



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE PEDAGOGIA

NICOLLE EDUARDA MARTINELLI

PROCESSOS DE IN/EXCLUSÃO:
TRAJETÓRIAS, TENSIONAMENTOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS
EM CHAPECÓ/SC

CHAPECÓ
2020

NICOLLE EDUARDA MARTINELLI

**PROCESSOS DE IN/EXCLUSÃO:
TRAJETÓRIAS, TENSIONAMENTOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS
EM CHAPECÓ/SC**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de graduação em Pedagogia - Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Chapecó, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Professora Dr^a Patrícia Gräff

CHAPECÓ

2020

NICOLLE EDUARDA MARTINELLI

**PROCESSOS DE IN/EXCLUSÃO:
TRAJETÓRIAS, TENSIONAMENTOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS
EM CHAPECÓ/SC**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de graduação em Pedagogia - Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Chapecó, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.
Orientadora: Professora Dr^a. Patrícia Gräff

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:
13/08/2020

BANCA EXAMINADORA

Patrícia Gräff

Prof^a. Dr^a. Patrícia Gräff – orientadora

Taline P. Chaves

Prof^a. Taline Pereira Chaves – membro

L. Ferreira

Prof^a. Dr^a. Lísia Regina Ferreira – membro

PROCESSOS DE IN/EXCLUSÃO:

TRAJETÓRIAS, TENSIONAMENTOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS EM CHAPECÓ/SC

RESUMO

O presente trabalho tem como tema a Educação de Surdos. Tendo como objetivo conhecer a trajetória da Educação de Surdos no município de Chapecó/SC. Caracteriza-se por uma abordagem qualitativa e parte de uma análise bibliográfica de teses e dissertações da BDTD e do IBICT. O Grupo Focal apresenta-se como a estratégia metodológica principal da estruturação da pesquisa e construção dos dados para análise. Os sujeitos da pesquisa são professoras ouvintes que atuaram/atuam na rede pública de ensino, na Educação de Surdos, e que participaram ativamente na construção/desenvolvimento das políticas voltadas à esta modalidade de ensino. Como resultado, constatou-se que os processos históricos não fogem muito das ações feitas a nível nacional e mundial, como as ênfases das três filosofias (oralismo, comunicação total e bilinguismo). Destaca-se ainda a urgência de retomar as discussões para a constituição de uma Política Nacional de Educação Bilíngue, para a construção de uma escola bilíngue inclusiva, que receba todos os estudantes, que respeite os direitos linguísticos dos surdos e que se efetivem os processos de ensinar e de aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Imperativo de Estado. Educação inclusiva. Santa Catarina. Políticas Educacionais.

PALAVRAS INICIAIS

“O que falta para muitos de nós é descer aos porões”.

(VEIGA-NETO, 2012, p. 276).

Qual a importância de conhecer a história de um país, de uma região ou de uma comunidade? Conhecer os processos que os levaram a ser o que são ou que estão sendo? Por que devemos voltar nossos olhares para o passado (recente ou mais longínquo)? Essas questões e outras mais motivam estudiosos e pesquisadores da História, da Filosofia e da Pedagogia que buscam, dentre muitos fatores, conhecer as raízes que constituem determinada cultura ou os processos que os levaram a ser aquilo que estão sendo na atualidade. Veiga-Neto (2012) nos leva a refletir sobre porque conhecer os porões da história. Dialogando com Bachelard (2003) e a metáfora da casa, Veiga-Neto (2012) nos dá diferentes pistas e aponta caminhos para explorarmos os porões daquilo que algumas vezes não olhamos com tanta atenção ou cuidado. Descer ao porão não significa, entretanto, buscar a verdade, justamente porque há

impossibilidade da fundamentação última. [...] Não faz sentido contar com fundamentos universais, estáveis e ‘acima de qualquer suspeita’. Transportando esse entendimento para a casa de Bachelard, pode-se dizer que não faz sentido pensar num porão de todos os porões. (VEIGA-NETO, 2012, p. 273).

Ao concordar com Veiga-Neto (2012, p. 276), que “o que falta para muitos de nós é descer aos porões”, busquei conhecer a trajetória da Educação de Surdos¹ no município de Chapecó, no oeste catarinense. Assim sendo, o caminho percorrido durante esta pesquisa é traduzido na seguinte questão: *o que conhecemos sobre os processos que constituem a história da Educação de Surdos em Chapecó/SC?*

O presente texto está organizado da seguinte maneira: as *palavras iniciais* que introduzem o trabalho; os *caminhos metodológicos* que apontam como a pesquisa foi construída e estruturada metodologicamente; em seguida *trajetórias*,

¹ Concordo com Lopes (2011, p. 10), ao conceber a surdez como um *marcador cultural primordial*, dito isso, olho para estes marcadores como um campo de estudo específico, que não o clínico ou terapêutico, mas a partir dos Estudos Surdos, por isso ao me referir à Educação de Surdos, esta virá com as letras iniciais maiúsculas.

