



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

ALEXSSANDRO BARBOSA SABINO

**HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO DA EDAC: PRÁTICAS DE
CULTURA ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE CAMPINA
GRANDE (1990-2015)**

CAMPINA GRANDE-PB
2017

ALEXSSANDRO BARBOSA SABINO

**HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO DA EDAC: PRÁTICAS DE
CULTURA ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE CAMPINA
GRANDE (1990-2015)**

Monografia apresentada ao Curso de História da Universidade Estadual da Paraíba como pré-requisito para a obtenção do título de licenciado em História.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão

Campina Grande-PB
2017

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S116h Sabino, Alexssandro Barbosa.

História e memória da educação da EDAC [manuscrito] : práticas de cultura escolar no contexto da educação de Campina Grande (1990-2015) / Alexssandro Barbosa Sabino. - 2017.

40 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2017.

"Orientação : Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão ; Coordenação do Curso de História - CEDUC."

1. Memória. 2. História da Educação. 3. Escola Estadual de Audiocomunicação de Campina Grande.

21. ed. CDD 981.33

ALEXSSANDRO BARBOSA SABINO

**TÍTULO DO TRABALHO: HISTORIA E MEMORIA DA EDUCAÇÃO DA EDAC:
PRATICAS DE CULTURA ESCOLAR NO CONTESTO DA EDUCAÇÃO DE
CAMPINA GRANDE (1990- 2015)**

Monografia apresentada a coordenação do
Curso de História da Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à obtenção do
título de Licenciado em História.

Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em: 14/12/2017.

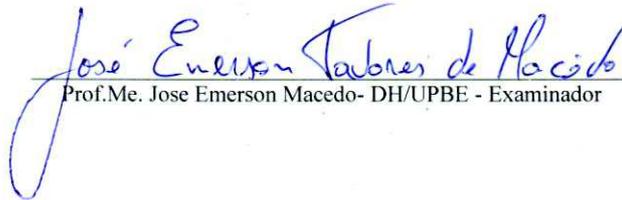
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Patrícia Cristina de Aragão (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre- DE/UEPB- Examinador
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof.Me. Jose Emerson Macedo- DH/UPBE - Examinador

A minha mãe, pela dedicação,
companheirismo e amor, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus por ter proporcionado tantas maravilhas em minha vida. Nasci e me criei na zona rural de Campina Grande, fui uma criança tímida, a escola era meu lazer. Me imaginava terminando apenas o ensino médio, mas segui ir em frente.

Agradeço a minha mãe por tudo já passamos. Nos momentos em que eu estive mais indefeso, foi a senhora quem zelou por mim. Obrigado por tudo.

Iniciei meus estudos em uma escola que se chamava Maria Augusta Albuquerque. Lá lecionava a professora Lucinha Gonzaga, uma das minhas inspirações para a escolha do magistério. Talvez se não fosse por tudo que ela me ensinou, eu não estivesse aqui apresentando este trabalho. Obrigado professora Lucinha por tudo que a senhora fez por mim e por todos aos quais se dedicou.

Agradeço à amiga Alianna e ao amigo Rildemar que fiz ao longo do curso de História, vocês são um exemplo para mim. Alianna de pequena só tem o tamanho, você sempre será uma amiga muito importante.

Agradeço a minha orientadora a professora Patrícia Cristina de Aragão. Suas aulas foram inesquecíveis, repletas de momentos em que realmente eu percebi estar no curso certo. Obrigado por acreditar em mim e me fazer seguir, eu nunca esquecerei da senhora.

Por fim, agradecer aos professores Eduardo Gomes Onofre e José Emerson Macêdo que compõem a minha banca examinadora, pela disponibilidade e atenção.

HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO DA EDAC: PRÁTICAS DE CULTURA ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE CAMPINA GRANDE (1990-2015)

Alexassandro Barbosa Sabino¹

RESUMO

Este estudo tem como objetivo principal investigar a importância da Escola Estadual de Audiocomunicação de Campina Grande (EDAC) para a história da educação campinense no que se refere às discussões acerca das pessoas surdas, mediante as contribuições da instituição para a cultura e memória escolar campinense. Sendo assim, nossa proposta é refletir sobre a trajetória da EDAC em Campina Grande, focalizando a memória e a cultura escolar a partir da realidade das pessoas surdas. Os referenciais teóricos situam-se nos estudos de Nora (1993) a partir de suas contribuições sobre memória, de Jannuzzi (2006) sobre educação de pessoas surdas e de Tilio (2009) e Varela (1995) na abordagem da cultura escolar. Como Metodologia de pesquisa trabalhamos apoiados nos conceitos de história oral temática, utilizando como fontes as respostas de entrevistas semiestruturadas, além da legislação a respeito da temática estudada. O *locus* da nossa pesquisa foi a escola EDAC, localizada na cidade de Campina Grande-PB. Os sujeitos participantes que contribuíram para essa pesquisa foram a professora da instituição, Francicleide Diniz, e os professores Rildemar de Almeida e Souza e Danilo José Silva Queiroz. Compreendemos, então, que a história da educação campinense referente a pessoas surdas encontra na EDAC uma instituição referencial cuja memória faz parte da educação da cidade.

Palavras-chave: Memória. História da educação. Escola Estadual de Audiocomunicação de Campina Grande.

¹ Aluno do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

ABSTRACT

This study aims to investigate the importance of the Escola Estadual de Áudio Comunicação de Campina Grande (EDAC) to the history of Campina Grande's education with regard to the discussions on deaf people through the institution's contributions to scholastic culture and memory of the city. Therefore, our proposal is to reflect on the trajectory of the EDAC in Campina Grande, focusing on memory and culture of school from the reality of deaf people. The theoretical references are in the studies of Nora (1993) and his contributions about memory, Januzzi (2006) on the education of deaf people and Varela (1995) and Tilio (2009) on the approach to scholar culture. As research methodology we work with the concepts of thematic oral history, using the answers of semi-structured interviews as resource besides the legislation regarding the subject studied. The locus of our research was the EDAC school, located in the city of Campina Grande-PB. The participating subjects who contributed to this research were the institution's teachers Francicleide Diniz, Rildemar de Almeida e Souza and Danilo José Silva Queiroz. We understand, then, that the history of Campina Grande's education regarding deaf people finds in EDAC a referential institution whereof memory is part of the education of the city.

Keywords: Memory. History of Education. Escola Estadual de Áudio Comunicação de Campina Grande.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Área externa: entrada da escola	30
Figura 2. Pátio da escola EDAC.....	30
Figura 3. Biblioteca da EDAC.....	31
Figura 4. Área externa lateral da EDAC.....	31

LISTA DE SIGLAS

EDAC	Escola Estadual de Audiocomunicação de Campina Grande
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
ISM	Instituto dos Surdos-Mudos
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
FENEIS	Federação Nacional de Educação de Surdos
FCEE	Fundação Catarinense de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
LB DEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. MEMÓRIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS: TRAJETOS DA CULTURA ESCOLAR.....	14
1.1 Cultura escolar e memória	14
1.2 Educação especial e o trabalho com pessoas surdas.....	19
2. A ESCOLA ESTADUAL DE AUDIOCOMUNICAÇÃO DE CAMPINA GRANDE (EDAC) NO CONTEXTO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO CAMPINENSE: NARRATIVAS E MEMÓRIAS DOCENTES.....	25
2.1 História da EDAC e o seu trajeto na educação de surdos em Campina Grande.....	25
2.2 Trajetórias docentes que narram histórias e memórias.....	31
CONSIDERAÇÕES	36
REFERÊNCIAS	38
APÊNDICES.....	39

INTRODUÇÃO

Na memória e na cultura escolar da história da educação campinense a Escola Estadual de Audiocomunicação de Campina Grande (EDAC) surgiu a partir da necessidade de um espaço para prática do estágio do curso de Habilitação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação da licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, atualmente Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Contemporaneamente é uma das três instituições² de ensino regular mais importantes no que se refere ao ensino de pessoas surdas mediante o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no estado da Paraíba, contando com alunos da cidade de Campina Grande e municípios circunvizinhos.

