

A ESCOLA DO CAMPO E OS SURDOS CAMPONESES: IMPASSES E POSSIBILIDADES FRENTE À INCLUSÃO ESCOLAR

Autora: Tamires de Campos Leite; Orientador: Nágib José Mendes dos Santos

Universidade Federal de Alagoas - UFAL
ttamiresleite@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem como principal escopo, compreender o processo de inclusão da pessoa surda nas escolas do campo. Pois, a inclusão escolar é entendida como um direito de todos a uma educação de qualidade, independentemente da localidade onde mora, da condição física, psicológica e, ou, linguística dos sujeitos. Tal premissa também abrange as pessoas surdas que, quando residentes em localidades rurais, são duplamente excluídos por serem camponeses e surdos. Para alcançar o referido objetivo, de forma específica, essa pesquisa propõe: identificar quem são os surdos do campo; discutir sobre os direitos educacionais desses sujeitos; e refletir sobre os limites e possibilidades da inclusão da pessoa surda na escola do campo. Assim, neste intento, o presente artigo trata-se de um estudo bibliográfico que se debruça sobre as temáticas da Educação do Campo, Educação Inclusiva e Educação de Surdos, e documentos legais pertinentes às temáticas supracitadas. Como resultado dessa pesquisa, é possível perceber que a educação do campo pode ser considerada, até mesmo ontologicamente, um espaço propício para a inclusão dos surdos camponeses, desde que seja ofertada uma educação bilíngue que contemple a realidade campesina vivenciada por esses sujeitos. Contudo, é importante salientar que esta pesquisa visa instigar outras pesquisas que busque analisar no contexto real se a inclusão escolar dos surdos camponeses acontece ou não, pois apenas um estudo bibliográfico não proporciona condições suficientes para identificar, de forma real, a inclusão educacional dos surdos camponeses, para isso, far-se-á necessário uma pesquisa de campo desta minoria da minoria que se encontra esquecida hodiernamente.

Palavras-chave: Inclusão escolar, surdos, educação do campo.

Introdução

Ao analisar os contextos da educação inclusiva e o da educação do campo, nos deparamos com um histórico de exclusão e isolamento social proporcionado pelo poder elitizado e formulador das políticas públicas que, visando o capital, pouco se interessa pelos povos menos favorecidos, ou pelos grupos minoritários. Grupos esses, nos quais se encontram inseridos os surdos e as populações de localidades rurais.

Apesar dos surdos e dos povos do campo se organizarem em movimentos distintos, é inegável a existência de pessoas surdas vivendo nas diversas localidades rurais do Brasil: comunidades quilombolas, indígenas, ribeirinhas, acampamentos, assentamentos, entre outras que necessitam de uma educação compreendida de todos os direitos garantidos aos surdos e aos povos do campo. Por isso, como destaca Caiado e Meletti (2011), faz-se necessário que haja interfaces entre a educação do campo e a educação inclusiva das pessoas com a característica da deficiência, inclusive as pessoas com surdez.

Assim, diante dessa discussão, surge a necessidade de compreender as seguintes problemáticas: a inclusão educacional do surdo-camponês é pautada em uma educação que valorize

a subjetividade, a língua e as identidades móveis desses sujeitos? Os surdos matriculados nas escolas do campo têm a garantia do direito a uma educação na localidade que mora e voltada aos interesses da comunidade pertencente?

Frente a essas questões, o presente artigo objetiva, de forma geral, buscar compreender o processo de inclusão da pessoa surda nas escolas do campo, por meio de um estudo bibliográfica e documental. De forma específica, o presente artigo terá como objetivos: 1. Identificar quem são os surdos do campo; 2. Discutir sobre os direitos educacionais desses sujeitos; e 3. Refletir sobre os limites e possibilidades da inclusão da pessoa surda na escola do campo. São sobre esse aspecto que se deterão os tópicos seguintes.

1. O surdo camponês

No Brasil, existem diferentes comunidades camponesas onde se encontram sujeitos surdos inseridos em diversos ambientes sociais: Famílias, Escolas, Igrejas, entre outros espaços. Contudo, segundo Macêdo (2011), essas pessoas surdas, residentes nas localidades rurais, em sua maioria, não tem contato com a Língua de Sinais e não interagem facilmente com as pessoas, pois a comunicação se limita a gestos, os quais Macêdo (2011) chama de “gestos caseiros”. O não conhecimento da Língua de Sinais, por parte dos ouvintes e dos surdos, torna essa comunicação limitada, sendo os surdos, deste modo, difíceis de serem compreendidos pelos familiares e demais cidadãos pertencentes às comunidades do campo.

