

OS CURRÍCULOS PRATICADOS NO COTIDIANO ESCOLAR DE DUAS TURMAS DOS ANOS INICIAIS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS – INES

The curricula practiced in the daily routine of two classes of the initial years in the education of the deaf – INES

Danielle Aguiar Fini¹
Andréa Rosana Fetzner²

RESUMO

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de Mestrado que buscou compreender o processo de criação e desenvolvimento dos currículos praticados no cotidiano escolar de duas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental 1 na educação de surdos, e se orientou pelo seguinte questionamento: como duas professoras têm trabalhado o currículo mediante as políticas curriculares vigentes no Instituto Nacional de Educação de Surdos? Para responder, optou-se por uma pesquisa de cunho qualitativo, no qual os dados foram

ABSTRACT

This article is a summary of a Master's research that sought to understand the process of creation and development of the curricula practiced in the daily routine of two classes of the initial years of elementary education 1 in the education of the deaf and was guided by the following questioning: how two teachers have been working the curriculum through the curricular policies in force in the National

¹ Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, dannyfini@hotmail.com.

² Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil,akrug@uol.com.br.

levantados por meio de revisões bibliográficas, observação participante, entrevistas semiestruturadas com duas professoras e a coordenadora pedagógica. As conclusões apontam para uma tensão entre perspectivas curriculares: uma prescritiva e a outra baseada na valorização de conhecimentos que fazem parte do cotidiano dos estudantes.

Institute of Education of the Deaf? In order to answer, a qualitative research was chosen, in which data were collected through bibliographical reviews, participant observation, semi-structured interviews with two teachers and the pedagogical coordinator. The conclusions point to a tension between curricular perspectives: one prescriptive and the other based on the valuation of knowledge that are part of students' daily life.

PALAVRAS-CHAVES

Currículos Praticados; Educação de Surdos; INES.

KEYWORDS

Practical Curricula; Education of the Deaf; INES.

Introdução

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de Mestrado que está vinculada ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – PPGEdu/UNIRIO. A pesquisa buscou compreender o processo de criação e desenvolvimento dos currículos praticados no cotidiano escolar de duas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental na educação de surdos e se orientou pelo seguinte questionamento: como duas professoras têm trabalhado o currículo mediante as políticas curriculares vigentes no Instituto Nacional de Educação de Surdos?

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.

Para compreender o processo de criação e desenvolvimento dos currículos praticados por duas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental 1, do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos, foi necessário compreender a metodologia utilizada pelas professoras em sala de aula: a relação entre discentes e docentes, como surgiam os temas das aulas, quais

conhecimentos eram visibilizados e quais eram silenciados, como a organização da sala de aula, dos horários e dos murais eram feitos, quais valores e comportamentos eram considerados importantes, como as avaliações eram realizadas, enfim, foi necessário compreender o cotidiano escolar. Assim, os dados de campo foram coletados por meio da observação participante, conversas informais com as professoras e entrevistas semiestruturadas.

Além disso, aprofundamos nosso entendimento em relação à concepção de currículo, no qual a pesquisa partilhou de uma concepção que ultrapassa a visão de que o currículo escolar 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 e

(...) 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. (SACRISTÁN E GÓMEZ, 2007, p. 125)

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 observar e participar dela.

Este artigo apresentará a concepção de currículo defendida pela pesquisa, fará um breve panorama sobre o currículo na educação de surdos, relatará os currículos praticados em duas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental 1 do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos e por fim apresentará algumas considerações finais.

1. O que é currículo?

Para compreender o processo de criação e desenvolvimento dos currículos praticados por duas docentes dos anos iniciais do ensino fundamental 1 do colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos foi necessário um estudo sobre a concepção de currículo, assim, alguns teóricos que

contribuíram para nossas discussões foram: Sacristán e Gómez (2007), Oliveira (2005, 2006), Fetzner (2011), Paro (2011), Silva (2015), Goodson (2013), Lopes e Macedo (2011). De acordo com estes pesquisadores, o currículo não se reduz a uma lista de conteúdos, implica processos, conhecimentos escolares, valores, ao cotidiano da sala de aula e tudo que diz respeito ao que ensina, como ensina, porque ensina e para que ensina.

