

# ESPACO

ISSN 0103-7668

INFORMATIVO

TÉCNICO

CIENTÍFICO

DO INES

Nº 27

JAN-JUN/2007

## **Debate**

Educação de surdos na Escola Inclusiva

## **Atualidades em Educação**

Juventude em "risco social"?

**Edição Especial Comemorativa dos  
150 anos do INES**

Meshed Threads  
Inside the grocery store, 1892  
Óleo sobre tela  
75,5 x 100 cm



# SUMÁRIO

INES  
ESPAÇO  
Jan-Jun/07



## EDITORIAL / EDITORIAL 05

## ESPAÇO ABERTO / OPEN SPACE

### Cultura escolar e cultura docente: práticas dos professores do ensino regular e da educação especial no contexto da educação inclusiva de alunos surdos 06

*School culture and teaching culture: classroom practices of teachers in regular and special education, in the context of inclusive education of deaf students*

*Mércia Aparecida da Cunha Oliveira*

### Educação de surdos(as) na escola inclusiva e interculturalismo: uma aproximação necessária 20

*Deaf Education in inclusive schools and Interculturalism: a necessary approach*

*Silvia Maria Figueiro Pedreira*

## DEBATE / DEBATE

### Tradução e interpretação da libras e língua portuguesa, docência e formação de professores - em busca de um possível diálogo 31

*Translation and interpretation for Brazilian Sign Language and Portuguese Language, teaching practice and graduation of College professors - looking for a possible dialogue*

*Diléia Aparecida Martins*

### Curso bilíngüe de pedagogia: relato de uma experiência inovadora 36

*Bilingual Pedagogy Course: an inovating experience*

*Edileuza Lobo / Janete Mandelblatt*

## ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO / NEWS ON EDUCATION

### Escola pública de horário integral e inclusão social 43

*Full time public school and social inclusion*

*Lúcia Velloso*

### Juventude em “risco social”? Dilemas e perspectivas por entre as pedras das políticas públicas dirigidas aos jovens 55

*Youth in “social risk?” Dilemmas and perspectives of public policies for youngsters*

*Estela Scheinvar e Denise Cordeiro*

## REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA / REFLECTIONS ON THE PRACTICE

### Sem papas na língua... sobre as lógicas, línguas e desejos dos outros 64

*No mincing words... on logics, languages and desires of Others.*

*Anelice Ribetto*

### Representações sociais sobre o professor inclusivo: competências interpessoais em questão 69

*Social representations of the inclusive lecturer: interpersonal competences in debate*

*Mônica Pereira dos Santos*

*Kátia Regina Xavier da Silva*

## VISITANDO O ACERVO DO INES / VISITING INES COLLECTION

### Instituto Nacional de Educação de Surdos 76

*National Institute for the Education of the Deaf*

*Solange Maria da Rocha*

CIP - Brasil. Catalogação na fonte Sindicato Nacional dos Editores de livros, RJ

Espaço: Informativo técnico-científico do INES.

nº 27 (jan/jun)

Rio de Janeiro

INES, 2007.

v. Semestral

ISSN 0103/7668

1. Surdos - Educação - Periódicos. I. Instituto Nacional de Educação de Surdos (Brasil). II. Título: Informativo técnico-científico do INES

CDD-371.92

CDU-376.33

94-0100

# SUMÁRIO

## PRODUÇÃO ACADÊMICA / THESES AND DISSERTATION ABSTRACTS

### Inglês para inglês ver: um estudo sobre cidadania e igualdade de oportunidades 78

*English just for show: a study on citizenship and equality of opportunities*  
Janete Mandelblatt

### Porque a palavra não adianta: um estudo das relações entre surdos(as) e ouvintes em uma escola inclusiva na perspectiva intercultural 79

*Why a word doesn't work: a study, from the intercultural perspective, on the relationships between deaf and hearers in an inclusive school*  
Sílvia Maria Pedreira

## RESENHA DE LIVROS / REVIEWS

### Psicomotricidade, educação especial e inclusão social 80

*Psychomotricity, special education and social inclusion*  
Carlos Alberto de Mattos Ferreira  
e Maria Inês Barbosa Ramos

### A invenção da surdez II - Espaços e Tempos de aprendizagem na Educação de surdos 82

*The invention of deafness II – spaces and times for learning*  
Monique Franco

### MATERIAL TÉCNICO-PEDAGÓGICO / 84

TECHNICAL-PEDAGOGICAL MATERIAL

### AGENDA / AGENDA 85

### NORMAS PARA PUBLICAÇÃO / 86

GUIDELINES FOR SUBMISSION OF ARTICLES FOR PUBLICATION

## ESPAÇO

ISSN 0103-7668

ESPAÇO é um informativo técnico-científico de Educação e Educação Especial para profissionais de ambas as áreas. Os trabalhos publicados em ESPAÇO podem ser reproduzidos desde que citados o autor e a fonte. Os trabalhos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Governo do Brasil - Presidente da República

Luís 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 de Educação de Surdos - INES - Rio de Janeiro - Brasil

#### Conselho Executivo

Organizadores desta edição: Prof<sup>ª</sup> Ms. Janete Mandelblatt - Prof. Ms. Maurício Rocha Cruz - Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Monique Mendes Franco

#### Conselho Editorial

Ms. Alexandre Guedes Pereira Xavier (Ministério do Planejamento – MEC/INES) - Dr<sup>ª</sup> Cristina Lacerda (UNIMEP) - Dr<sup>ª</sup> Leila Couto Mattos (INES) - Ms. Maria Marta Ferreira da Costa Ciccone (INES) - Dr<sup>ª</sup> Monique Mendes Franco (INES/UERJ) - Dr<sup>ª</sup> Elizabeth Macedo (UERJ) - Dr. Luiz Behares (Universidade de Montevidéu) - Dr. Henrique Sobreira (UERJ/FEBF) - Dr<sup>ª</sup> Regina Maria de Souza (UNICAMP) - Dr<sup>ª</sup> Sandra Corraza (UFRGS) - Dr<sup>ª</sup> Tânia Dauster (PUC/RJ) - Dr<sup>ª</sup> Mônica Pereira dos Santos (UFRJ) - Prof<sup>ª</sup> Ms. Janete Mandelblatt (INES/ISBE) - Prof. Ms. Maurício Rocha Cruz (INES/ISBE) - Dr. Victor da Fonseca (Universidade Técnica de Lisboa)

#### Conselho de Pareceristas Ad Hoc

Dr<sup>ª</sup> Azoilda Loretto (SME/RJ) - Dr<sup>ª</sup> Eliane Ribeiro (UNIPIO) - Dr<sup>ª</sup> Estela Scheimvar - (UERJ/FFP) - Dr. Eduardo Jorge Custódio da Silva (FIOCRUZ) - Dr<sup>ª</sup> Maria da Graça Nascimento (SME/RJ) - Dr<sup>ª</sup> Iduina Chaves (UFF) - Dr. José Geraldo Silveira Bueno (PUC-SP) - Dr<sup>ª</sup> Marluicy Paraíso (UFMG) - Dr<sup>ª</sup> Maria Cecília Bevilacqua (USP) - Dr<sup>ª</sup> Maria Cristina Pereira (DERDIC) - Dr<sup>ª</sup> Nidia Regina de Sá (UFBA) - Dr. Ottmar Teske (ULBRA) - Dr. Pedro Benjamin Garcia (UCP) - Dr<sup>ª</sup> Ronice Müller de Quadros (UFSC) - Dr<sup>ª</sup> Rosa Helena Mendonça (TVE-BRASIL) - Dr<sup>ª</sup> Tanya Amara (UFP) - Dr<sup>ª</sup> Vanda Leitão (UFC)

#### Comissão Executiva de Publicação

DIAGRAMAÇÃO: Gibbor Brasil - IMPRESSÃO: Santa Clara Editora - TIRAGEM: 5.000 exemplares - INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS: Versão para o inglês Janete Mandelblatt - REVISÃO: Comissão Executiva de publicação - Rua das Laranjeiras, 232 - 3º andar, sala 305 - CEP 22240-003 - Rio de Janeiro - RJ - Brasil - Fax: (21) 2285-5107 - e-mail: comissaoeditorial@ines.gov.br



*Espaço* traz até você diferentes perspectivas sobre a educação de surdos e outros temas.

Mércia Oliveira parte da visão de Bueno (1999) de que práticas desenvolvidas na escola pública brasileira têm gerado exclusão escolar da maioria dos alunos – os pobres, incluindo os deficientes. Sua pesquisa mostrou que valores e crenças relativos aos surdos e a sua educação, na cultura escolar, têm dado muita ênfase ao aspecto da comunicação, e subestimado a real capacidade dos alunos surdos de aprenderem.

Silvia Pedreira sustenta que as políticas de inclusão podem ter um sentido de controle social, pelo poder global estabelecido, e outro – que defende – de campo de luta por direitos de igualdade e diferença. Para a autora, um eixo dessa luta pode ser a educação de surdos em uma perspectiva bilíngüe e intercultural, com a criação de classes de surdos em escolas regulares.

Ana Dorziat analisa práticas pedagógico-curriculares com surdos na educação inclusiva. Há barreiras a superar – de Recursos Humanos (falta de intérpretes; não-capacitação docente) e material (falta, inadequação), mas há também, diz ela, que repensar o currículo: o específico do ser e do aprender surdo, para além das necessidades lingüísticas, inserido em práticas que valorizem diferenças e potencialidades.

Ana Flôres analisa como a ação educativa do INES, nas últimas décadas, criou espaços de interlocução de surdos e ouvintes que configuraram um novo agente da educação escolar – o Assistente Educacional Surdo. Sua atuação, na interface professor ouvinte / aluno surdo, pode abrir novas perspectivas de trabalho para o Surdo, em uma proposta de educação bilíngüe.

Janete Mandelblatt e Edileuza Lobo relatam sua experiência inicial no Curso Bilíngüe de Pedagogia do Instituto Superior Bilíngüe de Educação do INES: os desafios; os caminhos de superação das barreiras de comunicação; o conhecimento dos alunos surdos e de suas formas de aprender e os resultados importantes alcançados pelos estudantes na construção do conhecimento.

Lúcia Velloso discute as concepções e a função social da escola de horário integral. Partindo da experiência da Escola Parque, de Anísio Teixeira, analisa a construção e a desconstrução política do CIEP, de Darcy Ribeiro, e defende a reinvenção da proposta como política pública: uma opção de escola de que a criança goste – um laboratório de convívio das diferenças e de construção coletiva, com foco na aprendizagem.

Estela Scheinvar e Denise Cordeiro discutem a paradoxal experiência de ser jovem – e pobre – nas interfaces da sociedade civil e da esfera pública: ser sujeito de direitos sociais e um fator de risco social. Pobreza, baixa escolarização, desemprego, discriminação e violência colocariam o jovem em “situação de risco”. Porém, a noção de risco e as políticas adotadas parecem enfatizar o controle dos jovens e não o enfrentamento das condições em que vivem.

Anelice Ribeiro discute como somos acolhedores, e ao mesmo tempo, hostis em relação ao diferente e sugere-nos partilhar um estranhamento: o encontro de singularidades, por exemplo, na fronteira de diferentes línguas, cria, segundo ela, um espaço interpessoal indefinido, onde é possível negociar sentidos, inventar traduções, buscar algo em comum.

Mônica Pereira dos Santos e Kátia Regina Xavier da Silva lidam não com um estranhamento, mas com o reconhecimento implícito nas Representações Sociais: as pesquisadoras buscaram saber como futuros educadores em formação elaboram, a partir de sua memória e referenciais vários, o protótipo do novo: o professor inclusivo.

A presente edição de *Espaço* celebra, com você, os 150 anos de existência do INES, sendo dedicada a todas as pessoas que, nesta longa trajetória, ajudaram e ajudam a tornar possível, com maior qualidade, este “espaço” para a difusão e o livre debate de idéias. Boa leitura!

**Alexandre Guedes Pereira Xavier**

# ESPAÇO ABERTO

## CULTURA ESCOLAR E CULTURA DOCENTE: PRÁTICAS DOS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS SURDOS

*School culture and teaching culture: classroom practices of teachers in regular and special education, in the context of inclusive education of deaf students*

Mércia Aparecida da Cunha Oliveira\*

\* Doutora em Ciências Sociais - Educação: História, Política, Sociedade. PUC/SP, Brasil. 2005.

Mestre em Educação: Distúrbios da Comunicação, PUC/SP, Brasil. 1996.

E-mail: [merciaapoliveira@uol.com.br](mailto:merciaapoliveira@uol.com.br)

**Material recebido em novembro de 2006 e selecionado em fevereiro de 2007.**

### RESUMO

O presente trabalho propõe-se oferecer uma contribuição para a reflexão sobre as ações dos professores da educação especial de alunos surdos, a partir de sua formação, principalmente neste momento em que existe uma série de movimentos e instrumentos internacionais, como por exemplo, a Declaração de Salamanca (1994), legais, como a LDNEN 9394/96, que defendem e garantem a inclusão desses alunos nos sistemas comuns de ensino. Partimos do pressuposto de que as ações dos professores são manifestações de seus pensamentos, que foram-se formando e conformando ao longo do tempo, constituindo uma cultura escolar e uma cultura docente, ainda vigentes, pautadas na crença de que esses alunos, além de serem incapazes para aprender junto com os demais alunos, são incapazes de aprender o que lhes é ensinado na sala de aula.

**Palavras-chave:** Cultura Escolar, Cultura Docente, Inclusão.

### ABSTRACT

*In this work, my intention is to offer a contribution for the reflection on the actions of teachers who work in special education of deaf pupils, at this moment when there are several movements and international instruments, such as the Declaration of Salamanca (1994), or legal instruments, such as the LDNEN 9394/96, that defend and guarantee the inclusion of these pupils in the regular educational systems. I understand that the actions of those teachers reflect their thoughts, which have been formed and conformed throughout the time, making up a still effective school culture as well as a teaching culture based on the belief that these pupils are not only unable to learn together with the other students, but also unable to learn what they are taught in the classroom.*

**Key words:** School culture, teaching culture, inclusion

Várias pesquisas, principalmente a partir de 1990 (Soares, 1990; Bueno, 2004; Oliveira, 1996, 2005), têm apontado que os resultados do ensino oferecido nos sistemas segregados não favoreceram a aprendizagem dos conteúdos das matérias escolares. Estudos realizados por diversos autores, como Pelam (2001) e Ferrado (1999, apud Góes e Laplane, 2004), indicam que, ao longo das últimas décadas, as políticas e os programas desencadeados não têm surtido efeitos positivos quanto às mudanças pretendidas para acabar com o fracasso escolar de um número significativo de alunos da escola pública. “Temos ainda hoje uma escola regular que não sabe bem como ensinar seus alunos tradicionais” (p. 37).

Nesse contexto, para Bueno (1999) não é só a educação especial que tem excluído uma parcela significativa de seu alunado, sob alegação de que, devido às características pessoais, esses alunos não têm condições de receber o mesmo nível de ensino que os considerados normais. Afirma também o autor que as práticas desenvolvidas nas escolas públicas brasileiras têm servido mais como instrumento da produção da

exclusão escolar do que da integração dos alunos provenientes dos extratos mais pobres da população, incluindo a população de deficientes. Entre os vários aspectos que influenciam a qualidade do ensino, destaca-se, neste trabalho, a atuação de professores a partir de sua formação.

Segundo Bueno (1999), a atuação de professores a partir de sua formação, tendo em vista a educação inclusiva, envolve tanto os do ensino regular, os quais devem ter um mínimo de preparo para receber esses alunos em suas classes, quanto os professores especializados nas diferentes deficiências, “[...] seja para atendimento direto a essa população, seja de apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares que integram esses alunos” (p.14).

O que este autor aponta transcende às questões puramente de ordem técnica, do saber fazer, pois toca em aspectos bem mais profundos, que sugerem muitos debates sobre mudanças na escola, tais como práticas que configuram a cultura da segregação escolar dos deficientes, práticas e visões que se encontram arraigadas nos professores. Na visão de Arroyo (2004, p. 352), “Mexem nas práticas mais corriqueiras de nossa docência, mexem em nosso trabalho e conseqüentemente põem em xeque nossas crenças, valores e culturas”. Nessa direção, é possível afirmar que a mudança da cultura dos professores e dos demais agentes da escola, especificamente em relação à inclusão de alunos deficientes, nunca se processará sem conflitos, pois as formas de agir, pensar e sentir, as crenças em relação a essas pessoas foram-se constituindo desde a institucionalização da educação especial, no Brasil. Para se ter uma idéia da complexidade do processo de inclusão desses alunos nas

classes comuns, dessa nova forma de organização escolar, é preciso buscar as origens das práticas dos professores da educação especial, que ainda estão presentes em muitas escolas dos sistemas regulares de ensino.

Para Bueno (2004), o que contribuiu para que a deficiência permanesse no âmbito da caridade pública foi o caráter assistencialista-filantrópico que, desde a origem, marcou a educação especial e impediu que suas necessidades se incorporassem ao rol dos direitos da cidadania. Tal fato pode ter exercido influência também na formação dos professores. Assim, é possível afirmar que as ações dos professores da educação especial conservam esse viés, destacando-se neste estudo as ações dos professores de surdos.

Soares (1999, p. 12) acrescenta outros dados ao conjunto, pois também se refere ao caráter religioso da educação especial. Para a autora, “[...] ajudar os desvalidos, entre eles, aqueles que não podem ouvir nem falar, fazia parte dos preceitos religiosos”. Além disso, a medicina também voltou sua atenção para a educação dos surdos, que se lhe representava como um desafio (Werner, 1942, apud, Soares, 1999).

Apesar de importantes na compreensão das ações que foram adotadas e consolidadas como cultura docente e cultura escolar, esses aspectos não podem ser vistos separadamente dos contextos sociais mais amplos (político e econômico) da época, os quais tiveram influência no desenvolvimento da educação especial no Brasil.

A educação especial no Brasil institucionalizou-se no século XIX, no Rio de Janeiro, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto de Surdos Mudos (atualmente Instituto Nacional de Educação de

Surdos – INES), oficialmente inaugurados em 1854 e 1857, respectivamente, pelo Imperador D. Pedro II. Conforme Bueno (2004), a criação dessas duas instituições não se deu por acaso, mas para atender a necessidades e interesses bem mais amplos do que os da população de deficientes. Entre outros interesses, serviu para retirar do convívio social os indivíduos que, pelas características próprias, eram considerados incapazes de atender às exigências da nova ordem social. Por isso, o surgimento e a expansão da educação especial não podem ser considerados somente do ponto de vista da expansão de oportunidades aos deficientes e da democratização do ensino.

Conforme Bueno (2004), a criação dessas duas instituições não se deu por acaso, mas para atender às necessidades e interesses bem mais amplos do que os da população de deficientes. Entre outros interesses, serviu para retirar do convívio social os indivíduos que, pelas características próprias, eram considerados incapazes de atender às exigências da nova ordem social. Por isto, o surgimento e a expansão da educação especial não podem ser considerados somente do ponto de vista da ampliação de oportunidades aos deficientes e da democratização do ensino.

Ainda de acordo com o mesmo autor, o Instituto de Surdos Mudos, por exemplo, pouco tempo depois de sua criação entrou em processo de deterioração, transformando-se em asilo de inválidos, ou seja, daqueles indivíduos desnecessários ao modelo econômico baseado na monocultura para a exportação. Assim, a partir disso, é possível inferir que, se essas instituições acolhiam indivíduos considerados inaptos para a participação

e cidadania, então o tratamento dispensado à população de deficientes talvez fosse o mesmo que ainda hoje se dispensa a todo o povo brasileiro: “o povo brasileiro não está, ainda, educado para a cidadania” (Arroyo, 1995). Também, o deficiente não se encontrava em condições para exercê-la, sendo conveniente, para não perturbar a ordem, que fosse recolhido às instituições especializadas.

Segundo Bueno (2004), após a Proclamação da República, a educação especial foi-se expandindo, de forma muito lenta, fenômeno que abrangeu toda a educação brasileira. Paralelamente às instituições de caráter filantrópico-assistencial, surgiram os centros de reabilitação e clínicas aparelhadas com recursos técnicos sofisticados, aos quais só tinham acesso os deficientes providos de recursos financeiros. Isso ocasionou uma distinção entre o atendimento destinado aos deficientes oriundos de diferentes segmentos sociais. Dessa forma, enquanto estes podiam usufruir dos melhores serviços privados disponíveis, os deficientes providos dos extratos com menos poder aquisitivo eram atendidos nas instituições filantrópico-assistenciais.

A educação especial pública também foi ampliada. Criaram-se as classes especiais e, na década de 1970, os Serviços de Educação Especial, em todas as Secretarias Estaduais de Educação (Bueno, 2004, 121).

Enfim, se, por um lado, a expansão da educação especial ampliou as oportunidades educacionais aos deficientes, incorporando-os ao sistema escolar, por outro serviu, também, como mecanismo de exclusão desses indivíduos no interior das escolas, onde o espaço reservado a essa população é o das classes especiais.

[...] a educação especial que nasce sob a bandeira da ampliação de oportunidades educacionais para os que fogem da normalidade, na medida em que não desvela os determinantes sócio-econômicos – culturais que subjazem às dificuldades de integração do aluno diferente, na escola e na sociedade, serve como instrumento de legitimação de sua segregação (BUENO, 2004, p. 124).

