

EDUCAÇÃO DE SURDOS NO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL UMA ANÁLISE SOB O VIÉS DOS ESTUDOS CULTURAIS

Discente: Yara Karolina Santana de Mattos Messias

Orientadora: Dilza Porto Gonçalves

Resumo

O presente artigo tem como objetivo discutir, a partir da perspectiva dos estudos culturais, a educação de surdos na escola de tempo integral em Campo Grande - MS. Com ênfase, principalmente nas mudanças pedagógicas que as reformas no ensino médio com a lei nº 13.415/17, têm causado na vida escolar dos alunos surdos, no trabalho docente, além da estrutura física das escolas. Assim, propor-se-á uma reflexão no campo dos estudos culturais e surdos, baseados no entendimento que o currículo escolar do novo ensino médio, que está em construção, encontra-se em um campo de disputas políticas e ideológicas. Nesse sentido, para diminuir os mecanismos de segregação que o povo surdo vivência no ambiente escolar, apontamos para a necessidade de uma escola de tempo integral bilíngue.

Palavras-chave: Ensino médio em tempo integral, educação de surdos, identidades.

CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL:

Com base na obra *O INES¹ e a educação de surdos no Brasil*, a autora Solange Rocha, nos proporciona o acesso a um acervo de fontes e referências, que demonstram a trajetória educacional, a construção de identidades, as representações sobre a língua materna (LIBRAS) e as diferenças culturais apresentadas nas comunidades surdas por várias regiões no Brasil, que passaram por diversas mudanças metodológicas no processo de aprendizagem, e ajustes nos locais de ensino ao longo dos anos.

As primeiras discussões e questionamentos acerca de como seria educar uma pessoa surda, e a estrutura escolar necessária para tal trabalho, ganhou pauta no Brasil, no reinado de D. Pedro II no século XVIII. O imperador tornou-se um admirador e incentivador da educação dos surdos, pois tinha na família um sobrinho surdo, que evidenciava as dificuldades de aprendizado, por não ter professor surdo para ensiná-lo. Segundo a historiadora Lilia Schwarcz, D. Pedro II em sua viagem aos EUA em

¹ O Instituto Nacional de Educação de surdos (INES), é uma instituição brasileira que nos seus mais de 150 anos de existência, tornou-se uma referência na área de pesquisas sobre a educação de surdos no Brasil, sua sede atual encontra-se na capital do Rio de Janeiro-RJ, na rua das laranjeiras, 232.

1876, relatou em seu diário os detalhes e seu encantamento ao conhecer a Universidade de Gauladet², comentou sobre a boa estrutura, o trabalho que os alunos desenvolviam, a formação dos docentes, e a complexidade das teorias que eram estudadas e discutidas pelos alunos e professores naquela instituição. Nesse contexto, inicia-se as discussões para a construção da primeira escola para surdos no Brasil. Assim, o então professor surdo Enerst Huet, formado no instituto de Paris na França, envia uma carta a Dom Pedro II, revelando suas intenções em montar a escola. Como apresenta o autor a seguir,

Em 1855, veio para o Rio de Janeiro o surdo francês Enerst Huet, o qual, com o apoio de Dom Pedro II, organizou a abertura do Instituto de Surdos. Assim nasceu o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos) no dia 26 de setembro de 1857. Huet ensinou alunos surdos através da Língua de Sinais Francesa, mesclando-a com a Língua de Sinais usada pelos surdos brasileiros. Pouco tempo depois, no ano de 1861, Huet deixou a direção do Instituto (MOURA, 2000, p.89).

A conjuntura política e social do Brasil na época de criação da escola, deixava claro que os objetivos do ensino para os alunos pobres eram, apenas para conseguirem ler, escrever e contar. Mesmo assim, essa política de educação ressaltava que a instrução básica era direcionada para os homens livres. Segundo José Murilo de Carvalho (2003), o perfil dessa sociedade brasileira do século XVIII, era representado por uma ilha de letrados num mar de analfabetos.

Segundo Rocha (2008) mesmo com essas adversidades E. Huet justificava em carta a D. Pedro II, a necessidade da criação do estabelecimento de ensino, e exigiu também um local amplo para construção do prédio escolar. Ele produziu um modelo de documento esclarecendo aos alunos interessados em estudar naquela escola, alguns critérios importantes que os ingressantes deveriam atender: *os alunos tinham que ter entre sete e dezesseis anos e apresentar um certificado de vacinação. O curso tinha duração de seis anos com o foco no ensino agrícola, em função das características socioeconômicas do Brasil.* Enquanto isso, o professor aguardava o parecer favorável para a construção do prédio, que se iniciou em 1856 quando ainda funcionava nas dependências do colégio Maria de Vassimon. Vale ressaltar que o pedido do certificado de vacinação, foi inspirado nas ações sanitárias de combate às epidemias de febre amarela que era comum naquela época. Pois, os médicos daquele período, acreditavam que nos cortiços e nas moradias coletivas, poderiam ser os centros irradiadores das epidemias. Dessa forma, também auxiliavam na justificativa para a destruição dos cortiços, como por exemplo, o “cabeça de boi”. Segundo Chalhoub:

² A universidade de (GALLAUDET) é a única instituição de ensino superior do mundo onde todos os programas e serviços são especialmente elaborados para alunos surdos ou com deficiência auditiva. Todos os sinais são ministrados na linguagem americana de sinais em inglês.

