

A construção da formação docente do campo e os desafios da inclusão do estudante surdo**The construction of the field teaching formation and the challenges of inclusion of the deaf student**

DOI:10.34117/bjdv6n6-423

Recebimento dos originais: 08/05/2020

Aceitação para publicação: 18/06/2020

Miranilde Oliveira NevesDr^a em Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Endereço: BR 316, Km 61 - Saudade II - Cristo Redentor, Castanhal - PA, 68740-970

E-mail: miranilde.oliveira@ifpa.edu.br

Claudia do Socorro Azevedo Magalhães

Especialista em Docência da Libras e em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais

Mestranda do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Rural - PPDRGEA IFPA-Castanhal

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Endereço: Av. Rio de Janeiro, 3322 Francilândia - Abaetetuba-PA CEP: 68440-000

E-mail: azevedomagalhaes.claudia@gmail.com

RESUMO

Compreender a necessidade de reflexão e ação educativa a partir da formação docente do campo com destaque para o processo de inclusão do estudante surdo, constitui um dos objetivos deste artigo. A construção da formação docente do campo tem sido uma preocupação constante, devido às especificidades que o campo apresenta e quando falamos em inclusão e surdez, o problema é maior. Este texto, focado na Legislação de Políticas Públicas da Educação do Campo, reflete a análise de Skliar (2013), Caldart (2002, 2009), Quadros (2005, 2008), Molina (2017), Arroyo (2019), dentre outros estudiosos e pretende contribuir para maior compreensão da questão em foco. No decorrer desta investigação, inferiu-se que a instauração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e da execução de políticas públicas como PRONERA, o surgimento do Instituto Nacional da Educação de Surdos, a instauração da Lei 10.436, do decreto 5.626/2005, Decreto 7.352/2010 e da Lei Brasileira de Inclusão - Lei 13.146 de 2015 foram ações que favoreceram perspectivas mais inclusivas no campo, mas contradizem a retirada de direitos sociais e desestrutura das escolas camponesas.

Palavras-chave: formação docente do campo, inclusão, estudante surdo.**ABSTRACT**

Understanding the need for reflection and educational action based on the teachers training in the rural, with emphasis on the process of inclusion of deaf students, it's one of the objectives of this article. The construction of teacher training of the rural has been a constant concern, due to the specificities that the rural presents and when we talk about inclusion and deafness, the problem is greater. This text, focused on the Public Policy Legislation for Rural Education, reflects the analysis of Skliar (2013), Caldart (2002, 2009), Quadros (2005, 2008), Molina (2017), Arroyo (2019), among other scholars and intends to contribute to the knowledge of the issue in focus. In the course of this investigation, it was inferred that the introduction of the Law of Directives and Basis of National

Education 9394/96 and the implementation of public policies such as PRONERA, the emergence of the National Institute for the Education of the Deaf, the establishment of Law 10.436, Decree 5,626/2005, Decree 7.352/2010 and the Brazilian Inclusion Law - Law 13.146 of 2015 were actions that favored more inclusive perspectives in the rural, but they contradict the withdrawal of social rights and the distrupture of Rural schools.

Key words: teacher training in the Rural, inclusion, deaf students.

1 PANORAMA INICIAL

Nos últimos anos, no Brasil, tem sido latente a necessidade de formar mais e melhores professores. Nesse sentido, o campo da formação docente apresenta uma relação direta com o desenvolvimento educacional, cultural e social no país, a partir da realização de diversos cursos de formação que vêm sendo ofertados, mas os desafios são muitos e hoje não se limitam à formação em si. A partir da segunda metade da década de 90, as discussões sobre o processo de inclusão, em especial, na educação do campo têm se destacado e aumentado os nossos desafios frente a uma política inclusiva, a qual possui características peculiares e precisa de um olhar atento às constantes mudanças e adaptações que se fazem necessárias no contexto campesino.

Discutir o processo de inclusão, em especial, do estudante surdo, a partir da formação de docentes que se encontram a trabalhar no campo, constitui, portanto, uma das reflexões pretendidas e com ela, espera-se contribuir para considerações de caráter crítico dentro do processo formativo.

Interessa-nos, neste texto, analisar os percalços e as vicissitudes que marcam a formação docente campesina; para isso, serão analisados teóricos, autores e autoras que contribuem para uma compreensão mais aguçada sobre a formação e a docência do campo e o processo de inclusão do estudante surdo, além da legislação pertinente, que tem colaborado para um trabalho mais atento e eficaz dentro do contexto campesino.

Como suporte para discutir o processo de docência no campo e a importância da inclusão, elegeu-se, em especial, a Lei 13.146/2015 – por ser a Lei Brasileira de Inclusão; a Lei 9.394/96 – por representar o aporte que sustenta as bases e diretrizes da educação brasileira, a Lei 10.436/2002 que legalizou a Língua Brasileira de Sinais como comunicação e expressão dos surdos, o Decreto 7.352/2010 por propor a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e o Decreto 5.626/2005 pelo fato de defender a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores.