Do início do seu funcionamento ainda não oficial no ano de 1983 ao ano de 1991 a EDAC utilizava a oralidade como ferramenta de ensino. Fato que reflete a pedagogia da época com relação às pessoas surdas, que compreendendo a surdez como uma “anormalidade” buscava corrigi-la. A partir do ano de 1991 até o ano de 1995 a escola adotou o *Bimodalismo*, método que trabalhava a oralidade em concordância com a língua de sinais, mudança que se encaminhou de 1995 até os dias de hoje para bilinguismo, que inclui o ensino da primeira língua abrangendo seus aspectos linguísticos e culturais e da Língua Portuguesa, considerada, portanto, a segunda língua para os surdos.

Compreendemos a EDAC como uma instituição integrante da história da educação campinense, pois acreditamos na sua relevância para os estudos sobre as instituições escolares da cidade e principalmente para as pesquisas que envolvem a temática da educação especial, especificamente a educação de pessoas surdas

Apesar disso, a EDAC ainda é uma instituição de ensino pouco abordada pela historiografia da educação na Paraíba. Neste sentido, o objetivo geral de nosso trabalho é investigar a importância da Escola Estadual de Audiocomunicação de Campina Grande (EDAC) na história da educação campinense no que se refere às discussões acerca das pessoas surdas no

²Sendo elas a Escola Municipal de Surdos de Gado Bravo (EMSGB) fundada no ano de 2001 e a Escola Municipal de Surdos de Aroeiras (EMSA) inaugurada no ano de 2006.

recorte temporal da década de 1990 ao ano de 2015. Nossos objetivos específicos, portanto, são abordar a história da instituição em Campina Grande, através das memórias de professores, além de analisar como professores representam em suas memórias a EDAC e a importância dessa instituição na educação campinense, e por fim discutir sobre a história da educação na perspectiva da cultura escolar enfatizando o papel da EDAC como instituição que trabalha a educação especial na perspectiva de pessoas surdas.

Portanto, nos propomos a enveredar por sua história mediante o seguinte eixo problematizador: qual a importância da EDAC na memória e na história da educação campinense, no que se refere à produção de uma cultura escolar? Justificamos a escolha da EDAC como nosso objeto de estudo a partir da experiência em um curso de LIBRAS que participamos, oferecido por uma igreja local da cidade, e que posteriormente possibilitou uma visita à escola, e, portanto, um contato muito próximo com a cultura surda de Campina Grande.

Nosso trabalho se insere em um diálogo entre os campos da História Cultural e da História da Educação na perspectiva da Educação Especial. Esse debate historiográfico, que emergiu em meados do final da década de 1990, permitiu alargamentos de temas, fontes e objetos analisados pela História da Educação (Pinto, 2009). Inicialmente abordando o conceito de cultura escolar que busca refletir mediante nova visão temas que envolvam as disciplinas escolares voltadas para as práticas culturais e sob um novo olhar para as fontes, como no caso documentos oficiais escolares. Essa conversação entre os dois campos do saber possibilita:

ultrapassar as leis, os documentos oficiais, os regimentos escolares e buscar aqueles produzidos pelos principais envolvidos em sala de aula, tanto os alunos quanto os professores. É preciso escovar a história a contrapelo para poder fazer emergir tais documentos. (PINTO, 2009, p.6)

Nesse viés fazemos uso dos conceitos de cultura escolar mediante as contribuições teóricas do professor Rogério Tilio (2009) e da pedagoga Júlia Varela (1995) e dos aportes teóricos sobre educação especial e memória, respectivamente da pedagoga Gilberta de Martino Jannuzzi (2006) e do historiador Pierre Nora (1993). Buscando compreender a instituição escolar EDAC como um espaço elaborador de práticas culturais escolares no que se

refere à pessoa surda, através dos relatos e lembranças de professores que fazem parte da instituição.

Para tanto, como metodologia trabalhamos a partir da história oral. Esse método de pesquisa histórico “caracteriza-se como uma metodologia de pesquisa que busca ouvir e registrar as vozes dos sujeitos expluídos da história oficial e inseri-los dentro dela” (ALVES, 2016, p.3). Nesse aspecto a história oral mostra-se importante a partir do momento em que nos dispomos a utilizar os relatos dos professores da EDAC, objetivando a inserção de suas falas na história da educação de Campina Grande.

Contamos com as contribuições dos relatos orais concedidos em entrevistas por três professores da instituição, são eles: o professor de Educação Física Danilo José Silva Queiroz idade, integrante da EDAC desde o ano de 2011, Rildemar de Almeida e Sousa, 49 anos na instituição como professor de História desde o ano de 2014 e a professora de História Francicleide Diniz, 45 anos.

Também utilizamos fotografias da EDAC, buscando compreender essas imagens por meio de seu significado de fonte histórica, portanto como “um documento, rico em informações e significados, que nos coloca direto com um momento, um personagem e uma época.” (ALBUQUERQUE; KLEIN, 1987, p. 297). Isso significa um trabalho com a fotografia voltado para a crítica e problematização do documento, atentando para seu contexto histórico, interpretando seus significados para nossa pesquisa, mediante as hipóteses por nós levantas.

O *locus* da nossa pesquisa é a Escola Estadual de Audiocomunicação de Campina Grande (EDAC) localizada na rua Profa. Eutécia Vidal Ribeiro, s/n no bairro do Catolé, Campina Grande-PB. Este estudo está organizado em dois capítulos, sendo o primeiro *Memória e história da Educação de pessoas surdas: caminhos da cultura escolar*, onde debatemos sobre o conceito de cultura mediante seu diálogo com o conceito de cultura escolar, na perspectiva da educação da pessoa surda e de como historicamente esses sujeitos foram enxergados socialmente no âmbito da instituição escola. Também tratamos do conceito de memória, tendo em vista que esse é essencial para a construção da historiográfica sobre a EDAC através das narrativas e lembranças dos sujeitos entrevistados de nossa pesquisa.

No segundo capítulo *A Escola Estadual de Áudio Comunicação de Campina Grande (EDAC) no contexto da História da Educação campinense: narrativas e memórias docentes* abordaremos brevemente a história da instituição quando da sua fundação e seus preceitos pedagógicos, além da análise dos depoimentos orais dos três professores da EDAC que contribuíram para nosso trabalho.

1 MEMÓRIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS: TRAJETOS DA CULTURA ESCOLAR

Nesta sessão discutiremos acerca da história da instituição escolar articulada às discussões relativas às pessoas com deficiência. Nossa proposta inicial é trabalhar o conceito de cultura e a partir dele discutir a cultura escolar e nela trazer a discussão sobre as pessoas com deficiência, mais precisamente as pessoas surdas. Como na história da educação e na cultura escolar esses sujeitos foram vistos a partir de sua identidade de pertencimento. Abordaremos o conceito de memória, uma vez que a história da EDAC será construída mediante as narrativas dos professores que integram a instituição.