[...] o movimento decorrente da instauração das crenças que justificaram a derrubada dos cortiços e o consequente afastamento dos pobres das áreas centrais da cidade – a identificação das “classes pobres” como “classes perigosas” constituir-se-ia na primeira delas. Os higienistas alegavam que a promiscuidade presente nos cortiços era um perigo para a ordem pública e que tais habitações coletivas eram focos de irradiação das epidemias e fértil terreno para a propagação dos vícios (CHALHOUB, 1996, p.56).

No espaço cedido, os ambientes para as aulas eram impróprios com pó de giz sobre as carteiras, nos dormitórios as camas eram muito apertadas, além dos horários de aulas serem submetidos ao da instituição concedente. Por isso, Huet articulou junto a câmara dos deputados uma petição para a criação de um espaço próprio da escola, solicitando as mesmas vantagens que o instituto Benjamim Constant dos Cegos recebia. Ele conseguiu um parecer favorável *expresso pela lei 939 de 26 de setembro de 1857, que fixava a despesa e orçava a receita do império para os exercícios de 1858/1859*[...] (ROCHA, 2008, p.31).

Segundo Rocha (2008), o professor Huet permaneceu na direção da instituição até 1861. Os motivos de seu afastamento do cargo estavam ligados à sua vida pessoal, principalmente aos graves desentendimentos com sua esposa, que a princípio trabalhava na educação das alunas da escola. Com a efetivação de sua saída, foi constatado pelo chefe de Seção da secretaria de Estado, Dr. Tobias Rabello Leite³, que no local o ensino para os surdos não estava sendo ministrado e a escola, em decadência, mais parecia um asilo.

[...] Fernando Torres, ministro do Império, designou ao chefe da seção da secretaria de Estado, Dr. Tobias Rabello Leite, que fizesse um relatório sobre as condições do instituto. O resultado foi a constatação de que não havia ensino e sim, uma casa que servia de asilo aos surdos. Moto-contínuo, o diretor Manoel de Magalhães Couto foi exonerado e, em seu lugar, assumiu interinamente Dr. Tobias. Essa interinidade se estendeu até 1872, quando foi nomeado diretor efetivo permanecendo na função até sua morte em 1896 (ROCHA, 2008, p.35).

Após verificar a situação em que o instituto se encontrava, Dr. Tobias produziu um relatório detalhando as dificuldades que encontrara em seu novo trabalho. Analisou também a questão do trabalho para os alunos surdos. Ele incentivou o ensino profissionalizante com ênfase no ensino agrícola. Para isso, fez uma horticultura para que os alunos tivessem contato com as atividades agrícolas. Outra questão que lhe rendeu a admiração e respeito dos Surdos, foi o apoio à publicação em 1875 do livro *a Iconografia dos Sinais dos Surdos-Mudos*, onde deixou gravado seu grande objetivo, *vulgarizar a Linguagem de sinais, meio predilecto dos surdos-mudos para a manifestação dos seus sentimentos* (ROCHA, 2008, p.41).

³ Tobias Leite (1827-1896). Formou-se em medicina, em 1849. De 1868 a 1874, foi diretor do instituto de surdos-mudos. Reeditou as seguintes obras: Lições de linguagem escrita, de Valade-Gabe; Catecismo, do Abade Lampert; Notícias do Instituto dos surdos-mudos do Rio de Janeiro, entre outros; todos livros de distribuição gratuita (BASTOS, 2002, p.195).

Por isso, ao constatar a grande necessidade de disponibilizar mais exemplares de livros sobre metodologia de ensino, encomendados de Paris, para as outras províncias do Brasil, veio à tona a necessidade de se discutir em âmbito nacional a escolarização dos surdos, uma vez que, apesar do INES receber alunos de várias regiões do país, sua estrutura não comportaria atender à todos.

[...] Portanto, Dr. Tobias acreditava que era necessária a criação de outros institutos nas demais províncias. Constatando o pouco interesse das províncias em abrir esses espaços, ele compreendeu que as prerrogativas regimentais da Instituição estavam aquém de suas responsabilidades, quais sejam de divulgar e orientar em âmbito nacional as discussões sobre a escolarização e a profissionalização dos surdos [...] (ROCHA, 2008, p.41).

Era evidente o descaso com o assunto por parte das outras províncias do Brasil. Portanto, cabia ao INES a responsabilidade de encaminhar as divulgações de materiais, porém, como não havia um grupo de pessoas preparadas para monitorar o desenvolvimento do trabalho nas demais instituições, o assunto sobre a educação dos surdos era deixado em segundo plano, sem muitas manifestações. Além dessa conjuntura nacional, a repercussão das formulações vindas do Congresso de Milão, incitaram ainda mais os dissensos entre o diretor Dr. Tobias e o médico influente Dr. Menezes Viera.