Apesar dos surdos camponeses não terem contato com a Língua de Sinais, estes também “compartilham das mesmas peculiaridades e apresentam em seu interior fatores identitários e culturais próprios” (MACÊDO, 2011, p.13), sendo indivíduos detentores de uma identidade construída a partir das experiências visuais.

Além de possuírem identidades visuais, os surdos do campo possuem conhecimentos sobre a terra e a natureza, de acordo com as localidades em que vivem, pois esses trabalham com seus pais camponeses e, tais camponeses, conforme Caldart (2003) desenvolvem relações sociais produzindo conhecimentos, “sentimentos, valores, comportamentos, habilidades, ações cotidianas e ações extraordinárias” (CALDART, 2003, p.73), e, além disso, baseiam sua subsistência de forma sustentável, em sintonia com a natureza. Essa vivência que os surdos de localidades rurais adquirem, compõe suas identidades sociais e culturais.

Os surdos camponeses, normalmente, são filhos de ouvintes, como afirma Macêdo (2011), sendo estes pais, muitas vezes, analfabetos ou não conhecedores da surdez. Deste modo, devido a

essa ausência de conhecimento dos pais e também das demais pessoas da localidade campesina, os surdos acabam por ter uma vida de exclusões e limitações.

De acordo com Melo (2004), quando há limitações na comunicação entre surdos e seus familiares, a escola torna-se primordial para a criança surda ter contato com sua língua natural. Para isso, a escola deve ser um ambiente linguístico favorável, cuja comunicação ocorra fluente em Língua de Sinais, de forma viva e natural entre todos os segmentos escolares, envolvendo também surdos adultos.

Quando a escola não apresenta as características supracitadas e, mesmo assim, os surdos são nelas incluídos, estes apresentam diversas dificuldades para se desenvolverem. Isso ocorre, conforme Amaral e Lobato (2016), porque os surdos frequentam escolas onde os colegas, professores e demais funcionários não possuem conhecimento na Língua de Sinais. Como consequência, os/as estudantes surdos/as tendem a ficar isolados/as, a não terem interesses em aprender, a faltarem constantemente às aulas, com isso ficam retidos e findam por repetir a mesma série. Essa realidade educacional dos surdos camponeses não é admissível, visto que esses dispõem de aportes legais que asseguram o direito à educação de qualidade no lugar onde moram.

2. Os direitos educacionais dos surdos camponeses

O direito à educação, segundo Haddad (2012), no Brasil já foi consolidado ao ser reconhecido legalmente. Contudo, ainda é necessário inúmeras mudanças acontecerem para esse direito à educação se consolidar plenamente.

Os surdos, enquanto sujeitos camponeses, dispõem dos direitos legais das pessoas surdas, acrescido aos direitos do sujeito do campo. Tais direitos abrangem o âmbito educacional, visto que, a escola é o ambiente propício para a formação do ser social, pois é “lugar de tratar das diversas dimensões do ser humano, de modo processual e combinado” (CALDART, 2003, p.73).

Diante dos aportes legais, os surdos camponeses têm direito a uma educação bilíngue nas escolas, tendo a Libras como primeira língua e o português como segunda língua, na modalidade escrita. Além disso, é direito da pessoa surda ter acesso a recursos tecnológicos para ampliação de suas habilidades, conforme os incisos IV e XII do Artigo 28 da Lei N° 13.146¹, sancionada em 06 de julho de 2015.

¹ LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO – na qual, se destina a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Somado ao direito acima mencionado, de acordo com o Artigo 5 da Resolução CNE/CEB Nº 1, de 03 de Abril de 2002, todos tem o direito a uma escola de qualidade situada na localidade rural em que mora. Tal escola, segundo o mesmo artigo, deve conter uma proposta pedagógica que respeite as diferenças, contemplando a diversidade presente no campo em seus aspectos sociais, culturais, políticos econômicos, de gênero, geração e etnia. Vale ressaltar que estes mesmos direitos já são assegurados nos Artigos 23, 26 e 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sancionada em 1996 - LDBEN/96.

