

EDUCAÇÃO PARA SUPERAÇÃO: HISTÓRIA E CURRÍCULO NUMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA PARA ALUNOS SURDOS.

Renan Cabral Gomes e Silva
Mestrando em Currículo da educação básica –PPEB/NEB/ UFPa
renancabrall@yahoo.com.br

RESUMO – Os surdos são um grupo social tão antigo quanto à humanidade, entretanto, a visão social que se construiu em relação as suas diferenças contribuíram para uma imagem social historicamente excluída e marginalizada. Neste artigo, considerando a necessidade de ampliar olhares sobre a área da inclusão de surdos no sistema formal de educação, e utilizando-se de uma pesquisa bibliográfica, busca-se refletir, numa perspectiva bilinguista, um dispositivo publicado da secretaria de educação do município de Castanhal, estado do Pará, que encaminha possibilidades de práticas pedagógicas e avaliativas para a normatização do proposto no currículo municipal relativo à educação e inclusão de alunos com deficiência, pontualmente em seu capítulo V, que trata da inclusão de alunos surdos no ensino fundamental. Para atender ao objetivo proposto, utilizou-se como basilar as reflexões de Cavalcante (2011) que lança em sua dissertação de mestrado reflexões a cerca do currículo do referido município, e o arcabouço teórico sobre o bilinguismo de Skiliar (2009); Lacerda (2009); Novaes (2010); Perlin (2002, 2013) principalmente.

Palavras-chave: Surdo. Bilinguismo. Educação. Cultura. Currículo.

I - INTRODUÇÃO

O campo de estudos relativos à inclusão de pessoas surdas tem apresentado um forte movimento de abertura e produção de pesquisas¹ nos últimos oito anos.

Este movimento na academia se deve, pelo menos em parte, devido reconhecimento da pessoa surda como um cidadão de direitos específicos, organizado e publicado no decreto 5626/05 que versa sobre a lei 10.436/2002 que trata sobre a língua de sinais, identidades surdas e finalmente direciona para uma educação bilíngue para pessoa surda, com reflexos diretos na educação básica e ensino superior.

Entretanto, mesmo considerando este recorte histórico-político de avanços e contextos de direitos, percebe-se que grande parte do processo materialização no espaço escolar, além do estabelecimento de padrões mínimos de aprendizagem (Libâneo, 2012).

¹ 1 - Considerando o campo de estudo sobre educação e surdez as produções nos programas de mestrado e doutorado, de 2010 a junho de 2018, no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) apresenta 1.275 publicações, sendo estas em escala crescente por ano verificado.

A construção social do sujeito surdo é historicamente constituída de forma comparativa à cultura produzida e vivida pela sociedade ouvinte. Silva (2001) *apud* Andrade (2008) nomeia de ouvintista as práticas sociais excludentes produzidas nessa sociedade, que traz como característica mais marcante, o fato da língua oral e da cultura dominante se configurarem como superiores e balizadoras.

Pensar a língua é pensar, não somente no fator comunicativo, mas também perceber esta (a Libras, língua em questão) como agente gerador de identidades múltiplas, cultura e organização social (QUADROS, 1997).

É baseado nessa cultura ouvinte que as técnicas de abordagens e caminhos pedagógicos historicamente veem se apoiando, tendo como organização de destaque o que Skliar (1998) chama de modelo médico-clínico, onde se destaca os pormenores clínicos atrelados a conteúdos culturais, no sentido de normalizar, ou aceitabilizar a comunidade surda, marcando-os como ouvintes defeituosos ou ainda um *não-ouvinte*.

Essas visões encaminham e mobilizam determinados saberes que constituirão os desenhos curriculares e práticas pedagógicas que, por vezes, desrespeitam linguisticamente e culturalmente os surdos por não compreenderem e conceberem, em sua essência, a língua das comunidades surdas, negando assim por consequência, toda potencialidade sócio cultural e intelectual que esta representa (CAVALCANTE, 2011).

