

UM ESTUDO SOBRE OS CURRÍCULOS PRATICADOS EM UMA ESCOLA DE SURDOS

Un estudio sobre los currículos practicados en una escuela de surdos

Danielle Aguiar Fini¹⁸

RESUMO EM LIBRAS



RESUMO

Este artigo é parte da minha pesquisa de Mestrado que está vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – PPGEdU/UNIRIO, no qual foram investigados os currículos praticados por duas professoras dos anos iniciais no Instituto Nacional de Educação de Surdos e partiu da seguinte indagação: como duas professoras têm trabalhado o currículo, mediante as políticas curriculares vigentes hoje no Instituto Nacional de Educação de Surdos? Para responder optou-se por uma perspectiva qualitativa, com revisão bibliográfica, observação participante e entrevistas semiestruturadas com duas professoras e a coordenadora pedagógi-

¹⁸ Mestre em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UNIRIO, Grupo de Pesquisas em Avaliação e Currículo – GEPAC. Docente do Instituto Nacional de Educação de Surdos. E-mail: dannyfini@hotmail.com.

ca. O objetivo geral da pesquisa foi compreender como ocorriam os processos de criação e desenvolvimentos dos currículos praticados nas duas turmas pesquisadas e os objetivos específicos consistiram em compreender quais as políticas curriculares em vigência no INES, identificar as políticas curriculares no campo da educação em debate e analisar as relações entre essas políticas e as práticas curriculares expressas nos conteúdos trabalhados em sala de aula. O presente artigo pretende contribuir para o entendimento qualitativo e crítico das práticas curriculares na educação de surdos.

Palavras chaves: Educação de surdos. Anos Iniciais. Currículos Praticados.

RESUMEN

Este artículo es parte de la investigación de Maestría que está vinculada al Programa de Postgrado de la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro – PPGEduc / UNIRIO, en la cual fueron investigados los currículos practicados por dos profesoras de los años iniciales de la enseñanza fundamental en el Instituto Nacional de Educación de Sordos. La investigación partió de la siguiente indagación: ¿cómo dos profesoras han trabajado el currículo, mediante las políticas curriculares vigentes hoy en el Instituto Nacional de Educación de Sordos? Para responder a la indagación, se optó por una perspectiva cualitativa, con revisión bibliográfica, observación participante y entrevistas semiestructuradas con dos profesoras y la coordinadora pedagógica de la escuela. El objetivo general de la investigación fue comprender cómo ocurrían los procesos de creación y desarrollos de los currículos practicados en las dos clases investigadas. Los objetivos específicos, a su vez, consistieron en comprender cuáles las políticas curriculares en vigencia en el INES, identificar las políticas curriculares en el campo de la educación en debate y analizar las relaciones entre esas políticas y las prácticas curriculares expresadas en los contenidos trabajados en el aula. El presente artículo pretende contribuir al entendimiento cualitativo y crítico de las prácticas curriculares en la educación de sordos.

Palabras clave: Educación de sordos; Educación primaria; Currículos Praticados

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um recorte da minha pesquisa de Mestrado que foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO), vinculado ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Avaliação e Currículo – GEPAC.

Sou professora do Instituto Nacional de Educação de Surdos desde 2014, exerço minhas funções no CAAF – Centro de Atendimento Alternativo Florescer. Esse setor proporciona um atendimento especial, alternativo e complementar para crianças e jovens surdos/as com problemas cognitivos, neurológicos e de comportamento associados a outras deficiências. Meu campo de pesquisa não foi o CAAF, mas o Colégio de Aplicação do INES.

O problema da pesquisa decorreu do delineamento e da implementação de políticas de controle curricular que buscam regular e controlar os conteúdos abordados nas escolas; a pesquisa buscou compreender como duas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental I têm trabalhado o currículo mediante os documentos curriculares vigentes no Instituto.

O interesse em pesquisar o Colégio de Aplicação surgiu porque, assim que cheguei ao INES, percebi uma inquietação, por parte de alguns professores, em relação à estrutura e aos conteúdos que faziam parte do currículo prescrito do Instituto e o desejo em reformulá-lo. Muitos docentes que ingressaram no INES junto comigo em 2014 diziam que os estudantes não aprendiam e que um dos problemas seria a forma como o currículo prescrito estava organizado, por isso, me motivei a pesquisar os currículos praticados para que eu pudesse, de alguma forma, conhecer o cotidiano do setor e contribuir com reflexões acerca da criação de um currículo comum.