Além do caráter assistencialista da educação especial, ligado aos interesses políticos da época de seu surgimento, caráter esse que perpassa toda a educação especial, há que se considerar também a influência da medicina nesse campo educacional, em razão de a deficiência estar relacionada à anomalia orgânica, o que fez com que as ações pedagógicas se reduzissem a procedimentos terapêuticos, descaracterizando o trabalho do professor. Segundo Lemos (1981), Jannuzzi (1992), Soares (1990, 1999), Muller e Glat (1999), os médicos tiveram influência não só sobre as ações no atendimento educacional dos deficientes, mas também na formação dos professores.

Nessa esteira, quando se trata da formação de professores voltada à inclusão de alunos deficientes nas classes do ensino regular, é preciso ter em mente todos esses aspectos que estão na origem da educação especial. No caso da educação de surdos, ainda hoje podem ser identificadas ações pedagógicas fundamentadas na visão assistencialista e organicista da educação de deficientes. Para se compreender a situação atual da educação especial voltada aos alunos surdos, na perspectiva da educação inclusiva, é preciso verificar como tem sido a formação de professores de surdos no Brasil, desde o seu início.

Na década de 1950, foi criado o primeiro curso para formação de professores de surdos, no Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Rio de Janeiro, denominado Curso Normal de Formação de Professores de Surdos, que adotou como metodologia os preceitos do método oral.

Ao investigar a origem das idéias adotadas para a definição dos procedimentos didáticos e metodológicos, a partir do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, Soares (1999) verificou, segundo o relatório do professor Moura e Silva (1896), que o trabalho educativo era feito com os surdos considerados capazes de adquirir a língua oral, com o objetivo de torná-los aptos à aprendizagem das disciplinas do ensino daquela época. Esse trabalho era feito por etapas. A primeira, denominada período preparatório, consistia na realização de exercícios para preparar os órgãos respiratórios, como inspiração, expiração, exercícios de sopro e para preparação dos órgãos da fala, como movimentos de língua e de lábios. Depois eram realizados exercícios diante de um espelho para que o surdo percebesse a existência de dois elementos responsáveis pela produção da voz: posições e vibrações. Diante do espelho eram feitos exercícios de imitação e tato para que o surdo percebesse as diferentes vibrações produzidas na emissão das consoantes. Em seguida, vinha o ensino da silabação, que consistia na leitura analítica de cada palavra, primeiro nos lábios do mestre e, depois, em outras pessoas. Depois disso, considerava-se que o surdo estava apto a aprender a língua e, a partir daí, pronto para aprender as outras disciplinas do curso primário.

De acordo com Soares (1999), alguns pontos do relatório do professor



Moura e Silva carecem de clareza. Por exemplo, não ficou claro se o conteúdo da língua oral trabalhado inicialmente com os surdos corresponderia ao que seria usado mais tarde, pelo professor, no ensino das matérias do currículo do curso primário. De qualquer forma, o ensino era dividido em duas fases, oral e escrita, sendo a segunda subordinada à primeira. Para a autora, havia a prioridade da aquisição da língua oral em relação aos conteúdos do ensino.

São décadas de atuação nesse sentido, mais uma vez confirmada e analisada por Michels (2004) nos cursos em funcionamento nos últimos anos, reiterando o modelo médico-pedagógico de atendimento aos deficientes, trazendo evidências da cultura educativa para tais sujeitos, com todas as deficiências.

Na definição de Viñao Frago (1998), a cultura escolar são modos de atuar que, sedimentados ao longo do tempo, se interiorizam de um modo automático, não reflexivo, por professores e alunos. Essa cultura se expressa de maneira direta pelas ações do professor. Por outro lado, não se pode deixar de considerar, nesta investigação, o aspecto cognitivo do professor, pois o seu mundo representacional individual influi na sua conduta frente aos problemas com os quais se defronta em sala de aula.

No atual momento de transição enfrentado pelas ações que pretendem atender à inclusão de surdos nas salas de aula comuns, cabe investigar as formas de atendimento educacional, sobretudo pelo estudo das práticas e da manifestação dos professores, pois são os modos de pensar e sentir que, em parte, conformam as atuações dos professores, levando-os a exprimir e resolver dilemas da ação nas salas de

**No atual momento de transição enfrentado pelas ações que pretendem atender à inclusão de surdos nas salas de aula comuns, cabe investigar as formas de atendimento educacional, sobretudo pelo estudo das práticas e da manifestação dos professores, pois são os modos de pensar e sentir que, em parte, conformam as atuações dos professores, levando-os a exprimir e resolver dilemas da ação nas salas de aulas. Para realizar esta investigação, portanto, um ponto de partida é o pressuposto de que parte da cultura que compõe o modo com que o professor age se vincula àquilo que pensa, conhece e em que acredita.**

aulas. Para realizar esta investigação, portanto, um ponto de partida é o pressuposto de que parte da cultura que compõe o modo com que o professor age se vincula àquilo que pensa, conhece e em que acredita. Assim, o modo com que o professor enfrenta uma situação didática é dependente da sua individualidade em face do social, a partir da qual interpreta as situações que se lhe apresentem para sua ação. Desse modo, é possível estudar as idéias principais que orientam as ações do professor, a partir dos estudos voltados para a investigação do pensamento desse profissional, especialmente sobre as crenças que fundamentam seu pensamento e as

correspondentes implicações para a ação docente, como propõem Shavelson e Stern (1983); Clark e Peterson (1986); Marcelo (1987); Pacheco (1995) entre outros.

Marcelo (1987), por exemplo, fez uma revisão sobre as diferentes metodologias que dão acesso ao pensamento do professor, isto é, sobre os processos de raciocínio, decisões e crenças desse profissional. Afirma o autor que, recentemente, se vem observando, nas investigações sobre pensamento do professor, a existência de métodos qualitativos, etnográficos, como a observação participante, notas de campo, fotografias e entrevistas. Neste estudo, para a investigação

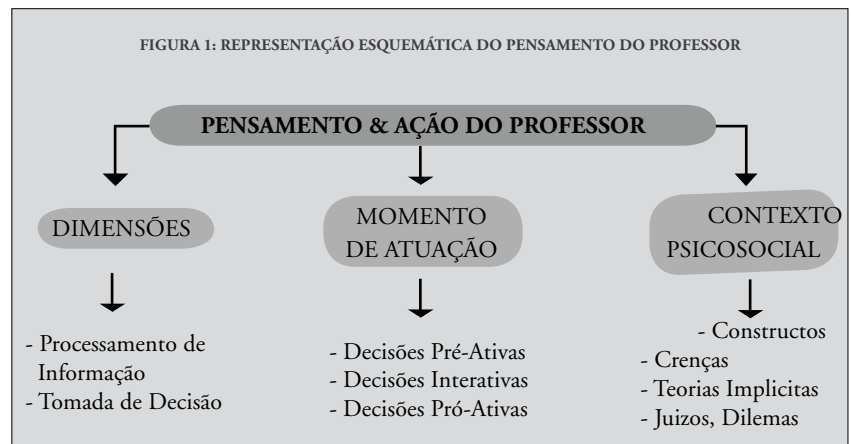
do pensamento e ação do professor, foram utilizadas as observações das aulas, a entrevista com os professores tanto do ensino regular quanto com os da educação especial, bem como apontamentos sobre os conteúdos do plano de gestão escolar.

Segundo Pacheco (1995), na revisão bibliográfica realizada por Clark e Peterson, o modelo do pensamento e ação do professor aparece como um instrumento de interpretação para ajudar a compreender as linhas de estudo.

Em relação aos processos de pensamento dos professores, foram estabelecidas três categorias principais de pensamento: a planificação, as decisões interativas e as crenças. A partir dessas três categorias, reconhecem-se dois pressupostos fundamentais: o cognitivismo e a teoria prática.

A importância da cognição do professor como variável de estudo tem o seu aparecimento devido ao desenvolvimento da psicologia cognitiva do processo da informação, cujo foco principal é o campo de investigação sobre o ensino.

Com o propósito de conhecer o pensamento do professor num contexto de ação, aparece a teoria prática como variável de estudo. Então, é possível, sob estes pressupostos, quais sejam, cognitivismo e teoria prática, procurar conceituar pensamento e ação do professor. Se, num primeiro momento, se focalizam os dois últimos pressupostos, há que se considerar, então, duas dimensões, três momentos de atuação e um contexto psicossocial mutuamente interdependentes, em conformidade com o esquema idealizado por Pacheco (1995, p.48), reproduzido na Figura 1:



Segundo Pacheco (1995), a investigação sobre o pensamento do professor fundamenta-se na teoria cognitiva, cujo foco é a identificação dos processos de raciocínio presentes na mente do professor quando este atua. Diante das tarefas que tem a executar, o professor se vê obrigado a processar informação e a tomar decisões, o que faz dele um profissional ativo.

Para esse autor, o processamento da informação e a tomada de decisões são as duas dimensões da cognição.

O modelo de processamento de informação concebe a mente como um sistema de processamento, e os processos mentais são realizados pelo sistema nervoso e o cérebro. De acordo com esse modelo, o ensino é caracterizado como um processamento clínico de informação, no qual o professor é comparado a um médico que diagnostica, prescreve e resolve problemas.

O modelo de tomada de decisões também considera o homem como processador ativo de informação, mas enfatiza a interação mente/ação. No entanto, difere do modelo de processamento da informação, no sentido de que não pretende averiguar como o professor, perante uma situação concreta, a define, e como essa definição pode

afetar sua conduta, mas saber como decide o que é capaz de fazer. Nesse sentido, o professor, no exercício de sua profissão, pode ser caracterizado como alguém que está o tempo todo atento às situações, processa informações sobre essas situações para tomar decisões sobre o que fazer, orientando as decisões e observando o efeito das ações nos alunos.

Shavelson e Stern, citados por Pacheco (1995), apresentam uma revisão de estudos sobre pensamento pedagógico do professor, seus juízos, decisões e dilemas, a partir de 1976 até o início da década de 1980. Dizem eles que, apesar de uma forte ênfase psicológica, a revisão assume caráter interdisciplinar, uma vez que retomam estudos com diversificada metodologia (estudos de caso, etnográficos, de estimulação de memória), baseada em diversos fundamentos conceituais.

Dentre as recomendações, há pontos interessantes a serem levados em conta nesta investigação. Uma delas é a de se passar dos estudos meramente descritivos a uma investigação teórica, com base empírica, mas desvelando as bases das atitudes dos professores, pois há estudos descritivos pouco explorados teoricamente, incluindo a detecção

de crenças subjetivas ou objetivadas em suas relações com base razoáveis (ou não), para a ação. A despeito de a orientação Shavelson e Stern ser mais psicológica na origem, parece haver pontos importantes para análise na perspectiva social que fundamenta esse estudo.

Com o propósito de orientar a investigação educativa, Shavelson e Stern, a partir de seus estudos, desenvolveram um modelo sobre juízos e decisões pedagógicas, reproduzido na figura 2 (Pacheco, 1995, p. 50) a seguir e assim justificado:

Por sua vez, estes juízos utilizar-se-ão para tomar decisões pedagógicas (PACHECO, 1995, p. 50).

É importante observar que o processamento da informação e a teoria da tomada de decisões não ocorrem apenas em nível mental, mas se interligam a três momentos de atuação do professor: tomada de decisões pré-ativas, tomada de decisões interativas e tomada de decisões pós-ativas (Pacheco, 1993; 1995).

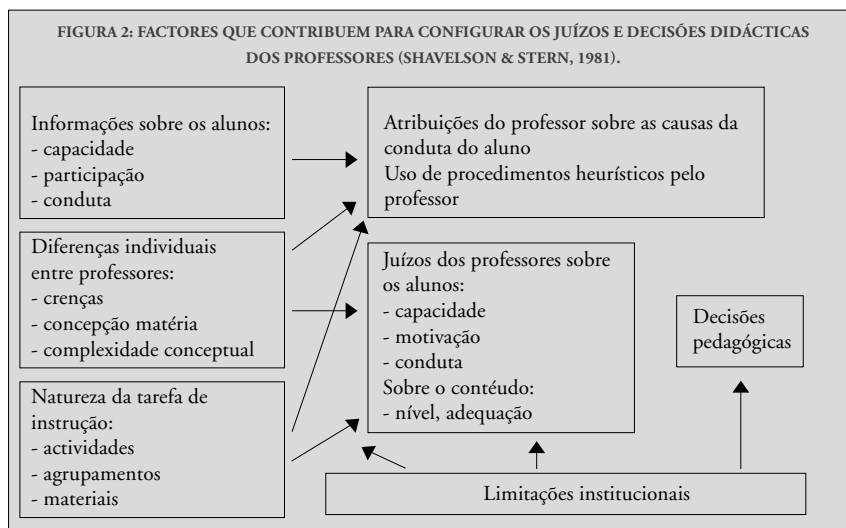
Segundo Pacheco (1995), na perspectiva do pensamento do professor, a planificação explica-se em dois sen-

ensino depende da sua individualidade psicológica, a partir da qual a interpreta e lhe atribui significados, e dos momentos de decisão em que se enquadra.

Para Pacheco (1995), é a partir do mundo representacional individual que se pode processar o estudo das crenças ou das teorias implícitas, dilemas, conhecimento prático, juízos e as perspectivas dos professores, correspondentes a linhas de investigação do pensamento do professor. Utilizando reflexões de diversos autores, ele aponta que, por meio das crenças educativas, estudam-se as idéias principais que orientam a ação dos professores. Esse mesmo autor afirma que existe uma crença, enquanto um ato de fé, que bem pode ser precedida pela frase “creio que...” e se caracteriza por uma dimensão de probabilidade subjetiva numa dupla posição: por um lado, de pertencer ao mundo mental, interior e ambíguo dos professores e, por outro, do que é a sua experiência e quais são os seus propósitos vitais e profissionais (Zabalza, apud Pacheco, 1995).

As crenças dos professores são diversas e variadas, havendo uma influência recíproca entre as crenças educativas e a conduta docente, o que torna necessário estudar-se o modo como evoluem em consequência do exercício profissional dos professores. Também é necessário estudar-se a diferença de crenças educativas dos professores de diferentes níveis e de distintas disciplinas (Marcelo, apud Pacheco, 1995).

Em relação ao conhecimento prático, a focalização do pensamento do professor originou diversas investigações para analisar a diversidade de tipos de conhecimento que os professores elaboram e utilizam no seu trabalho cotidiano.



O modelo de decisão identifica alguns factores importantes que podem afectar as decisões pedagógicas. Os professores dispõem de grande quantidade de informação, sobre os seus alunos, que procede de fontes, tais como as suas próprias observações informais, observações ao acaso de outros professores, resultados de testes estandardizados e informações escolares. Com o fim de utilizar essa informação tão abundante, os professores integram-na na forma de juízos sobre os estudos cognitivos, afectivos e de conduta dos alunos.

tidos: como atividade prática (o que o professor faz quando diz que planifica) e como processo psicológico (elaboração pelo professor de um quadro de orientação).

Para o autor, no contexto psicossocial destacam-se todos os processos mentais: construtos, crenças, teorias, perspectivas, juízos, conhecimento prático, dilemas, os quais estabelecem relação entre o pensamento e a ação do professor. De acordo com Pacheco (1995), o modo como cada professor enfrenta uma situação concreta de

Os professores enfrentam, ainda, situações problemáticas, denominadas geralmente de dilemas. Um dilema é definido por uma situação problemática com a qual os professores se defrontam, quer no nível do pensamento, quer no nível da prática (Gimeno Sacristán, 1988, p. 228, apud, Pacheco, 1995, p. 55).

Ao se verificarem essas abordagens, é possível apontar que algumas são mais restritas do que outras. As mais restritas trazem menos elementos, enquanto as mais abrangentes oferecem mais elementos sobre o indivíduo e os contextos sociais e escolares para a compreensão do pensamento e da ação dos professores. Parece ser desta natureza a contribuição de Shavelson e Stern, também citada por Pacheco.

Os elementos dessa abordagem já permitem articulação com as considerações sobre a cultura escolar e a cultura docente, trazendo a contribuição de outros autores para esse eixo de estudo bibliográfico.

Caria (2000) é um estudioso que aborda de modo rápido uma revisão dos estudos sobre o pensamento dos professores em suas relações com a conduta escolar. Aponta uma linha mais psicologista cognitivista, similar às relacionadas por Shavelson e Stern, e outra linha mais histórico-reflexiva, na qual se enfatizam aspectos contextuais e afetivos da profissão, abordando crenças, rotinas, teorias implícitas e socialização no grupo. Considera orientações paralelas à sua pesquisa, pois concorrem para o debate dos elementos da cultura entre os docentes, entendida pelo autor como o produto da interação entre os professores, definidora do posicionamento desses profissionais, perante os outros interlocutores da escola.

O autor abordou, em sua investi-

gação, a cultura dos professores por meio do trabalho que realizavam num contexto escolar local e numa conjuntura de reforma educativa, estudando o uso que os professores faziam do conhecimento, quer o derivado do processo educativo desenvolvido na aprendizagem coletiva com os seus pares, isto é, o saber experiencial e a tradição de fazeres do grupo, quer o resultante da apropriação de teorias e conhecimentos abstratos, adquiridos durante a formação científica inicial e a formação contínua. Situou o seu problema teórico no plano da análise cultural, pois tinha sempre como foco central de problematização a associação entre fazeres e saberes, de acordo com o universo simbólico específico coletivamente construído pelo grupo social no respectivo contexto de trabalho. O objetivo do seu estudo foi explicar a cultura dos professores pela parcialidade resultante do modo como ela se autodefine na ação coletiva do cotidiano, e não por aquilo que não sabem, não fazem ou ignoram. Para tanto, Caria (2000) supôs necessário o desenvolvimento de uma estratégia de investigação etnográfica que permitisse ao investigador “[...] relativizar o seu etnocentrismo científico e teorizar a relação social de investigação concretizada no terreno [...]” (p. XXVIII). Para a realização de seu estudo, partiu do pressuposto teórico:

[...] de que a cultura do professor, que suportava a actividade de sala de aula, poderá ser vista como aquela que decorre da manipulação oral e informal do currículo formal de cada disciplina e que tem por base as interações entre o grupo de professores, ainda que os referentes dessa interação sejam os alunos e a actividade desenvolvida na aula (CARIA, 2000, p. 112).

Analisando os dados de sua pesquisa, o autor concluiu que as exigências institucionais transformadoras são interiorizadas de modo desigual e de forma durável pela mente social dos professores, gerando entre eles conflitos sociocognitivos, o que, segundo o autor, permite afirmar que as exigências não são só pressões exteriores (políticas educacionais), mas também elementos da cultura do grupo. Para o autor, a “[...] *reflexibilidade institucional* (re) produzida pelas ciências e ideologias educativas é objecto da ação dos professores, sendo incorporada pelo grupo no âmbito do seu trabalho quotidiano e cultura” (Caria, 2000, p. 573).

Esse autor afirma, ainda, que a incorporação cultural sofre as conseqüências oriundas do fato de as instituições e de os especialistas que desenvolvem reflexibilidade institucional sobre a educação serem os primeiros a perguntar-se sobre as possibilidades reais da implementação das reformas educacionais. Assim, segundo o autor,

[...] Os conflitos gerados no grupo de professores estão associados ao conflito mais geral que atravessa o conhecimento especializado sobre educação: saber se é possível, e em que medida, a escola ser um meio para democratização do conhecimento da actual sociedade ou se apenas estamos perante a transformação meritocrática dos processos de legitimação das hierarquias sociais (CARIA, 2000, p. 573).

Tais estudos permitem estabelecer relações iniciais com a perspectiva da cultura e a escola. Esses pontos referidos do pensamento dos professores são muito similares aos conceitos usados por Viñao Frago (1998) ao conceituar cultura escolar:

*La cultura escolar es vista como un conjunto de teorías, principios o criterios, normas y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo en el seno de las instituciones educativas. Se trata de modos de pensar y actuar que proporcionan estrategias y pautas para organizar y llevar la clase, interactuar con los compañeros y con otros miembros de la comunidad educativa e integrarse en la vida cotidiana del centro docente. Dichos modos de pensar y actuar constituyen en ocasiones rituales y mitos, pero siempre se estructuran en forma de discursos y acciones que, junto con la experiencia y formación del profesor, le sirven para llevar a cabo su tarea diaria. Una visión más amplia de la cultura escolar distinguiría entre la subcultura académica y profesoral y otras tales como la de los alumnos en cuanto tales alumnos con sus estrategias y ritos, y como grupo social dentro y fuera del centro docente y la de los padres o familias con,*

*asimismo, sus expectativas y estrategias ante y en el sistema escolar (VIÑAO FRAGO, 1998, p.168-169).*

Continuando a expor suas idéias, o autor aponta fontes, questões e enfoques para compor a história da cultura escolar. Essa não é a perspectiva específica do estudo relatado. No entanto, há enfoques e questões úteis para irmos compreendendo a cultura escolar na atualidade. Um desses enfoques é o que ele denomina de atores da escola, sobretudo os professores, em nosso estudo focalizado nos aspectos relativos às ações no interior das escolas e alguns aspectos de sua formação específica para o ensino e estabelecendo, nesta pesquisa, relações com a cultura envolvendo as crianças surdas. Como se veicularam e veiculam informações, valores, crenças sobre tais crianças? Como atuam em salas

de aula os professores?

A formação especializada, como já apontado, ainda hoje se caracteriza pela presença de disciplinas que versam sobre a deficiência auditiva e ações específicas para o desenvolvimento de formas de comunicação, por meio da linguagem oral, da LIBRAS ou de ambas, as quais, levadas a efeito nas escolas, marcam de forma incisiva a diferença entre a atuação do professor que trabalha com surdo, seja na classe especial ou na sala de recursos, e o professor do ensino comum, pois assim vem ocorrendo há tempos.