Diante do exposto, o presente artigo, se propõe a realizar uma reflexão, dentro de uma perspectiva Bilíngue, o capítulo V do documento desenvolvido pela Prefeitura de Castanhal e publicado no ano de 2011 através de sua Secretaria de Educação para orientação das práticas pedagógicas em inclusão no município.

A temática presente neste estudo tem sido muito abordada e discutida por pesquisadores de diversas áreas como Skiliar (2005; 2009; 2015), Lacerda (2010), Quadros (1996-2018) em um nível nacional e internacional e local por Cavalcante (2011).

Em todos os escritos encaminha-se a necessidade de repensar os processos de criação de Tecnologias Educacionais, bem como a execução destas no contexto de uma educação formal apresentam-se como fatores importantes na conquista de resultados positivos, crescimento e melhoria da educação ofertada pelo poder público, porém, em muitos casos, este processo de criação e aplicação tecnológica não leva em consideração os pareceres do público ao qual se destinam estas ações, os Surdos.

Esta reflexão torna-se importante no sentido de ser uma contribuição na análise dos processos de construção das intencionalidades educacionais no município de Castanhal, constituindo-se como ferramenta cooperativa no processo de avaliação e eventuais adaptações sendo contributiva para reflexões em relação à forma de olhar às necessidades deste público de direitos, ampliando assim as possibilidades de efetivamente se alcançar os objetivos propostos por uma filosofia bilíngue da Educação, dentro de uma visão não mais dominada historicamente pela cultura ouvinte, mas de uma forma cooperativa e holística.

II – Uma aproximação do campo teórico-histórico da surdez.

Este grupo social é tão antigo quanto à humanidade. Silva (2009) trata de ações dos gregos na antiguidade que entendiam as pessoas surdas como animais, pois ligava o ato da fala oral à organização do pensamento, logo se não falavam não pensavam. Assim igualmente os Romanos consideravam os surdos sem qualquer direito legal em sua sociedade terrena como em sua sociedade espiritual.

Os movimentos de percepção do surdo, enquanto pessoa de direitos começou a ser registrada nos autos da cultura ouvinte a partir das ações de um monge chamado Ponce de Léon na Espanha que desenvolvia ações educativas para normalizar os filhos surdos de nobres, na intenção que estes pudessem ser reconhecidos como cidadãos de direitos e pudessem ter acesso à riqueza de suas famílias (SILVA 2009, p.3).

Ainda que tenha sido um momento considerado marcante para história das comunidades surdas, deve-se estar atento que estas, e muitas outras ações, têm como ponto de partida a necessidade de normalizar para atender uma sociedade pautada no que Machado (2005) denomina de concepção iluminista da surdez.

Esta concepção atribui à pessoa surda a condição de deficiente, justificada nas ciências médicas de uma sociedade que tinha, na razão e na ciência, a resposta para todos os questionamentos.

Nesta dinâmica de verdades, ponderavam sobre tudo, inclusive sobre os diferentes. A pode-se acrescentar o fato do corpo ter deixado de ser propriedade do rei como era no feudalismo e passado a ser do Estado para produção de capital, logo, um corpo que não corresponde às necessidades do capital era um corpo inadequado.

Em 1880 acontece o congresso de Milão, momento que se discutia a educação dos surdos, foi posto em votação e optou-se por proibir e retirar a língua de sinais do processo educativo formal, isso baseado nas discursões contra língua de sinais apoiada por grandes

nomes da época com Graham Bell e Jean Marc Itard que, ao fracassar na tentativa de fazer os surdos falarem com fluência, culpou a utilização da língua de sinais paralela ao treino vocal.

Paralelamente ao que acontecia na França, outros países da então etnocêntrica Europa também desenvolvia ações contra a língua dos surdos, na Itália *Ferreri* era quem gerenciava as ações educativas formais dos surdos, ele então classificava a língua de sinais como, rudimentar, constrangedora e primitiva, afirma Silva (2009).

Tais afirmações colaboraram para ampliar o desrespeito à comunidade surda e sua língua. Interessante é perceber que o enfoque e, conseqüentemente a preocupação da sociedade ouvintista estava na língua, e não na educação da pessoa surda, o que reforça a percepção da necessidade da normalização das populações surdas.