A Lei Brasileira de Inclusão, Lei 13.146 de 2015, em seu artigo 27, p.7 apresenta a educação como “direito da pessoa com deficiência e assegura sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida”. No artigo 28, Inciso X, p.8 propõe a adoção de “práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de

formação continuada para o atendimento educacional especializado”. Tais direitos não estão disponíveis apenas para a educação em âmbito urbano; as escolas do campo também se enquadram nesta lei e as pessoas surdas do campo dispõem deste, além de todos os direitos que são garantidos aos sujeitos do campo. Os surdos camponeses têm direito a uma educação voltada às suas especificidades em escolas de qualidade e com proposta pedagógica que respeite as diferenças em sua localidade rural.

A Resolução Nº 1, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica CNE/CEB de 2002, considera a educação escolar como importante para o exercício da cidadania plena, valorando a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente que sua inserção seja em áreas urbanas ou rurais; garante a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico. O artigo 5º da mesma resolução dispõe ainda sobre as propostas pedagógicas das escolas do campo e recomenda que respeitem as diferenças e os direitos à igualdade, além de citar o que já fora estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - 9394 de 1996, a qual contempla a diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

O respeito às diferenças é veementemente considerado nas leis citadas e as especificidades apresentadas pelas pessoas surdas, independente se alocadas em cidade ou no campo, também são evidenciadas. Surdos têm uma forma própria de perceber e apreender os conhecimentos do mundo. Pelo fato de não conseguirem ouvir, adquirem conhecimentos da vida através da visão e, portanto, muitos surdos fazem uso da língua de sinais, no Brasil chamada Língua Brasileira de Sinais - Libras.

A Libras, hoje é considerada uma língua natural, adquirida na interação com outros usuários da língua. A partir da Lei 10.436 de 2002 foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão. Em parágrafo único, a Lei entende como Língua Brasileira de Sinais, a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

A partir desta Lei, foi possível iniciar discussões relativas ao respeito e às particularidades linguísticas da comunidade surda do Brasil. Houve um maior uso desta língua em ambientes escolares e, por conseguinte, um maior desenvolvimento de práticas de ensino inclinadas a preocupar-se com a educação de surdos sob uma perspectiva bilíngue de ensino.

Nestas perspectivas, os sistemas de ensino, assim como os docentes, não podem mais ficar alheios aos diferentes modos de aprender, dentro de suas instituições e/ou salas de aulas. As formações docentes de práticas de ensino para alunos surdos são formas de equalizar uma história de

exclusão que se arrasta por séculos, além de corroborar para desenvolver métodos e práticas capazes de incluir de forma eficaz alunos surdos em escolas do campo.

2 FORMAÇÃO DOCENTE: UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO

Analisar o conceito de formação e discutir brevemente a formação docente, tendo por base a realidade do público-alvo desta pesquisa: professores do campo que trabalham ou podem vir a trabalhar com a inclusão de estudantes surdos é missão constante de professores formadores ou em formação, por isso, urge analisar com precisão o percurso formativo que, em verdade, não se inicia na universidade, mas desde os primeiros encontros de formação educacional ainda na infância, afinal, somos um somatório de tudo o que construímos ao longo da vida, como defende Requejo (2015) em seu livro “educação permanente e educação de adultos”.

É importante tecermos uma reflexão sólida sobre os propósitos da formação e nesse sentido, a compreensão da estrutura da formação de professores, no Brasil, antes da implantação da Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que diversos estudiosos consideram como responsável por diversas mudanças ocorridas no cenário da formação docente, muito contribui para este debate, pois a partir de então, compreender-se-á como está a ser estruturada a formação docente, após a instauração desta Lei.

Para compreender com exatidão este tema nos referendamos, além de outros escritores e escritoras em Skliar (2013), Caldart (2002, 2009), Quadros (2005, 2008), Hage (2014), Molina (2017), Arroyo (2019), Molina, Antunes-Rocha & Martins (2019), os quais explicam e defendem o processo de inclusão em sala de aula e a formação docente do campo.

2.1 SOBRE O CONCEITO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

De acordo com Caldart (2012) educação do campo ainda é um conceito em construção e é no contexto de constituição desse fenômeno, que serão analisadas as políticas públicas que a sustentam, o que nos permite refletir sobre a importância da luta dos movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pela implementação de políticas de educação do campo.

Antes de ser conhecida como Educação do Campo, chamava-se Educação Básica do Campo. Este termo começou a ser discutido durante a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, a qual ocorreu em Goiás, no ano de 1998; mas só se firmou em 2002, a partir de discussões do Seminário Nacional e ficou respaldado em 2004, na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (Caldart, 2012). É importante ressaltar que foi no seio desses primeiros eventos e a partir da instauração do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, em 1998, que passou a ser adotado o termo *campo* em substituição à expressão *rural*. O principal motivo dessa

mudança, deve-se, em especial, ao sentido que representa o trabalho no campo e em respeito a todo o esforço dos camponeses para cultivarem sua cultura, tradições e identidade.

