

ARQUEIRO

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS



ARQUEIRO©

15

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Comissão Editorial

Rua das Laranjeiras, nº 232/3º andar

Rio de Janeiro - RJ - Brasil - CEP: 22240-001

Telefax: (0xx21) 2285-7284/2285-7546
2285-7597 ramal 111

E-mail: comissaoeditorial@ines.gov.br

GOVERNO DO BRASIL
PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Fernando Haddad

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
Claudia Pereira Dutra

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
Marcelo Ferreira de Vasconcelos Cavalcanti

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
Leila de Campos Dantas Maciel

COORDENAÇÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICOS
Alvanei dos Santos Viana

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS
Maria Inês Batista Barbosa Ramos

EDIÇÃO
Instituto Nacional Educação de Surdos - INES
Rio de Janeiro - Brasil

Diagramação
Gibbor Brasil Publicidade e Propaganda

IMPRESSÃO
Santa Clara Editora

TIRAGEM
4.000 exemplares

COMISSÃO EDITORIAL EXECUTIVA
Alexandre Guedes Pereira Xavier
Gil Felix
Maurício Rocha
Janete Mandelblatt
Monique Mendes Franco

Arqueiro
vol.15, (jan/jul) Rio de Janeiro
INES, 2007
Semestral
ISSN 1518-2495
1 - Arqueiro - Instituto Nacional de Educação de Surdos

Índice

Editorial..... 7

**Educação Multicultural para Crianças Abridadas:
perspectivas pró-ativas de garantia do direito à
educação e de superação dos efeitos
da violência e da exclusão..... 9**

Carla Verônica Machado Marques

Cláudia da Silva Leal

Ana Canen

**Observações sobre uma experiência
na universidade: os estranhamentos
e encontros entre surdos
e ouvintes..... 25**

Prof. Ms. Vera Lúcia Lopes Dias

Relação familiares e orientações à família..... 37

Rosária de Fátima Corrêa Maia

Adriana Lima Guedes

Cila Ferreira Portugal Ramos

Normas para a publicação na revista Arqueiro... 53

ORGANIZAM ESTE NÚMERO:

Gil Felix, Maurício Rocha, Janete Mandelblatt
e Monique Franco.

Editorial

Prezado Leitor

A presente edição da ARQUEIRO traz a você contribuições importantes sobre a complexidade do Cotidiano Educacional, enriquecendo as discussões para o convívio democrático e respeitoso com a diferença.

Leila de Campos Dantas Maciel

Educação Multicultural para Crianças Abri- gadas: perspectivas pró-ativas de garantia do direito à educação e de superação dos efeitos da violência e da exclusão

*Carla Verônica Machado Marques**

*Cláudia da Silva Leal***

*Ana Canen ****

Introdução

Falar de direitos humanos com relação a crianças e adolescentes na América Latina é ir além de discursos abstratos e buscar articular visões de mundo justas e transformadoras a ações cotidianas que buscam resgatar, construir e reconstruir as identidades plurais desses grupos, em práticas libertadoras. Nesse horizonte, o presente trabalho articula o papel da avaliação da aprendizagem em uma perspectiva crítica, transformadora, a uma visão multicultural, que concebe as práticas avaliativas e a educação como possibilidades de valorização da diversidade cultural, de sua incorporação em estratégias didático-pedagógicas e de desafio a preconceitos com relação a identidades culturais marginalizadas, propiciando, conforme argumentamos, potenciais para o trabalho de resgate da cidadania e da aprendizagem efetivas (Canen, 2005, 2006; Canen; Canen, 2005a,b).

Nessa perspectiva, o texto primeiramente analisa a prevalência de dificuldades acadêmicas entre crianças de 7 a 12 anos de idade que apresentam história de privação, abuso e negligência, abrigadas em uma unidade situada no município do Rio de Janeiro, tomada como estudo de caso, à luz de pesquisas na área (Kendall-

* Faculdade de Medicina, Curso de Fonoaudiologia /UFRJ, Pesquisadora FIOCRUZ - IFF.

** Pedagoga, Fundação Osório.

*** Departamento de Fundamentos da Educação, FE/UFRJ.

Tackett; Eckenrode, 1996; Kinard, 2001; Zolotor *et al.*, 1999). Para tanto, utiliza instrumento pedagógico de avaliação da aprendizagem de conteúdos em língua portuguesa e matemática que indica competências, habilidades e conteúdos apreendidos e/ou problemáticos, bem como observação participante e entrevistas informais. Em um segundo momento, articula tais resultados a uma perspectiva multicultural crítica, sugerindo estratégias pedagógicas e avaliativas para o currículo em ação e o acompanhamento de crianças marginalizadas no cotidiano escolar que busquem ações transformadoras, no sentido da construção das competências e habilidades de alunos a partir de seus universos culturais e lingüísticos. Perspectivas multiculturais em avaliação e estratégias multiculturais para o trabalho curricular são discutidas, de modo a visualizar modos de desconstruir linguagens que estereotipam o que é *normal* e o que é considerado *diferente* e a trabalhar pela inclusão efetiva das crianças marginalizadas, vítimas da violência e da exclusão. Argumentamos que a combinação dos resultados obtidos pela referida avaliação e do olhar multicultural para o trabalho no cotidiano escolar pode fornecer interessantes formas de se ir além da denúncia das mazelas que atingem nossa educação e que reforçam a exclusão de crianças abrigadas, e trabalhar, no cotidiano educacional e psicossocial desses grupos, de forma pró-ativa, lutando pela concretização de seus direitos à educação, ao respeito às suas identidades e à felicidade.

Educação Multicultural e Direitos Humanos: o foco do trabalho

Falar de direitos humanos no âmbito do campo da educação é garantir a inclusão social e a valorização da diversidade cultural das identidades plurais que constituem nossa sociedade e que têm o direito inalienável à educação pública de qualidade. Em

uma perspectiva pró-ativa, o enfoque do presente trabalho é sobre modos de garantir que a educação possa cumprir o seu papel como forma de garantir a construção da cidadania e de recuperar, resgatar e revalorizar as identidades de crianças que sofreram violência, abuso e exclusão. Ainda que outras medidas tenham que ser tomadas, no âmbito psicossocial, psiquiátrico, econômico e social mais amplo, entendemos que, *pari-passu*, outras medidas no âmbito educacional que têm sido efetuadas podem estar deixando de apresentar os impactos que poderiam para minimizar a exclusão e os efeitos da violência e do abandono de crianças. O foco do artigo é sobre crianças em fase escolar, que estão em período de recuperação emocional após terem sido resgatadas de situação de violência e inseridas em abrigos e no âmbito da educação formal. Trata-se de buscar superar não só a situação de violência à qual estavam expostas, mas de violência simbólica que passa a ser perpetrada quando, nos abrigos e na escola formal, são discriminadas, suas identidades desconhecidas pela escola, perpetuando a exclusão e contribuindo para a perda de auto-estima, pela segunda vez.

A grande questão que se coloca, então, é: que estratégias poderiam ser desenvolvidas de modo a tornar os espaços educativos e avaliativos mais significativos para crianças abrigadas? Decorrentes desta questão, outras se apresentam: Em que medida a avaliação da aprendizagem, medida em instrumento padronizado, pode servir de ponto de partida para a análise de conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidas ou já atingidas por essas crianças? Como trabalhar, a partir desses resultados, por uma avaliação formativa, diagnóstica, multicultural, que acompanhe o desenvolvimento educacional das crianças respeitando, ao mesmo tempo, seus universos culturais? Que estratégias curriculares podem ser desenvolvidas de modo a contemplar as identidades culturais dessas crianças, suas histórias de vida, dando voz às suas visões de mundo e dialogando de forma crítica com seus universos? Como a Universidade poderia pensar, interna e ex-

ternamente, para contribuir com a sociedade e com a garantia do direito humano à educação de qualidade e à valorização das identidades dessas crianças?

A partir de tais questionamentos, a primeira parte do artigo trata do estudo de caso, do diagnóstico que motivou a pesquisa. Em um segundo momento, apresentamos leitura alternativa para um cenário mais inclusivo, multicultural, que possa resgatar, construir e reconstruir a identidade cultural dessas crianças, apontando possíveis caminhos interdisciplinares e intercentros dentro da Universidade, de modo a favorecer a parceria entre a Universidade, o poder público e a sociedade civil, bem como a, de mãos dadas, fazer face a essas demandas e à concretização dos direitos humanos no cotidiano educacional.