tensionamentos e desafios da Educação de Surdos em Chapecó trazem o corpo da pesquisa, a partir das falas das participantes, dialogando com o referencial teórico; e por fim as *considerações finais*.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Ao pensar na Educação de Surdos como tema da pesquisa, busquei na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), trabalhos relacionados a temática em estudo. Utilizei os descritores “educação de surdos” e “inclusão”, obtendo 435 resultados e selecionei 13 trabalhos, a partir da leitura dos títulos (inicialmente, sem a leitura dos resumos) que apontassem alguma relação com a pesquisa. Na segunda busca, com os termos “educação de surdos” e “história”, obtive 396 resultados e selecionei 03 trabalhos com o mesmo critério de seleção posto inicialmente; por fim acrescentei a palavra-chave “Santa Catarina” aos descritores anteriores e obtive 43 resultados e 01 trabalho selecionado. Com a seleção feita e já com problema de pesquisa e o objetivo formulados, organizei os trabalhos de um modo que conseguisse ler, analisar, manter ou descartar os trabalhos. Após a leitura dos resumos dos 17 trabalhos, mantive 07 trabalhos para leitura e análise na íntegra.

Dos sete trabalhos selecionados para a análise, seis apresentam um breve histórico da Educação de Surdos no Brasil (LOURENÇO, 2013; LORENZETTI, 2001; SOUZA, 2011; HUBNER, 2006; SILVA, 2001; SCHMITT, 2008), mesmo não sendo o foco central das pesquisas; e um deles (Teles, 2011) retoma as conferências e documentos internacionais referentes à Educação Especial. Os últimos cinco trabalhos têm seus olhares voltados sobre a Educação de Surdos no contexto do estado de Santa Catarina, sendo que apenas Schmitt (2008) trabalha especificamente com a contextualização e trajetória dos surdos nesse estado; e Silva (2001) analisa, a luz da história, o contexto da Escola Técnica Federal de Santa Catarina, fazendo “um estudo de caso histórico-institucional”. (SILVA, 2001, p. 8).

Schmitt (2008), entretanto, preocupou-se com a falta de registros, dados e conhecimentos referentes à história do movimento surdo e a luta pelos direitos no estado catarinense. Deste modo, o autor reconstituiu o percurso histórico das associações de surdos no Brasil e em Santa Catarina, sendo que a primeira associação foi o Círculo de Surdos-Mudos, criado em 15 de agosto de 1955, no município de Florianópolis e tinha como finalidades proporcionar educação, esporte e lazer à comunidade surda florianopolitana. (SCHMITT, 2008). A partir da associação criada na capital do estado, os movimentos surdos começaram a se expandir, chegando até o oeste catarinense, no município de Chapecó/SC. Neste mesmo período – final dos anos 1950 e início dos anos 1960 –, outras instituições formadas por pessoas ouvintes, profissionais da Saúde e da Educação, como a Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (FENEIDA), juntam-se ao movimento surdo pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, a Libras. (SCHMITT, 2008).

A partir destas análises² e também da busca por documentos nas páginas eletrônicas da Secretaria de Educação de Santa Catarina e da Fundação Catarinense de Educação Especial, percebi a ausência de registros relacionados à Educação de Surdos no município de Chapecó/SC. Assim sendo, estabeleci a constituição do Grupo Focal (GATTI, 2005) como técnica de pesquisa para a coleta de dados, pois, na ausência de registros e documentos, esta estratégia metodológica possibilitou reunir os sujeitos que fizeram parte deste processo histórico, trazendo elementos importantes para a constituição do *corpus* da pesquisa. O Grupo Focal é uma técnica utilizada em pesquisas de abordagem qualitativa nas áreas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (GATTI, 2005). Diferente da entrevista, que é feita individualmente, esta técnica, como o próprio nome diz, é feita em grupo e a seleção dos componentes é pedagogicamente pensada. “Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas”. (GATTI, 2005, p. 7). A ênfase desta técnica está atrelada a

² Os trabalhos analisados serviram de base para a construção do projeto da pesquisa (2019), pois traziam pontos significativos relativos à História da Educação de Surdos de Santa Catarina, entretanto por ter enfoques sobre Florianópolis e região e não trazendo informações específicas sobre Chapecó, optei por não trazer ao corpo do texto a sistematização das análises feitas das teses e dissertações.

interação do grupo e os elementos que os sujeitos trazem para o diálogo e não simplesmente a perguntas e respostas. (GATTI, 2005). As pesquisadoras são as mediadoras desse processo e a construção de um roteiro é fundamental para começar o debate, assim que as interações no grupo iniciarem, as mediadoras interferem o menos possível.

Para a fundamentação teórica e análise dos dados, tomo os estudos foucaultianos como ancoragem (LOPES, 2011; LOPES, FABRIS, 2013; THOMA, KRAEMER, 2017), e concebo o discurso, assim como Foucault (2008, p. 31), como uma ferramenta para a análise dos dados.

[...] Trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. (FOUCAULT, 2008, p. 31).

Ao trazer os estudos foucaultianos para este trabalho, especialmente os estudos desenvolvidos no campo dos Estudos Surdos, conforme Lopes (2011, p. 9, grifos no original), olho “a surdez de outro lugar que não o da deficiência, mas o da diferença cultural. [...] A surdez como um *marcador cultural primordial*”. Ainda com as palavras de Lopes (2011), dou as costas às concepções clínicas corretivas e me aproximo da surdez enquanto um traço cultural.