Diante do desejo de parte dos professores do INES em construir um novo currículo para o Ensino Fundamental I, o objetivo geral do trabalho consistiu em compreender como ocorriam os processos cotidianos de criação e desenvolvimento dos currículos praticados. Por meio da observação participante, de conversas informais e de entrevistas semiestruturadas busquei compreender a

metodologia utilizada em sala de aula, a relação entre docentes e discentes, a organização da sala de aula, dos horários e da estrutura da escola e identificar quais valores, comportamentos e conhecimentos eram considerados importantes. Além disso, foi investigado quem participa das escolhas dos conteúdos, quais materiais didáticos são utilizados, como são feitas as avaliações, entre outros.

Para compreender os currículos praticados foi necessário aprofundar o entendimento em relação à concepção de currículo e a pesquisa partilhou de uma concepção que ultrapassa a visão de que o currículo se reduz a um conjunto de conteúdos abordados em sala de aula. O currículo envolve não apenas o que ensinar, mas por que ensinar, como ensinar, para que ensinar, pois se liga a um projeto educativo que abrange o conjunto das práticas educativas. Como diz Sacristán e Gómez (2007, p. 125),

(...) o estudo do currículo aborda os temas relacionados com a justificativa, a articulação, a realização e a comprovação do projeto educativo ao qual a atividade e os conteúdos do ensino servem. A sistematização de problemas e soluções que originam essas interrogações são preocupações didáticas, organizativas, sociais, políticas e filosóficas.

Portanto, o currículo não é neutro. Existe uma intenção nas escolhas dos conhecimentos a serem abordados em sala de aula, na forma como a escola e a sala são organizadas e estruturadas, como são organizados os horários, a metodologia escolhida e os materiais utilizados. Enfim, para compreender o currículo de uma escola é necessário observá-la e participar dela.

CURRÍCULO ESCOLAR

Para aprofundar o entendimento sobre a concepção de currículo, contribuíram com nossas reflexões, autores como Sacristán e Gómez (2007), Oliveira (2005, 2006), Fetznner (2011), Paro (2011), Silva (2015), Goodson (2013), Lopes e Macedo (2011). Diferentemente das perspectivas tradicionais, em que o currículo es-

colar é visto apenas como um conjunto de conteúdos que precisam ser transmitidos para os estudantes por meio das disciplinas, esses pesquisadores entendem o currículo para além dos conteúdos, implicando processos, conhecimentos escolares, valores ao cotidiano da sala de aula e tudo que diz respeito ao que ensina, como se ensina, por que se ensina e para que ensina.

Definir o que é currículo, não é fácil, pois sua concepção foi estabelecida de acordo com cada momento histórico da educação. De acordo com Goodson (2013, p. 31), “a palavra currículo vem da palavra latina *scurrere*, correr e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que com isso o currículo é definido como curso a ser seguido, ou mais especificamente, apresentado”. Portanto, percebemos o entendimento, por parte de alguns docentes, de que o currículo se reduz aos conteúdos escolares, minimizando sua dinâmica. Porém, nos estudos de pesquisas realizadas na área curricular, compreendemos que seu conceito não se reduz ao conjunto de conteúdos que deveriam ser abordados em sala de aula, além disso, o currículo não é neutro, pois existe uma intenção ao escolher um tema a ser abordado em sala de aula, ao organizar a sala de aula, na escolha da metodologia, na relação que se estabelece com os estudantes, na organização dos horários, enfim, tudo que envolve o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Fetzner (2011, p.36) aponta que,

o currículo não é neutro, seus conteúdos e práticas estão permeados de intencionalidades nem sempre reveladas e muitas vezes afirmadas sem que estas sejam sequer reconhecidas (pela escola) como valores (o princípio de levar vantagem, o princípio de desvalorizar o conhecimento daquele que é mais diferente que os demais, o princípio de que as pessoas mais empobrecidas são as que têm dificuldades de aprender, entre outros).

Por isso, ao investigar os currículos praticados de uma escola é importante identificar como os temas das aulas surgem, compreender quais conhecimentos são visibilizados, quais se tornam como inexistentes, os conhecimentos abordados atendem a quem, como e por que a sala de aula é organizada de uma determinada forma, enfim, tudo que se refere ao currículo.

Ao realizar leituras sobre currículo, percebemos que existem diferentes teorias, em diferentes momentos históricos e de acordo com Silva (2015, p.17),

As teorias tradicionais trabalham: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. Teorias críticas trabalham ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. Teorias pós críticas trabalham identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Portanto, percebemos as diferentes concepções e ao refletir o currículo na educação de surdos, defende-se um currículo numa perspectiva pós crítica, dando visibilidade às diferenças, tratando o sujeito surdo não como uma pessoa deficiente, incapaz ou de menos valia, mas um sujeito diferente na sua forma de aprender, ler, compreender o mundo e se comunicar. Quanto à questão da diferença, Skliar (2016, p.5) nos ajuda a pensar que,

(...) o conceito de diferença não é utilizado como um termo a mais, dentro de uma continuidade discursiva, em que habitualmente se incluem outros como, por exemplo, “deficiência” ou “diversidade”. Esses, no geral, mascaram e neutralizam as possíveis consequências políticas, colocam os outros sob um olhar paternalista e se revelam como estratégias conservadoras para ocultar uma intenção de normalização. A diferença como significação política é construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante.