Estudo de Caso

Tratando-se de direitos humanos, nosso argumento é o de que a educação de qualidade, que valorize a diversidade cultural, é um caminho para não só recuperar a auto-estima e o resgate da cidadania de crianças vítimas de violência e exclusão, como também forma efetiva de se romper com o círculo vicioso da violência contra o *outro*. Conforme dito anteriormente, trabalhar com crianças em espaços supostamente voltados à sua recuperação e inserção na sociedade pode ser uma importante via para que se estudem os efeitos da violência, bem como caminhos para se tentar, via educação – foco do presente trabalho – garantir direitos humanos essenciais e romper futuros focos de violência. Conforme dito, não se tem a ingenuidade de achar que a educação, sozinha, irá resolver tudo. Ao contrário: afirmamos que somente uma abordagem interdisciplinar, que trabalhe os diversos olhares sobre a problemática e que efetive parcerias entre as unidades e centros da Universidade e desta com o poder público, organizações não-governamentais e a sociedade civil de modo geral, po-

derá efetivamente solucionar a problemática. Tais aspectos serão mais bem discutidos na segunda parte do trabalho.

Inicialmente, cabe registrar que o presente estudo faz parte de pesquisa mais ampla, que, justamente, envolve o olhar psicológico, psiquiátrico e pedagógico da avaliação de crianças abrigadas. Nos limites do presente artigo, enfocamos a parte pedagógica, entendendo-a, ela própria, como essencialmente interdisciplinar, na medida em que perpassa todas as áreas e envolve várias perspectivas – sociais, psicológicas, motivacionais e outras, que nela se imbricam.

O estudo de que trata este artigo foi um estudo de caso, entendido por Canen & Oliveira (2002) como o estudo de uma unidade, cujas descrição e análise podem favorecer generalizações naturalísticas, obtidas quando do reconhecimento de fatores similares em outras situações, o que permite o levantamento de hipóteses e cenários alternativos para a resolução de problemas. No caso em tela, tratou-se da unidade de abrigo que comporta 44 crianças, 28 delas em idade escolar (entre 7 e 12 anos), que são o foco do trabalho. O caso tem, como instrumento central, o relato contido no diário de campo que revela o olhar da pesquisadora que lá se inseriu e aplicou o instrumento avaliativo das crianças abrigadas. Os respectivos nomes, por motivos éticos da pesquisa, foram mantidos no anonimato. Eis a narrativa:

Fui convidada pela Professora Carla Verônica, em fevereiro de 2005, para fazer parte da sua pesquisa, pela Fiocruz, sobre aspectos a respeito da criança abrigada. Como pedagoga, ficaria responsável pela aplicação da avaliação dos conteúdos de Português e Matemática nas crianças abrigadas.

A testagem aconteceu no abrigo Ayrton Senna, por ser o maior da prefeitura. O abrigo também comporta adolescentes e seus respectivos filhos (bebês). É composto de um corpo de funcionários que são educadoras (aparentemente pessoas simples, sem muito estudo), inspetores, assistentes sociais, psicóloga, diretora. As crianças moram nos

abrigo e têm as casas que são divididas por faixa etária e por sexo. As casas são fechadas com corrente e cadeado. Há uma sala, que mais parece um quintal, com um sofá e uma televisão em cima de uma mesa de cimento. Os quartos são com camas uma ao lado da outra e o banheiro, coletivo. As paredes são muito sujas, o ambiente é péssimo: sujo, frio, pouco acolhedor, parece um depósito de crianças.

As crianças não têm lugar específico para estudar. Vão para a escola na Kombi da prefeitura e têm uma atividade de lazer, que parece ser um trabalho voltado para atividades recreativas, lá mesmo, no abrigo. Algumas crianças estão sem estudar porque chegaram no abrigo e ainda não havia sido conseguida vaga na escola pública. Em todos os momentos em que estive com as crianças, quando estão em grupo, têm brincadeiras de bater, xingar, chutar e os maiores ou ditos “mais fortes” intimidam os menores. A maioria das crianças são negras, pardas ou mulatas.

Os testes foram cedidos pela Fundação CESGRANRIO e, para a entrada no abrigo, obtivemos a autorização de juíza da 2ª Vara da Infância. Ficou combinado que os testes da quarta série seriam aplicados nas crianças de quarta e quinta séries e os testes da segunda série seriam aplicados nas crianças de CA a terceira séries. Concedida a autorização, tivemos uma reunião no abrigo com a assistente social, que se colocou à inteira disposição e nos recebeu muito bem. Deu todas as informações necessárias e sempre esteve disponível, dando-nos inclusive o número do seu celular.

Fizemos cinco visitas ao abrigo e aplicamos a testagem. Na primeira visita, reunimos o grupo de crianças e, quando estas viram as folhas e lápis, começaram falando que não iam escrever nada e que “era tudo muito chato”. Perguntamos o que achavam da escola e disseram que era muito ruim, que não gostavam de lá. Dissemos-lhes que precisávamos da colaboração delas para podermos saber o que é ruim na escola e como poderíamos melhorar. Com muito custo, distribuímos as provas, porém, elas nos disseram que não iriam fazê-las, algumas nos dizendo que não sabiam ler e/ou escrever. Seguem algumas falas:

- É muito difícil! Dá algo mais fácil!.
- Não fica olhando, não! Está tudo errado!.
- Eu tenho que ir à escola para aprender a ler e escrever.

Pra que aprender a ler e escrever?.

– Eu não sei escrever não, tia!

Durante a testagem, queriam ajuda, respostas, não queriam que ficassemos olhando, escondiam as provas e algumas não quiseram devolvê-las (mas devolveram). Uma menina da quarta série pediu para fazer a testagem da segunda série. Um menino riscou o lugar do seu nome e disse que não sabia ler e escrever. Havia um texto para ser ditado e falamos que iríamos ditar um pedacinho da música de Vinícius de Moraes, A Casa. Perguntaram quem era “esse cara” e disseram que nunca ouviram falar do mesmo. Quando começamos a ditar, algumas crianças começaram a cantar e exclamaram: “Esta música é desse cara?”. Dissemos que deveriam conhecer a música do Rebelde e da Floribella, programas da televisão, e elas confirmaram. Algumas crianças tentaram fugir da sala e não queriam que os seus nomes estivessem na lista para fazer a avaliação. Uma menina que entrou na sala irritada, agredindo a todos com palavras, no final estava interessada em fazer a avaliação e pedia ajuda. As duas crianças da CA estavam ávidas para fazerem a avaliação e o tempo todo pediam ajuda.

Na primeira visita aplicamos o teste de Português e, na segunda, o de Matemática. A reação das crianças sempre era a mesma descrita anteriormente. Enquanto faziam a avaliação, perguntávamos o porquê de estarem ali e uma menina disse que “um dia uns homens apareceram” na casa dela e “acharam que era melhor ela estar ali”, porém ela própria não entendia o porquê já que, segundo ela, “bom era a minha casa, onde tinha meus irmãos e vizinhos que gostavam de mim”. Outra criança disse que iria ganhar na Sena para comprar uma casa para ela morar. Muitas crianças recusaram-se a fazer a testagem, alegando que não sabiam ler, conforme dito anteriormente.

Ao todo, avaliamos 32 crianças. Percebemos que quem fez alguma coisa da avaliação de Português, ficou somente na primeira página, que era constituída de um ditado e de avaliação da capacidade de escrita sem aglutinar. Na escrita com autonomia, que era outro item, ninguém se arriscou. Em Matemática, enquanto estava na representação numérica, algumas crianças fizeram, entretanto, no momento dos cálculos, abandonaram a prova e não fizeram mais nada.

Ficamos pensando na ausência de conhecimento, de afeto, de vín-

culo com a aprendizagem e fiquei me perguntando: o que é dificuldade de aprendizagem? Estas crianças estão matriculadas na rede regular de ensino da prefeitura. Será que os professores destas crianças (onde a maioria é da progressão – que são as crianças que estão fora da idade e não aprendem) têm noção da vida real de cada uma – ou seja, onde moram, vivem e o que fazem?

Todas as crianças repudiaram o contato com a avaliação escolar formal, com exceção de duas que estão na idade escolar adequada para a sociedade: 7 anos CA e, mesmo assim, questionaram a razão para aprenderem a ler e escrever. Será que os conteúdos formais da escola vão ao encontro da vivência destas crianças? Pensamos que, de acordo com a realidade de ausência de conhecimento formal escolar, não há diferença entre quem está na primeira, segunda, terceira, quarta ou quinta séries. Por que não trabalhar conhecimento com todos a partir da construção do saber da necessidade da leitura e escrita no mundo urbano que vivemos?