No Brasil, país ocupado por Portugal, que já havia passado por momentos críticos de etnocídio, acompanhava as tendências europeias, acrescentando-se a estas realidades as guerras políticas e sociais de um país emergente da decadência portuguesa, D. Pedro II incumbiu o Marques de Abrantes de fundar o Instituto de Educação de Surdos-mudos, sendo um fato contributivo a esta fundação, segundo Ramos (2013), o fato de a Princesa Isabel ser casada como Conde *D'Eu*, parcialmente surdo.

Em 1857 foi aprovada a Lei de nº. 939 que destinava verbas para manutenção e ações no tocante a educação dos surdos, sendo então trazido ao Brasil o Professor surdo *Edward Huet* que no mesmo ano fundou o requerido instituto chamado de Imperial Instituto de Surdos-Mudos, voltado para o ensino do português, aritmética e outros conhecimentos do currículo escolar, além da leitura de lábios e fala oral articulada.

Segundo o site oficial da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) Por volta de 1897, o caráter educacional sofria forte influencias da Europa, inclusive devido às decisões tomadas no Congresso de Milão. Portanto, em 1911, o Instituto Nacional de Surdos (INES) passou a seguir a tendência mundial, utilizando o oralismo puro em suas salas de aula. Todavia, o uso dos sinais permanece até 1957, momento em que a proibição é dada como oficial.

Na década de 70 através do contato de educadores com a Universidade Thomas Hopkins Gallaudet nos Estados Unidos é que na década de 80 iniciam-se as discursões mais intensas e sistematizadas no Brasil com a temática bilíngue e forma intracomunicativa em uma sociedade indígena Bilíngue (RAMOS 2013, p.5).

Em 1994 a comunidade surda nomeia a Língua de Libras (Língua Brasileira de sinais) e em 24 de abril de 2002 através da lei 10.436 presidência da República dispõe sobre a Libras,

reconhecendo-a como língua oficial e legal de comunicação e expressão das comunidades surdas do Brasil e na sequência em 22 de dezembro de 2005, foi publicado o decreto 5626 que discorre sobre o ensino da Libras e sua articulação nos sistemas de ensino em todo o território nacional.

Perceber o caminho histórico da educação das sociedades surdas nos auxilia a identificar que, em cada momento os grupos, organizações e instituições que se propuseram a intervir nestas realidades se apoiaram em o que se pode chamar de abordagens, e para fins de desenvolvimento da presente pesquisa estão pontuadas duas; Oralismo e Comunicação Total por considera-las fundamentais para esta reflexão e outra, o bilinguismo como forma opositora para uma análise mais delineada:

O oralismo de acordo com Goldfeld (1997, p.33) afirma que oralismo concebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada por meio da estimulação auditiva fato que possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte, desenvolvendo sua personalidade como a de alguém que ouve.

Isto significa que o objetivo do Oralismo é fazer a “reabilitação da criança surda em direção à normalidade” (NOVAES 2010, p.47). Neste sentido, pode-se reconhecer claramente que esta abordagem busca uma normalização da pessoa surda e em virtude disso foi ferramenta de subjugação da sociedade surda pela sociedade dominante, a ouvinte.

Na comunicação total encontramos a definição de que esta é uma filosofia que:

(...) requer a incorporação de modelos auditivos, manuais e orais para assegurar a comunicação eficaz entre as pessoas com surdez. Tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos, e entre surdos e ouvintes. Esta filosofia se preocupa também com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado só por causa da aprendizagem da língua oral. Defende assim a utilização de qualquer recurso espaço - visual como facilitador da comunicação. (GOLDFELD, 2002 p.38-39)

A autora afirma ainda que, tal abordagem surge como opositora ao oralismo, porém não deixa de apresentar marcas de uma ação normalizadora. Ao se fazer uma análise mais desconfiada pode-se perceber que, mesmo tendo como um dos princípios a humanização da pessoa surda, esta, claramente continua a desvalorizar a língua do surdo como fator social, pois a utilização de uma estratégia gestual-espacial-visual existe por conceber a ação de qualquer tecnologia ou instrumento educacional para que a comunicação venha a existir,

desconsiderando no princípio da ação o reconhecimento dessa organização gestual-visual enquanto língua própria das comunidades surdas.