1.1. Cultura escolar e memória

O termo “cultura” não cabe em um único conceito, pois são muitos significados dados à palavra, entre os quais destacamos “Cultura” como desenvolvimento intelectual; saber; utilização industrial de certos produtos naturais; instituições, costumes, valores de uma sociedade; cultivo. (Bueno, 2000, p.210)

Segundo Tilio (2009) a tentativa de definir a palavra resulta em dois equívocos, que homogenizam os seus significados. O primeiro equívoco está na escrita de cultura no singular, algo comum quando fazemos uso do conceito de cultura nacional, onde erroneamente, acreditamos que sujeitos pertencentes a um mesmo país, compartilham de uma mesma cultura. E o segundo, da cultura com “C” maiúsculo, que faz referência a campos do conhecimento, como as Artes, a Literatura, a História, a Política a Religião e a instituições culturais, como referência de cultura, em detrimento das culturas, que representam as produções de “grupos sociais que compartilham os mesmos interesses, a mesma forma de interagir, pensar de se comportar e se comunicar” (TILIO, 2009, p. 37)

Tilio (2009) ainda nos aponta como ao longo da história o conceito de cultura foi tecido pela antropologia. No século XIX, momento em que os conceitos de cultura começaram a emergir, o antropólogo inglês Edward Burnet, concebeu cultura de forma universalista, apontando-a como algo apreendido na coletividade social. Fraz Boas, renomado antropólogo norte

americano, já no século XX, se preocupou em abordar a cultura como fator que difere os indivíduos, uma vez que seus estudos se debruçavam sobre a diversidade humana. Neste sentido, as culturas, para Boas, não podem ser estudadas excluídas de seus contextos.

Segundo Tilio (2009), Ruth Benedict, antropóloga americana e aluna de Boas, conceituou cultura a partir das características regulares de seus padrões, o que resultava em configurações, e garantia à cultura uma totalidade. Benedict também afirma que os sujeitos fabricam a cultura na qual estão inseridos mediante relações sociais estabelecidas entre eles. Edward Sapir, aproxima-se da conceituação da antropóloga, uma vez que crê na cultura construída em redes de interações individuais entres os sujeitos, onde está envolta em “conjuntos de significações” (CUCHE apud TILIO, 2009, p.42) e são compartilhadas.

Atualmente o olhar voltado para a globalização demonstra que este fenômeno pode servir também para o compartilhamento de experiências culturais diversas, desde que as culturas objetivem conversar entre si e não se sobreporem uma a outra. Conforme Cuche (1999):

A cultura pode ser compreendida como um conjunto dinâmico, mais ou menos homogêneo [...] a cultura não é, portanto, algo rígido, fechado; os indivíduos possuem liberdade não só para construir como também para ‘manipular’ a cultura (TILIO, 2009, p. 43)

Este processo de interação cultural surge dos vínculos estabelecidos nas sociedades, em se tratando de sociedades capitalistas, as relações sociais são desiguais, resultado do sistema socioeconômico, algo que reflete também nas culturas, uma vez que essas são artefatos produzidos pela sociedade. A lógica da desigualdade produz hierarquias entre as culturas, a cultura da classe dominante se sobressai por seus privilégios sociais em relação à cultura das classes “dominadas.” Mas é importante ressaltar que esta “dominação” cultural está sujeita à resistência dos grupos dominados. Sendo assim, Cuche (1999) demonstra também que a análise histórica das culturas é tão relevante quanto a social, pois a cultura enquanto construção histórica mostra que as relações sociais são intencionais e estão localizadas em um tempo e espaço.

Por sua vez, Roberts (2001) formula um conceito crítico de cultura. Para ela, a cultura pode ser compreendida sob dois aspectos: o funcional e o construtivista, que são base para três formas de cultura: a cognitiva, a simbólica e a crítica. A forma cognitiva de se olhar a cultura deriva do comportamento dos sujeitos resultando em conhecimento compartilhado entres estes sujeitos. Diferentemente da forma cognitiva, a forma simbólica assimila a cultura a partir das interações sociais dos indivíduos que fazem uso dos mesmos símbolos culturais. Já a forma crítica de abordar a cultura, compreende que o conceito de cultura como múltiplo, enxergando os sujeitos que a produzem como personagens que discursam de um lugar social, que possuem crenças e posicionamentos, e que devem ser analisados a partir dos elementos culturais que se repetem.

Sendo assim, atentamos para o fato de que as diversas formas de cultura dispostas na sociedade são fabricadas pelos indivíduos em meio às redes de sociabilidade estabelecidas entre estes. As culturas produzidas encontram-se também nas instituições que fazem parte da sociedade. Uma dessas instituições é a escola.

Tomamos como pressuposto o conceito de cultura e suas diferentes interpretações para pensarmos como a escola produz sua cultura e como a cultura escolar exclui a cultura de sujeitos identitários diferentes, tais como os sujeitos com deficiência. A escola enquanto instituição presente no meio social, encontra-se também como produtora de cultura escolar. O ambiente escolar, desde seu espaço físico, passando pelas redes de sociabilidades estabelecidas, até o cumprimento de regras, compõem os elementos da cultura escolar, objetivando homogeneizar os sujeitos. Buscam moldá-los para atender aos interesses políticos-econômicos da sociedade, impondo uma disciplina que expropria esses da cultura que trazem consigo, para serem incorporados na escola. A cultura escolar, bem como a instituição foi construída historicamente.

Segundo Julia Varela (1995) esta construção data do século XVI, quando o Renascimento em meio a uma nova concepção de infância, faz emergir novas instituições educacionais organizadas pelos jesuítas que em pouco tempo transformaram o sistema de ensino de países católicos. O projeto de ensino jesuíta buscava formar bons cristãos, educando-os em espaços fechados, nivelando os saberes pelo grau dificuldade.

Uma vez autoridades, os jesuítas expropriavam o conhecimento dos estudantes, empreendendo técnicas, a fim de moralizar o ensino. A esse processo foi atribuído o nome de *pedagogização do saber*, e seus efeitos resultaram nos jesuítas como detentores únicos dos saberes, da verdade, e os estudantes apenas aprendiam o conhecimento selecionado pelos mestres, pois diferente do modelo de educação anterior, não existia compartilhamento do conhecimento. Todos os saberes fabricados por estas instituições seguiam a doutrina da Igreja, integravam uma cultura culta, portanto eram descontextualizados. Além de gradativamente implantarem um aparato disciplinador, que em detrimento de sua execução comprometeu o conhecimento.

Na transição do século XVI para o século XVIII os saberes passaram por uma remodelação, tal remodelação resultava no *disciplinamento dos saberes internos*. Na época, o Estado a fim de moldar os sujeitos, utilizou a escola para se apropriar dos saberes. Para tanto, fez uso da economia de política, da expansão das forças de produção e do governo da população Varela (1995).

Além do que, os procedimentos empreendidos por este novo modelo de educação, desqualificaram saberes considerados inúteis, suprimiu barreiras para compartilhamento do conhecimento, hierarquizou os saberes entre mais e menos relevantes e controlou o conhecimento selecionando e posteriormente transmitido. Tais ações extinguiram saberes passados, o conhecimento foi especializado e a ciência passou a ser vista como efeito de verdade.