Como a pesquisa buscou conhecer a trajetória da Educação de Surdos no município de Chapecó/SC, compreendo que a estratégia metodológica utilizada foi a mais adequada, porque deste modo, os sujeitos que fizeram parte do contexto histórico, político, sociológico e cultural daquela época trouxeram dados relevantes para a análise e construção de um percurso didaticamente organizado. Isto posto, os critérios de inclusão para os sujeitos participantes desta pesquisa foram: ter participado integral ou parcialmente da constituição dos diferentes momentos da Educação dos Surdos em Chapecó; ter atuado como professor instrutor surdo ou tradutor/intérprete de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa nos espaços de educação escolarizada que abrigam/abrigavam sujeitos surdos; ter atuado na gestão

dos processos educacionais voltados aos surdos em Chapecó. Embora o critério “ser surdo” estivesse presente no projeto, fora um desejo quase utópico, pois no transcorrer da pesquisa, percebi que no início dessa trajetória não haviam professores surdos. Entretanto, vale ressaltar que a seleção das participantes da pesquisa foi feita a partir de indicação da Secretaria de Estado de Educação, Coordenadoria Regional de Chapecó (CRE), que sugeriu professoras ouvintes, não havendo nenhuma professora surda na lista de nomes indicados. Por isso, destaco que este trabalho tem como ênfase a visão das professoras ouvintes sobre a Educação de Surdos.

O projeto de pesquisa foi encaminhado à Secretaria de Estado de Educação, Coordenadoria Regional de Chapecó (CRE), para autorização do desenvolvimento da pesquisa de campo e posteriormente encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), com o parecer de aprovação nº 3.797.167. A partir da aprovação do comitê, iniciei o contato com os sujeitos da pesquisa, com a mediação da Integradora Regional de Educação da CRE. Contatei um total de 13 professoras, 07 confirmaram previamente a participação, 03 não conseguiram participar e outras 03 não responderam.

Em princípio, previ três encontros presenciais que aconteceriam na sede da CRE. Entretanto, desde o início de 2020, o mundo enfrenta a pandemia do novo Coronavírus (SARS-CoV-2) que causa a doença Covid-19. No estado Santa Catarina, por meio do Decreto n. 515, de 17 de março de 2020³, o governador decretou estado de emergência, restringindo diversas atividades e serviços não essenciais, o que atingiu diretamente a pesquisa que se daria por meio de reunião presencial, sendo alguns dos sujeitos da pesquisa pertencentes aos grupos de risco. Tendo em mente todos estes fatores, visando o cumprimento das medidas emergenciais e buscando não nos colocarmos em risco, adaptei parcialmente a

³ Decreto n. 515, de 17 de março de 2020. Disponível em: https://www.sc.gov.br/images/Secom_Noticias/Documentos/VERS%C3%83O_ASSINADA.pdf Acesso: 17 mar. 2020.

Coronavírus em Santa Catarina: governador decreta situação de emergência e anuncia medidas restritivas para evitar contágio. Disponível em: <https://www.sc.gov.br/noticias/temas/coronavirus/coronavirus-em-sc-governador-decreta-situacao-de-emergencia-e-anuncia-medidas-restritivas-para-evitar-contagio>. Acesso: 17 mar. 2020.

metodologia da pesquisa. Em linhas gerais, o conceito de Grupo Focal foi mantido por meio da interação entre as participantes e a interferência mínima das pesquisadoras, apenas os encontros, que seriam presenciais, foram feitos por chamada de vídeo com gravação de áudio e vídeo. Considerando a alteração na constituição do Grupo Focal, para materializar a participação de todos os sujeitos que concordaram em participar da pesquisa, adaptei a resposta das participantes que não conseguiriam acompanhar a chamada de vídeo. Assim sendo, três participantes gravaram mensagens de voz (áudios) e me encaminharam posteriormente. Deste modo, ao fazer referência às falas indicarei se foi recebida via chamada de vídeo ou por mensagem de voz. No projeto, havíamos previsto três encontros com a duração de aproximadamente uma hora cada, entretanto, visando um maior conforto das participantes, deixamos uma margem de tempo, variando entre trinta e cinquenta minutos a mais do tempo previsto inicialmente. A quantidade de encontros também foi adaptada, inicialmente contaríamos com três encontros, como já mencionamos, porém no segundo encontro concordamos que já possuíamos elementos significativos para organização e análise. Deste modo, a pesquisa teve dois encontros por chamada de vídeo de aproximadamente uma hora e cinquenta minutos cada. A seguir trarei elementos das falas das professoras, sujeitos dessa pesquisa, e dialogarei com o referencial teórico escolhido para a análise.

TRAJETÓRIAS, TENSIONAMENTOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS EM CHAPECÓ

“Precisamos ter uma consciência histórica da situação na qual vivemos”.

(FOUCAULT, 2009, p. 2).