Segundo a autora Maria Helena C. Bastos (2002), Dr. Menezes Viera, trazia várias influências de suas viagens a Europa. A partir de suas experiências como no instituto de Zurique (Suíça), ele tornou-se um defensor da educação baseada na leitura labial e linguagem articulada. Um exercício extremamente penoso aos surdos que tinham que dispor de várias horas de treino por dia.

Outras publicações de Menezes Viera constam no parecer: Do Método Oral e leitura sobre os lábios, memória oferecida ao Senhor Conselheiro Rodolfo de Souza Dantas; guia para o ensino da palavra articulada e da leitura sobre os lábios, sinopse. Também há referência a um protesto que apresentou, em 1883, a congregação do Instituto de Surdos-Mudos, sobre a aula de leitura dos lábios e de linguagem articulada, na época recentemente inaugurada, cujo método havia sido introduzido por ele. Sua proposta foi refutada pelo governo, em virtude das objeções suscitadas pelo diretor do Instituto [...] (BASTOS, 2002, p.201).

As formulações vindas do Congresso de Milão⁴ reforçavam a ideologia ouvintista⁵, que pregava a anulação dos sinais, visto como gestos para a maioria ouvinte dos congressistas, e também a prática oral para os surdos. Mas os surdos resistiram, onde havia oportunidades eles se comunicavam através de seus sinais, ficavam atentos aos policiamentos ouvintistas.

⁴ O Congresso de Milão, em 1880, foi um momento obscuro na História dos surdos, um grupo de ouvintes tomou a decisão de excluir a língua de sinais do ensino de surdos, substituindo-a pelo oralismo (o comitê do congresso era unicamente constituído por ouvintes). Em consequência disso, o oralismo foi a técnica preferida na educação dos surdos durante fins do século XIX e grande parte do século XX - Anais do XV congresso nacional de linguística e filologia (BAALBAKI, Ângela, sd, UERJ/INES).

⁵Ouvintista: segundo SKLIAR, “é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte” (1998, p.15).

[...] Professores surdos foram afastados da docência; as línguas de sinais, já banidas da maior parte das instituições de ensino para surdos, postas à marginalidade; e os discursos médico-terapêuticos fizeram-se hegemônicos no domínio da surdez (sobretudo na Europa) [...] ⁶

Além dessa conjuntura de incertezas, quanto à regulamentação de um espaço físico próprio para a construção da escola de surdos no Brasil, o INES ainda passaria por várias mudanças, da fundação, até os dias atuais, onde tornou-se uma das instituições que mais estimula pesquisas na área da educação de surdos, além de oferecer os cursos de Letras Libras e Pedagogia Libras, tornando-se uma instituição pública mister na formação de professores surdos.

Nesse contexto, observamos o processo de construção das identidades surdas, dentro de um contexto de recomeços em relação ao acesso a Libras que representa a cultura. Segundo Stuart Hall (1999), as identidades tornam-se uma celebração móvel, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são ao redor de um “eu” coerente. Ou seja, a educação dos surdos quando é submetida ao grande “guarda-chuva” da educação especial, significa coadunar com uma política de educação da inclusão sem estrutura, sem leis, mascarando as reais dificuldades apresentadas pelos alunos, significa também disfarçar a presença dos surdos e suas diferenças. Conduzindo assim, a uma prática de exclusão, evidente nas escolas brasileiras que tem a grade curricular com maior carga horária para Língua Portuguesa e, simplesmente nenhum espaço para a Libras como disciplina. Dessa forma, os alunos surdos são incentivados a ocupar as mesmas salas que ouvintes, mas são separados pela barreira das diferenças linguísticas, restringindo-se apenas ao convívio com o intérprete em sala de aula.

Apresentamos até aqui, de forma contextualizada algumas fases da trajetória de luta por uma escola que atendesse de forma digna e integral as necessidades dos alunos surdos. As condições históricas apresentadas acima, demonstram o quanto é importante existir uma escola preferencialmente em tempo integral no processo de humanização e reconhecimento da Libras para a comunidade surda no nosso país. A seguir, mostraremos o processo de construção do Ceada no Mato Grosso do Sul e o papel importante que essa escola mantinha, no âmbito da educação de surdos, antes do fechamento das turmas do ensino fundamental pela secretaria de educação do Estado.

A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA ESCOLA CEADA: MUDANÇAS E RUPTURAS

Em 1977, não existia o Estado de Mato Grosso do Sul, a capital era Cuiabá, toda estrutura burocrática e a secretaria de educação seguiam as orientações encaminhadas da então capital. O poder público da época não apresentava um projeto político de educação para atender os surdos, eles

⁶ Extraído do site: <http://culturasurda.net/congresso-de-milao>. Acessado em 27/04/19.

executavam um projeto de caridade para essas pessoas. Como é demonstrado no relatório da província de Mato Grosso a seguir:

— 134 —

IX.

INSTITUTOS DOS MENINOS CÉGOS E DOS SURDOS MUDOS, NA CORTE.