Logo, ao refletirmos o currículo para a diferença, precisaríamos compreender como os ouvintes veem os surdos, como a surdez é construída pelos ouvintes e refletir que os surdos, assim

como outros grupos que foram e são discriminados socialmente, também possuem uma história de discriminação e lutas por direitos. Por isso é importante que a escola de surdos aborde sobre a cultura surda, não apenas nas datas de comemoração do dia do surdo, mas sempre de maneira crítica, para que docentes e discentes possam refletir sobre a história dos surdos, a forma como os surdos são tratados na sociedade, refletir sobre a importância dos surdos aprenderem a sua língua que é a Língua de Sinais e que faz parte de sua identidade. Ser surdo faz parte da construção da identidade do sujeito, por isso é importante que a escola compreenda suas histórias de vida, os conhecimentos que esses sujeitos trazem de suas realidades, pois de acordo com Sacristán e Gómez (2007, p.127),

já não é importante aprender apenas os conteúdos da Biologia, mas como se pesquisa com os seres vivos, a projeção dos conhecimentos biológicos na economia, no meio ambiente, na saúde, é importante também estimular determinadas atitudes éticas frente a vida, etc.

Portanto, é importante que as escolas, de surdos ou ouvintes, valorizem as diferentes culturas, visibilizem os diferentes conhecimentos, não apenas os formais, mas os conhecimentos que os Parâmetros Curriculares Nacionais tratam como temas transversais, como por exemplo, o respeito ao outro, as questões de valores, ética, assuntos que fazem parte do cotidiano, como drogas, violência, gravidez, entre outros. De acordo com Oliveira (2005, p.119)

a ética, o meio ambiente, a saúde/higiene, a pluralidade cultural e a orientação sexual sempre foram e são ainda questões que emergem nos cotidianos das salas de aula e são trabalhadas pelos professores na medida das possibilidades e características destes e de seus alunos. Ao defini-los como temas “obrigatórios” e propor formas específicas de trabalhá-los, os PCN buscaram aprisionar o trabalho docente em um formato definido pelos “experts”, reduzindo, a partir daí, não só a autonomia dos professores, como a própria complexidade da realidade cotidiana, a uma “receita” de como devem atuar os professores.

Logo, os temas que emergem do cotidiano não poderiam ser vistos como temas transversais, mas como temas que podem fazer

parte da realidade de uma escola e por isso seria importante discutí-los, porém quando os Parâmetros Curriculares Nacionais tratam como temas obrigatórios, esses podem não ser significativos para uma determinada comunidade, pois cada escola tem uma história, uma característica e necessidade.

Assim, essa obrigatoriedade, além de engessar o currículo, desconsidera as especificidades das escolas e impossibilita os professores de trabalharem de forma mais dinâmica de acordo com as necessidades percebidas na sua sala de aula. Para que possamos atender a necessidade das nossas turmas, é necessário investigar, dialogar com nossos estudantes, para permitir que eles expressem seus pensamentos, desejos, vontades, suas opiniões em relação a um determinado assunto, enfim, por meio do diálogo podemos emergir diferentes pontos de vista sobre um determinado assunto e diferentes conhecimentos, dando vozes aos estudantes e assim tratando-os como sujeitos de construção e criação do conhecimento.

Por isso a importância de estimular debates em sala de aula sobre um determinado assunto, que faça parte do cotidiano dos estudantes, para que eles possam falar, opinar, expor suas opiniões, assim estamos contribuindo para a formação de sujeitos que saibam argumentar, defender seu ponto de vista e, conseqüentemente, vivenciar e lutar pela democracia. Trabalhando os conteúdos das disciplinas articulados com os contextos dos estudantes, as aulas tornam-se mais significativas.

Quando percebemos o currículo escolar como muito mais que um conjunto de conteúdos que precisam ser cumpridos, conseguimos perceber possibilidades de práticas curriculares mais dinâmicas, percebemos que nossos estudantes não são tábulas rasas, mas sujeitos que pensam, que trazem consigo conhecimentos e culturas diversificadas que se forem valorizadas e consideradas pelo professor, as aulas tornam-se muita mais ricas, produtivas e interessantes. É necessário que haja uma mudança não somente na sala de aula, mas na escola de modo geral, pois acredito, assim como Paro (2011, p. 492), que,

É preciso que a estrutura mesma da escola seja transformada, de modo a incluir em sua prática cotidiana momentos de estudo, de leitura, de discussão, de trocas de experiências e de práticas coletivas, visando à melhoria da prática pedagógica.