Esta especialização dos saberes apontava para uma crise do sujeito universal e a emergência de um sujeito do capitalismo, que disciplinado, classificado e hierarquizado, passaria a ser mais produtivo, fator fundamental para consolidação da revolução industrial, da acumulação do capital e do nascimento das democracias, atendendo aos objetivos do Estado, sendo a escola responsável por aplicar as disciplinas sob corpos dóceis, prontos para serem moldados.

Contudo, percebemos que a instituição escola, surgida no Renascimento, *pedagogizadora dos saberes* e com devidas modificações a escola do projeto iluminista, *disciplinadora dos saberes*, produziram uma

cultura escolar, pautada na vigilância, no controle, na disciplina, na ciência, objetivaram disciplinar os sujeitos.

Mas é importante ressaltar que ao mesmo tempo em que a instituição escolar impõe sua cultura buscando homogeneizar os saberes e os indivíduos, os conhecimentos paralelos são construídos pelos sujeitos desviantes que através da sua cultura de resistência permitem que a escola possa ser concebida de forma mais crítica.

Sendo assim, ao destacarmos a Escola Estadual de Audiocomunicação de Campina Grande, compreendemos esta enquanto instituição cultural e escolar que constrói saberes, fabrica sujeitos sociais, e que, portanto, é possível de ser historicizada. Neste viés, recorreremos à memória de professores e professoras que integram a instituição EDAC, onde mediante suas trajetórias individuais tecem as lembranças que constroem quadros discursivos sobre a escola.

Ressaltamos a memória segundo Pierre Nora (1993) através de suas contribuições sobre o fim da “história-memória.” Segundo o historiador, a aceleração da história, a partir do fenômeno da *mundialização* fez com que a história-memória, caracterizada por uma “memória integrada, ditatorial, inconsciente de si mesma” (NORA, 1993, p. 8) chegasse a um fim possibilitando a emergência de novas memórias. Essa extinção da “história-memória”, portanto, “multiplicou as memórias particulares que reclamam sua própria história” (NORA, 1993, p. 17) ao passo que a necessidade de lembrar da velha memória, resultou na criação de “lugares de memória.”

Acreditamos que essas “memórias individuais e diversas” oportunizam que sujeitos sociais como os professores envolvidos em nossa pesquisa tenham a possibilidade de narrar histórias sobre a EDAC, através de suas memórias, tendo em vista que a compreensão sobre memória hoje encontra-se para além daquela arquivística que ficava sob a tutela de instituições como a família, a Igreja e o Estado. Esta alternativa a construção de novas memórias por diferentes sujeitos permite desta forma uma possibilidade de mudança na história, sendo assim a “passagem de uma história totêmica, para uma história crítica...” (NORA, 1993, p.14).

Portanto, a cultura e a escola não dão relevância aos sujeitos tornando-os invisíveis no espaço escolarizado, entre esses sujeitos destacamos as

peças com deficiências, que durante muito tempo não foram incluídas na escola regular, por não serem aceitas.

1.2 Educação especial e o trabalho com pessoas surdas

Atualmente o debate sobre a educação especial e o trabalho com pessoas surdas é recorrente na área educacional. Mas é preciso compreender como esse debate chegou até a atualidade. Para isso é necessário traçar historicamente como pessoas com necessidades especiais e as pessoas surdas foram entendidas pela sociedade, pela medicina e pela escola no Brasil.

Em sua obra *A educação do deficiente no Brasil* (2006) a professora Gilberta Martinho de Jannuzzi nos aponta que em meados do século XVI surgem no Brasil as primeiras Santas Casas de Misericórdia e Irmandades, que distribuíam esmolas e pagavam dotes a meninas órfãs e serviam de asilos para os desvalidos. Essas instituições religiosas não se preocupavam com a educação de pessoas com deficiência ou de pessoas surdas, mas eram elas as responsáveis por recolher os “indesejados” pela sociedade.

No final do século XVIII para início do século XIX, contexto em que o pensamento liberal é trazido pela elite nacional para o país, médicos, professores e advogados de forma sutil, voltaram seu olhar para instituições educativas que atendessem a crianças deficientes. É preciso ressaltar que a pessoa deficiente nesse contexto no Brasil era vista como incapacitada, pois a Constituição de 1824 vetava o deficiente adulto de exercer seus direitos políticos. Mesmo assim, em 1835 o deputado Cornélio França propôs um projeto para criação do cargo de professor de primeiras letras para o ensino de surdos-mudos, tal projeto não obteve êxito e foi arquivado.

Apenas 22 anos mais tarde em 1857 o Instituto dos Surdos-Mudos (ISM) foi criado. Mantido pelo poder central, a construção e custeio desse órgão foi possível graças às ligações políticas com homens de poder, como a que existia entre o Marquês de Abrantes e o embaixador da França no Brasil que por intermédio do ministro da Instrução Pública francês, recomendou o educador surdo Edouard Huet para instrução de alunos surdos-mudos no ISM. Huet era monitorado pelo Marquês de Abrantes, na época diretor do Instituto até 1862 quando o marquês de Olinda, Pedro de Araújo Lima assume o cargo.

Neste contexto em 1883 ocorre o I Congresso de Instrução Pública, onde é apontado a criação de um currículo para formação de professores para surdos-mudos e cegos. Porém, essa proposta não seguiu adiante. Não custa lembrar que o Brasil possuía uma sociedade iletrada, ruralizada e que ainda tentava implementar o ensino primário, sendo assim, a valorização da educação para pessoas deficientes era algo distante. O portador de necessidades especiais não possuía lugar nesta sociedade que olhava os sujeitos como mão de obra, ou depósito de ideologização da elite, que conseqüentemente não se preocupava em investir nos Institutos. Com o tempo o Instituto dos Surdos-Mudos foi abandonado pelo poder central, tornando-se um espaço precário.

Segundo Jannuzzi (2006) foi no final do século XIX, que surgiram as escolas regulares que atendiam deficientes, a exemplo da Escola do México em 1887, o Pavilhão de Bourneville e o Ginásio Estadual Orsina da Fonseca em 1889, todas no Rio de Janeiro, muito intermediadas pela criação de grupos escolares.

Com a República desde 1889 e o novo olhar voltado para a educação, o Congresso propôs “desenvolver as letras, artes e ciências” (JANNUZZI, 2006, p. 23) o ISM passou a oferecer ensino profissionalizante e literato a uma pequena parcela de surdos-mudos, uma vez que naquela sociedade existia a dificuldade de compreender quem eram as pessoas deficientes.

No gradativo processo de industrialização e urbanização do começo do século XX, a educação primária começou a ser levada a sério pelo movimento da Escola Nova, principalmente pelo fato de os profissionais do movimento serem ligados a cargos em secretárias estaduais de educação (JANNUZZI, 2006). Nesse panorama a educação especial começa a se estruturar visando diferenciar-se da educação regular considerada “normal” a partir do entendimento de que a pessoa deficiente deveria adquirir habilidades para “suprir” suas necessidades, frente à deficiência, mais a frente, nas décadas de 1950 e 1960, esse pensamento visou desenvolver autonomia dessas pessoas, justamente porque essas são as décadas onde a economia brasileira depara-se com o crescimento.

Na década 1930, quando associações de civis e instituições filantrópicas começaram a surgir, o governo começou a planejar a criação de escolas para

deficientes ligadas a hospitais e a escolas de ensino regular. Esse é o momento em que houve um aumento sutil de instituições especializadas e o número de alunos matriculados (JANNUZZI, 2006). Mesmo depois da Constituição de 1934 esse número de instituições se mantém tímido.