Percebe-se que a definição de currículo não é estática, pois sua concepção variou de acordo com cada momento histórico da educação. “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” (GOODSON, 2013, p.31). Logo, podemos perceber porque alguns profissionais da área da educação ainda têm o entendimento de que currículo é sinônimo de um conjunto de conteúdos.

Com estudos e pesquisas sobre o currículo escolar, constatamos que essa concepção de currículo está ultrapassada, 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,

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). (FETZNER, 2011, p.36)

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, a quem os conhecimentos abordados atendem, como e porque 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, entre as quais destacamos,

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. (SILVA, 2015, P.17)

Logo, ao pensar no currículo na educação de surdos, esse está inserido numa perspectiva pós-crítica, visibilizando as diferenças, tendo uma visão do sujeito surdo não como deficiente, mas como um sujeito de histórias, diferente de nós ouvintes, na sua forma de se comunicar, de se expressar, de ler, de aprender e compreender o mundo, por isso,

(...) 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. (SKLIAR, 2016, P.5)

Para que possamos visibilizar as diferenças, precisamos pensar que os sujeitos surdos, assim como outros grupos que foram e ainda são discriminados pela sociedade, são sujeitos que têm uma história de discriminação e de lutas por direitos. Por isso é importante que a cultura surda seja sempre abordada na educação de surdos, que possamos estudar sua história não apenas nas datas de comemoração do dia do surdo, mas cotidianamente. Os alunos surdos precisam ter consciência de que ao reconhecerem a Libras como uma Língua, eles conquistaram um direito e ainda precisam conquistar muitos outros, já que vivemos numa sociedade em que prevalece a cultura do ouvinte. Os surdos precisam se reconhecer como surdos e ter orgulho disso, compreender que a Libras faz parte de sua identidade e de sua cultura enquanto sujeito surdo.

Por isso, é importante que a escola valorize as diferentes culturas e os diferentes conhecimentos existentes no espaço escolar e não apenas os que são propostos pelos documentos curriculares. Os conhecimentos abordados pelos

Parâmetros Curriculares Nacionais, que são tratados como temas transversais: respeito ao outro, as questões de valores, ética, assuntos que fazem parte do cotidiano, como drogas, violência, gravidez, entre outros, são tão importantes como os outros conhecimentos.

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 buscam 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. (OLIVEIRA, 2005, P.119)

Portanto, 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 discuti-lo, porém quando os Parâmetros Curriculares Nacionais tratam esses temas como obrigatórios, essa regulação resulta no engessamento curricular, pois desconsidera as especificidades das escolas e impossibilita os professores trabalharem de forma mais dinâmica, de acordo com as necessidades percebidas na sua sala de aula.

Para que possamos proporcionar uma aprendizagem significativa e que reconheça os diferentes conhecimentos, é necessário investigar, dialogar com nossos estudantes, para proporcionar 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. Logo, é necessário que haja uma mudança não somente na sala de aula, mas na escola de modo geral, pois

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. (PARO, 2011, P. 492)

Para que haja uma mudança é necessário que os docentes reflitam se os conhecimentos propostos no currículo prescrito atende a necessidade de seus estudantes ou se aqueles conhecimentos são abordados apenas porque precisam

ser cumpridos e assim resulta numa aula esvaziada de sentido. Quando isso acontece, a escola está reduzindo o currículo a uma lista de conteúdos a serem transmitidos em sala de aula e precisamos compreender que,

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. (PARO, 2011, p. 494)

Portanto, no contexto atual, o currículo se refere a uma 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 os conteúdos escolares, mas a estrutura da escola, de modo que possa atender às especificidades da comunidade em que a escola está inserida. Como podemos perceber, foram várias as concepções curriculares discutidas até o momento e

