a escola contava com 136 alunos matriculados no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Desse total, 79 alunos eram do sexo masculino e 54 do sexo feminino. Os alunos estavam distribuídos em 20 turmas, nos turnos diurno e noturno, com faixa etária variando de 10 a 50 anos.

¹³ O fechamento da escola ocorreu dentro do contexto de fechamento das escolas bilíngues para surdos, que estava ocorrendo em nível nacional, bem como advindo da ameaça, por parte do Ministério da Educação – MEC, de fechamento do Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES, primeira escola de surdos do Brasil.

Já o corpo docente da escola de surdos contava com 26 professores e dois instrutores de Libras. Os docentes eram licenciados em diferentes áreas, dentre os quais dois eram especialistas e um era mestre. Com relação ao vínculo de trabalho, 14 docentes e um intérprete eram efetivos, ou seja, mais da metade do quantitativo, os demais eram prestadores de serviços.

No ano de 2019, seguindo a tendência de ampliação das escolas em tempo integral, na Rede Estadual de Ensino da Paraíba, em curso desde 2016, a escola de surdos passou a integrar o Programa das Escolas Cidadãs Integrais, tornando-se uma Escola Cidadã Integral. Esse programa foi criado pelo Governo Estadual da Paraíba, por meio do decreto nº 36.408, de 30 de novembro de 2015, em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade da Educação – ICE¹⁴. Em abril de 2018, foi instituída a Lei nº 11.100/2018, transformando o programa em uma Política de Estado, de modo que tal programa é composto pelas Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas – ECIS, vinculado à Secretaria de Estado da Educação.

As diretrizes de trabalho das escolas que compõem o programa são determinadas pelo modelo pedagógico do ICE, denominado de Tecnologia de Gestão Educacional (TGE). O modelo visa garantir a reconfiguração das práticas de gestão, de ensino e os resultados do desempenho dos estudantes das escolas públicas, criando procedimentos fixos e diretivos, em âmbito formal, para atuação dos gestores e professores. A parceria¹⁵ do Governo do Estado da Paraíba com o ICE permitiu que o instituto implantasse sua filosofia pedagógica, seu modelo de projeto escolar, de currículo, de infraestrutura e modelo pedagógico (Leite, 2019).

Frente à mudança para a Escola Cidadã Integral, a escola de surdos que antes recebia o nome de EDAC, passou a denominar-se Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio Audiocomunicação de Campina Grande Demóstenes Cunha Lima - ECIAC. A escola que antes atuava nos turnos manhã, tarde e noite, passou a funcionar em

¹⁴ O ICE é uma organização social sem fins lucrativos, localizada em Recife, Pernambuco. Foi criado em 2003 e vem atuando na elaboração de projetos educacionais junto a várias secretarias estaduais e municipais de Educação pelo Brasil, como Pernambuco, Ceará, Maranhão, Piauí, São Paulo e tem como parceiros o Instituto Natura; o Instituto Sonho Grande, o Instituto Qualidade no Ensino – IQE; o STEM – Brasil, uma entidade privada sem fins econômicos, subsidiária do World Fund for Education, com sede em Nova York, dentre outras. Além disso, o ICE tem como investidores o Banco Itaú, a Fiat/Chrysler, a Jeep, a Trevo e a maior farmacêutica do Brasil, a EMS.

¹⁵ O termo parceria é compreendido neste trabalho enquanto uma, dentre as formas de privatização da educação básica no Brasil, conforme Adrião (2018). Essa forma de privatização é resultado de mudanças na Constituição Federal de 1988, principalmente da Emenda Constitucional (EC) nº 19/1998, que permite a associação de instituições privadas com os governos, por meio de diferentes mecanismos. O termo de parceria é, portanto, uma forma do Estado formalizar a transferência da responsabilidade da gestão da educação para o setor privado. Essa relação foi intensificada com a Lei Federal nº 11.079/2004, a chamada “lei das parcerias”, sancionada em 30 de dezembro de 2004, pelo presidente Lula, que institucionalizou no país as normas gerais para licitação e contratação de parcerias entre as esferas pública e privada em todos os poderes da Federação.

período integral, ofertando o Ensino Fundamental e Médio. A Educação de Jovens e Adultos foi mantida pela escola, entretanto, não faz parte do modelo ECI. Tais mudanças serão tratadas no tópico seguinte, que versa sobre o PPP da escola.

A seguir, apresentamos uma foto que ilustra a fachada atual da escola após sua última reforma, realizada no ano de 2021 e o sinal da mesma atualizado com sua sigla atual: ECIAC.

Figura 4 – Foto atual fachada da ECIAC



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Figura 5: Sinal da ECIAC após a mudança para a Escola Cidadã Integral



Fonte: Arquivo da EICAC

Com a última reforma, a escola foi ampliada, sendo contemplada com a construção de laboratórios de ciências e matemática. Além disso, de acordo com o PPP (2021), sua estrutura física atual dispõe de: secretaria; almoxarifado; sala da gestão, sala das coordenações (CAF e

CP); sala de professores; laboratório de informática e de robótica; biblioteca; auditório; camarim; sala de Atendimento Educacional Especializado; salas de apoio pedagógico; 15 salas de aulas; refeitórios; cozinha; bebedouros e banheiros distribuídos pelos blocos; o pátio, que por sinal é bastante amplo; e, uma quadra poliesportiva.

3.2 PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ECIAC (2021): CONCEPÇÕES BALIZADORAS, POSSIBILIDADES E ENTRAVES

Tomaremos como referência para a nossa análise, a proposta pedagógica da escola a partir do documento balizador, o Projeto Político Pedagógico (PPP)¹⁶ da ECIAC, do ano de 2021. Buscaremos analisar princípios e concepções que fundamentam a proposta pedagógica da escola, com olhar para as possibilidades e entraves para uma educação bilíngue de surdos. Para a análise do PPP da ECIAC, consideramos as categorias educação de surdos e educação bilíngue de surdos.

O PPP apreciado em nossa pesquisa foi elaborado em 2021. Nesse ano, o mundo todo sofria as graves consequências da Pandemia da Covid-19, que impôs a necessidade do isolamento social e o fechamento de todos os estabelecimentos, inclusive os de ensino, período no qual a escola manteve as aulas de forma remota, por meio de plataformas digitais. O PPP da ECIAC foi disponibilizado de forma digital, pelo coordenador da escola, sendo constituído por quarenta e nove páginas e está organizado em dez tópicos que versam sobre: o contexto de criação da escola, organização e estrutura física; diagnóstico; justificativa e compromisso da escola; missão, visão, objetivos e metas; princípios educativos; pressupostos educacionais (fundamentação teórica) e referências. Além de veicular informações sobre a organização e estrutura escolar.

Com relação aos autores do documento, observamos que não é mencionado o nome da comissão responsável pela coordenação de sua elaboração, porém, no tópico 5, que trata dos pressupostos educacionais, destaca-se que o documento foi elaborado a partir de reuniões e planejamento com os segmentos que compõem o corpo administrativo e pedagógico da escola, conforme grifamos no excerto a seguir:

Figura 6 – Pressupostos Educacionais

¹⁶ O PPP da ECIAC encontra-se em anexo nesta dissertação.

Este Projeto Político Pedagógico foi elaborado a partir de reuniões, planejamento com os diversos segmentos que compõem seu corpo administrativo e pedagógico. Foi articulado, planejado e elaborado para alcançar ações intencionais com objetivos e compromissos que foram definidos coletivamente, perante discussões de problemas existentes, buscando alternativas viáveis para efetivação da proposta política e pedagógica. Assim, tudo o que for criado para o bem da escola deve surgir por ocasião de seu próprio cotidiano, respeitando também a sua comunidade, oferecendo a ela espaço e propondo a prática da democracia.

Fonte: PPP da ECIAC (2021, p. 23, grifos nossos).

Como é possível observar, o trecho menciona apenas a participação do corpo administrativo e pedagógico nas reuniões, bem como na elaboração do PPP (2021). Conforme Veiga (2002), na elaboração de um projeto político pedagógico é essencial que haja a participação e engajamento de todos os segmentos – professores, alunos, pais, equipe técnico-administrativa – e esse processo se dê a partir de pesquisas, reuniões, estudos, reflexões e discussões com todos.

Entretanto, observamos que ao longo de todo o PPP (2021) não há nenhuma menção à participação dos pais, nem dos alunos surdos em sua elaboração. Supomos que um dos motivos para essa ausência tenha sido o contexto pandêmico em que estávamos vivenciando na época, em 2021, bem como a dificuldade de reunir os segmentos diante de um momento tão difícil tanto em termos de saúde sanitária, quanto de condições de acesso à internet por parte dos familiares e alunos.

Todavia, mesmo não havendo menção à participação das famílias e dos alunos surdos na elaboração do PPP (2021), no tópico 2, intitulado Diagnóstico, justificativa e compromisso da escola, o documento reconhece a importância da aproximação das famílias, da comunidade e da escola para participarem, mais efetivamente, da vida escolar e colaborarem para a efetivação da proposta política pedagógica da ECIAC, como é possível observar na passagem a seguir:

Figura 7 – Diagnóstico, Justificativa e Compromisso

As atividades pedagógicas planejadas para consolidar o Projeto Político Pedagógico de 2021 realizar-se-ão a cada mês, conforme será destacado mais adiante. Vale ressaltar, contudo, que ações pedagógicas ocorrerão de forma remota de acordo com a Medida Provisória nº 943 e no Decreto Estadual nº 40.188. É evidente que o Corpo Docente e a Gestão Escolar reconhecem as responsabilidades e a complexidade da Proposta Política e Pedagógica defendida neste documento e sabem de seus compromissos. A dimensão dessa proposta é ousada e requer um trabalho de parcerias para aperfeiçoar e sofisticar a escola, a comunidade e, sobretudo, o alunado. Portanto, este projeto visa tornar satisfatório o nível de ensino-aprendizagem da ECI Audiocomunicação de Campina Grande, valorizando a formação continuada dos professores, bem como a construção de responsabilidades e a renovação do interesse do aluno pela educação escolar, partindo das atividades e ações cotidianas educativas.

Para tanto, faz-se necessária a aproximação das famílias, da comunidade e da escola, para que, enquanto instâncias interdependentes, interfiram na concepção de mundo dos alunos, estimulando-os a participarem de maneira mais efetiva da vida escolar e da construção de um mundo mais justo, solidário e dialógico com a sua comunidade, afirmando-se uma educação democrática e inclusiva.

Fonte: PPP da ECIAC (2021, p. 23, grifos nossos).

Dessa forma, mesmo sem a participação das famílias e dos alunos surdos na elaboração do PPP (2021), o documento aponta para uma aproximação desses segmentos, bem como para suas participações dentro da escola, o que pode significar um ponto de partida nessa relação.

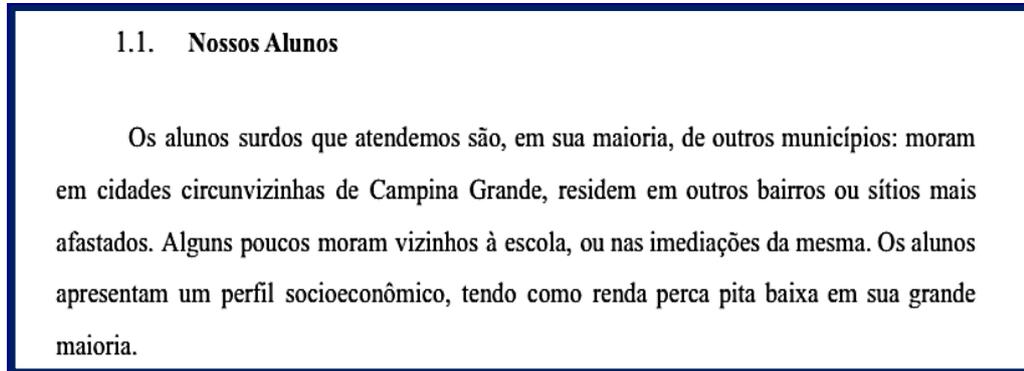
Quanto a essa questão, corroboramos com Slomski (2010) ao afirmar que um projeto educacional bilíngue para surdos deve ser gestado com os surdos, para a educação dos surdos, partindo do pressuposto de que os surdos devem ser sujeitos de suas próprias histórias. Assim, a gestão da escola de surdos deve ser democrática e deverá envolver os diferentes segmentos da comunidade escolar.

Ainda, no início do fragmento, é destacado que as ações pedagógicas da ECIAC se darão de forma remota, em conformidade com a legislação sobre a pandemia vigente naquele período, dentre elas, o Decreto Estadual nº 40.188, de 17 de abril de 2020, que dispôs sobre a adoção de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo Coronavírus (COVID-19).

No tópico 1 do PPP da ECIAC (2021), encontra-se a apresentação e identificação da escola, bem como os subtópicos sobre os alunos, o contexto histórico e o contexto atual da

mesma. O perfil dos alunos matriculados na escola está, especificamente, no subtópico 1.1, conforme o fragmento a seguir:

Figura 8 – Perfil dos Alunos



Fonte: PPP da ECIAC (2021, p. 08).

Como é possível observar, a escola ainda mantém alunos surdos de cidades circunvizinhas matriculados, sendo esse um dos seus objetivos na época em que foi criada, em 1983, conforme destacado no tópico anterior. E, mesmo após a mudança para o modelo ECI, a escola manteve essas matrículas, o que reafirma sua importância enquanto um espaço institucional destinado também a esses alunos surdos.

As escolas bilíngues de surdos são amplamente defendidas na *Carta Aberta dos doutores surdos* (Campelo *et al.* 2012), como sendo os melhores espaços acadêmicos para a aprendizagem e inclusão educacional de crianças e jovens surdos, espaços que respeitam a especificidade linguístico-cultural dos sujeitos surdos e sua viabilidade representa a garantia ao direito que os surdos têm a uma educação bilíngue específica, a qual permite o convívio entre seus pares, em ambientes linguisticamente adequados.

Nessa conformidade, tais escolas possuem uma importância consideravelmente maior do que a escola comum para os ouvintes. Ela se constitui enquanto um polo aglutinador da comunidade surda, pois tem a responsabilidade de garantir o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos surdos e constitui a maior oportunidade para os surdos adquirirem a língua escrita (Slomski, 2010).

Assim, quando se trata desse tipo de escola, a função do ensino parece sobressair-se, tendo em vista que muitos surdos sofrem privação linguística dentro das próprias famílias, que, em geral, não sabem a língua de sinais. Devido à essa privação, muitos surdos ingressam na escola com uma escassa gama de conhecimentos de mundo, quando comparada à criança ouvinte.

Desse modo, a escola bilíngue de surdos propõe-se a preencher a lacuna existente na educação dos surdos, propiciando um nível adequado de informações e conceitos de mundo (Dorziat, 1999).

Nesse panorama, esse tipo de escola é reconhecida como um ambiente linguístico riquíssimo e imprescindível para as vivências dessa comunidade, que oportuniza aos surdos criar um sentimento de pertencimento a um povo, a uma língua viva e potente, que unifica e identifica pessoas surdas, por sua modalidade visual-espacial e por não oferecer barreiras à aquisição em situação natural de interação. Apenas o ambiente de uma escola bilíngue pode desempenhar essa função de comunidade linguística e, ao mesmo tempo, espaço de produção e apropriação do conhecimento, sua função primordial (Fernandes; Nascimento; Jesus, 2020).

O documento *A educação que nós surdos queremos* (FENEIS, 1999) considera a escola de surdos como necessária e, para além dos aspectos já mencionados, defende que essa instituição deve oferecer educação voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos, sendo um centro de encontro com o semelhante para produção inicial da identidade surda.

Ainda sobre os alunos, o documento traz um quadro intitulado “Quadro II – Quadro de resultados escolares”, composto pelos números de alunos matriculados, índices de aprovação, reprovação, transferências, etc., entre os anos de 2010 e 2020, conforme o fragmento adiante:

Figura 9 – Quadro de resultados escolares

QUADRO II – Quadro de Resultados Escolares									
Ano	Nº de matriculados	Aprovados		Reprovados		Transferidos	Evadidos		Óbitos
2010	332	189	57%	33	10%	1	109	33%	0
2011	227	149	66%	28	12%	0	50	22%	0
2012	216	128	59%	16	7%	5	67	31%	0
2013	214	130	61%	15	7%	3	66	31%	0
2014	203	121	60%	26	13%	1	55	27%	0
2015	181	108	60%	19	10%	1	53	29%	0
2016	178	113	63%	48	27%	2	15	8%	0
2017	195	121	62%	11	6%	3	60	31%	0
2018	178	101	57%	27	15%	5	45	25%	0
2019	103	96	94%	04	3%	0	03	3%	0
2020	90	84	93%	00	0%	3	03	6%	0

*Porcentagem calculada em relação ao número de alunos que concluíram o ano na nossa escola.

Fonte: PPP da ECIAC (2021, p. 14, grifos nossos).

No quadro não constam os dados do ano de 2021, mas o PPP (2021) destaca, no tópico 08, que trata sobre os espaços físicos da ECIAC, que nesse ano havia 94 alunos surdos matriculados na escola. Na leitura desses dados chamou-nos a atenção, particularmente, o

declínio substancial do número de matriculados: em 2010, o registro do número de matrículas era de 332 e, com o passar dos anos, decaiu, chegando a um total de 90 alunos em 2020. Ademais, entre 2018 e 2019, ano que antecede a mudança para a ECI e ano que é implantado o modelo, respectivamente, também é possível observar mudanças expressivas nos dados de matrículas, reprovação e evasão. O índice de aprovação caiu de 15%, em 2018, para 3% em 2019. A evasão caiu de 25% para 3%.

Os dados retratam todo o processo histórico, político e educacional vivido pela instituição ao longo de quatro décadas de história, e que se insere no contexto da história da educação local, estadual e nacional, da política educacional brasileira, e, particularmente, da educação especial, hoje inserida na política de educação inclusiva das pessoas com deficiência. Todavia, o PPP (2021) não comenta sobre o quadro, nem explica o que levou ao decréscimo das matrículas. Também não há comentários sobre os índices apresentados.

Ainda no subtópico 1.1, referente ao perfil dos alunos, é possível identificar a concepção de pessoa surda no documento, conforme o trecho abaixo:

Figura 10 – Pessoa Surda

Compreendemos que o (a) aluno (a) surdo (a) não é limitado, sendo assim, o surdo é uma pessoa plena em suas faculdades mentais desfrutando de espaços comuns a todos de maneira que havendo uma acessibilidade para o mesmo, o deleite se torna pleno a todos, apenas com diferenças linguísticas e especificidades culturais.

Fonte: PPP da ECIAC (2021, p. 08, grifos nossos).

Refletimos sobre o fato de a definição ser iniciada pela negativa, colocando em evidência o que os alunos não são, ao invés de destacar seus traços positivos. Consideramos como positiva na definição o fato de não ser utilizado o termo deficiente, usado comumente na concepção clínico-patológica da surdez, para definir a pessoa surda. Em tempo, grifamos no excerto os termos “diferenças linguísticas” e “especificidades culturais”, que possuem relação com a concepção de pessoa surda dentro da visão sociocultural da surdez (Slomski, 2010).

Contudo, para além dessa relação, é fundamental que a concepção de pessoa surda esteja bastante clara dentro do PPP, tendo em vista que a construção de um projeto político pedagógico requer, além do trabalho coletivo, a definição clara de princípios e concepções (Padilha, 2001).

A percepção de pessoa surda é uma compreensão basilar na educação dos surdos. Historicamente, tais sujeitos foram concebidos como deficientes, consequência da concepção

clínico-terapêutica e da medicalização da surdez. Nesse sentido, é imprescindível considerar a pessoa surda dentro de um referencial sócio-histórico, o que implica a necessidade da existência de uma comunidade com características e anseios comuns, numa perspectiva multidimensional do ser humano, que enfatiza seus aspectos positivos e que suas diferenças sejam respeitadas (Slomski, 2010).

Ainda no tópico 1, especificamente no subtópico 1.2.2, o documento destaca o contexto atual da ECIAC, com foco na sua mudança para o modelo Escola Cidadã Integral, no ano de 2019, conforme indica o fragmento abaixo:

Figura 11 – Contexto atual da ECIAC

1.2.2. Contexto Atual

No ano de 2019, de acordo com a Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018, a referida escola foi beneficiada com o modelo das Escolas Cidadãs Integrais, posteriormente passando a denominar-se Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio Audiocomunicação de Campina Grande Demóstenes Cunha Lima - ECIAC, no dia 27/01/2019, tomando-se a primeira Escola Cidadã Integral Bilíngue de Surdos em todo Estado da Paraíba contemplando alunos do Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio em tempo integral e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período da noite, oferecendo as turmas: Ciclo I (1º ao 3º ano EJA) e Ciclo II (4º ao 5º ano EJA) com matrícula anual, ingresso mínimo de 15 anos completos, Ciclo III (6º e 7º ano EJA), Ciclo IV (8º e 9º ano EJA), com matrícula anual, ingresso mínimo de 16 anos completos, Ciclo V (1º e 2º ano

Fonte: PPP da ECIAC (2021, p. 12).

No trecho, é destacada como base legal, para a mudança da escola para o modelo ECI, a Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018. A referida lei,

Cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas - ECIS e institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências (Paraíba, 2018).

A mudança da escola de surdos para o modelo ECI está inserida dentro do contexto de expansão desses modelos de escola na rede estadual da Paraíba, que, segundo o Governo do Estado tem o objetivo de cumprir a meta 6 do PNE, que é a de “Oferecer educação em tempo

integral, em no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da Educação Básica” (Brasil, 2015, p. 98).

Assim, com a Medida Provisória nº 267, de fevereiro de 2018, aprovada pela Lei nº 11.100/2018, foi instituído o Programa Escola Cidadã Integral, transformando-o em uma Política de Estado, tornando-se a Lei nº 11.100/2018, retificada pela ementa de Lei nº 11.314, de 11 abril de 2019, estendendo o programa para toda a educação básica. Conforme já mencionamos, a criação e viabilização do programa contemplou a “parceria” com o ICE, instituto privado que conta com uma rede de empresas privadas como parceiros e tem por objetivo formar o trabalhador competente para suprir as necessidades do mercado de trabalho, baseado no conceito de capital humano (Henrique, 2019).

Nesse contexto, podemos pressupor que a mudança da escola da surdos para a ECI parece não suprir a uma demanda de mobilização da comunidade surda local, e sim atender a mais uma demanda de readequação do Estado à racionalidade administrativa vigente que, segundo Rodrigues e Honorato (2020), é um processo que vem desde os anos de 1990 e que nos últimos governos foi aprofundado, dando assim, continuidade às políticas neoliberalizantes.

A parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) vem materializar esse tipo de política na educação pública do Estado, que se caracteriza por

Uma gestão da educação integral com traços neoliberais e neoconservadores com a padronização de escolas e a homogeneização dos discentes, utilizando o discurso de uma educação de boa qualidade, capaz de formar sujeitos sociais com oportunidades iguais (Rodrigues e Honorato, 2020, p. 26).

Por conseguinte, supomos que a mudança não se tratava de um anseio dos alunos surdos nem das suas famílias, fato que ficou evidente na visita que realizei à escola, em 2019, com minha turma de Pedagogia da UFCG. No dia da visita em questão, deparamo-nos com algumas mães com bolsas e sacolas na recepção da escola. Em conversa informal, uma delas demonstrou descontentamento pelo fato de a escola ter mudado para o regime de tempo integral. A mãe relatou que ela e as demais moravam em outras cidades e tinham que passar o dia todo esperando seus filhos. De acordo com o depoimento, não havia sido feita consulta às famílias sobre a mudança da escola para o modelo ECI.

À continuidade, no tópico 2, encontram-se o diagnóstico, a justificativa e o compromisso da escola. O tópico inicia chamando atenção para o “reconhecimento da especificidade linguística e cultural” das pessoas surdas, como é possível observar adiante:

Figura 12 – Reconhecimento da Especificidade linguística e cultural das Pessoas Surdas

2. DIAGNÓSTICO, JUSTIFICATIVA E COMPROMISSO DA ESCOLA

Em se tratando de uma escola de educação bilíngue (Libras/Português) para pessoas surdas, é crucial o reconhecimento da especificidade linguística e cultural das pessoas que tem essa deficiência, o que implica assumir a LIBRAS - Língua de Sinais Brasileira como sua língua natural, materna, sua primeira língua (L1), e a Língua Portuguesa sua segunda língua (L2) no Brasil.

Fonte: PPP da ECIAC (2021, p. 13, grifos nossos).

O reconhecimento da especificidade linguística e cultural das pessoas surdas mediante o uso da LIBRAS (L1) e da Língua Portuguesa (L2), no fragmento, aponta para uma visão sociocultural da surdez, na qual a condição bilíngue dos surdos e o direito dos mesmos de serem educados no modelo bilíngue é respeitado (Slomski, 2010). Esse reconhecimento está em conformidade com o que propõe o documento *A educação que nós surdos queremos* (FENEIS, 1999), de que a língua de sinais deve ser considerada a língua da educação do surdo em todas as escolas e classes especiais de surdos.

Nesse fragmento há o registro do termo “deficiência”, que traz em suas entrelinhas, a concepção clínico-patológica da surdez. Trata-se de um termo clínico, que intrinsecamente aponta para preconceitos e para não aceitação da surdez (Slomski, 2010). Embora haja a presença desse termo no fragmento, não há predominância dessa concepção no PPP (2021).

Ainda no tópico 2, enfatizamos o fragmento que reconhece a importância da língua de sinais, a seguir:

Figura 13 – Língua de Sinais

Uma escola para surdos deve estar necessariamente baseada em uma concepção de surdez e de sujeito surdo, considerando que a língua de sinais é o sistema principal de comunicação do surdo. Diante disto, reconhecemos a língua de sinais como essencial tanto para o desenvolvimento pleno da pessoa surda, como para o seu processo educacional. Reconhecemos também, que ter uma educação bilíngue não deve se restringir apenas aos aspectos linguísticos, mas, incorporar aspectos culturais específicos da comunidade surda, a fim de assegurar aos surdos uma consolidação de identidade surda e propiciar produções de conhecimento cultamente vinculadas ao seu modo de perceber o mundo, que é visual, corporal e espacial.

Fonte: PPP da ECIAC (2021, p. 13, grifos nossos).

O PPP (2021) reconhece a língua de sinais como essencial para o desenvolvimento da pessoa surda, posto que essa língua irá propiciar aos surdos tornarem-se sujeitos plenos, por meio da apropriação de conceitos científicos, disponíveis na educação formal (Dorziat, 1999).

Nessa mesma compreensão, Slomski (2010) reafirma a importância da língua de sinais e ressalta que um projeto de educação bilíngue para surdos deverá basear-se em sua utilização plena, para garantir o desenvolvimento intelectual e da linguagem dos surdos, ampliar o aproveitamento da instrução escolar e facilitar a aprendizagem da Língua Portuguesa. Dorziat (1999) pondera que não basta usar a língua como instrumento; ela deve ser usada como um símbolo de uma cultura diferente. Caso contrário, é possível que mesmo usando a língua de sinais, a cultura ouvinte e sua forma de pensar sejam colocadas no centro do processo educacional, tornando a concepção de normalização dominante, mesmo que de forma disfarçada.

No referido fragmento há indícios da concepção de educação bilíngue numa perspectiva bicultural (Behares, 1991; Dorziat, 1999; Skliar, 1995), quando o PPP (2021) reconhece, por exemplo, a educação bilíngue para além dos aspectos linguísticos e defende a incorporação de aspectos culturais específicos da comunidade surda.

Com relação à cultura surda, concordamos com Behares (1991), que atesta a importância de levar para a escola a cultura da comunidade surda, valorizando-a e respeitando-a, de maneira que o aluno organize sua identidade surda e pelo intermédio da sua língua, cultura e convenções sociais, alcance maiores possibilidades de êxito educacional.

A comunidade surda é mencionada no PPP (2021), no tópico 1, que trata sobre a parte histórica da escola e sua criação. Gianini (2012) destaca que o desenvolvimento desse grupo

foi um dos objetivos da escola de surdos, no período em que fora reformulada sua concepção de surdo e o bilinguismo foi assumido, na década de 1990. Entretanto, além do tópico sobre o contexto histórico, não aparece ao longo do documento nenhuma outra menção sobre a comunidade surda local, sua relevância e/ou sua inserção na escola, elemento considerado por Sanchez (1991) como referência numa proposta bilíngue-bicultural, sendo sua contribuição para a escola de surdos insubstituível.

O documento *A educação que nós surdos queremos* (FENEIS, 1999) também reitera essa importância ao abordar a relação entre a comunidade surda e a escola de surdos, destacando alguns pontos importantes como:

Recomendar como necessária a interação entre escola de surdos e comunidade surda; incentivar o contato do surdo com a comunidade surda, pois a construção das identidades surdas se dá prioritariamente no contato com outros surdos e fazer com que todos os surdos, inclusive crianças e adolescentes, tenham direito à convivência e proximidade com a comunidade de surdos (FENEIS, 1999, p. 05-07).

Em seu tópico 2, o PPP (2021), expõe um quadro com resultados do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que destacamos adiante.

Figura 57 – Resultados do IDEB

QUADRO III – Quadro de Resultados do IDEB					
<i>Resultados do IDEB</i>	2016	2017	2018	2019	2020
Resultados	2,31	0,59	1,53	–	–
Meta	–	–	–	–	–

Fonte: PPP da ECIAC (2021, p. 15).

Observamos que o PPP (2021) apresenta, mas não comenta sobre os resultados do IDEB de 2016, 2017 e 2018. O documento justifica que 2019 e 2020 não possui índice, possivelmente, devido ao número de participantes no SAEB, que foi insuficiente, ou devido ao fato da escola não ter atendido aos requisitos necessários para ter o desempenho calculado. No ano de 2019, quando visitamos a escola e conversamos com a gestora, o IDEB foi uma de suas queixas. A gestora em exercício teceu algumas críticas ao modelo de avaliação do IDEB, alegando que o baixo índice da escola era reflexo de um modelo de avaliação que não era condizente com a especificidade linguística dos surdos

Assim, o PPP (2021) ratifica a condição linguística dos alunos surdos, enquanto usuários da Libras como primeira língua (L1) e também questiona os resultados do IDEB, salientando que a ausência do vídeo-prova (prova adaptada para a Língua Brasileira de Sinais – Libras), compromete o desempenho dos alunos.