Telma Weiss, em entrevista na Folha de São Paulo, afirma que os professores das escolas particulares que desculpem, mas estas crianças já têm contato com a cultura, então qualquer metodologia de alfabetização funciona. O Construtivismo é necessário para as crianças que não têm a cultura da leitura e escrita. Diríamos que práticas multiculturais teriam a possibilidade de despertar o desejo de construir conhecimento a partir do entendimento da sua própria cultura e dos modos de vida destas crianças, podendo discutir-se questões de cidadania, permitindo a estas crianças se localizarem na sociedade. Qual será a leitura de vida que têm? Como irão formalizar leitura e escrita se não fazem a própria leitura de vida? Qual é o lugar social escolar das crianças abrigadas? (Do diário de campo da pesquisa)

A partir desse relato, algumas questões se colocam: quem são essas crianças, a maior parte parda e negra? De que forma esses indicadores de identidade estão associados a questões de exclusão no Brasil? O que se pode esperar dessas crianças? A culpa será delas se fracassarem no sistema formal de ensino? Como minimizar a perspectiva de exclusão educacional que se apresenta? Como garantir direitos humanos às crianças que foram retiradas

de situação de violência? Como pensar em uma educação e em um modelo de avaliação que valorizem as culturas e os universos dessas crianças e não perpetuem a exclusão? A seguir, faremos considerações sobre o assunto, a partir da análise dos potenciais da educação e da avaliação multicultural.

Pensando multiculturalmente a educação, o currículo e a avaliação

O estudo de caso narrado apresenta questões que devem ser analisadas. Em primeiro lugar, remete, necessariamente, às dúvidas e questionamentos ali contidos, referentes ao conceito de infância. A partir da perspectiva do multiculturalismo – movimento teórico, prático e político que visa à valorização da pluralidade cultural e do desafio a preconceitos a ela relacionados, buscando incorporação dessa visão em práticas e políticas educacionais –, a infância deve ser encarada como necessariamente plural, constituída nas identidades de raça, etnia, classe social e outros aportes culturais distintos, que perfazem essa categoria, principalmente no Brasil. Pensar sobre infância, inserida na escola formal, é, pois, pensar sobre condições desiguais nas quais estão imersas nossas crianças que, como suspeita o relato transcrito, são ignoradas por essa mesma escola. A questão é, pois, até que ponto a escola trabalha com a diversidade? Intimamente ligada a essa questão, observa-se que a primeira parte do relato da pesquisadora evidencia a presença maciça de negros, pardos e mulatos entre as crianças do abrigo. Isso leva à questão da diversidade cultural e da exclusão econômica e simbólica com relação às identidades negras, como discutido por Assis e Canen (2004), configurando um perverso sistema excludente educacional, que marginaliza sujeitos portadores dessas identidades em seus espaços e discursos curriculares.

De fato, para o multiculturalismo crítico, em sua versão pós-

colonial (Canen & Oliveira, 2002; Canen & Canen, 2005a, b; Canen, 2006), uma formação docente que sensibilize professores e futuros professores para essa desigualdade, de modo a promover práticas curriculares que dialoguem com os universos culturais plurais e desafie preconceitos e estereótipos, passa a ser fundamental para a educação multicultural e inclusiva. Reconhecer a pluralidade da infância e a exclusão sofrida por parcelas significativas de nossa população passa, pois, a ser um primeiro veio de formação continuada docente, que pode incluir o treinamento multicultural de profissionais das mais diversas áreas, incluindo as da saúde (Canen, 2006), no sentido de trabalhar, de forma transformadora, com o cotidiano educacional dessas crianças.

Em uma outra perspectiva, o comportamento agressivo incorporado pelas crianças, conforme relato do diário de campo analisado, pode ser explicado em função das condições de privação e violência sofridas, mas também revela o descompasso entre seus saberes e aqueles esperados pelas práticas curriculares e avaliativas oficiais, que desconhecem seus universos culturais, seus saberes singulares e que não contemplam diálogos ou pontes entre estes, para a efetiva aprendizagem. Conforme autores tais como Zolotor *et al.* (1999), Kendall-Tackett & Eckenrode (1996) e Kinard (2001), efeitos da privação são sentidos nos comportamentos afetivos e também cognitivos. Entretanto, tais estudos indicam que, a partir do momento em que tais crianças são estimuladas adequadamente, valorizadas e submetidas a práticas que buscam desenvolver efetivamente seus potenciais, passam a ter desenvolvimento cognitivo acentuado, muitas vezes superior ao de crianças provenientes de universos econômicos e sociais privilegiados.

Tais perspectivas parecem encontrar eco no caso do estudo em questão, onde, a partir do relato, observa-se que reações agressivas eram, muitas vezes, respostas ao pouco preparo cognitivo e multicultural recebido para fazer face às competências lingüísticas e matemáticas no instrumento avaliativo. O instrumento, baseado

em avaliação de competências, habilidades e conteúdos, apresentava resistência antes de ser lido, por grande parte das crianças, muitas das quais afirmavam nem mesmo saber ler.

Conforme temos discutido, a avaliação deve estar intimamente ligada a práticas curriculares, de modo a verificar em que medida tais práticas têm sido eficazes na promoção da aprendizagem, a partir da valorização da pluralidade cultural e do diálogo entre saberes diversificados e aqueles que a escola é chamada a desenvolver. Nesse sentido, não se preconiza o abandono de instrumentos avaliativos homogeneizadores, ou seja, aqueles que visam a diagnosticar competências e habilidades para ciclos e séries fundamentais, como o utilizado na pesquisa em tela. Entretanto, tais instrumentos devem ser pontos de partida para questionamentos das práticas curriculares acima referidas, de modo a constituírem-se em diagnósticos que, longe de atribuir às crianças a culpabilidade pelas mazelas educacionais, passem a ressignificar as práticas curriculares de modo a efetivar aprendizagens significativas para todos – direito universal precípua. É importante notar que essas crianças abrigadas estão freqüentando escolas municipais, que, muitas vezes, desconhecem completamente a realidade de cada uma dessas crianças, o que enfatiza, ainda mais, a necessidade da sensibilização docente e de profissionais da saúde para o multiculturalismo e seus impactos positivos na aprendizagem de identidades culturais plurais.

Uma perspectiva multicultural crítica pode fornecer outros olhares sobre as identidades dessas crianças, seus saberes e universos culturais. Para além da perspectiva teórica, busca estratégias pedagógico-curriculares que abordam, de forma interdisciplinar, temas, assuntos e tópicos ligados às culturas, ao meio ambiente, à ética, bem como à pluralidade de marcos que formam nossas identidades, trazendo discussões relevantes à construção e reconstrução da cidadania.

Além disso, por meio de técnicas de hibridização de discursos,

ancora conteúdos específicos das disciplinas a perspectivas culturais e sociais mais amplas, como, por exemplo, nas ciências e na biologia, onde a questão genética é problematizada em termos sociais e culturais na discussão do conceito de raça (Canen & Oliveira, 2002), ou na análise dos vetores de doenças juntamente com discussões sociais, culturais e econômicas relativas a modos de vida onde predominam tais doenças. Da mesma maneira, com relação ao ensino da língua, abordagens multiculturais permitem uma visualização da língua culta como *segunda língua*, sendo o padrão original a *língua materna*, evitando, com isso, a estigmatização de sotaques e modos de falar e, ao mesmo tempo, possibilitando o acesso aos padrões dominantes que permitem a inserção de todos na cultura letrada. Do mesmo modo, o ensino da matemática em uma perspectiva multicultural trabalha com temas, exemplos e modelagens que mergulham na vida cotidiana, concretizando os conceitos e traçando pontes que estimulam o desenvolvimento cognitivo e valorizam a pluralidade cultural.

Longe de esgotar as estratégias e modos de trabalho curricular e avaliativo em uma perspectiva multicultural, tais observações demonstram que a educação, nessa perspectiva, favorece um outro olhar sobre crianças marginalizadas, buscando, na interdisciplinaridade e na valorização da diversidade cultural, modos inovadores de promoção da inclusão social e da educação multicultural e de qualidade.

A contribuição da Universidade, via projetos de extensão, é crucial nessa perspectiva. Entretanto, trata-se de viabilizar a interdisciplinaridade de tais projetos, por intermédio de ações combinadas que promovam o que denominamos de rompimento de fronteiras curriculares (Canen & Canen, 2005a, b), com a realização de parcerias entre suas unidades e centros, bem como com o poder público e a sociedade civil mais ampla. A formação continuada de professores e profissionais que atuam nos abrigos e em outros espaços para a inclusão social e recuperação da ci-

dadania, em prol da garantia de direitos humanos inalienáveis, pode ter, no olhar da educação multicultural, um forte aliado, que atravessa fronteiras e impregna currículos de áreas como a logística, a saúde e outras, em busca da formação de profissionais conscientes, críticos e participativos.

A criação de ambientes organizacionais e institucionais abertos à pluralidade cultural passa, necessariamente, pelo respeito tanto às pessoas vítimas da marginalização como também pela criação de uma cultura organizacional de respeito a todos que aí trabalham, com sua diversidade identitária, de modo a promover uma identidade institucional e organizacional efetivamente multicultural, positiva e de crescimento. Em conjugação com a formação docente multicultural, tal perspectiva assegura um ambiente institucional propício à valorização da diversidade e à concretização dos direitos humanos, no cotidiano da vida dos sujeitos marginalizados, como as crianças abrigadas.