Jannuzzi (2006) chama atenção de que foram as IV e V Conferência Nacional da Educação, respectivamente em 1933 e 1934, ocasião onde o ensino para deficientes foi nomeado de “ensino emendativo” e onde surge a ideia de escolas de aperfeiçoamento e laboratórios de psicologia experimental, que serviram de base para a escola de aperfeiçoamento de Minas Gerais, que investiu na formação de professores especializados.

A educação especial e o ensino para pessoas surdas permaneceu nesse panorama estático até a década de 1950, quando clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação começam a emergir e quando em 1951 o INSM sob direção de Ana Rímoli de Faria Dória, ofertou o primeiro curso normal para professores de surdos.

No ano de 1957 é criado o Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) sob o decreto n. 42. 7283/12 de 1957, nesse mesmo contexto é criada a Campanha da Educação do surdo brasileiro, que visava “medidas necessárias à educação assistência, no mais amplo sentido, aos deficientes da audição e da fala.” (JANNUZZI, 2006, p. 88). O Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) também tornou oficial, pois de acordo com Soares (1999)

o método oral para todo o alunado, este método utilizava informações baseadas no conhecimento terapêutico para desenvolver órgãos fonatórios, como o ritmo da respiração, ginástica respiratória, uso de cordas vocais exercícios de sopro (SOARES, 1999, p. 74-76).

Os saberes médicos e psicopedagógicos começaram a ser mais atuantes, mesmo que na maioria dos casos os métodos utilizados tenham sido de pouco avanços, fator pelo qual a educação de pessoas com deficiência, nelas inclusas as pessoas surdas, ainda fossem vinculadas a questão da saúde, uma vez que as instituições que surgiram se encontravam ligadas a hospitais.

Para os médicos o método recomendado para surdos-mudos deveria se basear no diagnóstico que os classificava em: “surdos-mudos completos” e

“surdos-mudos incompletos” e essa classificação seria feita de acordo com a acuidade auditiva dessas pessoas. Já os psicopedagogos, em meio a diagnósticos imprecisos, se baseavam na educação “normal” para desenvolver métodos educativos para pessoas deficiência. Os profissionais recomendavam a construção de escolas e classes para esse segmento social, separando os “normais” dos “anormais” visando não atrapalhar o ensino de alunos matriculados em classes regulares.

Na década de 1960, com o surgimento de clínicas particulares que junto a escolas uniram profissionais e pessoas que se interessavam pelo tema da educação do deficiente. Na primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, estava posto que a educação voltada para os “excepcionais” mesmo implementada em lei, essa medida não alcançou quantidade considerável de pessoas com necessidades especial.

Ainda segundo Jannuzzi (2006) nos Estados Unidos, após a Segunda Guerra Mundial, inúmeras fundações de apoio a vítimas mutiladas da guerra surgiram. Baseados na ideia de colocar em sociedade essas vítimas, que se tornaram deficientes, a partir da Declaração sobre desenvolvimento e progresso social, de 1969. Essas fundações durante a década de 1979 promoveram a realização de eventos como o Seminário Latino-Americano Sobre Planejamento e Organizações de serviços para doentes mentais, vai influenciar na criação do órgão.

Em 1973 com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) a educação especial começa a conquistar espaço na sociedade. A CENESP visava “a definição de metas governamentais específicas para esta área, com ações políticas governamentais coesas diante do que já existia de forma precária.” (JANNUZZI, 2006, p. 137). Como metas estabelecidas de 1974 a 1979, o CENESP investiu em capacitação de técnicos, de professores, na criação de projetos nas secretárias de educação de alguns estados e no INES. O órgão também prestou auxílio a 279 instituições privadas, cuidou da formação dos professores em todos os níveis.

Os estudos de pós-graduação sobre educação especial começaram a surgir, e em 1978 foi criado o Programa de Mestrado em Educação Especial da (UFSCAR) e o mestrado em Educação, com concentração na área de educação especial, em 1979 na UFRJ.

Vale ressaltar que o contexto no qual tais mudanças foram apreendidas. O Brasil estava imerso no discurso desenvolvimentista, desde o golpe de 1964, essa política visava o progresso e crescimento da economia. Sendo assim, foi necessário possuir mão-de-obra para preencher os postos de trabalho, assim passou-se a valorizar o ensino primário que na escola formaria estas pessoas.

Seguindo o pressuposto na educação especial, alunos deficientes, fossem eles surdos, cegos ou mentais, também deveriam estar preparados. Em 1987, o CENESP fracassa dando origem ao Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE). Os objetivos do órgão eram “acompanhar o planejamento e avaliar a execução.” (JANNUZZI, 2006, p. 169).

As questões pedagógicas voltadas para educação especial do final da década de 1970 e década de 1980, incluíam a *normalização* que buscava adaptação do ambiente para que alunos com deficiência pudessem viver como alunos “normais.” Os anos 80 foram notáveis para as pessoas com deficiência, pois foi a década de maior participação popular até então. Foi realizado o I Encontro de Entidades de Pessoas com Deficientes e também nesse período comemorou-se o Ano Internacional das Pessoas Surdas.

Em 1984, nasce a Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS) alguns meses depois em dezembro, o Conselho de Entidades de Pessoas Deficientes reuniu todas as federações espalhadas pelo Brasil, que incluíam além da federação dos surdos, as dos cegos e de pessoas com hanseníase. Todos juntos, exigindo a garantia de seus direitos, defendendo o direito de opinar sobre si, sem intermédio de nenhuma entidade governamental.

Em relação à educação especial, no ano de 1988 a Fundação Catarinense de Educação (FCEE) junto com a Secretaria Estadual de Educação e Desporto de Santa Catarina implementou um projeto que buscou integrar alunos deficientes em turmas de ensino regular. A experiência pioneira no Brasil, não obteve êxito, faltava a preparação de todos os profissionais envolvidos no projeto.

Se em fins da década de 1980 falou-se em integrar, na década de 1990 a palavra era incluir. No ano de 1994, depois da Declaração de Salamanca apontou “a inclusão como um avanço em relação à integração” (JANNUZZI, 2006, p. 187). Nesse processo de inclusão de alunos com necessidades

educativas específicas, nas quais estão inclusas pessoas surdas, a escola deve reavaliar sua cultura, e se modificar para atender esses alunos, a escola enquanto instituição necessita compreender as diversidades em detrimento de sua cultura escolar homegenizadora.

Em 2003 o projeto de inclusão foi apresentado em 22 estados brasileiros, abrangendo todas as regiões. É preciso que para além de um projeto no papel, a inclusão faça dos alunos e das pessoas com deficiência agentes transformadoras da sociedade.

2 A ESCOLA ESTADUAL DE AUDIOCOMUNICAÇÃO (EDAC) NO CONTEXTO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO CAMPINENSE: NARRATIVAS E MEMÓRIAS DOCENTES

Nesta sessão percorreremos a história da EDAC inserida na educação campinense através das lembranças e trajetórias de quatro professores da instituição, desenhando um breve percurso histórico da instituição no contexto da história educacional da cidade de Campina Grande.

2.1. História da EDAC e o seu trajeto na educação dos surdos em campina grande

A Escola de Audiocomunicação de Campina Grande (EDAC) surgiu na década de 1980 com o objetivo de suprir duas necessidades daquele período: a ausência de escolas para o ensino de pessoas surdas na cidade e conseqüentemente a carência de um espaço educacional para exercício do estágio da Habilitação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, atualmente Universidade Federal de Campina Grande.