(...) 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. (LOPES E MACEDO, 2011, p. 19)

Ao pesquisarmos sobre currículo, nos deparamos com definições diversas, pois cada concepção irá atender a um momento histórico e para que possa atender as necessidades de cada sujeito e de cada período, precisa ser flexível. Além disso, o currículo prescrito ao ser praticado sofrerá transformações, pois ele é criado e recriado por meio das relações entre docentes e discentes, na troca de experiências e conhecimentos que ocorrem cotidianamente no espaço escolar, pois “a Educação autêntica não se faz de A para B, ou de A sobre B, mas de A com B” (FREIRE, 1987, p. 45), ou seja, a educação ocorre por meio da troca de saberes, por meio do diálogo, possibilitando uma educação libertadora, comprometida com a conscientização do sujeito, para que ele possa ter senso crítico e questionador, capaz de compreender e transformar o mundo em que está inserido.

2. 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 currículo que visibiliza as diferenças busca criar condições para que haja o diálogo no espaço escolar, de modo que todos os sujeitos sejam respeitados no processo de ensino aprendizagem, pois os sujeitos surdos apesar de estarem ligados a uma identidade comum, que é a surdez e sua língua, são sujeitos diferentes nos seus modos de ser, viver, aprender e entender o mundo. Além disso, se diferem em suas religiões, crenças, valores, raça e opção sexual. Mas todas essas diferenças não significa que sejam inferiores ou menos desenvolvidos, pois,

a criança cujo desenvolvimento está comprometido por um déficit não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos, mas uma criança que, para se desenvolver, necessita percorrer caminhos diferentes, qualitativamente diversos e particulares. (MELETTI E KASSAR, 2013, p. 181)

Portanto, o que difere a criança ouvinte da criança surda são os caminhos percorridos no processo de ensino aprendizagem. Ao refletir sobre o currículo escolar nos indagamos: O que ensinar? Por que ensinar? Para que ensinar? Por que este conhecimento e não outro? Este conhecimento favorece a quem? Por que esta metodologia? A favor de quem? Na educação de surdos, essas indagações são as mesmas, o que difere são as estratégias, pois a criança surda utiliza outro percurso para aprender, substituindo a sua audição por outro órgão dos sentidos, principalmente para aprenderem a Língua Portuguesa, pois

toda la diferencia reside en que em algunos casos (de ceguera, de sordera) um órgano de percepción (analizador) es sustituido por outro, pero el contenido cualitativo de la reacción sigue siendo el mismo, asi como todo el mecanismo de su educación. Dicho de outro modo, La conducta Del ciego y el sordomudo, desde el punto de vista psicológico y pedagógico, puede ser equiparada por entero a la normal; la educación del ciego y el sordo no se distingue en nada sustancial de La educación Del niño normal³ (VYGOTSKI, 1983, p.117),

³Toda a diferença reside em que alguns casos (de cegueira e surdez) um órgão de percepção (analizador) é substituído por outro, mas o conteúdos qualitativos da reação continua a ser o mesmo, assim como todo o mecanismo de sua educação. Dito de outro modo, a conduta do cego e do surdo-mudo, do ponto de vista psicológico e pedagógico pode ser equiparado inteiramente normal, a educação dos cegos e surdos não se distingue em nada da educação da criança normal.

Portanto, uma das diferenças da educação dos surdos e cegos para a educação de crianças ditas “comuns” consiste na substituição de um órgão de percepção por outro, no processo de ensino aprendizagem, por isso é importante refletir sobre diferentes estratégias que atendam esses sujeitos, além disso, pensar a necessidade do professor estimular a autoestima dos estudantes surdos, para que eles sintam orgulho de suas identidades e também desenvolver neles o pensamento crítico e questionador, para que eles possam refletir sobre sua posição na sociedade.