Outro enfoque marcado por Viñao Frago é o relativo às práticas, um dos elementos centrais para a investigação da cultura escolar. Essas ações, que compõem o trabalho específico realizado pelo professor de surdo na classe especial ou na sala de recursos, é marca da diferença entre a sua atuação

**Continuando a expor suas idéias, o autor aponta fontes, questões e enfoques para compor a história da cultura escolar. Essa não é a perspectiva específica do estudo relatado. No entanto, há enfoques e questões úteis para irmos compreendendo a cultura escolar na atualidade. Um desses enfoques é o que ele denomina de atores da escola, sobretudo os professores, em nosso estudo focalizado nos aspectos relativos às ações no interior das escolas e alguns aspectos de sua formação específica para o ensino e estabelecendo, nesta pesquisa, relações com a cultura envolvendo as crianças surdas. Como se veicularam e veiculam informações, valores, crenças sobre tais crianças? Como atuam em salas de aula os professores?**

# ESPAÇO ABERTO

e a do professor do ensino comum, cuja preocupação está centrada nos conteúdos das matérias de ensino que compõem o currículo.

O professor da educação especial é quem, supostamente, sabe sobre a deficiência do aluno e conhece alguns meios (técnicas) de trabalhar com ele. A ênfase de seu trabalho recai sobre a aquisição de uma forma de comunicação social pelo aluno, em detrimento do ensino dos conteúdos das matérias escolares, conforme Soares (1991). Os professores do ensino regular enfatizam a transmissão desses conteúdos do ensino. De um lado, o professor da educação especial não tem formação e não trabalha com os conteúdos do ensino, haja vista as dificuldades para serem escolarizados os alunos apontados na introdução; de outro lado, os professores do ensino regular não são preparados para atuar com alunos surdos.

As formas diferenciadas de agir em relação aos diferentes grupos de alunos, isto é, alunos surdos e alunos ouvintes, resultaram em conjuntos de idéias e ações pedagógicas que contribuíram para formar e conformar modos diferentes de pensar e atuar em relação aos diferentes alunos. Nesse sentido, é possível questionar: como agem os professores do ensino regular quando recebem alunos surdos em suas classes? Esse é um dos aspectos importantes que, segundo Viñao Frago (1998), contribui para a compreensão da cultura escolar. Na perspectiva da escolarização, as práticas são traços fundamentais, pois articulam o pensamento adquirido em suas formações e ações desencadeadas no dia-a-dia da sala de aula.

Outro enfoque que interessa a este texto está relacionado à organização da escola relativa à inclusão dos alunos

nas classes regulares, contribuindo para manter ou alterar modos de pensar e atuar já consolidados no sistema escolar paulista. Quais são as determinações externas sobre o assunto? Como os professores operam com o tempo e o espaço escolar? Existem diferenças de tratamento da escola nestes casos?

Evidentemente a inclusão de alunos surdos nas classes comuns refere-se a um outro tipo de organização escolar, distinto do tradicionalmente praticado. Nesse sentido, vale a pena aprofundar um pouco essa questão para se ter uma idéia da cultura escolar atual e dos dispositivos existentes no sistema educacional que poderão influenciar na manutenção desse modelo. Esse é outro eixo de informação para a compreensão da cultura escolar.

A partir da década de 1970, ampliou-se o número de classes especiais na rede pública estadual de São Paulo, as quais se tornaram o modelo mais comum de atendimento aos deficientes nesse sistema de ensino. Mesmo com o desencadeamento de políticas em favor da inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular pela LDBEN n.º 9.394/96 e Resolução CNE/CEB n.º 02/2001 (Brasil, 1996; 2001), verificam-se “brechas” nos textos desses dispositivos, que apontam para a manutenção de modelos segregados. O parágrafo 2.º, do artigo 58 da referida Lei dispõe que “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. A Resolução CNE/CEB n.º 02/2001 (Brasil, 2001) acompanha a tendência da Lei.

No Estado de São Paulo, de acordo com o art. 8º. da Resolução 95

SE/2000 (São Paulo, 2000), que dispõe “[...] sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino [...]”, o ensino nas escolas públicas paulistas, com a implantação de Serviços de Apoio Especializado (SAPE), deverá doravante organizar-se de duas formas: sala de recursos e classes especiais.

“I — turmas com caráter suplementar, para atividades especializadas, desenvolvidas em sala de recursos específicos, com o atendimento do professor especializado, em horários programados de acordo com as necessidades dos alunos, e em período diverso daquele em que freqüentam as classes comuns da própria escola ou de unidade diversa;

II – turmas em classes especiais para alunos que, em virtude de condições específicas, não puderam ser integrados às classes comuns do ensino regular” (p. 28).

Pela Lei, é o professor com formação específica para esse tipo de deficiência o encarregado de trabalhar com alunos surdos nas classes especiais das escolas de ensino regular. Acrescenta-se a isso, conforme Glat e Ferreira (2004), a permanência do ideário presente na formação dos profissionais, pois

[...] os poucos cursos de Pedagogia e de Formação de professores, que incluem conteúdos e/ou disciplinas sobre portadores de necessidades especiais, ainda o fazem dentro do modelo “especializado” e segregado, com orientação clínica tal como adotado na Educação Especial dos anos 70, com pouca ênfase sendo dada, mesmo em curso que sofreram reformulações curriculares recentes,

para a questão da Educação Inclusiva como fenômeno complexo e atual [...] (GLAT; FERREIRA, 2004, p. 61).

Essa perspectiva de segregação está na base da criação das classes especiais no interior das escolas públicas de ensino regular, pois nelas se instituiu a delimitação do espaço físico destinado tanto a esses alunos quanto ao professor especializado, bem como se determinou que tipos de ações deveriam ser desempenhados pelo professor da classe.

Na Proposta Curricular para Deficientes Auditivos (Brasil, 1979), havia uma série de recomendações em relação à organização do espaço físico da classe quanto a: número e tipo de alunos a ocupar o espaço, medidas da sala, existência de espaço para atendimento individual, especificação dos recursos eletrônicos (aparelho de amplificação sonora, coletivo e individual), cuidados com a acústica da sala (teto acústico, piso acarpetado, cortinas na janela). Essas recomendações estavam correlacionadas ao trabalho que deveria ser desenvolvido pelo professor especializado, tendo em vista a aquisição da linguagem oral pelo aluno surdo. Essa forma de organização espacial, no entanto, marcava a diferença do indivíduo que poderia ocupar tal espaço. Todos esses aspectos fazem da classe especial um espaço peculiar e relevante para a compreensão de tudo o que está envolvido na cultura escolar do aluno deficiente, pois a classe especial pode ser caracterizada como um “[...] espaço vivido [...] determinante na conformação da personalidade e mentalidade dos indivíduos e dos grupos [...]” (Viñao Frago, 2001, p. 63). Esse espaço ocupado e utilizado para o ensino dos alunos surdos “[...]

carrega em sua configuração signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam [...]” (p. 64), exprimindo e comunicando uma determinada cultura externa e interna à escola.

Se a inclusão de alunos surdos nas classes do ensino requer mudanças nos modos de pensar e agir em relação a esses alunos, ou seja, exige da instituição a constituição de uma nova cultura escolar, basta que se leiam os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (Brasil, 1999, p. 46) e a Resolução SE 95/2000 (São Paulo, 2000) para se concluir que o processo de mudança não será fácil. No primeiro, embora sem muito detalhamento, como aconteceu com a Proposta Curricular para Deficientes Auditivos (Brasil, 1979), há também recomendações específicas para o atendimento dos alunos surdos: matérias e equipamentos específicos: prótese auditiva, treinadores de fala, tablado, *softwares* educativos específicos, etc.; textos escritos complementados com elementos que favoreçam a sua compreensão – linguagem gestual, língua dos sinais e outros –; sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno: leitura orofacial, gestos e língua dos sinais; sala ambiente para treinamento auditivo, de fala, rítmico, etc.; posicionamento do aluno na sala de tal modo que possa ver os movimentos orofaciais do professor e dos colegas; material visual e outros de apoio, para favorecer a apreensão das informações expostas verbalmente. Não se quer dizer, aqui, que não se deva fazer uso desses recursos, pois eles poderão ser muito úteis no processo de aprendizagem do aluno. No entanto, há que se ter um espaço específico para tanto.

O que se quer enfatizar é que essas ações e orientações podem dificultar a mudança nos modos de pensar e atuar já consolidados nos sistemas de ensino brasileiro e paulista, causando ambigüidades de orientação.

O tempo escolar, principalmente o cronológico, é outra dimensão fundamental para o entendimento das práticas culturais escolares, pois, enquanto construção social, afeta todo ser humano, conforma sua mente e suas ações. Para Viñao-Frago (1998), o tempo escolar é um tempo pessoal e um tempo institucional e organizativo. Como institucional, o tempo escolar se mostra prescritivo e uniforme. Há horário de funcionamento da escola, horário para início e término das aulas, bem como do ano letivo; há distribuição das disciplinas pelas horas do dia e da semana. O tempo escolar institucional, por sua vez, oferece diversas configurações. Constitui toda uma arquitetura temporal e, nesse sentido, conforme Viñao-Frago, não se deve falar do tempo escolar, no singular, mas em tempos escolares. “*Una primera red de relaciones temporales, de larga duración, tiene su origen en la misma estructura del sistema educativo con sus ciclos, niveles, cursos y ritos de paso o exámenes*” (p. 177). É essa organização de longa duração na organização das escolas em geral e, também, das classes especiais, que caracteriza os modos de pensar e atuar como cultura escolar. No entanto, do ponto de vista individual, é um tempo plural e diverso. Não há um só tempo, mas uma variedade de tempos. Por exemplo, o tempo do professor e o tempo do aluno.

No caso do aluno surdo, o tempo escolar configura-se de modo bem diferente. Quando se considerava a aquisição da linguagem oral pelo surdo

## ESPAÇO ABERTO

como requisito para a aprendizagem da língua escrita, havia o tempo, ou melhor, na concepção de Viñao Frago, vários tempos: o tempo destinado ao aprendizado da linguagem oral, o tempo que o aluno levaria para aprender, o tempo para se ensinarem os conteúdos das matérias e, sobretudo, o tempo de frequência nas classes especiais; e agora há o tempo entre ensino comum e sala de recursos. Ao levantar os dados para nossa pesquisa do mestrado, verificamos que, dos 21 alunos surdos que freqüentavam a classe especial, com idade entre sete e dezessete anos, quatorze permaneciam na classe especial há mais de quatro anos e, destes, três lá se encontravam há nove anos, um há dez anos e dois, há onze anos.

Assim, a configuração de espaços e tempos se entrelaçando no interior das escolas vai construindo e constituindo modos de pensar que influem na tomada de decisões, não só em relação ao ensino desses alunos, na visão que se tem sobre sua capacidade de aprendizagem, mas também contribuem para a construção de significados por parte do professor, sobre a própria atuação e o seu ser como professor de educação especial, bem diferentes quando se focaliza o ensino regular.

Muller e Glat (1999) realizaram pesquisa com o objetivo de analisar como vem sendo desenvolvido e como pode ser melhorado o trabalho pedagógico nas classes especiais, sob a visão das próprias professoras, por um lado concluindo que “[...] podemos dizer que as professoras entrevistadas, na sua maioria, se sentem tão marginalizadas e estigmatizadas quanto seus alunos” (p. 18); por outro lado, constatando que as professoras se reconhecem como “mais especiais” que suas colegas do ensino regular, tanto pelas dificuldades

na atuação com alunos deficientes, como pelos vários papéis que se vêem obrigadas a desempenhar. Essas mesmas professoras apontaram que, além de formação especializada para trabalhar com esses alunos, seriam também necessárias certas qualidades, como perseverança, paciência, flexibilidade, amor, dedicação e boa vontade.

A análise dos dados dessa pesquisa aponta que, apesar de as professoras, sujeitos da pesquisa, exercerem sua profissão em diferentes regiões geográficas e trabalharem com alunado bem diversificado, seus pensamentos, sentimentos, problemas e ações são bastante similares, o que nos permite considerá-los representativos da realidade da educação especial no Brasil. Isso leva a supor a existência de uma base cultural disseminada para a educação com tal faceta de escolarização. O que existe, dessa base, nas ações de sala de aula e na manifestação do pensamento de professores de classes regulares e dos professores da educação especial?

No referido estudo realizado por Glat e Ferreira (2004) sobre formação dos professores que ainda seguem um modelo tradicional, parece haver similaridade às informações contidas no estudo de Muller e Glat (1999), em relação aos pensamentos, sentimentos, problemas e práticas das professoras sujeitos da pesquisa, nas várias regiões do Brasil, o que permitiu apontar que ambas (formação e atuação) estejam assentadas, então, em uma base cultural comum quanto a esses profissionais.

A aceitação desses dados encontra apoio teórico nas reflexões de Viñao-Frago (1998, p.179), pois são as ações que constituem o núcleo da cultura escolar. Para esse estudo, o foco são as ações dos professores, ou seja, as

maneiras de manifestação e atuação adotadas e interiorizadas de modo quase automático e não reflexivo, geradas na e pela própria instituição diante do trabalho diário nas classes. Serão práticas tais ações?

Conforme o mesmo autor, é possível afirmar que as ações ainda existentes nos cursos de formação de professores que resistem às mudanças educacionais pretendidas, mais tarde serão levadas às escolas e postas na dinâmica durante o exercício da profissão, sem que se faça qualquer reflexão a respeito, acabando por reproduzir modelos de ensino que, na realidade, se pretende superar. “*Se trata, en definitiva, de modos de actuar que sedimentados a lo largo del tiempo, son adoptados e interiorizados de un modo automático, no reflexivo, por profesores y alumnos*” (p. 179).

Em outro texto, Viñao Frago (s/d) aponta a evidência necessária de que, para haver mudanças, se considere a necessidade de recriar a cultura dos professores para alterar modos de pensar e atuar tradicionais, entendendo-se, antes, suas características. Deve-se apontar o que aproveitar e o que alterar, considerando que as propostas legais não se implantam de modo linear na realidade escolar.

Nesse sentido, as mudanças educacionais, ou seja, a implantação da educação inclusiva de deficientes, não ocorrerão conforme as determinações legais, pois há uma tendência para reproduzir os esquemas de percepção inculcados durante os anos de formação profissional e mesmo durante o exercício da profissão. Esses esquemas, objetivamente, se expressarão como práticas que serão levadas a efeito pelos professores na escola e, sobretudo, nas salas de aula, tendo em vista, por um lado, a conservação



da cultura escolar construída ao longo da história da educação de surdos no Brasil e, por outro, a possibilidade de reações diversas dos agentes diante do que se dispõe para eles. Com efeito, desde a instituição da educação especial no Brasil, no final do Século XIX, os professores vêm recebendo formação específica para atuar junto aos alunos classificados de acordo com a deficiência que apresentam, dentro de um espaço delimitado e limitado no interior das escolas de ensino regular. Os procedimentos de ensino adotados por esses profissionais legitimavam a segregação escolar da maioria desses alunos. É possível, aqui, afirmar que os professores têm interiorizado formas de conceber o ensino desses alunos, as quais regulam e orientam as ações docentes, podendo-se aqui evocar o conceito de *habitus*, de Bourdieu (1998), como um sistema de disposições duradouras e transponíveis que integram experiências passadas, ou seja:

[...] o organismo do qual o grupo se apropriou e que é apropriado ao grupo, funciona como o suporte material da memória coletiva: instrumento de um grupo tende a reproduzir nos sucessores o que foi adquirido pelos predecessores, ou simplesmente, os predecessores nos sucessores (BOURDIEU, 1998, p. 113).

Gimeno Sacristán (1999), retomando o conceito de *habitus* de Bourdieu, acrescenta o conceito de institucionalização, aproveitando as reflexões de Berger e Lukmann. Trata, então, da possibilidade que se cria de acumular ações partilhadas a partir das interações e criação de caminhos reconhecidos, não necessariamente como fruto de vontade expressa. Esses dois concei-

tos dão suporte social à compreensão das práticas educativas cristalizadas, arraigadas, ainda que resguardando a possibilidade das singularidades de cada agente.

Com tais conceitos também é possível compor um quadro abrangente, que interliga ação individual e coletiva, pensamento e sua relação com a cultura escolar e do professor, como resultante da inserção dos agentes escolares, em particular dos professores em situações sociais diversas, incluindo a escola, de sua formação e de seu trabalho.

Assim, a partir das perspectivas de Viñao Frago (1999), Gimeno Sacristán (1999) e Bourdieu (1998), é possível perceber-se que as mudanças requeridas, tendo em vista a inclusão de alunos surdos nas classes de ensino regular, são bem mais complexas do que se imagina, pois parece haver uma forte tendência dos professores para a conservação das formas já interiorizadas de perceber esses alunos, bem como para a manutenção dos procedimentos pedagógicos a eles destinados. Outros estudos oferecem pistas nessa direção como, por exemplo, a pesquisa realizada por Capellini e Mendes (1999) com o objetivo específico de avaliar o rendimento escolar de alunos com deficiência (auditiva, física, mental, múltipla e visual) inseridos no ensino regular. Esse trabalho mostra bem a persistência da cultura escolar que se estabeleceu em relação aos alunos que apresentam deficiência, pois:

[...] percebemos segundo os resultados do presente estudo, que a política atual de inclusão ainda se constitui numa prática incipiente, constituindo-se em uma política de reinserção, pois a maioria dos alunos inseridos em

classe comum tem acesso a Educação Infantil do ensino regular, depois já no Ensino Fundamental são encaminhados para a classe especial e posteriormente reinseridos no ensino comum (CAPPELLINI; MENDES, 1999, p.7).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos mencionados, é possível supor-se que a maneira de perceber, pensar e de agir dos professores, no campo deste estudo, influi de maneira decisiva no rumo da vida do aluno, orientando-a para a inclusão ou a segregação escolar. Mediante esses conceitos, é possível compreender as décadas de formação e ação das instituições educativas na direção da segregação e do atendimento para a superação da deficiência e inserção social, por um lado, e a dificuldade de escolarização, por outro, criando os paradoxos apontados. Assim, a pesquisa que realizamos em uma escola pública estadual, em 2005, para a obtenção do título de doutor, que contava com alunos surdos inseridos nas classes do ensino regular da 5ª à 7ª séries, permitiu-nos verificar in loco a existência de ações ditas inclusivas, tanto pelos professores do ensino regular quanto pelos da educação especial, práticas essas, na realidade, baseadas em crenças e que reiteravam a incapacidade de aprendizagem desses alunos. Entre tais práticas, havia, por exemplo, uma que diz respeito às formas de inclusão adotadas pela escola: a inclusão parcial, para alunos de 5ª e 6ª. séries, e a inclusão total, para os de 7ª e 8ª séries. Os primeiros assistiam nas classes comuns às aulas de Matemática, Português, Educação

Artística e Educação Física, e, na classe especial/sala de recursos, com a professora de Educação Especial, às aulas de História, Geografia e Ciências. Já os de 7ª série (naquele ano não houve turmas de 8ª. série), mesmo assistindo a todas as aulas nas classes comuns, duas vezes por semana freqüentavam a sala de recursos. Nesse vaivém entre a classe especial/sala de recursos e a classe comum, ia-se reiterando, constantemente, a incapacidade do aluno para aprender, dando margem à disseminação crescente, no interior da escola, de crenças e expectativas negativas em relação ao aluno surdo. Assim, no momento atual da educação inclusiva, verifica-se a tensão entre o discurso oficial sobre a democratização do ensino e as ações da escola, quando se depara com práticas pedagógicas que ratificam a diferença dos tratamentos dispensados em decorrência da cultura escolar e da cultura docente, constituídas e cristalizadas no interior da escola quanto à incapacidade de aprender dos alunos surdos.

Por fim, é preciso que a escola, ao pretender a inserção do aluno surdo no ensino regular, proporcione condições para que os seus agentes, coletivamente, reflitam sobre as ações a serem desenvolvidas e, a partir disso, construam novos conhecimentos sobre a realidade escolar. Além disso, há que se repensar a formação inicial dos professores e seu ingresso na profissão, conforme observações de vários autores, como os estudos sobre pensamento e ação do pensamento do professor, apontados por Pacheco (1995) como importantes para a reconceitualização do professor e inovações nos programas de formação.

## Referências Bibliográficas

- ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Educação e exclusão da cidadania*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.2, CNE/CEB, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Secretaria da Educação Especial.
- \_\_\_\_\_. *Proposta curricular para deficientes auditivos*. Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação. DERDI, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1979b.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares*. Brasília, 1999.
- BONNEWITZ, Patrice; Bourdieu P. *Primeiras lições sobre a sociologia*. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, Pierre; NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1992.
- BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2004.
- \_\_\_\_\_. Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3, n. 5. Piracicaba, INIMEP, 1999.
- CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. *G. Alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico*. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>> O site de Educação. Acesso em: 29/06/2004.
- CARIA, Telmo H. *A cultura profissional dos professores: o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*. Porto, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2000.

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: acceso y calidad. *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca: UNESCO/ Ministerio de Educación y Ciencia, 1994.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (Orgs.). Políticas e práticas de educação inclusiva. In: \_\_\_\_\_. *Políticas e práticas da educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MARCELO GARCIA, Carlos. *Métodos de investigación empleados en el estudio de los pensamientos juicios e decisiones de los profesores*. El pensamiento del profesor. Barcelona: Olac, 1987.

MARIN, Alda Junqueira. O trabalho docente: núcleo de perspectiva globalizadora de estudos sobre ensino. In: *Didática e trabalho docente*. Araraquara: JM Editora, 1996

\_\_\_\_\_; GUARNIERI, Maria Regina. Escola fundamental ações de inovação e desenvolvimento profissional de professoras: focalizando salas ambiente. In: SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira (Org). *O cotidiano escolar face às políticas educacionais*. Araraquara: JM Editora, 2002.