Para que haja uma mudança, precisamos refletir sobre os conhecimentos propostos pelo currículo prescrito, para que possamos

refletir se esses conhecimentos selecionados atendem às necessidades dos nossos estudantes, se considera toda a riqueza de diversidade existente no espaço escolar e buscar compreender que o currículo não pode ser reduzido a uma lista de conteúdos a serem transmitidos em sala de aula. De acordo com Paro (2011, p. 494),

a adoção de uma concepção de currículo que não se baste no rol de conhecimentos a serem transmitidos, mas que contemple também as demais dimensões da cultura, implica considerar pelo menos três tipos de providências relativas a sua concretização: uma seleção de conteúdos, uma articulação entre os vários tipos de conteúdos e uma adequação estrutural da escola com vistas a essa nova concepção de currículo.

Ou seja, devemos ultrapassar uma concepção de currículo como apenas conjunto de conteúdos. Precisamos refletir que, embora seja divulgado em algumas escolas que o currículo se limita a conteúdos e grade curricular, no nosso contexto histórico atual, precisamos pensar que não se trata somente de conteúdo, mas de produção cotidiana que ocorre na relação entre o professor e os estudantes, na forma como a escola e a sala de aula são organizadas, como os tempos das disciplinas são distribuídos, e por isso é necessário refletir não apenas sobre os conteúdos escolares, mas a estrutura da escola, de modo que possa atender à necessidade da comunidade em que a escola está inserida. Como podemos perceber, foram várias as concepções curriculares discutidas até o momento e Lopes e Macedo (2011, p. 19) apontam que:

(...) não é possível responder “o que é currículo” apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente. Cada “nova definição” não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere.

Logo, podemos inferir que, ao pesquisarmos sobre currículo, nos deparamos com definições diversas, pois cada concepção irá atender a um momento histórico e para que ele possa atender às

necessidades de cada sujeito e de cada período, precisa ser flexível. Além disso, poderíamos pensar que o currículo prescrito das escolas, que pode estar na forma de manuais, programação, roteiros, por mais que seja bem estruturado, bem elaborado, sempre sofrerá transformações, pois ele é criado e recriado na troca de relações, na troca de experiências e saberes que ocorrem cotidianamente. O currículo real é aquele que é construído no chão da escola, aquele que é praticado cotidianamente, por meio do diálogo, pois penso assim como Freire (1987, p. 45) que “a Educação autêntica não se faz de A para B, ou de A sobre B, mas de A com B”. Ou seja, na troca de saberes, por meio do diálogo. Assim, podemos oferecer uma educação libertadora, que esteja baseada na conscientização do sujeito, para que este possa ter senso crítico e questionador, capaz de transformar o mundo.

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Ao abordarmos o currículo na educação de surdos, defendemos um currículo multicultural, com valorização ao pluralismo, o respeito ao outro e as diferenças, tratando o sujeito surdo não como deficiente, mas como um sujeito diferente na sua forma de se comunicar, aprender, ler e compreender o mundo. O termo multiculturalismo tem sido bastante discutido nos dias atuais e para ajudar em nossas reflexões destaque Canen e Oliveira (2002, p. 61) que nos ajudam a entender que:

o multiculturalismo, como corpo teórico e campo político, tem sido trazido à tona com intensidade, nos debates atuais. Referindo-se a necessidade de compreender-se a sociedade como constitutiva de identidades plurais, com base na diversidade de raças, gênero, classe social, padrões culturais e linguísticos, habilidades e outros marcadores identitários, o multiculturalismo constitui.

Portanto, numa perspectiva multicultural crítica, o sujeito surdo é visto não como deficiente, mas diferente de nós ouvintes, como abordado anteriormente. Isso não significa tratá-lo como incapaz que não tem condições de aprender porque não ouve e

consequentemente não fala, pois esse modo de pensar foca a ausência, a falta e por isso resulta em discriminação e preconceito. Novaes (2010, p. 57) destaca que:

os sujeitos surdos são vistos, às vezes, pelos sujeitos ouvintes, quando não com curiosidade, como pessoas defeituosas, doentes, deficientes, incapazes, que necessitam de tratamento clínico para se enquadrarem nos padrões de normalidade. Aliado ao tratamento, é necessário que os surdos adquiram a cultura dos ouvintes, pois, para alguns, surdos são seres aculturados.