Conclusões

O presente trabalho discutiu, a partir de um estudo de caso com crianças abrigadas vítimas de abandono e violência, possibilidades de se alterar cenário em que uma segunda exclusão ocorre com relação a essas crianças, no âmbito educacional.

A discussão das identidades dessas crianças, fundamentalmente negras, bem como de suas reações e dificuldades com relação à educação e à avaliação procurou ir além da denúncia e mostrar, de forma pró-ativa, possíveis caminhos pelos quais conteúdos curriculares, avaliação e formação docente (inicial e continuada) podem trabalhar, em uma perspectiva multicultural, para o estímulo cognitivo e a valorização da diversidade cultural.

Argumentamos que não basta, para a garantia dos direitos humanos, a retirada dessas crianças das situações de violência a que

estão submetidas. Dirimir os efeitos da violência, romper com o círculo vicioso da mesma, valorizar a auto-estima e resgatar a cidadania, não será realizável apenas colocando-se as crianças em abrigo. Trata-se de se tentar ir além, em ações multiculturais pró-ativas, interdisciplinares, articulando ensino, pesquisa e extensão universitárias em várias de suas unidades e centros, de modo a promover ações extensionistas de impacto positivo, que superem visões meramente assistencialistas e que tragam, por intermédio do rompimento das fronteiras curriculares, aportes criativos e transformadores para a vida dos sujeitos marginalizados, discriminados e vítimas da exclusão. Dessa forma, a Universidade estará contribuindo para que o respeito aos Direitos Humanos seja uma realidade e não apenas um horizonte utópico, ativamente engajando-se na busca da inclusão social e da felicidade.

Referências Bibliográficas

ASSIS, M. D. P. de; CANEN, A. Identidade Negra e Espaço Educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 709 – 724, 2004.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. de. Multiculturalismo e Currículo em Ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, p. 61-74, 2002.

CANEN, A.; CANEN, A. G. Rompendo Fronteiras Curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos de saber. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, p. 40-49, 2005a.

CANEN, A. G.; CANEN, A. *Organizações Multiculturais: logística na corporação globalizada*. Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna, 2005 b.

CANEN, A. Multiculturalismo, Educação e Outras Áreas. *Revista Saúde e Educação para a Cidadania*, n.2, p. 6 – 14, 2006.

KENDALL-TACKETT K. A; ECKENRODE, J. The effects of neglect on academic achievement and disciplinary problems: a developmental perspective. *Child Abuse and Neglect*, v. 20, n. 3, p. 161-169, mar. 1996.

KINARD, E. Perceived and Actual Academic Competence in Maltreated Children. *Child Abuse and Neglect*, v. 25, n.1, p. 33-45, jan. 2001.

ZOLOTOR, A.; KOTCH, J.; DUFORT, V. et al. School Performance in a Longitudinal Cohort of Children at Risk of Maltreatment. *Matern Child Health*, v.3, n.1, p. 19 – 27, mar. 1999.

Observações sobre uma experiência na universidade: os estranhamentos e encontros entre surdos e ouvintes

Vera Lúcia Lopes Dias¹

Introdução

Diversas expressões são encontradas na literatura especializada quando se trata de destacar a abordagem médica na educação especial. Essas expressões atualmente têm sido objeto de pesquisas e estudos críticos. Algumas delas como “modelo clínico-terapêutico” (Skliar, 2004), “modelo médico psicológico” (Michels, 2005), são tradicionais e imprimiram um caráter terapêutico nas práticas pedagógicas e na formação profissional de psicólogos e especialistas em educação especial.

Observo, em minha experiência como professora especializada em educação de surdos, que esta tendência clínico-terapêutica tem pautado sua prática em torno das limitações dos sujeitos o que induziu a organização do processo de educação escolar em dois campos distintos e segmentados: de um lado a educação dos *anormais* e de outro a dos *normais*. Com isso, a exclusão passando a ser patenteada pela escola, a partir de características individuais. A este propósito Skliar (1997, p.6) ressaltou que “*se o critério para afirmar a singularidade educativa desses sujeitos é o de uma caracterização excludente a partir de suas deficiências, então não se está falando de educação, mas de uma intervenção terapêutica*”.

Este trabalho relata e analisa minha experiência pedagógica em sala de aula como professora universitária surda em uma classe de estudantes ouvintes e surdos numa universidade particular

¹ Mestre e Doutoranda em Educação pela UERJ. Prof^ª Especialista em Educação Especial na área da Surdez

do Rio de Janeiro. Nele trago elementos para discutir sobre os percursos educacionais trilhados por meus alunos universitários surdos, que apresentam as consideradas necessidades educacionais especiais e dentro do espaço da educação superior.

Considero que a articulação entre algumas referências de pesquisadores da área e minhas observações de sala de aula sobre algumas experiências vivenciadas, poderão contribuir para enriquecer as discussões e os estudos necessários e urgentes no nível da educação superior. A experiência que vivencio como professora surda em classe de estudantes universitários surdos e ouvintes causaram um grande impacto na universidade, transformando-a, a ponto de exigir a socialização das vivências e reflexões dela decorrentes, que aqui apresentamos.

Tendências Pedagógicas na Educação Especial

O modelo clínico-terapêutico, a meu ver, comete uma falha a ser corrigida quando enfoca, na maioria dos casos, a correção do problema da surdez na oralização. “O discurso oralista é um discurso médico e terapêutico que está presente nas narrativas, nos textos curriculares, nas idéias interessadas dos grupos privilegiados, denominados aqui como ouvintes, e que define os/as surdos/as como doentes e anormais” (Lunardi, 2004, p.161).

Os parâmetros para a normalidade passam a ser a capacidade de ouvir e falar. Felizmente, observo que, na literatura especializada, outras formas de compreender as diferenças humanas começam a ganhar terreno. Skliar, por exemplo, sustenta suas contribuições no modelo socioantropológico, que privilegia o reconhecimento das diferenças culturais, em contraposição ao modelo clínico-terapêutico, que focaliza a diferença como defeito do sujeito. Essa nova forma de compreender as diferenças humanas reconhece os surdos como “uma comunidade lingüística minoritária caracteri-

zada por compartilhar de uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios” (Skliar, 2004, p.102). Assim, a surdez passa a ser um traço cultural e não mais é olhada como um limite ou um defeito (Corsini, 2003).

É com satisfação que, em minhas leituras e pesquisas, tenho observado que a educação de surdos passa atualmente por um momento de transição importante porque “o que está mudando são as concepções sobre o sujeito surdo, as descrições em torno de sua língua, as definições sobre as políticas educacionais, a análise das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e ouvintes” (Skliar, 2005, p.7). Porém, é preciso reconhecer que, a par dos discursos e teorizações, as relações entre surdos e ouvintes continuam ainda apresentando tensões e estranhamentos, sobretudo quando as narrativas não acontecem em um código comum conhecido por ambos, seja ele em forma de gestos ou palavras. Há ainda um longo caminho a percorrer.

É um fato alentador constatar que os avanços das políticas públicas de inclusão e também do trabalho sistemático de instituições como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em sua luta pelo reconhecimento, respeito e divulgação da língua materna do surdo, a LIBRAS, contribuíram para que os surdos começassem a fazer presença em níveis educacionais mais avançados, chegando em número cada vez mais expressivo à educação superior (Moreira, 2005).

Nesta realidade, a falta de conhecimentos acerca da promoção de uma prática pedagógica que atenda às diferenças dos estudantes parece não ser uma questão somente da educação básica. “Na universidade, o professor, ao receber em sala de aula estudantes com necessidades educacionais especiais, enfrenta uma situação nova e desafiadora, já que, na grande maioria das vezes, desconhece as especificidades, os apoios e os recursos que esta demanda requer.” (Moreira, 2005, p. 10)

As políticas para a promoção da educação dos(as) surdos(as)

vêm sendo estruturadas tendo como base, especialmente, as diretrizes da educação especial na educação básica, instituídas pela Resolução do CNE/CEB n.2, de 11 de setembro de 2001.

A acessibilidade ao ensino superior pelas pessoas que apresentam as consideradas necessidades educacionais especiais é assegurada pela Portaria n.º 3.284, de 7 de novembro de 2003 (Brasil, 2006). A chegada de estudantes com necessidades educacionais especiais à universidade, trazendo as suas diferenças, já começou a ter visibilidade e, enquanto provoca estranhamentos, coloca à mostra os preconceitos, as fragilidades, a superficialidade dos discursos de uma educação para todos. O estranhamento é necessário e pode até ser positivo, mas sem que provoque o afastamento de surdos e ouvintes. Ao contrário, aproximar-se para se familiarizar, conhecer e compreender o estranho, sem necessariamente incorporar a sua diferença, nem impor o que se considera normal, é desejável e formador para todos.