Para desenvolver o pensamento crítico, é importante dar vozes aos estudantes, por meio do diálogo e também investigando quais conhecimentos eles trazem de suas realidades. Durante a pesquisa de campo percebeu-se que, os estudantes surdos/as traziam muitas questões e dúvidas que eles assistiam na televisão e não compreendiam, pois em alguns casos, suas famílias não sabem Libras e isso dificulta que os sujeitos surdos tenham acesso à informação.

Assim, constata-se que o papel dos professores que trabalham com os surdos é muito maior que o papel desenvolvido pelos professores que trabalham com os ouvintes, pois se desejamos uma educação que valorize as diferenças, uma educação para a emancipação é necessário não apenas compreender seus conhecimentos e realidades, mas ampliar suas visões de mundo, para que eles possam entender o contexto da sociedade em que vivem. Logo, poderíamos pensar num currículo que seja elaborado a partir das realidades dos estudantes, das suas especificidades e que seja construído junto com eles, para que possa ser significativo e relevante. No entanto, durante a pesquisa de campo foi presenciado uma cobrança para que as docentes cumprissem com os conteúdos propostos pelo Planejamento de Ensino, documento curricular que foi elaborado a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

As professoras elaboravam seus planos de aula a partir deste Planejamento de Ensino, porém rompiam com o prescrito quando abordavam em sala de aula temas e questões levantadas pelos estudantes que não constavam neste documento. Apesar do esforço das docentes em abordarem em sala outros conhecimentos além dos que eram propostos por este documento curricular, era nítida a preocupação em retomarem seus planos de aula, pois tinham receio de não terem tempo em cumprir com os conteúdos propostos.

Acredita-se que essa imposição em relação ao cumprimento dos conteúdos dificulta a autonomia das docentes na escolha dos temas a serem abordados em sala de aula, resultando na padronização e na redução do papel das professoras a apenas transmissoras de conteúdos prontos e aos educandos a meros receptores. Logo, inferimos que a elaboração de Políticas Curriculares, como por exemplo, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular engessa as práticas curriculares docentes e invisibiliza outros conhecimentos, agindo contra o princípio da democracia. Nessa perspectiva, analisamos um ofício produzido por uma equipe de pesquisadores vinculados à Anped e à ABdC/ Associação Brasileira de Currículo e de acordo com este documento, a Base Nacional Comum Curricular,

atenta contra o princípio fundador de nossa democracia - a igualdade -ao implicar a valorização de pensadores do currículo em detrimento dos seus executores, criando uma profunda injustiça cognitiva e desvalorização do papel educador, com autonomia, do professor, reduzido a um repetidor a ser avaliado em sua capacidade de, acriticamente, realizar uma ação educadora alienada e alienante. (OFÍCIO Nº01/2015/GR, p.7)

Diante disso, podemos refletir: Como falar em democracia em sala de aula? Como estimular o senso crítico dos estudantes aplicando uma prática curricular que impõe conteúdos e que padroniza e que desconsidera toda a riqueza de diversidade existente no espaço escolar?

A BNCC tem sido bastante discutida no âmbito acadêmico e vem sobre o foco de melhorar a qualidade da educação do país e está atrelada as metas definidas pelo PNE. Esse, por sua vez, aborda essa questão em uma de suas metas,

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p.10)

Ou seja, a qualidade da educação, a qual o PNE se refere, submete-se as avaliações externas, porém, nós acreditamos que, para oferecer um ensino de qualidade é necessário trazer para a sala de aula a realidade da comunidade em que a escola está inserida, problematizar temas sociais relevantes, para que seja possível ultrapassar os conhecimentos escolares, contribuindo para a formação global de sujeitos capazes de pensar criticamente sobre o mundo que os rodeia, pois,

Julgamos que uma educação de qualidade, como a que defendemos, requer a seleção de conhecimentos relevantes, que incentivem mudanças individuais e sociais, assim como formas de organização e de distribuição dos individuais e sociais, assim como formas de organização e de distribuição dos conhecimentos escolares que possibilitem sua apreensão e sua crítica. Tais processos necessariamente implicam o diálogo com os saberes disciplinares assim como outros saberes socialmente produzidos. (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 21)