Isso ocorre porque vivemos em uma sociedade em que a maioria das pessoas são ouvintes, assim, na sociedade predomina a nossa cultura e a nossa língua, sobrepondo-se à cultura surda. Neste contexto, Lima (2015, p. 52) nos ajuda a refletir a respeito de que “pensa-se no surdo a partir do ouvinte; este é o modelo no qual os surdos precisam se encaixar: ouvir, falar, usar de forma competente a língua oral”. Nós ouvintes, sempre procuramos encaixá-los em um padrão que nós consideramos de normalidade, o que foge a esta regra logo é rotulado como deficiente ou incapaz. Entretanto, Meletti e Kassar (2013, p. 181) apontam que os surdos apenas se diferenciam de nós ouvintes, na sua forma de se comunicar, pois pode se “falar com as mãos como nas línguas de sinais, indicando que o modo de manifestação das formas culturais é independente de qualquer aparelho psicofisiológico determinado”. Portanto, a Língua de Sinais faz parte da construção da identidade surda e é de suma importância para o desenvolvimento no processo escolar do sujeito surdo. O INES é um Instituto Bilíngue que proporciona aos seus estudantes a aquisição da Língua de Sinais – Libras¹⁹ como L1 e o Português Escrito como L2. A Libras é oferecida aos estudantes desde a Educação Infantil por professores surdos, proporcionando aos estudantes o direito à educação e contribuindo para a construção de sua identidade. Além disso, é importante que a criança surda tenha contato com sua língua desde cedo, assim como a criança ouvinte tem contato com a Língua

¹⁹ Forma de comunicação e expressão, com o sistema linguístico de natureza visual-motora, e estrutura gramatical própria, que constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002).

Portuguesa, para que a criança surda, assim como a ouvinte, tenha condições de estruturar seu pensamento e se desenvolver cognitivamente, pois “²⁰el lenguaje nace de la necesidad de comunicarse y pensar” (VYGOTSKI, 1983, p. 125). Assim, Meletti e Kassar (2013, p. 197) apontam que:

a criança surda precisa ser exposta, o mais cedo possível, ao contato com a língua, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar- desenvolvendo suas capacidades cognitivas e sua competência linguística numa língua que lhe servirá depois como base para aprender a língua do grupo social majoritário no qual está inserida (o Português, no caso do Brasil), como segunda língua, tornando-se bilíngue.

Portanto, é importante que uma criança surda adquira desde cedo a Língua de Sinais, assim como é importante que os professores do INES ou do ensino regular, também aprendam Libras, pois para que haja diálogo é necessário que ambos (professor e estudante) compartilhem uma mesma Língua. No INES, a comunicação e a troca de saberes ocorrem por meio da Libras, pois o educando, mesmo sendo surdo, não chega à escola sem nenhum saber e seus saberes não podem ser ignorados pelo professor. Diante disso, para colocar em prática um currículo em uma perspectiva multicultural crítica, é importante visibilizar as diferentes culturas e os diferentes saberes, valorizando os conhecimentos prévios dos estudantes, por meio de uma relação horizontal entre professor e educandos. Freire (2000, p. 38) aborda a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes:

não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo de “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra”.

²⁰ A linguagem surge da necessidade de se comunicar e pensar.

Dessa maneira, as escolas deveriam incorporar os diferentes saberes e as diferentes leituras de mundo como conteúdo curricular. Para Freire, leitura de mundo é a visão que os grupos populares têm em relação ao mundo em que vivem, que está relacionada com os saberes adquiridos com suas experiências de vida. Uma simples palavra pode ter significados diversos para as crianças. Por exemplo, a palavra “festa”, pode ter significados distintos, dependendo das experiências vividas por cada um. Para alguns pode significar aniversário, natal, escola, alegria, comemoração, para outros pode significar tristeza, solidão, saudade, lembrança ou qualquer outro conceito. E é esse conceito formado por cada um que Freire chama de leitura de mundo. Essa leitura está baseada nas experiências de vida de cada um, que precisam ser consideradas em sala de aula, pois são os saberes que os estudantes trazem de sua bagagem de experiência. Nesse aspecto, Souza Santos (2009, p. 47) também valoriza os saberes diversos:

(...) a ecologia de saberes é, basicamente, uma contra-epistemologia. O impulso básico que a faz emergir resulta de dois fatores. O primeiro é o novo surgimento político de povos e visões do mundo do outro lado da linha como parceiros da resistência ao capitalismo global, isto é, a globalização contra hegemônica. (...) O segundo fator é uma proliferação sem precedentes de alternativas que, contudo, não podem ser agrupadas sob a alçada de uma única alternativa global. A globalização contra-hegemônica destaca-se pela ausência de uma tal alternativa no singular. A ecologia de saberes procura dar consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo.