MICHELS, Maria Helena. *A formação de professores de educação especial na UFSC (1998 – 2001): ambigüidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico*. 2004. Tese (Doutoramento em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.

MULLER, Tânia Mara Pedrosos; GLAT, Rosana. *Uma professora muito especial*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1999.

OLIVEIRA, Mércia Aparecida da Cunha. *A educação de deficientes auditivos: uma proposta de intervenção*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PACHECO, José Augusto. *O pensamento e a ação do professor*. Portugal, Porto, 1995.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

\_\_\_\_\_. Paradigmas contemporaneos de investigación didáctica. In: GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, A. *La enseñanza su teoría y su Prática*. Madrid: Akal, 1983.

\_\_\_\_\_. *Poderes instáveis em educação*. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Ar Méd, 1999.

\_\_\_\_\_. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_; PÉREZ GÓMEZ A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Resolução SE 95, de 21 de novembro de 2000. Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino.

SHAVELSON, R; ESTERN, P. *Investigaciones sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta*. In: *la enseñanza: su teoría e su práctica*. Madrid, Akal, 1983.

SOARES, Maria Aparecida Leite. *A Educação do surdo no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSEF, 1999.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. *Por uma história de la cultura escolar: enfoques, questiones, fuentes*. 1996.

\_\_\_\_\_; AGUSTÍN, Escolano. *Currículo, espaço, subjetividade*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP& A, 2001.

\_\_\_\_\_; FERREIRA, Júlio Romero. *Panorama nacional de educação inclusiva no Brasil*. 2004. Disponível em: < [www.cnotinfor.pt/incluiva/br](http://www.cnotinfor.pt/incluiva/br)>...

\_\_\_\_\_; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*. Brasília: MEC/SEESP, 14 (24), p. 22-27, 2002.



intercultural (Candau, 2002; 2003; 2005) como uma possibilidade de superar as dificuldades e contradições do atual modelo.

## 1. SITUANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DAS “GLOBALIZAÇÕES”

Historicamente, a emergência dos conceitos de *inclusão social*, *educação inclusiva*, *autonomia*, *cidadania*, *sociedade do conhecimento*, *formação flexível*, *polivalente e continuada*, *trabalho participativo*, *voluntariado e qualidade*, nos discursos das políticas sociais no Brasil, a partir dos anos 90<sup>1</sup>, tem suas origens nas transformações do sistema capitalista, em decorrência do processo de globalização neoliberal nas décadas de 70 e 80, que trouxe mudanças no mundo do trabalho e aumentou sensivelmente o desemprego e a informalidade.

Numa tentativa de racionalizar os efeitos dessa globalização neoliberal excludente, o Banco Mundial e outros organismos internacionais passam, então, a promover programas e políticas sociais. Nesse contexto, as políticas de inclusão social assumem um sentido de disciplinarização ou de controle sobre os(as) excluídos(as).

Estes(as), transformados(as) numa nova categoria classificatória, são alvo de políticas assistencialistas e focalizadas. Embora subcategorizados(as) em população de rua, migrantes, imigrantes, índios, negros, mulheres, homossexuais, deficientes, analfabetos, mantêm sua condição de pobre e sua alteridade excluída, suas potencialidades negadas e seus sofrimentos estigmatizados (Skliar, 2003a).

Sob essa perspectiva, devemos questionar até que ponto os discursos e as políticas em prol da *sociedade inclusiva*, da *cidadania ativa* e da *solidariedade* contra a *exclusão social* contribuem para a naturalização/dissimulação das desigualdades, configurando-se no que alguns autores denominam de *modernização conservadora* (Apple, 2000) ou *inclusão marginal* (Tavares, 2002).

No entanto, a definição de globalização como um fenômeno predominantemente econômico, que levaria a uma homogeneização cultural da humanidade, demonstrou-se incapaz de explicar as contradições e a complexidade desse processo, tendo em vista que ele não afeta ou produz resultados iguais no mundo inteiro e que, hoje, somos cada vez mais confrontados pela proliferação das diferenças.

Convém esclarecer que o conceito de diferença aqui considerado não se confunde com o de diversidade, termo comumente utilizado pelo discurso liberal para se referir à pluralidade de identidades como uma condição da existência humana, que nos remete à idéia de uma suposta igualdade. Ao contrário dessa concepção, as diferenças são produzidas “através de uma política de significação, isto é, de práticas de significação que são reflexivas e constitutivas de relações econômicas e políticas prevalentes” (Ebert, apud McLaren, 1997, p. 78). Assim, ser negro, branco, homo ou heterossexual, surdo ou ouvinte, não são condições naturais ou essencializadas, mas construções históricas e culturais produzidas em meio às relações sociais e de poder<sup>2</sup>.

Retomando a questão anterior, a complexidade do fenômeno da globalização obriga-nos a pensar definições mais abrangentes, sob o ponto de vista sociológico e cultural, para explicar o caráter plural, não linear e dialético desse fenômeno.

Apoiada nessa perspectiva, assumo a posição do sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2003), que afirma não existir uma “globalização genuína” e aponta para o uso do termo

<sup>1</sup> O conceito de educação inclusiva invade os cenários nacional e internacional a partir da aprovação da Declaração Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, em 1990, e da Declaração de Salamanca, durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994.

<sup>2</sup> Segundo Santos (2003: 433-38) existem 4 formas de produção da globalização. As duas primeiras seriam formas hegemônicas e as duas últimas contra-hegemônicas:

- Localismo globalizado – quando um fenômeno local é globalizado com sucesso, por exemplo a atividade das multinacionais, a globalização do fast-food, a hegemonia da língua inglesa, a adoção de leis de propriedade intelectual ou de comunicações dos EUA.
- Globalismo localizado – quando práticas e interesses dos países dominantes são impostas aos países periféricos e subordinados, como as zonas de livre comércio, destruição de recursos naturais para pagamento da dívida externa, compra de lixo tóxico dos países centrais para gerar divisas.
- Cosmopolitismo - organizações transnacionais que defendem os interesses de grupos sociais excluídos e desfavorecidos, como as redes e ONGs transnacionais e o Fórum Social Mundial.
- Patrimônio comum da humanidade - defesa de temas ligados à sobrevivência de todo o planeta.

“globalizações”, em decorrência da relação entre o local e o global e das assimetrias de poder .

Hall (2003) e Canclini (2004) também colaboram com a tese de que a globalização tem uma dialética complexa, em que a tendência e a resistência à homogeneização coexistem com processos de hibridização cultural<sup>3</sup> e de circulação de diferenças.

Em decorrência dessa dinâmica e das exigências das sociedades contemporâneas, os indivíduos passam a assumir diferentes identidades<sup>4</sup> nos diversos contextos sociais em que atuam, criando novas formas de identificação e de padrões sociais.

Nesse cenário, observamos, nas últimas décadas, a emergência de novas formas de vida e de sujeitos e, conseqüentemente, de novos movimentos sociais, que, com foco em questões de etnia, raça, idade, sexualidade, incapacidade física, injustiça social, ecologia, introduziram as políticas de identidade, desafiando os movimentos sociais tradicionais restritos às reivindicações com base nos antagonismos entre as classes sociais.

Inscritas, portanto, nos contextos da globalização neoliberal e da emergência dos movimentos identitários e multiculturais, as políticas de inclusão incorporam um duplo caráter: como um processo que, em função dos objetivos políticos e ideológicos em questão, atuam como um dispositivo de regulação e normalização social ou como formas de luta por redistribuição

econômica e reconhecimento social e cultural.

Ao conceber a inclusão como um campo de luta por direitos de igualdade e de diferença, defendo a idéia de que tal política teria muito a contribuir para a redução da desigualdade e da discriminação social se, numa visão crítica à lógica hegemônica, centrasse suas análises na desnaturalização das injustiças humanas e no questionamento das formas dominantes em que são representadas as identidades que deseja incluir.

## 2. A EDUCAÇÃO BILÍNGÜE-BICULTURAL EM SINTONIA COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS E OS ESTUDOS SURDOS E NA CONTRAMÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

Aproximando o olhar sobre a relação entre a política de inclusão e a educação de surdos(as), é possível observar que, apesar do avanço e de conquistas recentes dos movimentos sociais de surdos(as), a implementação da educação inclusiva tem se desenvolvido na contramão das reivindicações desse grupo, expressas no documento *A Educação que nós surdos queremos*<sup>5</sup>, elaborado pela comunidade surda presente no pré-congresso do V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngüe para Surdos, realizado em Porto Alegre, em 1999,

que sintetiza as discussões realizadas desde a realização do I Congresso, em 1993, no Rio de Janeiro. Embora, encaminhadas ao Ministério da Educação na época, as recomendações contidas nesse documento, reunindo diversos aspectos, tais como: políticas e práticas educacionais, comunidade, cultura, identidade e formação profissional, foram pouco consideradas na elaboração da política e dos projetos educativos para os(as) surdos(as).

Com base na concepção de surdez como diferença cultural e no direito de todo e qualquer indivíduo de adquirir o mais cedo possível uma língua que lhe possibilite constituir sua identidade, interagir, compreender e significar o mundo social, que, no caso dos surdos(as), é a Língua de Sinais, a comunidade surda reivindica a criação de escolas de surdos(as) como um espaço privilegiado para o encontro com outros(as) surdos(as) e para a aquisição de Língua de Sinais.

Ao romper com a concepção de surdez como deficiência, definindo-a como diferença cultural, os movimentos sociais de surdos(as) estão em sintonia com os Estudos Surdos e com a abordagem educacional bilíngüe-bicultural.

Embora existam vários centros de pesquisas no Brasil e no mundo, que, sob diferentes perspectivas, dedicam-se a estudar temas relativos à surdez e aos(as) surdos(as), os Estudos Surdos em educação, aqui considerados, referem-se ao campo teórico inscrito

<sup>3</sup> O termo hibridização cultural utilizado por Hall (2003) e Canclini (2004) referem-se aos processos de articulação de componentes de diferentes culturas produzidos nas sociedades contemporâneas.

<sup>4</sup> Com base em Hall (2000) as identidades são aqui definidas como construções históricas, múltiplas, mutáveis e contraditórias, ao contrário da concepção iluminista de sujeito como um ser único, universal e essencializado.

<sup>5</sup> Disponível em [www.diariodossurdo.com.br/noticiantiga/noticia103htm](http://www.diariodossurdo.com.br/noticiantiga/noticia103htm), acessado em maio de 2007.

nos Estudos Culturais<sup>6</sup>, que se preocupam, fundamentalmente, em questionar as representações dominantes e hegemônicas sobre as identidades surdas, as línguas de sinais, a surdez e os(as) surdos(as), numa tentativa de “inverter a compreensão daquilo que pode ser chamado de ‘normal ou cotidiano’” (Skliar, 1998, p. 30).

A surdez é então definida como um espaço de produção de diferenças construído histórica e socialmente por meio de práticas de significação e de representação compartilhadas e vivenciadas nos conflitos sociais entre surdos(as) e ouvintes (Ibid, p. 13).

Ainda com base nesse autor, a surdez também é caracterizada como uma experiência visual<sup>7</sup>, que não se restringe às questões lingüísticas e comunicativas, mas é central nos processos didáticos, curriculares e intelectuais mais amplos. No entanto, apesar de sua importância, tal característica é pouco considerada nos projetos educacionais voltados para esse grupo, arraigados à idéia de surdez como deficiência auditiva (Skliar, 2003b).

Numa perspectiva de educação multi/intercultural, atenta às formas como as identidades e as diferenças são

**A surdez é então definida como um espaço de produção de diferenças construído histórica e socialmente por meio de práticas de significação e de representação compartilhadas e vivenciadas nos conflitos sociais entre surdos(as) e ouvintes.**

concebidas e produzidas na escola e na sociedade, a representação das alteridades é central na elaboração de propostas e projetos educacionais. Portanto, a não-priorização da experiência visual, base do pensamento e da linguagem dos(as) surdos(as), contribui para o fracasso escolar e a subordinação/exclusão cultural, política e social desse grupo.

O predomínio de práticas educativas com base na impossibilidade, no déficit, além de ocultar as potencialidades dos(as) alunos(as), contraria os fundamentos da educação inclusiva: a universalização do acesso à educação de qualidade e o reconhecimento positivo das diferenças.

Assim sendo, o discurso da inclusão escolar deve enfrentar o paradoxo de

afirmar que todos(as) podem aprender juntos(as) e considerar os(as) alunos(as) incluídos(as) como pessoas que precisam de um atendimento específico para alcançar o suposto padrão de normalidade, reforçando práticas de exclusão.

Para ajudar a pensar essas questões, recorro uma vez mais a Skliar (2003b), autor do campo dos Estudos Surdos em educação, que, sob influência das reflexões dos Estudos Culturais sobre as relações entre cultura e poder, introduz a proposta de inversão epistemológica do problema da surdez.

Tal proposta, além de advertir sobre a impossibilidade de coexistência das duas concepções antagônicas de surdez – como deficiência e como experiência visual – num mesmo projeto

<sup>6</sup> Inserido no tema mais amplo das relações entre cultura e sociedade, os Estudos Culturais surgem a partir da criação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, em 1964, constituindo-se como um campo interdisciplinar com contribuições da Antropologia, da crítica literária, da Lingüística, da Semiótica, do marxismo não reducionista de Gramsci e Althusser, sendo influenciado, posteriormente, pelas teorias pós-estruturalistas Foucault, Derrida, Deleuze. Os representantes dos Estudos Culturais, entre eles Hall, Canclini, Bhabha, Woodward, ampliam e aprofundam o conceito de cultura. Nessa concepção a cultura é vista como um campo de luta em torno dos significados e a teoria como um campo de intervenção política, que reúne uma variedade de posições políticas, teóricas e metodológicas sobre o processo de produção dos significados culturais, das diferentes formas de manifestações culturais e de resistências à cultura dominante desenvolvidas por pessoas comuns ou grupos sociais excluídos. (Nelson, Treichler & Grossberg. Estudos Culturais uma introdução In: Silva, Tomás Tadeu (org.) Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, Vozes, 1995 (p.7-38).

<sup>7</sup> Segundo Skliar (2003b, p.102-3) as experiências visuais dos surdos(as) envolvem todo o tipo de significações comunitárias e culturais, que se refletem na Língua de Sinais, como por exemplo: “os nomes e os apelidos visuais dados aos outros, surdos ou ouvintes, que geralmente representam traços visuais e pessoais característicos, as metáforas visuais com informações estéticas e éticas, os atos de comunicação como dialogar, conversar, discutir, narrar, protestar ou solicitar a entrada em conversações de forma visual, definição de marcas de tempo na língua de sinais a partir de figuras visuais, sugestão de didáticas e formas de ensino visuais, produção de uma literatura visual: formas narrativas, poesias, lendas, histórias, etc”. Como esse mesmo autor nos alerta, a ênfase na experiência visual não significa a criação de um mecanismo de compensação biológica ou cognitiva que essencializa os sujeitos surdos e a surdez, mas a compreensão do papel das experiências visuais nas formas como significam e agem no mundo social, tendo em vista o reconhecimento de suas diferenças como culturais e políticas.

pedagógico, permite a reflexão, em profundidade, sobre os projetos de educação inclusiva.

Operando essa inversão, os planejamentos e as propostas pedagógicas, ao invés de partirem dos problemas dos(as) surdos(as), problematizariam as dificuldades dos ouvintes com a educação bilíngüe e com as experiências visuais dos(as) surdos(as), as relações de poder na escola, os mecanismos inventados pelos ouvintes para entender o bilingüismo e as representações de surdez (Ibid. p. 105), o que possibilitaria um maior diálogo entre os dois grupos e, conseqüentemente, as bases para uma educação inclusiva numa perspectiva intercultural.

Quanto à abordagem bilíngüe-bicultural, a presença de duas línguas na educação implica o desenvolvimento de uma identidade bicultural, uma vez que os(as) surdos(as) estão imersos(as) nas questões culturais que envolvem comunidades surdas e ouvintes.

Nessa concepção, a Língua de Sinais, considerada a primeira língua da pessoa surda, além da função comunicativa, serve de base para o aprendizado de outra língua e a estruturação do pensamento, como ocorre com as pessoas ouvintes. A língua majoritária da comunidade em que a pessoa surda está inserida é considerada a segunda língua e deve ser ensinada secundariamente, após o indivíduo ter adquirido competência lingüística na língua que lhe permite interagir mais livremente. Convém lembrar, no

entanto, que o conceito de primeira língua não é determinado pelo momento de sua aquisição, mas com a língua “usada para a socialização, para expressar e entender sentimentos, para dar e receber informação, de maneira criativa”. (Loureiro, apud Anderson, 2004, p. 36).

Embora o bilingüismo seja a abordagem educacional que mais se aproxime da tentativa de articular o direito à diferença ao direito de todo indivíduo de adquirir uma língua que lhe permita constituir-se como sujeito e participar do mundo social, em face dos diferentes significados e sentidos desse conceito, convém ressaltar que a compreensão do alcance e da natureza dos modelos educação bilíngüe<sup>8</sup> deve levar em conta as condições educativas e os fatores políticos e ideológicos presentes em cada um deles.

Assim definida, a concepção de educação bilíngüe-bicultural, aqui assumida, além dos aspectos lingüísticos, psicológicos e pedagógicos, implica questões sociais, políticas culturais, considerando que:

A educação bilíngüe constitui um ponto de partida para uma discussão política sobre as questões de identidades surdas, relações de poder e conhecimento entre surdos e ouvintes, movimentos de resistência de surdos, ideologias dominantes, discursos hegemônicos, a função da escola, a articulação de políticas públicas, etc (SKLIAR, 2000).

Nesse sentido, a abordagem educacional bilíngüe-bicultural leva à problematização do atual modelo de inclusão como a forma mais democrática e favorável para a educação de surdos(as), pois, apesar de os discursos e políticas defenderem textualmente a Língua de Sinais e a educação bilíngüe, na teoria e na prática a educação inclusiva ainda não respondeu às seguintes questões/contradições, apontadas por diversas vozes:

- Como os alunos(as) surdos(as) dispersos em escolas de ouvintes poderão adquirir e utilizar a Língua de Sinais como língua de instrução e de interação sem o convívio com a comunidade surda, considerando que a maioria dos(as) surdos(as) são filhos(as) de famílias de ouvintes?
- Sem garantir a aquisição da Língua de Sinais, como a escola inclusiva vai ensinar, simultaneamente, a Língua Portuguesa como segunda língua aos surdos(as) e como primeira língua aos(às) ouvintes?
- E, ainda: como a escola possibilitaria a afirmação da igualdade e da diferença se, nesse espaço, predominam as manifestações culturais dos(as) ouvintes?

<sup>8</sup> Loureiro (2004:45-46), com base em Wolfson, 1989, Hornberger, 1991 e Cavalcanti, 1999, aponta três modelos de educação bilíngüe:

1- Transição – que numa visão assimilacionista e compensatória vê a língua do aluno como um problema a ser resolvido, utilizando-a apenas como um recurso nos primeiros anos da escolaridade. O objetivo é atingir o monolinguismo, ou seja a proficiência na língua dominante. Ex: modelo utilizado junto aos imigrantes latinos e vietnamitas nos EUA e nas ex-colônias européias na África.

2- Manutenção – defende o pluralismo lingüístico e a preservação da língua e da cultura e o respeito à identidade da minoria lingüística. Tem como metas o bilingüismo e o biletamento, mantendo a divisão social entre os grupos.

3- Enriquecimento – quando as duas línguas têm o mesmo status social e são trabalhadas em programas bilíngües de mão dupla, que objetiva o biletamento e o bilingüismo. Ex: situações em que há uma certa simetria na divisão dos falantes das línguas, como acontece no Canadá.



A essas contradições acrescento ainda que, mesmo nas escolas que utilizam intérpretes de Libras, a atuação desse profissional não é suficiente para garantir a aquisição da Língua de Sinais, o acesso ao conhecimento e muito menos o ensino da Língua Portuguesa como uma segunda língua, como evidenciam Lacerda, 2000; 2003; Felipe, 2003; Fernandes, 2003; Teske, 2003; Quadros, 2004; Leite, 2004 e Pedreira, 2006.

Para finalizar, com base no mapeamento das implicações lingüísticas, identitárias, sociais, políticas e culturais da inclusão escolar de surdos(as), realizado por Perlin & Quadros (1997), destaco os efeitos educacionais do atual modelo dessa política, assim evidenciados por elas:

a) a não participação da comunidade surda no processo educacional, o que contraria as diversas convenções dos Direitos Humanos, que prevêem a participação direta de todas as pessoas nas decisões de questões sociais, culturais, econômicas e políticas de assuntos que lhes dizem respeito;

b) o fracasso escolar – na medida em que as escolas inclusivas direcionam todo o processo educacional no desenvolvimento do Português oral e escrito, disciplina em que os(as) surdos(as) têm mais dificuldade, esta passa a ser o fator que justifica todo o fracasso escolar, sem que se pense em outros fatores e em novas propostas de trabalho;

c) a desigualdade no acesso aos conhecimentos – sem resolver a questão da transmissão dos conhecimentos em Língua de Sinais e

**Ciente da complexidade das questões relativas ao multi e interculturalismo e sem a intenção de discutir os diferentes modelos e concepções de educação multi/intercultural, nesse espaço, limito-me a contextualizar e a conceituar a perspectiva de educação intercultural aqui assumida.**

sem abordar no currículo aspectos diretamente relacionados aos interesses dos(as) surdos(as), a escola inclusiva, de modo geral, oferece aos(as) alunos(as) surdos(as) conhecimentos, em termos qualitativos e quantitativos, de forma restrita e fragmentada.