Este trabalho percorre diferentes campos que se complementam: a Educação Inclusiva, a Educação Especial e a Educação de Surdos. O foco principal se situa neste último, constituindo a temática principal deste trabalho. A inclusão está na

ordem do discurso (LOPES; FABRIS, 2013), entretanto, precisamos ter clareza de que não se trata de uma “palavra de borracha”, que pode significar qualquer coisa, como alertam Dardot e Laval (2017, p. 23), pois se assim fosse, não seria um conceito e não teria importância. Tomamos a inclusão enquanto um direito e um imperativo de Estado, conforme Thoma e Kraemer (2017, p. 92)

A inclusão é pautada em discursos de direitos, difundidos em âmbito internacional, sendo produzida como um processo natural, uma vez que todos sujeitos devem ter garantido o acesso à educação. Ao mesmo tempo, está inscrita em uma racionalidade política e econômica neoliberal, tornando-se um imperativo (LOPES, 2009), ou seja, algo inquestionável e que deve abranger a todos.

Deste modo, a inclusão, circunscrita historicamente na Modernidade, ganha maior visibilidade a partir dos anos 1990, com a emergência de um conjunto de políticas e práticas atreladas aos Direitos Humanos e à Educação para Todos. Desde então vem se fortalecendo a ponto de atingir a todos e se tornar inquestionável. Porém, atualmente *estar incluído* ou *estar excluído* conformam processos cada vez mais subjetivos e não contemplam todas as nuances de nossa sociedade (LOPES; FABRIS, 2013), o que impulsiona a criação de um novo termo, a *in/exclusão*.

In/excluídos passa a ser um conceito que abrange tipos humanos diversos que vivem sob variadas condições, mas que carregam consigo uma história de discriminação negativa. Isso equivale a dizer que na atualidade há esforços de Estado para a diminuição dos excluídos, embora continuemos a apontar exclusões a partir da mobilização de outros conceitos. (LOPES. FABRIS, 2013, p. 74, grifos no original).

Dito de outro modo, esse conceito abarca diferentes situações, visto que em alguns momentos, tempos e espaços estamos incluídos e em outros estamos excluídos. (LOPES; FABRIS, 2013). É quase impossível estarmos cem por cento incluídos em todos os tempos e espaços e vice e versa. Assim sendo, olharei para os processos educacionais que dizem respeito à Educação de Surdos em Chapecó/SC, a partir destes pressupostos teóricos, visualizando como esta área da

educação está organizada e como se inseriu/insere nas discussões atualmente e à luz da história.

Tomamos como marco a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que tem como objetivo garantir a inclusão de todos os alunos na rede regular/comum de ensino (BRASIL, 2008). A Política de 2008 vem reiterar, esclarecer e afirmar temas que já estavam sendo debatidos em anos anteriores e marca um novo momento para a educação brasileira, pois por muito tempo a Educação Especial foi vista como substitutiva ao ensino regular. Assim sendo, as classes e escolas especiais e quaisquer espaços que não promovessem a inclusão, foram extintas. Como já aponte, o debate sobre a inclusão estava em pauta desde a Declaração de Salamanca (1994). Em Chapecó/SC, as redes de ensino encerraram as turmas especiais para surdos em 2004 e iniciaram os processos de inclusão nas turmas regulares, prevendo as ações que o Ministério de Educação (MEC) faria nos anos seguintes. Para compreendermos o debate *turmas bilíngues versus turmas de inclusão*, que é uma grande discussão na área da Educação de Surdos, retornaremos um pouco mais na história para visualizarmos a criação das classes especiais para surdos.

A área de estudos da surdez agrupa a Educação de Surdos em três filosofias de ensino que ganharam força ao longo dos anos, sendo o *Oralismo*, a *Comunicação Total* e o *Bilinguismo*. O Oralismo consagrou-se como o modelo de maior potência para a normalização disciplinar (FOUCAULT, 2008) dos sujeitos surdos. Nesta perspectiva de ensino, a norma se dava a partir do sujeito ouvinte e todos os processos de ensinar e de aprender se pautavam a partir disso, ou seja, buscava-se trazer o sujeito surdo o mais próximo possível da normalidade ouvinte. “Nós trabalhávamos ensinando os surdos a falar mesmo, nosso objetivo era que ele aprendesse a falar, que ele se tornasse como os ouvintes, que falasse”. (Fragmento do relato de Anna⁴, Grupo Focal 01, p. 9). Sobre a Comunicação Total, há algumas controvérsias ao caracterizá-la como uma filosofia. Conforme Lopes (2011) alguns

⁴ Respeitando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de não divulgação de identidade, criei nomes fictícios para citar as participantes, desde modo, quaisquer nomes citados não são nomes reais, são simplesmente nomações para facilitar a compreensão das falas de uma maneira mais didática.

autores a veem como um desdobrar metodológico do Oralismo, porque amplia o leque de possibilidades de ensino, tomando a língua de sinais como mais um meio para a aprendizagem da língua dominante, neste caso a Língua Portuguesa. O Bilinguismo é muito mais amplo – enquanto a primeira exclui o uso da língua de sinais e a segunda a utiliza como uma ferramenta de aprendizagem – ele traz uma mudança conceitual e quebra de paradigma. O Bilinguismo se põe como uma política organizacional não apenas da escola, como também da sociedade, e concebe a língua de sinais como a língua materna dos surdos, portanto a primeira língua. Nessa perspectiva, “o português, como língua majoritária – ensinada, de preferência, em sua modalidade escrita –, deve ser a segunda língua aprendida pelo surdo”. (LOPES, 2011, p. 65). Diferentes práticas de inclusão aparecem nesses períodos de maneiras distintas, entretanto não há porque nos prendermos a uma disputa binária entre *inclusão* ou *bilinguismo*, pois há aí um falso antagonismo; o bilinguismo se dá por excelência na escola comum inclusiva.