Ou seja, para este autor a ecologia dos saberes inclui não apenas o conhecimento hegemônico, mas o conhecimento dos índios, dos camponeses, do povo. São saberes ricos, que por muitos anos conseguiram conservar a natureza, porém, foram silenciados. Esses saberes eram transmitidos oralmente de geração para geração, são saberes contra-hegemônicos. Todas essas questões discutidas até o momento estão presentes no pensamento de um currículo multicultural que valoriza e respeita as diferenças.

Por isso, a importância de se pensar um currículo que, mais importante do que abordar a questão das culturas a serem estudadas como conteúdos escolares, possa refletir e discutir como essas culturas foram construídas no contexto histórico e social.

OS CURRÍCULOS PRATICADOS

Para compreender o processo de desenvolvimento e criação dos currículos praticados de duas turmas dos anos iniciais foi necessário estar inserido no cotidiano da Instituição. Por isso a partir do dia 07 de junho de 2016 iniciou-se a pesquisa de campo na qual utilizei um diário de campo, que de acordo com Minayo (2014, p.295),

devem ser escritas impressões pessoais que vão se modificando com o tempo, resultados de conversas informais, observações de comportamentos contraditórios com as falas, manifestações dos interlocutores quanto aos vários pontos investigados, dentro outros aspectos.

Logo, no diário de campo foram feitas todas as anotações sobre minhas ações, sobre o que eu observei e as conversas informais com as professoras e com os estudantes. Além dessas anotações, realizei entrevistas com as professoras e com a coordenadora pedagógica do Ensino Básico.

Os processos de criação e desenvolvimento dos currículos praticados no INES ocorriam de forma complexa, numa constante mistura de metodologias, em que em alguns momentos, dependendo do dia e das circunstâncias, as professoras praticavam aulas expositivas baseadas no planejamento de ensino e em outros momentos abordavam conhecimentos e questões que os estudantes traziam de suas realidades, de maneira dialógica e assim os conhecimentos eram construídos coletivamente. O diálogo entre docentes e discentes ocorria por meio da Língua de Sinais, pois o INES proporciona uma educação baseada no bilinguismo em que a Libras é a L1 e a Língua Portuguesa escrita é a L2. Por isso a importância de compreendermos a história do INES, pois essa história se faz presente nas práticas cotidianas, sendo temas de aulas desde a Educação Infantil para que os estudantes

surdos compreendam a importância da construção e permanência de uma escola de surdos, pois no ensino regular, embora tenha a inclusão, as escolas ainda não possuem estrutura, nem intérpretes suficientes para atender a essa clientela.

O INES busca valorizar a cultura surda, fazendo com que os estudantes surdos possam ter contato com outros surdos, proporciona aulas de Libras com professores surdos e assim os estudantes surdos compreendem que a Libras faz parte de sua cultura e identidade. Dessa forma, os estudantes constroem suas identidades de modo que entendam que não são inferiores em relação aos ouvintes, mas diferentes na sua forma de ler, de se comunicar, de pensar, de aprender e de entender o mundo. A história do INES aborda os diferentes métodos utilizados no decorrer de sua história, entre eles o Método Oral, que priorizava a oralidade, a Comunicação Total, que utilizava vários recursos linguísticos, entre eles a oralidade e a Língua de Sinais. Atualmente o INES proporciona aos seus estudantes uma educação bilíngue, com a qual os estudantes surdos têm a oportunidade de aprender a sua língua natural que é a Libras.

No cotidiano das turmas pesquisadas, o processo de criação e desenvolvimento dos currículos praticados ocorria de forma complexa, numa constante mistura de perspectivas curriculares: uma prescritiva e outra baseada em conhecimentos que faziam parte do cotidiano dos estudantes. Assim as professoras conseguiam romper com a prescrição quando: (1) ultrapassavam os conteúdos propostos, (2) conseguiam articular os conteúdos propostos com outros que faziam parte da realidade dos estudantes ou (3) rompiam com o prescrito, abordando conteúdos que os estudantes traziam de suas realidades e não estavam presentes nos documentos curriculares. Porém, ao serem cobradas pelo cumprimento de conteúdos e objetivos do Planejamento de Ensino, as professoras demonstravam preocupação em dar tempo de cumpri-los e assim eram levadas, algumas vezes, a abordar em sala apenas os conhecimentos que nem sempre eram relevantes para os estudantes, resultando em aulas pouco atrativas.

A percepção quanto ao resultado dessas práticas metodológicas criadas e desenvolvidas pelos currículos praticados é de que, quando as aulas ocorriam por meio de conhecimentos que não

tinham sentido para os estudantes, recorrendo a aulas expositivas, eles demonstravam pouco interesse e se dispersavam, no entanto, quando as aulas eram feitas por meio do diálogo, com atividades coletivas e conhecimentos relevantes, o resultado era o oposto.