No entanto, acreditando no valor das interrogações e na pedagogia da indignação, quando Paulo Freire (2000, p. 79) afirma que “no mundo da História, da cultura e da política ‘constato’ não para me ‘adaptar’ mas para ‘mudar’”, devem-se buscar alternativas que possibilitem redução/superação desses limites e contradições.

### **3. EDUCAÇÃO DE SURDOS(AS) BILÍNGUE E INTERCULTURAL NA ESCOLA INCLUSIVA: UMA PROPOSTA DE MUDANÇA**

Ao propor uma nova maneira de pensar e dialogar com as relações de aprendizagem, em oposição às tradicionais formas homogeneizantes e ao defender o respeito entre os diferentes grupos identitários, por meio da construção de relações recíprocas entre eles (Sousa; Fleuri, apud Fleuri, 2003), a perspectiva intercultural apresenta-se

como possibilidade de questionar o conceito abstrato e descontextualizado de sociedade inclusiva, que, na maioria das vezes, sob um discurso democrático, mascara as práticas excludentes presentes na sociedade e na escola.

### **3.1 – EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Ciente da complexidade das questões relativas ao multi e interculturalismo e sem a intenção de discutir os diferentes modelos e concepções de educação multi/intercultural, neste espaço, limito-me a contextualizar e a conceituar a perspectiva de educação intercultural aqui assumida.

No debate acadêmico entre educação multicultural e intercultural, de modo geral, é possível verificar o uso do primeiro termo pela cultura anglo-saxã, e o segundo, pela tradição européia. No entanto, convém assinalar que alguns autores também tratam os dois termos como sinônimos, justificando seu uso distinto por razões lingüísticas e por tradição cultural. Em relação aos meios acadêmicos europeus e latino-americanos, o uso do termo educação intercultural apóia-se no pressuposto de uma intervenção

crítica e transformadora da realidade multicultural, por meio de relações ativas entre grupos diferentes. (Silva, apud Fleuri, 2003)

Segundo Abdallah-Preteuille (apud Candau, 2003, p. 146) os dois termos são formas distintas de gestão da diversidade: o multiculturalismo corresponde ao modelo anglo-saxão, que concebe as culturas como entidades autônomas e homogêneas, enquanto o interculturalismo, de inspiração francesa, enfatiza o caráter relacional e interacional entre os diferentes grupos. Há, também, os(as) que definem o multiculturalismo como a simples constatação de uma realidade multicultural, cabendo ao interculturalismo as formas de lidar com a diversidade. Outros(as) autores(as), como Forquin e Candau, entendem o interculturalismo como uma das tendências do multiculturalismo, que busca promover a inter-relação entre indivíduos de grupos distintos, considerando os conflitos e as possibilidades de crescimento entre eles.

Diante desse quadro, adoto a posição de Candau (2003, p. 148), que define o interculturalismo como “um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a interação e comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e grupos culturais”.

Ultrapassando, portanto, a perspec-

tiva multicultural, a força do prefixo *inter* reside no fato de esse tipo de proposta envolver todas as dimensões do processo educativo e comprometer todos, e não apenas um grupo específico. Ao questionar os estereótipos e as relações de sujeição, tal perspectiva, além de afetar cada indivíduo, provoca mudanças nas relações entre eles e nas práticas educativas,

pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e incluindo a diversidade dos sujeitos e de seus pontos de vista. Pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que dêem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes. E, pela necessidade de reinventar o papel e o processo de formação de educadores/as (SOUZA; FLEURI, apud FLEURI, 2003, p. 73).

No entanto, é importante assinalar que, assim como a educação multicultural, a educação intercultural deve estar atenta às armadilhas no tratamento dado às diferenças, ora consideradas como “patologia”, ora como “celebração” (Hall, 2000) ou diluídas num pseudo-ambiente plural e solidário, sustentado na ilusão de que a escola trata igualmente a todos.

Evitando-se o relativismo cultural radical e a ênfase exagerada no processo

de hibridização cultural, uma educação intercultural crítica, contextualizada histórica e socialmente deve enfatizar o diálogo, valorizar as diferenças e promover o direito à igualdade, sem ignorar as assimetrias sociais existentes:

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diversidade e à luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes. Neste sentido, trata-se de um processo permanente e sempre inacabado, marcado por uma deliberada intenção de promover uma relação dialógica e democrática entre as culturas e os grupos envolvidos e não unicamente uma coexistência pacífica num mesmo território. Essa seria a condição fundamental para qualquer processo ser qualificado de intercultural (CANDAU, 2002, p. 40).

Nesse sentido, Candau (2005:33-35) apresenta os seguintes desafios da educação intercultural:

1. desenvolver estratégias para reconhecer o caráter discriminador e desigual da sociedade brasileira;
2. questionar o caráter monocultural e etnocêntrico das políticas educativas;
3. articular igualdade e diferença, por meio do reconhecimento e da valorização da diversidade cultural e do direito de acesso à educação para todos(as);
4. resgatar processos de construção das identidades culturais, entendendo cultura e identidade nos seus aspectos dinâmicos, plurais e históricos;
5. promover processos de em-

**Ao questionar os estereótipos e as relações de sujeição, tal perspectiva, além de afetar cada indivíduo, provoca mudanças nas relações entre eles e nas práticas educativas ...**

poderamento de grupos sociais minoritários, favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil.

Em síntese, com base em Boaventura de Sousa Santos, essa mesma autora afirma:

A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do 'outro', para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural. Uma educação capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à sociedade democrática, plural e humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2005, p. 35).

### 3.2 – PENSANDO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS(AS) COMO NUMA PERSPECTIVA BILÍNGÜE E INTERCULTURAL NA ESCOLA INCLUSIVA

A educação inclusiva, numa perspectiva intercultural, deve, portanto, promover um diálogo que responda aos anseios dos movimentos sociais por reconhecimento dos direitos de igualdade e de diferença, em que o *outro* seja visto como um sujeito ativo nesse processo.

Segundo essa perspectiva e com base no conceito de identidade de fronteira, definido por McLaren (1997) como uma forma de *autopraxis*, uma subjetividade de resistência que permite “nomear a opressão e forjar a identidade através de formas positivas de subjetividade,

significadas pela participação ativa de uma pessoa em fazer sua própria história” (Ibid:194), as escolas inclusivas poderiam constituir-se em “espaços de fronteira”, ou seja:

Espaços intersubjetivos de tradução cultural – espaços lingüísticos multivalentes de diálogo intercultural, espaços onde pode-se encontrar uma sobreposição de códigos, uma multiplicidade de posições de sujeitos inscritas culturalmente, um deslocamento de códigos de referência normativos e uma montagem polivalente de novos significativos culturais (MCLAREM, 1997, p. 147-148).

No entanto, em virtude da capacidade do capitalismo de assimilar a diferença e submeter as subjetividades aos interesses do mercado, esse mesmo autor adverte sobre os sentidos atribuídos, hoje, aos cruzamentos de fronteiras culturais:

“Algumas pessoas cruzam as fronteiras por vontade própria, outras são forçadas a atravessá-las, e outras ainda são literalmente baleadas ao tentarem cruzá-las”. Afirma, então, ser necessário ‘mapear identificações diferentes, constituídas por identidades de fronteira e nos apropriarmos dos seus elementos mais críticos, de suas potencialidades, tanto para os conflitos e lutas por li-

bertação locais como para as globais” (Ibid, p. 207).

Por isso, ao pensar a inclusão como uma oportunidade de cruzar fronteiras, é preciso refletir-se sobre como as escolas inclusivas atuam no desenvolvimento das potencialidades dos(as) alunos(as) surdos(as), aqui entendidas como direitos educacionais, tais como:

[...] a potencialidade da aquisição e desenvolvimento da Língua de Sinais como primeira língua; a potencialidade de identificação das crianças com seus pares e com adultos surdos; a potencialidade do desenvolvimento de estruturas e funções cognitivas visuais; a potencialidade para uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos; e, por último, a potencialidade de participação dos surdos no debate lingüístico, educacional, escolar, de cidadania, etc (SKLIAR, 1998a, p. 26).

Nesse ponto, retomo a aproximação feita inicialmente e defendo a idéia de que as políticas de inclusão no contexto das *globalizações* contribuiriam para a promoção desses direitos se, numa dimensão plural e democrática, inaugurassem espaços e práticas de *inclusões*, em oposição à lógica normalizadora do atual modelo. Com base

**No entanto, em virtude da capacidade do capitalismo de assimilar a diferença e submeter as subjetividades aos interesses do mercado, esse mesmo autor adverte sobre os sentidos atribuídos, hoje, aos cruzamentos de fronteiras culturais**

na linha de ação 21 da Declaração de Salamanca, que afirma ser mais conveniente a educação de surdos(as) em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns, dada a especificidade lingüística desse grupo, penso que a criação de classes de surdos(as) em escolas regulares que concentrem um número expressivo de alunos(s) surdos(as) numa perspectiva educacional bilíngüe e intercultural, que busca articular políticas de igualdade e de identidade, seria uma alternativa para se enfrentarem os limites e contradições do atual modelo de inclusão escolar de surdos(as).

Nessa perspectiva, a educação de surdos(as) em escolas inclusivas deve incorporar as seguintes características:

- participação de pessoas surdas nas tomadas de decisões e na implementação do processo educacional, atuando elas mesmas como educadores(as) e agentes sociais e culturais;
- interação constante com outros(as) surdos(as) para a aquisição de uma língua que seja meio e fim de interação social, cultural e política, por sua importância na constituição dos sujeitos;
- aprendizagem da Língua Portuguesa como uma segunda língua;
- produção de diferentes atividades culturais, tais como poesia, teatro, artes plásticas, ciências, jogos, didáticas, com base nas experiências visuais dos(as) surdos(as);
- organização do currículo segundo uma perspectiva visual-espacial para garantir o acesso a todos os

conteúdos escolares em LIBRAS. O reconhecimento da diferença exige a inversão dos papéis das línguas na escola inclusiva. A opção em se manter a Língua Portuguesa como a língua referencial na educação de surdos(as), sendo a Língua de Sinais vista apenas como um recurso para se chegar ao padrão ouvinte ideal, mantém as relações de poder presentes nos discursos e na dicotomia entre minoria surda/maioria ouvinte;

- uma pedagogia da diferença, que reconheça a surdez como diferença política e experiência visual, e não como deficiência ou marca de exclusão e marginalização do indivíduo;
- reflexões sobre a inversão epistemológica do problema da inclusão para problematizar os(as) ouvintes no mundo dos(as) surdos(as), por meio da realização de atividades que valorizem as experiências visuais dos(as) surdos(as) e a aprendizagem da Língua de Sinais;
- presença e participação da comunidade surda em atividades promovidas pela escola, assim como a contratação de instrutores(as) para o ensino da Língua de Sinais e outros(as) profissionais surdos(as).

Tais propostas permitem a construção de práticas educativas interculturais, por meio da identificação dos diferentes níveis de percepção e de compreensão dos(as) ouvintes sobre as experiências visuais e, conseqüentemente, a ampliação do diálogo sobre as novas formas de olhar os(as) surdos(as), a surdez e a sua educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que a implementação da educação intercultural no cotidiano escolar é um processo complexo, que demanda mudanças profundas nas práticas educativas e sociais, aponto alguns encaminhamentos necessários ao desenvolvimento da proposta aqui apresentada:

1) necessidade de formação de professores(as) surdos(as), que, assim como os(as) professores(as) índios(as), na educação indígena, apresentam condições mais favoráveis às lógicas e às racionalidades próprias dos(as) alunos(as), em virtude da maior identificação com as diferenças culturais;

2) necessidade de formação de professores(as) bilíngües proficientes em Língua de Sinais e na Língua Portuguesa e de intérpretes de LIBRAS;

3) participação efetiva de pessoas surdas na elaboração de pesquisas sobre a educação de surdos(as) e na elaboração, implementação e avaliação de políticas e projetos educacionais voltados para esse grupo;

4) A realização de pesquisas sobre :

– a gramática, o ensino, a aquisição e a aprendizagem da Língua de Sinais;

- o papel e a formação do(a) intérprete educacional, com vistas à reflexão sobre os limites dessa estratégia na inclusão escolar de surdos(as);

- o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua e o papel da Língua de Sinais nesse processo; -as questões didáticas e pedagógicas implicadas no desenvolvimento de projetos de educação bilíngüe para surdos(as), numa perspectiva intercultural.

Espero que os questionamentos e proposições apresentados neste artigo contribuam para o debate e a construção de uma abordagem educacional, que, ao defender eticamente o direito à igualdade e à diferença, libere os(as) alunos(as) surdos(as) de práticas educativas que, assim como

Sísifo, personagem da mitologia grega condenado por Zeus a rolar e a empurrar eternamente uma pedra até o alto de uma montanha, os(as) mantêm, na maioria das vezes, condenados/as a um trabalho repetitivo e infrutífero há mais de cem anos.

## Referências Bibliográficas

- APPLE, Michael. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas*. São Paulo: EDUSP, 2004.
- CANDAU, V.M. *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Didática e interculturalismo: uma aproximação*. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S. & SOUSA, Luciana, Freire E.C.P.(Orgs). *Políticas educacionais, práticas e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios*. In: Candau, V.M. (Org.). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- FELIPE, Tanya Amara. *A função do intérprete na escolarização do surdo*. In: *Anais do Congresso Surdez e Escolaridade: desafios e reflexões*. Rio de Janeiro: INES, 2003.
- FERNANDES, Eulália. *A função do intérprete na escolarização do surdo*. In: *Anais do Congresso Surdez e Escolaridade: desafios e reflexões*. Rio de Janeiro: INES, 2003.
- \_\_\_\_\_; FLEURI, R.M. *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.
- HALL, S. *Identidade cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: UNESCO do Brasil, 2003.
- LACERDA, C.B.F.de. *O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão*. In: \_\_\_\_\_.; GOES, M.<sup>a</sup> C. R. de (Orgs.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Ed. Lovise, 2000.
- \_\_\_\_\_. *O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades*. In: LODI, A.C.B; HARRISON, K.M.P; CAMPOS, S.R.L de, TESKE, O. (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.
- LEITE, Emeli Marques Costa Leite. *Os papéis do intérprete de Libras na sala de aula inclusiva*. 2004. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras/UFRJ.
- LOUREIRO, Vera Regina. *Aquisição tardia de língua de sinais por surdos adultos: construindo possibilidades de significação e inserção no mundo social*. 2004. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras/UFRJ.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- PERLIN, Gládis T.T.; QUADROS, R.M. *Educação de surdos em escola inclusiva?* Revista *Espaço*, INES, n.7, p. 35-40, 1997.
- PEDREIRA, Silvia M.<sup>a</sup> F., *“Porque a palavra não adianta?”: um estudo das relações entre surdos/as e ouvintes em uma escola inclusiva na perspectiva intercultural*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-Rio, 2006.

- QUADROS, R. M. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Brasília: MEC/SEESP, 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1996.
- \_\_\_\_\_. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: Santos, Boaventura de Sousa (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2003.
- SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.
- \_\_\_\_\_. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos. .In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli. *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 2003b.
- SILVA, Gilberto F. da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, R.M.(Org.). *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SOUZA, M.<sup>a</sup> Isabel P. de; FLEURI, R. M. Entre limites e limiars de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. M.(Org.). *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- TAVARES, Laura Soares. *Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina*. São Paulo, Cortez, 2002.
- TESKE, O. A função do intérprete na escolarização do surdo. In: *Anais do Congresso Surdez e Escolaridade: desafios e reflexões*. Rio de Janeiro: INES, 2003.
- UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

# DEBATE

## TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA, DOCÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EM BUSCA DE UM POSSÍVEL DIÁLOGO

*Translation and interpretation for Brazilian Sign Language and Portuguese Language, teaching practice and graduation of College professors: looking for a possible dialogue*

Diléia Aparecida Martins\*

\* Tradutora e Intérprete de Libras e Língua Portuguesa (Prolibras MEC/UFSC). Pedagoga em Educação Especial e Mestranda em Educação (PUC Campinas).

E-mail: [dileiamartins@hotmail.com](mailto:dileiamartins@hotmail.com)

**Material recebido em março de 2007 e selecionado em maio de 2007.**

### RESUMO

O presente trabalho reflete sobre a tradução e a interpretação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da Língua Portuguesa, a prática docente e a formação de professores na Educação Superior. Apresenta uma reflexão acerca da prática pedagógica bilíngüe, enfatizando os efeitos da modalidade visual-espacial da Libras e oral-auditiva da Língua Portuguesa, bem como as possibilidades para a superação de barreiras de acesso ao currículo acadêmico no contexto bilíngüe vivenciado por surdos.

**Palavras-chave:** Tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa. Práticas pedagógicas bilíngües. Formação de professores na Educação Superior.

### ABSTRACT

*The current work reflects the translation and interpretation of the Brazilian Sign Language and the Portuguese Language, the teaching practice and the Teachers' Training Course at university level. It presents some thinking about the bilingual pedagogical practice emphasizing the effects of the visual-spatial modality of the Brazilian Sign Language and the oral-auditory one of the Portuguese Language, as well as the possibilities for overcoming access barriers to the academic curriculum in the bilingual context lived by deaf subjects.*

**Key words:** Translation and interpretation for the Brazilian Sign Language and of the Portuguese Language, bilingual pedagogical practice, teacher's training course at university level

Pensar no trabalho do tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da Língua Portuguesa na Educação Superior ainda é uma novidade, considerando-se o baixo índice de acesso de pessoas surdas a esse nível de ensino. De fato, a escolarização desses educandos submete-se atualmente a sérias mudanças, partindo do respaldo legal oferecido à comunidade surda, em resposta a anos de reivindicações pela garantia de direitos. Assim, a reorganização do ensino, visando à eliminação de barreiras de acesso à escolarização, é um assunto intensamente discutido nas esferas governamentais.

Em meio às discussões na política neoliberal, emerge uma proposta de Educação para todos, discutida a partir da Conferência Mundial de Jointien, realizada na Tailândia em 1990, em que os considerados vítimas da exclusão social e que, em determinado momento, foram impossibilitados de acessar a formação necessária ao desenvolvimento humano, são colocados no mesmo patamar. No que tange à pessoa com deficiência, a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994) reafirma

a necessidade da eficácia educativa a ser alcançada pela escola, enfatizando os meios e recursos que devem ser assegurados a esses educandos.

A Universidade, enquanto *locus* educativo, assume não só a disseminação do conhecimento científico na sociedade, nessa política de *Educação para todos*, como também seu papel na equiparação de oportunidades de acesso ao saber científico. A questão da equiparação de oportunidades está ainda fortemente relacionada à igualdade de oportunidades, à constatação de índices de acesso e não-acesso e ao acesso em contrapartida à qualidade. Empenhamo-nos em refletir sobre o último caso, a qualidade nessa proposta de garantia do acesso – qualidade, não no sentido de avaliação que direciona a um modelo ou referência, mas na dimensão da prática pedagógica e dos caminhos traçados por educadores e tradutores-intérpretes de Libras e Língua Portuguesa. A garantia de acesso ao conhecimento remete diretamente ao respeito aos envolvidos; nesse sentido, nos deparamos com questões a serem consideradas para o desenvolvimento da proposta de educação inclusiva na Educação Superior.

Ao observar a história da comunidade surda, defrontamo-nos com trajetórias escolares indicadoras de fracasso escolar (Góes, 2002), manifestando a ineficácia da metodologia, organização e estrutura escolar na perspectiva da ideologia oralista e bimodal. As pesquisas sobre Língua de Sinais Americana e o reconhecimento da comunidade, cultura e identidade surda nos Estados Unidos movimentaram a reformulação da proposta de educação de surdos, apresentando a visão de que a pessoa surda seria usuária de duas línguas: como primeira língua, a de modalidade visual-gestual, sua língua

### **As línguas de sinais sempre serão línguas de minorias, seja no Brasil, nos Estados Unidos ou em qualquer outro país, estando seu reconhecimento diretamente relacionado aos valores socioculturais.**

natural, e, como segunda língua, a oral majoritária do país.

Nessa perspectiva, o bilingüismo passou a ser reconhecido como uma proposta para a educação de surdos (Pereira. In: Mendes; Almeida; Willians, 2004) que aponta o fundamento básico de que uma criança precisa encontrar um ambiente lingüístico favorável à aprendizagem dos dois sistemas. Leland (2006) afirma, ainda, que o bilingüismo como proposta educacional ganhou forças na década de 60, nos Estados Unidos, e que sempre esteve agregado a batalhas ideológicas. Historicamente nos deparamos com línguas de prestígio, como até hoje é o inglês. O autor, ao discutir política lingüística, menciona que falar inglês fluentemente é o que se diria “chique”, enquanto o bilingüismo vivenciado pelo surdo é “brega”, uma vez que não é valorizado nas relações econômicas. As línguas de sinais sempre serão línguas de minorias, seja no Brasil, nos Estados Unidos ou em qualquer outro país, estando seu reconhecimento diretamente relacionado aos valores socioculturais.

Os dados oficiais da Educação Superior (Censo Superior MEC/INEP) referentes ao ingresso de pessoas com deficiência apresentam um total de 11.999 matrículas em 2005, das quais 2.428 correspondem a educandos com deficiência auditiva (consideramos que surdos fluentes em Libras estejam

inseridos nessa categoria). Lembremos ainda que, em 2003, eram 665 e, em 2004, 974 educandos. Os fatores emergentes dessa realidade, por representarem novos desafios, estão sendo incorporados ao ofício docente, diante das implicações do bilingüismo vivenciado pela pessoa surda.