Acerca do direito ao apoio pedagógico destinado aos estudantes do campo, este deve ser garantido a todos/as os estudantes, conforme o Artigo 7 da Resolução Nº 2 de 28 de Abril de 2008:

A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo... (BRASIL, 2008)

Dessa forma, os surdos nas escolas do campo têm direitos a uma formação bilíngue nas localidades onde moram, cujo ensino contemple suas vivências em comunidade. Essa formação bilíngue do sujeito surdo não se limita apenas na inserção da Língua de Sinais no contexto da sala de aula. De acordo com Moura e Soares (2014), é necessário que o/a professor/a saiba a Língua de Sinais, sendo também importante que os demais funcionários da escola conheçam essa língua, principalmente se não tiver outro aluno surdo na escola. Isto porque, segundo os autores mencionados, o aluno surdo ao ter contato com a língua de sinais desenvolve a aprendizagem e interação com mais facilidade.

2.1. A Educação bilíngue no contexto campesino

O projeto de educação bilíngue, como defende Skliar (2015), precisa ser construído politicamente e justificado sócio-linguisticamente, respeitando a identidade móvel do sujeito surdo, representada nos diferentes sistemas sociais, visto que, a educação bilíngue deve ocorrer em todas as instâncias da sociedade onde há interação entre surdos.

Conforme Macêdo (2011), sem contato com a Língua de Sinais dificilmente os surdos terão acesso à comunidade surda. No entanto, a interação entre surdos é primordial para a educação bilíngue, por isso a autora destaca a necessidade dos pais, ao saberem que seus filhos são surdos, aprenderem a Língua de Sinais, visando assegurar que suas crianças surdas aprendam Libras (no caso dos surdos brasileiros) como sua primeira língua.

É a partir dessa educação bilíngue que deve se pautar a escolarização bilíngue. Segundo este modelo educacional, o estudante surdo inicialmente aprende a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), para depois aprender a língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita (MOURA, SOARES, 2014).

A escolarização bilíngue, que Skliar (2015) se refere, consta como direito garantido aos surdos por meio da Lei Nº 13.146, sancionada em 06 de julho de 2015, que em seu inciso IV do Artigo 28 destaca: “IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2015).

A educação bilíngue no contexto educacional do campo implica em desenvolver a aprendizagem da criança surda por meio da LIBRAS, tomando por base os conhecimentos de mundo vivenciados por essas crianças, na realidade campesina à qual pertencem. Desse modo, o Projeto Político Pedagógico da escola do campo, como destaca Queiroz (2011), deve ser construído com base na interação entre: comunidade campesina, família, meio sócio-profissional e discentes, promovendo a interface entre saberes programáticos e conhecimentos cotidianos imersos na comunidade, respeitando as *alteridades* e particularidades culturais dos/as estudantes surdos/as (AMARAL, LOBATO, 2016).

A interface referida por Queiroz (2011) é explicitada por Caldart (2003), como um movimento pedagógico que combine as lutas, os trabalhos, as organizações coletivas, as atividades culturais, os cultivos da terra e as memórias, com saberes programáticos escolares traduzidos “em tempos, espaços, formas de gestão e de funcionamento, métodos de ensino e opções de conteúdos de estudo, processos de avaliação, jeito da relação entre educandos e educadores” (CALDART, 2003, p.74). Tudo isso, contemplando, dentre outros aspectos, a formação bilíngue no caso da presença de estudantes surdos/as na sala de aula.

2.2. Os limites e possibilidades da educação dos surdos do campo

Sabendo que os direitos dos surdos e camponeses estão assegurados por Leis – principalmente o direito de todos terem acesso a uma educação de qualidade – ainda persistem práticas de exclusão, inclusive com surdos camponeses. Pois, segundo Amaral e Lobato (2016), há desinteresse do sistema de ensino incluir os indivíduos surdos na escolar regular, principalmente nas classes multisseriadas (multiano), visto que, várias escolas de localidades rurais possuem turmas multisseriadas (multiano), cujos profissionais não estão capacitados para incluir esses/as estudantes.