Experiências na Universidade: estranhamentos e encontros

Minha docência em uma universidade particular do Estado do Rio de Janeiro, na disciplina de Linguagem Orientada a Objeto, no Curso de Análise de Sistemas, de algum modo oportunizou observações, levantamentos, estudos, pesquisas e ações nesse campo. Minhas experiências nas relações pedagógicas, como professora surda oralizada com estudantes surdos razoavelmente oralizados e usuários de LIBRAS, apresentam diferenças, difíceis de serem negadas, e possibilitam desvendar alguns aspectos de nossa condição humana, antes absolutamente ignorados.

Nesta direção, trago alguns percepções a partir de experiências vividas, no âmbito da educação superior, relativas à condição de surdez, na tentativa de levantar questionamentos produtivos

à formação docente neste momento de perplexidade diante de mudanças paradigmáticas.

A arte do silêncio ou a surdez negada

Tendo em sala três alunos surdos, sendo dois usuários de LIBRAS e apenas um razoavelmente oralizado, mas tendo a LIBRAS como sua primeira língua, e vinte e um alunos ouvintes, na disciplina antes mencionada, e sendo eu própria uma professora surda, essa situação constituiu-se num paradoxo a ser enfrentado. Ao serem convidados a relatar, no debate em sala de aula com o coordenador, para efeito de avaliação da disciplina, o seu convívio com a professora e os colegas surdos, os estudantes ouvintes revelaram seus temores e surpresas sobre a situação, considerada por muitos “surreal” nos primeiros meses de convívio, reconhecendo que, apesar da minha capacidade e conhecimentos demonstrados sobre a disciplina, era muito difícil para alguns deles desvincular a minha imagem de professora da minha condição de surda.

Desde o primeiro dia de aula, quando fui apresentada à classe, ficou estabelecido que as dúvidas que os alunos apresentassem no decorrer da aula seriam enviadas à professora através do *Messenger*, um programa de troca de mensagens. As aulas eram ministradas em laboratórios de informática, sendo que cada aluno ocupava um micro que se encontrava conectado em rede com todos os outros, inclusive com o meu. No começo, eles relataram, foi difícil aceitarem o fato de ter de controlar a vontade de erguer a mão e falar oralmente comigo. E de que deveriam falar sempre de frente para mim ou nunca me chamarem quando eu estivesse de costas. Frequentemente, nos primeiros meses do curso, eles se esqueciam disso e mais de uma vez até o intérprete, que deveria dedicar-se apenas a traduzir minha exposição oral, teve de interferir e me ajudar a “traduzir” a fala de alguns alunos, cuja leitura

labial era muito difícil para mim, seja porque articulavam depressa demais, seja porque falavam “para dentro”, quase não movendo os lábios. Destaco aqui que meus problemas de comunicação sempre foram menores com relação aos meus alunos surdos, que nunca me chamavam pelas costas, esperando sempre que eu me colocasse de frente para eles e, surpreendentemente, apresentavam uma compreensão mais rápida de um determinado tópico prático da matéria, pois eles pareciam ter uma incrível capacidade de memória visual, captando detalhes na tela do computador que muitas vezes passavam despercebidos aos alunos ouvintes.

Combinei com eles que o erguer da mão significaria que estariam apenas sinalizando para mim uma dúvida que acabara de ser enviada através do *Messenger*. Assim, eu deveria imediatamente olhar a tela do meu computador para ler a mensagem. Por outro lado, a interlocução entre os alunos surdos e os ouvintes, por ocasião dos trabalhos de grupo, era feita com ajuda de um intérprete contratado pela universidade, desde o primeiro dia de aula. Esse intérprete, que era ouvinte, por sinal apresentava uma grande vantagem: além de ter o domínio da LIBRAS, adquirido não apenas em um curso de intérprete na FENEIS, mas também na prática diária, por ser filho de pais surdos, era também formado em Análise de Sistemas pela universidade, o que facilitou na hora de passar alguns termos técnicos em LIBRAS para os alunos surdos, bem como ajudá-los especialmente nos trabalhos solicitados por mim e pelos outros professores do curso.

Nos primeiros meses, observei certo desconforto por parte dos alunos ouvintes com a situação, sendo que o coordenador me avisou que alguns deles chegaram a pedir transferência para outras turmas, alegando problemas de conciliação de horários de disciplinas, mas, quando conversava mais longamente com esses alunos, eles acabavam revelando que se sentiam pouco à vontade com a situação e não preparados para conviver com pessoas “deficientes”.

Como professora, sentia que a receptividade dos alunos surdos para comigo, desde o primeiro dia de aula, era muito maior. Embora meu domínio da LIBRAS não fosse grande, pois fui oralizada muito cedo e só tive contato com a LIBRAS na idade adulta, meus conhecimentos de sinais, aprendidos no INES, eram suficientes para uma comunicação eficiente com eles e havia, como era natural, uma certa cumplicidade e compreensão entre nós, decorrente do fato de passarmos pelas mesmas dificuldades e problemas causados pela surdez. Minha preocupação nas aulas, por causa disso, era tentar sempre não dar a impressão aos alunos ouvintes de que eu estaria mais interessada nos alunos surdos, dando-lhes mais atenção, pois estes últimos sempre tentavam polarizar e chamar minha atenção a toda hora, às vezes desnecessariamente. Mas confesso que, muitas vezes, não havia como evitar que os alunos surdos chamassem a atenção, pois eles eram muito expansivos e sua forma de comunicação através de gestos eram sempre motivo de curiosidade e espanto por parte dos colegas ouvintes, que às vezes desviavam os olhos de mim e da tela do computador, para ficarem observando a comunicação entre eles e entre o intérprete. Levou algum tempo para que essa forma de comunicação deixasse de chamar atenção dos alunos ouvintes e eles não se admirassem mais do fato.

Quando recebi os primeiros trabalhos escritos de meus alunos surdos, pude constatar que estava diante de pessoas que não se haviam apropriado da língua portuguesa, além de não terem aprendido a fazer uso da fala, e que revelavam algumas particularidades próprias da gramática da LIBRAS, como ausência de preposições e preferência pelo uso dos verbos no infinitivo. Assim sendo, os primeiros meses do curso foram marcados por dificuldades de comunicação entre surdos e ouvintes. Muitos desses problemas foram superados pelo fato de eu tentar criar uma metodologia de aprendizagem fortemente centrada nos recursos de multimídia fornecidos por “*softs*” de forte apelo visual, como

o *Power-Point*, e de animação gráfica, como o *Flash* e o *Adobe Premiere*, criando arquivos contendo filmes que demonstravam o passo-a-passo para a elaboração de programas em linguagem Java, quase como se fosse um curso à distância. Isso ocasionava para mim um desgaste físico e mental maior, pois a preparação dessas aulas exigia um tempo e dedicação maiores em comparação com as aulas dos meus outros colegas professores que ministravam a mesma disciplina, na maioria das vezes, fazendo apenas uso de apostilas e quadro-branco; mas tive a surpresa e a grata satisfação de constatar que muitos dos alunos que assistiam à mesma aula através da metodologia tradicional com meus outros colegas, alertados quanto à novidade através dos meus alunos ouvintes, acabavam por me pedir uma oportunidade de assistir às minhas aulas e saíam dizendo que agora tinham compreendido melhor um determinado tópico de programação, visto que os recursos visuais tornavam a aula mais vívida e enriquecedora.

Episódios como esse tornam evidente a necessidade de se promoverem cada vez mais estudos sobre as condições de permanência dos estudantes surdos, visando o seu acesso ao conhecimento e a sua inclusão, com vistas à formação profissional pretendida, bem como de estratégias para minimizar os preconceitos em relação ao profissional surdo, e ainda o uso de recursos que permitam a esse profissional superar as limitações decorrentes de sua condição.

Algumas Considerações

A experiência relatada dá conta da complexidade em que se constitui a interação surdo-ouvinte, especialmente quando a proximidade acontece sem que ambos compartilhem de uma ferramenta de linguagem comum. Minhas experiências na Universidade também evidenciaram as fragilidades na formação docente

para o ensino superior em relação às necessidades especiais, visto que observei que muitos colegas professores confessaram ao coordenador se sentirem pouco à vontade com a presença de um intérprete em sala de aula, alegando que esse profissional acabava desviando a atenção dos alunos ouvintes e, por outro lado, também não se sentiam capacitados para dialogarem com os alunos surdos sem ajuda do intérprete. As tentativas solitárias revestem-se de ensaio e erro, correndo riscos de reiterar experiências negativas dos surdos em relação à educação formal. Há surdos na universidade, mas ainda são escassos os relatos de experiências nesse âmbito. Muitos professores parecem tentar ignorar a presença dos universitários surdos em suas classes e, deliberadamente, parece haver um silenciamento sobre aqueles que já tem a imagem de silêncio.