Com relação à essa questão, Junqueira e Lacerda (2019) apontam a escassez de discussões sobre adequações metodológicas para o ensino, acompanhamento e avaliação de crianças surdas, visto que:

Considerando-se as especificidades desse público, a aquisição do português escrito requer uma abordagem peculiar, uma vez que o material sonoro das línguas orais não é – mínima ou plenamente – tangível para eles, razão pela qual a metodologia de ensino de L2 mostra-se a mais apropriada para ensiná-los português escrito (Junqueira; Lacerda, 2019, p. 06).

Todavia, o direito dos surdos à acessibilidade linguística na realização de provas em vídeos ou outros meios eletrônicos em Libras possui amparo legal. A Lei nº 13.146, 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), dispõe que:

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

- I – atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
- II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
- VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (Brasil, 2015, p. 10).

Um avanço nesse sentido foi a disponibilização da prova do Exame Nacional Ensino Médio (Enem) em vídeolibras, em 2017. As audiências da FENEIS para discutir a necessidade de o exame ser traduzido para Libras foram iniciadas em 2013, no INEP que, a priori, negou o pedido. Assim, a FENEIS entrou com uma ação judicial e saiu vitoriosa. Para acelerar a parte

técnica, a UFSCAR foi incluída nas negociações. Dentre as reivindicações, estava a disponibilização de provas de Português em L2 e provas individuais das demais disciplinas traduzidas em Libras, e forma digital, em todos os seus exames e avaliações, bem como a eliminação de tradutores e intérpretes de Libras-Português, como principal mediador entre o candidato e a prova. Entretanto, apenas em 2017 a prova do Enem foi disponibilizada em videolibras. Com isso, o candidato surdo pode escolher um, dentre os três recursos, para a realização da prova: um profissional tradutor-intérprete de libras, uma hora adicional para realização da prova e a prova em vídeolibras (Junqueira; Lacerda, 2019).

Portanto, torna-se de suma importância que provas e avaliações considerem as especificidades linguísticas das pessoas surdas, tendo em vista que se trata de um direito de tais sujeitos. A aplicação do Enem em Libras do Enem é um ponto de partida, que precisa de reflexão e aprofundamento para, assim, se pensar em formas de incluir efetivamente as pessoas surdas.

A missão, visão, objetivos e metas, encontra-se no tópico 3 do documento. No subtópico 3.2 encontra-se a visão da ECIAC, conforme destacamos a seguir:

Figura 14 – Visão da ECIAC

3.2 VISÃO

Através de uma visão sócio-histórica, consolidar o modelo de educação cidadã integral, compreendendo a formação para a vida, a formação acadêmica de excelência e a formação do desenvolvimento das competências para o século XXI, com a finalidade de formar cidadãos protagonistas e empreendedores capazes de enfrentar os desafios no contexto social atual com autonomia, competência e solidariedade, fortalecendo a autodeterminação e baseados na autodisciplina para construção de conhecimentos sólidos e preservação de relacionamentos harmônicos pautados na convivência, no respeito e no diálogo.

Fonte: PPP da ECIAC (2021, p. 18, grifos nossos).

Na visão da escola não há qualquer menção à educação de surdos ou a educação bilíngue, sendo seu foco “consolidar o modelo de educação cidadã integral”. O fragmento tem como foco o discurso do Programa Escola Cidadã Integral, com a presença dos termos “formação acadêmica de excelência”, “desenvolvimento das competências” e “cidadãos protagonistas e empreendedores”. Esses termos formam-se a partir de concepções advindas do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE, que, conforme explicitado

anteriormente, constitui uma instituição privada, ancorada numa visão estritamente empresarial, com defesa explícita da escola enquanto uma empresa, com vistas à formação dos sujeitos para o mercado de trabalho e não um sujeito emancipado (Leite, 2019; Henrique, 2020).

Trata-se de um modelo de educação que destoa do que se propõe para qualquer escola pública, inclusive, uma escola bilíngue para surdos. De acordo com Leite (2019), a presença da visão privatista na política de educação integral adotada pelo estado da Paraíba e a parceria público-privada entre o mesmo com o Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE) atrela:

a elaboração e execução da política educacional às diretrizes oriundas da consultoria privada, que entende a educação como um investimento, um fator de produção gerido por meio de metas e resultados, que apresenta como objetivo incentivar a competitividade e o empreendedorismo do aluno para que ele caminhe em busca do seu sucesso pessoal (Leite, 2019, p. 103).

Nesse sentido, há claramente a intenção do modelo ECI imprimir um novo perfil de aluno, o aluno profissional, com vistas a atender a demanda do mercado de trabalho. Isso fica evidente quando o modelo traz elementos e concepções advindas do instituto privado, ICE, com uma ampla gama de parceiros e financiadores.

No subtópico 3.3.1, temos o objetivo geral da ECIAC, que como vemos, no recorte seguinte, refere-se ao ensino bilíngue:

Figura 16 – Objetivo Geral

3.3.1. Objetivo Geral

Proporcionar o Ensino Bilíngue, de Libras como primeira língua (L1) e português como segunda Língua (L2), contribuindo para uma prática bilíngue e inclusiva, comprometida com o desenvolvimento socio-afetivo-cognitivo, bem como, para a futura formação profissional dos educandos, viabilizando por meio da expansão e da utilização das diversificadas atividades didático-pedagógicas, a melhoria permanente do processo de ensino-aprendizagem; desenvolvendo habilidades e competências que busquem aprimorar o pensamento crítico, reflexivo e científico dos alunos para o exercício da cidadania; desenvolvendo, de forma sistematizada, a operacionalização e o funcionamento da escola cidadã integral, de acordo com a Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018.

Fonte: PPP da ECIAC (2021, p. 15).

Ressaltamos no recorte o elo que é feito entre o ensino bilíngue e a Lei nº 11.100/2018, que criou as Escolas Cidadãs Integrais, uma vez que não há indícios de relação existente entre o ensino bilíngue de surdos e a referida lei. Essa confusão ao atrelar o ensino bilíngue com a Escola Cidadã Integral nos leva a presumir o que Skliar (1998) chama de ferramenta conservadora e politicamente eficaz para reproduzir uma ideologia e uma prática orientada para o monolinguismo, que consiste em “utilizar a primeira língua do aluno para ‘acabar’ rapidamente com ela, com o objetivo de ‘alcançar a língua oficial’” (Skliar, 1998, p. 10). É o que ocorre quando a língua de sinais é mencionada no recorte juntamente com elementos que não se coadunam com os referenciais da educação bilíngue de surdos, adotados nesse trabalho.

Outrossim, o uso do termo “ensino bilíngue”, no recorte, parece estar mais ligado a um recurso didático-pedagógico do que a uma visão de educação bilíngue mais ampla. Quanto a essa questão, Slomski (2010) aponta para a necessidade de o conceito de educação bilíngue ser considerado na sua multidimensionalidade, não se limitando ao simples fato utilizar as duas línguas, mas serem consideradas todas as implicações reais que precisam caracterizar uma alternativa educacional que favoreça o desenvolvimento integral da criança surda. E essa questão recai sobre todo o PPP (2021). A educação bilíngue é contemplada no documento, muitas vezes, quando é mencionada as duas línguas, porém, não há um maior destaque teórico e conceitual dessa concepção.

Em sequência, os objetivos específicos encontram-se no subtópico 3.3.2, conforme destacamos a seguir:

Figura 17 – Objetivos Específicos

- 3.3.2 Objetivos Específicos**

 - Formar cidadãos solidários, com domínio de libras e língua portuguesa, socialmente ativos e competentes;
 - Desenvolver práticas pedagógicas e estratégias necessárias para o ensino bilíngue;

Fonte: PPP da ECIAC (2021, p. 17, grifos nossos).

Nos objetivos destacados é possível observarmos a preocupação com o domínio da Libras e da Língua Portuguesa, bem como do ensino bilíngue. Entretanto, ao longo do PPP (2021), não identificamos ações para que tais objetivos sejam alcançados, principalmente, quando se trata do domínio da Língua Portuguesa. Embora o documento faça menção à Língua

Portuguesa, ao longo de outros trechos para se referir ao bilinguismo, não é dado destaque à língua, muito menos ao seu ensino enquanto segunda língua.

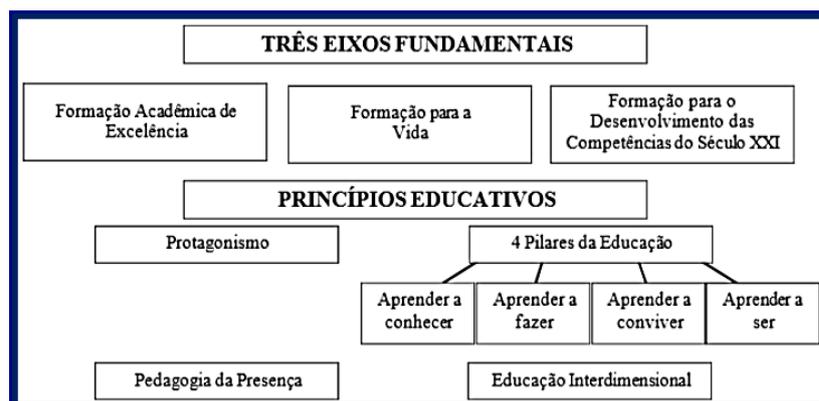
De acordo com Gianini (2021), o ensino da língua portuguesa foi uma das preocupações da escola de surdos na década de 1990, quando a escola de surdos assumiu a concepção bilíngue em sua proposta pedagógica.

Outra mudança, o ensino da Língua Portuguesa que procuramos ministrar como uma segunda língua (L2). Para sua efetivação, começamos um processo de estudo sobre metodologias específicas para o ensino de segundas línguas e busca de métodos, procurando criar materiais didáticos para tal fim. Dessa forma, tivemos como uma das metas do projeto de extensão Bilinguismo e surdez: consolidando uma proposta pedagógica, desenvolvido nos anos de 1997 a 1999, “elaborar uma proposta didático-pedagógica para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, adequada às necessidades das pessoas surdas” (Gianini, 2021, p. 114).

Nessa senda, Slomski (2010) destaca que o domínio da língua escrita para uma pessoa surda possui uma enorme relevância, um valor prático indescritível. Trata-se de um instrumento vital para o desenvolvimento intelectual da pessoa surda e para a comunidade de surdos manter intercâmbios comunicativos com os ouvintes, constituindo o instrumento que possibilitará aos surdos serem realmente bilíngues, isto é, usuários fluentes de sua língua primária de sinais (LIBRAS) e da secundária, português escrito.

À continuidade, no tópico 4, intitulado “Princípios educativos”, encontramos menção novamente às competências, considerada pelo PPP (2021) como um dos eixos fundamentais da prática pedagógica do modelo ECI, juntamente com “a formação acadêmica de excelência” e a “formação para a vida”. O “projeto de vida” e o “protagonismo juvenil” também são considerados como eixos do modelo:

Figura 18 – Princípios Educativos



Fonte: PPP da ECIAC (2021, p. 19).

Nessa conformidade, Silva e Oliveira (2021) destacam que a formação voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades está ligada às “mudanças na reestruturação produtiva vivida a partir do final dos anos de 1980. Esta formação está pautada no desenvolvimento de potencialidades individuais com maior flexibilidade e adaptabilidade” (Silva; Oliveira, 2021, p. 11), condições que são compatíveis com as exigências do mercado de trabalho.

Assim, podemos observar, mais uma vez, princípios que balizam o programa da Escola Cidadã Integral no projeto pedagógico da escola. Como já mencionamos, tais princípios se formam-se a partir da lógica do ICE. O instituto defende que:

[...] a escola é o lugar onde são providas condições fundamentais para a formação do jovem: uma formação acadêmica de excelência, uma sólida formação em valores e um desenvolvimento de competências essenciais para atuar diante dos desafios trazidos pelo Século XXI. (Livreto Institucional ICE, sd. p. 9).

Rodrigues e Honorato (2020) esclarecem que a atuação em rede do ICE, com seus investidores e parceiros, tem em suas bases pedagógicas a defesa explícita do avanço econômico, com resgate de princípios e valores voltados para formar o estudante para o mercado de trabalho, reduzindo, assim, a educação a uma apropriação de competências e habilidades.

A proposta do ICE para as escolas nas quais atua advém do livro: *A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova* (2008), do empresário Marcos Magalhães, idealizador, diretor e principal divulgador das ideias do ICE. Os modelos pedagógico e de gestão adotados nas escolas tem bases ancoradas no discurso do mundo empresarial, tendo como principal justificativa a melhoria na educação, e a escola é comparada a uma empresa. De acordo com Magalhães (2008), a gestão de uma escola pouco difere da gestão de uma empresa e, por isso, defende que nada mais lógico do que partir de uma realidade gerencial empresarial para desenvolver ferramentas de gestão escolar.

Dessa maneira, fica clara que a intenção do ICE é implantar a lógica empresarial nas escolas da classe trabalhadora, o que se torna evidente com a ênfase dada ao projeto de vida e ao protagonismo juvenil, em que o estudante é, a todo momento, direcionado para o desenvolvimento do projeto, com vistas a ser moldado para o mercado de trabalho e a buscar seu sucesso profissional. Trata-se, portanto, de uma lógica gerencial, na qual a produtividade e

o cumprimento de metas, sobressaem-se em relação à formação e à apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade (Henrique, 2020).

Dorziat (1999) alerta que o discurso disfarçado sobre a qualidade do ensino tem tomado rumos perigosos, pois acaba transpondo modelos do mercado de produção para a educação, com especial ênfase na tese do capital humano. De acordo com a autora, ao se apropriar de tais modelos, a escola acaba trazendo pra si uma série de funções, que envolvem, além de questões sobre o saber, questões como profissionalização, socialização e questões que eram de competência das famílias.

Tais temas não se encontram isolados do universo educacional, principalmente, quando se pensa nas demandas dos surdos atuais. Eles têm direito a se profissionalizar, serem inseridos no mercado de trabalho, ascenderem profissionalmente. Entretanto, quando a preocupação central da escola é preparar o estudante para o mercado de trabalho, essa postura pode levá-la a perder sua essência, sua função social, que é formar sujeitos. Isso é preocupante para toda escola pública, não somente para uma escola de surdos.

Doravante, no tópico 5, estão os pressupostos educacionais da proposta pedagógica da ECIAC. O PPP (2021) assume como referências teóricas básicas de autores como Saviani (2012), Freire (2006), Brandão (1989), Montana (2006), Farias (2001), além de respaldar-se legalmente na Lei da Libras 10.436/2002 e na LDB (1996).

Reconhecemos a importância da menção a esses autores em documentos como o PPP (2021), tendo em vista que eles possuem em comum, dentre outros aspectos, a defesa por uma concepção de educação crítica e a democratização da escola pública, todavia nos causa certa estranheza quando confrontamos os pressupostos teóricos defendidos por tais autores com as concepções do modelo ECI e do ICE presentes no PPP da ECIAC (2021), que defendem, explicitamente, a visão empresarial dentro da escola pública, pautados por uma lógica privatista e gerencialista.

Por sua vez, no tópico 6, encontra-se a organização e estrutura escolar da ECIAC, contendo quadros com a organização administrativa, pedagógica e dos serviços de apoio que, à época, faziam parte da escola, como é possível observar no recorte a seguir:

Figura 19 – Organização da ECIAC

FUNÇÃO	QUANTIDADE	CARGA HORÁRIA
GESTORA	1	40h
CAF	1	40H
CP	2	40H
COORDENADORA	1	20H
SECRETÁRIA	1	30H
PROF. DA EDUC. BÁSICA	28	23/INTEGRAL 40H e 5/NOTURNO 20H
AUXILIAR DE BIBLIOTECA	01	40H
AUXILIAR DE SECRETARIA	01	40H
MERENDEIRA	02	40H
PORTEIRO	02	40H
INSPETOR	02	40H
AUXILIAR DE SERVIÇOS GERAIS	02	40H
INTÉRPRETES	06	3/INTEGRAL 40h e 3/NOTURNO 20h

Fonte: PPP da ECIAC (2021, p. 25).

Há, também, outros quadros com informações sobre o perfil da gestão, o perfil dos professores e quadros com os nomes dos intérpretes e dos funcionários do corpo diretivo (merendeira, porteiro, inspetor, auxiliar de serviços gerais e etc).

Conforme o quadro acima, no ano de 2021, a ECIAC contava com seis intérpretes no seu quadro técnico-pedagógico e o vínculo de trabalho de tais profissionais era por meio de contrato. Desses seis profissionais, três atuavam no ensino integral, no caso, na ECI, enquanto os outros atuavam no EJA. Na parte histórica do PPP, o documento destaca que criação dos cargos de Instrutor de Libras e de Intérprete de Libras no Plano de Cargos, do município de Campina Grande, foi uma das ações desempenhadas pela escola de surdos no tocante a sua criação.

A base legal que hoje regulamenta a profissão do tradutor intérprete de Libras é a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. A lei destaca no seu Art.2º que “o tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa” (Brasil, 2010, p. 01). Ainda de acordo com a Lei, são atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

Art. 6º: I – efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

II – interpretar, em Língua Brasileira de Sinais Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de

ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;
 III – atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;
 IV – atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas e privadas;
 V – prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais (Brasil, 2010, p.1-2).

Portanto, a presença dos intérpretes de libras na ECIAC é um aspecto bastante positivo, tendo em vista que tais profissionais devem atuar visando garantir a inclusão e acessibilidade linguística dos alunos surdos, seja em eventos, reuniões, palestras, cursos, atividades curriculares e extra curriculares, dentre outros (Lodi, 2003).

Segundo o PPP (2021), a ECIAC contava com 28 docentes. De acordo com os Decretos 36.408 e 36.409, de 30 de novembro de 2015, que “Cria a Escola Cidadã Integral, institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências” (PARAÍBA, 2015), a forma de ingresso dos professores nas ECIs é através de processo seletivo e deve obedecer uma série de critérios, tais como: ter experiência mínima de 06 (seis) meses no ensino público estadual da Paraíba; ter formação em curso superior de licenciatura, de graduação plena, com habilitação específica em área própria, ou formação superior em área correspondente. No quadro a seguir, destacamos algumas informações básicas sobre os docentes.

Quadro 2 – Informações sobre o quadro docente da ECIAC (2021)

CORPO DOCENTE DA ECIAC – 2021	
Quantidade	28
Sexo	19 F/ 09 M
Vínculo de trabalho	04 Efetivos/ 24 Contratados

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Desse modo, tendo em vista que o ingresso dos docentes nas escolas ECIs se dá por meio de processo seletivo, isso acaba gerando um alto número de professores contratados, como podemos observar no quadro acima. São 24 professores contratados e apenas 04 professores efetivos. Esse quantitativo sobressai-se, o que é preocupante e acaba gerando uma rotatividade e instabilidade empregatícia, além de significativos efeitos de precarização das condições e intensificação do trabalho desses profissionais da educação na instituição (Oliveira, 2010; Hypolito, 2011).

Acerca do contexto das escolas do Programa Escola Cidadã Integral, Silva e Oliveira (2021) apontam que há diferença de remuneração entre professores efetivos e temporários, o que fragmenta o corpo docente, causando desconforto nessa relação. A grande presença de professores contratados impacta a identidade de tais profissionais, prejudicando sua identificação como docentes, dificultando que se organizem em prol de melhorias nas condições de trabalho, junto às entidades que defendem a causa. Assim, os professores contratados sofrem maior pressão para participarem de greves, paralisações e movimentos de reivindicações em virtude da instabilidade de seus trabalhos.

Com relação aos professores surdos ECIAC, não encontramos no PPP (2021) menção nenhuma a respeito da importância de tais profissionais na escola. Na época da pesquisa, havia 05 docentes surdos no quadro de funcionários da escola. A presença desses docentes na escola contempla o direito dos alunos surdos à uma educação bilíngue. Assim, no âmbito escolar esses profissionais deverão estar inseridos, vindo a favorecer a integração psicossocial e o desenvolvimento cognitivo da criança surda (Slomski, 2010).

Consideramos um ponto positivo a presença dos docentes surdos na escola de surdos, frente à mudança para o modelo Escola Cidadã Integral. Um dos docentes surdos trabalhava na escola há 25 anos e seu vínculo de trabalho era contrato, possuía os cursos de Instrutor de Libras e Formação de Instrutor de Libras, ambos oferecidos pela UFCG. Ademais, participou de um Projeto de Extensão de Formação para Professores como Primeira e Segunda Língua, também pela UFCG.

Esse professor, em particular, em sua história de formação, atravessou as três grandes fases da educação de surdos: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo e assumiu a função de instrutor de Libras na EDAC durante muitos anos (Gianini, 2012). Sua formação atual é em Pedagogia e, na época da nossa pesquisa, atuava como professor polivalente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Destacamos a importância desse sujeito formador e dos demais docentes surdos, dentro da escola, enquanto modelos identitários e culturais para os alunos surdos.

Gianini (2012) explicita a importância do professor surdo dentro da escola de surdos, sendo essa presença uma das condições necessárias para alcançar uma educação bilíngue-bicultural. Assim como a autora, compreendemos que a presença dos docentes surdos “não seja apenas pró-forma, o professor surdo precisa estar bem preparado, conhecendo sua história social e a sua função de agente socializador linguístico-cultural” (Gianini, 2012, p. 69).

Reconhecemos, em tempo, a importância dos docentes ouvintes dentro da escola, pois

como afirma Behares (1991), eles são os responsáveis por apresentar à criança surda o modelo cultural e linguístico ouvinte. Dentre os professores ouvintes, identificamos uma docente que trabalha na escola, desde os anos 1980, como efetiva, e tem formação em Pedagogia, além de ter exercido a gestão da instituição em outros momentos. Na época da pesquisa, essa professora integrava o quadro administrativo na função de coordenadora pedagógica da Educação de Jovens Adultos-EJA, no turno noturno.

Na sequência, no tópico 7, o PPP da ECIAC (2021) traz a proposta curricular da escola, juntamente com os objetivos para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. De acordo com o documento, a ECIAC segue as orientações da Lei de Diretrizes e Bases (1996) em relação à carga horária, e no que concerne à orientação curricular, possui um currículo formado pelas disciplinas da base comum e pelas disciplinas propostas pelas Diretrizes Operacionais das Escolas Cidadãs Integrais do Estado da Paraíba, como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 3 – Componentes curriculares do Ensino Fundamental e Médio da ECIAC (2021)

Ensino Fundamental
Base Nacional Comum – conjunto de conteúdos mínimos das áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira (Inglês), Educação Artística (Arte) e Educação Física) articulados aos aspectos da escola cidadã
Parte Diversificada – Disciplinas Eletivas, Projeto de Vida, Estudo Orientado, Oficina de Escrita de Sinais – LIBRAS; LPT – Leitura e Produção Textual e Práticas experimentais, que buscam uma a plenitude de uma Educação Acadêmica por Excelência e para as Competências Educacionais para o séc. XXI. Envolve ainda os conteúdos complementares, escolhidos pela escola com o objetivo de enriquecimento de conhecimento.
Ensino Médio
Base Nacional Comum - Português (Estudos Literários), Português (Língua e Produção Textual), Inglês, Filosofia, Sociologia, História Geral, do Brasil e da Paraíba, Geografia Geral, do Brasil e da Paraíba, Matemática, Física, Química e Biologia.
Parte Diversificada - Projeto de Vida, Pré e Pós-Médio, Eletivas, Estudo Orientado, Orientação de Estudo, Colabore e Inove, Nivelamento, Práticas Experimentais e Avaliação Semanal

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Novamente, deparamo-nos com a predominância das concepções da Escola Cidadã Integral, principalmente, com a presença de componentes curriculares oriundos do modelo presentes na proposta curricular da escola. Silva e Oliveira (2021) apontam que a parte diversificada do currículo escolar das escolas do Programa Escola Cidadã Integral, composta

pelas aulas de projeto de vida, práticas e vivências em protagonismo, disciplinas eletivas e estudo orientado, conduzem os estudantes na construção de planos de futuro, que são “desenvolvidos com base em suas potencialidades individuais, situadas a partir das competências recrutadas pelo mercado, ficando em segundo plano a compreensão das contradições que se colocam na realidade” (Silva; Oliveira, 2021, p. 118).

Corroboramos com Slomski (2010) quando esclarece que, no contexto de uma educação bilíngue, o currículo da escola de surdos deveria ser gestado no interior da escola de surdos, com os surdos e para a educação dos surdos e se organizar a partir de uma visão sociolinguística, o que não ocorre na ECIAC. A proposta curricular da escola é desenvolvida por ouvintes e para ouvintes.

Quanto a essas questões, o documento *A educação que nós surdos queremos* (FENEIS, 1999) propõe para o currículo na educação dos surdos:

73. Reestruturar o currículo atendendo às especificidades da comunidade surda, incluindo no planejamento curricular disciplinas que promovam o desenvolvimento do surdo e a construção de sua identidade;

74. Fazer com que a escola de surdos insira no currículo as manifestações da/s cultura/s surda/s: pintura, escultura, poesia, narrativas de história, teatro, piadas, humor, cinema, história em quadrinhos, dança e artes visuais, em sinais. A implantação de laboratórios de cultura surda se faz necessária (FENEIS, 1999, p. 08).

No tópico 8, o documento traz a organização dos espaços físicos da ECIAC. Segundo o documento, a escola possuía: secretaria; almoxarifado; sala da gestão (Gestor, CAF e CP); sala de professores; sala arquivo; laboratório de informática; biblioteca; auditório; camarim; laboratório de robótica; sala de Atendimento Educacional Especializado; salas de apoio pedagógico; 15 salas de aulas; refeitórios; cozinha; bebedouros e banheiros distribuídos pelos blocos; pátio, que também é espaço de convivência e quadra poliesportiva. O documento ainda ressalta que em 2021 estava sendo construído um laboratório de Ciências e Matemática, incluído na reforma da escola.

Em seu tópico 9, o documento traz a validação do PPP, salientando que tal validação ocorrerá anualmente por todos os segmentos escolares, “revendo os resultados obtidos pela escola em sua função de propiciar a formação integral dos alunos e assegurar o acesso, a permanência e o sucesso escolar na sua aprendizagem” (PPP da ECIAC, 2021, p. 43). E, por fim, no tópico 10, encontram-se as referências do projeto.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma efetiva educação bilíngue compatível ao jeito de ser do estudante surdo é aquela que não segue um ensino impositivo, mas sim, aquela que considera seu lugar de fala, seus anseios e suas necessidades, vistos sob o olhar da pessoa surda.

(Reichert et al., 2022)¹⁷

O presente estudo se propôs a responder a seguinte questão: quais possibilidades e entraves para uma educação bilíngue de surdos são identificados na proposta pedagógica da EICAC, a partir do seu PPP (2021)? Para tanto, pautou-se pelo objetivo central de analisar possibilidades e entraves para uma educação bilíngue de surdos na ECIAC. De forma específica, buscou contextualizar a trajetória histórica da escola de surdos de Campina Grande/PB, situando sua mudança para a Escola Cidadã Integral, e analisar princípios e concepções que fundamentam a proposta pedagógica da escola, à luz da concepção sociocultural de educação bilíngue de surdos.

O principal documento da nossa análise foi o Projeto Político Pedagógico da ECIAC, do ano de 2021, que conforme mencionado, nos proporcionou subsídio para tentar responder as indagações da pesquisa, tendo em vista os objetivos e a delimitação temporal. Temos ciência de que a análise, predominantemente, desse documento em nosso estudo pode ter deixado algumas lacunas, áreas de penumbra, questões em aberto, sobre os aspectos que selecionamos para apreciação, o que aponta a necessidade de continuidade da investigação dessa temática, bem como o aprofundamento de questões que a análise documental não deu conta de responder.

Assim, consideramos necessária a indicação de estudos mais detidos, visando aprofundar a compreensão sobre o nosso objeto, em consonância com os pressupostos aqui referenciados, a partir da visão dos sujeitos – segmentos surdos e ouvintes – envolvidos nesse processo, de outros documentos, da observação da *práxis pedagógica* na escola de surdos, para assim, refutar ou confirmar os aspectos apontados nesta análise.

Retomamos a epígrafe que abre nossas considerações finais, para reafirmar a concepção de educação bilíngue-bicultural de surdos que deram sustentação às nossas intenções de pesquisa e que permitiram um diálogo com autores de referência internacional e nacional da

¹⁷ REICHERT, André Ribeiro; PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; REZENDE-CURIONE, Patrícia Luiza Ferreira; LINHARES, Ramon Santos de Almeida. Apresentação. A educação que nós surdos queremos: memórias materiais e imateriais dos coletivos surdos no Brasil. **Revista Espaço**. n. 57, jan./jun. Rio de Janeiro: INES, 2022.

educação de surdos e em documentos que registram as reivindicações da comunidade surda do Brasil. Tal concepção defende a garantia ao direito que os surdos têm a uma educação bilíngue com instrução em Libras e em Português escrito e de escolas bilíngues, que respeitam a especificidade linguístico-cultural das crianças e jovens surdos, na política educacional da educação especial, na perspectiva inclusiva para pessoas com deficiências.

Destacamos a importância da escola pública bilíngue, *locus* da nossa pesquisa na constituição do ser surdo e na educação das pessoas surdas de Campina Grande/PB, e das demais cidades circunvizinhas, com uma história de lutas e participação ativa nas mobilizações da comunidade surda e na história educacional de surdos da Paraíba e do Brasil. Com efeito, a sua importância histórica, a qual completou quarenta anos em 2023, é fruto de um esforço coletivo e participativo de todos os segmentos da escola, figurando como um espaço de resistência face à mudança para escola cidadã integral e perante às políticas que reforçam a pedagogia das competências e a padronização das escolas.