Portanto, na área da Educação, não compreendemos qualidade de educação como sinônimo de conteúdos que devem ser abordados em sala de aula e impostos por uma BNCC que tem como objetivo atender às avaliações externas. Essas têm como finalidade mensurar o que o professor ensinou e, caso a escola obtenha nota baixa, responsabilizá-los. Dessa forma, é divulgado que os professores não souberam ensinar, cabendo ao governo apenas a responsabilidade por divulgar o ranking das melhores e piores escolas, sem levar em consideração estrutura, condições de trabalho, formação docente, entre outros.

Para oferecer uma escola de qualidade é imprescindível uma prática pedagógica inovadora, dinâmica, que ultrapasse os conteúdos impostos por documentos governamentais, que estão submetidos às avaliações externas e interessados em atender ao grupo hegemônico da sociedade.

3. Os currículos praticados no cotidiano escolar da educação de surdos

Para compreender o processo de criação e desenvolvimento dos currículos praticados em duas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental 1 do CAP/INES, foi necessário participar do cotidiano escolar, assim, a pesquisa de campo iniciou em junho de 2016 e teve término em dezembro de 2016.

O currículo praticado não é o que está no papel, mas o que é vivido diariamente em sala de aula, na relação professor e estudante, pois “a dicotomia entre o currículo adotado por escrito e o currículo ativo, tal como é vivenciado e posto em prática, é completa e inevitável” (GOODSON, 2013, p. 22). Portanto, o currículo é praticado diariamente no espaço escolar e não será vivenciado da mesma maneira que os documentos curriculares ou o currículo prescrito da escola propõem, pois os acontecimentos de uma sala de aula são imprevisíveis, as formas de compreensão são diversas, vários são os questionamentos e é por

meio do diálogo fundamentado em uma relação horizontal com os estudantes, que construímos o currículo real. Nesse contexto, “pensar a relação professor e estudante nesta perspectiva, do diálogo e da síntese cultural, representa uma transformação da aula e de sua dinâmica”(FETZNER, 2015, p. 72). Logo, é por meio do diálogo que poderíamos construir nossos temas de aula, superando a perspectiva de um currículo que é reduzido ao conteúdo escolar, organizado com o princípio de modos de ensinar, como se todos fossem iguais, ignorando as subjetividades de cada um. Todos recebem as mesmas explicações, as mesmas provas, as mesmas atividades, de forma padronizada e assim

o fazer docente aliena-se da formação dos estudantes que pretendia acompanhar, fragmenta-se junto com o conteúdo, torna-se repetitivo, e muitas vezes, reduz o olhar do professor a uma parte de seu próprio trabalho: o professor vê os conteúdos que deve ensinar, em que ponto destes conteúdos se encontra e aonde deve chegar até o fim do ano letivo. Direcionado para o ensino dos conteúdos, o professor tende a deixar de visualizar a educação das crianças de forma integral. (FETZNER, 2015, p.73)

Para superar esta pedagogia da homogeneização, é necessário refletir sobre práticas pedagógicas em uma perspectiva libertadora, em que o currículo é construído por meio do diálogo entre professor e estudantes, ultrapassando o que é imposto pelo currículo oficial, fazendo modificações de acordo com a necessidade dos estudantes. Por isso, é quase impossível cumprir com o currículo proposto pela escola, pois não tem como trabalhar os mesmos conteúdos, todos os anos, do mesmo jeito, com estudantes diferentes. Não podemos tratar os estudantes de maneira homogênea, porque somos sujeitos diferentes, cada um com sua história de vida, suas experiências, seu modo de pensar, suas crenças e religiões e, por esses motivos acreditamos que o currículo escolar precisa estar contextualizado com a realidade dos estudantes, valorizando os diferentes conhecimentos e diferentes sujeitos, pois

cada conteúdo de ensino, mesmo que repetidamente ensinado ano após ano, em turma após turma, vai ser trabalhado diferentemente por professores diferentes, em turmas diferentes, em situações diferentes. É nesse sentido que entendemos as práticas curriculares cotidianas, como associadas, sempre às possibilidades daqueles que as fazem e às circunstâncias nas quais estes estão envolvidos. (OLIVEIRA,2005, p.82)