A grande indagação está relacionada aos impactos da modalidade lingüística da Libras nas relações de ensino-aprendizagem e na organização curricular, pois, conforme caracteriza Brito [MMS3] (1997), trata-se de uma “língua que utiliza um canal visual-espacial e não oral auditivo como acontece com as línguas orais; articula-se espacialmente e é percebida visualmente”. Quadros (2006) afirma que professores e intérpretes de língua de sinais não sabem muito bem como resolver impasses na sala de aula decorrentes da nova experiência.

Em concordância com essa afirmativa, Skliar (1999) aponta que as práticas educacionais perpetuam ideologias vigentes. Em muitos aspectos, a inclusão de surdos perde de vista o que sumariamente seria o bilingüismo. Além disso, a ausência de estrutura coerente com a necessidade bilíngüe do surdo usuário da Libras acaba por impor a esse indivíduo o condicionamento a uma determinada norma. Viver-se-ia assim a normalização (Foucault, 1997) mascarada no ideal de uma *Educação para todos*.



Diante dos ainda poucos alunos surdos que até o presente momento histórico conseguiram superar as etapas da escolarização e adentrar a Educação Superior, nos deparamos com desafios e incertezas, mas ao mesmo tempo com caminhos construídos nessa nova experiência.

**FUNDAMENTOS  
TEÓRICOS-PRÁTICOS DA  
FORMAÇÃO DO PROFESSOR  
– DESTAQUE À LÍNGUA  
PORTUGUESA**

Entre os fundamentos teórico-práticos que compõem a formação do pedagogo no curso de Pedagogia, alocam-se os referenciais relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, de acordo com as diretrizes curriculares e com os Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Portuguesa da 1.<sup>a</sup> à 4.<sup>a</sup> série. Diante da proposta dessa área curricular – estudar a constituição histórica da Língua Portuguesa e seus fundamentos epistemológicos, discutindo as relações entre teoria e prática no ensino-aprendizagem no ensino fundamental – um desafio se instalava.

Como traduzir<sup>1</sup> e interpretar as aulas, possibilitando ao acadêmico surdo compreender a Língua Portuguesa, sem que lhe tivesse sido facultado o acesso a essa língua na modalidade oral? Nesse sentido, a parceria entre docente e intérprete foi fundamental, garantindo assim

**Diante dos ainda poucos alunos surdos que até o presente momento histórico conseguiram superar as etapas da escolarização e adentrar a Educação Superior, nos deparamos com desafios e incertezas, mas ao mesmo tempo com caminhos construídos nessa nova experiência.**

o respeito à realidade lingüística do educando.

Sistematizamos momentos que vieram a compor uma metodologia de trabalho, sendo o primeiro referente ao estudo acerca da aquisição da linguagem, Libras, Língua Portuguesa e Lingüística. Num segundo momento, analisamos os aspectos teóricos sobre alfabetização e letramento, para visualização de possibilidades de aquisição da linguagem da pessoa surda numa perspectiva construtivista. Levantamos questionamentos quanto aos níveis de alfabetização, com fundamentado em Ferreiro (1990):

se Olga Letícia fosse surda, como perceberia as letras (grafemas) e as associaria aos sons? Se a aquisição da linguagem por surdos fluentes em Libras é visual-gestual, como seria então a representação escrita de uma criança surda numa perspectiva construtivista? Em que símbolos uma língua visual-espacial se pautaria para a representação escrita?

O terceiro momento foi de concretização do estudo quanto às possíveis relações entre o processo de construção da escrita em Língua Portuguesa e em Língua de Sinais. Buscamos similaridades entre os processos, sem perder de vista os aspectos importantes relacionados a uma ação construtiva. Stumpf (2003) define bem a importância da escrita de sinais, conhecida como “*Sign Writing*”, ao afirmar: “Os surdos precisamos de uma escrita que represente os sinais visuais-espaciais com os quais nos comunicamos, não podemos aprender bem uma escrita que reproduz os sons que não conseguimos ouvir. [...] uma escrita própria fez sempre falta para os surdos, sempre dependentes de escrever e ler em outra língua, que não podem compreender bem”.

A partir dessas reflexões, houve toda uma reestruturação didática e metodológica através da utilização de práticas visuais: uso de retroprojetor e multimídia para exposição dos textos e desenvolvimentos das

<sup>1</sup> *Nessa perspectiva, tradução é compreendida como um nível cognitivo da linguagem, que exige interpretação por meio da recodificação. Compreende o tradutor e intérprete de Libras e Língua Portuguesa na dimensão de linguagem, na visão de Bakhtin e Saussure, em que a língua é um fato social ligado à comunicação. Enfatizamos, porém, uma diferença entre a visão dos dois autores: para Bakhtin, a língua é mais do que um objeto abstrato ideal, já que o autor valoriza a enunciação e o discurso fundamentados nas estruturas sociais. Ambas as visões negam a compreensão das afirmativas do paradigma positivista, que atribui ao tradutor e intérprete a função técnica de mero emissor e receptor de mensagens. Nesse sentido, a comunicação e a língua implicam conflitos de classe no interior do sistema em que estão inseridas, coexistindo relações de dominação e de utilização da língua como instrumento ideológico. Tradução, sob esse olhar, remete à compreensão de línguas enquanto signos dialéticos, dinâmicos, vivos e ideológicos.*

aulas. Pensar a construção da escrita de sinais foi uma possibilidade de trazer maior significado à escrita da Língua Portuguesa, pois se apropriar da linguagem é produzir sentidos, o que não constitui numa prática mecânica. A escrita da língua portuguesa virá como uma atividade de letramento relacionada ao conhecimento de signos e significados por meio da valorização da Escrita de Sinais.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto educacional, o professor apresenta-se como um mediador e, ao deparar-se com mudanças de concepção em torno da educação da pessoa surda assume em seu exercício do magistério novos valores, conforme ressalta Arroyo (2000) “o magistério incorpora perícia e saberes aprendidos pela espécie humana ao longo de sua formação”. Numa proposta de educação bilíngüe para surdos, com a atuação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa em sala de aula, deparamos-nos ainda com diversos elementos transformadores da proposta curricular e das práticas pedagógicas.

A parceria entre docente e Tradutor e Intérprete pode garantir o sucesso de propostas relacionadas às disciplinas do currículo acadêmico, considerando-se a necessidade de reorganização do currículo e adaptação de elementos constituintes das disciplinas. Otoni (1997) aponta-nos que “traduzir, enquanto transformação e produção, é libertar-se da língua materna; é sair dela e a ela retomar”. Enquanto tradutora

e intérprete vivo essa transitoriedade, entre o que me constitui intérprete, e o que constitui a pessoa surda no que tange à língua e as condições de reconhecimento dessa língua. A escolha pela observância de um modelo de tradução e interpretação sociolingüístico e/ou bilíngüe e bicultural pode atribuir ao profissional o ofício de parceiro e colaborador no processo de ensino-aprendizagem vivenciado pelo acadêmico.

A busca pela equivalência semântica e o reconhecimento do contexto, dos participantes, dos objetivos e da mensagem valoriza as culturas envolvidas no processo tradutório, tornando-se, fundamental para fazer com que a mensagem original sofra a formulação sintática e, posteriormente, haja a produção da mensagem na língua-alvo, correspondente coerentemente ao contexto de ensino.

O nosso desafio será sempre o de superar a suposta aceitação de todos que a acobertam as diferenças, o discurso da classe dominante, manter a estrutura como está e incluir quem sempre esteve fora do contexto, porém, uma inclusão descontextualizada da realidade dos sujeitos envolvidos, dos detalhes e as minúcias que constroem as relações.



## Referências Bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Fundamental Língua Portuguesa 1ª à 4ª série*. Brasília, 1997.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 16. ed. [S.l.]: Cortez Editora Autores Associados, 1990.
- GÓES, Maria Cecília Rafael. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Editora Autores Associados, 2002.
- LEITE, Sérgio Antonio da Silva (Org.). *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas: Komedi Arte Escrita, 2001.
- LODI, Ana Cláudia B.; HARRISON, Kathryn M. P.; CAMPOS, Sandra R. L. de. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: \_\_\_\_\_ et al. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.
- LÖWY, Michael. *Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista*. 17. ed. Editora Cortez, 2006.
- LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.
- OTTONI, P. R. O Papel da Lingüística e a relação teoria e prática no ensino da tradução. *TRADTERM - Revista do Centro Interdisciplinar de Tradução e Terminologia*. São Paulo: USP, v. 4.1, p. 125-139, 1997.
- QUADROS, Ronice Muller. Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. *Caderno CEDES*. vol. 1, n. 1, São Paulo: Cortez; Campinas: *Caderno CEDES*, maio/ago. 2006, vol.26, n. 69, p.141-161.
- \_\_\_\_\_. Efeitos de modalidades e práticas pedagógicas. In *Temas em educação especial: avanços recentes*. UFSCar, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- \_\_\_\_\_. In: *O tradutor intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Brasília: MEC; SEESP, 2004.
- SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- STUMPF, Marianne Rossi. Transcrições de língua de sinais brasileira em SignWriting. In: LODI, Ana Cláudia B. et al. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação. Necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha, 1994.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizadores: Michael Cole et al. Tradução: Luís José Cipolla Neto. 5. ed. São Paulo, [s.n.], 1994.

# DEBATE

## CURSO BILÍNGÜE DE PEDAGOGIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA

*Bilingual Pedagogy Course: an inovating experience*

Edileuza Lobo\*

\*Doutoranda em Ciências Sociais (UERJ), mestre em Sociologia (UFRJ) bacharel e licenciada em História (UFRJ). Professoras de disciplina na área de Sociologia da Educação, Antropologia e História. Disciplinas ministradas no ISBE/INES: Escola, Cultura e Sociedade, Genealogia dos Posicionamentos Educacionais e Acompanhamento de Escolas em Salas de Aula.  
E-mail: [santanalobo@uol.com.br](mailto:santanalobo@uol.com.br)

Janete Mandelblatt\*\*

\*\*Mestre em Educação (UFRJ), bacharel e licenciada em Ciências Sociais (UFRJ) e licenciada em Língua Inglesa (Santa Úrsula). Professora de disciplinas nas áreas de Educação, Segunda Língua, Língua Estrangeira e Metodologia do Ensino de Línguas. Disciplinas ministradas no ISBE/INES: Concepções sobre Crianças, Construção Compartilhada do Conhecimento Escolar e Tópicos Especiais em Âmbito Bilíngüe.  
E-mail: [jmandelblatt@oi.com.br](mailto:jmandelblatt@oi.com.br)

**Material recebido em fevereiro de 2007 e selecionado em abril de 2007.**

### RESUMO

Este artigo relata a experiência inicial de duas professoras no Curso Bilíngüe de Pedagogia do ISBE-INES para surdos e ouvintes, tendo a Libras como língua de instrução e contando com a presença de intérpretes durante todas as atividades pedagógicas.

Frente aos desafios decorrentes da condição de ouvintes não usuárias da língua de sinais, buscou-se superar os problemas de comunicação com os alunos surdos, identificar suas características e desenvolver estratégias de ensino levando em conta a condição desse alunado, chegando-se ao final do ano letivo a resultados bastante promissores na construção do conhecimento por parte da grande maioria dos estudantes.

Ao revelar essa vivência pedagógica, as dificuldades encontradas e os caminhos propostos para sua superação, visa-se a contribuir para a discussão das especificidades do ensino do surdo

e a fornecer subsídios no sentido da aceitação das diferenças individuais, do convívio com a pluralidade humana e da garantia de cidadania plena para essa parcela da população.

**Palavras-chave:** Ensino de surdos. Educação bilíngüe. Prática pedagógica. Cidadania.

### ABSTRACT

*This article describes two teachers' initial experience in the Bilingual Pedagogy Course for deaf and hearing students, having the Brazilian Sign Language – Libras as language of instruction and counting on the presence of interpreters in every pedagogic activity.*

*Facing the challenges caused by their hearing condition and the fact of not being sign language users, these teachers tried to overcome communication problems with the deaf students, identify their specific characteristics and develop*

*teaching strategies respecting those students' conditions. This way, at the end of the first academic year it was possible to reach very promising results concerning the knowledge-building process on the part of the learners.*

*The purpose of revealing this pedagogic experience with the difficulties and solutions proposed to overcome them is to contribute for the discussion of the specificities of teaching deaf students and to supply subsidies for the acceptance of individual differences, the recognition of human plurality, and the assurance of total citizenship for this part of the population.*

**Key words:** Teaching of deaf, bilingual education, educational practice, citizenship.

O Curso de Pedagogia do Instituto Superior Bilíngüe de Educação (ISBE) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) se constitui na primeira graduação e licenciatura na América Latina que tem como língua de instrução a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e conta com a presença de intérpretes durante todo o tempo de aula em todas as disciplinas, assim como nas demais atividades pedagógicas.

Iniciado em maio de 2006 como Normal Superior e meses depois transformado em Pedagogia, o curso tem como um de seus objetivos específicos o de “formar professores competentes e comprometidos com posicionamentos éticos, que englobem pensamento crítico, reflexivo e criativo, por meio de conhecimentos teóricos e práticos”<sup>1</sup>. Para assegurar sua condição de bilingüismo, reserva 50% das vagas para pessoas com deficiência auditiva e exige de todos os candidatos que comprovem, no processo seletivo, suficiente fluência em Libras. Quanto aos professores, é determinação da instituição que se capacitem em Línguas de Sinais, por meio de cursos intensivos voltados especialmente para os funcionários da casa ou pelos regulares, todos ministrados no INES. A disciplina Língua Portuguesa, por outro lado, é obrigatória apenas em sua modalidade escrita, entendida como L2 para os surdos. A esses estudantes é facultada a possibilidade de fazer todos os trabalhos e avaliações em Libras.

Como nos demais cursos dessa área, os pedagogos formados pelo INES estarão qualificados para atuar no âmbito da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e

**O cenário que, assim, se descortinava, colocava em atuação quatro agentes sociais – aluno surdo, aluno ouvinte, intérprete e professor, trazendo para este último não apenas o desafio da comunicação com os estudantes surdos, mas também o de articular os objetivos do curso à realidade apresentada, compartilhando o conhecido papel de mediador dos conhecimentos com a novidade da presença do intérprete, parceiro de fundamental importância para o desenvolvimento com sucesso das propostas curriculares.**

das disciplinas pedagógicas do Ensino Médio, assim como nas funções extraclasse de administração, orientação e supervisão escolar. O diferencial, no entanto, é a formação bilíngüe com espaço para estudo e discussão de questões da surdez, possibilitando identificação e compreensão das necessidades dos alunos surdos e viabilizando uma capacitação específica para trabalhar com pessoas com essa característica, incluídas nas escolas regulares ou em salas de aula onde existam apenas estudantes surdos.

#### AS PRIMEIRAS TURMAS

Apesar da já mencionada cota de 50% para pessoas com deficiência auditiva profunda, os resultados do processo seletivo para 2006 não permitiram que se alcançasse essa proporção, tendo as duas primeiras turmas – uma à tarde e outra à noite – iniciado o semestre letivo com um total de 17 surdos e 43 ouvintes. Os alunos surdos, a maioria egressos do Colégio de Aplicação do

INES e/ou trabalhando na instituição, evidenciavam sua satisfação e ansiedade para exercer o direito de cursar o nível superior, tendo como língua de instrução a sua língua natural. Os ouvintes, por outro lado, com níveis diferentes de competência em Libras e já trazendo uma bagagem de experiência no universo da surdez, seja por relações de parentesco, seja por atuações como professores ou intérpretes em escolas regulares inclusivas ou em instituições religiosas que congregam pessoas surdas, manifestavam visível comprometimento e entusiasmo com a possibilidade de vivenciarem o bilingüismo.

O cenário que, assim, se descortinava colocava em atuação quatro agentes sociais – aluno surdo, aluno ouvinte, intérprete e professor –, trazendo para este último não apenas o desafio da comunicação com os estudantes surdos, mas também o de articular os objetivos do curso à realidade apresentada, compartilhando o conhecido papel de mediador

<sup>1</sup> Currículo do Curso de Pedagogia do INES, página 11.

dos conhecimentos com a novidade da presença do intérprete, parceiro de fundamental importância para o desenvolvimento com sucesso das propostas curriculares.

Trindade (2002), em texto intitulado Um convite a sentir, chama o educador ao exercício do “sentir dentro da sala de aula” e, através de um exercício de imaginação, o convida a:

[...] fazer uma pausa e observar as pessoas à sua volta: seus rostos, seus olhos, suas peles, seus cabelos, suas expressões, seus jeitos... Agora imagine suas salas de aula, seus alunos e alunas e traga-os à memória lembrando-lhes os jeitos, os cheiros, os sorrisos, as impaciências, as angústias, os medos, as vestes, e adereços, as peles, as palavras, as belezas (TRINDADE, 2002, p. 7).

Foi com este “olhar procurando sentir” que se estabeleceu a comunicação inicial com os alunos, buscando, pela via da sensibilidade, encontrar, dentro e para além dos conhecimentos teóricos, o caminho mais adequado para a aproximação com todos e com cada um, a fim de melhor desempenhar o papel de educador na vida acadêmica dos estudantes. Deste modo, através de uma abordagem de tipo etnográfico e ao mesmo tempo interacionista, procurou-se compreender o universo no qual se estava inserido, refletindo sobre a prática docente no acontecer cotidiano (André, 2004). As descobertas, conclusões e resultados mais significativos a que se chegou serão relatados e analisados a seguir.

### AS PRIMEIRAS DESCOBERTAS

Iniciantes na prática pedagógica bilíngüe, tivemos, primeiramente, que superar o estranhamento de dar aula a pessoas que, por serem surdas, não olham para o professor, e sim para o intérprete. Em seguida, precisamos, desde o primeiro dia, nos acostumar com uma série de novos procedimentos. Entre eles, a atenção com o posicionamento e a movimentação na sala de aula, evitando ficar na frente do intérprete; o ritmo e a velocidade da exposição, com vistas a possibilitar sua transposição para a outra língua; a escolha de palavras e construções que permitam manter o conteúdo dentro de sua necessária complexidade, sem oferecer dificuldade demasiada para a interpretação; o silêncio enquanto se escreve no quadro, para que os alunos possam ler, perguntar o que não entendem e, eventualmente, copiar; a habilidade de conduzir as interações professor-aluno e aluno-aluno, de tal forma que comentários não se sobreponham, impedindo a interpretação de algumas falas e, assim, privando o estudante surdo de acompanhá-las; e o mais importante: buscar formas de interagir o tempo todo com os surdos, incentivando sua participação na dinâmica da aula, reforçando sua auto-estima e monitorando sua evolução na construção do conhecimento acadêmico.

Mesmo com todos esses cuidados, percebemos que ainda havia muito a aprender e a aperfeiçoar. E nossa aprendizagem começou pela compreensão das funções, do papel e das limitações do intérprete educacional.

### O ENTROSAMENTO E A PARCERIA PROFESSOR-INTÉRPRETE

Em primeiro lugar, rapidamente tivemos que perder a ilusão de que encontraríamos um “super-profissional, super-intérprete multidisciplinar” (Felipe, 2003, p. 92), cuja presença garantiria o total entendimento do conteúdo das aulas por parte dos surdos. Por maior que fosse a seriedade, o empenho e a proficiência em Libras das pessoas enviadas pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS)<sup>2</sup> para cumprir essa função, faltavam-lhes pelo menos duas condições essenciais para um desempenho mais eficaz: algum conhecimento na área de estudo dos educandos e domínio dos sinais específicos da linguagem acadêmica.

Intérpretes de Língua de Sinais que trabalham no Ensino Superior deveriam ter, no mínimo, uma formação superior, preferencialmente na área em que atuam. Como isso ainda não acontece no país, a pouca intimidade desses profissionais com a linguagem acadêmica e o desconhecimento de sinais para boa parte dos termos nela utilizados dificultam seu trabalho, que assim se mostra, entre outros fatores, responsável por uma defasagem entre a mensagem emitida pelo professor e a recebida pelos estudantes em questão. Essa dificuldade mostrou uma inequívoca necessidade de aproximação com nossos novos parceiros, o que se fez, gradativamente, abrindo espaço para reflexões sobre a prática pedagógica, visando a torná-la mais clara, adequada e proveitosa.

<sup>2</sup> FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

Passamos, então, a ter o cuidado de mantê-los informados a respeito dos temas e conteúdos previstos no programa, fornecendo-lhes resumos das aulas, disponibilizando cópias dos textos adotados e esclarecendo termos e conceitos por eles ignorados. Além disso, pedimos que mantivessem uma pesquisa contínua a respeito dos sinais necessários para cada assunto que se viesse a tratar e sugerimos que problemas que pudessem ser prognosticados em relação a sinais ainda inexistentes ou pouco conhecidos fossem, na medida do possível, resolvidos com os alunos no início de cada aula, chegando-se com eles a um acordo sobre os sinais a serem adotados provisoriamente, evitando, assim, interrupções desnecessárias e prejudiciais.

Como resultado da nova rotina, pôde-se observar uma mudança para melhor na qualidade do trabalho de interpretação, assim como um maior aproveitamento por parte dos alunos surdos. Evidenciou-se, também, o interesse dos intérpretes no seu crescimento pessoal e profissional, que resultou no seu ingresso no Ensino Superior. Hoje, cursando faculdade, eles se destacam entre os colegas, uma vez que a maioria das pessoas que trabalham nessa profissão aqui no Brasil possui, no máximo, o diploma do Ensino Médio.