Retomando a história e procurando saber como os processos de in/exclusão dos alunos surdos aconteceram através dos anos, deparei-me com a primeira organização de uma Educação de Surdos no município de Chapecó. Em 1976, a primeira professora de surdos do município e da região iniciava seus trabalhos na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Chapecó (APAE). Neste período, as políticas educacionais apresentavam uma perspectiva mais integracionista, embora muitos espaços educacionais ainda fossem segregadores; e visassem, sobretudo a normalização e a correção desses sujeitos. (THOMA; KRAEMER, 2017, p. 33 - 34). Nos anos 1970, como relata a professora Marta, as escolas chapecoenses não tinham salas de recursos⁵ ou salas especiais⁶, somente na década de 1980 foi construída a primeira sala de multimeios⁷ tão somente para os surdos na Escola de Educação Básica Marechal Bormann⁸. A professora Marta

⁵ Salas com materiais específicos para o atendimento das pessoas com deficiência previsto na Política de 2008 (BRASIL, 2008, p. 11) e no Decreto nº 7.611 de 2011, nos artigos 2 e 5 (BRASIL, 2011, s/p).

⁶ Salas específicas para alunos com deficiências.

⁷ Semelhantes as atuais salas de recursos multifuncionais, as quais ofertam atendimento especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; a sala de multimeios oferecia este atendimento especializado aos alunos surdos.

⁸ Escola pública pertencente à rede estadual de ensino mais antiga do município de Chapecó, segundo Corá, Abreu e Gräff (2020, p. 3).

iniciou um movimento importante na área da Educação de Surdos, a socialização e convivência dos surdos com seus pares, denominado como *aproximação surda*, tendo em vista que os surdos “são sujeitos culturais que, por não nascerem territorialmente próximos (WRIGLEY, 1996), necessitam ser aproximados uns dos outros”. (LOPES, 2011, p. 9-10). As crianças surdas que estudavam na APAE, antes de 1976, estavam divididas, cada uma em uma sala diferente, pode-se dizer que, de certo modo, essas crianças até o momento não sofreram nenhum processo de inclusão. Com a chegada da professora é feito um movimento de agrupá-las em uma única sala, proporcionando essa vivência coletiva. Mesmo que elas não aprendessem a língua de sinais nesse período, por conta da perspectiva do Oralismo, já era um passo importante para um reconhecimento e mesmo para a construção da identidade surda.

No curso que eu fiz lá no Rio [no INES, no Rio de Janeiro], era proibido a gente fazer sinais. Então a gente começava ensinando as vogais, depois começam os fonemas, cada fonema a gente ensinava na frente do espelho, eu sentava e o aluno sentava do meu lado, nós ficávamos de frente para o espelho. Então cada fonema tinha uma técnica diferente [...]. (Fragmento do relato da Marta, áudio 3, p. 7).

Em 1981, temos a construção da sala de multimeios na Escola Marechal Bormann, construída especialmente para o desenvolvimento da Educação de Surdos. A partir disso, o número de alunos vai aumentando e também o número de professoras. Com a chegada das novas professoras, a professora Marta exercia um papel semelhante a uma mentora, como a própria professora menciona:

Foi aumentando o número de crianças, aí foi aumentando os professores, eu fui ensinando um pouco para elas, aí no final do ano elas iam a Florianópolis fazer um cursinho e assim foi a minha trajetória. Mas só que na minha época, o ensino era completamente diferente, a gente ensinava o surdo a falar e a escrever, nada, nada de sinais. (Fragmento do relato de Marta, áudio 3, p. 7).

Sabemos a partir de estudos (QUADROS; CAMPELLO, 2010) que até meados dos anos 1990, a língua de sinais não era reconhecida em vários países do

mundo – resultado ainda do Congresso de Milão, realizado em 1880, em que o uso das línguas de sinais foi proibido –, por isso o uso e difusão da língua não era incentivado. Esses elementos tiveram forte influência sobre as metodologias de ensino e de aprendizagem deste período, que se caracterizavam pelo viés clínico corretivo, que buscava normalizar os sujeitos surdos (LOPES, 2011), trabalhando ao longo de várias aulas (ou sessões) com exercícios fonoaudiológicos repetitivos e cansativos, tanto para os surdos como para as professoras. Essa era a perspectiva hegemônica da época, o próprio Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) trabalhava com estes conceitos, ofertando cursos e formações, conforme relata a professora Marta:

E aí eles mandaram também os fones lá de Florianópolis, vieram instalar aqui e tudo, isso ajudou muito, porque têm crianças que são totalmente surdas, mas o que não são totalmente surdos o fone de ouvido ajudava bastante. Então tudo que a gente ensinava a falar, como eu falei, primeiramente as vogais, depois os fonemas [...]. Muita coisa é lógico que não entendiam, *mas a gente podia fazer, gesticular, mas não sinais, gestos como todo mundo faz* [...]. (Fragmento do relato de Marta, áudio 3, p. 7 – 8, grifos meus).