Chamo vossa attenção, senhores, para a conveniencia de se tornar relativamente extensivo á esta Provincia o grande beneficio proporcionado aos meninos cégos, surdos e mudos que nella existem, pelos institutos que na Corte tomão a si a ardua tarefa de educar e illuminar o espirito desses infelizes votados a uma noite perpétua e a um silencio forçado e que, arrancados do abysmo da ignorancia, cobrirão de benções a mão compassiva que lhes abrir as portas de uma escola onde consigão adquirir conhecimentos, colher noções, por meios que a sciencia tem descortinado em sua marcha incessante.

Proporcionar a educação de que tanto carecem inditasas e innocentes creaturas a quem a sorte privou das faculdades de ver, ouvir e fallar; tornar-lhes assim menos pesada a existencia, é empenho do qual não vos eximireis, é, senhores, esmola que não recusareis a vossos p'bres comprovinciano-.

Devo orientar-vos de que o decreto n. 1248 de 12 de Setembro de 1854 marca a pensão annual para a sustentação de um cégo, quanto aos surdos e mudos é de 500\$ por cada um.

Tendo isto por base, resolvereis o que julgardes mais conveniente.

Terminando este artigo, cumpre-me significar-vos que o Governo Imperial muito se interessa pela medida que acabo de propôr, e que estou convencido, será tomada por vós na maior consideração.

Fonte: Relatório da província de Mato Grosso – presidente Francisco José Cardoso, 2 de outubro de 1882. Cuiabá: Tipografia Souza e Neve & Companhia, 1882, p.134

Ao analisarmos o contexto histórico do relatório, observamos como as políticas de educação eram pensadas de forma fragmentada poder público, também ficam evidentes as ambiguidades e preconceitos sobre as diferenças na educação dos surdos, uma vez que a pauta de discussão não era um assunto “novo” para os governantes, basta pensarmos na construção do INES, que remonta os anos de 1857.

Segundo Albres, em 1951, uma família conhecida na cidade os Aquinos, demonstravam a importância de se estabelecer uma escola para seus filhos surdos aqui em Campo Grande. Na falta da instituição os pais juntavam algumas economias e encaminharam os filhos surdos, José Ipiranga de Aquino e Geraldo Aquino, para irem estudar no INES no Rio de Janeiro. Que funcionava como um internato de tempo integral. Quando eles visitavam a família nas férias, socializavam a língua aprendida nos parques, praças com outros amigos surdos como relata a autora a seguir:

Aproximadamente em 1951, em Campo Grande, não havia escolas especiais para surdos, pois a população surda era reduzida. Entretanto, Tomaz Duarte de Aquino, pai de dois filhos surdos, procurou dar-lhes alguma instrução, encaminhando o filho mais velho, José Ipiranga de Aquino, ao Rio de Janeiro, a fim de estudar no Imperial Instituto Surdos-Mudos, onde cursou o ensino básico e aprendeu a língua de sinais e o ofício de tipógrafo (ALBRES, p.3, 2005).

É importante ressaltar que a autora nos aponta uma literatura que mostrava dados supondo que existissem uma comunidade “reduzida” surdos para abrir uma escola, nesse sentido, o questionamento é entorno dessa visão, que nos mostra uma cultura inviabilizada e não reduzida.

Dessa forma, a efetivação do estabelecimento de uma instituição responsável pela educação dos surdos, se deu apenas em 1986, com a criação do CEADA – Centro de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação, através do decreto nº3.546 de 17 de abril de 1986. O decreto versava sobre o atendimento educacional às pessoas com surdez severa e profunda desde os primeiros anos de vida, da pré-escola até o antigo 1º grau (ensino médio). Essa lacuna temporal e demora para a construção da escola, são facilmente explicados no decorrer da história pelo descaso público dos governantes da época com a educação básica e dos também dos surdos.

Por outro lado, observamos a trajetória de resistência apresentada pela comunidade surda, que já enfrentaram atos como o banimento da comunicação na língua materna (Libras). Um exemplo de resistência contra essas ações de exclusão, pode ser demonstrado quando escola elegeu a primeira diretora de escola para surdos brasileira, a professora Shirley Vilhalva. Ela trabalhou no incentivo da utilização da língua de sinais na escola, na contratação de intérpretes especializados, instrutores surdos e ampliação dos cursos de Libras, para os pais dos alunos, e a comunidade. Além disso, o Ceada também promovia quinzenalmente encontros entre professores surdos e intérpretes para estimularem o aprendizado de alguns sinais considerados mais difíceis como física e química. Outro exemplo de persistência e militância pela cultura surda, é da professora surda de matemática, Zanúbia Dadá, que produzia manualmente materiais didáticos para facilitar o ensino de matemática aos seus alunos.