Os surdos sempre chegam à sala de aula com dúvidas em relação a algum assunto que viram na TV ou nas redes sociais e que não entenderam e, quando entendem, gostam de comentar com os outros. Por exemplo, no episódio em que o ex-governador do Rio de Janeiro, Anthony Garotinho foi preso, em razão da Operação Chequinho, em que foi investigado um esquema de compra de votos em Campo de Gotaycazes, uma estudante do 5º ano, da turma da professora Amanda (nome fictício), no dia 21 de novembro de 2016 contou que viu na televisão um homem, em uma maca sendo colocado na ambulância, nervoso e gritando. Eu a indaguei quem era este homem. Ela respondeu que ele havia sido governador do Rio de Janeiro. Diante deste exemplo, levanto um questionamento: como não falar em política em sala de aula, se é um tema que se torna recorrente para os estudantes?

De acordo com o site Escola sem Partido²¹ acessado no dia 26 de Dezembro de 2016, o Projeto de Lei nº 867/2015 inclui o Programa Escola sem Partido e foi apresentado pelo deputado Izalci do PSDB, esse projeto argumenta que docentes querem doutrinar politicamente e ideologicamente os estudantes. O que o projeto parece pretender é que não sejam discutidas questões políticas nas escolas para que os estudantes não saiam da zona de alienação.

A estudante, após me contar o que viu na televisão, contou também para a professora Amanda. Nesse momento, a professora estava corrigindo as atividades de casa e quando terminou de corrigir pediu que a estudante relatasse também para os outros. Gabriela (nome fictício da estudante) explicou para todos, e a professora Amanda perguntou para a turma se eles sabiam do que ela estava falando, alguns sabiam, outros não.

Diante da falta de conhecimento de alguns, a docente explicou quem era Anthony Garotinho e o porquê da polícia querer prendê-lo, passou vídeos para eles assistirem sobre as manifestações que

²¹ Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/o-papel-do-governo-categoria/539-dia-historico-projeto-de-lei-que-institui-o-programa-escola-sem-partido-e-apresentado-na-camara-dos-deputados>.

estavam sendo feitas no Rio de Janeiro, sobre o dia em que Sérgio Cabral foi preso e o vídeo em que Anthony Garotinho estava sendo colocado na ambulância para ser levado para o presídio (cena relatada por Gabriela).

Portanto, tratar de questões políticas em sala de aula não significa doutrinar politicamente e ideologicamente, mas fazer com que os estudantes compreendam o contexto político e social em que vivem, para que possam opinar, para terem senso crítico em relação às informações que a mídia transmite e para que possam discutir, argumentar e não apenas repetir a opinião dos outros e até mesmo das próprias mídias, pois penso como Freire (1989, p. 33) que estudar não é o fácil porque estudar é criar e recriar e não repetir o que os outros dizem. *Estudar é um dever revolucionário!* A questão política apresentada por Gabriela virou um tema de aula, que foi explicado e discutido, isso faz com que nós professores possamos superar a ideia de que temos que oferecer apenas conteúdos descritos no currículo de forma repetitiva, praticando uma Pedagogia arcaica.

Durante o campo, também foi observado que em dias de provas e resultados os estudantes demonstravam preocupação e ansiedade, pois as avaliações eram feitas por meio de testes, provas e atividades coletivas ou individuais, em que os estudantes não podiam consultar, nem interagir com os outros. Nesses dias, a organização da sala de aula era com as cadeiras enfileiradas, uma atrás da outra, conforme a figura 1.



Figura 1 – Organização da sala de aula do 4º ano em dia de prova.
Fonte: Dados da pesquisadora

Já em dias em que não havia prova, a organização da sala de aula era feita de modo que os estudantes pudessem conversar, interagir e trocar conhecimentos, conforme a figura 2.



Figura 2 – Organização da sala de aula do 5º ano sem avaliação.
Fonte: Dados da pesquisadora

Quanto às disciplinas, a grade curricular do INES foi elaborada a partir do que a Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996 propõe em seu artigo 26,

os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Quanto aos conteúdos e objetivos do Planejamento de Ensino, esses foram elaborados a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais. As professoras eram cobradas quanto ao cumprimento dos objetivos e conteúdos propostos por esse documento, assim, as políticas curriculares apareciam nos currículos praticados de forma controladora, pois as professoras muitas vezes abordavam alguns conhecimentos em sala de aula que não eram relevantes para os estudantes e mesmo tendo essa consciência tinham que apresentá-los. Porém, ao trazer para a sala de aula conhecimentos e questões que faziam parte do cotidiano dos estudantes, as docentes rompiam com o prescrito, superando a regulação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa de cunho qualitativo, que abrangeu revisão bibliográfica, observação participante, entrevistas semiestruturadas com duas professoras dos anos iniciais do Instituto Nacional de Educação de Surdos e com a coordenadora pedagógica, estudo e análise de documentos curriculares institucionais e governamentais, compreendemos que o processo de criação e desenvolvimento dos currículos praticados ocorria de forma complexa, numa constante mistura de perspectivas curriculares: uma prescritiva e outra baseada em conhecimentos que faziam parte do cotidiano dos estudantes.