Em 1985, a professora Sofia também começou a trabalhar na Educação de Surdos na Escola Marechal Bormann, antes de iniciar a sua atuação com as crianças surdas, ela fez um curso de formação na Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), em Florianópolis. Nesse período, a perspectiva da Comunicação Total ganhava forças, a professora Sofia conta que ao iniciar na turma de surdos, eles já podiam utilizar a língua de sinais como um dos métodos de ensino, mas não o único.

E o meu trabalho era mais de socialização, de ensinar eles falarem, de cuidar dos brinquedos deles, de começar, iniciar os trabalhos de prézinho com eles, coordenação motora, joguinhos e a fala... e a fala era mais a Silvana e a Marta que falavam. Eu fiz curso na Fundação Catarinense do Ensino Especial antes de começar e depois que comecei. Ali então eu conheci o método de comunicação total e ali foi introduzido... era introduzido a Libras, que nós chamávamos de sinais e daí eu comecei com os poucos sinais, também ensinava eles falarem [oralmente] na frente do espelho e tem alunos que hoje em dia que foram alunos da Marta, da Silvana, que hoje eles falam e conseguem dialogar com a gente, que a gente nem

percebe, se a gente não soubesse, a gente nem ia perceber que eles são surdos. (Fragmento do relato de Sofia, áudio 2, p. 5).

Haviam diferentes métodos e estratégias de ensinar e aprender, o uso dos sinais aos poucos ia aparecendo, mas também se mantinham as técnicas de oralização e leitura labial. A Secretaria de Educação se preocupava com a formação continuada dessas profissionais e mesmo que não tenhamos contato com os materiais ou os conteúdos desses cursos de formação, pressupõe-se que as professoras não entravam despreparadas em sala de aula.

A organização da Educação de Surdos em Chapecó passou por várias alterações ao longo dos anos, desde a criação da primeira turma para surdos – a sala de multimeios, que contava com estudantes de idade pré-escolares (3 e 4 anos) a estudantes em período de alfabetização (6 a 8 anos), até a criação de turmas bilíngues (Língua Portuguesa e Libras) seriadas e multisseriadas na Escola Básica Municipal São Cristóvão e na Escola Marechal Bormann (Fragmento do relato da Suzana). A partir da Constituição de 1988, trazendo a Educação como direito de todos e posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases de 1996⁹, que redimensionada a Educação Especial para uma transversalidade e a preferencialidade da matrícula destes alunos na rede regular de ensino (STÜRMER; THOMA, 2015), os alunos com deficiência passaram a frequentar a escola comum. Mas como apontam Thoma e Kraemer (2017, p. 37-38), a inclusão se dava a partir de um lógica integracionista, em que o sujeito “deve se adaptar aos espaços e tempos pensados para a maioria”. A Libras nas práticas pedagógicas em sala de aula¹⁰ deste período é vista como algo secundário, gestos naturais (sem referenciais linguisticamente reconhecidos) e sinais se confundiam e tinham como objetivo mediar o caminho para a oralização e, com isso, a normalização dos surdos, aproximando-os da curva de normalidade ouvinte.

Ao voltar meu olhar para a história, percebo que as políticas educacionais, de um modo geral, apresentam um viés monolinguístico (QUADROS; CAMPELLO,

⁹ Lei n. 9.394/1996.

¹⁰ Destaco que essa concepção estava presente em sala de aula nos 1990, entretanto no Senado Federal os esforços para o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação davam seus primeiros passos.

2010), ou seja, uma sobreposição da Língua Portuguesa em detrimento das outras línguas faladas no território brasileiro.

[...] O São Cristóvão era ótimo, as turmas eram bilíngues, então é o sonho de todo educador especial e de todos os surdos, acredito, de terem turmas bilíngues onde você ministra as aulas todas em Libras, direcionados e atendendo todos... tudo que é necessário para a aprendizagem, usando estratégias e tudo mais, instrumentos que façam com que o aluno aprenda e adquiram os conhecimentos. No São Cristóvão foi... no Marechal foi um pouco mais complicado porque a turma se rebelou no primeiro mês porque não achava legal, não era bilíngue e tinha que ficar com os ouvintes. (Fragmento do relato de Simone, áudio 1, p. 1)

Neste relato da professora Simone, percebo uma concepção de ensino bilíngue destoante daquela que venho defendendo ao longo deste trabalho. A Educação de Surdos em uma perspectiva bilíngue que busco defender não é a de uma ou várias salas contendo apenas sujeitos surdos falando em Libras e aprendendo a Língua Portuguesa escrita; o ensino bilíngue precisa acontecer na escola comum inclusiva, nas classes comuns, tendo a interação das línguas e dos sujeitos surdos e ouvintes, trazendo as palavras de Stürmers e Thoma (2015, p. 2, grifos meus):