Portanto, por sermos sujeitos diferentes, nossas práticas também serão diferentes. Assim como os estudantes, não podemos tentar colocá-los em

“forminhas” na ilusão de que todos são iguais. Cada um tem o seu tempo de aprendizagem, sua forma de compreender e entender o mundo, experiências de vida distintas, valores e comportamentos diferentes que precisam ser levados em consideração. Caso contrário, o estudante pode desinteressar-se pela escola, porque esta discute assuntos que pra ele não tem sentido. Para que os estudantes se sintam atraídos pela escola, poderíamos pensar na escolha de conteúdos das disciplinas articulados com a vida cotidiana, respeitando e refletindo sobre as diferenças e as atitudes frente ao mundo, pois

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. (SACRISTÁN e GÓMEZ, 2007, p. 127)

Podemos inferir que não devemos priorizar, no ensino fundamental, apenas os conhecimentos formais, que para os estudantes muitas vezes não fazem sentido. Nós professores precisamos pensar na formação dos estudantes para a vida, por meio de conhecimentos que fazem parte do cotidiano deles. É necessário trazer para a sala de aula a sua realidade, problemas sociais relevantes, para que possamos ultrapassar os conhecimentos escolares, contribuindo para a formação de verdadeiros cidadãos, capazes de refletir e pensar o mundo que os rodeia. É necessário “superar a ideia de que os nossos currículos são, prioritariamente, compostos das disciplinas e saberes formalizados e estruturados nas propostas escritas” (OLIVEIRA e AMORIM, 2006, p. 26), podemos reconhecer que o currículo da escola não é apenas isto.

Nessa perspectiva, constata-se que quando as docentes do CAP/INES são cobradas para cumprirem com os conhecimentos formais, suas funções são reduzidas à de transmissoras de conteúdos e o papel dos estudantes é reduzido ao de receptores de conhecimentos prontos. Para superar essa prática é necessário ultrapassar o que nos é imposto, trazendo para a sala de aula a realidade dos estudantes e seus cotidianos, problemas sociais e questões atuais que permeiam a sociedade, ou seja, abordando não apenas os conhecimentos formais, mas visibilizando também os outros conhecimentos, para que possamos despertar em nossos estudantes a curiosidade e interesse pela escola, por meio de uma prática pedagógica contextualizada, pois

ao considerarmos, portanto, a vida cotidiana como fonte de aprendizagem e de influência sobre os nossos comportamentos individuais e sociais, somos levados a questionar o ideário formalista dominante que, sustentado pela dicotomia e pela hierarquia entre as aprendizagens formais e científicas e as outras, entende que os processos de aprendizagem estão dissociados dos processos cotidianos, como se no íntimo de cada um de nós houvesse um “botão de desligar” separando a nossa vida fora da escola dos momentos em que estamos sendo submetidos a aulas formais sobre conteúdos de ensino ou pelos processos subliminares de transmissão de valores sociais, também presentes nos espaços escolares, mas não só neles. (OLIVEIRA, 2005, p. 18)

Nesse contexto, os conhecimentos não podem ser posicionados de modo que uns se sobreponham a outros. Devemos valorizar todos os conhecimentos, tanto os formais, como os saberes que os estudantes trazem de suas realidades. O sujeito, quando chega à escola, não é um papel em branco, ele tem experiências, uma história, uma vivência que faz parte do seu conhecimento. Por meio desses diferentes conhecimentos que construímos no nosso cotidiano, um com o outro, tecemos uma rede de saberes e nos tornamos produtores de conhecimentos diversos. Conhecimentos estes que precisam ser abordados em sala de aula, por meio dos currículos praticados que exercemos todos os dias, porque o currículo real não é o que a escola ou os documentos curriculares impõem aos professores, mas o que é praticado cotidianamente na sala de aula, por meio das relações, dos diálogos, das redes de subjetividades traçados por cada um, conforme abordado anteriormente.