Machado (2005) afirma que, dentro das discussões modernas, o bilinguismo tem se destacado por ser uma abordagem defendida pelas comunidades surdas em todo mundo, surgindo em meio há vários séculos de fracasso do Oralismo, logo, da própria sociedade ouvinte que foi responsável pelos vários tipos de abordagens educacionais dos surdos.

Hoje, fica claro que o problema da educação das comunidades surdas não se restringe, somente, a falta de instrumentalização metodológica relativa às formas e possibilidades de conceber o processo educacional, o problema está muito mais na base ideológica que influencia nas organizações dos sistemas educacionais, brasileiro e mundial.

A mudança nos paradigmas da educação do surdo precisa ter como fator contributivo o conhecimento do surdo através dele próprio para que se possa compreender/ atender as reais necessidades desta comunidade.

Esse conhecimento e sua representação histórica devem estar na base da construção das concepções educacionais. Não é suficiente hoje propor práticas sem uma base bilíngue real, pois toda prática vem acompanhada por uma ideologia. Ter clareza da base ideológica amplia as possibilidades do desenvolvimento de ações que atendam as necessidades e os direitos dos surdos.

Sabendo que as línguas orais não preenchem as necessidades comunicativas da pessoa surda, e, considerando que o surdo tem uma língua própria e com ela tudo que implica o papel desta para um povo, marca-se então, de forma clara, a descaracterização da necessidade do surdo ser semelhante ao ouvinte, trazendo assim a possibilidade deste se aceitar enquanto pessoa surda e seu papel sócio cultural e educacional. (GOLDFELD, 2002).

Numa perspectiva Bilíngue deixa-se de comparar o surdo aos ouvintes, não há o que curar ou normalizar, a diferença passa a ser positiva e não mais um objeto de estudos para cura, pois, o que antes causava transtornos agora se tornam fatores contribuintes para melhoria das interações no universo escolar formal. Sendo assim, propor e materializar ações baseadas em propostas educativas que se apoiem em abordagens que desconsiderem o Bilinguismo é estar na contramão do desenvolvimento educacional das comunidades surdas.

Uma escola Bilíngue está muito longe de ser aquela que utiliza dois idiomas no processo de ensino aprendizagem, vai além do domínio de duas línguas, mas está ligada ao

reconhecimento político da surdez como diferença e não como deficiência, é aquela que se desenvolve de forma igual para duas culturas, sem privilegiar mais uma do que a outra.

As raízes do bilinguismo se relacionam muito mais a fatores políticos, históricos, sociais, linguísticos e culturais de cada país, não sendo assim um método que se aprenda em outro lugar e se aplique de forma indiscriminada em toda uma nação, ser bilíngue é, segundo Skliar (2009), opor-se ao ouvintismo, que é uma prática ideológica que contempla a incompletude da pessoa surda, onnipresença da língua oral e práticas políticas que exercem pressões sobre a linguagem, identidades e sobre o corpo dos surdos.

Apropriar-se com clareza dos pressupostos de uma educação bilíngue verdadeira é diminuir a possibilidade de transformar um movimento social de oposição em uma *neo-metodologia* colonialista, ainda segundo Skliar (2009), positivista, *ahistórica* e despolitizada.

Falar em escola, decididamente é pensar em educar, e educar com qualidade, o que segundo Gadotti (1998) consiste em assegurar aos alunos o acesso aos vários conhecimentos que durante os processos históricos acumulados, devendo ser o máximo possível desvinculados de preconceitos, ou de qualquer forma de discriminação, dando a possibilidade de, não somente apreendê-los, mas de interagir com estes conteúdos no sentido de desconstruí-los e reestruturá-los a partir de um posicionamento crítico-reflexivo, e retornando para sociedade em forma de conhecimento, interação e confronto.