Reconhecemos, ainda, a escola para além de um espaço de formação e apropriação de conhecimentos, bem como um ambiente linguístico riquíssimo e imprescindível para as vivências e interações dos surdos, um centro de encontro com o semelhante para constituição da identidade surda, que propicia a esses sujeitos criar um sentimento de pertencimento a uma comunidade, a uma língua viva e potente, que identifica pessoas surdas, por sua modalidade visual-espacial e por não oferecer barreiras à aquisição em situação natural de interação.

Assim, no escopo deste estudo, foi possível apreender aspectos relevantes para a resposta à questão e ao objetivo central da pesquisa, antes mencionados, que passamos a destacar, sinteticamente, na sequência.

Na análise do PPP (2021) da ECIAC, identificamos indícios de princípios da educação bilíngue de surdos no conteúdo das seções do seu PPP, dentre eles: a concepção de pessoa surda na perspectiva sociocultural; o ensino bilíngue dos sujeitos surdos, mediante o uso da Libras (L1) e da Língua Portuguesa escrita (L2); a incorporação de aspectos culturais específicos da comunidade surda; e, a presença de professores surdos integrando o corpo docente da ECIAC, bem como a presença de intérpretes de Libras.

Enfatizamos que a presença dos professores surdos na ECIAC, mesmo frente à presença majoritária de docentes ouvintes, significa uma possibilidade para a educação bilíngue-bicultural de surdos, sendo uma das condições necessárias para alcançar essa educação, dado que tais sujeitos têm uma enorme relevância enquanto modelos linguísticos e identitários para os alunos surdos.

Também apreendemos, no documento analisado, princípios educativos do Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE) na implantação do modelo Escola Cidadã Integral (ECI) na Paraíba, conforme mencionado anteriormente, que evidenciam a pedagogia das competências, o desenvolvimento de habilidades, tais como: formação acadêmica de excelência e para a vida, protagonismo juvenil, empreendedorismo, projeto de vida, educação cidadã, dentre outros. Trata-se de uma instituição privada ancorada numa visão estritamente empresarial, que faz defesa explícita da escola enquanto uma empresa, com vistas à formação de mão de obra para o mercado de trabalho, em consonância com a lógica neoliberal e gerencialista.

Com isso, averigua-se, contraditoriamente, a presença tanto de princípios da educação bilíngue de surdos quanto de princípios da ECI, advindos do ICE, no PPP (2021) da ECIAC, o que nos permite conjecturar, com base nos referenciais e concepções elencados, que tais elementos podem gerar tensões e configurar-se em entraves à garantia plena dos direitos humanos, linguísticos, educacionais e culturais dos surdos, portanto, à educação bilíngue-bicultural nessa instituição.

À primeira vista, causa-nos certa estranheza a existência da escola bilíngue de surdos no âmbito do Programa Escola Cidadã Integral, uma vez que nas orientações do programa da ECI não visualizamos a devida atenção aos preceitos da educação bilíngue de surdos, que têm sido objeto de luta do movimento da comunidade surda do Brasil, posto que, atualmente, com a sanção da Lei nº 14.191, em 03 de agosto de 2021, que alterou a Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), educação bilíngue de surdos foi instituída como uma modalidade de educação escolar, oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua e em Língua Portuguesa escrita, como segunda língua.

Assentimos que a presença de elementos relacionados a educação bilíngue no PPP (2021), demonstra ao nosso ver, a resistência da escola frente a um modelo que padroniza a gestão e o fazer pedagógico, como também à política de inclusão para pessoas com deficiências, vigente no país, como garantia ao direito de escolha dos surdos, respaldados nos direitos humanos e linguísticos. Outrossim, pode significar um ponto de partida, uma possibilidade, para dar continuidade à proposta de educação bilíngue-bicultural que foi implantada há quarenta anos na instituição.

Logo, uma educação bilíngue de qualidade, socialmente referenciada, na educação de surdos e, principalmente, em uma escola bilíngue de surdos, pública e gratuita, precisa ser efetivada como uma concepção basilar, uma proposta educacional que garanta os direitos

humanos, linguísticos, educacionais e culturais da comunidade surda, sendo uma perspectiva crucial para ancorar as bases de formação dos sujeitos surdos.

5. REFERÊNCIAS

- ALBRES, Neiva de Aquino; OLIVEIRA, Sonia Regina Nascimento de. Concepções de linguagem e seus efeitos nas comunidades surdas. In: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan (Orgs.). **Libras em estudo**: política linguística. (Recurso eletrônico). São Paulo: FENEIS, 2013. 169 p. Disponível em: https://issuu.com/diaslibras/docs/albres_e_neves_2013_libras_pol_tic. Acesso em: 22 out. 2023
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Revisão da Bibliografia. In. ALVES MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 179-188.
- ALVES, Rozane Alonso. O Plano Nacional De Educação (PNE – 2014-2024) e a Educação Inclusiva no contexto da Educação Dos Surdos. **Revista Partes**. São Paulo, 2021. ISSN 1678-8419. Disponível em: [O Plano Nacional De Educação \(PNE – 2014-2024\) e a Educação Inclusiva no Contexto da Educação dos Surdos – Revista Partes](#). Acesso em: 15 jul. 2023.
- BEHARES, Luiz Ernesto. **Novas correntes na educação de surdos**: dos enfoques clínicos aos culturais (Mimeo.). Trad. Eleny Gianini. 1991.
- BRASIL. **Decreto Federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 10 de jan. de 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 11 jan. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 10 dez. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 15 jan. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial**. A consolidação da

Inclusão escolar no Brasil - 2003 a 2016. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/publicacoes>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 23 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 55, de 10 de maio de 2013.** Disponível em: <http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.319, de 1º de Setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: [L12319 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 16 abr. 2023.

CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira; RODRIGUES, Raphaela Barbosa de Farias. Gerencialismo privado na educação pública: o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na Paraíba. In: **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: Políticas, Linguagens e Trajetórias**, São Paulo: Unicamp, 2019. p. 4261- 4274. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3237/3102>. Acesso em: 15 ago. 2022.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**. Curitiba, 2014. 79 p. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/06.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2022.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza *et al.* **Carta aberta ao Ministro da Educação:** elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística. (8 jun. 2012). Disponível em: <http://marianahora.blogspot.com.br/2012/06/carta-aberta-dos-doutores-surdos.html>. Acesso em: 01 jul. 2022.

CELLARD, André. A análise documental. In: NASSER, Ana Cristina (Trad.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DORZIAT, Ana. **Concepções de surdez e de escola:** ponto de partida para um pensar pedagógico em uma escola pública para surdos. 1999. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 1999.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. Roteiro de trabalho do minicurso oferecido durante a 31ª Reunião Anual da Anped [GT15: Educação Especial]. Caxambu, MG, 19-22 out. 2008.

Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio Audiocomunicação de Campina Grande Demóstenes Cunha Lima - ECIAC. **Projeto Político Pedagógico**. Campina Grande, PB, 2021.

FREITAS, Thayane Nascimento. **A Lei nº 14.191/2021 e o Decreto nº 10.502/2020: projeções na educação de surdos**. Edição especial. v. 6, número 1. **IV CINTEDI**. Dezembro, 2021. ISSN 2594-7990.

FERNANDES, Sueli de Fátima; NASCIMENTO, Anne Caroline e Silva Goyos; JESUS, Jefferson Diego de. **Interfaces entre políticas linguísticas e políticas educacionais: reflexões sobre a educação bilíngue para surdos**. Educação Unisinos, v.24, agosto, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.4013/edu.2020.241.19421>>. Acesso em: 04 abr. 2023.

GIANINI, Eleny. **Redimensionando as bases educacionais no ensino de surdos: projeto político- pedagógico**. Projeto de extensão universitária apresentado ao PROBEX/UFPA, 1999.

GIANINI, Eleny. **Professores surdos de Libras: a centralidade de ambientes bilíngues em sua formação**. 2012. Tese (Doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2012. Disponível em: http://ppged.ufrn.br/arquivos/teses_dissertacoes/teses%20%202012/ELENY%20GIANINI.pdf. Acesso em: 14 jun.2021.

GIANINI, Eleny.; LIMA, Niédja Maria. Ferreira de; PORTO, Shirley Barbosa das Neves. Formar, Transformar e Militar: Recortes da História de Escolas Bilíngues para Surdos no Interior da Paraíba. In: ALBINO, Ivone Braga; SILVA, José Edmilson Felipe da; Oliveira, Laralis Nunes de Sousa (Orgs.). **A muitas mãos [recurso eletrônico]:** contribuição aos estudos surdos. Natal, RN: EDUFRN, 2016. 272 p.

GIANINI, Eleny; LIMA, Niedja Ferreira de. A educação de surdos em Campina Grande no período de 1971 a 1996. **Anais da XIV Jornada do HISTEDBR – Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa**. UNIOESTE. Foz do Iguaçu, PR, 2017. ISSN: 2177-8892.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

HENRIQUE, Maria Claudia Coutinho. **Escola Cidadã Integral de ensino médio do estado da Paraíba: projeto de vida para o cidadão competente ou para o indivíduo emancipado?** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2020. Disponível em: <http://www.ppped.ufcg.edu.br/index.php/Disserta%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 10 ago. 2023.

HYPOLITO, Álvaro M. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 21, n. 38, p. 59–78, 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265>. Acesso em: 30 jun. 2023.

ICE. **Instituto de Corresponsabilidade pela Educação**. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/>. Acesso em: 15 dez.2022.

ICE. **Tecnologia de Gestão Educacional (TGE): Princípios e Conceitos, Liderança Servidora e Motivação, Planejamento e Operacionalização**. 2016. Disponível em: <http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2016/10/Tecnologia-de-Gest%C3%A3o-Educacional-TGE.pdf>. Acesso em: 13 fev.2023.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Avaliação de estudantes surdos e deficientes auditivos sob um novo paradigma: Enem em Libras. **Revista Educação Especial**, 2019, p. 1–17. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X28732>. Acesso em: 22 jan. 2023.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. p. 163-184. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004>. Acesso em: 22 jan. 2023.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; BERNARDINO, Bruna Mendes. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In.: LODI, Ana Claudia Balieira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Orgs). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009, p.65-79.

LEITE, Maria Eduarda Pereira. **Programa de Educação Integral na Paraíba: uma análise da política educacional sob a égide da racionalidade neoliberal**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. O planejamento escolar e o projeto pedagógico-curricular. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – teoria e prática**. Goiânia: HECCUS EDITORA, 2013.

LODI, Ana Claudia Balieira. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In.: LODI, Ana Claudia Balieira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Orgs). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009, p.11-32.

LODI, Ana Claudia Balieira. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais /Língua Portuguesa e sua prática em diferentes espaços sociais. **VI Congresso Ibero-Americano de Tradução e Interpretação**. São Paulo, 2007. São Paulo. Anais. Unibero, São Paulo, 2007. 1CD-ROOM.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos clin.** [online]. 2000, vol.5, n.9, pp. 96-108. ISSN 1415-7128. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282000000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 ago. 2023

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade.** Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições Escolares: Por que e como pesquisar.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

NOVAES, Edmarcius Carvalho. Surdos: educação, direito e cidadania. **Pessoas surdas e direito à educação.** p. 41-81, 188 p. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista** (Impresso), v. n.1, p. 17-35, 2010.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PARAÍBA. **Escola Cidadã Integral.** Disponível em: <https://sites.google.com/view/ecipb/in%C3%ADcio?authuser=0>. Acesso em: 08 jan. 2022.

PARAÍBA. **Decreto nº 36.408 de 30 de novembro de 2015.** Cria a Escola Cidadã Integral, institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências. João Pessoa - Terça-feira, 01 de dezembro de 2015. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/12/Diario-Oficial-01-12-2015.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2021.

PARAÍBA. **Lei nº 11.314, de 11 de abril de 2019.** Altera a Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018, que cria o programa de educação integral. Diário Oficial do Estado da Paraíba, 12 abr. 2019. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doi/2019/abril/diario-oficial-12-04-2019.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2023.

PARAÍBA. **Medida Provisória nº 267, de 07 de fevereiro de 2018.** Poder Executivo cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas - ECIS e institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2018/02/Diario-Oficial-09-02-2018.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2021.

PARAÍBA. **Lei nº 11.100, 06 de abril de 2018.** Poder Executivo cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas - ECIS e institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências. Diário do Poder Legislativo do Estado da Paraíba, n. 7.532. João Pessoa, 12 de abril de 2018. p. 1. Disponível em: <http://www.al.pb.leg.br/wp-content/uploads/2018/04/DPL-12.04.2018.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2021.

PARAÍBA. **Plano Estadual de educação**. Disponível em: <http://paraiba.pb.gov.br/>. Acesso em: 19 dez. 2021.

QUADROS, Ronice Muller de. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, ago. 2006.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/T55NhKLDWBBWnZvNCTJ5Qqk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2022.

QUADROS, Ronice Muller de.; PIZZIO, Aline Lemos.; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Língua Brasileira de Sinais I**. Florianópolis, 2009.

QUADROS, Ronice Muller de. **Língua de herança**: língua brasileira de sinais. Porto Alegre: Penso, 2017.

REZENDE-CURIONE, Patrícia Luiza Ferreira. Escola Bilíngue de Surdos: Comunidade Linguística ou Comunidade Segregada? **Revista Espaço**, INES, Rio de Janeiro, n. 57, jan./jun. 2022. Disponível em: [Revista Espaço n° 57 — Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES \(www.gov.br\)](http://www.ines.gov.br/revista-espaço). Acesso em: 22 set. 2023.

RODRIGUES, Ana Cláudia Silva; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. Redes de política de educação integral da Paraíba: fluxos e influências neoconservadoras e neoliberais. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-32, jan./dez. 2020. Disponível em:

<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21782/14302>. Acesso em: 05 jan. 2022.

SÁNCHEZ, Carlos M. A. **La educacion de los surdos en un modelo bilígue**. Venezuela: Iakonia, 1991.

SILVA, Hedgard Rodrigues da Silva; OLIVEIRA, Dalila Andrade. O Trabalho Docente no Contexto das Escolas Cidadãs da Paraíba. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**. [S. l.], v. 32, n. 70, p. 109–128, 2023. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/15768>. Acesso em: 08 ago. 2023.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos**: concepções e implicações práticas. Curitiba: Juruá, 2010, p. 25-58.

SKLIAR, Carlos. Abordagem socioantropológica em educação especial. *In.*: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação e exclusão**: abordagem socioantropológica em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 8-20.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. A localização política da educação bilíngue para surdos. *In.*: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, v. 2, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14. ed. Papirus, 2002.

APÊNDICES

Apêndice A

Quadro síntese do levantamento da produção acadêmica referente à temática estudada (2019 a 2021)

Teses e Dissertações – Catálogo CAPES				
Indexadores	Dissertações	Teses	Total	Trabalhos relacionados à temática da pesquisa
Educação de surdos	221	51	272	Não identificamos
Educação bilíngue de surdos	31	18	49	Não identificamos
Escola de surdos	17	10	17	Não identificamos
Escola Cidadã Integral	23	01	24	Não identificamos

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

ANEXOS



Somos todos
PARAÍBA
Governo do Estado



**EDUCAÇÃO
INOVAÇÃO**
fazem a Paraíba crescer



**3ª
REGIÃO**
Gerência Regional de Ensino



ESCOLA
CIDADÃ INTEGRAL



ESCOLA DE AUDIOCOMUNICAÇÃO
E.C.I.A.C.
DEMÓSTENES C. LIMA

SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO
E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL ESTADUAL DE ENSINO
FUNDAMENTAL E MÉDIO AUDIOCOMUNICAÇÃO
DE CAMPINA GRANDE DEMÓSTENES CUNHA LIMA
- ECIAC.



Somos todos
PARAÍBA
Governo do Estado

**EDUCAÇÃO
INOVAÇÃO**
fazem a Paraíba crescer



**SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO
E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

Campina Grande - PB

2021

ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
AUDIOCOMUNICAÇÃO DE CAMPINA GRANDE DEMÓSTENES CUNHA
LIMA – ECIAC

RUA EUTÉCIA VITAL RIBEIRO, S/N – CATOLÉ, CAMPINA GRANDE – PB

EQUIPE GESTORA:

GESTORA: MARIA SOLANGE LEITE

CAF: YOHANNA JAMILLAVILAR DE BRITO

CP: DANILO ROCHA DE ARAÚJO (ANOS INICIAIS)

CP: LUCINEIDE DE OLIVEIRA CASTRO RODRIGUES (ANOS FINAIS E MÉDIO)

CP: CLAUDIA MARIA SOARES (EJA)



Somos todos
PARAÍBA
Governo do Estado



**EDUCAÇÃO
INOVAÇÃO**
fazem a Paraíba crescer



**3ª
REGIÃO**
Gerência Regional do Uirapuru



**ESCOLA
CIDADÃ INTEGRAL**



ESCOLA DE AUDIOCOMUNICAÇÃO
E.C.I.A.C.
GERMISTENES C. LIMA

**SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO
E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

Campina Grande - PB

2021



**“Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda”. (Paulo Freire)**

Sumário

1. APRESENTAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA	7
1.1. Nossos Alunos	7
1.2. ECIEEFM AUDIOCOMUNICAÇÃO DE CAMPINA GRANDE:	7
1.2.1. Contexto histórico	7
Quadro I – Localização histórica da EDAC	10
1.2.2. Contexto Atual	11
2. DIAGNÓSTICO, JUSTIFICATIVA E COMPROMISSO DA ESCOLA	11
QUADRO II – Quadro de Resultados Escolares	13
QUADRO III – Quadro de Resultados do IDEB	13
3. MISSÃO, VISÃO, OBJETIVOS E METAS	15
3.1 MISSÃO	15
3.2 VISÃO	15
3.3 OBJETIVOS	15
3.3.1. Objetivo Geral	15
3.3.2 Objetivos Específicos	16
3.4 METAS	16
4. PRINCÍPIOS EDUCATIVOS	17
5. PRESSUPOSTOS EDUCACIONAIS (FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA).	18
6. ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA ESCOLAR	22



6.1	Gestão Escolar	22
6.2	Coordenação Administrativa Financeira	22
6.3	Coordenação Pedagógica	22
6.4	Conselho Escolar	22
6.5	Secretaria	23
6.6	Conselho de classe	24
6.6.1.	Diagnóstico (1º Bimestre):	24
6.6.2.	Acompanhamento (1º, 2º, 3º e 4º Bimestres):	24
6.6.3.	Promocional (Encerramento do ano letivo):	24
6.7	Organização Administrativa, Pedagógica e dos Serviços de Apoio	25
6.7.1.	Gestão	26
6.7.2.	Corpo Docente	26
6.7.3.	Corpo diretivo	28
6.7.4.	Intérpretes	28
7.	PROPOSTA CURRICULAR	29
7.1.	OBJETIVOS	31
7.1.1.	Objetivos Gerais do Ensino Fundamental	31
7.1.2.	Objetivos Gerais do Ensino Médio	31
7.2	COMPONENTES CURRICULARES DA BNCC	31
7.3	AGENDA BIMESTRAL	33
7.3.1.	Função do Calendário escolar:	33
7.3.2.	Calendário escolar em vigor:	33
7.4.	HORÁRIO ESCOLAR	34
7.5.	QUADRO DE MONITORAMENTO DE FREQUÊNCIA	35
7.6.	CARDÁPIO	35
7.7.	PROGRAMA DE AÇÃO	36



7.8 PRÁTICAS EXPERIMENTAIS	37
7.9 GUIAS DE APRENDIZAGEM	37
7.10 NIVELAMENTO	37
7.11 ELETIVAS	38
7.12 ESTUDO ORIENTADO	38
7.13 COLABORE E INOVE	38
7.14 PROJETO DE VIDA	39
7.15 PROTAGONISMO JUVENIL	39
7.16 ACOLHIMENTO	39
7.17 AVALIAÇÃO	40
8. ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS FÍSICOS	40
8.1. Salas Específicas	42
8.1.1. Sala de Atendimento Educacional Especializada – AEE	42
8.1.2. Biblioteca	42
8.1.3. Sala de Informática	42
8.1.4. Laboratório de Ciências da Natureza	43
9. VALIDAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	43
10. REFERÊNCIAS	45



Somos todos
PARAÍBA
Governo do Estado



**EDUCAÇÃO
INOVAÇÃO**
fazem a Paraíba crescer



**3ª
REGIÃO**
Gerência Regional do Ensino



**ESCOLA
CIDADÃ INTEGRAL**



ESCOLA DE AUDIOCOMUNICAÇÃO
E.C.I.A.C.
ROMSTENES C. LIMA

**SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO
E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA**



1. APRESENTAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio Audiocomunicação de Campina Grande Demóstenes Cunha Lima, está localizada na zona Leste de Campina Grande - PB, no bairro do Catolé, no Município de Campina Grande - PB, bem próximo a outros bairros, a pequenas cidades circunvizinhas e ao Centro da cidade, o que facilita seu acesso. Neste ano de 2021, conta com 93 (noventa e três) alunos regularmente matriculados, desenvolve atividades pedagógicas em dois turnos (integral e noturno), para os quais oferece o Ensino Fundamental I, II e o Ensino Médio em tempo integral e para o turno da noite o Ensino Fundamental I, II e Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

1.1. Nossos Alunos

Os alunos surdos que atendemos são, em sua maioria, de outros municípios: moram em cidades circunvizinhas de Campina Grande, residem em outros bairros ou sítios mais afastados. Alguns poucos moram vizinhos à escola, ou nas imediações da mesma. Os alunos apresentam um perfil socioeconômico, tendo como renda per capita baixa em sua grande maioria.

Compreendemos que o (a) aluno (a) surdo (a) não é limitado, sendo assim, o surdo é uma pessoa plena em suas faculdades mentais desfrutando de espaços comuns a todos de maneira que havendo uma acessibilidade para o mesmo, o deleite se torna pleno a todos, apenas com diferenças linguísticas e especificidades culturais.

1.2. ECIEEFM AUDIOCOMUNICAÇÃO DE CAMPINA GRANDE:

1.2.1. Contexto histórico

A Escola Estadual de Audiocomunicação de Campina Grande – EDAC foi fundada em março de 1983, por um grupo de professoras da Universidade Federal da Paraíba – Campos II (UFPB) em conjunto com suas estagiárias da Habilitação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação, do Curso de Pedagogia UFPB, atualmente UFCG, com a finalidade de



suprir a inexistência de escolas para pessoas surdas no município e atender à necessidade urgente de um campo de estágio para a referida habilitação.

No primeiro semestre de 1983, iniciaram o atendimento escolar a um grupo de crianças surdas, nas dependências da Igreja Batista Fundamentalista, da cidade, que foram distribuídos por faixa etária em duas salas de aula. Esta iniciativa tinha como objetivos iniciais, suprir tanto a necessidade premente de um campo de estágio, como a carência de instituições para atender a grande demanda de portadores de surdez em nossa cidade.

A fim de dar prosseguimento a essa iniciativa, as professoras da UFCG procuraram a Secretaria de Educação (SEC) do Município de Campina Grande, e contaram com a simpatia e com o apoio efetivo dos seus dirigentes, mediante o pagamento do aluguel de um imóvel para a melhor instalação da escola e a designação de uma professora pertencente ao quadro docente do município, ex-aluna da Habilitação, a partir do segundo semestre de 1983. Era o início da parceria entre UFPB e a SEC do município de Campina Grande para a criação, manutenção e encaminhamentos necessários para a oficialização da escola, denominada à época, de Centro de Desenvolvimento da Audiocomunicação (CEDAC) “Demóstenes Cunha Lima”, como também contratou uma professora habilitada em Educação de Surdos, para, junto com as professoras da UFPB, darem prosseguimento ao trabalho. À UFCG coube a vigilância, material de consumo e a assessoria de professoras da área de Educação de Surdos, além da direção da escola exercida pela prof.^a Elen Gianini até dezembro de 1988 e pela prof.^a Ana Dorziat em 1989.

Devido à educação especial estar organizada dentro de um modelo de sistema centralizado em nível nacional, através do Centro Nacional de Educação Especial, com representação em nível estadual, pelas Coordenadorias de Educação Especial, optou-se por criá-la como uma escola especial estadual, e não municipal.

Assim, por força do Decreto Estadual nº 10.288 de 16 de julho de 1984, oficializou-se a criação da escola, sob a denominação de Escola Estadual de Audiocomunicação de Campina Grande. Em seguida, firmou-se convênio de parceria entre a Secretaria de Educação do Estado, a Secretaria de Educação do Município de Campina Grande e a UFPB para sua manutenção.



Garantidas as condições iniciais de funcionamento, iniciou-se um processo de discussões com os órgãos envolvidos, sobre os encaminhamentos necessários para a oficialização desta Escola. Considerando-se que a Educação Especial estava organizada através de um sistema centralizado em nível nacional, por meio do Centro Nacional de Educação Especial, que se desmembrava, nos estados, em Coordenadorias de Educação Especial, responsáveis imediatas por essa área educacional, optou-se por criá-la como uma escola especial estadual e não municipal. Assim, em 16 de julho de 1984, por força do decreto estadual nº 10.288, oficializou-se a criação da escola, sob a denominação de Escola de Audiocomunicação de Campina Grande¹ - EDAC. Em seguida, firmou-se convênio de parceria entre as Secretarias de Educação do Estado e do Município e a UFPB para sua manutenção.

A criação desta Escola foi uma ação de relevante importância social, pois não só minimizou a carência de instituições educacionais que atendam a enorme demanda de surdos local e das cidades polarizadas por Campina Grande, como também contribuiu, efetivamente, para a organização da comunidade surda desta cidade, estando os surdos, atualmente, organizados através de sua Associação, galgando espaços na sociedade, como por exemplo, a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial em nossa cidade (Lei Municipal nº 138/97); a criação dos cargos de Instrutor de Libras e de Intérprete de Libras no Plano de Cargos do município de Campina Grande; e abertura de vagas em concurso público para o preenchimento de tais cargos.

Não obstante as constantes solicitações, por parte dos que fazem a EDAC, de construção de sua sede própria, desde a sua criação até fevereiro de 1999, a escola funcionou em residências alugadas pela Prefeitura Municipal de Campina Grande, conforme cláusula do convênio. As constantes mudanças de imóvel (ver Quadro I), bem como a precariedade das instalações das casas, proporcionou algumas dificuldades para o desenvolvimento de suas atividades, tais como: não atendimento à demanda de surdos, impossibilidade de implantação de programas de apoio às famílias e de ensino de Libras à comunidade.

¹ Apesar de no decreto de criação não constar o nome “Demóstenes Cunha Lima”, o mesmo foi mantido ao longo do funcionamento da Escola, por questões técnicas e de respeito histórico.



Quadro I – Localização histórica da EDAC

<i>Período</i>	<i>Endereço</i>
1983 - 1989	R. Rodrigues Alves, 125 - Centro
1990 - 1991	R. Antenor Navarro, 310 - Prata
1991 - 1994	R. Ernani Lauritzen, 60 - Centro
1994 - 1997	Av. Floriano Peixoto, 1175 – Centro
1997 - 1998	R. José de Alencar, 450 – Prata
1999 -	R. Eutécia Vital Ribeiro, S/N – Catolé (sede definitiva)

Através de ação da Fundação de Apoio as Pessoas Portadoras de Deficiência (FUNAD), com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, foi encaminhado pelo Governo do Estado em 1993, ao Governo Federal, um projeto específico de construção da sede própria da Escola de Audiocomunicação de Campina Grande, projeto este aprovado neste mesmo ano. A obra foi iniciada em 1994, nas proximidades do Terminal Rodoviário de Campina Grande, tendo previsão de 220 dias para sua conclusão. No entanto, devido a problemas orçamentários, a obra permaneceu vários anos paralisada, tendo sido concluída no final de 1998. A mudança da Escola para a sua sede definitiva ocorreu no dia 02 de fevereiro de 1999.

Desde 1993, funciona nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) e até o ano de 2000 oferecia ao alunado Educação Infantil e Ensino Fundamental – séries iniciais. Como resultado de forte pressão da comunidade surda e do entendimento de que a escola específica para surdos é a opção mais adequada para a sua educação, foi implantada, na Escola, em 2000, a segunda fase do ensino fundamental e, em 2004, o ensino médio. A implantação de



uma educação bilíngue, iniciada em 1995, prossegue até os dias atuais, o que demonstra ser esse um processo bastante complexo.

A partir de 1995, a EDAC reformulou sua maneira de ver o surdo e sua metodologia de trabalho, assumindo a abordagem bilíngue em seu Projeto Pedagógico. Passa a implantar um ensino regular, como o oferecido a alunos ouvintes, com bases pedagógicas e não mais uma educação especial, pautada em princípios clínico-terapêuticos. Um ensino regular, porém, bilíngue.

A escola funcionou nos três turnos, manhã, tarde e noite, com a finalidade de promover, por meio da educação bilíngue, o crescimento da comunidade surda, através do Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Até o ano de 2018, a escola oferecia o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), e Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª série) no turno da manhã, o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e o Ciclo I (1º ao 3º ano EJA), no turno da tarde. À noite, ofertava-se Ciclo II (4º ao 5º ano EJA) com matrícula anual, ingresso mínimo de 15 anos completos, Ciclo III (6º e 7º ano EJA), Ciclo IV (8º e 9º ano EJA), com matrícula anual, ingresso mínimo de 16 anos completos, Ciclo V (1º e 2º ano médio EJA), Ciclo VI (3º ano médio EJA) na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

1.2.2. Contexto Atual

No ano de 2019, de acordo com a Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018, a referida escola foi beneficiada com o modelo das Escolas Cidadãs Integrais, posteriormente passando a denominar-se Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio Audiocomunicação de Campina Grande Demóstenes Cunha Lima - ECIAC, no dia 27/01/2019, tornando-se a primeira Escola Cidadã Integral Bilíngue de Surdos em todo Estado da Paraíba contemplando alunos do Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio em tempo integral e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período da noite, oferecendo as turmas: Ciclo I (1º ao 3º ano EJA) e Ciclo II (4º ao 5º ano EJA) com matrícula anual, ingresso mínimo de 15 anos completos, Ciclo III (6º e 7º ano EJA), Ciclo IV (8º e 9º ano EJA), com matrícula anual, ingresso mínimo de 16 anos completos, Ciclo V (1º e 2º ano



médio EJA), Ciclo VI (3º ano médio EJA) com matrícula anual, ingresso com o mínimo, de 18 anos completos. Modelo este, que segue até o presente momento.