Algumas considerações tecidas sobre a escola na tese de doutorado *Professores surdos de Libras: a centralidade de habilidades bilingue* (2012) da fonoaudióloga Eleny Geanini³ nos possibilita compreender a trajetória da instituição EDAC inserida no contexto da história da educação de Campina Grande.

Como posto anteriormente, na década de 1980, especificamente no ano de 1983, a cidade de Campina Grande contava no curso de Pedagogia da UFPB, hoje UFCG, com a Habilitação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação. A inexistência de escolas que possibilitassem o exercício do estágio para alunos da Habilitação e a ausência de escolas para pessoas surdas, motivou um grupo de alunas e professoras do curso, entre elas Eleny Geanini, a fundar a EDAC. Inicialmente, a escola não se caracterizava como uma instituição de ensino estadual como é hoje. Funcionando em salas da

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, atualmente a professora é adjunta na Universidade Federal de Campina Grande e suas pesquisas versam sobre educação de pessoas surdas, formação docente e biografia. Sua participação na trajetória da história da EDAC é de extrema relevância pois junto alunas do curso de Habilitação em Educação Para Deficientes da atual UFCG a professora deu início ao que nós conhecemos hoje com um instituição de ensino bilingue referência na educação de surdos que abrange a cidade de Campina Grande e cidades próximas.

escola dominical de uma Igreja Evangélica da cidade, nos primeiros meses do ano 1983 possuía apenas dez alunos.

Segundo Geanini (2012) foi buscando ampliar o ensino para surdos na cidade, que o mesmo grupo de professoras e alunas da UFPB procurou a Secretária de Educação Municipal de Campina Grande, a qual se dispôs a pagar o aluguel de um imóvel que passa ser a nova sede da EDAC, além da incorporação de uma professora, funcionária municipal, ao quadro de professores da instituição. Esse contato de professoras e alunas com o poder público, estrutura uma parceria entre a UFPB e a Secretaria de Educação de Campina Grande ainda no ano 1983 que se encaminha para a oficialização da escola, então nomeada na época de *Centro de Desenvolvimento da Audiocomunicação Demóstenes Cunha Lima*.

A oficialização de fato ocorreu no ano posterior em 1984 a partir da criação do Decreto Estadual nº 10.288 de 16 de julho de 1984, tornando a EDAC uma instituição de ensino estadual para alunos surdos, passando a ser responsabilidade do governo do estado da Paraíba, que conjuntamente com a Secretaria Municipal da Campina Grande e a Universidade Federal da Campina Grande, passam a oferecer aporte para o ensino da comunidade surda do município.

Ressaltamos que compreender o percurso histórico da instituição EDAC implica entender as propostas de ensino-aprendizagem construídas pela escola para os alunos ao longo de sua existência. Portanto, destacamos aqui que desde a sua emergência no ano de 1983 até o ano de 1991 a escola pautou-se na oralidade como método de ensino, o que demonstra, como discutimos no tópico 1.2 deste trabalho, o olhar “medicinal” conferido a surdez.

O aluno surdo não era visto apenas como um sujeito diferente do aluno ouvinte, a sua diferença era considerada uma doença que mediante exercícios orais poderia ser curada. Para Geanini (2012) as técnicas do oralismo não contribuíram para o desenvolvimento do alunado, que apresentava baixos níveis de aprendizagem, fato que levou os professores da instituição a implantar no ano de 1991 a metodologia do *Bimodalismo* baseada nas concepções da *Comunicação Total* (CT) como novo método de ensino. Para Cicconne (1990) apud Geanini (2012, p.68) a modalidade da Comunicação Total é:

Uma maneira própria de se entender o surdo [...] como uma pessoa, e a surdez como uma marca, cujos efeitos adquirem, inclusive, as características de um fenômeno com significações sociais. (CICCONNE, 1990 apud GEANINI, 2012, p.68)

Portanto, uma proposta que buscava compreender o surdo como sujeito portador de uma identidade a partir de sua diferença em relação ao ouvinte e não como um “anormal.” Já o *Bimodalismo*, integrante da metodologia (CT) consistia segundo Geanini (2012) no:

Uso da língua oral acompanhada de sinais, segundo a lógica estrutural da (oralidade) da primeira e, em algumas opções, introduzindo sinais criados por ouvintes para suprir as lacunas de determinados elementos, como preposições, flexões nominais e verbais etc., que são resolvidos de forma espacial-corporal pelas línguas de sinais. (GEANINI, 2012, p. 68).

Porém, ainda segundo Geanini (2012) essa proposta de ensino, baseada na oralidade em consonância com a língua de sinais não apresentou mudança significativa nos índices de aprendizagem dos alunos da EDAC, o que levou à implementação do *Bilinguismo Bicultural* no ano de 1995 onde a LIBRAS torna-se extremamente importante para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos, pois segundo Behares (1991) apud Geanini (2012) a educação *bilingue-bicultural* proporciona mudanças mais ideológicas que metodológicas em relação ao ensino da pessoa surda, uma vez que deve valorizar os aspectos socioculturais da comunidade surda, esquecendo de vez o aspecto clínico conferido à surdez durante muitas décadas.

É importante ressaltar que junto com a Língua de Sinais a escola adota o modelo de escola regular, o que significa a inserção do Ensino Infantil e o Ensino para Jovens e Adultos, onde no ano 2000 e 2004 são incorporados a escola respectivamente o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Demonstrando o olhar da escola diante da surdez, que reconhece alunos e professores surdos como portadores de uma cultura diferente da dos ouvintes, mas em nenhum momento inferior.

Portanto o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola no que diz respeito ao seu currículo, além dos documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN) para a educação infantil (RCNEI) (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (1996) para o

ensino fundamental e médio, busca orientar a criança surda que integra a educação infantil, condições de ensino para que ela possa aprender a Libras, a fim de que essa criança aprenda a sua primeira língua, desenvolva a comunicação e possa construir sua identidade de pessoa surda.

Hoje a EDAC possui uma estrutura física igual a das escolas estaduais de ensino regular frequentada por alunos ouvintes. Algo bem diferente dos seus primeiros anos de funcionamento. Infelizmente não encontramos em arquivos imagens do antigo prédio da EDAC, sendo as informações que sabemos a respeito, fruto de pesquisas bibliográficas por nós realizadas. Nas fotografias que seguem observamos uma escola regular como outra qualquer, composta de sua área externa (entrada da escola), pátio, biblioteca e área externa (lateral da escola):

Figura 1. Área externa: entrada da escola



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Figura 2: Pátio da escola EDAC



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Figura 3. Biblioteca da EDAC**Figura 4: Área externa lateral da EDAC**

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Desde então é desse modo que a EDAC vem desenvolvendo seu ensino, sendo uma escola bilingue com prioridade para a primeira língua, LIBRAS, seguida da segunda língua, o português, com um ensino regular. O bilinguismo além de contribuir para o desenvolvimento do aluno surdo dentro da escola possibilita à pessoa surda a construção da cultura surda, suas visões de mundo e conhecimento.

A atuação da EDAC não ocorre apenas dentro dos muros da escola. Como veremos no próximo tópico a interação vinda da atuação dos professores da instituição com as famílias dos alunos ocorre e é extremamente

importante para a construção do sujeito surdo como sujeito histórico atuante em nossa sociedade.