[...] após a publicação da Política (2008), na qual é reafirmado que a Educação Especial deve ser transversal a todas as modalidades de ensino da Educação Básica, sendo todos os alunos matriculados preferencialmente na rede regular de ensino, independente de suas condições. Nesse contexto, os alunos surdos fazem parte da população de alunos com deficiência e *possuem direito a uma escolarização bilíngue, devendo acontecer no espaço da escola comum.*

Assim sendo, como aponta Foucault no início deste subtítulo, é necessário um esforço para criarmos consciência histórica, focando aqui na questão linguística dos surdos. Trago isto porque a partir dos anos 2000, houveram grandes avanços na Educação de Surdos de Chapecó, a Escola São Cristóvão foi uma das experiências mais marcantes no município, ao iniciar a educação bilíngue na escola. Apesar de Chapecó não ter nenhuma escola específica para surdos, como nos estados vizinhos, em Curitiba/PR e Santa Maria/RS, por exemplo, a Escola São Cristóvão marca a difusão do bilinguismo na região. Entre os anos de 2000 a 2004, as turmas das escolas Marechal Bormann e São Cristóvão tinham o ensino bilíngue como

metodologia principal para os alunos surdos, até que em 2004 há o fechamento dessas turmas, migrando para outra metodologia e concepção político-pedagógica, as classes comuns inclusivas.

[...] Foi com muita lástima que a escola... que a gente sentiu o fechamento dessa área onde eles se colocaram separados. [...] Então a gente fica muito triste, ficamos naquela época e nós, todos os colegas, ficamos muito chateados, decepcionados, tanto que não voltei mais para a rede municipal, acho que foi uma decepção total, falta de respeito com a comunidade surda, com nós, profissionais, não levarem em questão, em consideração todo o processo, como que era, o que acontecia na escola, eles não quiseram saber. (Fragmento do relato de Simone, áudio 1, p. 2 - 3).

Eu trabalhei na Secretaria de Educação no ano de 2004, para mim foi um ano bem pesado, um ano bem difícil, foi o ano que a gente teve que fechar a escola e eu defendia muito a escola de surdos, por quê? Porque nós tínhamos todos os alunos. Eu às vezes paro e vejo as fotos que a gente tem... assim, a gente fazia os nossos passeios, nós tínhamos nossa brinquedoteca, toda ela na área da surdez. Então assim, a gente tinha as nossas interações, a nossa reunião de pais, era tudo em Libras, então, foi um ano para mim, 2004, um ano bem difícil, porque eu tive que estar junto no fechamento da escola. (Fragmento do relato de Suzana, Grupo Focal 02, p. 4).

O fechamento das salas bilíngues da Escola São Cristóvão foi um momento marcante, tanto para as professoras atuantes em sala, quanto aquelas que estavam na gestão desses processos. Deste modo, vemos que as políticas caminhavam em uma ordem positiva de crescimento, avançando nos conceitos, passando de práticas oralistas até chegar ao bilinguismo, mas em um momento histórico temos o encerramento dessas turmas. A história não é linear, em alguns momentos avançamos muito e em outros, nem tanto, como a professora Elena nos aponta falando sobre a diferença entre os atuais instrutores surdos que

são diferentes da nova geração de surdos que hoje estão na escola ou que alguns que já foram para o Ensino Superior, eles são diferentes desses surdos mais antigos. Então, é uma coisa que muito, muito nos incomodou, a Suzana também, onde que se perdeu, porque tem um elo perdido que a gente ainda não achou. Então falta muita informação, com a vinda da tecnologia, ela ajudou muito, mas também o surdo perdeu muito, talvez seja esse o ponto, ele não está sabendo fazer o uso da tecnologia. (Fragmento do relato de Elena, Grupo Focal 01, p. 18 - 19).

Tomando essa fala da professora Elena e todos os relatos trazidos pelas demais professoras, posso propor um exercício analítico sobre os diferentes

momentos da Educação de Surdos em Chapecó, em suas diferentes ênfases, se as práticas pedagógicas pautadas no bilinguismo trouxeram efeitos mais positivos, mais significativos na formação dos surdos, precisamos retomá-las e reconstruí-las. Há uma proposta para uma Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa construída ainda no ano de 2014¹¹, que apresenta objetivos, metas e estratégias para a implementação em território nacional de escolas bilíngues inclusivas, em que diferente das escolas para surdos ou da experiência vivida no município chapecoense, com turmas bilíngues apenas para surdos, essa nova escola bilíngue com uma perspectiva inclusiva, receberá todos os estudantes surdos e ouvintes, enfim proporcionando um ambiente linguístico adequado.

DEFESA FINAL

Ao buscar conhecer a história da Educação de Surdos no município de Chapecó/SC, percebi que os processos não fogem muito das ações feitas a nível nacional e mundial, como as ênfases das três filosofias: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo. O que temos a nível de município é que alguns momentos ocorrem um tempo depois (como o oralismo que perdurou até meados dos anos 1985 e a comunicação total que se manteve forte até o início dos anos 2000), e outros se adiantam, como o bilinguismo que aparece nas práticas pedagógicas das professoras antes mesmo da Lei nº 10.436/2002 – que reconhece linguisticamente a Libras – ser sancionada e antes mesmo de se pensar uma política nacional para o ensino bilíngue.