As lutas pela educação do campo já nasceram na prática e se intensificaram na primeira década do século XXI, ou seja, é um processo recente, o que nos indica que são resultados que demandaram muitas lutas dos mais diversos movimentos sociais e de organizações que apoiam uma educação pública digna aos povos do campo. Algumas características marcam o conceito de educação do campo como prática social, como afirma Caldart (2012:263) no *Dicionário da Educação do Campo*, o termo representa “expressão legítima de uma pedagogia do oprimido”, isso significa que é uma pedagogia que deve apresentar estrutura própria para a realidade dos assentados e das comunidades tradicionais que vivem no campo e já tiveram várias políticas públicas distantes por muitos anos, portanto, precisam ter seus valores respeitados, mas muitas vezes, recebem uma formação urbanizada que não condiz com a sua realidade.

Paulo Freire destaca com destreza a relevância esse conceito e muitos anos antes de sua implementação, já o defendia, pois para ele: “[...] Só o poder que nasce da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos” (Freire, 1987:17). Nesse caso, o autor faz referência ao oprimido e ao opressor, o que nos permite fazer uma reflexão sobre toda a conjuntura que envolve este conceito e que nem sempre tem suas justificativas aceitas quando da sua implantação. Para o agronegócio, por exemplo, interessaria muito mais permanecer a expressão *rural, comunidade ruralista*, enfim, termos que vão ao encontro do que os grandes latifundiários resguardam, entretanto, defende-se aqui o que prega Caldart – uma educação legítima do campo com respeito a todas as suas peculiaridades.

Outro conceito que merece a nossa atenção é que a educação do campo “combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território” (Caldart, 2012:263). É por essa questão que foi necessário que se levantassem os movimentos sociais, as associações camponesas e organizações, para que como pequenos Davis, lutassem contra o Gigante opressor. A luta pela terra e pelo respeito ao contexto camponês não pode parar.

Quando falamos em educação do campo, precisamos compreender que “Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola.” (Caldart, 2012:264). Por isso defende-se aqui uma formação específica para os professores do campo. São muitas as dificuldades e diferenças de contexto para quem trabalha no campo e quem trabalha na cidade. O Estado precisa direcionar ações mais inclusivas no campo. É necessário lutar pelo desenvolvimento humano omnilateral. É preciso valorizar as diversidades e somente com a inclusão, isso será possível.

2.2 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NO CAMPO

As políticas educacionais direcionadas ao professor do campo surgiram nos anos 90 e se intensificaram na primeira década do século XXI, ou seja, é um processo recente, o que nos indica que são resultados que demandaram muitas lutas dos mais diversos movimentos sociais e de organizações que apoiam uma educação pública digna aos povos do campo.

De acordo com o Decreto 7.352/2010, o qual dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, há um respeito para as peculiaridades e diversidades do campo, garantindo a quem lá reside, a educação básica, superior, formação inicial e continuada aos docentes, mas na prática, para quem convive no campo, nem sempre pode-se comprovar a implementação dessas políticas.

Na contemporaneidade, um programa que se tornou marco dos educadores e das educadoras do campo - O Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária - PRONERA, criado em 1998 e responsável pela formação de milhares de estudantes nos ensinos Médio, Graduação e Especialização; após duas décadas, foi extinto no dia 20 de fevereiro de 2020, pelo Decreto 10.252, o que nos faz refletir sobre a necessidade de levantar a bandeira da luta por políticas que precisam se manter ou serem criadas outras que alcancem as demandas do campo. O PRONERA deixou uma contribuição singular para a formação docente e para estudantes moradores das áreas agrárias, nas quais antes da instauração do programa, não tinham perspectiva de concluir, em muitos casos, até o curso de Nível Médio.

Durante seus quase 22 anos de existência, o programa deixou um legado que marcou a história de vida de muitos sujeitos do campo e ressaltou a importância de Movimentos, como dos Sem Terra que contribuiu para a efetivação de políticas públicas e educacionais como: Saberes da Terra (2005), o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO (2007) e o Programa Nacional de Educação do Campo - Pronacampo (2012).

Um espaço público que acalorou o debate das políticas para o homem ou a mulher do campo foi o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), o qual no ano de 1997 levou em consideração, em seus debates, a necessidade de valorizar os diversos contextos sociais nos quais o camponês está inserido; analisar suas peculiaridades, dificuldades, práticas sociais, culturais, sua organização coletiva, enfim, esperava-se reconhecer direitos e ressaltar aspectos desconhecidos ou ignorados por grande parte da sociedade brasileira.