As dificuldades para a efetivação do desenvolvimento educacional do estudante surdo camponês decorrem de vários fatores, tais como: lacunas na formação do corpo docente inicial e continuada, dificuldade de acesso às escolas, materiais inadequados, turmas multisseriadas (multiano) e necessidade de reestruturação dos currículos, além da ausência de conscientização da comunidade como um todo, que torna difícil a inclusão desses discentes, ou, até mesmo, inexistente (MOURA; SOARES, 2014).

Apesar dos aportes legais que asseguram a formação inicial e continuada dos professores, poucos profissionais que lecionam nas áreas rurais do país dispõem de formação adequada para incluir os/as estudantes com surdez, como aponta Oliveira (2012) e Macêdo (2011). Conforme estes autores, muitos professores do campo não possuem conhecimento na Língua de Sinais, e quando se deparam com estudante surdo/a na sala de aula tentam se comunicar por meio de gestos e, ou, leitura labial.

Essa tentativa de inclusão dos surdos acaba sendo meramente representativa, pois conforme Macêdo (2011, p.12), as “escolas simplesmente acolhem os alunos surdos” que, em sua maioria, não são alfabetizados na sua língua natural, e são recebidos por professores que não possuem conhecimento em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Somado a isso, em muitos casos, também não há a presença de intérprete, o que comprova a inexistência da inclusão (MACÊDO, 2011).

Nas escolas do campo, ainda de acordo com a autora supracitada, os surdos são alfabetizados com métodos que contemplam o visual. No entanto, pela ausência de conhecimento na Língua de Sinais o/a estudante surdo/a acaba sendo apenas letrado na língua portuguesa ao memorizar sentenças e palavras, e não alfabetizado como deveria ser – por meio do aprendizado de sua língua, de forma natural.

Os professores que atuam em turmas multisseriadas (multiano) também buscam recursos para facilitar a aprendizagem de todos os/as estudantes. Segundo Amaral e Lobato (2016), isso compreende um desafio para o/a professor/a que atua na educação do campo, devido a sua complexidade, pois ao possuir estudantes de diferentes séries/anos, idades e, muitas vezes, de diferentes realidades (no caso específico, a surdez), o ensinar torna-se mais difícil. Deste modo, o processo educacional acaba por destoar da proposta de desenvolver a aprendizagem, de TODOS os/as estudantes, conforme suas realidades campesinas.

Mesmo diante dessas adversidades existentes na educação do campo, ainda é possível mudar esse cenário de exclusão. Um passo considerado fundamental seria os professores obterem conhecimento acerca da Libras, para que sua prática pedagógica contemple o bilinguismo baseado

na realidade sociocultural, econômico e organizacional da comunidade camponesa onde residem os surdos camponeses (MOURA, SOARES, 2014; MACÊDO, 2011). Assim, estes sujeitos que ao longo da história foram desamparados socialmente, passaram a ser considerados cidadãos conhecedores dos seus direitos e ativos na sociedade.

Considerações finais

Como foi possível ver neste artigo, na realidade camponesa, onde também se encontram pessoas com surdez, existem possibilidades da educação desses sujeitos neste contexto educacional. Porém, como visto no texto, muitas são as limitações. Isso, devido a desigual distribuição de recursos educacionais previstos nas políticas públicas, provocando a baixa qualidade da educação. Portanto, é necessário percorrer um longo caminho até a melhoria da qualidade na educação dos discentes surdos camponeses (AMARAL, LOBATO, 2016; HADDAD, 2012). Sabendo, com base no presente texto, das limitações da educação do aluno surdo camponês, acredita-se que ainda é possível mudar a realidade educacional desses indivíduos, de modo a garantir a concretização de sua aprendizagem.

Para que isso aconteça Amaral e Lobato (2016), enfatizam a necessidade de organização e dedicação do corpo docente, sendo importante a realização de algumas mudanças no contexto escolar do campo, tais como: equipamentos de sala de aula adequados ao atendimento e desenvolvimento da aprendizagem do aluno surdo; Participação da família, de modo a contribuir na formação social e educacional do discente surdo; Oferta de curso em Libras para familiares, proporcionando ao indivíduo surdo diálogo no meio familiar; Conscientização das pessoas da comunidade camponesa sobre o que é surdez; dentre outras ações.

Este trabalho de pesquisa também leva a observar que, mesmo sendo necessárias mudanças, elas não irão acontecer rapidamente, pois, isso demanda um processo longo e demorado, principalmente se depender dos governantes que, de acordo com Amaral e Lobato (2016), não demonstram nenhum interesse de efetivar a inclusão dessa minoria. Por isso, essa mudança só irá acontecer se continuarem as lutas dos movimentos da comunidade surda articuladas aos povos do campo.