2. DIAGNÓSTICO, JUSTIFICATIVA E COMPROMISSO DA ESCOLA

Em se tratando de uma escola de educação bilíngue (Libras/Português) para pessoas surdas, é crucial o reconhecimento da especificidade linguística e cultural das pessoas que tem essa deficiência, o que implica assumir a LIBRAS - Língua de Sinais Brasileira como sua língua natural, materna, sua primeira língua (L1), e a Língua Portuguesa sua segunda língua (L2) no Brasil.

Uma escola para surdos deve estar necessariamente baseada em uma concepção de surdez e de sujeito surdo, considerando que a língua de sinais é o sistema principal de comunicação do surdo. Diante disto, reconhecemos a língua de sinais como essencial tanto para o desenvolvimento pleno da pessoa surda, como para o seu processo educacional. Reconhecemos também, que ter uma educação bilíngue não deve se restringir apenas aos aspectos linguísticos, mas, incorporar aspectos culturais específicos da comunidade surda, a fim de assegurar aos surdos uma consolidação de identidade surda e propiciar produções de conhecimento culturalmente vinculadas ao seu modo de perceber o mundo, que é visual, corporal e espacial.

O Reconhecimento de que os surdos tem uma especificidade no modo de ser e de interagir com o mundo constituindo, por sua cultura visual e sua forma comunicativa própria, uma minoria linguística, com direito a uma escola específica, oferece educação básica, um marco para uma educação bilíngue para surdos, atendendo ao disposto na LDBEN (Lei nº 9394/1996), buscando desenvolver o educando, assegurando assim, uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Quanto às atividades educacionais dispostas neste Projeto Político Pedagógico, a Escola oferece duas propostas de intervenção: o Ensino Integral, que contempla a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a parte diversificada, contando com os seguintes componentes curriculares: Projeto de Vida, Pré-Médio e Pós-Médio, Eletivas, Estudo



Orientado, Orientação de Estudo, Colabore e Inove, Nivelamento, Práticas Experimentais e Avaliação Semanal. O Ensino Educação de Jovens e Adultos que tem em seus componentes curricular a BNCC. Estas vêm sendo formalizadas e sistematizadas ao longo dos últimos anos, no intuito de trazer contribuições positivas para a educação oferecida no Estado da Paraíba. Nesse sentido, a proposta pedagógica da escola enfatiza os aspectos democráticos do ensino/aprendizagem e torna o aluno sujeito central desse processo, bem como reconhece seu espaço comunitário de vivência e convivência e as ações sociais dele decorrentes como elementos relevantes, formadores da conduta do aluno e de sua visão de mundo.

Esse entendimento mostra, assim, uma escola democrática, comunitária e socializadora, cujo compromisso pedagógico está em construção e constitui uma alternativa para aperfeiçoar a qualidade de seu ensino. O projeto pedagógico, mostra resultados visíveis (ver Quadro II) que sinalizam o esforço de toda a equipe escolar – professores, funcionários e gestores – no sentido de que todos, trabalhem a partir de uma visão coletiva e em função dos objetivos traçados, como proporcionar um desenvolvimento humano interdisciplinar, que estabeleça um diálogo democrático entre os saberes da escola e os inerentes à comunidade.

Dessa forma, a instituição de ensino torna-se um espaço de atuação e o lugar do cotidiano e das singularidades, das vivências e convivências em suas múltiplas dimensões culturais, sociais, econômicas, ambientais e políticas, onde o aluno protagoniza seus valores e conceitos.

QUADRO II – Quadro de Resultados Escolares

Ano	Nº de matriculados	Aprovados		Reprovados		Transferidos	Evadidos		Óbitos
2010	332	189	57%	33	10%	1	109	33%	0
2011	227	149	66%	28	12%	0	50	22%	0
2012	216	128	59%	16	7%	5	67	31%	0
2013	214	130	61%	15	7%	3	66	31%	0
2014	203	121	60%	26	13%	1	55	27%	0
2015	181	108	60%	19	10%	1	53	29%	0
2016	178	113	63%	48	27%	2	15	8%	0
2017	195	121	62%	11	6%	3	60	31%	0
2018	178	101	57%	27	15%	5	45	25%	0
2019	103	96	94%	04	3%	0	03	3%	0
2020	90	84	93%	00	0%	3	03	6%	0

*Porcentagem calculada em relação ao número de alunos que concluíram o ano na nossa escola.

No diagnóstico realizado na escola foram identificados os seguintes indicadores



históricos: Índices registrados por períodos (ver quadro III):

QUADRO III – Quadro de Resultados do IDEB

<i>Resultados do IDEB</i>	<i>2016</i>	<i>2017</i>	<i>2018</i>	<i>2019</i>	<i>2020</i>
Resultados	2,31	0,59	1,53	–	–
Meta	–	–	–	–	–

Justificativa: A ECI AUDIOCOMUNICAÇÃO DE CAMPINA GRANDE DEMOSTENES CUNHA LIMA, segundo os dados fornecidos pelo INEP, não possui índice IDEB no ano de 2019 e 2020 para as etapas escolares do ensino fundamental - anos iniciais e dos anos finais. Isso pode ter ocorrido porque: i) O número de participantes no SAEB foi insuficiente para que os resultados fossem divulgados; ou ii) Não há média no SAEB - A escola não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado. Considerando que o quantitativo de alunos por sala de aula é inferior às exigências solicitadas pelo programa, realidade atual, nos anos anteriores a 2016, não foram aplicadas as provas do IDEB em nossa escola. Tendo em vista, que os educandos são usuários da LIBRAS como primeira língua (L1), a ausência da vídeo-prova (prova adaptada para a Língua Brasileira de Sinais – Libras), compromete o desempenho dos mesmos. Portanto, os resultados do IDEB apresentados acima (ver quadro III) não condizem com a realidade da comunidade surda. Entendemos que uma proposta bilíngue só pode ser alcançada em uma escola específica para surdos, que respeite e incorpore, em seu dia a dia tais aspectos, compreendendo que o surdo não é limitado. Sendo assim, o surdo é uma pessoa plena em suas faculdades mentais desfrutando de espaços comuns a todos de maneira que, havendo uma acessibilidade para o mesmo, o deleite se torna pleno a todos, apenas com diferenças linguísticas e especificidades culturais.

A interação entre a Educação e a Comunidade é meta e ação que a ECI Audiocomunicação de Campina Grande desenvolve em seu cotidiano. Ações como estas fazem parte de sua contribuição educacional. As atividades que são desenvolvidas ganham relevância, como os projetos pedagógicos realizados pelos professores ao longo dos anos, que reforçam essa relação de forma diversificada, envolvendo as disciplinas escolares e, sobretudo, chamando a responsabilidade de todos, para que a escola seja um espaço de construção e transformação humana. No entanto, a equipe tem se mostrado interessada,



envolvida e sempre estimulada pela Gestão Escolar. Assim, avaliando e reavaliando o contexto educacional da escola, as metodologias adotadas, as linguagens, os recursos, as estratégias e as competências aplicadas. Percebe-se que estes fatores redirecionam a prática pedagógica e desafiam todos os integrantes desta escola a explorar novas metas, ações e objetivos para a formação cidadã dos alunos e para que seja cumprida sua função social e sua contribuição para o projeto educacional.

As atividades pedagógicas planejadas para consolidar o Projeto Político Pedagógico de 2021 realizar-se-ão a cada mês, conforme será destacado mais adiante. Vale ressaltar, contudo, que ações pedagógicas ocorrerão de forma remota de acordo com a Medida Provisória nº 943 e no Decreto Estadual nº 40.188. É evidente que o Corpo Docente e a Gestão Escolar reconhecem as responsabilidades e a complexidade da Proposta Política e Pedagógica defendida neste documento e sabem de seus compromissos. A dimensão dessa proposta é ousada e requer um trabalho de parcerias para aperfeiçoar e sofisticar a escola, a comunidade e, sobretudo, o alunado. Portanto, este projeto visa tornar satisfatório o nível de ensino-aprendizagem da ECI Audiocomunicação de Campina Grande, valorizando a formação continuada dos professores, bem como a construção de responsabilidades e a renovação do interesse do aluno pela educação escolar, partindo das atividades e ações cotidianas educativas.

Para tanto, faz-se necessária a aproximação das famílias, da comunidade e da escola, para que, enquanto instâncias interdependentes, interfiram na concepção de mundo dos alunos, estimulando-os a participarem de maneira mais efetiva da vida escolar e da construção de um mundo mais justo, solidário e dialógico com a sua comunidade, afirmando-se uma educação democrática e inclusiva.

3. MISSÃO, VISÃO, OBJETIVOS E METAS

3.1 MISSÃO

Assegurar as condições necessárias e suficientes para oferta de uma educação de excelência, por meio da formação continuada à equipe escolar, abrindo caminhos para o desenvolvimento de novas práticas que possibilitem o melhor desempenho dos estudantes.



3.2 VISÃO

Através de uma visão sócio-histórica, consolidar o modelo de educação cidadã integral, compreendendo a formação para a vida, a formação acadêmica de excelência e a formação do desenvolvimento das competências para o século XXI, com a finalidade de formar cidadãos protagonistas e empreendedores capazes de enfrentar os desafios no contexto social atual com autonomia, competência e solidariedade, fortalecendo a autodeterminação e baseados na autodisciplina para construção de conhecimentos sólidos e preservação de relacionamentos harmônicos pautados na convivência, no respeito e no diálogo.

3.3 OBJETIVOS

3.3.1. Objetivo Geral

Proporcionar o Ensino Bilíngue, de Libras como primeira língua (L1) e português como segunda Língua (L2), contribuindo para uma prática bilíngue e inclusiva, comprometida com o desenvolvimento socio-afetivo-cognitivo, bem como, para a futura formação profissional dos educandos, viabilizando por meio da expansão e da utilização das diversificadas atividades didático-pedagógicas, a melhoria permanente do processo de ensino-aprendizagem; desenvolvendo habilidades e competências que busquem aprimorar o pensamento crítico, reflexivo e científico dos alunos para o exercício da cidadania; desenvolvendo, de forma sistematizada, a operacionalização e o funcionamento da escola cidadã integral, de acordo com a Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018.

3.3.2 Objetivos Específicos

- Formar cidadãos solidários, com domínio de libras e língua portuguesa, socialmente ativos e competentes;
- Desenvolver práticas pedagógicas e estratégias necessárias para o ensino bilíngue;
- Desenvolver processos formativos para fomentar o protagonismo juvenil;
- Desenvolver aptidões individuais dos estudantes;
- Conscientizar os estudantes de suas responsabilidades individual e social;
- Promover as condições para redução dos índices de evasão escolar, de abandono



e de reprovação, bem como acompanhar a sua evolução no âmbito das escolas em tempo integral.

3.4 METAS

A ECI Audiocomunicação de Campina Grande, no decorrer dos dois últimos anos, tem procurado desenvolver estratégias para alcançar as metas que aparecem em seu Plano de Ação, que são: a permanência dos estudantes na proposta do ensino remoto, a participação nas aulas síncronas, respostas das atividades de forma assíncronas, e para os que não tem acesso à internet participarem através das atividades impressas, a qual os professores encaminham sempre nas quintas-feiras para a secretaria da escola, a equipe gestora entra em contato com a família comunicando que na segunda-feira as atividades impressas estão disponível para seus filhos e que precisam ser devolvidas na semana seguinte para que possam levar as novas atividades, e assim sucessivamente. Desta forma a escola faz o monitoramento da participação de todos os alunos, buscando minimizar a evasão escolar e o índice de reprovação.

Buscando assim, alcançar os seguintes indicadores: Taxa de reprovação < 8%; Média geral escolar > 8,0; Porcentual de médias < 5,0 < 7%; Porcentual de Aplicação de Sequências Didáticas de Português e Matemática 100%; Taxa de abandono <5%; Taxa de frequência > 85%; Percentual de estudantes participando ativamente de Clubes de Protagonismo 80%; Índice de transferências para o ensino regular <10%; Índice de estudantes tutorados 100%; Cumprimento das aulas de Projeto de vida previstas 100%; Desenvolvimento de formação continuada nos dias de planejamento de professores 100%; Guias de aprendizagem publicados 100%; Cumprimento do conteúdo planejado nos guias de aprendizagem 90%; Cumprimento do currículo da BNCC planejado para o ano 100%; Resultado do IDEB 4,0; Porcentual de Estudantes da 3ª série inscritos no ENEM 95%.

4. PRINCÍPIOS EDUCATIVOS

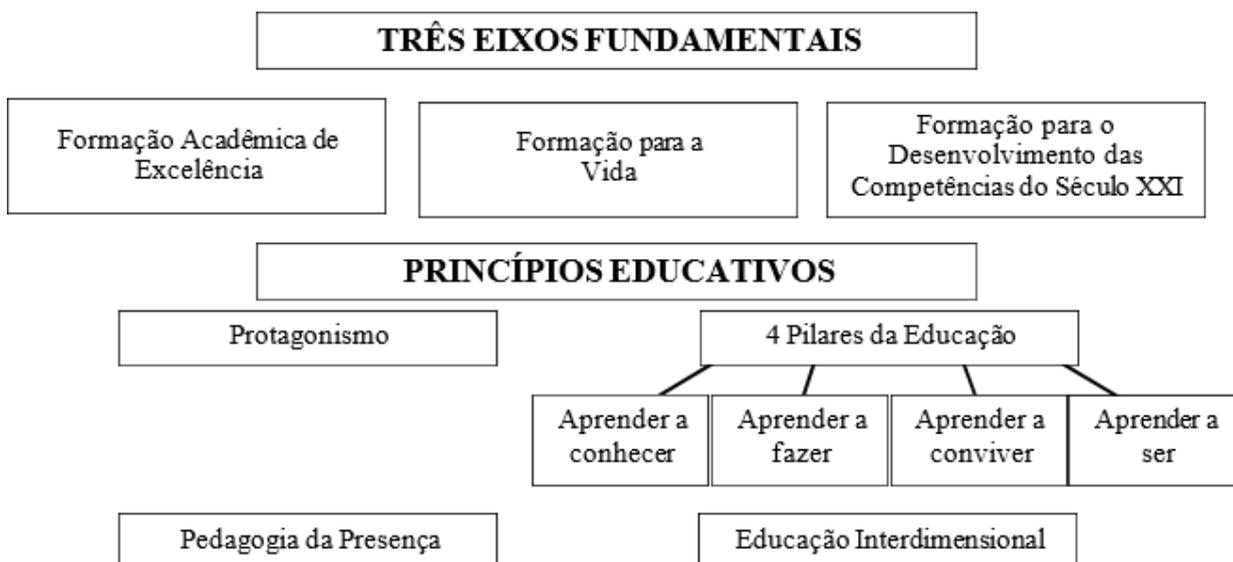
Os princípios que norteiam nossa prática pedagógica escolar encontram-se fundamentados nos três eixos fundamentais: formação acadêmica de excelência, formação para a vida e formação para o desenvolvimento das competências e desafios para o século XXI, como também para as exigências do mundo contemporâneo, tendo como ponto de



partida o educando, buscando desenvolver os pilares essenciais para a formação dos indivíduos que possam contribuir com a sociedade, a partir de sua autonomia, das diferentes competências e sendo solidários, tudo isso baseado no incentivo e desenvolvimento do protagonismo juvenil.

O projeto de vida é o eixo principal da Escola Cidadã Integral e busca problematizar as múltiplas dimensões da identidade dos jovens ainda em formação. As aulas de projeto de vida não se referem apenas a um projeto de carreira, mas à formação integral do cidadão. Trata-se de um processo de reflexão sobre o “ser” e o “querer ser”, tendo por objetivo ajudar o jovem a planejar o caminho que precisa construir e seguir para realizar esse encontro seja nas dimensões pessoais, sociais e produtivas da vida, num período de curto, médio e longo prazo. Um projeto de vida tende a se realizar na junção de duas variáveis: a primeira diz respeito à identidade, ou seja, quanto mais o jovem se conhece, experimenta suas potencialidades individuais, maior será sua capacidade de elaborar seu projeto. A segunda, que interfere na elaboração do projeto de vida, é o conhecimento da sua realidade.

O protagonismo juvenil é um dos eixos temáticos de sustentação do modelo da Escola Cidadã Integral que visa à integralidade dos jovens na escola e em outros segmentos da sociedade, buscando uma melhor qualidade de vida para os mesmos.



Os valores são referências que a escola propõe a sua comunidade para um



desenvolvimento pleno como cidadão, que é preparar o cidadão para o exercício da cidadania, um dos objetivos da educação levado em sequência, a responsabilidade que os mesmos devem exercer seus direitos e deveres, o qual é praticado com transparência, ética, solidariedade, respeito, cooperação, eficácia e eficiência.

5. PRESSUPOSTOS EDUCACIONAIS (FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da ECI Audiocomunicação de Campina Grande, assume como referências teóricas básicas as noções presentes em Saviani (2012), Freire (2006), Brandão (1989), Montana (2006), LDB (1996), DCN'S (1998), Farias (2001), Lei da Libras 10.436/2002, dentre outros. Todos os pesquisadores e os documentos oficiais aqui destacados possuem contribuições relevantes para o cumprimento do papel social da escola e da profissão docente. Dessa maneira, entende-se que a prática precisa dialogar com a teoria, para não se perder na falta de argumentos e explicações, ou seja, toda prática dissociada de fundamentação teórica tornar-se-á limitada, principalmente quando se trata do campo da educação escolar.

Em função da comprovada relevância do PPP para a escola, considera-se pertinente a visão de Saviani (2012), que considera o PPP propício à vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e ao exercício da cidadania.

Assim, a ideia destacada fundamenta a proposta defendida neste documento, por trazer, sobretudo, a reflexão da prática pedagógica, ação que deve ser exercida por meio da vivência comunitária e democrática, visto que esta ação singulariza a escola como lugar do conhecimento.

A escola é um lugar de ensino e difusão do conhecimento, é instrumento para o acesso das camadas populares ao saber elaborado; é, simultaneamente, meio educativo de socialização do aluno no mundo social. O ensino, como mediação técnica deve dar a todos uma formação cultural e científica de alto nível. A socialização, como mediação sociopolítica deve cuidar da formação da personalidade social em face de uma nova cultura. (LIBÂNEO, 1990, p. 75).

Dessa forma, o conhecimento deixa de ser um desejo e passa a ser real à medida que a escola traça teoricamente suas pretensões para cada ano letivo, pensando, ao mesmo tempo, na singularidade e na pluralidade dos alunos, deixando claras tais ideias em seu Projeto Político Pedagógico para que se chegue à chamada práxis (teoria/prática), sistematizando as



suas propostas na busca de resultados positivos no que se refere ao ensino-aprendizagem. Enquanto plano elaborado coletivamente, o Projeto Político Pedagógico reforça detalhes e finalidades para serem atingidos. (VEIGA 1995, p. 23)

Nessa perspectiva, a escola Audiocomunicação de Campina Grande busca criar oportunidades de aprendizagem construindo-as socialmente e oferecendo aos educandos autonomia para aprender a ser, a viver, a fazer e a conhecer, envolvendo a relação professor-aluno e aluno-aluno, ou seja, buscando o conhecimento coletivo, por meio da troca de experiências, conscientizando-os para os desafios impostos pela sociedade atual, que exige habilidades, competências e atitudes.

No tocante à prática da temática pedagógica “O uso das Tecnologias na Prática Docente: Um olhar sobre o letramento de Alunos Surdos”, a partir da proposta da Secretaria de Educação para o modelo de ensino remoto, envolvendo os saberes as novas ferramentas tecnológicas, trabalhou-se a utilização de ferramentas digitais, buscando criar estratégias para o uso dessas tecnologias que possam propiciar um aprendizado que contribua no processo de letramento dos estudantes surdos.

Dessa forma, através do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), a escola está adaptando o uso dessas ferramentas ao ensino bilíngue, para estabelecer contato com o estudante e desenvolver as ações e atividades elaboradas. A escola utiliza as ferramentas tecnológicas, a exemplo do Whatsapp, Google Classroom, Google Meet, Google Forms, Jamboard, YouTube, entre outras. Por sua vez, se posicionando, com medidas estratégicas para amenizar a dificuldade dos estudantes no uso das tecnologias e no aprendizado da L1 e L2, para que o ensino aconteça de forma efetiva. A partir dessa iniciativa é perceptível um aumento do desempenho acadêmico dos alunos, através dos resultados das avaliações quantitativas. Em consonância com o que foi definido no Programa de Ação Escolar, planejamento e definição do Projeto Político Pedagógico para o ano de 2021.

Vasconcelos (1995, p. 143) ressalta o seguinte sobre Projeto Pedagógico,

É um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição.

A ressignificação da escola passa pela sua vivência em todos os dias letivos do ano, por isso, nos planejamentos, é preciso definir o currículo da escola e das suas disciplinas, as



metodologias usadas para a construção do conhecimento dos alunos, os recursos didáticos usados, os objetivos dos conteúdos e, por último, as formas de avaliação, para que esta seja cumulativa, contínua e somatória e não uma forma de julgar ou punir o aluno simplesmente, respeitando, assim, o seu processo de aprendizagem, como destacou Freire (2011):

O processo de aprender em que historicamente descobrir-se que é possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si. Aprender é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador. Quando mais se exerce a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve a curiosidade epistemológica, sem a qual não se alcança conhecimento cabal do objeto. (2011, p.27).

Criar e aprender são tarefas que necessitam de empenho, de planejamento, de atitude, de comportamento. Tais atitudes devem ser estimuladas pelos professores nas atividades diárias para que se caminhe na direção de uma escola inclusiva, que abre possibilidades de diálogo e rompe com os paradigmas que alimentam o fracasso da educação pública.

A escola aqui desejada e pensada associa-se à educação popular e à escola possível, como foi pensado por Arroyo (2003). O autor afirma que desenvolver uma escola possível para a periferia implica muita coragem diante do desânimo que tomou conta dos profissionais da educação, falar de uma escola possível pode representar um sonho, mas nunca uma impossibilidade de ação concreta.

Esta coragem é uma das ações que movem diversos docentes do país que buscam superar o desânimo, pois é preciso, urgentemente, renovar a valorização do professor neste país, haja vista que só por meio da educação pode ser construída uma nação digna para todos os brasileiros. Alguns desses professores corajosos encontram-se na ECI Audiocomunicação de Campina Grande, em Campina Grande - PB. Eles fazem a diferença com suas lutas e conquistas diárias.

Nessa perspectiva, a escola reconhece a necessidade de se aproveitarem, de forma mais próxima de suas atividades, as ações positivas da comunidade. Esta é a bandeira de luta para efetivação das ações democráticas desse documento, atendendo, assim, aos interesses de uma educação humana para além dos muros da escola, adentrando na comunidade e trazendo para a sala de aula os valores deste espaço para os alunos, não deixando ofuscar o que a comunidade tem de melhor diante dos entraves materiais e imateriais, transpondo as barreiras impostas pelas desigualdades nos diferentes níveis sociais no âmbito econômico e social.



A escola deve e pode contribuir para melhorar a vida e estimular novos sonhos para seus alunos. Esta visão socializadora da escola pode reduzir problemas, como o da evasão escolar, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos, pode melhorar a qualidade do ensino no nível Fundamental e Médio e, especialmente, pode semear a vontade do aluno de aprender, de ser, de fazer, de crescer e de conhecer.

Em seu cotidiano de trabalho, o professor precisa tomar decisões. O professor precisa ter atitude, precisa lidar com desafios e pensar em soluções para problemas, mesmo quando lhe faltam recursos materiais ou financeiros. E o que é necessário alguém saber para poder educar? Uma resposta pode ser dada, quando se afirmar que são necessários saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência (TARDIF, 2002 *apud* FARIAS, 2009).

Estes saberes permitem que o professor encontre a melhor forma de colocar em prática seus objetivos socio pedagógicos, contribuir com a qualidade do ensino e com a cidadania dos alunos, pois, atualmente, mais que no passado, “a educação deve ser definida como um bem público”. A defesa de uma educação pública depende, hoje, de mudanças nos sistemas de ensino, de autonomia para elaboração de diferentes projetos pedagógicos, a partir de iniciativas de grupos de professores ou de associações pedagógicas, liberdade na definição de percursos escolares e dos currículos.

Dessa forma, será possível uma escola pública democrática, comunitária e socializadora, que ofereça igualdade de condições para acesso e permanência, uma vez que o PPP propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Na ECI Audiocomunicação de Campina Grande, nos preocupamos em instaurar essa forma de organização do trabalho pedagógico.

Este Projeto Político Pedagógico foi elaborado a partir de reuniões, planejamento com os diversos segmentos que compõem seu corpo administrativo e pedagógico. Foi articulado, planejado e elaborado para alcançar ações intencionais com objetivos e compromissos que foram definidos coletivamente, perante discussões de problemas existentes, buscando alternativas viáveis para efetivação da proposta política e pedagógica. Assim, tudo o que for criado para o bem da escola deve surgir por ocasião de seu próprio cotidiano, respeitando também a sua comunidade, oferecendo a ela espaço e propondo a prática da democracia.



6. ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA ESCOLAR

Do ponto de vista administrativo, a escola é organizada por meio da Gestão, da Coordenação Administrativa Financeira, da Coordenação Pedagógica, do Conselho Escolar, da Secretaria e do Conselho de Classe.

6.1 Gestão Escolar

A gestão compreende a tomada de decisão, os planejamentos didático e administrativo, a execução e o acompanhamento da construção do Projeto Político Pedagógico. Esse segmento visa garantir a participação da comunidade e de todos os segmentos da Escola, juntamente com por meio de seus representantes no Conselho Escolar e dos membros da comunidade escolar.

6.2 Coordenação Administrativa Financeira

A Coordenação Administrativa Financeira da escola deve ser entendida como o processo que rege o seu funcionamento, compreendendo a tomada de decisão, planejamento, execução, acompanhamento do cotidiano escolar; assim como responsável por todos os apoios administrativos e financeiros, de modo a suportar os processos pedagógicos e garantir condições favoráveis para o alcance dos resultados educacionais propostos.

6.3 Coordenação Pedagógica

A Coordenação Pedagógica é o serviço de planejar, organizar, coordenar e avaliar as atividades pedagógicas da escola, visando promover a integração das atividades curriculares.

6.4 Conselho Escolar

Tendo em vista o objetivo principal da escola, o Conselho Escolar baseia-se, principalmente, no ensino voltado para os discentes de forma que eles possam fazer parte da sociedade e se tornem capazes de atuar como seres sociais, intelectuais, solidários, competitivos e competentes. Conforme mencionado, este conselho também visa ao envolvimento das famílias, bem como da comunidade escolar nas questões escolares.



O Conselho Escolar é constituído por representantes de pais, estudantes, professores, funcionários, membros da comunidade local e pela direção da escola. Para a seleção dos que fazem parte do conselho, foram observados os seguintes critérios: regras transparentes e democráticas de eleição dos membros do conselho.

O Conselho Escolar participa da gestão administrativa, pedagógica e financeira da escola, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino. Com funções deliberativas, consultivas, fiscais, mobilizadoras e pedagógicas, o Conselho Escolar contribui para garantir a gestão democrática, comunitária e socializadora da ECI Audiocomunicação de Campina Grande.

Dentre as atividades dos conselheiros escolares, estão a definição e a fiscalização dos recursos destinados à escola e sua participação na elaboração, implementação e avaliação do projeto político pedagógico da escola.

6.5 Secretaria

Atualmente, a função de secretária é exercida por funcionária técnico-administrativa, auxiliada por outros técnicos administrativos. A secretária escolar tem as seguintes funções:

1. Efetivar e coordenar as atividades administrativas referentes à matrícula, transferência e conclusão de curso;
2. Elaborar relatórios e processos de ordem administrativa a serem encaminhados às autoridades competentes;
3. Encaminhar à direção, em tempo hábil, todos os documentos que devem ser assinados;
4. Organizar e manter atualizado o arquivo escolar ativo e conservar o inativo, de forma a permitir, em qualquer época, a verificação da identidade e da regularidade da vida escolar do aluno e da autenticidade dos documentos escolares;
5. Cumprir demais atribuições definidas no Regimento Escolar.



6.6 Conselho de classe

As reuniões do Conselho deverão ocorrer ordinariamente 6 (seis) vezes ao longo do ano letivo, conforme aponta determinações das Diretrizes Operacionais das Escolas Cidadãs Integrais do Estado da Paraíba:

6.6.1. Diagnóstico (1º Bimestre):

- I. Analisa os mapas elaborados a partir dos questionários socioeconômicos e das expectativas aplicadas junto aos estudantes e suas famílias;
- II. Caracteriza e organiza as necessidades de aprendizagem e ensino;
- III. Reconhece e situa questões emergentes da relação professor-estudante;
- IV. Levanta e pactua procedimentos para intervenção efetiva do que foi apresentado.

6.6.2. Acompanhamento (1º, 2º, 3º e 4º Bimestres):

- I. Aprecia os resultados identificados ao longo do período;
- II. Avalia a efetividade dos procedimentos adotados e decididos no Conselho anterior;
- III. Identifica necessidades e possibilidades de outras intervenções;
- IV. Assume coletivamente as responsabilidades do acompanhamento e das ações estabelecidas.