III – Referência e/ou produto? A eterna dialética na materialização dos currículos.

Castanhal, nas organizações curriculares no estado do Pará, se caracteriza pelo pioneirismo e pela característica distintiva dos demais municípios do estado por inserir em seu desenho curricular para o ensino fundamental a presença da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como disciplina obrigatória da parte diversificada para o ensino de nove anos, a Secretaria de Educação do município em 2011 publicou o título “**Tecendo Saberes sobre a prática inclusiva: uma abordagem metodológica e avaliativa**” que visava ser elemento contributivo na formação dos professores da rede municipal de ensino, dedicando o capítulo V da referida publicação para aporte conceitual e metodológico para pessoas surdas com o título “Desenvolvendo competências para o atendimento de alunos surdos”.

Vale ressaltar que após a publicação desse título, não houve outra publicação oficial de outro documento orientador nem revisão ou reestruturação do aporte de referência já publicado para o trabalho pedagógico com alunos surdos na rede, concentrando suas ações em formatos de minicursos de Libras e seminários sobre inclusão.

Ao iniciar a leitura e análises da obra publicada pela Secretaria de educação de castanhal e considerando o anteriormente exposto neste artigo, verifica-se uma aproximação teórica que ora busca estimular os professores a uma desenvolverem e ampliarem uma visão da diferença enquanto potência, ora estabelece uma ligação do ser surdo enquanto deficiência e suas causas patológicas que historicamente foram o suporte para teorias médico-higienistas presentes no Oralismo, além de conflitar campos de conhecimento relativos à deficiência auditiva e a surdez.

Vale lembrar que, o oralismo compõe uma perspectiva que é historicamente contrária à filosofia bilíngue e que aponta como surdo àquele que tem surdez (ou perdas auditivas organizadas por níveis) e não o indivíduo cultural-social que se utiliza de uma língua gestual-visual para ser visto no mundo.

Tratar de patologias dentro desta perspectiva nos remete sempre a olhar pela deficiência e não pela pessoa; pela necessidade de ouvir sons e não pela possibilidade de aprender e se relacionar com o diferente.

No que concerne ao campo da inclusão, Skliar (2009) discute as possibilidades que o discurso da deficiência oculta, atrás do seu aparente cientificismo e neutralidade, o problema das construções das múltiplas identidades e alerta para o fato da tendência em mascarar a questão política da surdez. Não baseado somente em uma historicidade recente, mas de uma marca de mais de cem anos de negação ao acesso a cidadania.

O movimento de aproximação ora em direção à filosofia bilinguista ora em direção a uma concepção médico-clínica continua se apresentando quando, o documento orientador da Secretaria de educação afirma que, os conteúdos que possuem como pré-requisito a oralidade ou percepção auditiva precisam ser considerados e amparados em outras formas metodológicas, pois “a perda auditiva impede a realização de associações” (ESPP/SEMED, 2011, p.63).

O estranhamento aqui se concentra no “a perda auditiva impede” que se conecta ao fato de ser um *não-ouvinte* e não uma pessoa surda e suas potencialidades. Se assim não fosse, se o ponto de referência fosse bilíngue, tal afirmação transformar-se-ia no fato de que, a língua da pessoa surda não possui essa característica ou necessidade, assim como a Libras possui características que não estão presentes na língua portuguesa.

Novamente, o conflito de aporte filosófico na área produz a construção de uma visão pautada no que falta, e não na diferença, como propõe o bilinguismo, que, para além de produzir efeitos metodológicos, promovem um deslocamento de percepção histórica quando afirma:

(...) se o aluno surdo não apresenta um desenvolvimento cognitivo compatível com aquele considerado próprio ao de seus colegas da mesma idade, não se deve relacionar o fato a “deficiência auditiva”, mas sim à “deficiência cultural” de seu grupo social que foi incapaz de propiciar-lhe o acesso, no momento devido, a uma língua natural – a língua de sinais – que edificasse as bases para um desenvolvimento linguístico, e conseqüentemente, cognitivo, normais. (ESPP/SEMED, 2011, p.60)

Tal afirmação desconsidera todo processo histórico de perseguição cultural e linguística, além da proibição da utilização da língua de sinais pelas comunidades surdas, transferindo ainda, a responsabilidade do deslocamento dos padrões de normalidade ouvintista para o próprio surdo.