Considera-se a Lei 9.394/96 - LDB, como significativa para apoiar as ações e políticas do campo que surgiram após a sua implantação. Antes da instauração da LDB, pode-se afirmar que os sujeitos do campo viviam à mercê de um modelo advindo de um padrão urbano de educação, o que certamente não valorizava as especificidades, tradições e práticas culturais da comunidade

camponesa e que em alguns contextos, ainda existe. Nesse sentido, é importante nos atentarmos para o fato de que, o professor em formação precisa compreender que “Há questões para o pensamento pedagógico prevalente nos currículos de formação de educadores-docentes” (Arroyo, 2019:09). Sobre esse assunto, Arroyo nos desperta para uma reflexão: que pedagogia queremos construir? O que temos feito: seguido às ordens do Estado opressor ou se libertado da situação de oprimido, como bem marca Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido*? A educação do campo “deve ser analisada ... enquanto crítica da educação em uma realidade historicamente realizada”. (Caldart, 2009:40).

O professor que atua ou atuará no campo, necessita de uma formação que contextualize a realidade do campo, a qual ainda possui muitas questões a serem superadas: poucos recursos destinados à manutenção das escolas, dificuldades de inserção tecnológica, currículo que nem sempre atende à realidade estudantil, localização geográfica de difícil acesso - em vários estados brasileiros ainda há estudantes que andam quilômetros a pé pelas rodovias ou estradas de chão, até chegar à escola, sem falar na precariedade do serviço de transporte. Como se observa, são muitas as problemáticas que precisam ser consideradas durante a formação e em todo o caminho que a prática docente percorrerá e nesse contexto está a importância de valorizar e incentivar cada vez mais a formação docente do campo.

No campo, a afirmação das identidades, seja do formador ou do formando, perpassa por experiências e práticas educativas que servem para manter a defesa de que é preciso continuar a luta por políticas públicas exclusivas para os povos do campo, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA que, durante o período em que existiu marcou o cenário da educação camponesa. Como afirma Caldart (2002:25) “Defendemos com tanta insistência a necessidade de políticas e projetos de formação das educadoras e dos educadores do campo, também porque sabemos que boa parte desse ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura”. A formação docente voltada para o educador do campo, portanto, precisa considerar a realidade local, o que sem uma formação específica, deixará de lado valores e princípios do homem ou da mulher do campo. Concordamos com Caldart que é um processo ainda pouco conhecido por muitos e sem este conhecimento, o desenvolvimento social, cultural e educacional no campo fica limitado.

Apesar das dificuldades que surgem no meio da caminhada formativa, pode-se dizer que houve um avanço nas formações de professores do campo e hoje já se tem diversas pesquisas sobre formação camponesa desenvolvidas em cursos de Mestrado e Doutorado nos quatro cantos do país. (Molina, Antunes-Rocha e Martins, 2019). Nota-se um avanço nos estudos que têm como protagonista o homem ou a mulher do campo e como afirma Molina (2017) “A análise dessa política

de formação de educadores, só tem sentido se referida a partir da compreensão da totalidade do processo sócio-histórico, no qual se insere” - a partir dessa análise, será possível compreender a função social da escola.

2.3 A FORMAÇÃO DOCENTE E AS LÍNGUAS ENVOLVIDAS NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO DA PESSOA SURDA

O convívio social, as interações e relações entre pessoas são possibilidades de trocas de saberes e possibilidades de formação continuada, mas quando pensamos na educação de pessoas surdas em ambientes inclusivos, predominantemente ouvintes, como é a maioria dos espaços educacionais no Brasil, o processo de formação nestes âmbitos fica bem mais desafiador. É nesse contexto, de relação surdo/ouvinte que vamos nos deparar quando refletimos sobre formação de professores na perspectiva da surdez. Desta forma, é necessário verificar os processos de educação de pessoas surdas e quais os desafios e avanços que já foram enfrentados.

A educação voltada para pessoas surdas no Brasil teve início com a criação do Instituto de Surdos Mudos em 1857, hoje denominado de Instituto Nacional da Educação de Surdos - INES, no Rio de Janeiro. Inicialmente, se privilegiava o método visual nas práticas pedagógicas para o ensino de surdos, mas a partir dos anos 1880, o Instituto começa a seguir a orientação estabelecida em um Congresso realizado na Itália em Milão, o qual reuniu educadores, em sua maioria ouvintes e estabeleceu o método oral, como melhor forma de educar surdos em todos os países. Esta educação estava focada no ensino da fala e da leitura orofacial.

Acreditava-se que a língua falada era essencial para o desenvolvimento da comunicação e conseqüentemente, o desenvolvimento das pessoas surdas. A proposta oralista fundamenta-se na “recuperação” da pessoa surda, à época, apenas chamada de “deficiente auditivo”. Quadros (2008) acrescenta que o oralismo enfatiza a língua oral em termos terapêuticos e se enquadra em um modelo clínico. Esta proposta se adequa à integração de pessoas surdas nas comunidades de ouvintes, defendendo a reabilitação de um corpo deficiente para a construção de uma suposta “normalidade”.