6.6.3. Promocional (Encerramento do ano letivo):

- I. Decide coletivamente sobre a promoção ou retenção do estudante, analisando os resultados apresentados e sua relação com os procedimentos de acompanhamento assumidos nos Conselhos anteriores;
- II. Define previamente estratégias coletivas e individuais para o acompanhamento e intervenção posteriores juntos aos estudantes promovidos e em quem se reconhece a necessidade de acompanhamento efetivo no ano seguinte;
- III. Orienta o curso a ser perseguido pela escola e seus atores, seja redimensionando sua prática, seja ratificando-a. No início do primeiro semestre e final do último, são aplicadas pela escola algumas avaliações diagnósticas (Português e Matemática), que servem como instrumentos de adequação do ensino às



necessidades dos estudantes. Assim, o primeiro e o último Conselho de Classe tornam como estudo do resultado dessas avaliações, pois elas servem, para orientar o planejamento dos professores e posterior nivelamento das séries;

- IV. Na modalidade EJA – Regular, o Conselho de Classe ocorrerá 4 (quatro) vezes no decorrer do ano letivo, sendo o 1º como diagnóstico seguindo os princípios do mencionado para a modalidade integral; o 2º e 3º como acompanhamento com base na contenção da evasão e elevação do nível de aprendizagem dos estudantes; e por último o 4º no final do ano letivo, que possui por finalidade a promoção e/ou retenção dos discentes.

6.7 Organização Administrativa, Pedagógica e dos Serviços de Apoio

Entende-se por estrutura organizacional, a disposição e a ordem das partes físicas e hierárquicas que compõem a unidade escolar. A ECI Audiocomunicação de Campina Grande se estrutura da seguinte forma:

FUNÇÃO	QUANTIDADE	CARGA HORÁRIA
GESTORA	1	40h
CAF	1	40H
CP	2	40H
COORDENADORA	1	20H
SECRETÁRIA	1	30H
PROF. DA EDUC. BÁSICA	28	23/INTEGRAL 40H e 5/NOTURNO 20H
AUXILIAR DE BIBLIOTECA	01	40H
AUXILIAR DE SECRETARIA	01	40H
MERENDEIRA	02	40H
PORTEIRO	02	40H
INSPETOR	02	40H
AUXILIAR DE SERVIÇOS GERAIS	02	40H
INTÉRPRETES	06	3/INTEGRAL 40h e 3/NOTURNO 20h

6.7.1. Gestão

Nº	NOME	GRADUAÇÃO	FUNÇÃO	SITUAÇÃO
----	------	-----------	--------	----------



01	Maria Solange Leite	Geografia	Gestora	Efetiva
02	Yohanna Jamilla Vilar De Brito	Matemática	CAF	Efetiva
03	Danilo Araújo Rocha	Letras	CP	Contrato
04	Lucineide de Oliveira Castro Rodrigues	Pedagogia	CP	Contrato
05	Cláudia Maria Soares	Pedagogia	Coordenadora	Efetiva
06	Yasmin Menezes Rodrigues	Direito	Secretária	Contrato

6.7.2. Corpo Docente

Nº	NOME DO PROFESSOR	GRADUAÇÃO	COMPONENTE CURRICULAR	SITUAÇÃO
01	Ligia de Fritas Lima	Pedagogia	Polivalente (1º ano)	Contrato
02	Mércia Mª de Sousa Gonzaga	Pedagogia	Polivalente (1º ano)	Contrato
03	Matheus Silva Ferreira	Pedagogia	Polivalente (3º ano)	Contrato
04	Gerusa Aparecida P. de Oliveira	Pedagogia	Polivalente (4º ano)	Contrato
05	Flávio Roberto Porto	Pedagogia	Polivalente (5º ano)	Contrato
06	Rennally Barbosa Antunes	Libras/ Pedagogia	LIBRAS	Contrato
07	Francicleide Diniz	História	Projeto de Vida (Anos Iniciais)	Contrato
08	Maria do Socorro Barbosa Antunes	Letras Português	Português (Anos finais)	Contrato
09	Rosicleide Diniz Marinho	Letras Português	Português (médio)	Contrato
10	Talita Silva Antunes	Letra/Espanhol/ Inglês	Inglês (Anos Iniciais, Finais e Médio)	Contrato
11	Natalia Brito Bezerra Rocha	Letras Espanhol	Espanhol (Finais e Médio)	Contrato
12	Danilo José da Silva Queiroz	Educação Física	Educação Física (Anos Iniciais, Finais e Médio)	Efetivo
13	Ricardo Manoel de Oliveira Ferreira	Letras Libras	Libras (Anos Finais e Médio)	Contrato
14	João Daniel Antunes de Melo	História	Projeto de Vida (Anos Finais) e Arte	Contrato
15	Inácio de Assis Ferreira de Lima	Matemática	Matemática (Anos Finais)	Contrato
16	José Alberto dos Santos Maciel	Matemática	Matemática (Médio)	Contrato
17	Thays Fernanda H. D. da Fonseca	Biologia	Ciências (anos Finais)	Contrato
18	Maria Dijanete Freitas de Melo	Biologia	Ciências (anos Finais) e Biologia (Médio)	Contrato



19	Nayara Pombo Diniz Lopes	Química	Ciências (anos Finais) e Química (Médio)	Efetiva
20	Heloisa Galdino Barbosa	Física	Projeto de Vida e Física (Médio)	Contrato
21	Rildemar de Almeida e Sousa	História	História (Anos Finais)	Contrato
22	Cícero Ramos Diniz Filho	Geografia	Geografia (Anos Finais e Médio)	Contrato
23	Caroline Diniz Nobrega Alves	Sociologia	Sociologia, Filosofia e História (Médio)	Efetiva
24	Irenita Ferreira	Pedagogia	Polivalente (EJA)	Contrato
25	Luciana Pimentel	Letras/português /inglês	Português e Inglês (EJA)	Contrato
26	Roseane Amorim	Matemática	Matemática (EJA)	Contrato
27	Auricéia Leal	Química	Ciências, Biologia e Física (EJA)	Contrato
28	Railane Martins de Araújo	História	História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Arte (EJA)	Efetiva

6.7.3. Corpo diretivo

Nº	NOME	FUNÇÃO	SITUAÇÃO
01	Ana Paula Pereira Sousa	Merendeira	Contrato
02	Maria Lídia Lima Sousa	Merendeira	Contrato
03	Daniel Pereira Trevas	Auxiliar De Secretaria	Contrato
04	Deliésio Candido Diniz	Porteiro	Contrato
05	Reginaldo Silva	Porteiro	Contrato
06	Janderly Do Nascimento	Inspetor	Contrato
07	Jonatas Santos Costa	Inspetor	Contrato
08	Maria Lúcia Alves De Queiroz	Auxiliar De Serviços Gerais	Contrato
09	Valkíria Inocêncio Rodrigues Dos Santos	Auxiliar De Serviços Gerais	Contrato
10	Cristina Pereira Trevas Farias	Auxiliar De Biblioteca	Contrato

6.7.4. Intérpretes

Nº	NOME	FUNÇÃO	SITUAÇÃO
01	Alinne Luyzy Araújo Dos Santos	Intérprete	Contrato
02	Ana Maria Barbos Gonsalves	Intérprete	Contrato
03	Ana Paula Freire de Brito	Intérprete	Contrato
04	Carolina Ricardo da Silva	Intérprete	Contrato



05	Ineyre dos Santos Chaves	Intérprete	Contrato
06	Júlia Karolina Lira Da Silva	Intérprete	Contrato

A equipe pedagógica da escola apresenta o seguinte corpo: 1 (um) Diretor geral, 1 (um) Coordenador Administrativo Financeiro, 2 (dois) Coordenadores Pedagógico, 1 (um) Coordenador EJA/Noturno, 7 (sete) docentes efetivos e 33 (trinta e três) contratados e 6 (seis) intérpretes contratadas todos graduados nas áreas específicas em que desenvolvem suas atividades pedagógicas. Há docentes mestres e especialistas em suas áreas específicas.

7. PROPOSTA CURRICULAR

A Lei das Diretrizes e Bases (LDB) defende, com relação à carga horária do Ensino Médio e Fundamental das Escolas Públicas brasileiras, que as escolas devem seguir o modelo para todos os Estados da Federação:

A LDB estabelece que no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o efetivo trabalho letivo se constitui de 800 horas, de 60 minutos, por ano; de 2.400 horas de 60 minutos para o Ensino Médio e da carga horária mínima das habilitações por área na Educação Profissional. Esse é um direito dos estudantes. Ao mesmo tempo, a LDB estabelece que a duração da hora-aula das disciplinas é da competência do projeto pedagógico do estabelecimento. O total do número de horas destinado a cada disciplina também é de competência do projeto pedagógico (LDB, 1996).

A escola segue as orientações da LDB com relação à carga horária, a qual deve ser organizada de acordo com os cursos oferecidos dentro de cada Instituição Escolar, bem como do que foi determinado no PPP e que é compartilhado de forma democrática entre seus professores e gestores.

Assim sendo, após serem ouvidos todos os membros da Comunidade Escolar, foi decidido que os horários e a carga horária deveriam ser divididos da seguinte forma de acordo com o que determina o Governo do Estado da Paraíba.

A escola, em função de sua proposta pedagógica, orienta-se pelos PCN'S e procura desenvolver ações interdisciplinares, possibilitando ao aluno sua participação ativa no processo de aprendizagem, trabalhando projetos científicos, sociais e culturais que contemplem toda a comunidade escolar.

A ação interdisciplinar adquire um significado político: num processo de elaboração do saber voltado para a compreensão da realidade, para a descoberta de potencialidades e alternativas de se atuar sobre ela, visando transformá-la (ALVES, 2000, p. 47).



Com relação à orientação curricular, mormente ao ensino fundamental, sua organização curricular possui um currículo formado pela:

1. Base Nacional Comum – conjunto de conteúdos mínimos das áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira (Inglês), Educação Artística (Arte) e Educação Física) articulados aos aspectos da vida cidadã.

2. Parte Diversificada – proposta pelas Diretrizes Operacionais das Escolas Cidadãs Integrais do Estado da Paraíba, tais como, Disciplinas Eletivas, Projeto de Vida, Estudo Orientado, LPT – Leitura e Produção Textual e Práticas experimentais, que buscam uma plenitude de uma Educação Acadêmica por Excelência e para as Competências Educacionais para o séc. XXI. Envolve ainda os conteúdos complementares, escolhidos pela escola com o objetivo de enriquecimento de conhecimento. Esses conhecimentos contribuem para a incorporação de valores e práticas sociais indispensáveis ao exercício de uma vida de cidadania plena.

A linha metodológica fundamenta-se em concepções construtivistas e interacionistas, propicia condições de aprendizagem significativas com aplicações de estratégias diversificadas, utilizando todos os recursos didáticos e tecnológicos disponíveis pela escola.

No que concerne ao Ensino Médio, a Escola reconhece que esta é a etapa final da Educação e busca integrar seus alunos dentro dos novos caminhos que os levem a ser verdadeiros jovens protagonistas e cidadãos como pleno desenvolvimento de seu senso crítico e autônomo para a vivência em sociedade e, assim sendo, desenvolve entre seus alunos vários aspectos, entre estes o incentivo aos princípios de convivência democrática mostrando a todos a importância de se atuar na vida social e cultural da comunidade; a não discriminação das minorias, levando-se em consideração os diálogos para mediar os conflitos de preconceitos sociais, de raça, cor ou sexo; a valorização das expressões artísticas e culturais; a valorização do meio ambiente em todos os seus aspectos.

A escola tem como base comum do Ensino Médio Regular e em tempo Integral os seguintes conteúdos: Português (Estudos Literários), Português (Língua e Produção Textual), Inglês, Filosofia, Sociologia, História Geral, do Brasil e da Paraíba, Geografia Geral, do Brasil e da Paraíba, Matemática, Física, Química e Biologia.



Alinha-se ainda a Parte diversificada do currículo, a proposta nas Diretrizes Operacionais das Escolas Cidadãs Integrais do Estado da Paraíba, tais como Projeto de Vida, Pré e Pós-Médio, Eletivas, Estudo Orientado, Orientação de Estudo, Colabore e Inove, Nivelamento, Práticas Experimentais e Avaliação Semanal, que buscam a plenitude de uma Educação Acadêmica por Excelência e para as Competências Educacionais para o séc. XXI.

A Escola também contempla o EJA - A Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é uma modalidade de ensino que atende a todo aquele que não iniciou ou não concluiu os estudos, nos níveis de Ensino Fundamental e Médio.

7.1. OBJETIVOS

7.1.1. Objetivos Gerais do Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental tem por finalidade a formação básica do cidadão, mediante:

- I. O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II. A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III. O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV. O fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

7.1.2. Objetivos Gerais do Ensino Médio

O Ensino Médio tem como finalidade específica:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
- II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

7.2 COMPONENTES CURRICULARES DA BNCC

A ECI Audiocomunicação tem como componentes curriculares dos Anos Iniciais e Anos Finais de acordo com as áreas do conhecimento:



- LINGUAGENS: LIBRAS, Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa;
- MATEMÁTICA: Matemática;
- CIÊNCIAS DA NATUREZA: Ciências;
- CIÊNCIAS HUMANAS: Geografia, História e Ensino Religioso.

Os componentes curriculares do Ensino Médio de acordo com as áreas do conhecimento:

- LINGUAGENS: LIBRAS, Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Espanhola.
- MATEMÁTICA: Matemática;
- CIÊNCIAS DA NATUREZA: Biologia, Química e Física;
- CIÊNCIAS HUMANAS: Geografia, História, Sociologia e Filosofia.

Parte diversificada do currículo da ECI Audiocomunicação de Campina Grande, de acordo com a matriz das Diretrizes Operacionais, temos:

Anos Iniciais:

- Projeto de Vida;
- Estudo Orientado;
- Prática Experimental;
- Disciplinas eletivas;
- Oficina de literatura e Produção de Texto;
- Oficina de Escrita de Sinais – LIBRAS;
- Oficina de Arte

Anos Finais:

- Projeto de Vida;
- Pré-Médio;
- Estudo Orientado;
- Prática Experimental;
- Disciplinas eletivas;
- Nivelamento;

Ensino Médio:

- Projeto de Vida;



- Pós-Médio;
- Colabore e Inove;
- Orientação de Estudo;
- Prática Experimental;
- Disciplinas eletivas;
- Nivelamento.

7.3 AGENDA BIMESTRAL

A agenda bimestral é um instrumento de planejamento as atividades extraclases na escola, de modo a garantir que o currículo não sofra prejuízo no seu cumprimento. A gestora escolar, junto aos coordenadores pedagógicos e coordenadoras de área, deve definir a agenda bimestral considerando o calendário da ECI dos dias letivos, feriados, eventos e formações ofertadas pela SEE, de modo a articular as aulas garantindo que nenhuma disciplina deixe a desejar no cumprimento do currículo.

7.3.1. Função do Calendário escolar:

O Calendário Escolar é elaborado pela Secretária de Estado da Educação, e adaptado pela Unidade Ensino, levando em conta suas necessidades e sua organização, garantindo o mínimo de 200 dias letivos e 800 horas de atividades escolares efetivas.

O horário escolar, também elaborado pela própria Unidade de Ensino, deve garantir o cumprimento da carga horária prevista para cada componente curricular e ser organizado de forma a garantir o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Estes instrumentos compõem a base do mecanismo interacional entre professor-aluno, meio eficiente para organizar, normatizar e construir de forma didática as atividades que asseguram a exposição de conteúdo, valorizando o tempo e o espaço de forma dinâmica e harmoniosa. Eles são os documentos que comprovam a elaboração de um ano letivo organizado, com conteúdo e ações que determinam o bom desempenho do professor, refletindo em aprendizagem e desenvolvimento de competências dentro da sala de aula.



7.3.2. Calendário escolar em vigor:

1º BIMESTRE	2º BIMESTRE
Feirão das Eletivas Comemoração do Dia Internacional da Mulher 1º Conselho Diagnóstico Semana da Diversidade Palestra sobre o dia do Trabalho <input type="checkbox"/> Dia do Trabalho (feriado)	Comemoração do Dia das Mães OBMEP <input type="checkbox"/> Culminância das Eletivas 1º Semestre <input type="checkbox"/> Momento Junino
3º BIMESTRE	4º BIMESTRE
Feirão das Eletivas Semana Nacional da Consciência Negra Semana do estudante Setembro Amarelo <input type="checkbox"/> Setembro Azul	<input type="checkbox"/> Culminância do Prêmio Escola de Valor 2020 <input type="checkbox"/> Culminância das Eletivas 2º Semestre <input type="checkbox"/> Simulado ENEM

No entanto, em decorrência da Pandemia do COVID-19, e tendo em vista o Decreto de nº 418/2020 de 18 abril de 2020 que determinou a suspensão das aulas presenciais nas Escolas da rede estadual e a Portaria da SEECT Nº 481/2020 de 11 de maio, que altera a Nº 418/2020 e tomando como referência a Resolução de nº 120/2020 do CEE que estabelece a reorganização das atividades escolares sob um Regime Especial de Educação ofertado em plataformas digitais e impressos a estudantes que não possuam acesso a estas ferramentas, a ECIEEFM Audiocomunicação de campina Grande, em conjunto com a comunidade escolar adotou uma série de estratégias adaptadas a nova metodologia. Desta forma ficou acordado a realização de reuniões por videoconferências com a equipe de professores e técnicos da escola, assim como o estabelecimento de contato diário com os familiares para a formação de parcerias a fim de atingir 100% dos nossos discentes na nova proposta, bem como o contato com os alunos que não possuem acesso a redes de internet para a disponibilidade de



impressos com o intuito de garantir o acompanhamento das atividades escolares, no mesmo modo em que busca-se consolidar parceiras com as famílias dos estudantes portadores de necessidades especiais para a garantia da realização das atividades adaptadas a suas condições.

7.4. HORÁRIO ESCOLAR

Os horários de funcionamento para cada turno são: 7h30 às 17:00min - Ensino Fundamental e Médio; 18h40 às 22h00 - Ensino Fundamental, Médio e EJA. Os horários de início e término das aulas, são os seguintes:

HORÁRIO DA NOITE	
1º AULA	18h40 – 19h20
2º AULA	19h20 – 20h00
3º AULA	20h00 – 20h40
4ª AULA	20h40 – 21h20
5ª AULA	21h20 – 22h00
HORÁRIO DA INTEGRAL	
1º AULA	07h30 – 8h20
2º AULA	08h20 – 09h10
INTERV ALO	09h10 – 09h30
3º AULA	09h30 – 10h20
4º AULA	10h20 – 11h10
5º AULA	11h10 – 12h00
ALMOÇ O	12h00 – 13h20
6º AULA	13h20 – 14h10
7º AULA	14h10 – 15h00
INTERV ALO	15h00 – 15h20
8º AULA	15h20 – 16h10
9º AULA	16h10 – 17h00
HORÁRIO DA INTEGRAL	



REMOTO	
1° AULA	07h50 – 8h40
2° AULA	08h40 – 09h30
3° AULA	09h30 – 10h20
INTERV ALO	10h20 – 01h30
4° AULA	10h30 – 11h20
5° AULA	11h20 – 12h10

HORÁRIO NOITE REMOTO	
1ª AULA	19:00/19:40
2ª AULA	19:40/20:20
3ª AULA	20:20/21:00

7.5. QUADRO DE MONITORAMENTO DE FREQUÊNCIA

Quadro de monitoramento de frequência é uma atividade estratégica crucial para atingir os indicadores de resultados do plano de ação, levando em consideração que nenhuma ação dentro da escola terá sentido se os estudantes não estiverem frequentando a escola de forma integral. Dessa forma, o quadro de monitoramento de frequência é a garantia desse monitoramento, mas, é considerado um espaço de protagonismo, visto que os líderes de turma colaboram diretamente com a sua manutenção. O quadro de monitoramento de frequência deve estar em local visível e de fácil acesso, contemplando as turmas para anotação diária



manhã e tarde no total de alunos faltantes em cada turma.

O quadro de monitoramento do plano de ação é responsabilidade do gestor para garantir a consolidação dos dados e em seguida transformar esses resultados em informações que devem nortear o planejamento das ações do bimestre seguinte pela equipe escolar, que articulará seus programas de ação de acordo com as necessidades de cumprimento de metas.

7.6. CARDÁPIO

Serão ofertadas três refeições diárias: lanche de manhã, almoço e lanche à tarde. A responsabilidade pela garantia da qualidade dessas refeições é do coordenador administrativo financeiro, que também precisa receber resultados a respeito da aceitação da refeição pelos estudantes. Além do monitoramento a respeito da aprovação do cardápio, o CAF, junto com a equipe da cozinha, precisa manter contato direto com os estudantes primando pelo valor da transparência. A exposição do cardápio deverá ser semanal, ser atualizado e caso venham ocorrer mudanças no cardápio, todos os estudantes precisarão ser informados.

7.7. PROGRAMA DE AÇÃO

O programa de ação é um instrumento que visa recuperar as estratégias do plano de ação escolar, a fim de estruturar enfoques dentro de cada área de atuação das metas pactuadas com o plano de ação da escola. Cada profissional (gestora, coordenadores pedagógicos, coordenador administrativo-financeiro e professores) deve elaborar o programa de ação de acordo com sua atuação, bimestralmente.

A sequência para elaboração do programa de ação deve seguir a seguinte ordem:

- Professores da base comum;
- Coordenador de área da base comum;
- Coordenador pedagógico;
- Coordenador financeiro;
- Gestor.

É responsabilidade de cada profissional, monitorar o seu programa de ação, assim como, é responsabilidade dos coordenadores de área monitorizar os planos de ação dos



professores de sua área; o gestor monitorizar os planos de ação do CP e do CAF.

Metodologias empreendedoras:

- Inovação Social Científica (ISC);
- Intervenção Comunitária (IC);
- Empresa Pedagógica (EP).

As metodologias empreendedoras (ISC, IC e EP) são disciplinas da Matriz Escolar das ECI e possuem carga horária de 04 horas semanais.

As disciplinas devem seguir a sequência didática referente a cada metodologia empreendedora, ver livros, articulação curricular e projetos empreendedores.

7.8 PRÁTICAS EXPERIMENTAIS

As aulas experimentais podem ser empregadas com diferentes objetivos e fornecer variadas e importantes contribuições no ensino e aprendizagem da área de ciências da natureza. Nessas aulas, o professor deve fazer uso dos laboratórios nas escolas que já o possuem, em caso contrário, as aulas podem ser realizadas nas salas temáticas que devem ser preparadas previamente para essas atividades.

7.9 GUIAS DE APRENDIZAGEM

Os guias de aprendizagem é um recurso que se destina a orientar processos de planejamento e acompanhamento pedagógico de maneira objetiva, em três âmbitos distintos, e que deve ser feito bimestralmente junto ao professor, estudantes e familiares. Os guias de aprendizagem devem estar expostos nas salas de aulas de maneira a garantir que todos tenham acesso. É necessário que os professores retomem o conteúdo dos guias de aprendizagem em todas as aulas ministradas, a fim de fazer com que os estudantes se apropriem do instrumento, entendam a importância do seu monitoramento e estudem com antecedência o conteúdo que será trabalhado em sala de aula.

7.10 NIVELAMENTO



É uma estratégia fundamental para o bom desenvolvimento dos estudantes durante o ano letivo, que deverá ser realizado de maneira efetiva e que proporcionará rendimentos dos estudantes e elevação dos índices de aprendizagem na escola, interferindo diretamente nas avaliações externas. Para tanto, recomenda-se a aplicação de avaliação diagnóstica em todos os níveis de ensino básico em Português e Matemática, contemplando os critérios e habilidades estabelecidas pelo IDEPB e IDEB. Uma vez que, ainda faz-se necessário a adaptação das provas para o modelo de vídeo- provas, com a tradução para a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, tendo por base o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que já atende as necessidades dos alunos surdos.

Após aplicação da avaliação diagnóstica, o conselho de classe deverá se reunir para planejar as ações alinhadas com todas as disciplinas. Recomenda-se que o nivelamento seja desenvolvido durante todo o ano letivo, garantindo períodos de monitoramento.

7.11 ELETIVAS

As eletivas devem ter como característica a interdisciplinaridade, devendo integrar, no mínimo, dois professores e duas disciplinas, preferencialmente de áreas distintas. As eletivas propostas devem ter como objetivo trabalhar temas, conteúdos e áreas que colaborem para a efetivação de um conhecimento que não foi alcançado a partir das disciplinas obrigatórias da base comum, ampliando, diversificando e aprofundando conceitos, procedimentos ou temáticas, bem como o desenvolvimento de habilidades e competências.

Os professores deverão propor uma ementa e apresentar aos estudantes, que farão à escolha da eletiva que participarão; a quantidade de eletivas deve ser um número mínimo igual ao número de turmas existentes na escola; deve-se fixar um número de participantes para cada eletiva e as inscrições devem acontecer de maneira a possibilitar oportunidades iguais de inscrição e escolha; a duração do projeto é semestral.

7.12 ESTUDO ORIENTADO

São aulas que têm por objetivo oferecer um tempo qualificado destinado à realização



de atividades pertinentes aos diversos estudos. Essa prática vem suprir a necessidade de ensinar aos estudantes a estudar por meio de técnicas de estudo e da importância de se criar uma rotina na escola que contribua para a melhoria da aprendizagem.

7.13 COLABORE E INOVE

A construção desse novo componente curricular foi guiada por Cooch Hanna Soraketo, professora da Finlândia, tendo como objetivo ensinar o empreendedorismo e habilidades fundamentais para o profissional do século XXI. Os professores trabalharão eixos temáticos com os estudantes utilizando metodologias ativas como aprendizagem baseada em problemas (PBL) e aprendizagem baseada em projetos, tendo como objetivo principal o ensino do empreendedorismo e habilidades fundamentais para o profissional do século XXI. Desse modo, esse novo componente curricular será aplicado na turma do 1º ano do Ensino Médio das Escolas Cidadãs Integrais para promover o fato.

7.14 PROJETO DE VIDA

O projeto de vida é o eixo principal da Escola Cidadã Integral e busca problematizar a identidade dos jovens ainda na formação; as aulas dos projetos de vida não se referem apenas a um projeto de carreira profissional, é um processo de reflexão “sobre o ser e o querer ser”, tendo por objetivo ajudar o jovem a planejar o caminho que precisa construir a seguir para realizar esse encontro seja nas dimensões pessoal-social e produtiva da vida, num período de curto, médio e longo prazo. Um projeto de vida tende a se realizar na junção de duas variáveis: a primeira se refere à identidade e a segunda interfere na elaboração de seu projeto de vida e o conhecimento de sua realidade.

7.15 PROTAGONISMO JUVENIL

Protagonismo juvenil é um dos eixos principais da base de sustentação do modelo da Escola Cidadã Integral, visa desenvolver jovens autônomos, solidários, competentes, atores e



sujeitos da própria ação, prontos a buscar a solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla.

Refere-se à formação de um sujeito ativo, com aspecto de liderança, capaz de tomar decisões e fazer escolhas com base nos conhecimentos, na reflexão clubes de protagonismo.

Um clube de protagonismo é uma oportunidade de desenvolvimento do protagonismo; a criação de um clube demanda dos estudantes a capacidade de pensar sobre áreas e assuntos que mobilizem os colegas, que despertem a curiosidade e o interesse ou que sejam uma alternativa para um problema, permitindo uma grande variedade de aprendizados em diversos âmbitos e aparências sociais nas quais exercitem competências e habilidades que também são fundamentais para o processo de construção do projeto de vida em curso, na construção de si próprio e do coletivo.

7.16 ACOLHIMENTO

É um movimento em que a equipe escolar acompanha a chegada dos estudantes, o foco é esse “BEM-VINDO” comunicado por palavras, gestos e olhares, também é o momento de recados da gestão escolar e dos educadores em geral, é o compartilhamento do olhar sobre o estudante, de modo que ele possa realmente ser visto em sua interdimensionalidade. No acolhimento diário, poderão ocorrer celebrações das conquistas dos estudantes ou da equipe de educadores, também podem ser feitas dinâmicas, leituras de pequenos textos, apresentações artísticas, musicais e outras; não pode deixar de ser realizado o acolhimento diário, ele precisa ser o coração da escola.

7.17 AVALIAÇÃO

Será diagnóstica e formativa com sessões de feedback e feedforward conduzidas pelo professor mentor junto com a turma; é importante ressaltar que a avaliação desse componente curricular será feita com base em competências e habilidades. *Competência* pode ser compreendida como a capacidade de o (a) aluno (a) mobilizar recursos visando abordar e compreender situações complexas. Constitui-se, portanto, no discente; *Habilidade*, por sua vez, pode ser compreendida como aplicação prática para a solução de situações-problema



complexa.

Os critérios de avaliação relacionam-se no processo formativo, os erros detectados devem ser percebidos como parte integrante da aprendizagem, não sendo reduzíveis a algo culpável ou punível. Devem ser aproveitados para revelar a natureza das representações, lógicas e estratégicas elaboradas pelo (a) aluno (a). É importante o professor identificar o erro e a causa.

A avaliação semanal ocorre uma vez por semana, pelo período de duas horas-aula todas as terças-feiras, no 4º e 5º horários. A AVS deve ser composta por um bloco de 20 questões objetivas (de múltipla escolha) com cinco opções de respostas (A, B, C, D e E), acompanhadas de um gabarito para as respostas. Os modelos de AVS e gabarito devem ser considerados em caso de segunda chamada (recuperação ou reposição); devendo ser subjetiva e aplicada pelo professor da disciplina em suas aulas.

8. ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS FÍSICOS

A ECI Audiocomunicação de Campina Grande dispõe de 17 (dezessete) turmas distribuídas entre os turnos integral (12 turmas), noite (5 turmas). A escola possui 94 (noventa e quatro) alunos matriculados, 11 (onze) funcionários administrativos, 04 (quatro), 01 (um) gestor, 01(um) CAF, 02 (dois) CP e 01 (um) Coordenador EJA.

A escola oferece os seguintes ambientes pedagógicos:

BLOCO 1- Secretaria, Almoxarifado, Sala da Gestão (Gestor, CAF e CP) banheiro para equipe gestora e Sala de Arquivo.

BLOCO 2 – Sala de Professores, Banheiros para Professores, Sala arquivo, Refeitório e Cozinha e Bebedouros.

BLOCO 3 – laboratório de informática e Biblioteca.

BLOCO 4 – Auditório, Camarinho, 2 Banheiros (sendo 1 masculino e 1 feminino), Laboratório de Robótica.