### ADAPTAÇÕES NA METODOLOGIA

O cotidiano na sala de aula também demandou um repensar constante na metodologia de trabalho. Ingressantes no Ensino Superior e, portanto, sem experiência nesse novo ambiente, os alunos de primeiro período em qualquer faculdade costumam necessitar de algum tempo para adaptação. E se,

para os ouvintes, a linguagem acadêmica já se constitui em dificuldade a vencer, no caso específico dos surdos, ela se configura quase como uma língua estrangeira. Além disso, por conta da má qualidade do Ensino Básico em geral, grande parte dos estudantes brasileiros chega à universidade sem a bagagem conceitual necessária para a compreensão dos conteúdos das diversas disciplinas. Com os nossos alunos, a situação não seria diferente.

Compreendendo que esses dois fatores implicavam a necessidade de um número maior de aulas para a abordagem de cada tema do programa, fizemos algumas adaptações e passamos a adotar estratégias para melhor uso do tempo em favor das necessidades dos alunos. Como ensina Moretto,

[...] assim como as estratégias de ensino precisam estar ligadas às características do professor, elas precisam também respeitar a dos alunos. [...] Em cada nível de ensino e em cada contexto social e psicológico, é preciso usar estratégias adequadas ao público alvo (MORETTO, 2002, p. 50).

Um breve resumo das estratégias adotadas será delineado a seguir.

### AS TÉCNICAS DESENVOLVIDAS E AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS

A construção da intimidade dos alunos com os livros foi uma de nossas maiores preocupações. Segundo Oliver Sacks:

[...] as nossas capacidades de linguagem, pensamento, comunicação e cultura, não se desenvolvem de ma-

neira automática, não se compõem apenas de funções biológicas, mas têm origem social e histórica (SACKS, 2005, p. 10).

Assim, se entre os ouvintes nem sempre o hábito da leitura é cultivado, fazendo com que essa atividade muitas vezes seja vista como cansativa e tediosa, no caso dos surdos, a quem historicamente não tem sido dada a oportunidade para o desenvolvimento pleno de seus potenciais, a leitura, que efetivamente oferece barreiras por conta da condição de surdez, é entendida como árdua e passível de rejeição.

Por essa razão e com o intuito de amenizar as dificuldades no contato com os primeiros textos acadêmicos, antes de recomendá-los tivemos o cuidado de apresentar, situar e discutir suas idéias centrais. Em alguns casos, seccionamos os textos, de forma que, embora todos fizessem a leitura na íntegra, cada aluno se responsabilizasse pelo resumo e exposição de um trecho, promovendo, em seguida, a discussão coletiva do tema. Dessa forma, foram realizadas leituras compartilhadas sobre educação inclusiva e educação especial, com a respectiva legislação vigente, bilingüismo, multiculturalismo e outros assuntos ligados à realidade da surdez, para que os futuros professores deste universo fossem adquirindo, gradativamente, uma base teórica da prática educacional na qual estavam sendo inseridos.

O uso efetivo da linguagem acadêmica também se constituiu em objeto de nossas inquietações. Como ensina Moretto:

[...] buscar o significado dado pelo aluno para suas próprias palavras, dentro de um contexto que é único dele, é parte do processo de ensino e

**Nesse mesmo trabalho, a explanação do aluno deveria ser enriquecida com imagens ilustrativas que viessem a compor um painel temático exposto na sala de aula. Essa estratégia de um mosaico construído pelos alunos, representando as idéias centrais dos temas estudados, mostrou-se bastante eficiente, tanto para correlacionar-se os conteúdos quanto para facilitar uma posterior revisão de tópicos anteriormente abordados.**

muda profundamente a forma de agir dos professores dentro da proposta construtivista sociointeracionista, pois o componente 'linguagem' passa a ter o seu real significado, isto é, um conjunto de símbolos e/ou sinais cujo sentido é dado dentro de um contexto específico (MORETTO, 2002, p. 52-53).

Com o intuito de observar mais de perto a evolução dos alunos nesse sentido, decidimos atribuir a cada um, por sorteio e no início do semestre, uma data para apresentação de trabalho. No dia previsto para a apresentação, o educando ficava responsável pelos primeiros quinze minutos da aula, devendo falar sobre um tema de sua escolha, relacionado com a unidade que estava sendo trabalhada naquela semana. Constatamos que, ao dar espaço para os estudantes se expressarem, seja em língua portuguesa, seja em língua de sinais, abriu-se um canal favorecedor de aproximação com uma linguagem até então estranha e distante, além de propiciar-se uma oportunidade para conhecê-los melhor e acompanhar sua compreensão e desenvolvimento na disciplina.

Nesse mesmo trabalho, a explanação do aluno deveria ser enriquecida

com imagens ilustrativas que viessem a compor um painel temático exposto na sala de aula. Essa estratégia de um mosaico construído pelos alunos, representando as idéias centrais dos temas estudados, mostrou-se bastante eficiente, tanto para se correlacionarem os conteúdos, quanto para facilitar uma posterior revisão de tópicos anteriormente abordados.

Uma outra forma de acompanhar a compreensão do conteúdo discutido em cada aula, assim como o progresso no processo de apropriação do conhecimento, foi dirigir à turma, durante todo o decorrer do período letivo, perguntas cujas respostas trouxessem um "feedback" sobre o entendimento e o aprofundamento nas idéias e conceitos abordados no dia. Diz Moretto:

Como saber o que o aluno pensa e quais são suas concepções prévias é o primeiro passo para a apropriação do conhecimento pelo aluno, a arte de perguntar com clareza e precisão precisa ser desenvolvida pelo professor para chegar à estrutura conceitual dos alunos (id., ibid., p. 51).

Com esse intuito, nos últimos

minutos de cada encontro, não deixávamos de direcionar a pelo menos dois alunos, um surdo e um ouvinte, a pergunta "o que você está levando desta aula?". As respostas a essa questão serviam a dois propósitos: provocar uma sinopse dos assuntos tratados e abrir caminho para uma nova discussão a respeito de temas eventualmente mal compreendidos ou insuficientemente assimilados.

Mais uma preocupação foi a de levarmos os alunos a conhecerem a história da educação dos surdos no Brasil. Para isso, a turma foi dividida em grupos, sendo a cada um atribuída a pesquisa sobre um período histórico, começando pela década de 50 do século 19, época da criação do INES, até os dias atuais. Os estudantes foram incentivados a pensar nos aspectos políticos e educacionais em cada época e como a pessoa surda se situava no contexto mais amplo da sociedade. Foi um trabalho de resgate da memória social e, neste sentido, vale lembrar Pollack quando afirma:

[...] a memória é um elemento constituinte de sentimento de identidade tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (POLLACK 1992, p. 204).

A pesquisa, cujo objetivo era levá-los a compreender a história do grupo social no qual estão inseridos, no caso dos surdos, ou ao qual estão vinculados, no caso dos ouvintes, provocou grande envolvimento por parte de todos, trazendo relatos de histórias de vida com depoimentos emocionados. Serviu



também de base para a apresentação de seminários e ainda resultou na criação de um sítio na internet, ainda incompleto, porém gerador de grande entusiasmo por parte das turmas. Além disso, todos os grupos produziram uma versão do texto em formato acadêmico. Do ponto de vista pedagógico, acreditamos que esse trabalho não apenas proporcionou aos estudantes o contato com o universo da pesquisa, mas também promoveu maior conhecimento sobre o “mundo dos surdos”, fortalecendo os imprescindíveis laços de sociabilidade entre surdos e ouvintes.

## UMA PALAVRA SOBRE AS AVALIAÇÕES

Avaliar a aprendizagem tem um sentido amplo. A avaliação é feita de formas diversas, com instrumentos variados, sendo o mais comum deles, em nossa cultura, a prova escrita. Por esse motivo, em lugar de apregoarmos os malefícios da prova e levantarmos a bandeira de uma avaliação sem provas, procuramos seguir o princípio: se tivermos que elaborar provas, que sejam bem feitas, atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes (MORETTO, 2002, p. 95).

Partindo da concepção de que “a avaliação da aprendizagem é um momento privilegiado de estudo e não um acerto de contas” (Id.,ibid., p. 96) e encarando a prova como um exercício acadêmico que também pode oportunizar reflexão e construção de conhecimento, sugerimos aos alunos uma dinâmica que nos pareceu mais eficaz e menos estressante do que as avaliações tradicionais. Propusemos

provas escritas em duplas, compostas, sempre que possível, por um surdo e um ouvinte. Nessa opção, após analisar as questões e as possíveis respostas com seu parceiro, cada aluno responderia individualmente. Em seguida, uma nova discussão poderia ser realizada, seguida ou não de alterações no que cada um já havia escrito. As duas provas seriam entregues para correção individual, uma vez que as respostas poderiam ser totalmente diferentes, mesmo dentro da mesma dupla.

Apesar do direito de serem avaliados em Libras, nas nossas disciplinas todos os surdos optaram pela forma apresentada, e os resultados alcançados superaram todas as expectativas, não apenas quanto às notas obtidas, mas principalmente quanto à interação surdo-ouvinte e ao crescimento da autoconfiança dos alunos em relação à sua compreensão e produção em língua portuguesa.

## O CENÁRIO ATUAL

No segundo processo seletivo, realizado no início de 2007, a entrada de pessoas surdas se manteve na mesma proporção do ano anterior, tendo essa estabilidade se mostrado bastante animadora, uma vez que, por enquanto, o ISBE-INES só oferece o curso de Pedagogia. Acredita-se que, com a futura introdução de novos cursos voltados para outros interesses e vocações, o ingresso de pessoas com deficiência auditiva venha a apresentar um crescimento significativo.

Quanto ao nível das provas, esse segundo exame vestibular, além de mais rigoroso, foi também mais exigente em relação ao conhecimento de Libras, o que resultou em turmas mais

homogêneas, com maior entrosamento entre alunos surdos e ouvintes e trazendo uma possibilidade mais efetiva de prática de bilingüismo. No entanto, é preciso lembrar que ainda há muito a fazer, tanto por parte da instituição, aí incluídos todos os profissionais envolvidos no processo, como também por parte das autoridades educacionais constituídas, principalmente no que diz respeito ao investimento necessário na formação educacional dos intérpretes para que se possa realizar um bilingüismo verdadeiro e eficaz.

Por parte das professoras autoras destas reflexões, a constante pesquisa teórica sobre surdez e a experiência do ano anterior, somadas a um incessante repensar sobre a práxis em sala de aula, vêm permitindo uma atuação gradativamente mais segura, que se reflete em resultados positivos e sempre estimulantes, ainda que cada vez mais desafiadores.

## CONCLUSÕES

Na ocasião em que o Instituto Nacional de Educação de Surdos comemora 150 anos de atividades, não se pode deixar de celebrar os avanços e conquistas, tanto nas políticas públicas quanto no âmbito da sociedade em geral, no que se refere a este campo educacional. Mesmo assim, é preciso lembrar as limitações ainda existentes e que precisam ser vencidas para proporcionar o acesso da pessoa surda à educação de forma mais igualitária, respeitando suas características, sua identidade, seus traços culturais e oferecendo-lhe condições que propiciem sua formação integral, o desenvolvimento por inteiro de suas potencialidades, sua integração no mercado de trabalho

e o pleno usufruto de sua cidadania.

Nesse sentido, procurou-se, aqui, relatar práticas aplicadas à criação de um ambiente educacional aberto e favorável ao aluno surdo, buscando garantir-lhe condições de igualdade em relação ao ouvinte, ainda que em nenhum momento tenha-se pensado ter resolvido todos os problemas ou superado todas as dificuldades. Ao

contrário, acreditamos estar apenas no início de um árduo, porém desafiante percurso.

Lembramos que, para essas e outras ações se efetivarem, deve haver participação não apenas dos professores, mas de todos os demais agentes envolvidos no processo educacional. Somente por meio desse comprometimento será possível tornar realidade a construção

de uma prática educacional bilíngüe eficaz, que permita, no nosso caso, aos egressos de nossa faculdade tornarem-se peças fundamentais no processo de criação da escola que queremos: **de todos e para todos**. Uma escola que tenha como alicerces o intercâmbio das diferenças individuais e o convívio com a pluralidade humana.

### *Referências Bibliográficas*

- ANDRÉ, Marli E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo: Ed. Papirus, 2004.
- FELIPE, Tanya A. A função do intérprete na escolarização do surdo. In: Surdez e escolaridade: desafios e reflexões. Anais do II Congresso Internacional do INES, 17-19 de setembro de 2003, cf. LEITE, Emely C. M. *Os papéis do intérprete de Libras na sala de aula inclusiva*. Ed. Arara Azul, 2004.
- Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/livro3.pdf>>. Acesso em: 11/07/2007.
- MORETTO, Vasco P. *Prova: um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- POLLACK, Michel. Memória e identidade social. *Revista Estudos Históricas*. Fundação Getúlio Vargas, v.5, n. 10, p. 200-212, 1992.
- SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução: Laura Teixeira Motta. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- TRINDADE, Azoilda L. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. In: TRINDADE, A.L. (org.). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Campinas, São Paulo: Ed. Papirus, 2002.

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO



## ESCOLA PÚBLICA DE HORÁRIO INTEGRAL E INCLUSÃO SOCIAL

*Full time public school and social inclusion*

Lúcia Velloso\*

\* Mestre em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação (FGV). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Adjunta do Mestrado em Educação da UNESA. Professora adjunta da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Ex-consultora da Fundação Darcy Ribeiro. E-mail: [luciavelloso@terra.com.br](mailto:luciavelloso@terra.com.br)

Material recebido em janeiro de 2007 e selecionado em abril de 2007.

### RESUMO

Nossa história de sistema de ensino público anti-popular é responsável pela pequena experiência brasileira com escola pública de horário integral. Este artigo expõe as concepções desta modalidade de escola, assentadas em Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que deram origem ao projeto dos Cieps, para discutir a pertinência da inclusão social através da função ampliada de escola. Além de contextualizar a experiência dos CIEPs no Estado do Rio de Janeiro no período de redemocratização brasileira, na década de 80, relata como os acertos e desacertos da implantação desta escola geraram uma representação de escola de tempo integral que dificulta o reconhecimento de sua viabilidade como instrumento de inclusão social.

**Palavras-chave:** Escola pública de horário integral; inclusão social; CIEP; Darcy Ribeiro; Anísio Teixeira.

### ABSTRACT

*Our history of anti-popular public school system is responsible for the small Brazilian experience with full time school. This article displays the conceptions about this kind of school, based on Anísio Teixeira and Darcy Ribeiro, which supported the CIEP project, in order to discuss the relevancy of social inclusion by means of extending the school functions. Beyond contextualizing the CIEP experience in the State of Rio de Janeiro in the 80's, in the period of return to democracy in Brazil, it examines how the achievements and mistakes in the introduction of this school modality generated a representation that makes it difficult to have its viability as an instrument of social inclusion acknowledged.*

*Key words:* Full-time public school, social inclusion, CIEP, Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira

É pequena a experiência brasileira de escolarização em horário integral, diferentemente do que ocorre em países europeus, como a França ou a Bélgica, ou mesmo em países americanos, como os Estados Unidos ou a Argentina, que

têm jornada escolar completa. Nossa história escravocrata marcou fortemente a escola republicana brasileira, retardando sua implantação – só no século XXI atingimos a universalização do ensino fundamental – e constituindo um sistema de ensino elitista. Esses traços impregnaram de tal forma a sociedade, que se disseminou a representação de que é desperdício investir em educação do povo e de que qualidade de ensino se associa a exclusão: quanto mais excluídos – por reprovação ou por diferenças –, melhor o ensino.

É nesse contexto que se pode entender a limitada experiência brasileira com a escola pública de horário integral: nem se chega a formular política de educação que tenha como meta sua implantação. As escassas e corajosas oportunidades em que idealistas se lançaram a esse projeto – Anísio Teixeira na década de 50 e Darcy Ribeiro na de 80 – foram aniquiladas pelos mesmos argumentos que impedem sua formulação, acrescidos de contextos político-partidários que levaram ao extremo o descaso com o patrimônio público e a indiferença com a expectativa da população: prédios abandonados, escolas sem professores, alunos sem atendimento.

Há um estudo da arquiteta Moussa-

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

tché (1998) que mostra como o prédio escolar, ao longo do século, foi utilizado para manipular as representações da população sobre a escola. Um dos casos analisados é exatamente o dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Estado do Rio de Janeiro, processo que ocorreu em dois momentos: nos governos de Moreira Franco (1986-1990) e de Marcelo Alencar (1995-1998).

Ao assumirem o Poder, os grupos antagônicos ao governo anterior [...] deixam de investir na manutenção dos prédios existentes. [...] E os prédios recém-construídos, deterioram-se até o momento em que, sem condições ambientais de utilização, passam a ser apresentados à população, através dos meios de comunicação, como “edificações obsoletas” (MOUSSATCHÉ, 1998, p.186).

Essa imagem pública que permanece dificulta a divulgação da proposta de escola pública de horário integral que foi desenvolvida e suas possibilidades de contribuição para reverter o processo de exclusão social que se naturaliza nas escolas brasileiras. Este artigo recupera concepções de educação integral e a experiência do projeto dos CIEPs para discutir a pertinência da inclusão social através da função ampliada de escola de horário integral, assentada na concepção de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro.

## CONCEPÇÕES DE HORÁRIO INTEGRAL ESCOLAR

No artigo *Direito ao tempo de escola*, Miguel Arroyo (1988) discorre sobre as funções que as escolas de tempo integral assumiram ao longo da história.

Destaca seu caráter formador de instituição total, em que se acredita mais na força educativa da socialização do que nas informações a serem transmitidas; critica sua faceta preventiva, marcada pela percepção negativa da pobreza, de cuja deformação a criança só consegue se livrar por meio da realidade positiva da escola. Considera que a história dessas instituições totais, destinadas a salvar os filhos dos trabalhadores pobres, tem mostrado quão violenta pode ser a relação pedagógica. Arroyo relaciona as propostas de educação integral dos trabalhadores à constituição da mercadoria trabalho e à expectativa da burguesia: a educação para o trabalho. Neste sentido, a escola de tempo integral termina por se tornar um dos mecanismos de ajustamento da mão-de-obra ao mercado de trabalho, com tempo de espera cada vez mais longo.

O autor afirmava, em 1988, que o oferecimento do horário integral estava reduzido, praticamente, à educação dos pobres e que esse estigma era rejeitado pela classe trabalhadora. Avalia que a extensão da escolaridade decorre das condições materiais a que é submetida a família, da qual depende a permanência ou não da criança na escola o dia inteiro. Assim, a reivindicação por jornada maior só encontraria lugar dentro de um movimento mais amplo por melhores condições de vida. Por outro lado considera o mesmo autor que a escola de turno completo pode servir como instrumento de fortalecimento político-cultural dos trabalhadores, na medida em que contribui para a constituição de um sistema de ensino mais definido, com um corpo profissional mais consistente, trabalhando em tempo integral nessa escola, conformando-se num interlo-

cutor para a classe trabalhadora. Reconhece que, apesar dos limites das relações pedagógicas, a força educativa da escola reside em permitir uma experiência humana e social menos controlada que a da fábrica. Assim, Arroyo, apesar de fazer uma série de restrições às propostas de escola de horário integral enquanto concepção (de Estado, por exemplo) e também enquanto implantação (não ser demanda específica das classes populares), reconhece que ela pode ter um papel a cumprir na sociedade, que não se confunde com o desempenhado em países de capitalismo avançado, de alocação do exército de reserva.

Em outro sentido, orientados por outras preocupações, caminham os argumentos que levaram Anísio Teixeira, secretário de educação do Estado da Bahia, na época, a inaugurar, em 1950, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador:

É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta este Centro Popular de Educação. Desejamos dar, de novo, à escola primária, seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhes seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para a sua civilização [...] técnica e industrial, difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1994, p.173).

O Centro, chamado de Escola Parque, contava com quatro escolas-classe, de nível primário, com funcionamento em dois turnos, projetadas para mil alunos cada, e uma escola-parque, com sete pavilhões destinados às chamadas práticas educativas, freqüentados pelos alunos em horário diverso do da escola-classe, de forma que as crianças permanecessem durante o dia completo em ambiente educativo.

Anísio Teixeira (1994) considerava que a escola primária obrigatória deveria formar a massa do trabalhador nacional; não preparava, portanto, para mais adiante; sua finalidade era ela mesma. Não poderia ser de tempo parcial nem de iniciação intelectual. Deveria ser, sobretudo, prática, de formação de hábitos de pensar, de fazer, de conviver, de trabalhar, de participar de um ambiente democrático. Não poderia ter períodos curtos, porque um programa de atividades práticas, para formar hábitos de vida real, para organizar a escola como uma comunidade com todo tipo de atividade – trabalho, estudo, recreação e arte – requer tempo. Na sua perspectiva, as habilidades das quais se depende hoje para viver - ler, escrever, contar e desenhar - deveriam ser ensinadas como técnicas sociais, em contexto real. O currículo da escola deveria harmonizar as características da vida da comunidade, suas tradições, seus trabalhos.

Anísio Teixeira considerava que a escola era a instituição que deveria suprir a deficiência de todas as demais instituições e que isso era uma questão de sobrevivência. Portanto, aos que criticavam o custo dessa proposta de educação respondia que não há preço para a sobrevivência. Afirmava que o

## **A criança popular urbana, que vive em condições precárias, nas favelas ou nos bairros pobres da periferia, come pouco e mal, cresce raquítica.**

brasileiro tinha razão em desacreditar da educação escolar, porque o que conhecia era a improvisação. O autor considerava que a maior dificuldade da educação primária era conseguir um professor que pudesse atender aos requisitos de ensino tão diversificado. Finalmente alertava que as pessoas que apostavam no fracasso dessa proposta de escola, com certeza, iriam adotá-la como sua no momento em que detivessem poder para tal.