Assumo a idéia de que é necessário mergulhar na complexidade das diferenças e conviver com elas para construir um outro olhar, instruído pelo respeito à alteridade que difere de si inexoravelmente. E que artigos como este levantem a necessidade de promover, cada vez, mais palestras e cursos sobre a surdez no meio universitário, ampliando o leque de conhecimentos dos professores e alunos sobre o tema, contribuindo, assim, para a eliminação dos preconceitos e uma maior parceria entre surdos e ouvintes, tornando cada vez mais natural e eficiente a inclusão e o aprendizado do surdo no meio universitário.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 18/03/06.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 3.284, de 7 de novembro de 2003. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 18/06/03.

ESTADO DE SANTA CATARINA. Política de Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina. Florianópolis: SEI/FCEE, 2004.

LOPES, Maura Corcini. *O processo de normalização e ouvintização surda no espaço da escola*. Unisinos, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.br>>. Acesso em 18/03/06.

LUNARDI, Márcia Lise. *Pedagogia da diversidade: normalizar o outro e familiarizar o estranho*. UFSM, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.br>>. Acesso em 15/03/06.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da formação para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. *Revista Brasileira de Educação Especial*. V. 11, n. 2. Marília: ABPEE/FFC – Unesp-Publicações, 2005, quadrimestral.

MOREIRA, Laura Ceretta. *Retratos da prática avaliativa no contexto da sala de aula universitária com alunos com necessidades educacionais especiais*. UFPR, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.br>>. Acesso em 15/03/06.

QUADROS, Ronice Müller de. *A escola que os surdos querem e a escola que o sistema “permite” criar: estudo de caso do estado de Santa Catarina*. UFSC, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.br>>. Acesso em 18/03/06.

SKLIAR, Carlos. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*.

3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____ (Org) *Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

Relações familiares e orientações à família

Rosária de Fátima Corrêa Maia*

Adriana Lima Guedes **

Cila Ferreira Portugal Ramos ***

A Família no Brasil

Uma análise criteriosa da família no Brasil é reveladora de uma evolução no modelo e nas funções atribuídas à família, desde a sociedade escravocrata até os dias atuais. Num primeiro momento, a família era vista como núcleo conjugal de autoridade masculina e com forte função econômica e política. No século XIX, essas funções permanecem e o modelo conjugal passa a contemplar a função afetiva, com predomínio da dupla moral sexual. A partir da década de 1970, a família adquire *status* de unidade social de reprodução do trabalhador; donde a inserção feminina no mercado de trabalho é influenciada não só por esse mercado, mas também e principalmente pela posição que ela ocupa na família e a classe social à qual pertence.

É por tudo isso que buscaremos agora explicar sobre o significado da centralidade da família no Brasil, particularmente para as classes trabalhadoras pobres; ou seja, as bases históricas da forte referência moral e material da família.

A pobreza enquanto privação de direitos traduz a destituição material em uma destituição simbólica que evoca um Estado tutelar. Neste sentido, a privação de direitos desfaz a igualdade na prática e neutraliza sua eficácia simbólica, inscrevendo-se na tradição de cri-

* Assistente social do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES/DISOP, especialista na área de Políticas Sociais e Serviço Social pela UnB.

** Estagiária de Serviço Social do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES/DISOP, graduanda pela UFRJ.

*** Estagiária de Serviço Social do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES/DISOP, graduanda pela UERJ.

minalização da pobreza.

A realidade brasileira apresenta um país que, sem consolidar as estruturas básicas do “*Welfare State*”, revela a existência de uma cidadania regulada, onde os direitos se transformam em obrigações e deveres, e a privação de direitos é objetivada nas categorias da ordem e da desordem. Dessa forma, a privação de direitos se transfigura numa privatização da vida social, pois é no espaço privado da família que as classes trabalhadoras brasileiras constroem uma plausibilidade para suas vidas.

Em levantamento socioeconômico realizado no INES entre fevereiro e setembro de 2006, com uma amostra aleatória de 13% da população usuária (76 usuários, num total de 594 alunos), podemos observar que tal amostra reforça o que foi posto até aqui, no que tange ao não acesso a programas socioassistenciais pelas classes trabalhadoras urbanas pobres.

Renda Familiar	Nº de casos	Percentual
Nenhuma renda	1	1%
Até 1 salário mínimo	19	26%
De 1 a 2 salários mínimos	17	22%
De 2 a 3 salários mínimos	13	17%
De 3 a 4 salários mínimos	10	13%
De 4 a 5 salários mínimos	6	8%
Superior a 5 salários mínimos	7	9%
Não-informado	3	4%
Total	76	100%

Recebe Benefício?	Nº de casos	Percentual
BPC	13	17%
Bolsa-Família	5	7%
Bolsa-Escola	1	1%
Cesta Básica	1	1%
Nenhum	56	74%
Total	76	100%

Outro ponto importante a ser destacado refere-se à importância da família enquanto fonte de reprodução da força de trabalho, mas não apenas. *É no espaço privado da família que os indivíduos constituem sua cultura e identidade; assim, a família revela sua importância como fonte de valor moral e ordem legítima de vida.*

Assim, podemos concluir que as transformações ocorridas no mundo do trabalho e na configuração da família, em decorrência do surgimento do capitalismo, impulsionam a reivindicação pelo espaço da vida privada e promovem a demarcação da esfera privada em oposição à esfera pública, além de as ressignificar. Grosso modo, entendemos que a cisão público/privado operada no decorrer deste processo dispõe a vida privada intimamente ligada à família e a vida pública, circunscrita ao mundo do trabalho.

A história da vida privada é a história da sua democratização. Nesse sentido, a cisão público/privado modifica a sua essência. No início do século XX, observamos a migração do trabalho da esfera privada para a pública, marcada pela diferenciação do local de trabalho com relação ao espaço doméstico. É nesse movimento que o trabalho ganha um novo estatuto jurídico com regras coletivas para realizar-se.

A família exercia um controle rigoroso sobre seus membros; a divisão de papéis atribuía a esfera da vida privada à mulher e, ao homem, a vida pública. Com o aumento do espaço doméstico, o homem passou a partilhar da vida privada no espaço doméstico

no seu tempo livre. A consequência observada é que a democratização da moradia possibilitou à classe trabalhadora o acesso ao espaço da vida privada, antes restrito à classe burguesa; contudo, esse fenômeno veio acompanhado de uma individualização da vida privada no interior da família.

A conjuntura apresentada revela a cisão público/privado, atingindo especificamente a classe trabalhadora, uma vez que, até pela organização do espaço, essa cisão já era observada na burguesia. Todo o processo deu-se a partir do surgimento da sociedade capitalista, mais especificamente pós-Revolução Industrial. Com a retirada do trabalho do âmbito doméstico, a família passa a configurar-se enquanto espaço da vida privada, perdendo seu papel econômico, educativo e assistencial. A nova forma de organização social que tira da família a esfera da produção e transfere seus antigos papéis para o espaço público, a torna reduto de vidas privadas individuais.

A vida familiar ordenada, aliada aos padrões morais de comportamento, gera uma imagem do trabalhador honesto e da mulher decente como modelos a serem seguidos, além de enraizar a oposição entre o espaço público e o espaço privado na sociedade brasileira. No entanto, esse padrão de moralidade proposto pouco condiz com as formas de vida existentes no país, uma vez que as necessidades de sobrevivência forçam a oposição a essas normas de conduta e geram uma difícil respeitabilidade para as classes trabalhadoras pobres.

É importante pontuar a existência de três vertentes na compreensão da centralidade da família no Brasil. A primeira afirma que a família como núcleo da vida social reincorpora a tradição familista e privatista. A segunda trata a família nuclear moderna enquanto renovação da família patriarcal e reveladora de um paradigma de moralidade que se relaciona com uma destituição simbólica e privação de direitos. E a última vertente indica que a família representa um paradigma de reciprocidades morais, uma

garantia ética e, neste sentido, a privação de direitos se inscreve na forma como os indivíduos constroem a representação sobre si e sobre os outros.

Com isso, a centralidade da família reside na intersecção entre condições da vida social, cultura e formas de expressão de subjetividade, ou seja, onde se estruturam campos de experiências, elaboram-se regras de conduta e se definem ordens de reciprocidade.

Desse modo, é em relação ao universo moral e cultural presentes na família que as condições de vida social se transfiguram em um drama cotidiano. Além disso, através das figuras familiares podemos caracterizar a pobreza como condição de existência, e é por suas experiências que somos capazes de qualificar o sentido de privatização da vida social.