Durante a observação participante foi verificado que na sala de aula os estudantes sempre estudavam juntos, trocando conhecimentos e interagindo, pois a organização da sala de aula proporcionava isso, já que as duas turmas pesquisadas, os alunos sentavam sempre em forma de um semicírculo ou um ao lado do outro. Quando era proposta alguma atividade, ambas as professoras pediam para um estudante ir ao quadro resolver e caso ele não soubesse, os outros ajudavam. A organização de sala de aula era feita de modo que eles pudessem interagir, exceto em dias de avaliação, conforme as figuras 1, 2 e 3.



Figura 1 – Organização da sala de aula do 4º ano sem avaliação.
Fonte: Dados da pesquisadora.



Figura 2 – Organização da sala de aula do 4º ano em dia de avaliação.
Fonte: Dados da pesquisadora.



Figura 3 – Organização da sala de aula 5ª ano sem avaliação.
Fonte: Dados da pesquisadora.

Os planejamentos das professoras eram elaborados individualmente e os tempos das aulas eram divididos em 45 minutos cada, sendo que o maior número de aulas era de Português e Matemática, portanto, percebe-se a hegemonia em relação a essas duas disciplinas. Essa visão pode ser entendida como fruto da nossa tradição. Uma pedagogia tradicional, em que a Matemática e Língua Portuguesa são vistas como as disciplinas mais importantes, baseado numa concepção de currículo como sinônimo de conteúdos.

Entretanto, existem outras perspectivas, entre elas, a perspectiva libertadora, que se enquadra numa concepção de currículo crítico, o qual aborda os temas de aula partindo de um planejamento que seja elaborado por meio do diálogo entre docentes e discentes. Nessa perspectiva, os conteúdos são selecionados a partir de uma conversa, na qual o professor investiga e faz um levantamento do que os estudantes sabem, quais são seus interesses e juntos abordam um acontecimento ou um problema relevante para que possa ser discutido em sala de aula.

No INES, os estudantes surdos sempre chegam com questões que assistem na TV, ou algo que viram no *Facebook* ou no *Whatsapp* e que às vezes não entenderam e perguntam para a professora. No episódio em que o ex-governador do Rio de Janeiro, Anthony Garotinho foi preso, por meio 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 Amanda⁴, no dia 21 de novembro de 2016, chegou à sala de aula e contou que viu na televisão um homem, em uma maca sendo colocado na ambulância, nervoso e gritando. Ao ser indagada sobre a identidade do homem, a menina respondeu que ele já foi governador do Rio de Janeiro anos atrás. Diante deste exemplo, levantamos 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 <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>, 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, este projeto argumenta que docentes querem doutrinar politicamente e ideologicamente

⁴ Nome fictício por opção das autoras para evitar constrangimentos.

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 professora estava corrigindo as atividades de casa quando Gabriela⁵ relatou o que viu na televisão e quando a docente terminou de corrigir pediu que a estudante explicasse para os outros o fato assistido. Gabriela explicou para todos, e a professora Amanda perguntou para a turma se eles sabiam do que a colega estava falando, alguns sabiam e outros não. Um dos estudantes disse que a polícia queria prender Anthony Garotinho, mas ele ficou doente e não pôde ser preso.

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 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). A professora também falou de Sérgio Cabral e um dos estudantes disse que ele estava preso em Bangu. A professora perguntou se eles sabiam por que ele estava preso, os estudantes não souberam explicar e a professora Amanda explicou que Sergio Cabral é suspeito de roubar dinheiro público, um dinheiro que não pertencia a ele e por isso está sendo investigado.