A escola manteve o atendimento ao ensino fundamental até o final do ano de 2016, quando a Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS), decidiu pelo encerramento das funções

pedagógicas promovidas pela escola. Houve manifestações contrárias por parte da FETEMS⁷ e ACP⁸, ambas instituições representantes dos profissionais da educação do Estado, se posicionaram a lado das famílias dos alunos que questionaram a ação da secretária. Eles argumentaram que a escola mantinha uma estrutura adequada para as necessidades dos alunos. Outro aspecto levantado, foi que a ação é inconstitucional, uma vez que a LDB, garante aos surdos o acesso à educação entre seus pares. O prédio onde funcionava a escola passou a ser utilizado para trabalhos burocráticos, na formação, assessoramento, orientação e acompanhamento dos professores do ensino comum, instrutores mediadores modalidade oral, guias intérpretes que atuam com os estudantes com deficiência auditiva e com surdo/cegueira em Mato Grosso do Sul. Esse trabalho, já era desenvolvido pelo CAS⁹, uma instituição que servia de apoio para escola Ceada, que promovia a expansão dos cursos de libras no Estado. A estrutura administrativa do CAS seguia a resolução SED^o 2.508 de 2011 e desenvolvia as seguintes funções apresentadas abaixo:

Núcleo de Formação Continuada – tem por objetivo oferecer formação continuada aos profissionais da educação, tradutores intérpretes da Língua Brasileira de Sinais – Libras, instrutores surdos, instrutores mediadores, guia-intérpretes, familiares e comunidade em geral.

Núcleo de Avaliação e acompanhamento didático – pedagógico, tem a função de apoiar, orientar e avaliar estudantes surdos, deficientes auditivos, surdocegos, índios surdos, profissionais para atuar como intérprete, instrutor, guia-intérprete, instrutor mediador, professor e comunidade surda e ouvinte de Campo Grande e dos Municípios do MS.

Núcleo de Tecnologias e Produção de material didático - tem por objetivo elaborar e dar suporte técnico à produção de materiais didáticos em libras, em meio analógico ou digital; realizar adaptações de materiais de complementação didática para a educação Básica da Rede Estadual de Ensino.

- ✓ Jogos e brinquedos pedagógicos em Libras;
- ✓ Vídeos educativos específicos para surdos e surdocegos;
- ✓ Material para o desenvolvimento do curso de Libras;
- ✓ Tradução de materiais em língua portuguesa para Libras e de Libras para língua Portuguesa
- ✓ Criação, atualização e divulgação de sinais;

Núcleo de Convivência – Espaço interativo planejado para favorecer a convivência, trocas de experiência, pesquisa e desenvolvimento de atividades lúdicas e culturais integrando usuários com ou sem deficiência, assegurando-lhe a ampliação de possibilidades educacionais, culturais, sociais,

⁷ Federação dos trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul - FETEMS

⁸ Sindicato Campo-Grandense dos profissionais da Educação Pública - ACP

⁹ Centro de capacitação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez – CAS/SED/MS.

profissionais e de lazer. As ações são realizadas de forma individual ou por meio de parcerias com redes municipais e demais secretarias de Estado entre outras.

- ✓ Oferecer encontros de famílias bilíngues;
- ✓ Seminários, encontros e palestras de temáticas relacionadas a pessoa com surdez e surdocegueira;
- ✓ Rodas de conversa;
- ✓ Libras no museu;
- ✓ Projeto Campo Grande em Libras.

Logo, de acordo com pesquisa realizada no CAS, é importante destacar todo o trabalho realizado pela equipe, que apesar de contarem com poucos funcionários, para atenderem os surdos, a comunidade surda, além de orientarem o acompanhamento e formação, dos alunos ouvintes matriculados nos cursos de Libras.

O trabalho desenvolvido no CAS estava de acordo com as exigências das leis: Federal 10.098, de dezembro de 2000, que garante aos surdos acesso à informação por meio da Língua de Sinais, da lei Federal 10.436, de abril de 2002, que reconhece a Língua de Sinais como Língua oficial da comunidade de surdos, bem como do Decreto Federal 5626, de dezembro de 2005, que regulamenta as duas leis. Nesse sentido também atende à demanda da educação básica, obrigatoriedade e gratuidade do ensino.

Assim, podemos observar que o trabalho realizado pelo CAS, servia como extensão das atividades pedagógicas que a escola CEADA realizava, ambos tinham funções diferentes e importantes no âmbito da educação. No entanto, o governo alegando gastos desnecessários, uniu ambas instituições, sobrecarregando os funcionários e comprometendo dessa forma, uma organização que já vinha em construção desde a década de 1980 em nosso Estado.

Segundo a secretária de educação, com a alteração, o Ceada também vai oferecer atendimentos de fonoaudiologia, terapia ocupacional, exames de audiometria e Atendimento Educacional Especializado. Ou seja, existe um descompasso entre as propostas apresentadas pela unidade mantenedora, e as reivindicações dos alunos e familiares, uma vez que, apoiar atendimentos de fonoaudiologia e exames de audiometria, indicam uma visão médica em relação a surdez. Entramos assim, em um campo de batalhas ideológicas entre as discussões culturais, onde a comunidade surda que mantém a bandeira da diferença cultural, e o campo da patologização da surdez, uma visão clínica reducionista, que força o surdo a se integrar ao mundo dos ouvintes de forma violenta e castradora.