Ao longo deste trabalho, com o levantamento de dados e a busca dos relatos das professoras que atuaram frente a todos os movimentos já mencionados, destaco uma discussão que ocorre a nível nacional há bastante tempo, o ensino bilíngue e a inclusão em escolas e classes comuns. Essa discussão não é nova e já perdura nos trabalhos e eventos acadêmicos que estudam e pesquisam a Educação de Surdos.

¹¹ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Thoma, Adriana da Silva et. al.. Brasília: MEC/SECADI, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>. Acesso: 13 jun. 2020.

Entretanto, tomando a experiência chapecoense, esse debate já deveria estar superado. Há uma falsa dicotomia entre perspectiva bilíngue ou inclusão em classes comuns, o que vemos nas diferentes experiências são pequenas limitações, o bilinguismo como o feito na Escola São Cristóvão mantinha o surdo recluso em seu próprio espaço, em seu lado da escola (pois as turmas de surdos não tinham contato direto com as turmas de ouvintes), deste modo, o bilinguismo funcionava apenas para o surdo. Já inclusão em classes comuns como está posta atualmente acaba por limitar o aluno ouvinte, por não ter uma experiência profunda na Libras, e ainda mais o aluno surdo, porque a Libras deixa de ser o foco dos processos de ensino e aprendizagem. Isto posto, necessitamos pensar estratégias para que o ensino bilíngue seja a pauta das políticas educacionais para surdos, efetivando os processos inclusivos de todos os alunos no espaço escolar. Mas não um bilinguismo que se limite aos sujeitos surdos, defendendo que o bilinguismo se estenda a todos os sujeitos que compõe a vida escolar (estudantes surdos e ouvintes, professoras/es surdos e ouvintes, demais profissionais e a comunidade externa).

Assim sendo, reitero a urgência de retomar as discussões a respeito da proposta de uma Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa e a levantar essa proposição no Congresso Nacional e que possamos superar o falso antagonismo entre escola bilíngue ou escola inclusiva. A escola que precisamos é uma escola bilíngue inclusiva, respeitando o direito linguístico dos surdos por um ambiente favorável de comunicação, uso e difusão de sua língua materna e principalmente que os processos de ensinar e de aprender sejam efetivados.

IN/EXCLUSION PROCESSES:

TRAJECTORIES, TENSIONS AND CHALLENGES OF THE DEAF EDUCATION IN CHAPECÓ/SC

RESUME

The present work has as theme Deaf Education. In order to know the trajectory of Deaf Education in the city of Chapecó/SC. It is characterized by a qualitative approach and initially starts from a bibliographic analysis of theses and dissertations of the BDTD of the IBICT. The Focal Group presents itself as the main methodological strategy for structuring research and building data for analysis. The research subjects are listening teachers who worked in the public education system, in Deaf Education, and who actively participated in the construction / development of policies aimed at this modality of teaching. As a result, it was found that the historical processes are not far from actions taken at national and world level, such as the emphases of the three philosophies (orality, total communication and bilingualism). Also noteworthy is the emergence of resuming discussions for a National Bilingual Education Policy, for the construction of an inclusive bilingual school, which receives all students, respects the linguistic rights of the deaf and that the processes of teaching and learn.

Keywords: State imperative. Inclusive education. Santa Catarina. Educational Policies.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Laura Fraga Almeida Sampaio (trad.). 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Luiz Felipe Baeta Neves (trad.). 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2 ed. rev. Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro (trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

HUBNER, Ceres América Ribas. **A formação de professores da escola-pólo estadual de educação para surdos na regional de São José - Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC: Florianópolis, 2006.

LOURENÇO, Katia Regina Conrad. **Políticas públicas de inclusão: o surdo no sistema de educação básica regular no estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Orientador: Professor Doutor Antonio Chizzotti. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP: São Paulo, 2013.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. 2 ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LORENZETTI, Maria Lúcia. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC: Florianópolis, 2001.

QUADROS, Ronice Müller de; CAMPELLO, Ana Regina e Souza. In: VIEIRA-MACHADO, Luciyenne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini (org.). **Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda**. 1 ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

Santa Catarina. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política para educação de Surdos no Estado de Santa Catarina**. São José: FCEE, 2004.

SCHMITT, Deonísio. **Contextualização da trajetória dos surdos e educação de surdos em Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC: Florianópolis, 2008.

SILVA, Vilmar. **A luta dos surdos pelo direito à educação e ao trabalho: relato de um vivência político-pedagógica na escola técnica federal de Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC: Florianópolis, 2001.

SOUZA, Silvani de. **Educação de surdos: a construção da identidade e a apropriação cultural no ambiente da escola polo (inclusiva) da rede estadual de Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC: Florianópolis, 2011.

TELES, Vanda Eterna Carneiro Campos. **Inclusão do aluno surdo na rede municipal de ensino de Goiânia, 2001 - 2011**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Stricto Sensu em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 122 p., 2011.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. **A educação de pessoas com deficiência no Brasil: políticas e práticas de governamento**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Revista Verve**. v. 20. 121 - 135 p., 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>. Acesso: 21 mar. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**: v. 17, n. 50, maio - ago, 2012.