Segundo Moura e Soares (2014), tal mudança seria possível se algumas ações fossem feitas, tais como: os professores do campo se capacitassem na área da surdez; realização de aulas em Libras, privilegiando a cultura surda e as vivências do meio rural com base na realidade onde o

aluno surdo mora (produtos agrícolas cultivados na casa de cada um dos discentes e nos objetos comuns ao trabalhador do campo, por exemplo).

Tudo isso, articulado entre os conhecimentos obtidos por meio das experiências, adquiridas no dia-a-dia no campo, com os conhecimentos programáticos escolares.

Outro aspecto possível de ser analisado a partir deste trabalho é que, diante do contexto de exclusão que historicamente os surdos e os camponeses vivenciaram, é possível concluir que os surdos camponeses foram duplamente excluídos ao longo da história. Isso, por serem surdos e por morarem nestas localidades. Essa dupla exclusão vivenciada pelos surdos camponeses proporcionou prejuízo a vivência social e ao desenvolvimento educacional dos mesmos. Assim, pensar no sujeito surdo que reside no campo, compreende considerá-lo como sendo linguisticamente diferente, possuidor de identidades e culturas próprias vinculadas à realidade campesina pertencente.

É importante salientar que este trabalho não teve a pretensão de esgotar o objeto de estudo proposto, haja vista que analisar, bibliograficamente, como se dá a inclusão do surdo na educação do campo, não proporciona condições de identificar, de forma real, se a inclusão destes sujeitos acontece ou não. Para isso, far-se-á necessário uma pesquisa de campo a fim de identificar como se dá a realidade dos/as alunos/as matriculados/as nas escolas campesinas. Isso, por sua vez, será objeto de futuras pesquisas.

Referências

AMARAL, E. L. ; LOBATO, H. K. G. A Escolarização do Surdo em Classe Multisseriada: propostas e estratégias de ensino em uma escola no município de Soure-Pará. In: LOBATO, H. K. G.. et al. **Diálogos sobre inclusão escolar e ensino aprendizagem da Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos**. Belém-Pará: UFPA, 2016, p. 179 p. 47-62.

BRASIL. Decreto Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: **lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação, 5ª Edição Câmara, 2010. Disponível em: <http://www.famasul.edu.br/2015/arquivos_pdf/106.pdf>. Acesso em: Novembro de 2015.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1/2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2002.

CALDART, R. S. **A escola do campo em movimento**. Rev. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 24 de Maio de 2016.

MELO, A. D. **Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação?** Revista do Centro de Educação. Cadernos de Educação Especial, Santa Maria/RS, v. 2, n. 24, p. 77-85, 2004.

HADDAD, S. **Direito à Educação** (verbete). In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MACÊDO, G. C. **A in(ex)clusão dos surdos na Educação do campo: sensibilizando Professores e compartilhando saberes**. Feira de Santana, v. 2, n. 3, p. 11-25, jul./dez. 2011.

MOURA, C. V. de. SOARES, D. S. V. Surdez em foco: uma experiência em escola do campo. **SIFEDOC**, 2014. Disponível em:

<[http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20e%20Grupos%20de%20Trabalho%20\(GTs\)/Regional%20Santa%20Maria/GT%206/Regional_Santa_Maria_2013%20\(5\).pdf](http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20e%20Grupos%20de%20Trabalho%20(GTs)/Regional%20Santa%20Maria/GT%206/Regional_Santa_Maria_2013%20(5).pdf)> Acesso em: Agosto de 2016.

OLIVEIRA, I. A. de. Educação Inclusiva em Escolas Multisseriadas do Campo na Amazônia: Um olhar as práticas dos professores. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1931b.pdf. Acesso em: Julho de 2016.

QUEIROZ, J. B. P. de. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. **Revista NERA**, Presidente Prudente, Ano 14, nº. 18, pp.37-46, Jan-jun./2011. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1347-3845-1-PB.pdf>. Acesso em: Outubro de 2015.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. In:_____. **ATUALIDADE DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: Interfaces entre Pedagogia e Linguística**. – 5 ed. – Porto Alegre: Mediação, 2015.