2.2. Trajetórias docentes que narram histórias e memórias da EDAC

Acreditamos ser possível contar a história da EDAC mediante as lembranças dos professores que fazem parte da instituição e que, portanto, também contribuem para a construção dessa história. Sendo assim, recorreremos às narrativas de três professores que desde os anos 2000 integram a EDAC. Mediante seus depoimentos orais colhidos através de entrevistas semiestruturadas em um roteiro, elaboramos nossa narrativa sobre a escola compreendendo-a como instituição cultural escolar, referência na integração de pessoas surdas da cidade de Campina Grande e regiões circunvizinhas.

Sendo a EDAC uma instituição educacional de ensino regular que adota em sua proposta pedagógica uma educação bilingue mediante o ensino da língua de sinais como primeira língua e da língua portuguesa como segunda, destacamos que a principal importância atribuída pelos professores a escola foi esta da educação bilingue. O professor da disciplina de Educação Física, Danilo José Silva Queiroz atua na EDAC desde o ano de 2009, e para ele atribuir importância a EDAC no contexto da educação campinense é colocar a instituição como espaço propício que possibilita a educação da pessoa surda, neste sentido ele nos diz que a escola:

É o lugar onde o surdo tem a educação em sua língua nativa que é a língua de sinais então é a primeira importância é essa ele tem a possibilidade de ser educado na sua língua nativa. (informação verbal)⁴

O professor de História Rildemar de Almeida e Sousa, presente na EDAC desde o ano de 2014, acredita que a importância da instituição insere-se no fato dela ser uma escola que proporciona uma receptividade aos alunos surdos a partir de sua organização, proposta pedagógica e inclusão social uma vez que:

⁴ Entrevista concedida por Danilo José Silva Queiroz ao pesquisador em 2017.

os alunos surdos, eles são carentes em diversos aspectos, se não existisse escola para alunos os surdos, é eles estariam é a margem, estariam a margem. (informação verbal)⁵

A mesma relevância atribuída à escola na fala do professor Danilo, encontramos na narrativa da professora Francicleide Diniz, que leciona a disciplina de História desde o ano 2009. Para ela a existência de uma escola bilingue voltada para o surdo, com professores que dominam Libras permite uma comunicação efetiva entre educandos e docentes. Neste sentido ela compreende a EDAC como:

a única escola que tem que é bilingue ela é apropriada, voltada só para o surdo mesmo [...] onde nas salas de aula o professor ele não tem é um interprete, ele é que é bilingue então ele conversa diretamente com o aluno todas as explicações em libras... (informação verbal)⁶

Esta comunicação direta em língua de sinais estabelecida entre professores e alunos, além da interação social, proporciona melhor compreensão por parte dos estudantes dos conteúdos lecionados em sala de aula. Como a professora aponta em sua fala, não existe a necessidade de um intérprete, colocação que remete à importância da formação do professor em Libras. Mas ao mesmo tempo em que a língua de sinais é importante para o desenvolvimento do trabalho docente ela é apontada como um dos maiores desafios encontrados na atuação dos professores na EDAC.

Segundo o professor Danilo o pouco conhecimento da língua de sinais é uma das dificuldades encontradas pela maioria dos professores. Para ele a Libras é complexa “porque tem muito sinal, muito vocabulário que não é visto em curso formal que a gente vê no dia a dia” (informação verbal)⁷. Compreendemos sua fala mediante a perspectiva do pouco incentivo e/ou interesse dos estudantes de licenciatura e professores em buscar o conhecimento sobre a língua de sinais.

⁵ Entrevista concedida por Rildemar de Almeida e Sousa ao pesquisador em 2017.

⁶ Entrevista concedida por Francicleide Diniz ao pesquisador em 2017.

⁷ Entrevista concedida por Danilo José Silva Queiroz ao pesquisador em 2017

Neste mesmo sentido, o professor Rildemar aponta a dificuldade para com a língua de sinais, superada por ele através de cursos especializados. Para ele, aprender a língua materna dos surdos consiste em uma dinâmica diferente daquela encontrada na escola de ouvintes, onde a contextualização dos conteúdos é importante. Em escolas para surdos como a EDAC “Contextualizar é extremamente necessário para educação dos surdos.” (informação verbal)⁸ Buscando uma forma de melhor compreender a LIBRAS a professora Francicleide recorreu a uma especialização, logo em seu ingresso na EDAC. Segundo ela:

quando entrei já era complicado, porque [...] eu só tinha o nível um quando eu entrei aqui. Ai foi complicado, tive que correr atrás, fazer cursos por fora, depois fiz a especialização em libras e hoje graças a Deus estou tranquila. (informação verbal)⁹

Dessa forma, constatamos mediante as três falas a importância atribuída ao conhecimento do professor sobre a língua de sinais. Ponto extremamente relevante no que se refere a aprendizado dos alunos surdos, uma vez que hoje a surdez não deve ser mais vista como uma doença, mas sim como um universo cultural onde o sujeito utiliza a LIBRAS para dar significado ao que vivencia e é autônomo para viver.

Sobre o processo de ensino dos alunos constatamos que os professores se mostram entusiasmados, porque veem na EDAC um espaço onde o surdo pode vivenciar todos os elementos da cultura surda. Portanto, a professora Francicleide afirma que o ensino:

tem que fazer toda diferença, principalmente porque é passado em libras entendeu? Então não tem diferença nenhuma o conteúdo que eu passo aqui do conteúdo da escola de ouvinte, é o mesmo conteúdo. Se eu estou trabalhando Primeira Guerra Mundial é a mesma coisa lá, a diferença é só a língua de sinais.(informação verbal)¹⁰

⁸ Entrevista concedida por Rildemar de Almeida e Sousa ao pesquisador em 2017.

⁹ Entrevista concedida por Francicleide Diniz ao pesquisador em 2017.

¹⁰ Entrevista concedida por Francicleide Diniz ao pesquisador em 2017.

Perspectiva na qual interpretamos, o professor Danilo não acreditar na escola inclusiva, não ao menos no modelo que ela atualmente se estrutura, pois segundo ele a EDAC “é a única escola que possibilita o ensino e o aprendizado do aluno surdo de maneira satisfatória.” E mesmo diante dos desafios, o professor Rildemar demonstra que a escola está buscando por uma melhora constante no quesito ensino-aprendizagem dos alunos, para ele todos que compõe a instituição devem estar:

...caminhando numa direção, numa direção boa, numa direção em busca de uma excelência [...] Embora os desafios sejam grandes, a gente tem melhorado sistematicamente a nossa forma de trabalhar.¹¹

Destacamos que a EDAC, enquanto instituição escolar, através das diretrizes pedagógicas de seu Projeto Político Pedagógico, interessa-se pelo envolvimento da família dos alunos da escola principalmente no que se refere a elaborações de “Ações que ofereçam às famílias o conhecimento da LIBRAS” (Projeto Político Pedagógico, 2017, p.8). Seguindo essas orientações indagamos os professores sobre o envolvimento da família na vida escolar dos alunos da EDAC, o que inclui a participação de pais e mães nas reuniões organizadas pela escola.

Para a professora Francicleide em 2009, ano de sua chegada a EDAC, a participação das famílias dos estudantes era quase inexistente em comparação aos dias atuais, relatando em seu depoimento:

no início, quando eu comecei aqui a participação da família era quase nada muito raramente você via um pai (...) Diferentemente de hoje, a gente já vê um avanço com relação a nisso. Se você passar, como você viu ali, tem uma turminha de mães...(informação verbal)¹²

A mesma forma de compreensão da professora Francicleide, é compartilhada pelo professor Rildemar. Que nos conta que no passado que:

¹¹ Entrevista por Rildemar de Almeida e Sousa ao pesquisador em 2017.