Segundo Santomé (1995), essa estratégia pode ser interpretada como uma tergiversação¹⁰, que é o caso mais perverso de tratamento curricular, é naturalização de situações de opressão,

¹⁰ ¹⁰ A “tergiversação” ocorre quando se deforma e/ou oculta essa história e o contexto das sociedades e/ou culturas. Isso muitas vezes com conceitos e práticas pedagógicas que não promovem a reflexão sobre o contexto, reforçando discursos de dominação.

marginalização fundamentada em ocultamentos sobre as histórias de luta do povo surdo. Nesse sentido, o texto apresentado até aqui, tem o objetivo de evidenciar a estruturação para acolhimento dos surdos no ambiente escolar, no processo nos deparamos com ações que demonstram contradições realizadas por parte governo, como foi o caso do fechamento do ensino fundamental da escola CEADA.

Nesse contexto, apresentaremos a seguir os “novos” projetos educacionais implementados pelo governo do Estado, buscando chamar a atenção para a necessidade de escolas integrais bilíngues.

EDUCAR PELA PESQUISA: A IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS DA AUTORIA EM CAMPO GRANDE – MS:

A implantação das escolas em período integral é uma realidade que divide opiniões entre os educadores no nosso Estado. Esse processo de readequamento, não muda apenas a estrutura física das escolas, também é necessário que os profissionais da educação tenham conhecimento sobre as políticas que subsidiaram a implantação dessa estrutura como os programas Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Escola Integrada, temas que cada vez mais, tornaram-se as pautas centrais apresentadas pelo Ministério da Educação – MEC (ARROYO, p.33, 2012).

Outro ponto levantado pelo autor é sobre até que ponto estão se reproduzindo mais da mesma estrutura, com a fachada de ensino integral, como uma escola diferente da tradicional. No Brasil, os exemplos de escolas integrais como a *Escola Parque em Salvador* e o *Cieps no Rio de Janeiro*, demonstravam a precariedade e o desinteresse dos respectivos governos em apoiar o projeto e transformá-los posteriormente em política de Estado. O que ocorria era a famosa política de momento ou de “chafariz”. Depois de inaugurada, sem as devidas manutenções e incentivo a continuidade, o governo se eximia justificando ser oneroso demais para o Estado. Ou ainda, que os filhos dos trabalhadores que ajudavam na renda familiar da casa, tinham de ter um período para trabalhar. Contexto diferente, é a realidade das escolas particulares, como exemplo os colégios jesuíticos e os liceus, onde os alunos tinham aulas em período integral, como aponta GIOLO (2012), *A escola nesse meio é naturalmente integral*.

A escola pública nesse contexto, demonstra a difícil tarefa, de formar crianças, jovens e adolescentes, que ultrapassem a barreira da desigualdade imposta no sistema capitalista. Obtenham de forma integral, o direito e o acesso para construir sua bagagem cultural, com base na cultura formal e elaborada, por meio um espaço justo e digno para a aprendizagem como sugere o autor a seguir:

Grande parte das chamadas escolas brasileiras deve ser sumariamente demolida e, no seu lugar, edificados prédios escolares, bonitos e funcionais, com espaço para as aulas, reuniões, salas de professores, biblioteca, laboratórios, estudos de grupo, refeições, lazer, esportes, etc.[...]. Encontrar terrenos amplos e bem localizados para a construção de escolas complexas e completas não constitui dificuldade. Junto a essas

escolas, o Poder Público poderia edificar o auditório comunitário, a biblioteca pública, o museu, o centro de cultura, o centro esportivo. (GIOLO, p.100, 2012).

E não apenas tenham formação e um diploma para entrar no mundo do trabalho. A questão da educação integral começa a aparecer ainda que forma superficial, no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001. Posteriormente o processo de implantação e o aparato jurídico legal e financiamento próprio, torna-se evidente nos Programas Mais Educação e o FUNDEB criados pelo MEC. Como mostra a seguir:

21. Ampliar, progressivamente, a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.

22. Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Socioeducativas. (BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP 2001)

Nessa perspectiva o aumento gradual da carga horária de aulas e a permanência dos alunos e professores de forma integral, implica numa série de mudanças no espaço físico, nas dinâmicas entre os alunos e todos os funcionários da escola.

Em Campo Grande - MS, a Secretaria de Estado de Educação (SED) implantou, em 2017, o ensino médio em tempo integral - Escola da Autoria, incentiva o protagonismo juvenil para que os estudantes sejam autores de seu conhecimento e protagonistas na construção da aprendizagem. A organização das Escolas da Autoria atende de forma articulada as disciplinas da Base Nacional Comum e a Parte Diversificada, incluindo Eletivas, Projeto de Vida, Clubes de Protagonismo e estudo orientado. Os fundamentos pedagógicos da proposta são o protagonismo juvenil, a Pedagogia da Presença, os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser) e a educação interdimensional¹¹ (CONSED, 2017). Ao todo são 12 escolas nesse modelo, (11) onze na capital e (01) uma no interior:

Campo Grande:

E. E. Amélio de Carvalho Baís
E. E. Dona Consuelo Muller
E. E. José Barbosa Rodrigues
E. E. Lúcia Martins Coelho
E. E. Manoel Bonifácio Nunes da Cunha*
E. E. Maria Constança Barros Machado
E. E. Prof. Emygdio Campos Widal

Nova Andradina

E. E. Austrílio Capilé Castro

¹¹ <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/escolas-incentivam-o-protagonismo-para-que-estudantes-sejam-autores-de-seu-conhecimento>. Acesso em 29 de maio de 2019.