O grande entrave para a interação através do oralismo esteve ligado ao fato de a língua oral não poder ser adquirida naturalmente pela pessoa surda, já que esta é impedida de escutar e escutar é fator necessário para a aquisição natural das línguas orais. Este método, ao longo dos anos, encontrou uma série de limitações para o desenvolvimento da aprendizagem por sujeitos surdos.

Pereira et al (2011) destacam que a proibição por cem anos do uso da língua de sinais e a obrigatoriedade do método baseado no oralismo para os surdos, a partir do Congresso de Milão, trouxe como consequência, o baixo rendimento escolar de discentes surdos. Para a autora, o trabalho com treinamento da audição e fala tirou o tempo que as escolas teriam para apresentar aos alunos

surdos conhecimentos de mundo e conteúdos escolares e transformou os espaços escolares em espaço escolar terapêutico.

Com base na proposta oralista, a educação de surdos converteu-se em terapêutica/reabilitadora cujo objetivo do currículo estava pautado em dar aos surdos, a audição e conseqüentemente a fala. Criou-se um círculo de baixas expectativas pedagógicas em relação aos alunos surdos. Skliar (2013) ressalta que o educador já partia do princípio de que esses alunos possuíam limites naturais, e já esperavam o fracasso como previsível.

As propostas do oralismo foram marcantes nos espaços escolares, mas não conseguiram promover a aquisição espontânea da língua oral pelo surdo. Este fator foi impeditivo e corroborou para dificultar a interação comunicacional fluida entre ouvintes e surdos em ambientes educacionais. Os profissionais que atuavam em escolas junto aos surdos e não consideravam a língua de sinais como língua natural destes sujeitos em suas interações, contribuíram para os altos índices de desistência escolar por parte dos surdos.

A atuação docente em escolas inclusivas com resultados significativos no processo de ensino e aprendizagem tem tido a libras como base de intermediação e apreensão de conhecimentos.

Portanto, a importância da formação de professores ouvintes ou surdos para o ensino e a aprendizagem de alunos surdos em espaços educacionais inclusivos deve perpassar, indubitavelmente, pelas formações de aquisição da Língua Brasileira de Sinais e todas as propostas desenvolvidas, ao longo das últimas décadas, merecem ser analisadas e consideradas pelo professor durante sua prática com o alunado surdo, seja no campo ou na cidade.

2.4 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DO SURDO NO CAMPO

A escola tem como papel principal disponibilizar acessibilidade ao ensino de forma a garantir permanência e êxito aos seus alunos sem qualquer distinção, além de promover uma política de respeito às diferenças e especificidades de seu público alvo.

A inclusão de pessoas surdas na escola regular tem encontrado obstáculos que muitas vezes estão relacionados à interação/comunicação, ao conhecimento e formação docente, principalmente, por tais diferenças estarem pautadas em âmbito linguístico.

É importante, nesse contexto, traçarmos um breve panorama de como se delineou a formação docente para a educação de surdos no Brasil. Desta forma, há possibilidade de uma melhor compreensão de todo o processo.

A formação docente para a educação de surdos no Brasil teve início com o INES no Rio de Janeiro, em 1857. Nesse período de 1857 a 1890, o modelo de formação era baseado no ensino mútuo,

o qual Muttão (2017) ancorada em estudos de Neves (2007) aponta como uma das características principais deste ensino, a falta de preocupação com a originalidade, além de não esperar um trabalho intelectual mais laborioso na atividade pedagógica. As formações para professores de surdos seguiam o mesmo modelo da formação para a educação de ouvintes. Muttão (2017) evidencia que não há grandes dados sobre a formação docente para atuação com alunos surdos nesta época. O INES era a referência de educação e para a Instituição, o importante era a transmissão de conteúdos e práticas, não sendo uma preocupação importante a formação didático-pedagógica aos seus professores.

No período de 1890 a 1932, as formações tiveram um maior incentivo no Brasil e o método de ensino escolhido para a formação docente em escolas normais neste período foi o intuitivo. Saviani et al (2017) destaca que o método intuitivo surgiu na Alemanha no final do século XVIII e consistia na valorização da intuição, dos sentidos e da observação como fundamento de todo o conhecimento. Para a educação de pessoas surdas, neste período, as influências das decisões do Congresso de Milão, ocorrido em 1880 e o método de ensino defendido para surdos baseava-se no oralismo puro. Os médicos determinavam diagnóstico e tratamentos para normalizar os alunos, além de serem os responsáveis por orientar as práticas educacionais, as quais, para eles, não eram de grande relevância e preocupação.

Algumas mudanças e reformas educacionais foram acontecendo no Brasil, perpassando por ideais diversos, como as propostas da Escola Nova, com novos métodos pedagógicos e novas organizações de modelos pedagógico-didático. A partir de 1950, conforme Muttão (2017) é que ações relativas à formação docente de alunos surdos começaram a ser desenvolvidas, mas tais formações abrangiam professores de escolas especiais e instituições especializadas no atendimento ao surdo, haja vista que este era o local onde estudantes surdos estudavam, eram, portanto, instituições específicas.