Desconsidera, ainda, que o oralismo foi uma abordagem filosófica puramente ouvinte, imposta às comunidades surdas mundiais, inclusive as do Brasil e, como afirma Machado (2005) ele (O oralismo) foi um fracasso, logo a sociedade ouvinte foi um fracasso nesse processo. Aqui se estabelece um ponto muito sensível, que é abordado por Cury (2014) quando trata de um deslocamento da exclusão na escola para exclusão da escola.

A relação que se constrói a partir de formas pedagógicas de atuação profissional apresenta potências discursivas, quando busca problematizar as possibilidades metodológicas e a sua efetiva condição de ampliar as possibilidades de aprendizagem, entretanto, na tentativa de estimular uma melhor interação metodológica aproxima-se muito mais da concepção da “comunicação total” do que do bilinguismo quando afirma: “[...] o professor deve lançar mão de todos os recursos e estratégias visuais que acompanhem a oralidade [...]” (ESPP/SEMED, 2011, p.62).

Libâneo (2012), ao tratar de uma escola voltada para pessoas diferentes, que promova uma educação que se abra a dar condições de um desenvolvimento cognitivo, moral e afetivo, uma escola que subsidie a formação de uma postura crítica, considera a necessidade de reconhecer a responsabilidade da escola em romper com paradigmas históricos de normalização.

A necessidade de haver um aprofundamento teórico e uma maior clareza em termos de concepção de pessoa surda para o currículo e conseqüentemente das propostas de intervenção pedagógicas em rede foi também pontuada por Cavalcante (2011, p.346).

Cavalcante (2011) afirma ainda que, Castanhal, mesmo oferecendo a Libras no currículo, ainda busca a normalização. Essa normalização reproduz e produz um campo de inferioridade linguística e deslocamento metodológico.

Moysés (1995) quando escreve sobre os desafios de saber ensinar, propõe perguntas como; A quem se vai ensinar? O que e como? Constrói um espaço de saberes que extrapolam o fato de dominar técnicas, pois, o ensinar estabelece um vínculo direto com a construção do ser social, o que segundo Saviani (2014) quando trata das organizações sistêmicas e curriculares, considera ineficaz se estas organizações e currículos não contribuírem para a superação.

No momento em que, se estabelece um caminho curricular e este ao enunciar, comunica publicamente suas bases, produzem efeitos. Estes efeitos não podem ser total e plenamente controlados, entretanto, todos estes efeitos, pensados ou não sistemicamente produzem rótulos, e como apresenta Louro (2007), os rótulos incomodam, eles fixam e aprisionam, ainda que de forma provisória.

VI - Considerações Finais:

Buscar a clareza Filosófica é a base para melhor construção das intencionalidades educativas eficientes e corretas para o grupo que se destina. Negar-se a esse processo configura-se como uma contra mão educativa. Necessita-se admitir que a tarefa de conhecer é sempre incompleta (Louro, 2007).

Este processo de revisitar o referencial teórico para orientação das práticas pedagógicas e estratégias educativas mostra-se como uma necessidade emergente e

necessária, pois, há conceitos intrínsecos ao documento, ligados a normalidades ou naturalizações, além de percepções patológicas que produzem percepções ruidosas e podem orientar possíveis adaptações metodológicas em sala de aula que não potencializem a criação de um espaço de equidade cultural e linguística e que se configuram como variantes importantíssimas na construção da autoimagem da pessoa surda.

Gracindo (2007, p.60) considera que as ações pedagógicas da escola configuram-se como uma forma de organizar os processos de educação e versam sobre objetivos, princípios e valores que se deseja materializar enquanto ação formativa.