E. E. Prof. Severino de Queiroz
E. E. Prof.^a Clarinda Mendes de Aquino
E. E. Vespasiano Martins
E. E. Waldemir Barros da Silva

Nesse caminho, ao analisarmos a estrutura pedagógica que está em implementação nas escolas da autoria, observamos que no currículo não existe um “espaço” planejado para inserção do ensino de Libras. Dessa forma, fica evidente que os espaços de negociação estão sendo reduzidos nesse contexto do novo ensino médio em tempo integral. Dessa forma, vamos apresentar alguns dos desafios apresentados pelos alunos surdos ao ocuparem seus espaços como protagonistas.

ALUNOS SURDOS NAS ESCOLAS INTEGRAIS: DESAFIOS AO PROTAGONISMO SURDO E A POSSIBILIDADE DA IMPLANTAÇÃO DA LIBRAS NA GRADE CURRICULAR DE ENSINO:

O trabalho nas escolas integrais demonstra uma mudança ainda que parcial, mas de importante impacto social na vida dos estudantes. As intervenções curriculares têm por finalidade preparar cidadãos solidários e críticos, baseados num planejamento e seleção dos eixos temáticos das disciplinas presentes no currículo escolar. Essas ações pedagógicas estão presentes no cotidiano de ensino nas salas de aula. Evidenciado o afastamento da visão acumulativa, bancária de conteúdo, estrutura fordista, com características de alienação. O que o autor Jurjo Santomé, destaca como um desafio é a prática de projeto curricular emancipador, incentivando o protagonismo dos alunos em suas atitudes, tomada de decisões, na socialização escolar.

Ou seja, o projeto elaborado demonstra essas reivindicações, no entanto, quando é colocado em prática nós como professores temos muita dificuldade em conhecer, estudar e dar sentido ao projeto em nossas práticas em sala de aula, o que de certa forma fragiliza nossas ações enquanto docentes. Por outro lado, o projeto da escola integral, chama atenção de outros segmentos que estão cada vez mais preocupados com números na economia.

Para construirmos uma escola emancipadora e integral, é necessário especificar as demandas que surgem no ambiente escolar e sugerir processos de ensino e aprendizagem de acordo com a necessidade apontada pela comunidade escolar. É nesse momento que a escola estará proporcionando um ensino bilíngue que atenda os alunos ouvintes e o surdos.

Dessa maneira, pretende-se esclarecer qual é realmente o sentido de uma escola integral, se não proporcionar aos alunos e aos professores, um processo reflexivo, crítico, solidário e que tenha sentido na construção das escolas integrais, diminuindo assim, as vozes silenciadas, negadas ou deformadas na maioria dos currículos. (SANTOMÉ, 1995, p.161).

O mapa conceitual abaixo mostra a relação entre uma estrutura de ensino regular e uma estrutura de escola bilingue onde, as escolas seguem as orientações da lei (10.436/02/MEC).