É por volta de 1990, após o Brasil ter finalizado a ditadura em 1985 e promulgado a Constituição em 1988, que se passa a compreender a educação como um direito de todos. Nesse contexto é que se iniciam as participações do governo brasileiro em conferências mundiais, como o caso da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia. Esta conferência resultou na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e embasou outras conferências mundiais, além da construção de documentos, como a Declaração de Salamanca, importante na discussão sobre Direitos, Políticas, Princípios e Práticas nas áreas das Necessidades Educativas especiais. Este documento vai orientar políticas para garantir aos alunos com necessidades especiais, respeito às suas características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem únicas. Após a Declaração de Salamanca, da qual o Brasil foi signatário, tem início uma nova etapa educacional

baseada na inclusão para todos e pessoas surdas de toda e qualquer localidade fazem parte desta inclusão.

A grande questão a ser discutida hoje é: como se apresenta o quadro de formação docente para o campo e quais os principais desafios da inclusão do surdo no campo? É inegável a contribuição das várias Leis, Decretos e Organizações que têm sido criadas com o objetivo de defender a educação inclusiva, entretanto, especificamente sobre a inclusão do surdo, ainda estamos distantes de obter uma inserção inclusiva plena – é o que mostra o próprio Decreto 7.352/2010, o qual só cita a palavra acessibilidade uma vez e não é no contexto específico da surdez. O inciso V, do Art. 40 ressalta: “[...] adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e *acessibilidade*, respeitando as diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo.” Em todo o Decreto não é possível visualizar as palavras surdo, cego, cadeirante, educação especial e inclusão.

A partir do Decreto 9.465/2019, novos cargos foram criados no Ministério da Educação e para dirigir os processos de educação inclusiva, a atual responsável é a Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência. Antes, a Educação Especial ficava a cargo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Hoje, é desta Diretoria a responsabilidade pelo Atendimento Educacional Especializado – AEE. Pode-se dizer que o avanço do Decreto em relação ao estudante surdo foi a criação da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, mas apesar de os surdos terem sido “incluídos” com algumas propostas na área educacional, em nenhum momento, pode-se lê o termo *campo*. Todas as políticas das duas diretorias dirigem-se ao surdo como se o ambiente no qual ele se encontra fosse apenas o urbano e como se as culturas fossem todas iguais.

Por outro lado, este mesmo Decreto criou a Diretoria de Políticas para Mobilidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileira e esta destaca a formação de professores do campo a partir da realidade de seus povos, respeitando suas culturas, sejam indígenas, remanescentes de quilombos ou do campo em geral. Para que este Decreto se estabelecesse, outros foram revogados e por isso precisamos refletir: até que ponto estamos avançando ou será que a verdade é que passamos por um retrocesso? A extinção da SECADI, do PRONERA e de outros programas, nos últimos meses, no Brasil, não mostra avanços, na tríade inclusão, surdo e campo. Ao que parece, pelo Decreto 9.465/2019, passo a passo estamos retrocedendo, o que só aumenta nossos desafios.

2.5 FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DE UMA PROPOSTA BILÍNGUE: DISCUSSÃO À LUZ DO DECRETO 5.626/2005

O direito à inclusão das pessoas com deficiências e diferenças, como as pessoas surdas, gerou um grande impasse no processo de ensino e aprendizagem e colocou em xeque práticas homogeneizadoras de profissionais da educação em atendimento a uma população com especificidades peculiares e distintas.

As pessoas Surdas são consideradas integrantes de uma comunidade linguística minoritária, com identidade e cultura própria, diferente do grupo majoritário, no caso os ouvintes. Entende-se a língua de sinais como um dos artefatos mais importantes e que consolida a cultura do povo surdo. Pessoas surdas têm um jeito diferente de estar no mundo, seja quando jogam futebol, dirigem, atendem à porta ou apresentam um seminário escolar. Skliar (2013) afirma que sempre houve resistências para se entender que a comunidade surda possui processos culturais específicos. Pode-se pensar esta falta de compreensão pelo fato de que surdos nascem em todos os lugares e em famílias de ouvintes. Quadros (2005) afirma que 95% de pessoas Surdas são descendentes de pais ouvintes. Isto nos faz perceber que tais pessoas, em sua maioria, convivem com duas línguas e duas culturas e, portanto, podem ser consideradas bilíngues e biculturais.

Apesar dos avanços que o Brasil vem tecendo em relação à educação de surdos, muitos entraves quanto às particularidades destas ações vão sendo retificadas, aprofundadas e ampliadas. Um exemplo das incongruências das propostas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), segundo Muttão (2017) é favorecer o uso da Língua Portuguesa escrita e oral, sem no entanto, explicar como realizar esses processos educacionais, nem tampouco como se fará a educação bilíngue, já que usar simultaneamente as duas línguas em um mesmo espaço educacional, seria impossível. Lodi (2012) evidencia que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva também deixa lacunas quando se trata da educação voltada às pessoas surdas, não dando importância às peculiaridades linguísticas destas pessoas e orientando para que o atendimento educacional especializado seja feito na modalidade oral.