BLOCO 5 – Sala de AEE, Arquivo, Brinquedoteca, Banheiros (sendo 4 masculinos e 2 femininos) sendo 2 dos banheiros adaptados. 2 Salas de Apoio Pedagógico.

BLOCO 6 – 10 Salas de aula, 1 Arquivo e Bebedouros.



BLOCO 7 – 4 Salas de aulas Infantil e 4 Banheiros (sendo 2 banheiros masculino e 2 banheiros feminino).

No cento da escola temos o pátio, ou seja, espaço de convivência. Ainda contamos com a Quadra Poliesportiva e Banheiros tanto masculino como feminino.

Este ano (2021) está sendo construído um laboratório de Ciências e Matemática, incluído na reforma da Escola.

E apresenta como organização curricular os seguintes tópicos:

- a) Por disciplina;
- b) Por área de conhecimento;
- c) por projetos.

Esse é um desafio da escola e do seu corpo docente: trabalhar uma proposta curricular que atenda às mudanças educacionais da sociedade atual. Essa prática está em construção na escola, e as disciplinas, áreas de conhecimento e projetos se unem para oferecer ao aluno uma visão sistematizada do mundo por meio dos objetivos socio pedagógicos, das metodologias aplicadas e das avaliações. As avaliações ocorrem na forma de registro contínuo das atividades solicitadas e desenvolvidas pelos alunos, quando é atribuída, ao final de cada bimestre, uma nota. A nota final de cada bimestre representa o resultado de diversas formas de avaliação, dentre elas a avaliação somativa e a formativa.

Como informado em seção anterior, a avaliação somativa mensura os resultados da aprendizagem quantitativamente; por sua vez, a avaliação formativa compreende o desempenho do aluno de maneira qualitativa (PERRENOUD, 2001).

Pedagogicamente, as intervenções avaliativas acontecem por meio de recuperação de estudos, sala de apoio, atendimento individualizado e sala de recursos. Porém, nesse ano de 2021, devido ao Decreto Estadual nº 40.188 e à reforma do prédio escolar, nossas atividades estão completamente remotas com apenas a secretaria e gestão funcionando diariamente presencial.

8.1. Salas Específicas

8.1.1. Sala de Atendimento Educacional Especializada – AEE



A ECI Audiocomunicação de Campina Grande conta com uma sala de atendimento especial, cujo objetivo é promover o desenvolvimento das potencialidades das crianças, adolescentes e jovens no que se refere aos aspectos físicos, cognitivos, psicoafetivos, sociais e culturais, priorizando o processo de interação e comunicação, mediante atividades significativas e lúdicas, assim como, a orientação voltada para a família e para o estudante no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Tal sala atenderá, de forma significativa, alunos com necessidades especiais, os quais a Escola tenta inserir no sistema de educação inclusiva, sobretudo os alunos que apresentam altas habilidades educacionais e deficiências associadas a surdez.

8.1.2. Biblioteca

A ECI Audiocomunicação de Campina Grande conta com biblioteca “Eduard Huet”, cujo acervo contempla exemplares de livros didáticos adotados por todas as disciplinas da escola, livros didáticos não adotados pela escola, mas, válidos como material de pesquisa, livros científicos, um acervo considerável de obras literárias (poéticas e narrativas) de importantes autores nacionais e estrangeiros de épocas e estilos diversos, jornais, revistas e dicionários trilingues (Português/Libras/Escrita de Sinais). Além do acervo mencionado, a biblioteca possui mobiliário adequado (mesas e cadeiras) para conforto das atividades de leitura.

8.1.3. Sala de Informática

A sala de informática, atualmente desativada, contava com 10 (dez) computadores colocados a serviço de toda a comunidade escolar, consolida o entendimento de que as tecnologias da informação estão intimamente ligadas à educação e ao saber, promovendo um novo contexto de aprendizagem para que educadores e educandos experimentem um cenário participativo, interativo e autônomo.

No momento aguarda a chegada de novos recursos para a composição da sala de informática, que teve seus pertences furtados no ano de 2021.



Desta maneira, a sala de informática passa a ser uma opção fundamental para que os educadores não se limitem ao uso da lousa, do material impresso, mas busquem novas alternativas dentro do binômio ensinar e aprender.

8.1.4. Laboratório de Ciências da Natureza

O Laboratório de Ciências da Natureza e Matemática está sendo construído no decorrer, neste ano 2021.

9. VALIDAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O Projeto Político Pedagógico da ECI Audiocomunicação de Campina Grande será avaliado anualmente pelo grupo de professores, pais, alunos, funcionários, Conselho Escolar, Direção e Equipe Pedagógica, revendo os resultados obtidos pela escola em sua função de propiciar a formação integral dos alunos e assegurar o acesso, a permanência e o sucesso escolar na sua aprendizagem. Portanto, cabe à escola adotar mecanismos de monitoramento através de discussões e reflexões das práticas pedagógicas educacionais, na gestão participativa de pessoas e na gestão de apoio, recursos físicos e financeiros, propondo planos de melhoria de implementação do Projeto Político Pedagógico, visando reorganizar e articular as ações de trabalho escolar. Buscando o princípio da gestão participativa, pretende fazer com que a escola, seus educadores, funcionários, alunos, pais, comunidade e instâncias colegiadas repensem as práticas cotidianas, para que as pessoas tenham a oportunidades de elaborar ideias e atuar de forma consciente, revendo ações e rompendo paradigmas que integram a escola.

Com relação às avaliações bimestrais, o corpo pedagógico da Escola entende que esta deve contemplar os aspectos da Proposta Pedagógica juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases não esquecendo o objetivo do processo de ensino-aprendizagem. Ela será formativa e qualitativa, procurando avaliar o educando como um todo. Acontecerá de forma contínua e estará voltada para o alcance dos objetivos firmados no Projeto Político Pedagógico de fazer uma escola democrática, comunitária e socializadora.



A revisão é um processo intensivo e profundo, mas pode ser realizada em etapas, com organização, comunicação e boa descrição do fluxo de trabalho que se busca. São as etapas sugeridas pelo MEC para a organização desse trabalho:

- **1ª ETAPA:** envolvimento e sensibilização da equipe da escola para o trabalho;
- **2ª ETAPA:** planejamento do processo pela equipe gestora, definindo-se ações, prazos e responsáveis;
- **3ª ETAPA:** estudo dos principais aspectos do novo currículo local e do papel de um novo PP no contexto da implementação da BNCC;
- **4ª ETAPA:** levantamento de dados (Ex.: contexto, caracterização, diagnóstico) e leitura crítica e reflexiva do PP anterior pela equipe da escola;
- **5ª ETAPA:** mobilização da comunidade escolar externa (pais, familiares, grupos sociais relacionados) para discussão e coleta de contribuições;
- **6ª ETAPA:** análise dos dados e definição da estrutura e prioridades do PP pela equipe da escola;
- **7ª ETAPA:** socialização dos dados e da estrutura do documento para discussão e validação da comunidade escolar externa;
- **8ª ETAPA:** redação do texto pela equipe da escola;
- **9ª ETAPA:** validação pela comunidade escolar externa;
- **10ª ETAPA:** divulgação da versão final⁶.



⁶MEC. Orientações Para Revisão Dos Projetos Pedagógicos (PPs), À Luz Dos Novos Currículos. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/orientacoes_projeto_pedagogico.pdf>.

10. REFERÊNCIAS

ALVES José Matias. Organização, gestão e projeto educativo das escolas. Porto Edições Asa, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação? São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. In: Parâmetros Curriculares Nacionais: Brasília: Ministério de Educação, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de língua portuguesa. In: Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério de Educação, 2008. Brasília: MEC 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano nacional de Educação (2011- 2020) Avaliação e perspectiva. UFG. Belo Horizonte: autêntica editora, 2011.

FARIAS, Isabel Maria Sabino et all. Didática e Docência: aprendendo a ser e a esta na profissão. Brasília. Liber Livro: DF, 2009.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, 1996.

LIBÂNEO, Cipriano Carlos. Democratização da Escola Pública. São Paulo: Loyola, 1990.

SAVIANI, Demerval. "Para além da curvatura da vara". In: Revista Ande no 3. São Paulo, 1982.

_____. Escola e democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Dermeval Saviani. – 32. ed. – Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

VEIGA, Ilma P.A. "Escola, currículo e ensino". In: I.P.A. Veiga e M. Helena Cardoso (org.) Escola fundamental: Currículo e ensino. Campinas, Papirus, 1991.



Somos todos
PARAÍBA
Governo do Estado



**EDUCAÇÃO
INOVAÇÃO**
fazem a Paraíba crescer



**3ª
REGIÃO**
Gestão Regional de Ensino



**ESCOLA
CIDADÃ INTEGRAL**



ESCOLA DE AUDIOCOMUNICAÇÃO
E.C.I.A.C.
DEMOSTENES C. LIMA

**SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO
E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

VEIGA, Ilma P.A. e CARVALHO, M. Helena S.O. "A formação de profissionais da educação". In: MEC. Subsídios para uma proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica. Brasília, 1994.



MESA DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA

DEPUTADO GERVÁSIO MAIA PRESIDENTE

1º VICE-PRESIDENTE	DEPUTADO BOSCO CARNEIRO
2º VICE-PRESIDENTE	DEPUTADO INÁCIO FALCÃO
3º VICE-PRESIDENTE	DEPUTADO GENIVAL MATIAS
4º VICE-PRESIDENTE	DEPUTADO EDMILSON SOARES
1º SECRETÁRIO	DEPUTADO RICARDO BARBOSA
2º SECRETÁRIO	DEPUTADO BRANCO MENDES
3º SECRETÁRIO	DEPUTADO GALEGO SOUZA
4º SECRETÁRIO	DEPUTADO
1º SUPLENTE	DEPUTADO LINDOLFO PIRES
2º SUPLENTE	DEPUTADO DODA DE TIÃO
3º SUPLENTE	DEPUTADO TIÃO GOMES
4º SUPLENTE	DEPUTADO BUBA GERMANO

COMISSÕES PERMANENTES

COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO, JUSTIÇA E REDAÇÃO

TITULARES	SUPLENTES
1. Dep. Estela Bezerra – Presidente	1. Dep. Inácio Falcão
2. Dep. Camila Toscano - Vice-Pres.	2. Dep. Bruno Cunha Lima
3. Dep. Buba Germano	3. Dep.
4. Dep. Tróccoli Júnior	4. Dep. Frei Anastácio
5. Dep. Hervázio Bezerra	5. Dep. Edmilson Soares
6. Dep. João Gonçalves	6. Dep. Anísio Maia
7. Dep. Daniella Ribeiro	7. Dep. Renato Gadelha

COMISSÃO DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE DA EXECUÇÃO ORÇAMENTÁRIA

1. Dep. Edmilson Soares – Presidente	1. Dep. Anísio Maia
2. Dep. Frei Anastácio – Vice-Pres.	2. Dep.
3. Dep. Jeová Campos	3. Dep. Genival Matias
4. Dep. Nabor Wanderley	4. Dep. Hervázio Bezerra
5. Dep. João Gonçalves	5. Dep. Jullys Roberto
6. Dep. Tovar Correia Lima (Lic.)	6. Dep. Janduhy Carneiro
7. Dep. Jutay Meneses	7. Dep. Arnaldo Monteiro

COMISSÃO DE DESENVOLVIMENTO, TURISMO E MEIO AMBIENTE

1. Dep. Jeová Campos - Presidente	1. Dep. Raniery Paulino
2. Dep. Renato Gadelha - Vice-Pres.	2. Dep. Janduhy Carneiro
3. Dep. Bosco Carneiro	3. Dep. Doda de Tião (Lic.)
4. Dep. Genival Matias	4. Dep. Inácio Falcão
5. Dep.	5. Dep. Zé Paulo de Santa Rita

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTOS

1. Dep. Anísio Maia - Presidente	1. Dep. Nabor Wanderley
2. Dep. Edmilson Soares - Vice Pres.	2. Dep. Zé Paulo de Santa Rita
3. Dep. Estela Bezerra	3. Dep. Caio Roberto
4. Dep. Bosco Carneiro	4. Dep. Doda de Tião (Lic.)
5. Dep. Daniella Ribeiro	5. Dep. Ricardo Marcelo

COMISSÃO DE ADMINISTRAÇÃO, SERVIÇO PÚBLICO E SEGURANÇA

1. Dep. Tróccoli Júnior - Presidente	1. Dep.
2. Dep. Bruno Cunha Lima - Vice Pres.	2. Dep. Camila Toscano
3. Dep.	3. Dep. Antônio Mineral
4. Dep. Bosco Carneiro	4. Dep. Nabor Wanderley
5. Dep. Tião Gomes	5. Dep. Zé Paulo de Santa Rita

COMISSÃO DE SAÚDE, SANEAMENTO, ASSISTÊNCIA SOCIAL, SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL

1. Dep. Antônio Mineral - Presidente	1. Dep. Tovar Correia Lima (Lic.)
2. Dep. Renato Gadelha - Vice Pres.	2. Dep. Arnaldo Monteiro
3. Dep. Doda de Tião (Lic.)	3. Dep. Ricardo Marcelo
4. Dep. Hervázio Bezerra	4. Dep. Raniery Paulino
5. Dep. Jullys Roberto	5. Dep. Galego Souza

COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS E MINORIAS

1. Dep. Frei Anastácio - Presidente	1. Dep.
2. Dep. Raniery Paulino - Vice Pres.	2. Dep. Tróccoli Júnior
3. Dep. João Gonçalves	3. Dep. Genival Matias
4. Dep. Galego Souza	4. Dep.
5. Dep. Camila Toscano	5. Dep. João Henrique

COMISSÃO DE DIREITOS DA MULHER

1. Dep. Daniella Ribeiro - Presidente	1. Dep. Jutay Meneses
2. Dep. Estela Bezerra - Vice Pres.	2. Dep. Tião Gomes
3. Dep. Caio Roberto	3. Dep.
4. Dep. Inácio Falcão	4. Dep. Galego Souza
5. Dep. Artur Filho	5. Dep. Ricardo Marcelo

COMISSÃO DE LEGISLAÇÃO CIDADÃ

1. Dep. Caio Roberto - Presidente	1. Dep. Antônio Mineral
2. Dep. Jullys Roberto - Vice Pres.	2. Dep. Arnaldo Monteiro
3. Dep. Jeová Campos	3. Dep. João Henrique
4. Dep. Tovar Correia Lima (Lic.)	4. Dep. Janduhy Carneiro
5. Dep. Bruno Cunha Lima	5. Dep.

CONSELHO DE ÉTICA E DECORO PARLAMENTAR

TITULARES	SUPLENTES
1. Dep. João Gonçalves	1. Dep. Frei Anastácio
2. Dep. Galego Souza	2. Dep. Anísio Maia
3. Dep.	3. Dep. Doda de Tião (Lic.)
4. Dep. Genival Matias	4. Dep. Edmilson Soares
5. Dep. Inácio Falcão	5. Dep. Estela Bezerra
6. Dep. Renato Gadelha	6. Dep. Bruno Cunha Lima
7. Dep. Jutay Meneses	7. Dep. Janduhy Carneiro

PRESIDÊNCIA

LEIS

LEI Nº 11.100, 06 DE ABRIL DE 2018

AUTORIA: PODER EXECUTIVO

Cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas – ECIS e institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DA PARAÍBA:

Faço saber que o Governador do Estado da Paraíba adotou a Medida Provisória nº 267, de 07 de fevereiro de 2018, que a Assembleia Legislativa da Paraíba aprovou, e eu, Deputado Gervásio Maia, Presidente da Mesa, para os efeitos do disposto no § 3º do art. 63 da Constituição Estadual, com a redação dada pela Emenda Constitucional nº 06/1994, combinado com o § 2º do art. 236 da Resolução nº 1.578/2012 (Regimento Interno da Casa), PROMULGO, a seguinte Lei:

Art. 1º Fica criado, no âmbito do Estado da Paraíba, o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas – ECIS, vinculado à Secretaria de Estado da Educação, com o objetivo de planejar e executar um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e qualidade do ensino na Rede Pública Estadual.

Parágrafo único. O Programa de Educação Integral será implantado e desenvolvido em unidades escolares da Rede Pública Estadual e expandido a critério do sistema de ensino, observadas as condições de viabilidade e oportunidade.

Art. 2º Participam das Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas – ECIS as seguintes modalidades de ensino:

- I – Ensino Fundamental II Integral;
- II – Ensino Médio Integral;
- III – Ensino Médio Profissionalizante Integral;
- IV- Socioeducação (Educação de Jovens e Adultos Integral).

Art. 3º São objetivos específicos das ECI, ECIT e ECIS:

- I – formar cidadãos solidários, socialmente ativos e competentes;
- II – desenvolver processos formativos para fomentar o protagonismo juvenil;
- III – desenvolver aptidões individuais dos estudantes;
- IV – conscientizar os estudantes acerca de suas responsabilidades

individual e social;

V – proporcionar um ambiente de aprendizagem interdimensional;

VI – prover as condições para a redução dos índices de evasão escolar, de abandono e de reprovação, bem como acompanhar a sua evolução no âmbito das escolas em tempo integral;

VII – ampliar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, tanto no componente de fluxo quanto no de proficiência, de acordo com as metas estabelecidas no Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação;

VIII – aplicar metodologias, estratégias e práticas educativas inovadoras introduzidas e consolidadas pela equipe de implantação do Programa de Educação Integral, assegurando aos estudantes as condições para a construção dos seus Projetos de Vida.

Art. 4º As ECI, ECIT e ECIS funcionarão em período escolar integral, turnos manhã e tarde, com grade curricular definida por meio de diretriz da Secretaria de Estado da Educação, sem prejuízo da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Médio Regular, caso a escola já ofereça essas modalidades.

Parágrafo único. Em caso de prejuízo ao cumprimento do Modelo de Gestão e Pedagógico das ECI, ECIT e ECIS, o titular da Secretaria de Estado da Educação decidirá pela permanência da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Médio Regular, podendo ocorrer a transferência de forma gradual ou imediata.

Art. 5º Os Professores, Coordenadores Pedagógicos, Coordenadores Administrativo-Financeiro e Diretor das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas terão carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, diurnas, cumpridas obrigatoriamente na ECI, ECIT ou ECIS em que estiverem lotados, sob o Regime de Dedicção Docente Integral - RDDI, salvo os professores que porventura vierem a ser contratados em regime especial para lecionar as disciplinas técnicas profissionalizantes nas Escolas Cidadãs Integrais Técnicas.

Parágrafo único. Os professores das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas terão sua carga horária dividida da seguinte forma:

I – 28 (vinte e oito) horas semanais em sala de aula, inclusive em atividades multidisciplinares;

II – 12 (doze) horas semanais dedicadas a Estudos, Planejamento e Atendimento – EPA, a serem realizadas no ambiente escolar ou em atividades pedagógicas propostas pela escola em ambientes didáticos planejados, estando disponíveis para, além do exercício de suas atividades, substituir outros professores ausentes em virtude de afastamento planejado ou não, quando necessário.

Art. 6º Para fins desta Lei, considera-se:

I – Diretrizes Operacionais das ECI, ECIT e ECIS: instrumento que visa orientar acerca da operacionalização das rotinas escolares e subsidiar a organização das atividades desenvolvidas pela equipe escolar, documento este elaborado pela Secretaria de Estado da Educação;

II – Desenvolvimento Integral: consideração das dimensões social, emocional, cognitiva e cultural dos estudantes, bem

como o exercício da cidadania e apoio à construção dos seus Projetos de Vida durante todo o processo de ensino e aprendizagem da Educação Básica;

III – Projeto Pedagógico de Educação Integral: documento elaborado e coordenado pela Secretaria de Estado da Educação;

IV – Projeto Político Pedagógico: documento que define a identidade institucional da unidade, elaborado coletivamente pelos diversos segmentos da comunidade escolar;

V – Escola Cidadã Integral: escola de Ensino Médio e Fundamental II em período integral, com método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Curricular Comum, tendo conteúdo pedagógico voltado para formação de indivíduos protagonistas e conscientes de seus valores sociais direcionados ao pleno exercício da cidadania;

VI – Escola Cidadã Integral Técnica: escola de Ensino Médio profissionalizante em período integral, com conteúdo pedagógico voltado para a profissionalização, método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Curricular Comum, tendo como objetivo a formação de profissionais qualificados e capazes de influir positivamente no mundo de trabalho, atuando com protagonismo na vida profissional e social;

VII – Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas: escolas dedicadas ao atendimento de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, tendo por modalidade de ensino a Educação de Jovens e Adultos em período integral, com método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Curricular Comum, tendo conteúdo pedagógico voltado para ressocialização dos indivíduos, levando-os a se enxergarem como protagonistas e conscientes de seus valores sociais direcionados ao pleno exercício da cidadania;

VIII – Jornada de Trabalho Com Carga Horária Integral: jornada semanal de 40 (quarenta) horas de trabalho, em período integral a ser exercida na ECI, ECIT ou ECIS em que o professor se encontra lotado, considerando ações pedagógicas inerentes ao programa, na integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Curricular Comum e da parte diversificada específica, conforme o plano de ação da ECI, ECIT e ECIS;

IX – Plano de Ação da Escola: instrumento de gestão escolar de natureza estratégica, elaborado coletivamente a partir do Plano de Ação do Programa de Educação Integral e coordenado pelo diretor da escola, contendo diagnóstico, definição e premissas, objetivos, indicadores e metas a serem alcançadas, estratégias a serem empregadas e avaliação dos resultados, sendo revisado anualmente a partir dos resultados alcançados e pactuados com o Secretário de Educação;

X – Programa de Ação: documento de gestão de natureza operacional, elaborado pela equipe escolar, com os objetivos, metas e resultados relativos às respectivas áreas de atuação, conforme o Plano de Ação estabelecido no âmbito da Escola;

XI – Projeto de Vida: é um documento elaborado pelo estudante que expressa metas e define prazos com vistas à realização das suas perspectivas em relação ao futuro;

XII – Protagonismo Juvenil: processo no qual os estudantes desenvolvem suas potencialidades por meio de práticas e vivências, apoiados pelos professores, assumindo progressivamente a gestão de seus conhecimentos, da sua aprendizagem e da elaboração do seu Projeto de Vida;

XIII – Guia de Aprendizagem: documento elaborado bimestralmente pelos professores, sob a orientação dos

coordenadores das suas respectivas áreas de ensino, sendo destinado ao planejamento das atividades de docência, de comunicação e acompanhamento pelas famílias e autorregulação da aprendizagem dos estudantes;

XIV – Agenda Bimestral: documento de gestão escolar, de elaboração coletiva pela Secretaria de Estado da Educação, onde serão registradas as datas de execução das ações indicadas nas estratégias do Plano de Ação das ECI, ECIT e ECIS;

XV – Clubes de Protagonismo: organizações criadas e gerenciadas pelos estudantes, apoiados pela equipe escolar, destinados a promover vivências de apoio ao processo de desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades relativas à formação do jovem autônomo, solidário e competente, sendo essa a contribuição fundamental para a elaboração de um Projeto de Vida;

XVI – Tutoria: processo pedagógico realizado pelos professores indicados, destinado a propiciar ao estudante o acompanhamento e orientação das suas atividades tanto no âmbito acadêmico quanto pessoal;

XVII – Jornada Escolar Integral: período escolar diário, composto por 9 (nove) aulas de 50 (cinquenta) minutos cada e jornada total de 7 (sete) horas e 30 (trinta) minutos por dia.

Art. 7º Levando em consideração as possibilidades da Secretaria de Estado da Educação, as escolas poderão contar com profissionais de outras áreas, além de outros auxiliares e técnicos, que se fizerem necessários ao bom desenvolvimento de suas atividades pedagógicas.

Parágrafo único. Na estrutura organizacional das ECI, ECIT e ECIS será denominado de Equipe Gestora Escolar o corpo diretivo composto das seguintes funções:

- I – Diretor;
- II – Coordenador Administrativo-Financeiro;
- III – Coordenador Pedagógico.

Art. 8º São atribuições específicas do Diretor de ECI, ECIT ou ECIS, além de bom desempenho nas atribuições referentes ao respectivo cargo:

- I – planejar, estabelecer e gerir as atividades destinadas a desenvolver o conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprias da escola;
- II – articular, acompanhar e intervir na elaboração, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico;
- III – planejar, implantar, acompanhar as ações e seus respectivos resultados conforme o Plano de Ação da unidade de ensino;
- IV – coordenar, anualmente, a elaboração do Plano de Ação da unidade de ensino, alinhado ao Plano de Ação da Secretaria de estado da Educação;
- V – orientar a elaboração dos respectivos Programas de Ação do Coordenador Administrativo-Financeiro, do Coordenador Pedagógico e docentes, bem como orientar a elaboração e o cumprimento das rotinas dos demais servidores;
- VI – gerir os recursos humanos, financeiros e materiais para a execução do currículo escolar na integralidade da sua Base Nacional Comum Curricular e Parte Diversificada, bem como das atividades de tutoria, de protagonismo e todas aquelas necessárias ao desenvolvimento dos estudantes, considerados o contexto social da respectiva unidade de ensino e respectivos projetos de vida;

VII – estabelecer, junto ao Coordenador Pedagógico, as estratégias necessárias ao desenvolvimento do protagonismo no âmbito da unidade de ensino e no universo dos estudantes, entre outras atividades escolares, inclusive por meio de parcerias, submetendo-as aos órgãos competentes;

VIII – orientar e acompanhar o desenvolvimento das atividades do pessoal docente, técnico e administrativo da respectiva unidade de ensino, acionando para isso os recursos necessários e indicados;

IX – acompanhar e zelar pelo cumprimento do Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI, de 40 (quarenta) horas semanais;

X – planejar e promover atividades e ações voltadas ao esclarecimento do modelo pedagógico da escola, em consonância ao Projeto Político-Pedagógico, junto aos pais e responsáveis, com especial atenção ao Projeto de Vida dos estudantes;

XI – acompanhar e avaliar a produção didático-pedagógica dos professores, com vistas aos resultados esperados, alinhados ao Plano de Ação da unidade de ensino;

XII – sistematizar e documentar as experiências e as práticas educacionais e de gestão específicas, com objetivo de subsidiar a Secretaria de Estado da Educação na expansão do Modelo de Escola Cidadã;

XIII – atuar como agente difusor e multiplicador das ações pedagógicas e de gestão, conforme os parâmetros fixados pela Secretaria de Estado da Educação;

XIV – acompanhar a execução dos trabalhos do Coordenador Administrativo-Financeiro;

XV – deliberar, no âmbito de sua competência, sobre casos omissos.

§ 1º O Diretor poderá delegar atribuições ao Coordenador Administrativo-Financeiro de Escola.

§ 2º Os demais profissionais da escola estarão subordinados ao Diretor.

Art. 9º São atribuições específicas do Coordenador Administrativo-Financeiro da ECI, ECIT ou ECIS, além de bom desempenho das atribuições inerentes ao ocupante do respectivo posto de trabalho:

- I – auxiliar o Diretor Escolar na coordenação da elaboração do Plano de Ação;
- II – realizar planejamento, execução e prestação de contas de verbas advindas do poder Executivo, juntamente aos conselhos responsáveis;
- III – executar medidas de conservação do imóvel da escola, suas instalações, mobiliário e equipamentos;
- IV – administrar os recursos humanos e materiais da escola, zelando pelo bom funcionamento da unidade de ensino;
- V – administrar conflitos no espaço escolar;
- VI – convocar reuniões ordinárias e extraordinárias com o Conselho Escolar e demais segmentos da unidade de ensino;
- VII – elaborar, anualmente, o seu Programa de Ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos;
- VIII – assumir a gestão escolar na ausência do Diretor, bem como substituí-lo nos casos de impedimentos legais e temporários, quando o mesmo não se fizer presente.

Parágrafo único. Os servidores que ocupam o cargo de Vice-Diretor nas ECI, ECIT e ECIS passarão a ocupar a função de Coordenador Administrativo-Financeiro, atendendo as

atribuições descritas no caput deste artigo.

Art. 10. São atribuições específicas do Coordenador Pedagógico das ECI, ECIT e ECIS além do bom desempenho das atribuições inerentes ao ocupante do respectivo posto de trabalho:

- I – auxiliar o gestor da unidade de ensino na execução do projeto político-pedagógico de acordo com o Plano de Ação;
- II – desenvolver o projeto pedagógico de acordo com o currículo, os programas de ação e os guias de aprendizagem;
- III – orientar as atividades dos professores em horas de trabalho pedagógico coletivo e individual, assegurando a execução das suas respectivas agendas de estudo;
- IV – orientar os professores na elaboração e monitorar a execução dos guias de aprendizagem;
- V – organizar as atividades de natureza interdisciplinar e multidisciplinar, de acordo com o plano de ação;
- VI – auxiliar na produção didático-pedagógica, em conjunto com os professores da escola;
- VII – avaliar e sistematizar a produção didático-pedagógica;
- VIII – coordenar o trabalho dos coordenadores de área;
- IX – auxiliar a gestão escolar no diálogo com a comunidade escolar, pais/responsáveis e alunos mediante necessidade e demanda existente;
- X – apoiar o Diretor da unidade de ensino nas atividades de difusão e multiplicação do modelo pedagógico e de gestão pedagógica, conforme os parâmetros fixados pelos órgãos centrais da Secretaria Estadual de Educação;
- XI – organizar, entre os membros do corpo docente da respectiva unidade de ensino, a realização das substituições dos professores, em áreas afins, nos seus impedimentos legais e temporários, salvo nos casos de licenças previstas em lei;
- XII – elaborar, anualmente, o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos;
- XIII – responder pela direção da escola, em caráter excepcional e somente em termos operacionais, em ocasional ausência do Diretor e/ou Coordenador Administrativo-Financeiro.