Portanto, falar em 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. A questão política apresentada por Gabriela virou 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. Assim, ao discutir em sala o que os estudantes trazem de suas realidades, ultrapassamos a prescrição, abordando conhecimentos que são tão importantes quanto os que compõem os documentos curriculares.

Considerações finais

Diante dos dados coletados por meio das observações, conversas informais e entrevistas, constatou-se que as políticas curriculares em vigência no INES influenciam o trabalho curricular das docentes em sala de aula, pois em-

⁵ Nome fictício por opção das autoras para evitar constrangimentos.

bora as professoras buscassem relacionar os conteúdos propostos pelo planejamento de ensino com as realidades dos estudantes e embora elas abordassem conhecimentos e questões trazidas dos cotidianos deles, elas se viam presas às propostas curriculares do Instituto, em especial ao documento Planejamento de Ensino, assim havia uma “mistura de procedimentos metodológicos no fazer cotidiano” (OLIVEIRA, 2005, p.128), pois em alguns momentos as docentes praticavam os currículos com aulas expositivas, abordando conhecimentos que nem sempre atendiam as especificidades daqueles estudantes (pois tinham que cumprir) e em outros momentos elas conseguiam romper com o proposto, abordando conhecimentos, saberes e valores que tinham significância e eram relevantes para os estudantes. Logo, percebemos que as professoras visibilizavam diferentes conhecimentos, não apenas os conhecimentos dos documentos curriculares, mas os conhecimentos que faziam parte da realidade dos estudantes ou questões levantadas por eles.

Portanto, os currículos praticados eram criados e desenvolvidos de forma complexa, numa constante mistura de metodologias, em que em alguns momentos, as professoras praticavam aulas expositivas baseadas no planejamento de ensino e em outros momentos as professoras 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 L2. Por isso a importância de compreendermos a história do INES, pois essa história se faz presente nas práticas cotidianas, sendo tema de aula 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 essa clientela. O INES busca valorizar a cultura surda, fazendo com que os surdos possam ter contato com os seus pares, aulas de Libras com professores surdos e compreensão de que a Libras faz parte de sua cultura e identidade. Assim, 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 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, por meio de aulas expositivas, os discentes 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. Dias de provas e resultados também eram momentos em que 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.

A observação do cotidiano das duas turmas contribuiu para reflexão sobre a importância de conversar com os estudantes surdos sobre os saberes e conhecimentos que eles traziam de suas realidades, já que o acesso à informação de muitos é restrito, já que na maioria das vezes os pais não sabem Libras e o único lugar que eles conseguem conversar, trocar 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 do 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, para que eles possam compreender o contexto social, cultural e econômico em que eles vivem.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 13005 de 25 de junho de 2014, regulamenta o Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 6 de jan. 2017.

_____, Base Nacional Comum Curricular. Disponível em <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 de jan. 2016.

_____, 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 de dez. 2016.

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

_____, A. R. Experiência, transformação Social e Currículo Escolar: Contribuições de Paulo Freire. *Invest. Práticas*, Lisboa, vol 5, n1, p.67-78, março de 2015.

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

GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. 14 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

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.

OLIVEIRA, I. B. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2005.

_____, I. B. de; AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues de. *Sentidos de Currículo entre linhas teóricas, metodológicas e investigativas*. Campinas: São Paulo FE/ UNICAMP, Anped, 2006

OFÍCIO nº 01/2015/GR. Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. Disponível em <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 13 de out. 2015.

PARO, V. H. O Currículo do Ensino Fundamental como Tema de Política Pública: a Cultura como Conteúdo Central. *Ensaio: avaliação, política pública Educacional*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p.485-508, jul./set. 2011.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMES, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. São Paulo, SP: Editora Artmed, 2007.

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, Editorial Pedagógica: Moscou, 1983.