Durante o período de 2006 a 2014, o Brasil avançou significativamente na construção de Agendas, projetos, planos, leis e decretos que favoreceram a educação básica e conseqüentemente encaminharam algumas ações que contribuíram para a melhoria da educação das pessoas Surdas, dentre estes, o Decreto nº 5.626/05.

Na defesa de uma educação que contemplasse as especificidades linguísticas das pessoas surdas, a comunidade surda brasileira reivindicou o direito a uma educação bilíngue (FENEIS, 1999) e em 2005 foi sancionado o Decreto nº 5.626/05, promulgado após o reconhecimento legal da língua brasileira de sinais - (Libras) como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas

brasileiras (Brasil, 2002). Lodi (2013) analisa o Decreto como documento que dispõe sobre os processos educacionais específicos das pessoas surdas e destaca como relevante a ênfase conferida à educação bilíngue para alunos surdos assim como a formação de seus professores.

O Decreto pontua, inicialmente, a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação docente para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Decreto nº5.626/05).

O artigo nº 7.611/11 apresenta a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado - AEE no sentido de “assegurar formação continuada de professores como forma de garantir a educação bilíngue para surdos, sendo observadas as diretrizes e os princípios dispostos no Decreto nº 5.626/05” (Muttão 2017, p.104)

Em diálogo com Vaz (2013) e Silva (2009) Muttão (2017) traz uma reflexão pertinente aos nossos estudos, a qual vai evidenciar o posicionamento de Vaz (2013) pela defesa dos processos inclusivos, reiterando o posicionamento de Silva (2009), o qual defende que a formação continuada dos professores regentes das escolas regulares deva ser ofertada por profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com formação específica.

As singularidades linguísticas a que surdos incluídos em escolas do campo necessitam ser atentadas, por estas também serem amparadas pelas mesmas leis a que escolas da cidade o são. As garantias a que surdos em suas lutas conquistaram, como o decreto 5.626/05 estão asseguradas em todo âmbito educacional. o AEE é um atendimento que deve estar presente em escolas campesinas e as formações de professores regentes por profissionais especialistas deve ser uma constante nesses espaços. Sem o exercício deste decreto, não poderemos afirmar que há inclusão em nossas escolas campesinas.

3 CONSIDERAÇÕES

A pesquisa demonstrou que todas as ações, leis, decretos e programas de formação, já desenvolvidos no campo, tiveram e têm um importante papel nas atividades inclusivas, entretanto, no âmbito da formação do docente e do educando, é inegável que a realidade de muitas escolas é precária, pois são muitas as políticas públicas e educacionais que ainda necessitam ser implementadas ou levadas mais a sério, as que já existem.

Para que haja uma formação docente coerente com as práticas educativas inclusivas do campo, é necessário lutar por uma política pública que atenda todo o território nacional e isto só será possível a partir do diálogo das diferentes esferas de gestão do Estado.

No decorrer da investigação, confirmou-se que para haver uma efetivação curricular no campo, que atenda o estudante surdo, é preciso considerar a cultura, as práticas, experiências, histórias de vida do homem e da mulher camponeses. Compreender a importância da formação e as vicissitudes e desafios que a cercam, são questões que devem fazer parte do cotidiano de cada formador, para que este possa refletir criticamente na construção formativa do estudante.

É preciso ir além da formação inicial de professores, da legislação vigente sobre inclusão e dos programas formativos. Sem a compreensão de que a formação é contínua, jamais se entenderá seu real papel na sociedade. A partir dos saberes de estudantes e docentes, pode-se construir uma prática educativa capaz de promover a criticidade e a inclusão, afinal, a trajetória educacional é construída sob um viés de mão dupla: o professor que ao refletir sobre sua prática materializa ações mais inclusivas e o estudante, que no processo de ensino e criticidade, marca sua inserção social, seja no âmbito urbano ou camponês.

Os desafios ainda são muitos e vão além da inclusão do surdo. O principal já se inicia com o fechamento das escolas do campo. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), nos últimos 21 anos já foram fechadas cerca de 80 mil escolas. “O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) lançou, em nível nacional, a campanha *Fechar escola é crime* com o objetivo de denunciar a situação de fechamento das escolas do campo.” (Hage, 2014:9), mas infelizmente a campanha não surtiu efeito, pois as escolas continuam sendo fechadas. Isto permite insistir na ideia de que é necessário discutir cada vez mais as políticas públicas para a educação do campo, como referem Feitosa e Oliveira (2019).