Essa relação entre trabalho e família, tão presente na classe trabalhadora brasileira, constrói uma noção de respeitabilidade, honestidade e dignidade do trabalhador; é nessa medida que o mercado mostra sua dimensão perversa, fonte de sofrimento moral. A reivindicação por direitos é a busca do reconhecimento de uma dignidade ultrajada e, por isso, a experiência de desemprego, pobreza, baixos salários tende a ser privatizada e entendida como um drama individual.

Dito isso, já que o trabalho não constitui uma referência positiva, é no seio da família que as classes trabalhadoras pobres do Brasil vão encontrar um sentido para suas vidas.

Num país em que as políticas sociais não garantem a sobrevivência do desempregado, este passa a buscar estratégias que o colocam na linha tênue entre trabalhador honesto e bandido de vida fácil. Essas experiências afetam a identidade do trabalho enquanto fonte de honestidade. Por isso, podemos afirmar que as representações sociais do trabalho e do não-trabalho estão intimamente ligadas à noção de cidadania regulada, ou seja, os direitos sociais são garantidos aos trabalhadores com carteira assinada.

Podemos exemplificar que essa realidade se faz presente nas

famílias usuárias do INES, com base no levantamento socioeconômico realizado.

Tipo de Trabalho	Nº de casos	Percentual
Formal	40	53%
Informal	30	40%
Não Informado	6	7%
Total	76	100%

Durante a década de 1980, observamos a estruturação do movimento dos desempregados. As dificuldades que esse movimento encontrou são representativas de uma política social excludente e corporativista, tendo em vista que essa exigência pela conquista de direitos implica uma desprivatização da condição de desempregado.

No Brasil, essa cisão público/privado não se deu incisivamente nas classes trabalhadoras urbanas pobres. A industrialização tardia traz a reprodução de parte dos fenômenos apresentados posteriormente, e a reboque das transformações já ocorridas na Europa.

O desemprego no Brasil é responsável ainda por outro fenômeno: o trabalho informal. É o trabalho informal a maior expressão da indissociação entre vida pública e privada nas classes trabalhadoras urbanas pobres brasileiras, representada pelas birosacas na garagem e churrasquinhos na calçada. Espaço doméstico e recursos financeiros escassos promovem ainda outro fenômeno que ilustra a confusão público/privado nesta classe: os aniversários comemorados na rua ou no botequim. ***A realidade brasileira nos revela ainda que muitas profissões, mesmo regidas por um contrato de trabalho público, têm por característica sua extensão para o espaço privado, como por exemplo, o professor que corrige as provas e prepara as aulas em casa.***

Transformações Econômicas e Programas de Apoio Socio-familiar

A grave crise econômica dos anos 1970 torna a família frágil no cumprimento do seu papel de reprodução social. Aliadas a isso, observamos alterações na organização e dinâmica familiar. Tais fatores geram a necessidade de reformas econômicas e político-institucionais focadas na participação social, o que se contrapõe em muito ao atual modelo neoliberal de desregulamentação da política e flexibilização do mercado. O que verificamos hoje são modalidades de proteção social que combinam velhos padrões e novos elementos de gestão pública de programas sociais, combinando programas sociais de corte assistencialista à privatização da proteção social.

A situação atual para a construção da política pública de assistência social precisa levar em conta três vertentes de proteção social: as pessoas, as suas circunstâncias e dentre elas seu núcleo de apoio primeiro, isto é, a família. A proteção social exige a capacidade de maior aproximação possível do cotidiano das pessoas, pois é nele que riscos, vulnerabilidades se constituem. Dessa forma, a política de assistência social assume a centralidade sociofamiliar no âmbito de suas ações.

Além disso, a assistência social, enquanto política pública que compõe o tripé da Seguridade Social, e considerando-se as características da população atendida por ela, deve fundamentalmente inserir-se na articulação intersetorial com outras políticas sociais, particularmente, as públicas de saúde, educação, cultura, esporte, emprego, habitação, entre outras, para que as ações não sejam fragmentadas e se mantenha o acesso aos serviços e a correspondente qualidade para todas as famílias e indivíduos.

É importante pontuar, para compreensão do processo de trabalho do Serviço Social no INES, que Constituição Federal de

1988 propõe a interseção entre Educação, Saúde e Assistência, quando coloca a garantia da inclusão da Pessoa Portadora de Deficiência no contexto socioeconômico-cultural do país. A partir desse pressuposto constitucional, a legislação vigente vem reafirmando a articulação entre as políticas setoriais citadas. Ciente de que as políticas sociais são respostas do Estado às questões sociais sob forma de políticas públicas e que têm como ponto fulcral a inclusão social, nossa população usuária é foco de atenção destas políticas públicas. Tais políticas, como sabemos, não vêm viabilizando na prática os pressupostos legais, fato que conduz essas famílias à condição de vulnerabilidade social.

A proteção social deve garantir a segurança de sobrevivência (de rendimento e de autonomia), de acolhida e convívio ou vivência familiar.

Outra situação que pode demandar acolhida, nos tempos atuais, é a necessidade de separação da família ou da parentela por múltiplas situações, como violência familiar ou social, drogadição, alcoolismo, desemprego prolongado e criminalidade. Podem ocorrer também situações de desastre ou acidentes naturais, além da profunda destituição e abandono que demandam tal provisão.

O reconhecimento da importância da família no contexto da vida social está explícito no artigo 226, da Constituição Federal do Brasil, quando declara que a “família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado”, endossando, assim, o artigo 16, da Declaração dos Direitos Humanos, que traduz a família como sendo o núcleo natural e fundamental da sociedade, e com direito à proteção da sociedade e do Estado. No Brasil, tal reconhecimento se reafirma nas legislações específicas da Assistência Social – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Estatuto do Idoso e na própria Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, entre outras (PNAS, 2004).

A relação entre Estado e família é tema central nas sociedades complexas, dado o limite confuso entre público e privado. A fa-

mília como esfera privada não provocou apenas a separação entre essas duas instituições, mas a relação contraditória e conflituosa entre elas, por serem menos relacionadas aos indivíduos e mais ao controle de seus comportamentos.

A interferência do Estado na família pode ser entendida como uma invasão e controle estatal, mas também como possibilitadora de uma progressiva emancipação dos indivíduos, colocando em choque dois direitos: à privacidade e à proteção. Essa interferência é percebida através da legislação, das políticas demográficas e da difusão de uma cultura de especialistas nos aparatos policialescos e assistencialistas do Estado. Ou seja, instauraram-se uma cultura assistencialista, a fim de dar sustentabilidade à família, e políticas que pontuam que as necessidades dos cidadãos devem ser providas pelo mercado e pela família; só na falha destes o Estado intervém temporariamente.

Nesse contexto, os programas de apoio sociofamiliar reduzem-se à rotulação das famílias em *capazes* e *incapazes*, predominando concepções estereotipadas da família e dos papéis familiares. Esse fenômeno de reconhecimento das transformações na família em relação à estrutura e organização que preserva a expectativa quanto a suas funções, gera uma tendência a soluções residuais aos problemas da família, trabalhando em situações-limite e não no cotidiano. A garantia dos direitos sociais dos indivíduos representa um avanço civilizatório que os fragmenta na forma de atenção pública, gerando abordagens direcionadas à solução de problemas individuais.

A análise e intervenção sobre a família se resumem em concebê-la como auxiliar em processos diagnósticos e de tratamento individual ou como objeto terapêutico. Dessa forma, podemos concluir que a lógica dos programas de apoio sociofamiliar é a da cidadania invertida, ou seja, o acesso a programas implica comprovação do fracasso não só dos indivíduos, mas da família.

A década de 1970 é marcada pela concepção de família como

agente privado de proteção social, que atualmente é receptora de uma ampla gama de políticas públicas. Contudo, é importante destacar que não existe propriamente uma política de família, tampouco um único padrão de política familiar; o que existe são contradições e desconexões nas políticas de família, fruto das falsas visões nas chamadas políticas de família.

Os governos brasileiros sempre se beneficiaram do voluntarismo da família na provisão do bem-estar de seus membros, refletido no movimento atual de co-responsabilidade entre Estado e sociedade civil. Os anos 1980 são marcados pela privatização mercantil e não-mercantil da prestação dos bens e serviços. Esse pluralismo de bem-estar, ou seja, essa estratégia de esvaziamento da política social como direito de cidadania tem como eixos estratégicos: a flexibilização e a desregulação da administração e prestação dos serviços sociais; a participação dos atores sociais, entretanto centrada na sua liderança; e a criação de redes informais e comunitárias para a prestação da assistência social não institucionalizada, com recursos públicos e privados.

Num contexto de governo neoliberal, que prima pela co-responsabilidade entre Estado e sociedade na provisão de bens e serviços para os indivíduos, os programas de apoio sociofamiliar mantêm a predominância de concepções estereotipadas da família e dos papéis familiares, não a tratando enquanto núcleo problemático em si mesma.