Art. 11. São atribuições específicas do professor da ECI, ECIT e ECIS a serem exercidas com carga horária integrada, além do bom desempenho das atribuições inerentes ao respectivo cargo ou função:

- I – desenvolver e implementar anualmente o seu Programa de Ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem que se pretende atingir, ajustando periodicamente de acordo com a necessidade;
- II – planejar e executar seu papel pedagógico de forma colaborativa e cooperativa, objetivando o cumprimento do plano de ação da ECI, ECIT e ECIS;
- III – planejar, desenvolver e atuar na parte diversificada do currículo vigente;
- IV – incentivar e oferecer apoio para as atividades de protagonismo juvenil;
- V – realizar, em caráter irrevogável, a totalidade das 40 (quarenta) horas semanais de trabalho pedagógico coletivo e individual no ambiente da ECI, ECIT e ECIS onde está lotado;
- VI – atuar em atividades de tutoria aos estudantes;
- VII – participar, obrigatoriamente, das orientações técnico-pedagógicas relativas à sua atuação na escola e dos cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria de Estado da Educação ou entidades por ela apontadas para esse fim;

VIII – auxiliar, a critério do Diretor e conforme diretrizes da Secretaria de Estado da Educação, nas atividades de orientação técnico-pedagógicas desenvolvidas no âmbito da escola;

IX – elaborar guias de aprendizagem, sob a orientação do Coordenador Pedagógico e Coordenador de área;

X – produzir material didático-pedagógico em sua área de atuação e na conformidade do modelo pedagógico próprio das ECI, ECIT e ECIS;

XI – substituir, na própria área de conhecimento, ou fora dela, sempre que necessário, os professores da escola em suas ausências e impedimentos legais;

XII – participar do planejamento de área, que ocorrerá em dia determinando por diretriz da Secretaria de Estado da Educação;

XIII – assumir a Coordenação de Área quando houver compatibilidade de carga horária, de acordo com recomendação do Coordenador Pedagógico.

Parágrafo único. O professor ao assumir a função de Coordenador de Área, deverá atender às seguintes atribuições:

- I – elaborar e executar o seu Programa de Ação com os objetivos, metas e resultados a serem atingidos;
- II – orientar e acompanhar os professores de sua área na elaboração dos Programas de Ação e dos Guias de Aprendizagem;
- III – executar, como etapas contínuas do trabalho pedagógico, o planejamento, a execução, a checagem e a avaliação das ações previstas no Programa de Ação, sensibilizando e envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar;
- IV – orientar as atividades dos professores em horas de trabalho pedagógico coletivo e individual;
- V – organizar as atividades de natureza interdisciplinar de acordo com o Plano de Ação da Escola;
- VI – participar da reunião semanal com o Coordenador Pedagógico para a avaliação do trabalho com professores das áreas de conhecimento e discutir atividades de natureza interdisciplinar;
- VII – organizar, juntamente com o Coordenador Pedagógico, a agenda de planejamento/estudo semanal com os professores, por área de conhecimento;
- VIII – elaborar e desenvolver atividades de estudo destinadas às reuniões das áreas de conhecimento;
- IX – elaborar, juntamente com o Coordenador Pedagógico, os horários das aulas dos professores, das atividades curriculares e das avaliações;
- X – garantir o cumprimento da Agenda Bimestral da escola;
- XI – garantir o cumprimento da carga horária estabelecida pela Secretaria Estadual de Educação;
- XII – elaborar o cronograma de atendimento e realização das práticas nos Laboratórios de Informática, Biologia e Química, Física e Matemática.

Art. 12. Para fins de recrutamento de Professores, Diretores, Coordenadores Administrativo-Financeiros e Coordenadores Pedagógicos das escolas, a Secretaria de Estado da Educação poderá selecionar profissionais mediante critérios objetivos e impessoais, por meio de processo seletivo, conforme regulamentação a ser expedida pelo titular da Secretaria de Estado da Educação.

§ 1º Poderá participar do processo seletivo para as funções de Diretores, qualquer profissional com formação mínima,

obtida em qualquer curso de licenciatura plena.

§ 2º Poderão participar do processo seletivo para a função de Coordenador Administrativo-Financeiro, professores e profissionais em exercício na rede estadual de educação, com formação mínima, obtida em qualquer curso de licenciatura plena e/ou bacharelado nos cursos de Administração, Contabilidade, Economia, Direito.

§ 3º Poderão participar do processo seletivo para as funções de Professor e Coordenador Pedagógico, professores em exercício do quadro estadual de educação, com formação mínima, obtida em qualquer curso de licenciatura plena.

§ 4º Para ajustar a demanda de Professores, Diretores, Coordenador Administrativo-Financeiro e Coordenador Pedagógico, a Secretaria de Estado de Educação poderá designar professores para suprir as vacâncias e julgar os casos omissos.

Art. 13. O prazo de validade do processo seletivo será previsto em edital, e a permanência do Professor, Diretor, Coordenador Administrativo-Financeiro, Coordenador Pedagógico das ECI, ECIT e ECIS está condicionada aos seguintes fatores:

- I – aprovação em avaliações de desempenho aplicadas de acordo com critérios a serem estabelecidos pela Secretaria de Estado da Educação;
- II – atendimento das condições estabelecidas neste instrumento e em legislação correlata à sua atuação profissional;
- III – cumprimento das bases pedagógicas e de gestão das ECI, ECIT e ECIS;
- IV – participação efetiva nas formações promovidas pela Secretaria de Estado da Educação ou por instituições parceiras.

§ 1º A análise dos termos dos incisos I, II, III, IV do caput deste artigo pressupõe avaliação prévia, podendo-se ocorrer a qualquer período, não havendo prazo de permanência dos servidores nas referidas funções.

§ 2º A critério da Administração, em decorrência de inadequação, irregularidade funcional ou insuficiência de desempenho no âmbito das ECI, ECIT e ECIS, os Professores serão removidos, e os Diretores, Coordenador Pedagógico e Coordenador Administrativo-Financeiro serão exonerados de seus cargos comissionados.

Art. 14. As metas e os objetivos das escolas, constantes no Plano de Ação das mesmas, sejam individuais ou coletivos, deverão ser aprovados pela Secretaria de Estado da Educação, que também deverá estipular os critérios em que serão avaliados os resultados.

Art. 15. O corpo discente das ECI, ECIT ou ECIS será formado por estudantes que, além dos critérios legais de acesso à educação pública, possam atender os requisitos abaixo:

- I – disponibilidade de permanência na escola em período integral;
- II – compromisso de elaborar seu próprio Projeto de Vida;
- III – respeito a esta Lei e às responsabilidades individuais e coletivas próprias deste modelo de escola.

Parágrafo único. É assegurado o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência matriculados nas ECI, ECIT e ECIS em classes regulares, devendo o Estado fornecer profissional de apoio para o seu acompanhamento, quando necessário, em conformidade com a Lei.

Art. 16. Anualmente, a partir de análise contínua, cada escola deverá alcançar os resultados abaixo:

- I – implantação do Projeto Político-Pedagógico, nos moldes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Regimento Interno específico das ECI, ECIT e ECIS;
- II – desenvolvimento, sistematização e avaliação dos instrumentos do modelo de gestão e da prática didático-pedagógica;
- III – docentes e demais servidores capacitados para o desenvolvimento das atividades específicas da escola, regularmente acompanhados, orientados e avaliados;
- IV – avaliação anual interna dos processos didáticos, métodos, prática e gestão, disponibilizadas para toda comunidade escolar e sem prejuízo de avaliações de desempenho realizadas pela Secretaria de Estado da Educação;
- V – avaliação anual do desempenho dos estudantes e dos educadores;
- VI – busca contínua a obtenção dos resultados pactuados no Plano de Ação escolar.

Parágrafo único. Os instrumentos e o período de avaliação serão definidos pela Secretaria de Estado da Educação durante o ano letivo.

Art. 17. Para efeito de remuneração, o cargo de Diretor das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas terão a remuneração equiparada ao Diretor das Escolas Técnicas Estaduais – ETE.

Art. 18. Os Professores, Coordenadores Pedagógicos, Diretores e Coordenadores Administrativos Financeiros que tiverem carga horária de 40 (quarenta) horas semanais farão jus à Bolsa de Incentivo, denominada Bolsa Cidadã, com os valores a serem definidos por decreto governamental.

Art. 19. Perderá o direito à Bolsa Cidadã:

- I – na eventualidade de afastamentos, licenças e ausências de qualquer natureza, salvo nos casos de férias, licença à gestante, licença-adoção e licença-paternidade;
- II – no caso de afastamento da ECI, ECIT ou ECIS em que atua, por qualquer motivo, sendo imediatamente cessada sua permanência no Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI;
- III – quando professor, em razão de não atendimento a qualquer dos requisitos estabelecidos no artigo 11 e artigo 4º desta Lei;
- IV – quando coordenador pedagógico, em razão de não atendimento a qualquer dos requisitos no artigo 10 e artigo 4º desta Lei;
- V – quando coordenador administrativo-financeiro, em razão de não atendimento a qualquer dos requisitos no artigo 9º e artigo 4º desta Lei;
- VI – quando diretor, em razão de não atendimento a qualquer dos requisitos no artigo 8º e artigo 4º desta Lei.

Art. 20. As escolas da rede estadual que integrarão as ECI,

ECIT e ECIS serão definidas pela Secretaria de Estado da Educação, observando critérios técnicos e o estabelecido nesta Lei.

Art. 21. Para operacionalizar a implantação, regulação e funcionamento das ECI, ECIT e ECIS, o titular da Secretaria de Estado da Educação constituirá a Equipe de Implantação do Programa Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas, como Comissão Executiva de Educação Integral formada por profissionais especialistas em educação e/ou personalidades públicas reconhecidas por sua atuação e relevante contribuição na área da Educação para:

I – aprovar e acompanhar o desenvolvimento dos Planos de Ação, assegurando o cumprimento dos critérios, alcançado as metas pactuadas, e divulgando os resultados;

II – acompanhar e assegurar o cumprimento do calendário escolar das ECI, ECIT e ECIS, bem como da Agenda Bimestral;

III – acompanhar a execução dos projetos desenvolvidos nas ECI, ECIT e ECIS;

IV – propor e apoiar a definição das Unidades de Ensino que participarão da rede das Escolas Cidadãs Integrais e Escolas Cidadãs Integrais Técnicas, de acordo com as metas e as diretrizes políticas administrativas e financeiras da Gestão Estadual;

V – estabelecer metas de desempenho das ECI, ECIT e ECIS em consonância com o sistema de avaliação estadual e nacional e seus respectivos Planos de Ação;

VI – realizar, anualmente, a avaliação de desempenho dos docentes, bem como de cada membro da equipe gestora da escola e recomendar ações a partir dos seus resultados. O detalhamento da avaliação de desempenho será publicado e regulamentado em Portaria pelo Secretário Estadual de Educação;

VII – formular a política de educação Integral no âmbito da Secretaria Estadual de Educação;

VIII – implantar as inovações em conteúdo, método e gestão;

IX – acompanhar e rever, caso necessário, o desenvolvimento dos Planos de Ação das ECI, ECIT e ECIS;

X – acompanhar os Programas de Ação da Direção das ECI, ECIT e ECIS;

XI – apoiar o Secretário de Educação no planejamento para a expansão das ECI e ECIT e definir padrões básicos de funcionamento das ECI, ECIT e ECIS.

Art. 22. O Programa de Educação Integral será executado com recursos do orçamento estadual e programas federais, sem prejuízo de captação de recursos de outras fontes.

Art. 23. A Secretaria de Estado da Educação poderá firmar convênios, termos de parceria ou cooperação e instrumentos congêneres para executar ações em favor das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas.

Art. 24. O art. 16 da Lei nº 7.419, de 15 de outubro de 2003, com redação dada pela Lei nº 8.718, de 06 de agosto de 2008, passa a vigorar acrescido do inciso III:

“III - exclusivamente, para os professores da Escola Cidadã Integral, Escola Cidadã Integral Técnica e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas, 40 (quarenta) horas semanais, sendo 28 (vinte e oito) horas em sala de aula, 12 (doze) horas de Estudos, Planejamento e Atendimento – EPA.”

Art. 25. Ficam revogados os Decretos nº 36.408, de 30 de novembro de 2015, e nº 36.409, de 30 de novembro de 2015.

Art. 26. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Paço da Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba, “Casa de Eptácio Pessoa”, João Pessoa, 06 de abril de 2018.


GERVÁSIO MAIA
Presidente

LEI Nº 11.101 , 06 DE ABRIL DE 2018.

AUTORIA: PODER EXECUTIVO

Dispõe sobre o corpo diretivo das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativa, e altera a Lei nº 8.186, de março de 2007, que define a estrutura organizacional da administração direta do Poder Executivo.

O PRESIDENTE DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DA PARAÍBA:

Faço saber que o Governador do Estado da Paraíba adotou a Medida Provisória nº 268, de 28 de fevereiro de 2018, que a Assembleia Legislativa da Paraíba aprovou, e eu, Deputado Gervásio Maia, Presidente da Mesa, para os efeitos do disposto no § 3º do art. 63 da Constituição Estadual, com a redação dada pela Emenda Constitucional nº 06/1994, combinado com o § 2º do art. 236 da Resolução nº 1.578/2012 (Regimento Interno da Casa), PROMULGO, a seguinte Lei:

Art. 1º A estrutura organizacional de cada corpo diretivo das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas da rede estadual é composta dos seguintes cargos:

I – 01 (um) Diretor de Escola Cidadã Integral, Símbolo CDCI-1;

II - 01 (um) Secretário de Escola Cidadã Integral, Símbolo SDCI-1.

Art. 2º O Anexo II da Lei nº 8.186, de 16 de março de 2007, fica acrescido da Tabela constante do Anexo Único desta Lei.

Art. 3º Para a criação dos cargos a que se refere o art. 2º desta Lei, são extintos os seguintes cargos, constantes do Anexo II da Lei nº 8.186, de 16 de março de 2007:

I – cinco Cargos de Diretor de Escola, CDE-1 – Porte 1-A;

II - cinco Cargos de Secretário de Escola, SDE-1 – Porte 1-A;



DIÁRIO OFICIAL

ESTADO DA PARAÍBA

Nº 16.848

João Pessoa - Sexta-feira, 12 de Abril de 2019

Preço: R\$ 2,00

ATOS DO PODER LEGISLATIVO

LEI Nº 11.311 DE 11 DE ABRIL DE 2019.
AUTORIA: DEPUTADO JOÃO GONÇALVES

Concede o título de cidadão paraibano ao General de Divisão Luis Antônio Duit Brito, Comandante da 7ª Região Militar – “Região Matias de Albuquerque”, localizada no município de Recife, Estado de Pernambuco.

O GOVERNADOR DO ESTADO DA PARAÍBA:

Faço saber que o Poder Legislativo decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica concedido o título de cidadão paraibano ao General de Divisão Luis Antônio Duit Brito, Comandante da 7ª Região Militar – “Região Matias de Albuquerque”, localizada no município de Recife, Estado de Pernambuco, pelos relevantes serviços prestados ao Brasil e conseqüentemente ao Estado da Paraíba.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, em João Pessoa, 11 de abril de 2019; 131ª da Proclamação da República.


JOÃO AZEVEDO LIMA FILHO
Governador

LEI Nº 11.312 DE 11 DE ABRIL DE 2019.
AUTORIA: DEPUTADO JEOVÁ CAMPOS

Denomina de Inácio Araújo de Lucena a nova sede da 6ª CIRETRAN, localizada no município de Cajazeiras, neste Estado.

O GOVERNADOR DO ESTADO DA PARAÍBA:

Faço saber que o Poder Legislativo decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica denominada de Inácio Araújo de Lucena a nova sede da 6ª CIRETRAN, localizada no Município de Cajazeiras, neste Estado.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, em João Pessoa, 11 de abril de 2019; 131ª da Proclamação da República.


JOÃO AZEVEDO LIMA FILHO
Governador

LEI Nº 11.313 DE 11 DE ABRIL DE 2019.
AUTORIA: DEPUTADO JOÃO GONÇALVES

Concede o título de cidadão paraibano ao General de Divisão Luis Antônio Duit Brito, Comandante da 7ª Região Militar – “Região Matias de Albuquerque”, localizada no município de Recife, Estado de Pernambuco.

O GOVERNADOR DO ESTADO DA PARAÍBA:

Faço saber que o Poder Legislativo decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica concedido o título de cidadão paraibano ao General de Divisão Luis Antônio Duit Brito, Comandante da 7ª Região Militar – “Região Matias de Albuquerque”, localizada no município de Recife, Estado de Pernambuco, pelos relevantes serviços prestados ao Brasil e conseqüentemente ao Estado da Paraíba.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, em João Pessoa, 11 de abril de 2019; 131ª da Proclamação da República.


JOÃO AZEVEDO LIMA FILHO
Governador

LEI Nº 11.314 DE 11 DE ABRIL DE 2019.
AUTORIA: PODER EXECUTIVO

Altera a Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018, que cria o programa de educação integral.

O GOVERNADOR DO ESTADO DA PARAÍBA:

Faço saber que o Poder Legislativo decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A ementa da Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Cria o Programa de Educação Integral e institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências.”

Art. 2º Os dispositivos a seguir enumerados da Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018, passam a vigorar com as seguintes redações:

“Art. 1º Fica criado, no âmbito do Estado da Paraíba, o Programa de Educação Integral, vinculado à Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia, com o objetivo de planejar e executar um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionado à melhoria da oferta e qualidade do ensino na Rede Pública Estadual, composto por:

- I - Escola Cidadã Integral – ECI;
- II - Escola Cidadã Integral Técnica – ECIT;
- III - Escola Cidadã Integral Socioeducativas – ECIS;
- IV - Centro de Referência em Inovação da Aprendizagem – CRIA; e.

“Art. 2º Podem ser aplicadas ao Programa de Educação Integral todas as etapas de ensino e modalidades previstas nos regulamentos que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional.”

“Art. 3º São objetivos das escolas que compõem o Programa de Educação Integral:

I – objetivos gerais:

- a) ofertar ensino integral para todas as etapas de ensino da educação básica;
- b) formar cidadãos solidários, socialmente ativos e competentes;
- c) desenvolver aptidões individuais dos estudantes;
- d) conscientizar os estudantes acerca de suas responsabilidades individuais e sociais; e,
- e) proporcionar um ambiente de aprendizagem interdimensional.

II – objetivos específicos da ECI, ECIT e ECIS:

- a) desenvolver processos formativos para fomentar o protagonismo juvenil;
- b) prover as condições para a redução dos índices de evasão escolar, de abandono e de reprovação, bem como acompanhar a sua evolução no âmbito das escolas em tempo integral;
- c) ampliar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, tanto no componente de fluxo quanto no de proficiência, de acordo com as metas estabelecidas no Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia; e,
- d) aplicar metodologias, estratégias e práticas educativas inovadoras introduzidas e consolidadas pela equipe de implantação do Programa de Educação Integral, assegurando aos estudantes as condições para a construção dos seus Projetos de Vida.

III - objetivos específicos do CRIA:

- a) apoiar a aprendizagem para a vida, o desenvolvimento integral e o bem-estar dos estudantes em cooperação com as suas famílias;
- b) promover igualdade, equidade e justiça, construindo o capital humano, social e linguístico;
- c) promover competências em diversidade artística e valorização do patrimônio cultural, apoiando os estudantes no fortalecimento de suas identidades;
- d) promover competências socioemocionais que apoiem os estudantes em processos de tomada de decisões inter e intrapessoais, sendo capazes de assumir posturas críticas e responsáveis, estabelecendo a cultura da confiança;
- e) apresentar o bilinguismo como instrumento de acesso a recursos e vivências multiculturais;
- f) garantir a alfabetização na idade certa;
- g) fomentar a utilização de tecnologias educacionais e práticas experimentais;
- h) aplicar metodologias, estratégias e práticas educativas inovadoras introduzidas e consolidadas pela equipe de implantação do Programa de educação Integral.”

“Art. 4º As escolas que compõem o Programa de Educação Integral funcionarão em período escolar integral, turnos manhã e tarde, com grade curricular definida por meio de diretrizes da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia, sem prejuízo da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Médio Regular, caso a escola já ofereça essas modalidades.

Parágrafo único. Em caso de prejuízo ao cumprimento dos modelos de gestão e pedagógico das escolas que compõem o Programa de Educação Integral, o titular da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia decidirá pela permanência da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Médio Regular, podendo ocorrer a transferência de forma gradual ou imediata.”

“Art. 5º Os Professores, Coordenadores Pedagógicos, Coordenadores Administrativo-Financeiro e Diretores de Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas e dos Centros de Referência em Inovação da Aprendizagem terão carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, diurnas, cumpridas obrigatoriamente na ECI, ECIT, ECIS ou



cria em que estiverem lotados, sob o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI.

§ 1º O regime previsto no caput deste artigo não se aplica nos casos de contratação de professores em regime especial para lecionar disciplinas técnicas profissionalizantes nas Escolas Cidadãs Integrais Técnicas ou disciplinas da base diversificada.

§ 2º Os professores das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas e dos Centros de Referência em Inovação da Aprendizagem terão sua carga horária dividida da seguinte forma:

I – 28 (vinte e oito) horas semanais em sala de aula, inclusive em atividades multidisciplinares;

II – 12 (doze) horas semanais dedicadas a Estudos, Planejamentos (individual e formativo) e Atendimento – EPA, a serem realizadas no ambiente escolar ou em atividades pedagógicas propostas pela Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia ou pela escola em ambientes didáticos planejados, estando disponíveis para, além do exercício de suas atividades, substituir outros professores ausentes em virtude de afastamento planejado ou não, quando necessário.”

“Art. 6º Para fins desta Lei, consideram-se:

I – Diretrizes Operacionais da ECI, ECIT, ECIS e do CRIA: instrumentos que visam orientar acerca da operacionalização das rotinas escolares e subsidiar a organização das atividades desenvolvidas pela equipe escolar, documento este elaborado pela Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia;

III – Projeto Pedagógico de Educação Integral: documento elaborado e coordenado pela Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia;

V – Escola Cidadã Integral: escola de Ensino Médio e Fundamental – Anos Finais - em período integral, com método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Curricular Comum, tendo conteúdo pedagógico voltado para formação de indivíduos protagonistas e conscientes de seus valores sociais direcionados ao pleno exercício da cidadania;

VII – Escola Cidadã Integral Socioeducativa: escola dedicada ao atendimento de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, tendo por modalidade de ensino a Educação de Jovens e Adultos em período integral, com método didático e administrativo próprio, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Curricular Comum, tendo conteúdo pedagógico voltado para ressocialização dos indivíduos, levando-os a se perceberem como protagonistas e conscientes de seus valores sociais direcionados ao pleno exercício da cidadania;

VIII – Centro de Referência em Inovação da Aprendizagem: escola de ensino Fundamental – Anos Iniciais - em período integral, com método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação, observada a base nacional curricular comum, tendo conteúdo pedagógico voltado para formação de indivíduos protagonistas e conscientes de seus valores sociais direcionados ao pleno exercício da cidadania;

IX – Jornada de Trabalho com carga horária integral: jornada semanal de 40 (quarenta) horas de trabalho, em período integral, a ser exercida na ECI, ECIT, ECIS ou CRIA em que o professor se encontra lotado, considerando ações pedagógicas inerentes ao Programa de Educação Integral, na integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Curricular Comum e da parte diversificada específica, conforme o plano de ação da ECI, ECIT, ECIS e do CRIA;

X – Plano de Ação da Escola: instrumento de gestão escolar de natureza estratégica, elaborado coletivamente, a partir do Plano de Ação do Programa de Educação Integral e coordenado pelo diretor da escola, contendo diagnóstico, definição e premissas, objetivos, indicadores e metas a serem alcançadas, estratégias a serem empregadas e avaliação dos resultados, sendo revisado anualmente a partir dos resultados alcançados e pactuados com o Secretário de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia;

XI – Programa de Ação: documento de gestão de natureza operacional, elaborado pela equipe escolar, com os objetivos, metas e resultados relativos às respectivas áreas de atuação, conforme o Plano de Ação estabelecido no âmbito da Escola;

XII – Projeto de Vida: é um documento elaborado pelo estudante que expressa metas e define prazos com vistas à realização das suas perspectivas em relação ao futuro;

XIII – Protagonismo Juvenil: processo no qual os estudantes desenvolvem suas potencialidades por meio de práticas e vivências, apoiados pelos professores, assumindo progressivamente a

gestão de seus conhecimentos, da sua aprendizagem e da elaboração do seu Projeto de Vida;

XIV – Guia de Aprendizagem: documento elaborado bimestralmente pelos professores, sob a orientação dos coordenadores das suas respectivas áreas de ensino, sendo destinado ao planejamento das atividades de docência, de comunicação e acompanhamento pelas famílias e autorregulação da aprendizagem dos estudantes;

XV – Agenda Bimestral: documento de gestão escolar, de elaboração coletiva pela Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia, onde serão registradas as datas de execução das ações indicadas nas estratégias do Plano de Ação da ECI, ECIT, ECIS e do CRIA;

XVI – Clube de Protagonismo: organização criada e gerenciada pelos estudantes, apoiados pela equipe escolar, destinado a promover vivências de apoio ao processo de desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades relativas à formação do jovem autônomo, solidário e competente, sendo essa a contribuição fundamental para a elaboração de um Projeto de Vida;

XVII – Tutoria: processo pedagógico realizado pelos professores indicados, destinado a propiciar ao estudante o acompanhamento e orientação das suas atividades tanto no âmbito acadêmico quanto pessoal;

XVIII – Jornada Escolar Integral: período escolar diário composto por 9 (nove) aulas, de 50 (cinquenta) minutos cada, e jornada total de 7 (sete) horas e 30 (trinta) minutos por dia, na ECI, ECIT e ECIS; e período escolar diário composto por 7 (sete) aulas, de 60 (sessenta) minutos cada, e jornada de 7 (sete) horas por dia no CRIA.”

“Art. 7º Levando em consideração as possibilidades da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia, as escolas poderão contar com profissionais de outras áreas, além de outros auxiliares e técnicos, que se fizerem necessários ao bom desenvolvimento de suas atividades pedagógicas.

Parágrafo único.”

“Art. 8º São atribuições específicas do Diretor de ECI, ECIT, ECIS ou CRIA, além de bom desempenho nas atribuições referentes ao respectivo cargo:

IV – coordenar, anualmente, a elaboração do Plano de Ação da unidade de ensino, alinhado ao Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia;

XII – sistematizar e documentar as experiências e as práticas educacionais e de gestão específicas, com objetivo de subsidiar a Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia na expansão do Modelo de Escola Cidadã e Centro de Referência em Inovação da Aprendizagem;

XIII – atuar como agente difusor e multiplicador das ações pedagógicas e de gestão, conforme os parâmetros fixados pela Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia;

.....”

“Art. 9º São atribuições específicas do Coordenador Administrativo-Financeiro de ECI, ECIT, ECIS e do CRIA, além do bom desempenho das atribuições inerentes ao ocupante do respectivo posto de trabalho:

.....”

“Art. 10. São atribuições específicas do Coordenador Pedagógico de ECI, ECIT, ECIS e do CRIA, além do bom desempenho das atribuições inerentes ao ocupante do respectivo posto de trabalho:

X – apoiar o Diretor da unidade de ensino nas atividades de difusão e multiplicação do modelo pedagógico e de gestão pedagógica, conforme os parâmetros fixados pelos órgãos centrais da Secretaria Estadual de Educação e da Ciência e Tecnologia;

.....”

“Art. 11. São atribuições específicas do professor de ECI, ECIT, ECIS e do CRIA a serem exercidas com carga horária integrada, além do bom desempenho das atribuições inerentes ao respectivo cargo ou função:

.....”

II – planejar e executar seu papel pedagógico de forma colaborativa e cooperativa, objetivando o cumprimento do plano de ação da ECI, ECIT, ECIS e do CRIA;

V – realizar, em caráter irrevogável, a totalidade das 40 semanas de trabalho pedagógico coletivo e individual no ambiente da ECI, ECIT, ECIS e do CRIA onde está lotado;

VII – participar, obrigatoriamente, das orientações técnico-pedagógicas relativas à sua atuação na escola e dos cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia ou entidades por ela apontadas para esse fim;

VIII – auxiliar, a critério do Diretor e conforme diretrizes da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia, nas atividades de orientação técnico-pedagógicas desenvolvidas no âmbito da escola;

IX – elaborar guias de aprendizagem, sob a orientação do Coordenador Pedagógico e Coordenador de área, na ECI, ECIT e ECIS, e Coordenador Pedagógico no CRIA;

X – produzir material didático-pedagógico em sua área de atuação e na conformidade do modelo pedagógico próprio da ECI, ECIT, ECIS e do CRIA;

.....”

XII – participar do planejamento de área, ECI, ECIT e ECIS, que ocorrerá em dia determinado por diretriz da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia;

XIII – assumir a Coordenação de Área na ECI, ECIT e ECIS quando houver compatibilidade de carga horária, de acordo com recomendação do Coordenador Pedagógico.

Parágrafo único. O professor ao assumir a função de Coordenador de Área na ECI, ECIT e ECIS deverá assumir as seguintes atribuições:

.....”

“Art. 12. Para fins de recrutamento de Professores, Diretores, Coordenadores Administrativo-Financeiros e Coordenadores Pedagógicos das escolas, a Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia poderá selecionar profissionais mediante critérios objetivos e impessoais, por meio de processo seletivo, conforme regulamentação a ser expedida pelo titular da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia.

§ 1º Poderão participar do processo seletivo para as funções de Diretores, qualquer profissional com formação mínima, obtida em qualquer curso de licenciatura plena e/ou pedagogia.

§ 3º Poderão participar do processo seletivo para as funções de Professor e Coordenador Pedagógico, professores em exercício do quadro estadual de educação, com formação mínima,



GOVERNO DO ESTADO

Governador João Azevêdo Lins Filho

SECRETARIA DE ESTADO DA COMUNICAÇÃO INSTITUCIONAL

EMPRESA PARAIBANA DE COMUNICAÇÃO S.A.