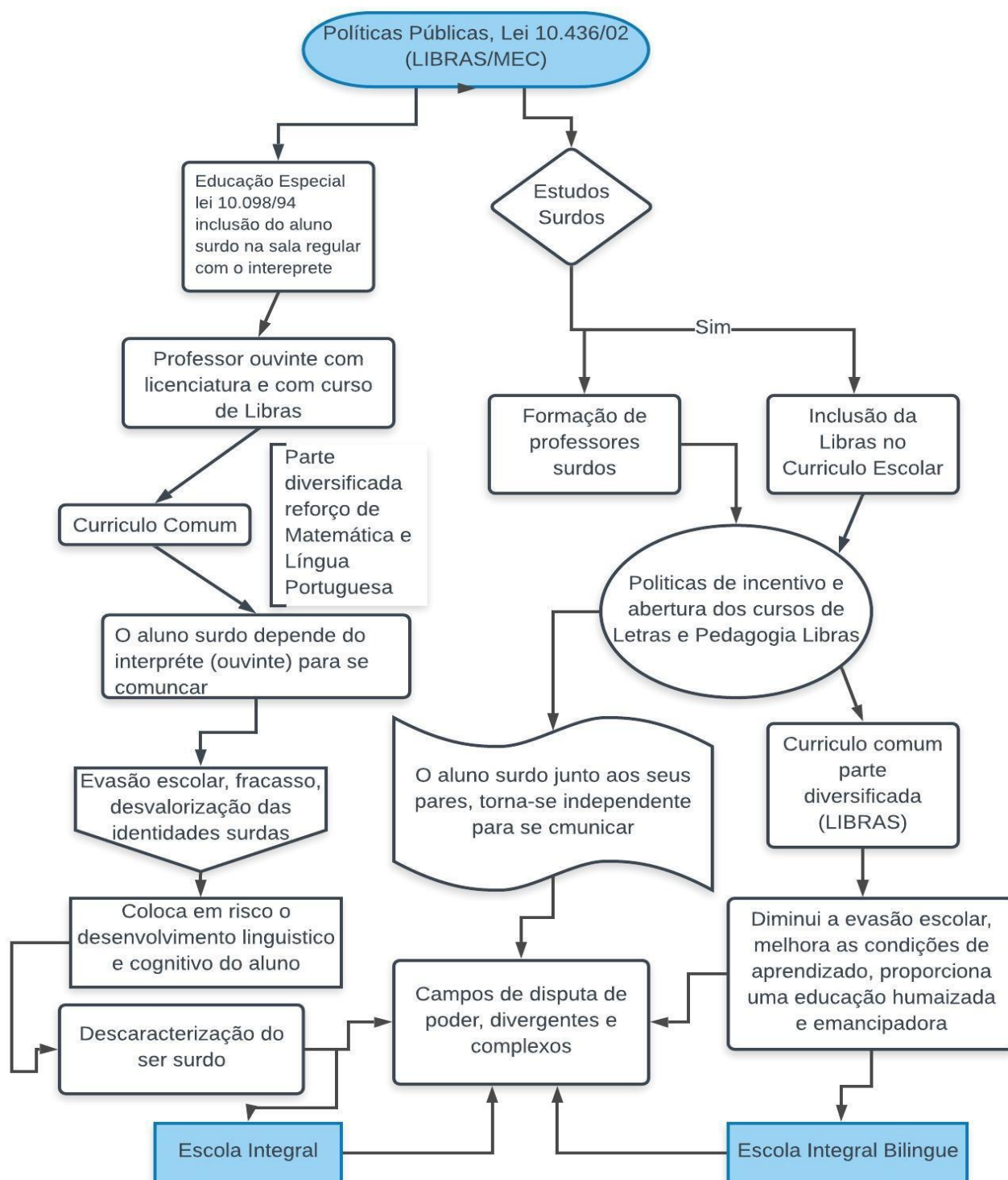


Figura 2: Comparação entre a Educação Integral Regular e a Educação Integral Bilingue. Fonte a autora – 2019.

No entanto, o impasse começa na hora em as ações orientadas pela lei das libras são “subordinadas” a lei da educação especial a (10.098/94/MEC). Se observamos a educação especial se pauta no trabalho feito pelo intérprete de libras. E a educação dos surdos, exige que exista espaço para

um professor surdo acompanhar a educação de seus pares. Essas concepções entram em disputa no currículo uma vez que a lei da educação especial por ter sido elaborada a mais tempo já conquistou mais espaço em termos de currículo escolar. No entanto, no mapa abaixo deixamos claro que o aluno surdo junto aos seus pares, torna-se independente na comunicação, e que se houver no currículo diversificado das escolas da autoria o ensino de libras, estaremos caminhado para a diminuição da evasão desses alunos, melhorias na condição de aprendizado, junto a uma educação bilingue e emancipadora.

REFLEXÕES FINAIS:

Ao pesquisarmos sobre a história sobre a educação de surdos no Brasil e a construção do CEADA em Campo Grande - MS, baseados na análise na lei nº 13.415/17, do ensino médio, e os documentos que regulamentam as escolas da autoria no Estado, entendemos que essas estruturas escolares se tornam divergentes com relação as necessidades apresentadas pelos grupos/comunidades de alunos como os surdos que necessitam de currículo flexível e diversificado . Observamos ainda, que existe graças a lutas travadas pela comunidade surda, um grande avanço em termos pedagógicos com a aprovação da lei 10.436/12, e a garantia de um profissional, o interprete de libras nas escolas.

No entanto, para construirmos uma escola emancipadora e integral é necessário entender como a escola vai garantir o acesso aos conhecimentos escolares na língua de sinais em escolas que utilizam o português como meio linguístico? (QUADROS, 2006, p.157).

De acordo com os estudos realizados, os autores chamam a atenção para a importância da aprovação e efetivação de políticas públicas e incentivo a educação integral bilingue, o contrário desse caminho não estará sendo coerente e consistente, com a proposta das escolas de autoria, ou seja, a educação de surdos apenas com os interpretes de libras, não é suficiente para a formação integral do aluno, para o auxilio a construção de seu protagonismo. Apenas uma educação integral bilingue poderá garantir essa formação.

REFÊRENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

ALBRES, Neiva de Aquino. História da língua brasileira de sinais em Campo Grande–MS. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2005.

BASTOS, Maria, Helena Câmara, Bastos. Pro Pátria Laborem: Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897). Editora EDUSF: Bragança Paulista/SP, 2002 Coleção Estudos Série Historiografia.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Avaliação do Plano Nacional de Educação, 2001-2008. Brasília, DF, MEC/INEP, 2010.

CARVALHO, José, Murilo. A construção da ordem: a elite política imperial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

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

HALL, Stuart. A Identidade Cultural na Pós-modernidade. DP&A, Rio de Janeiro: 1997.

MOURA, Maria, C. *O Surdo – Caminhos para uma Nova Identidade*. Rio de Janeiro, Revinter: 2000.

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Artes Médicas, Porto Alegre: 1997.

ROCHA, Solange, Maria da. O Ines e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. 2. Ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.

SACKS, Oliver, W. 1933- Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da et al. Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SKLIAR, Carlos. A Surdez: um olhar sobre a diferença. Editora Mediação, 6º Edição Porto Alegre 2013.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998