Ribeiro (2017) afirma que falar de currículo e do currículo, não é só abordar o campo do conhecimento, ainda que este deva ser contemplando, mas também é falar de cultura, discutindo de forma democrática o que é ensinado é debater sobre o que os alunos podem ou devem ser (LIBÂNEO, 2012).

Logo, a publicação ora analisada, procura dar conta de construir um campo de saberes para possíveis ações relativas aos procedimentos de ensino e de aprendizagens de surdos na rede. Neste sentido, diretamente aborda e direciona movimentos da ação educativa escolar e, educar está diretamente ligado à construção de valores (GADOTTI, 2008).

Nesse sentido, pensar as ações pedagógicas para os surdos da rede castanhalense, nos diversos espaços de educação formal, é responsabilizar-se na construção de um plano que traga para o diálogo os anseios da comunidade a cerca dela própria e possibilidades de emancipação dos indivíduos.

A análise do documento “Tecendo Saberes sobre a prática inclusiva: uma abordagem metodológica e avaliativa” possibilita o entendimento que, o princípio da intencionalidade e da publicação, se deu no sentido emergencial ao se verificar a intensa necessidade por parte dos profissionais, que naquele momento não possuíam, em sua grande maioria, instrumentalização metodológica ou linguística, e recebiam alunos surdos em suas classes regulares de ensino nos vários níveis de atuação, além de se configurar como suporte para os profissionais do atendimento especializado.

Fica então latente o desafio que se estabelece de, além do pioneirismo já marcante, ser um município que se percebe dentro de uma dinâmica avaliativa e retroalimentativa global,

onde, apropriar-se de novos conteúdos e conhecimentos são pontos primordiais e indiscutíveis.

Realinhar o que concerne ser sucesso escolar para o surdo trará avanços ainda maiores para um município que se configura como destaque nas ações educativas no Estado do Pará.

Entende-se ainda que, a educação é processual e contínua; Trazendo em si uma digital que é formada pelas múltiplas contribuições históricas locais e mundiais. Reconhecer-se nesse processo e perceber-se como fruto e também como semente.

Ampliar o acesso à formação na Língua de Sinais, para surdos e ouvintes, trará avanços notáveis, pois assim, esta (a língua) deixará de ser percebida como ferramenta metodológica e passará a ser reconhecida e respeitada pelo que ela é e representa.

Paulo Freire em Pedagogia da autonomia (1996) já remetia à necessidade de não entregar-se ao pensamento de que nada se pode fazer ante ao crescimento forte e tsunâmico do neoliberalismo, além de tratar do desvencilhamento da ilusão que é natural tudo que acontece; Que o mundo se organiza da forma que tem que se organizar.

Freire considera ainda que educação é um processo, e é na tão falada “práxis educacional”, que os conhecimentos que estão atravessando as aprendizagens, não podem, e não devem ser uma imposição de saberes alheios aos indivíduos, mas deve sim, partir de suas realidades, sistematizados e devolvidos, aos mesmos para construção de consciências críticas para posicionamento frente ao mundo e suas múltiplas realidades.

Moysés (1999) considera que o professor deve ter clareza de sua missão de Educador, de agente facilitador do ensino-aprendizagem, entendendo o seu papel contribuinte neste universo de somas e diminuições em que os indivíduos estão mergulhados.

V - BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, J.SG; TEIXEIRA, G.R.M. A educação no Período Colonial: O sentido da educação na dominação das almas. Trilhas, Belém, v.1, n.2, p. 56-65, nov, 2000.

ANDRADE, Tathiany. O silêncio que fala x o Silêncio que cala: A importância da língua de Sinais para o surdo.

http://guialocal.brasil.com.br/Analise_o_sistema_de_aprendizagem_dos_surdos_castanhal_Para-r1184381-Castanhal_PA.html. Acesso em 25/11/2016

ARRIENS, Marco. <http://sobreacessibilidade.wordpress.com/2011/02/12/oficina-basica-de-libras-com-marco-arriens-3/> acesso em 14/03/2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 28º ed., 1993.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 2001.