BR 101 - Km 03 - Distrito Industrial - João Pessoa-PB - CEP 58082-010

Naná Garcez de Castro Dória

DIRETORA PRESIDENTE

Albiege Léa Fernandes
DIRETORA DE MÍDIA IMPRESSA

Maria Eduarda dos Santos Figueiredo
DIRETORA DE RÁDIO E TV

Lúcio Falcão
GERENTE OPERACIONAL DE EDITORAÇÃO



GOVERNO DO ESTADO

Fones: 3218-6533/3218-6526 - E-mails: comercialuniaopb@yahoo.com.br

Assinatura: (83) 3218-6518 - circulacaouniaopb@gmail.com

Assinatura Digital Anual.....	R\$ 300,00
Assinatura Digital Semestral.....	R\$ 150,00
Assinatura Impressa Anual.....	R\$ 400,00
Assinatura Impressa Semestral.....	R\$ 200,00
Número Atrasado	R\$ 3,00

obtida em qualquer curso de licenciatura plena e/ou pedagogia.

§ 4º Para ajustar a demanda de Professores, Diretores, Coordenadores Administrativo-Financeiros e Coordenadores Pedagógicos, a Secretaria de Estado de Educação e da Ciência e Tecnologia poderá designar professores para suprir as vacâncias e julgar os casos omissos.”

“Art. 13. O prazo de validade do processo seletivo será previsto em edital, e a permanência do Professor, Diretor, Coordenador Administrativo-Financeiro, Coordenador Pedagógico da ECI, ECIT, ECIS e do CRIA está condicionada aos seguintes fatores:

I – aprovação em avaliações de desempenho aplicadas de acordo com critérios a serem estabelecidos pela Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia;

III – cumprimento das bases pedagógicas e de gestão da ECI, ECIT, ECIS e do CRIA;

IV – participação efetiva nas formações promovidas pela Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia ou por instituições parceiras.

§ 2º A critério da Administração, em decorrência de inadequação, irregularidade funcional ou insuficiência de desempenho no âmbito da ECI, ECIT, ECIS e do CRIA, os professores serão removidos, e os Diretores, Coordenador Pedagógico e Coordenador Administrativo-Financeiro serão exonerados de seus cargos comissionados.”

“Art. 15. O corpo discente da ECI, ECIT, ECIS e do CRIA será formado por estudantes que, além dos critérios legais de acesso à educação pública, possam atender os requisitos abaixo:

Parágrafo único. É assegurado o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência matriculados nas ECI, ECIT, ECIS e CRIA em classes regulares, devendo o Estado fornecer profissional de apoio para o seu acompanhamento, quando necessário, em conformidade com a Lei.”

“Art. 16

I – implantação do Projeto Político-Pedagógico, nos moldes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Regimento Interno específico da ECI, ECIT, ECIS e do CRIA;

Parágrafo único. Os instrumentos e o período de avaliação serão definidos pela Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia durante o ano letivo.”

“Art. 17. Para efeito de remuneração, o cargo de Diretor das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas e Centros de Referência em Inovação da Aprendizagem terão a remuneração equiparada ao Diretor das Escolas Técnicas Estaduais – ETE.”

“Art. 19.”

II – no caso de afastamento da ECI, ECIT, ECIS e do CRIA em que atua, por qualquer motivo, sendo imediatamente cessada sua permanência no Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI;

“Art. 21. Para operacionalizar a implantação, regulação e funcionamento do Programa

de Educação Integral, o titular da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia constituirá a Comissão Executiva de Educação Integral, composta pela equipe de implantação do Programa Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas; e a Comissão Executiva de Educação Integral para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, composta pela equipe de implantação do Programa nos Centros de Referência em Inovação da Aprendizagem, ambas formadas por profissionais especialistas em educação e/ou personalidades públicas reconhecidas por sua atuação e relevante contribuição na área da Educação para:

II – acompanhar e assegurar o cumprimento do calendário escolar da ECI, ECIT, ECIS e do CRIA, bem como da Agenda Bimestral;

III – acompanhar a execução dos projetos desenvolvidos na ECI, ECIT, ECIS e no CRIA;

IV – propor e apoiar a definição das Unidades de Ensino que participarão da rede das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e da Rede de Centros de Referência em Inovação da Aprendizagem de acordo com as metas e as diretrizes políticas administrativas e financeiras da Gestão Estadual;

V – estabelecer metas de desempenho da ECI, ECIT, ECIS e do CRIA em consonância com o sistema de avaliação estadual e nacional e seus respectivos Planos de Ação;

VI – realizar, anualmente, a avaliação de desempenho dos docentes, bem como de cada membro da equipe gestora da escola e recomendar ações a partir dos seus resultados. O detalhamento da avaliação de desempenho será publicado e regulamentado em Portaria pelo Secretário Estadual de Educação e da Ciência e Tecnologia;

VII – formular a política de educação Integral no âmbito da Secretaria Estadual de Educação e da Ciência e Tecnologia;

IX – acompanhar e rever, caso necessário, o desenvolvimento dos Planos de Ação da ECI, ECIT, ECIS e do CRIA;

X – acompanhar os Programas de Ação da Direção da ECI, ECIT, ECIS e do CRIA;

XI – apoiar o Secretário de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia no planejamento para a expansão de ECI, ECIT, ECIS e do CRIA e definir padrões básicos de funcionamento de ECI, ECIT, ECIS e do CRIA.”

“Art. 23. A Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia poderá firmar

convênios, termos de parceria ou cooperação e instrumentos congêneres para executar ações em favor das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas, Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas e Centros de Referência em Inovação da Aprendizagem.”

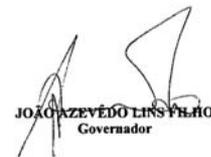
“Art. 24. O art. 16 da Lei nº 7.419, de 15 de outubro de 2003, com redação dada pela Lei nº 8.718, de 06 de agosto de 2008, passa a vigorar acrescido do inciso III:

III - exclusivamente, para os professores da Escola Cidadã Integral, Escola Cidadã Integral Técnica e Escola Cidadã Integral Socioeducativa e Centro de Referência em Inovação de

Aprendizagem, 40 (quarenta) horas semanais, sendo 28 (vinte e oito) horas em sala de aula, 12 (doze) horas de Estudos, Planejamento e Atendimento – EPA.”

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, em João Pessoa, 11 de abril de 2019; 131º da Proclamação da República.



JOÃO AZEVEDO LINS FILHO
Governador

ATOS DO PODER EXECUTIVO

DECRETO Nº 39.109 DE 11 DE ABRIL DE 2019.

Define a estrutura administrativa da Escola Graciliano Ramos e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DA PARAÍBA no uso das atribuições que lhe confere o art. 86, incisos IV e VI, da Constituição do Estado da Paraíba.

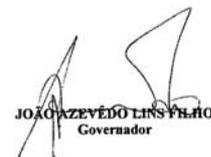
D E C R E T A:

Art. 1º O corpo diretivo da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Graciliano Ramos será formado por cargos oriundos das seguintes escolas, conforme tabela a seguir :

SITUAÇÃO ATUAL		SITUAÇÃO NOVA	
Cargo	Simbologia	Cargo	Simbologia
Diretor da EEEF Índio Piragibe.	CDE-11	Diretor da EEEFM Graciliano Ramos.	CDE-11
Vice-Diretor da EEEF Índio Piragibe	CVE-11	Vice-Diretor da EEEFM Graciliano Ramos.	CVE-11
Secretário da EEEF Índio Piragibe.	SDE-11	Secretário da EEEFM Graciliano Ramos.	SDE-11

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, em João Pessoa, 11 de abril de 2019; 131º da Proclamação da República.



JOÃO AZEVEDO LINS FILHO
Governador

DECRETO Nº 39.110 DE 11 DE ABRIL DE 2019.

Altera o Regulamento do ICMS - RICMS, aprovado pelo Decreto nº 18.930, de 19 de junho de 1997, e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DA PARAÍBA, no uso de suas atribuições que lhe confere o art. 86, inciso IV, da Constituição do Estado e tendo em vista os Convênios ICMS 01/19, 02/19, 03/19 e 06/19,

D E C R E T A:

Art. 1º O art. 5º do Regulamento do ICMS - RICMS, aprovado pelo Decreto nº 18.930, de 19 de junho de 1997, passa a vigorar:

I - com nova redação dada à alínea “a” do inciso III do § 39:

“a) com isenção ou tributação com alíquota zero pelo Imposto de Importação ou pelo Imposto sobre Produtos Industrializados (Convênio ICMS 03/19);”;

II - acrescido dos seguintes dispositivos, com as respectivas redações:

a) subitens 3.8 a 3.12 ao item 3 da alínea “a” do inciso XXII (Convênio ICMS 01/19):

“3.8 - Enfurvitida - T - 20, 3004.90.68;

3.9 - Fosamprenavir, 3003.90.88 e 3004.90.78;

3.10 - Raltegravir, 3004.90.79;

3.11 - Tipranavir, 3004.90.79;

3.12 - Maraviroque, 3004.90.69.”;

b) subitens 2.10 a 2.14 ao item 2 da alínea “b” do inciso XXII (Convênio ICMS 01/19):

“2.10 - Enfurvitida - T - 20, 3004.90.68;

2.11 - Fosamprenavir, 3003.90.88 e 3004.90.78;

2.12 - Raltegravir, 3004.90.79;

2.13 - Tipranavir, 3004.90.79;

2.14 - Maraviroque, 3004.90.69.”;

c) inciso XCIV ao “caput”:

“XCIV - as saídas internas de biogás proveniente de aterros sanitários quando utilizado como matéria-prima na geração de energia elétrica, observado o § 52 deste artigo (Convênio ICMS 06/19).”;

d) § 52:

“§ 52. Para efeitos do disposto no inciso XCIV do “caput” deste artigo, considera-se biogás, o gás oriundo do processo de biodigestão anaeróbica de resíduos orgânicos, proveniente de aterros sanitários e que seja composto majoritariamente de metano (Convênio ICMS 06/19).”

Art. 2º O Anexo 105 - Lista de Fármacos e Medicamentos, de que trata o inciso XXVIII do art. 6º do Regulamento do ICMS - RICMS, aprovado pelo Decreto nº 18.930, de 19 de junho de 1997, passa a vigorar:

I - com nova redação dada aos itens 174, 185, 187 e 195 (Convênio ICMS 02/19):

“



DIÁRIO OFICIAL

ESTADO DA PARAÍBA

Nº 15.994

João Pessoa - Terça-feira, 01 de Dezembro de 2015

Preço: R\$ 2,00

ATOS DO PODER EXECUTIVO

DECRETO Nº 36.408 DE 30 DE NOVEMBRO DE 2015.

Cria a Escola Cidadã Integral, institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DA PARAÍBA, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 86, inciso IV, da Constituição do Estado, e,

Considerando a missão do Governo de fortalecer a educação básica da rede estadual, criando condições para que o estudante egresso possa dar continuidade aos seus estudos em cursos de nível superior e que possa ter uma posição de destaque no mercado de trabalho;

Considerando a necessidade de compatibilizar a carga horária do quadro docente à proposta das Escolas Cidadãs Integrais - ECIs;

Considerando o compromisso do Governo em valorizar a carreira docente,

D E C R E T A:

Art. 1º Ficam criadas as Escolas Cidadãs Integrais - ECIs, na rede estadual de ensino, com métodos, conteúdos pedagógicos e gestão administrativa e curricular próprios, observada a Base Nacional Comum.

Art. 2º São objetivos das ECIs, entre outros:

- I - formar cidadãos capazes, solidários, socialmente ativos e competentes;
- II - desenvolver processos formativos para fomentar o protagonismo juvenil;
- III - desenvolver aptidões individuais dos estudantes;
- IV - conscientizar os estudantes acerca de suas responsabilidades individual, social e institucional.

Art. 3º As ECIs funcionarão em período escolar integral, turnos manhã e tarde, com grade curricular definida por meio de portaria da Secretaria de Estado da Educação, sem prejuízo da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Médio Regular, caso a escola já ofereça essas modalidades em turno noturno.

Art. 4º Os professores e gestores das Escolas Cidadãs Integrais terão carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, cumprida obrigatoriamente na ECI em que estiverem lotados, sob o Regime de Dedicção Docente Integral - RDDI, salvo os professores que porventura vierem a ser contratados em regime especial para lecionar nas disciplinas profissionalizantes, não podendo aqueles que estiverem sob o RDDI ter qualquer outra atividade profissional, nos turnos da manhã e da tarde, durante os dias letivos.

Parágrafo único. Os professores das Escolas Cidadãs Integrais terão sua carga horária dividida da seguinte forma:

- I - 26 (vinte e seis) horas em sala de aula, em atividades multidisciplinares;
- II - 14 (catorze) horas de Estudos, Planejamento e Atendimento – EPA, a serem realizadas obrigatoriamente no ambiente escolar, estando disponíveis para, entre outras atividades acima citadas, substituir outros professores dentro da sua área de conhecimento, quando necessário.

Art. 5º Para fins deste Decreto, considera-se:

I – Escola Cidadã Integral – escola de ensino médio em período integral, com método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Comum, tendo conteúdo pedagógico voltado para formação de indivíduos protagonistas e conscientes de seus valores sociais e econômicos dirigidos ao pleno exercício da cidadania;

II – Jornada de Trabalho com carga horária multidisciplinar – jornada semanal de 40 (quarenta) horas de trabalho, em período integral, a ser exercida exclusivamente na ECI em que o professor se encontra lotado, na integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum e da parte diversificada específica, conforme o plano de ação da ECI;

III – Plano de Ação da Escola – documento de Gestão Escolar, de elaboração coletiva, coordenado pelo Diretor Escolar, tendo como diretriz o Plano de Ação das ECIs, contendo diagnóstico, definição de indicadores e metas a serem alcançadas, estratégias a serem empregadas e avaliação dos resultados;

IV – Programa de Ação – documento elaborado individualmente pela equipe escolar, com foco na operacionalização dos meios e processos, tendo como referência o Plano de Ação da Escola;

V – Projeto de Vida – consiste na documentação, por parte dos estudantes, das suas ambições para o futuro e a projeção da sua viabilização através do estabelecimento de metas, estratégias e prazos, estruturado sob os fundamentos e conceitos da Tecnologia de Gestão Escolar;

VI – Protagonismo Juvenil – processo no qual o jovem é o ator principal e, ao mesmo tempo, o sujeito da própria ação, respeitando-se a atuação criativa, construtiva e solidária do jovem junto às pessoas no mundo adulto para solucionar problemas reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla;

VII – Guia de Aprendizagem – documento elaborado pelos professores para o acompanhamento dos estudantes e dos seus pais ou responsáveis, contendo informações acerca dos componentes curriculares, objetivos e atividades didáticas, fontes de consulta e demais orientações pedagógicas que se fizerem necessárias;

VIII – Agenda trimestral – documento de gestão escolar, de elaboração coletiva entre a Gerência Executiva de Ensino Médio e a Comissão Executiva de Ensino Integral, onde serão registradas as datas de execução das ações indicadas nas estratégias do Plano de Ação das ECIs;

IX – Clubes Culturais ou Esportivos – clubes temáticos, criados e executados pelos estudantes, alimentados pelas práticas e vivências em protagonismo juvenil com o apoio dos professores da escola;

X – Tutorias – processos didático-pedagógicos destinados a acompanhar, orientar e propiciar atividades de orientação quando necessárias às atividades escolares do estudante e ao desenvolvimento de seu projeto de vida;

XI – Jornada escolar integral – período escolar diário, composto por 9 (nove) aulas de 50 (cinquenta) minutos cada e jornada total de 7 (sete) horas e 30 (trinta) minutos em sala de aula.

Art. 6º Levando em consideração as possibilidades da Secretaria de Estado da Educação, as Escolas Cidadãs Integrais poderão contar com profissionais de outras áreas, além de outros auxiliares e técnicos, que se fizerem necessários ao bom desenvolvimento de suas atividades pedagógicas.

Art. 7º São atribuições específicas do Diretor de ECIs, além do bom desempenho nas atribuições referentes ao respectivo cargo:

I – planejar, estabelecer e gerir as atividades destinadas a desenvolver o conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprias da ECI;

II – coordenar a elaboração, acompanhamento, publicação de resultados e revisão do Plano de Ação da Escola, alinhando-o aos Programas de Ação;

III – administrar os recursos da ECI, físicos ou humanos, para a realização da parte diversificada do currículo e atividades de tutoria aos estudantes, levando em consideração os arranjos produtivos da localidade onde a ECI está inserida e os projetos de vida dos estudantes;

IV – orientar e se fazer presente em todas as atividades do corpo docente, administrativo ou de apoio da escola;

V – acompanhar e zelar pelo cumprimento do Regime de Dedicção Docente Integral - RDDI;

VI – criar e implementar atividades voltadas ao esclarecimento do modelo pedagógico da ECI, junto aos pais e responsáveis, com especial atenção ao Projeto de Vida dos estudantes;

VII – avaliar a produção didático-pedagógica dos docentes da ECI;

VIII – contribuir com ações da Secretaria de Estado da Educação que visem auxiliar na implantação do modelo de Escola Cidadã Integral;

IX – deliberar, no âmbito de sua competência, sobre casos omissos.

§ 1º O Diretor poderá delegar atribuições ao Vice-Diretor de Escola.

§ 2º Os demais profissionais da escola estarão subordinados ao Diretor.

Art. 8º São atribuições específicas do Vice-Diretor da ECI, além do bom desempenho das atribuições inerentes ao ocupante do respectivo posto de trabalho:

I – auxiliar o Diretor na coordenação da elaboração do Plano de Ação;

II – auxiliar o Conselho Escolar nas demandas financeiras da escola;

III – assumir a direção da ECI nas ausências do Diretor, bem como substituí-lo nos casos de impedimentos legais e temporários, quando o Diretor não se fizer presente;

IV – mediar conflitos no espaço escolar.

Art. 9º São atribuições específicas do Coordenador Pedagógico, além do bom desempenho das atribuições inerentes ao ocupante do respectivo posto de trabalho:

I – aplicar o projeto pedagógico de acordo com o currículo, os programas de ação e os guias de aprendizagem;

II – orientar as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores, sejam coletivas ou individuais;

III – orientar os professores na elaboração dos guias de aprendizagem;

IV – organizar as atividades de natureza interdisciplinar e multidisciplinar, de acordo com o plano de ação;

V – auxiliar na produção didático-pedagógica, em conjunto com os professores da ECI;

VI – avaliar a produção didático-pedagógica;

VII – responder pela direção da ECI, em caráter excepcional e somente em termos operacionais, em ocasional ausência do Diretor e do Vice-Diretor.

Art. 10. São atribuições específicas do professor da ECI, a serem exercidas com carga horária multidisciplinar, além do bom desempenho das atribuições inerentes ao respectivo cargo ou função:

I – desenvolver e implementar anualmente o seu Programa de Ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem que se pretende atingir;

II – planejar e executar seu papel pedagógico de forma colaborativa e cooperativa, objetivando o cumprimento do plano de ação da ECI;

III – planejar, desenvolver e atuar na parte diversificada do currículo no que se refere a disciplinas eletivas, estudo dirigido e apoio aos clubes culturais ou esportivos;

IV – incentivar e oferecer apoio para as atividades de protagonismo juvenil;

V – realizar, em caráter irrevogável, a totalidade das horas de trabalho pedagógico coletivo e individual no ambiente da ECI onde está lotado;

VI – atuar em atividades de tutoria aos estudantes;

VII – participar, obrigatoriamente, das orientações técnico-pedagógicas relativas à sua atuação na ECI e dos cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria de Estado da Educação ou entidades por ela apontadas para esse fim;

VIII – auxiliar, a critério do Diretor e conforme diretrizes da Secretaria de Estado da Educação, nas atividades de orientação técnico-pedagógicas desenvolvidas no âmbito da ECI;

IX – elaborar guias de aprendizagem, sob a orientação do Diretor Escolar;

X – produzir material didático-pedagógico em sua área de atuação e na conformidade do modelo pedagógico próprio da ECI;



XI – substituir, na própria área de conhecimento, sempre que necessário, os professores da ECI em suas ausências e impedimentos legais.

Art. 11. Caso haja necessidade de ajustar a demanda por professores à realidade da escola, a Secretaria de Estado da Educação poderá selecionar professores, mediante critérios objetivos e impessoais, através de processo seletivo entre os professores do quadro do magistério estadual, conforme regulamentação a ser expedida pelo titular da Secretaria de Estado da Educação.

Art. 12. Estará habilitado para atuar nas ECIs o profissional que atenda preferencialmente às seguintes condições:

- I – exerça a função de professor, lotado na Secretaria de Estado da Educação da Paraíba;
- II – esteja em efetivo exercício na função de docente;
- III – venha a aderir voluntariamente à carga horária multidisciplinar com plena disponibilidade para o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI – em uma das ECIs.

Art. 13. A permanência do professor ou gestor das ECIs está condicionada aos seguintes fatores:

- I – aprovação em avaliações anuais de desempenho aplicadas de acordo com critérios a serem estabelecidos pelo titular da Secretaria de Estado da Educação;
- II – atendimento das condições estabelecidas neste decreto e em legislação correlata à sua atuação profissional.

Parágrafo único. A responsabilização nos termos do inciso II do caput deste artigo pressupõe apuração prévia com direito ao contraditório, podendo-se excluir, cautelarmente e mediante justificativa, o profissional da atuação na ECI.

Art. 14. As metas e os objetivos das ECIs, constantes no Plano de Ação de cada escola, sejam individuais e coletivos, deverão ser aprovados por Portaria do titular da Secretaria de Estado da Educação, que também deverá estipular os critérios em que serão avaliados os resultados.

Art. 15. O corpo discente das ECIs será formado por estudantes que, além dos critérios legais de acesso ao ensino médio, respeitem os requisitos abaixo:

- I – possibilidade de permanência na ECI em período escolar integral;
- II – compromisso de elaborar seu próprio Projeto de Vida;
- III – respeito a este decreto e às responsabilidades individuais e coletivas próprias às Escolas Cidadãs Integrais.

Art. 16. Decorrido o primeiro ano de sua criação, cada ECI deverá alcançar os resultados abaixo:

- I – implantação do Projeto Político-Pedagógico, nos moldes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Regimento Interno específico da ECI;
- II – desenvolvimento, sistematização e avaliação dos instrumentos do modelo de gestão e da prática didático-pedagógica;
- III – docentes e demais servidores capacitados para o desenvolvimento das atividades específicas da escola, regularmente acompanhados, orientados e avaliados;
- IV – avaliação anual interna dos processos didáticos, métodos, prática e gestão, disponibilizadas para toda comunidade escolar e sem prejuízo de avaliações de desempenho realizadas pela Secretaria de Estado da Educação;
- V – avaliação anual do desempenho dos estudantes e dos educadores.

Parágrafo único. Os instrumentos e o período de avaliação serão definidos através de Portaria da Secretaria de Estado da Educação durante o ano letivo.

Art. 17. Os docentes que tiverem sua carga horária ajustada para 40 (quarenta) horas farão jus à Gratificação por Atividade Exercida – GAE, com valores a serem definidos pelo Chefe do Executivo.

Art. 18. O professor perderá o direito à GAE:

- I – na eventualidade de afastamentos, licenças e ausências de qualquer natureza, salvo nos casos de férias, licença à gestante, licença-adoção e licença-paternidade;
- II – no caso de afastamento da ECI em que atua, por qualquer motivo, sendo imediatamente cessada sua permanência no Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI;
- III – quando professor, na hipótese de perda das aulas atribuídas na ECI, em razão de não atendimento a qualquer dos requisitos estabelecidos no artigo 10 deste decreto.

Art. 19. As escolas da rede estadual que integrarão as ECIs serão definidas através de portaria do titular da Secretaria de Estado da Educação, observando critérios técnicos e o estabelecido neste decreto.

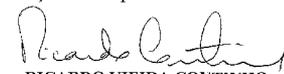
Art. 20. Para a execução das ECIs serão utilizados recursos indicados, por meio de dotação orçamentária oriunda do Tesouro Estadual e/ou Programas Federais, sem prejuízo de captação de recursos de outras fontes.

Art. 21. A Secretaria de Estado da Educação poderá firmar convênios, termos de parceria e instrumentos congêneres para executar ações em favor das Escolas Cidadãs Integrais Técnicas.

Art. 22. A Secretaria de Estado da Educação deverá regulamentar, no prazo de 120 (cento e vinte) dias, as disposições deste decreto.

Art. 23. Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, em João Pessoa, 30 de novembro de 2015; 127ª da Proclamação da República.


RICARDO VIEIRA COUTINHO
Governador

DECRETO Nº 36.409 DE 30 DE NOVEMBRO DE 2015.

Cria a Escola Cidadã Integral Técnica, institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DA PARAÍBA, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 86, inciso IV, da Constituição do Estado, e,

Considerando a missão do Governo de fortalecer a educação básica da rede estadual, criando condições para que o estudante egresso possa dar continuidade aos seus estudos em cursos de nível superior e que possa ter uma posição de destaque no mercado de trabalho;

Considerando a necessidade de compatibilizar a carga horária do quadro docente à proposta das Escolas Cidadãs Integrais Técnicas - ECITs;

Considerando o compromisso do Governo em valorizar a carreira docente,
D E C R E T A:

Art. 1º Ficam criadas as Escolas Cidadãs Integrais Técnicas - ECITs, na rede estadual de ensino, com métodos, conteúdos pedagógicos e gestão administrativa e curricular próprios, observada a Base Nacional Comum.

Art. 2º São objetivos das ECITs, entre outros:

- I - formar cidadãos capazes, solidários, socialmente ativos e competentes;
- II – desenvolver processos formativos para fomentar o protagonismo juvenil;
- III – desenvolver aptidões individuais dos estudantes;
- IV – socializar os estudantes acerca de suas responsabilidades individual, social e institucional.

Art. 3º As ECITs funcionarão em período escolar integral, turnos manhã e tarde, com grade curricular definida por meio de portaria da Secretaria de Estado da Educação, sem prejuízo da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Médio Regular, caso a escola já ofereça essas modalidades em turno noturno.

Art. 4º Os professores e gestores das Escolas Cidadãs Integrais Técnicas terão carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, cumprida obrigatoriamente na ECIT em que estiverem lotados, sob o Regime de Dedicção Docente Integral - RDDI, salvo os professores que porventura vierem a ser contratados em regime especial para lecionar nas disciplinas técnicas profissionalizantes, não podendo aqueles que estiverem sob o RDDI ter qualquer outra atividade profissional, nos turnos da manhã e da tarde, durante os dias letivos.

Parágrafo único. Os professores das Escolas Cidadãs Integrais Técnicas terão sua carga horária dividida da seguinte forma:

I - 26 (vinte e seis) horas em sala de aula, em atividades multidisciplinares;

II - 14 (catorze) horas de Estudos, Planejamento e Atendimento – EPA, a serem realizadas obrigatoriamente no ambiente escolar, estando disponíveis para, entre outras atividades acima citadas, substituir outros professores dentro da sua área de conhecimento, quando necessário.

Art. 5º Para fins deste Decreto, considera-se:

I – Escola Cidadã Integral Técnica – escola de ensino médio em período integral, com conteúdo pedagógico voltado para a profissionalização, método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Comum, tendo como objetivo a formação de profissionais qualificados e capazes de influir positivamente no mercado de trabalho, atuando com protagonismo na vida econômica e social;

II – Jornada de Trabalho com carga horária multidisciplinar – jornada semanal de 40 (quarenta) horas de trabalho, em período integral, a ser exercida exclusivamente na ECIT em que o professor se encontra lotado, na integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum e da parte diversificada específica, conforme o plano de ação da ECIT;

III – Plano de Ação da Escola – documento de Gestão Escolar, de elaboração coletiva, coordenado pelo Diretor Escolar, tendo como diretriz o Plano de Ação das ECITs, contendo diagnóstico, definição de indicadores e metas a serem alcançadas, estratégias a serem empregadas e avaliação dos resultados;

IV – Programa de Ação – documento elaborado individualmente pela equipe escolar, com foco na operacionalização dos meios e processos, tendo como referência o Plano de Ação da Escola;

V – Projeto de Vida – consiste na documentação, por parte dos estudantes, das suas ambições para o futuro e a projeção da sua viabilização através do estabelecimento de metas, estratégias e prazos, estruturado sob os fundamentos e conceitos da Tecnologia de Gestão Escolar;

VI – Protagonismo Juvenil – processo no qual o jovem é o ator principal e, ao mesmo tempo, o sujeito da própria ação, respeitando-se a atuação criativa, construtiva e solidária do jovem junto às pessoas no mundo adulto para solucionar problemas reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla;

VII – Guia de Aprendizagem – documento elaborado pelos professores para o acompanhamento dos estudantes e dos seus pais ou responsáveis, contendo informações acerca dos componentes curriculares, objetivos e atividades didáticas, fontes de consulta e demais orientações pedagógicas que se fizerem necessárias;

VIII – Agenda trimestral – documento de gestão escolar, de elaboração coletiva entre a Gerência Executiva de Ensino Médio e a Comissão Executiva de Ensino Integral, onde serão registradas as datas de execução das ações indicadas nas estratégias do Plano de Ação das ECITs;

IX – Clubes Culturais ou Esportivos – Clubes temáticos, criados e executados pelos estudantes, alimentados pelas práticas e vivências em protagonismo juvenil com o apoio dos professores da escola;



GOVERNO DO ESTADO

Governador Ricardo Vieira Coutinho

SECRETARIA DE ESTADO DA COMUNICAÇÃO INSTITUCIONAL

A UNIÃO Superintendência de Imprensa e Editora

BR 101 - Km 03 - Distrito Industrial - João Pessoa-PB - CEP 58082-010

Albiege Lea Araújo Fernandes
SUPERINTENDENTE

Murillo Padilha Câmara Neto
DIRETOR ADMINISTRATIVO

Walter Galvão P. de Vasconcelos Filho
DIRETOR TÉCNICO

Gilson Renato de Oliveira
DIRETOR DE OPERAÇÕES

Lúcio Falcão
EDITOR DO DIÁRIO OFICIAL



Fones: 3218-6533/3218-6526 - E-mail: wdesdiario@gmail.com

Assinatura: (83) 3218-6518

Anual R\$ 400,00
Semestral R\$ 200,00
Número Atrasado R\$ 3,00