¹² Entrevista concedida por Francicleide Diniz ao pesquisador em 2017.

sentia um distanciamento dos pais dos alunos das reuniões, dos das tarefas da escola. Mas a gente tem mudado, essa mentalidade tem ajudado os pais também a perceber um novo universo dentro do EDAC, então assim, eu creio que tenha melhorado bastante essa, essa relação.(informação verbal)¹³

Observamos que o professor Danilo foi o único que não mencionou esta participação gradativa da família na escola. Para ele a integração da família já existia desde sua chegada à instituição no ano de 2011 e permanece presente até hoje. O professor acredita que “quando a gente faz eventos, quando a gente é convoca para eleição de conselho, pra reuniões. Quando a gente precisa de suporte a família sempre está por perto.” (informação verbal)¹⁴

O trabalho dos docentes e suas relações com a escola proporcionam um ambiente em que o processo de ensino-aprendizagem deve ser planejado. Para tanto, são abertos os espaços para reuniões entre gestão e professores. Neste viés o professor Danilo aponta que a reunião de professores e gestão ocorria “Através de convocatória [...] a gestão convoca a reunião e marca dia hora a gente se reuni e discuti a pauta.”(informação verbal)¹⁵

Evidenciamos que para a professora Francicleide essas reuniões são importantes, pois informam aos pais sobre a situação escolar de seus filhos, hábito que envolve inclusive uma maior participação da família. Sobre isto a professora relata que:

inclusive agora, mês de outubro nós vamos ter conselho de classe, pra verificar os alunos que estão com problema de falta, de ausência, os alunos que não voltaram depois das férias de junho, tudo isso pra contatar a família entendeu? (informação verbal)¹⁶

No entanto, o professor Rildemar mostra que na sua chegada às reuniões entre a gestão e os professores “as reuniões eram, eram, de seis em seis meses (risos) tínhamos uma dificuldade do ponto de vista.” (informação verbal)¹⁷. Atualmente o docente enfatiza que as reuniões são organizadas de

¹³ Entrevista concedida por Rildemar de Almeida e Sousa ao pesquisador em 2017.

¹⁴ Entrevista concedida por Danilo José Silva Queiroz ao pesquisador em 2017.

¹⁵ Entrevista concedida por Danilo José Silva Queiroz ao pesquisador em 2017.

¹⁶ Entrevista concedida por Francicleide Diniz ao pesquisador em 2017.

¹⁷ Entrevista concedida por Rildemar de Almeida e Sousa ao pesquisador em 2017.

três em três meses. Discute-se “todos os informes do ano letivo e as metas que nós queremos atingir. Então tem sido muito proveitoso.” (informação verbal)¹⁸.

Consideramos que essas lembranças que narram algumas histórias da EDAC são voltadas para a questão da necessidade e a importância da escola, enquanto instituição de ensino bilíngue. Notamos também que nas falas dos professores que a Libras é reconhecida por todos como a língua materna do surdo, e que, portanto, deve ser ensinada, para que posteriormente o aluno tenha a possibilidade de interagir e compreender os conteúdos das disciplinas ofertadas pela escola, sem a necessidade de um intérprete como intermediário.

¹⁸ Entrevista concedida por Rildemar de Almeida e Sousa ao pesquisador em 2017.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminhar historiográfico que traçamos a partir do estudo sobre a Escola Estadual de Audiocomunicação, a EDAC, nos possibilitou dimensionar a relevância da instituição no que concerne à educação para o surdo, visto que mediante as narrativas dos professores que entrevistamos, a surdez é vista pela escola não como uma limitação, mas como uma diferença que permite ao surdo a compreensão do mundo por outro prisma. Isso é perceptível quando analisamos os relatos orais colhidos, que destacam a importância que é dada a Libras e ao fato da escola ser bilíngue, algo que para a comunidade surda, para além de uma língua que representa sua cultura, possibilita a construção de sua identidade.

Destarte, em harmonia com as fontes orais e fotográficas das quais dispomos, nossa pesquisa foi possível de ser realizada a partir das contribuições da História Cultural e da História da Educação que por meio do conceito de cultura escolar, nos consentiu historicizar a EDAC através do conceito de memória que possibilitou o acesso as lembranças dos professores entrevistados.

Compreender a partir de uma “arqueologia” bibliográfica a educação do surdo no Brasil também foi algo extremamente relevante para o nosso trabalho, aja vista que analisamos como desde o século XVI até a década de 1990 a surdez e conseqüentemente a educação do surdo foi construída, nesse período mediante os discursos da religião, da medicina do estado.

Concluimos, pois, que nossa pesquisa contribui para os estudos da historiografia campinense e paraibana sobre as instituições escolares com ênfase nas escolas que desenvolvem um ensino voltado para o surdo.

Esse é nosso primeiro passo para o desenvolvimento de pesquisas posteriores que deverão abordar a EDAC, por meio de outras problematizações, objetivos e sujeitos, esperamos colaborar para a elaboração de mais estudos que contribuam para a compreensão da instituição como parte da história e da memória da educação campinense.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Cristina de Oliveira Santos. A importância da História Oral como metodologia da pesquisa. In: **Anais Eletrônicos da IV Semana de História do Pontal**. Ituiutaba: Universidade Federal de Uberlândia, 2016, p.1-9.

ALBUQUERQUE, Marli Brito M.; KLEIN, Lisabel Espellet. Pensando a fotografia como fonte histórica. In: **Cadernos de Saúde Pública**, p.297-305, jul-set. 1987.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2000, p.210.

GEANINI, Eleny. Professores surdos de Libras: a centralidade de ambientes bilíngues em sua formação. 2012. 210 f. **Tese** (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte. Disponível: http://ppged.ufrn.br/arquivos/teses_dissertacoes/teses%20-%202012/ELENY%20GIANINI.pdf. Acesso em 20 de outubro de 2017.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2 ed. Atores Associados: São Paulo, 2006, 242p.

NORA, Pierre. Entre a memória e a História: a problemática dos lugares. In: **Projeto História**, São Paulo, n.10, dez. 1993).

PINTO, Felipe Menezes. Das contribuições da História Cultural à História da Educação. In: MATA, Sérgio Ricardo da (org.) **Anais do 3 Seminário Nacional de História da Historiografia: aprender com a história?** Ouro Preto: Edefop,2009, p.1-10.

TILIO, Rogério. Reflexões acerca do conceito de cultura. In: **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. VIII, n. XXVIII, p. 35-46, jan-mar. 2009.

VARELA, Júlia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 87-109.

APÊNDICES

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA

1. Dados de identificação:
 - Nome:
 - Idade:
 - Escolaridade:
 - Profissão:
 - Quanto tempo atua como professor ou professora na EDAC?
2. Em que ano você ingressou na EDAC e como era o ensino nesta escola neste período?
3. De onde eram os alunos da EDAC e quais eram as suas dificuldades em ensiná-los?
4. Como era a relação do professor e da gestão com a família dos alunos?
5. Em sua opinião o ensino possibilita o aprendizado dos alunos da EDAC?
6. Na época em que você atuou como era a participação da família nas atividades da EDAC?
7. Como eram organizadas reuniões entre gestão e professores?
8. Havia reuniões de pais e que questões eram discutidas nestas reuniões?
9. Qual era a proposta pedagógica da escola e quais ações educativas (reunião com pais, convites de outra escola) realizavam?