CARVALHO, Marília Pinto de. (ORG.) Diferenças e desigualdades na escola. Campinas-SP, Papirus, 2012.

CAVALCANTE, Eleny Brandão. Inserção da LIBRAS na rede Municipal de Educação de Castanhal-Pa: Uma análise da concepção de educação de surdos que permeia a disciplina no currículo. Plures Humanidades, Ribeirão Preto, v.12 n.2, p.346-366, Jul.dez.2011.

CECILIO, Gilmara Mariana. SOUZA, Camilo Darsie de. Identidades Transitantes: O desencaixe do Deficiente Auditivo nos discursos de/sobre surdos e ouvintes. <http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/revista/?P=195> acesso em 25/11/2012.

ESPP/SEMED (ORG.) Tecendo saberes sobre a prática Inclusiva: Uma abordagem Metodológica e Avaliativa. Castanhal-Pa, Secretaria Municipal de Educação, 2011.

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.
http://www.feneis.com.br/page/noticias_detalle.asp?categ=1&cod=623

FERNANDES, Eulália. Surdez e Bilinguismo. 4ª Edição. Porto Alegre, Editora Mediação.2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

_____,_____. A Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, M. Pensamento Pedagógico Brasileiro. São Paulo: Ática, 2005.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão democrática nos sistemas e na escola. Brasília, Universidade de Brasília. 2007.

GOLDFELD, Marcia. A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2ª Ed. São Paulo, Plexus Editora. 2002.

LACERDA, Cristina B.F. de. Intérprete de LIBRAS em atuação na educação Infantil e no ensino Fundamental. 2ª Edição. Porto Alegre, Editora Mediação. 2010.

LIBÂNEO, J. C. Democratização da Escola Pública. São Paulo: Loyola, 2001.

_____, _____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: Escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e pesquisa, São Paulo, V.38, n.1, p.13-28, 2012.

LOURO, Guacira L. Conhecer, pesquisar, escrever... Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2015

MACHADO, Paulo César. Movimentos Sociais Surdos e a Educação: Tecendo comentários sobre a proposição da abordagem bilíngue para surdos.
<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1269> acesso em 25/11/2012.

MOYSÉS, Lúcia Maria. O desafio de saber ensinar. 4ª Ed. Campinas/SP: Papirus, 1999.

NOVAES. Edmarcius Carvalho. Surdos. Educação direito e cidadania. Rio de Janeiro, Wak Ed. 2010.

PERLIN, Gladis. Histórias de vida surda: identidades em questão. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS, Porto Alegre, 1998 acesso através
<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=20&idart=153> em 15/04/2013

RAMOS, Clélia Regina. LIBRAS, A língua de sinais dos surdos Brasileiros.
<http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo2.pdf>. acesso em 16 de Junho de 2017.

RIBEIRO, Márden de Pádua. Currículo e conhecimento sob diferentes perspectivas teóricas. Currículo sem Fronteiras, v.17, n. 3, p. 574-599, set./dez. 2017 ISSN 1645-1384.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética e competência. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. Identidade e surdez: O trabalho de uma professora surda com alunos ouvintes. São Paulo, Plexus Editora. 2009.

THOMA, Adriana da Silva. LOPES, Maura Corcini. A Invenção da Surdez II – Espaços e Tempos de Aprendizagem na Educação de Surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC. 2006.

SKLIAR, Calos. (ORG.) Atualidades da Educação Bilíngue para o surdo. Interfaces entre pedagogia e linguística. 3ª Edição. Porto Alegre, Editora Mediação. 2009.

THOMA, Adriana da Silva. LOPES, Maura Corcini. A Invenção da Surdez II – Espaços e Tempos de Aprendizagem na Educação de Surdos. Santa Cruz do Sul, EDUNISC. 2006.

URIARTE, Urpi Montoya. Euro, etno e outros centrismos. Revista de História da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro, ano 8, nº 87.p.76-79, Dez. 2012.