Durante a realização da pesquisa, a Base Nacional Comum Curricular estava bastante presente nas discussões acadêmicas devido a sua elaboração e a disposição do MEC em proporcionar que profissionais da educação enviassem sugestões sobre esta política curricular. No cotidiano do INES, de acordo com a observação participante feita durante a pesquisa de campo, percebemos que o Planejamento de Ensino (documento curricular em que seus objetivos e conteúdos precisavam ser cumpridos pelos docentes) representava no cotidiano do Instituto a BNCC e a relação que se estabelecia entre as políticas curriculares e as práticas curriculares expressas nos conteúdos trabalhados eram de regulação, porém quando as professoras pesquisadas rompiam com o prescrito, trazendo para a sala de aula o cotidiano dos estudantes, trabalhavam de maneira dinâmica e contextualizada, proporcionando uma educação no ângulo da emancipação.

Diante do trabalho desenvolvido nesta pesquisa, acredito ter contribuído para que as professoras pesquisadas refletissem sobre questões curriculares que fazem parte do cotidiano escolar e quanto a minha prática, embora eu não exerça minha função em sala de aula, aprendi muito sobre a educação de surdos e compreendi que quando elaboramos nossos planejamentos de maneira que possamos trazer o cotidiano dos estudantes para a escola, conseguimos realizar um trabalho mais atraente e significativo. Por isso é necessário conversar com os estudantes surdos sobre os saberes e conhecimentos que eles trazem de suas realidades, já que o acesso à informação de muitos é restrito e, na maioria das vezes, os pais não

sabem Libras e o único lugar que eles conseguem conversar, trocar informações e tirar suas dúvidas é no INES. Assim, além de investigar o que já sabem e conhecem, podemos ampliar suas visões de mundo, pois mais importante que abordar conteúdos listados em um documento curricular é proporcionar o acesso aos conhecimentos e informações que fazem parte do nosso cotidiano, para que possa desenvolver nos estudantes surdos o senso crítico, questionador, a fim de que eles possam compreender o contexto social, cultural e econômico em vivem.

Logo, a educação de surdos é um desafio, pois é preciso pesquisar como fazer para que o bilinguismo não se reduza à aquisição de duas línguas, mas que proporcione equidade entre Libras e a Língua Portuguesa. A pesquisa de campo levantou também um novo questionamento, que trata sobre como os professores do Instituto Nacional de Educação de surdos compreendem as avaliações, tendo em vista que a maioria dos estudantes tem um histórico escolar de repetência.

REFERÊNCIAS

BRASIL, *Projeto de lei nº 867*, inclui o Programa Escola sem Partido, disponível em <http://www.escolasempartido.org/o-papel-do-governo-categoria/539-dia-historico-projeto-de-lei-que-institui-o-programa-escola-sem-partido-e-apresentado-na-camara-dos-deputados>. Acesso em: 26 dez. 2016.

_____, *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBN) nº 9394* de 20 de Dez de 1996, disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2017.

CANEN, A; OLIVEIRA, A. M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21. Rio de Janeiro, 2002.

FETZNER, A.R. *Currículo*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj. 2011

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. 18.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____, *P. Pedagogia do oprimido*. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, *P. Pedagogia da indagação: cartas pedagógicas e outros inscritos*. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

- GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. 14.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.
- LIMA, C. M. *Educação de surdos: desafios para a prática e formação de professores*. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2015.
- LOPES, A.L.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. *Escolarização de alunos com deficiências: Desafios e possibilidades*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.
- MINAYO, M. C. S. *O desenho do conhecimento – Pesquisa qualitativa em saúde*. 14.ed. Hucitec Editora, 2014.
- NOVAES, E. C. *Surdos: Educação, direito e cidadania*. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2010.
- OLIVEIRA, I. B. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2005.
- PARO, V. H. *O currículo do Ensino Fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central*. 2011.
- SACRISTÁN, J. G.; GÓMES, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4.ed. São Paulo: Editora Artmed, 2007.
- SANTOS, B. S. *Epistemologia do Sul: para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes*. Edições Almedina. S.A. 2009.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 8.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016.
- VYGOTSKI, L.S. *Fundamentos da defectologia*. v. 2, Moscou: Editorial Pedagógica, 1983.