A implantação do sistema de nucleação, o qual elege uma escola urbana que recebe vários estudantes do campo, tem sido a solução encontrada por diversos gestores públicos. Estas ações resultam em longos deslocamentos de crianças e adolescentes do campo para a cidade, pondo em risco não apenas suas vidas no percurso diário em estradas esburacadas e de péssimas condições, além de suas integridades física, mental, dos prejuízos à sua identidade cultural, à possibilidade de desenvolver conhecimentos sobre a realidade local, ao respeito às suas peculiaridades, aprendizado e aplicabilidade nas práticas da comunidade, no desenvolvimento da terra, produção e comercialização.

Sabemos que “O campo é e deve ser visto como uma escolha para se viver e de se trabalhar, onde o/a trabalhador/a se realiza e consiga se fixar na terra com autonomia e liberdade de produção socioeconômica, política e cultural” (Silvério & Isobe, 2020:10). Este, indubitavelmente, é mais um desafio, pois este é um processo em construção – uma sociedade de trabalhadores que lutam por uma escola mais inclusiva, uma escola do campo. A educação do campo tem vivenciado, nos últimos dias, uma negação de direitos e exclusão de outros, outrora garantidos, mas é na luta que precisamos

mostrar a força de um movimento que persiste com coragem e determinação – que defende a real educação campesina – educação de direitos.

REFERÊNCIAS

Arroyo, M. (2019). Paulo Freire: Outro Paradigma Pedagógico? *Educação em Revista*, e214631(35), 1-20. Doi: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214631>.

Caldart, R. (Org.) (2002). *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Brasília: Coleção por uma educação do campo.

Caldart, R. (2009). Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, 7(1), 33-64. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>.

Caldart, R. S.; Pereira, I. B.; Alentejano, P., & Frigotto, G. (2012) *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular.

Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação/Câmara de Educação Básica. (2001, 14 de setembro). Resolução CNE/CEB 2/2001. Recuperado: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>.

Decreto n. 5.626 (2005, 22 de dezembro). Regulamenta a Lei n. 10.436 (2002, 24 de abril) que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art.18 da Lei n. 10.098 (2000, 19 de dezembro). Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.

Decreto n. 7.611 (2011, 17 de novembro). Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano viver sem Limite. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm.

Decreto n. 9.465 (2019, 02 de janeiro). Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. Recuperado de: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286.

Decreto n. 10.252 (2020, 20 de fevereiro). Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2019-2022/2020/Decreto/D10252.htm.

Feitosa, O.L. e Oliveira, S.S.B. Política Pública e Educação: reflexões sobre as políticas educacionais para educação do campo. *Brazilian Journal of Development*. Curitiba, v.5, n° 11, p. 24486-24501, nov de 2019.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Hage, S. (2014). Transgressão do Paradigma da (Multi)seriação como referência para a construção da Escola Pública do Campo. *Revista Educação e Sociedade*, 35(129), 1165-1182.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao>.

Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm.

Lodi, A.C.B. (2013). Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e pesquisa*, 39(1),49-63.

Ministério da Educação. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. (2007a). Recuperado de: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/pde.pdf>.

Molina, M. (2017). Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de Formação de Educadores. *Educação e Sociedade*, 38(140), 587-609. Doi: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017181170>.

Molina, M., Antunes-Rocha, M. & Martins, M. (2019). A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. *Revista Brasileira de Educação*, e240051(24), 1-30. Doi: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240051>.

Muttão, M.D.R. (2017). Formação de professores para a educação de surdos: Revisão sistemática de pesquisas da pós-graduação (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

Neves, F.M & Men, L. (2007). O método pedagógico de lancaster e a cultura escolar. In Anais da 16ª COLE (pp. 51-69) Campinas, SP.

Pereira, M. C. C. (Org.). (2011). *Libras: conhecimento além dos sinais*. São Paulo, SP: Editora Pearson.

Quadros, R.M.de (2005). O bi do bilinguismo na educação de surdos. In Fernandes, E. (Org.). *Surdez e bilinguismo*. (pp. 27-37). Porto Alegre, RS: Mediação.

Quadros, R.M.de (2008). *Educação de surdos: A aquisição da linguagem*. Artmed.

Requejo, A. (2005). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Resolução CNE/CEB N° 1 (2002, 03 de abril). Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília-DF: CNE/CEB.

Saviani, D., Almeida, J.S.de., Souza, R.F.de. & Valdemarin, V. T. (2004). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Editora Autores Associados.

Silva, E. (2009). Formação de professores em educação especial: a experiência da UNESP - Campus de Marília. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Marília.

Silvério, L & Isobe, R. (2020). Educação do Campo em perspectiva: história, política pública e formação continuada de professores/as do ensino básico. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 5, (e6894). Doi: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e6894>.

Skliar, C. (Org.). (2013). Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In *A surdez: um olhar sobre as diferenças* (pp.7-32). Porto Alegre, RS: Editora Mediação.

Vaz, K. (2013) O professor de Educação Especial nas Políticas de Perspectiva Inclusiva no Brasil: Concepções em Disputa. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.