Refutamos tal modelo, afirmando que o objetivo da política social não deve ser o de pressionar a família para assumir responsabilidades do Estado, mas oferecer alternativas de participação cidadã. Para tanto, é necessário um Estado garantidor de direitos além da reinstitucionalização e reprofissionalização das políticas de proteção social.

Família e Escola: Orientações às Famílias no Campo Escolar

A transformação fundamental na divisão dos papéis se relaciona intimamente com a liberalização da educação familiar. Antes da década de 50, os filhos não tinham direito a uma vida privada; eram os pais que tomavam as decisões que repercutiam diretamente na vida das crianças. Com a liberalização da educação familiar, a família transfere para a escola o aprendizado da vida em sociedade. A família se revela incapaz no cumprimento desse papel, já que a educação é voltada para a vida pública, e o espaço familiar é estritamente privado.

A partir dessa transferência da função educativa para a escola, a família passa a reconhecer o valor das relações extrafamiliares. A educação dos filhos é assegurada apenas em parte pelos pais, sob o controle do poder público. A família deixa de ser instituição e torna-se mero ponto de encontro de vidas privadas individuais.

Um dos atores que intermedeia a relação entre Estado e família é o assistente social. Sua inserção na educação se dá quando do reconhecimento, por parte do Estado, da questão social e da sua própria institucionalização. O assistente social atua na garantia de direitos, propiciando a articulação entre ele e outros profissionais da educação para que estes tenham acesso ao conhecimento da realidade socioeconômica dos alunos (conforme preconizado na LDB) para adaptação dos currículos escolares à realidade concreta dos alunos.

Com a reestruturação da política educacional pós-Constituição Federal de 1988, há uma maior atenção aos ensinos básico, fundamental e técnico sob a lógica do empreendedorismo, já que até então não havia a obrigatoriedade do ensino.

Paralelo a isso, temos o agravamento da questão social justificando os investimentos em Educação. É nesse cenário do Estado mínimo, da transferência de responsabilidades da esfera pública

para a privada, da educação para o controle social, que observamos o financiamento da educação pública pelo Banco Mundial, firmado a partir do estabelecimento de metas que elevam o nível de escolarização da população e reduzem a evasão escolar a qualquer custo, transformando o direito à educação numa categoria de atenção às necessidades do mercado. Dessa forma, a presença dos assistentes sociais no campo educacional hoje apresenta uma dimensão socioeducativa que busca a ampliação do conceito de educação, intervindo a fim de viabilizá-la enquanto direito social.

A proposta de trabalho do Serviço Social objetiva um atendimento a essa população que favoreça a inclusão, a conscientização e a participação da população usuária do INES, bem como os demais segmentos envolvidos no projeto político-pedagógico, com vistas a buscar a melhoria da qualidade do atendimento ao surdo.

As práticas profissionais do assistente social participam do processo de construção de hegemonia e contra-hegemonia através das instituições que atuam com as políticas sociais, seja internamente, enquanto agente privilegiado ou subordinado, seja na sociedade, atuando na produção/reprodução social.

Nesse movimento, as possibilidades postas ao Serviço Social são, a partir de recursos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos, direcionar sua inserção na realidade para o acesso à informação e discutir as políticas sociais de maneira geral, numa articulação com os movimentos sociais, com vistas a promover a participação social e política dos usuários no controle social.

Família, Escola e Surdez

Como Como preconiza o Plano Nacional de Educação (2001):

Considerando as questões envolvidas no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, a articulação e a cooperação entre os setores de educação, saúde e assistência é fundamental e potencializa a ação de cada um deles. Como é sabido, o atendimento não se limita à área educacional, mas envolve especialistas sobretudo da área da saúde e da psicologia e depende da colaboração de diferentes órgãos do Poder Público, em particular os vinculados à saúde, assistência e promoção social, inclusive em termos de recursos.

No caso específico da surdez, se faz indispensável, após o diagnóstico pela unidade de saúde, que exista um intercâmbio entre esta e as escolas – sejam estas inclusivas regulares ou especiais – possibilitando, dessa forma, que as famílias possam conhecer os métodos de educação das escolas, se são escolas bilíngües ou não; e que possam escolher que escola querem para seus filhos.

No período compreendido entre a suspeita e o diagnóstico, o Serviço Social busca oferecer orientação e apoio, realizando encaminhamentos para intervenção precoce, além da sensibilização para aceitação da surdez. Nesse momento, os principais aspectos a serem discutidos com as famílias dizem da orientação sobre o desenvolvimento emocional e cognitivo da criança ou adolescente, mudança de paradigma - do deficiente para o sujeito - discussão sobre temas transversais, propondo a construção de novas relações entre a família e o surdo, pontuando sempre a importância da LIBRAS nesse processo e a participação nos Conselhos de Direitos.

Tendo em vista a realidade da transferência, no seio da família, de questões de ordem pública para a privada, o Serviço Social no INES, a partir dessas medidas e, principalmente, da articulação com os movimentos sociais, realiza uma prática que visa a formas

de participação social e política dos usuários, num movimento de participação no controle social.

Outra questão importante é que exista uma articulação entre a escola e a família no sentido de serem dadas orientações das duas partes em uma mesma direção, de forma que não sejam passadas informações contraditórias, pois os valores dos profissionais de educação podem ser diferenciados das famílias atendidas pelas escolas. Há também interesses de classes que podem ser antagônicos ou convergentes, de acordo com a conjuntura, por exemplo, em um movimento de greve.

Faz-se necessário destacar também que as políticas sociais já começam a atuar em situações de vulnerabilidade familiar. Nesse sentido, a escola, que deveria ter como função a prevenção de situações de risco, nessa conjuntura deixa de ser um espaço de prevenção, informação e formação, e passa a ser apenas mais um meio de obtenção de acesso aos benefícios e cumpre simplesmente exigências impostas para o acesso a programas de benefícios para famílias (garantia de matrícula e frequência escolar).

Entendemos que a escola, neste contexto de violência, miserabilidade, naturalização da pobreza, deveria ter como um de seus eixos principais a formação de cidadãos, a defesa intransigente da melhoria da qualidade do ensino público, especialmente o fundamental e o médio, propiciando às classes trabalhadoras condições mínimas de participação enquanto sujeitos políticos conscientes.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, N.L.T. de. Educação pública e Serviço Social. *Serviço Social e Sociedade*, n.º63. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. A educação como direito social e a inserção dos assistentes sociais em estabelecimentos educacionais. In: *O Serviço Social e a Política Pública de Educação*. Material de divulgação do Projeto de Lei n.º 1.297/2003, de autoria do Deputado Estadual André

Quintão (PT). Minas Gerais, [sd].

AZEVEDO, M.A. et al. (Orgs). *Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. *Constituição Federal*, 1988.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, 1992.

_____. *Lei Orgânica da Assistência Social*. Lei n.º 8.742, de dezembro de 1993.

_____. *Plano Nacional de Assistência Social*. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília, 1996.

CASTEL, R. *Metamorfoses da questão social*. Petrópolis: Vozes, 1998.

ONU – Organização das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris, 10 de dezembro de 1948.

PROST, A. Fronteiras e espaço do privado. In: PROST, A.; VICENT, G. (Orgs.). *História da vida privada: da Primeira Guerra a nossos dias*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, v.5

SALLES, M.A. et al. (Orgs.). *Política social, família e juventude: uma questão de direitos*. São Paulo: Cortez, 2004.

TELLES, V. da S. Pobreza e família: a precariedade das condições de vida. In: *A cidadania inexistente: incivilidade e pobreza – uma estudo sobre o trabalho e a família na grande São Paulo*. 1992. Tese (doutoramento). São Paulo: USP.



Normas para publicação na revista Arqueiro

A **Revista Arqueiro** tem como missão a divulgação de práticas relacionadas à educação de surdos e à educação especial. Os interessados devem enviar os artigos para a Comissão Editorial: comissaoeditorial@ines.org.br, acompanhados de disquete, obedecendo às seguintes normas.

- ✓ Os artigos deverão ter título em negrito centralizado;
- ✓ A identificação de autor ou autores com e-mail e instituição de origem deve vir logo abaixo do título, em fonte tamanho 10, do lado direito da página;
- ✓ Deverão seguir a norma da ABNT para citações e bibliografia;
- ✓ Formatação: papel A4; margem superior e inferior com 4,5cm; margem direita e esquerda com 3,0cm;
- ✓ Cada matéria deverá ter o mínimo de 6 (seis) e o máximo de 10 (dez) páginas;
- ✓ Corpo de texto: fonte Times New Roman, em fonte tamanho 11, justificado;

Os trabalhos enviados serão submetidos à apreciação e, quando aprovados, sofrerão revisão da Comissão Editorial.



Aula de linguagem das classes adiantadas
Década de 30 - INES

Realização

INES
Instituto Nacional de
Educação de Surdos

Secretaria
de Educação
Especial

Ministério
da Educação