Darcy Ribeiro, discípulo confesso de Anísio Teixeira, tem concepção de escola pública de horário integral profundamente marcada pelas idéias de seu mestre. As diferenças que se podem verificar entre a experiência de Anísio Teixeira na Bahia e a de Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro com os CIEPs são muito mais de operacionalização, tendo em vista o intervalo de trinta anos entre uma e outra e os contextos socioeconômicos diversos das duas cidades. Vale lembrar que as propostas foram implantadas durante a vigência de diferentes dispositivos reguladores da educação, respectivamente as Leis n.ºs 4.024/61 e a 5.692/71.

A proposta de escola de horário integral de Darcy Ribeiro (1986) baseou-se no seu diagnóstico de que a incapacidade brasileira para educar a população ou alimentá-la devia-se ao caráter deformado da sociedade, de descaso pela população. Atribuía essa característica à maneira como a classe dominante via o povo: desinteressada por seu destino porque o considerava

mera força de trabalho. Afirmava o autor que o atraso educacional brasileiro era uma seqüela do escravismo e que esse era o preço que pagávamos por termos sido o último país do mundo a acabar com a escravidão.

Darcy Ribeiro enfatizava que a transição da cultura oral para a escola moderna não se processa automaticamente. Só é alcançada como resultado de vontade política, para universalizar uma escola de qualidade. Há correspondência inegável entre a modernidade da sociedade industrializada e a escolarização em massa da população, mas uma não produz a outra necessariamente. A escola, por si só, não produz o desenvolvimento, nem este, por sua vez, universaliza automaticamente a escola (1994). A função da escola na sociedade industrializada atual é formar uma força de trabalho competente e uma cidadania lúcida (1991).

Segundo o autor, nossa escola incorporou a ilusão de que seleciona e promove os melhores alunos, através de procedimentos pedagógicos objetivos. O que ocorre é que ela apenas peneira e separa o que recebe da sociedade, já devidamente diferenciado. Ao tratar da mesma maneira crianças socialmente desiguais, a escola privilegia o aluno já privilegiado e discrimina crianças que renderiam muito mais se fossem tratadas a partir de suas próprias características (ERJ, 1985).

A criança popular urbana, que vive em condições precárias, nas favelas ou

nos bairros pobres da periferia, come pouco e mal, cresce raquítica. Às vezes é prejudicada por malformações. Sua fala é atravessada, aos ouvidos da professora. Toda a inteligência dessa criança está voltada para a luta pela sobrevivência autônoma, que alcança com eficácia. Já a criança afortunada se desenvolve bem fisicamente, é ágil no uso do lápis e da língua e chega à escola estimulada pelos pais. Ambas têm incapacidades específicas: a pobre, para competir na escola; a afortunada, para sobreviver solta na cidade. Ocorre, porém, que todas vão à escola, onde o desempenho de uma é valorizado e o da outra, punido. A tarefa da escola é introduzir a criança na cultura da cidade, servindo de ponte entre o conhecimento prático que a criança pobre já adquiriu e o conhecimento formal exigido pela sociedade letrada (1985).

Um fator importante do baixo rendimento da escola brasileira reside na exigüidade do tempo de atendimento. A criança das classes abonadas, que tem em casa quem estude com ela algumas horas extras, enfrenta galhardamente esse regime escolar em que quase não se dá aula. Tal regime só penaliza, de fato, a criança pobre, oriunda de meios atrasados, que só conta com a escola para adquirir o conhecimento formal. Só uma escola de horário integral, como as que todo o mundo desenvolvido oferece às suas crianças, pode tirar a infância brasileira, proveniente das famílias de baixa renda, do abandono das ruas ou de situações de falta de assistência em lares onde os pais não podem estar. Enquanto os pais cumprem suas jornadas de trabalho, as crianças das classes populares têm sua infância suprimida, assumindo funções de adultos.

O número de anos que as crianças devem passar na escola não se explica apenas pela quantidade de conteúdos e matérias que devem aprender. A faixa dos sete aos quatorze anos corresponde a um período decisivo do amadurecimento. Não é o ensino que permite o desenvolvimento físico e mental da criança; é este desenvolvimento que permite a aprendizagem. Brincar é uma atividade essencial nesse processo. O recreio não é um favor que se faz ao aluno, e a escola não é prisão, mas um lugar de vida e alegria, em que o recreio é tão importante quanto a sala de aula (ERJ, 1985).

Darcy Ribeiro advogava que toda a infância brasileira é capaz de ingressar no mundo das letras para se formar como um trabalhador hábil e um cidadão lúcido, se lhe forem compensadas as condições de pobreza em que vive e o atraso de sua família, cujos membros não tiveram escolaridade prévia, nem casas nem facilidades para que os filhos estudassem orientados por algum parente letrado. Para o autor, é necessário educação de dia completo, uma escola ampla, onde os alunos passem o dia estudando, fazendo exercícios físicos e brincando; além das aulas comuns, orientação complementar em estudo dirigido e atividades diversificadas, de modo a aproximar a educação das crianças das classes populares à que é oferecida às crianças das classes abastadas; dieta alimentar balanceada, banho diário, assistência médica e dentária.

Em síntese, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro comungam a compreensão sobre o que se faz necessário para escolarizar a criança brasileira. Tanto um como outro explicitam que a criança popular precisa ter na escola alguma coisa a mais que o filho da classe média

## ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

tem na própria casa. E esse ponto de vista vai-se desdobrar na necessidade da escola de horário integral. Anísio enfatiza que, para uma escola desenvolver a criança integralmente – o que só se alcança com atividades práticas –, é preciso tempo. Darcy mostra como as carências sociais implicam uma escola de dia completo e, em conseqüência, os serviços que ela deve prestar e prestou nos CIEPs. Outro aspecto desenvolvido por ambos é a idéia de enraizar culturalmente a escola na comunidade, apesar de essa noção aparecer em propostas de operacionalização completamente diferentes. Em Anísio, ela se consolida na defesa da municipalização. Darcy defende a interação da cultura popular com a letrada dentro da escola, através da participação da comunidade e da introdução da figura do *animador cultural*.

### AS EXPERIÊNCIAS DOS CIEPs

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), prédios projetados por Oscar Niemeyer, foram construídos e implantados no Estado do Rio de Janeiro nas duas gestões do governador Leonel Brizola, através do Programa Especial de Educação (I PEE, de 1983 a 1986, e II PEE, de 1991 a 1994), cujo objetivo era implantar uma proposta de educação pública em tempo integral para o ensino fundamental em quinhentas unidades escolares, que atenderia a 1/5 do conjunto de alunos do Estado. A concepção pedagógica dos CIEPs buscava assegurar a cada criança da 1ª à 4ª série um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo, instrumentos fundamentais sem os

quais não se pode atuar eficazmente na sociedade letrada. De posse deles, a criança tanto poderia prosseguir seus estudos escolares como aprender por si mesma, livre, por esse aspecto, da condenação à exclusão social e habilitada ao exercício da cidadania. Outro princípio orientador era o respeito ao universo cultural do aluno no processo de introdução da criança no domínio do código culto. A escola deveria servir de ponte entre a cultura do aluno, que sabe fazer muitas coisas para garantir sua sobrevivência, e o conhecimento formal exigido pela sociedade.

Essa escola foi projetada para atender a seiscentas crianças em turno único, além de quatrocentas à noite, na Educação Juvenil. Durante o dia, além das aulas curriculares, seriam oferecidos: estudo dirigido, atividades esportivas e recreativas, acesso à leitura de livros e revistas na biblioteca, vídeos em sala própria para esse fim e participação em eventos culturais. Como o projeto previa atendimento aos alunos provenientes de segmentos sociais de baixa renda, as escolas foram localizadas preferencialmente onde havia maior incidência de população carente. A assistência médico-odontológica, a alimentação e os hábitos de higiene eram desenvolvidos como condição para o atendimento dos alunos desse segmento social em horário integral.

O I Programa Especial de Educação (PEE), que iniciou a implantação do horário integral em escolas públicas do Rio de Janeiro, foi gestado no período de retomada da democracia no Brasil. Época de intensa agitação política, com reorganização de entidades representativas da sociedade civil, por um lado, e atentados da direita, por outro. Os governos estaduais empossados em março de 1983 tiveram seus

**Em 1984, foi publicado o orçamento para a construção dos Centros Integrados de Educação Pública. Em maio de 1985, o primeiro CIEP foi inaugurado, recebendo o nome de Tancredo Neves, presidente da República recém-falecido. Outras inaugurações colocaram os CIEPs no centro da campanha para prefeito do Rio de Janeiro. A vitória do PDT possibilitou a continuidade da política em vigor, apesar da intensa campanha contrária efetivada pela mídia.**

programas influenciados pelos debates que se travaram de 1978 a 1982. Todos os partidos, recém-criados, tentavam consolidar sua linha política em diversas áreas, e também na de educação. Leonel Brizola, eleito governador do Estado do Rio de Janeiro, nomeou Darcy Ribeiro para presidir a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura. Em 1984, foi publicado o orçamento para a construção dos Centros Integrados de Educação Pública. Em maio de 1985, o primeiro CIEP foi inaugurado, recebendo o nome de Tancredo Neves, presidente da República recém-falecido. Outras inaugurações colocaram os CIEPs no centro da campanha para prefeito do Rio de Janeiro. A vitória do PDT possibilitou a continuidade da política em vigor, apesar da intensa campanha contrária efetivada pela mídia.

Em 1986, a campanha para governador e para a Assembléia Nacional Constituinte começou com o Plano Cruzado. Novamente, o CIEP esteve presente, tanto no debate dos candidatos quanto na imprensa ou na greve dos professores da rede pública. Os CIEPs

foram lidos como plataforma política para a iminente candidatura de Leonel Brizola à presidência da República. O PMDB venceu a eleição para governador em 22 estados, inclusive no Rio de Janeiro, onde Darcy Ribeiro, idealizador dos CIEPs, perdeu. Em 1987, Moreira Franco, eleito governador do Rio de Janeiro, inviabilizou as escolas de horário integral com a descontinuidade da verba para alimentação e a redução do quantitativo de professores. Vários prédios de CIEPs foram utilizados para outras finalidades, inclusive acolher desabrigados das enchentes. No município do Rio de Janeiro, a mudança de partido do prefeito, que deixou o PDT, levou a uma reorientação da política educacional, fazendo com que o horário integral deixasse de ser política de governo (MAURÍCIO, 2001).

Em 1991, Darcy Ribeiro foi eleito para o Senado e Leonel Brizola, para o segundo mandato de governador, pelo PDT. Uma Secretaria Extraordinária foi criada pelo governo do Estado do Rio de Janeiro, para recuperar os CIEPs antigos e implantar

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

novos – todos equipados e lotados com profissionais, de forma que pudessem oferecer horário integral com todos os requisitos que uma escola como essa requer. Em 1994, a meta de quinhentos CIEPs foi atingida, ampliando significativamente a oferta de matrículas em horário integral. Nesse ano, realizou-se o primeiro concurso do Estado para selecionar professores em regime de quarenta horas, para trabalharem nos CIEPs.

Ainda em 1994, o candidato do PDT ao governo do Estado, Anthony Garotinho, não destacou o programa dos CIEPs na campanha, evitando sua identificação com Leonel Brizola, que, candidato à presidência, teve votação pouco expressiva. Garotinho alcançou o segundo turno, apoiado pelo PT, mas perdeu para Marcelo Alencar, naquele momento filiado ao PSDB, cujo candidato à presidência, Fernando Henrique Cardoso, foi vitorioso como “pai” do Plano Real. Em 1995, assistiu-se novamente à desativação da rede de escolas de horário integral. O desmonte dessas escolas na gestão de Marcelo Alencar alcançou maior repercussão, tendo em vista que o quantitativo de escolas e de alunos era o triplo do que recebera Moreira Franco. Chegou a ser instalada uma CPI na Assembléia Legislativa para apurar as responsabilidades em relação à descontinuidade do projeto. Apesar de suas conclusões terem sido aprovadas por unanimidade na própria Comissão, jamais foram a plenário, por falta de interesse político (MAURÍCIO, 2004).

## ACERTOS E DESACERTOS DA ESCOLA PÚBLICA DE HORÁRIO INTEGRAL

Antes de relatar os acertos e desacertos do projeto, é esclarecedor ilustrar o cenário da época. Zaia Brandão, em artigo de 1989, expõe sua relutância em participar de seminário promovido pela Fundação Carlos Chagas, em 1987, sobre a escola pública de horário integral, tal o clima “emocional”. Relata a origem do seu criticismo em relação aos CIEPs, em conversas com Darcy Ribeiro, mas reconhece que essa reação reflete vícios da academia. Afirma que o impacto nacional causado pelos CIEPs pôs em discussão não as escolas, mas a disputa político-partidária representada por Leonel Brizola, Darcy Ribeiro e Oscar Niemeyer. A autora, a despeito de reconhecer o boicote da imprensa ao Governo Brizola, considera que as críticas veiculadas expressam a polêmica levantada pelos CIEPs: constituição de uma rede paralela; escola como out door; prioridade ao tempo integral, em detrimento da extinção do terceiro turno; ausência de proposta pedagógica; custo muito alto. A autora afirma que o CIEP representou ousadia para romper com a tradição, apesar das mazelas enfrentadas por causa da urgência da implantação. Mas que o programa deixou questões para reflexão: como conduzir o problema

das crianças que completam a renda familiar; e o espaço/tempo ampliado no atendimento à demanda das camadas populares. Destacou que o prédio e horário novos trazem motivação.

Entre as críticas desfavoráveis, era lugar comum abordar o populismo. Os argumentos (Mignot, 1988) focalizavam ausência de transparência em relação a custos, critério de localização, número de escolas concluídas e de alunos atendidos. Leal (1991) sistematizou a literatura sobre clientelismo, definindo-o como a distribuição de benefícios oriundos de recursos públicos, efetivada por indivíduos ou grupos no poder, para atender interesses particulares em troca de lealdade, apoio político e até vantagens econômicas, resultando em alto grau de ineficiência social. O estudo mapeou as práticas clientelistas na educação de 1º e 2º Graus no Brasil, através de aquisição e distribuição de livros didáticos, merenda e bolsas de estudo; construção de escolas; recrutamento e lotação de professores.

A questão da construção dos CIEPs mereceu destaque porque, segundo a autora, o diagnóstico que deu origem ao Programa foi coerente com o problema educacional quando criticou o funcionamento e a estrutura da escola pública e enfatizou a necessidade de se repensarem aspectos do ensino-aprendizagem. Entretanto, a implantação afastou-se do diagnóstico na medida

**O estudo mapeou as práticas clientelistas na educação de 1º e 2º Graus no Brasil, através de aquisição e distribuição de livros didáticos, merenda e bolsas de estudo; construção de escolas; recrutamento e lotação de professores.**



em que se concentrou na construção dos CIEPs. Cunha (1991) considerou que a localização inadequada dos escolas não eliminou o terceiro turno; que a pressa nas construções para fins eleitorais deixou vazamentos e que obras monumentais como o CIEP têm como objetivo aumentar os valores simbólicos dos governantes e engordar as “caixinhas”.

O segundo tema das críticas – a inviabilidade de universalização da escola de horário integral – foi primeiramente abordado por Paro et al. (1988 b e 1988 c) como resultado de estudo promovido pela Fundação Carlos Chagas, alegando que a simples extensão da escolaridade diária não garantia o funcionamento ótimo da escola. Consideram que o pequeno tempo de permanência do aluno na escola é um grave problema, mas há outros do mesmo porte: a superlotação das salas de aula, que pode ser solucionada sem extensão da escolaridade; o salário do professor, que tem de trabalhar em vários lugares; a precariedade de instalações; a escassez de material didático etc. Para os autores, a proposta de horário integral ignorava que o mínimo estabelecido por lei de quatro horas diárias ainda estava para ser atingido. Assim, o custo muito alto com incerteza de benefício inviabilizava a universalização da escola de horário integral no Ensino Fundamental.

A crítica anterior remete à discussão sobre custos. Oliveira (1991) distinguiu dois tipos de críticas ao custo dos CIEPs: de um lado, as que discordavam da oportunidade de implantar uma escola como essa; de outro, as que incidiam sobre a análise dos gastos dessa implantação. Rebate a impossibilidade de universalização

**Entretanto, consideraram que, na escola real, a instrução tem sido reduzida a mínimos insignificantes e a socialização consistido de práticas autoritárias, que recalcam a cultura do dominado, até que essas crianças sejam expulsas da escola sem aprender o mínimo necessário.**

do atendimento em tempo integral quando não se garantia ainda ensino de boa qualidade em tempo parcial, alegando que a escola unitária tem sido confundida com uniformidade de atendimento. No mesmo sentido, Coelho (1996) afirmou que qualidade emancipatória a ser desenvolvida no ensino público fundamental requer democracia, que se lê, minimamente, como acesso à escola e permanência nela, mesmo que seja necessário facultar condições desiguais para que as crianças das classes desprivilegiadas possam tornar-se iguais. Concluiu que a extensão da quantidade de horas na escola é condição para desenvolver a qualidade emancipatória, inserindo conteúdo político na qualidade de ensino.

Um artigo específico sobre o tema (Costa, 1991) comparou os custos de uma escola convencional com os de um CIEP da 1.<sup>a</sup> à 4.<sup>a</sup> série, assim como os custos de outro par da 5.<sup>a</sup> à 8.<sup>a</sup> série. A autora dividiu os custos em pessoal, material e capital (prédio). Exemplificando com os dados do primeiro segmento, o CIEP apresentou custo aluno/ano três vezes maior que o da escola convencional, nos aspectos

pessoal e material, e duas vezes maior no tocante ao prédio. Concluiu que as despesas assistenciais não eram relevantes. Como a maior parte do custo-aluno (60%), tanto no CIEP quanto na outra escola, concentrava-se na despesa com pessoal, este se mostrou realmente o fator significativo. Ou seja, o CIEP, com sua capacidade completa, apresentaria resultado diferente, pois a comparação foi feita entre taxas, e não entre valores absolutos.

A quarta vertente da crítica discutiu a função da escola. Paro et al. (1988 a) reafirmaram a função de instrução da escola, sem desconhecer a de socialização, mais importante para as crianças das camadas populares que não contam com alternativas de lazer em ambientes coletivos diversificados. Entretanto, consideraram que, na escola real, a instrução tem sido reduzida a mínimos insignificantes e a socialização consistido de práticas autoritárias, que recalcam a cultura do dominado, até que essas crianças sejam expulsas da escola sem aprender o mínimo necessário. O que se divisava por trás do caráter formador da escola voltada para as classes trabalhadoras era a concepção de pobreza

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

como problema moral, que devia ser eliminado por meio da educação integral. Argumentaram que as propostas de horário integral daquele momento se apresentavam como alternativas à FEBEM, que obteve êxito na segregação e fracassou na “ressocialização” das crianças das classes populares.

Leonardos realizou três pesquisas (1990, 1991 b e 1992), comparando um CIEP e uma escola convencional, ambos da 1ª à 4ª série, situados na Cidade de Deus. O estudo, que considerou pensamento crítico como capacidade de avaliar uma idéia, tomar uma posição e argumentar, investigou a fala, a leitura e a escrita em turmas de 4ª série. O levantamento socioeconômico indicou que os alunos do CIEP eram mais pobres, ainda que apresentassem histórico escolar – número de séries já repetidas – semelhante. Os resultados apontaram que os alunos do CIEP revelavam domínio superior significativo na habilidade da fala em relação aos alunos da outra escola e desempenho homogêneo nas três habilidades, embora fosse baixo, pois nenhum índice ultrapassou 65,6%. Os da escola tradicional mostraram grande oscilação nas três habilidades, com índice pouco maior na habilidade escrita que os do CIEP, porém não significativo. A análise da frequência dos temas escolhidos pelos alunos das duas escolas sugeriu que existiam diferenças entre eles no campo ideológico.

Na pesquisa de 1992, Leonardos submeteu redações argumentativas dos alunos à análise de conteúdo, confirmando que os alunos do CIEP apresentavam maior capacidade de pensamento crítico em sua dimensão ideológica. O estudo concluiu que a postura dos alunos do CIEP foi considerada não-repetidora do senso comum, enquanto o discurs-

so dos alunos da escola convencional enquadrava-se mais na repetição da palavra autorizada. De acordo com a autora, não há como negar o impacto dos programas educacionais – progressista ou tradicional – na diferença verificada, apesar de não se poder afirmar que fosse o único fator determinante. Os alunos da escola convencional se reconheciam como classe média “de fora” da Cidade de Deus. No CIEP, ao contrário, manifestava-se uma postura de assumir sua pertinência a todos os espaços daquela comunidade.

A implantação do programa questionou a pertinência do horário integral, tendo em vista a necessidade de a criança colaborar com a renda familiar (Paro et al., 1988 a; Cunha, 1991). Perissé (1994), analisando a evasão de alunos de um CIEP, concluiu que, diferentemente do que se supunha, o motivo principal para o abandono do horário integral não era a necessidade de complementar a renda familiar, mas a não-implantação da proposta original, por responsabilidade tanto do governo da época quanto dos profissionais que trabalhavam naquele CIEP, deixando os alunos na ociosidade por longo período do dia.

Outra crítica à implantação foi a contradição observada entre o discurso da equipe central do PEE e a prática das escolas (Lima, 1988), ou entre o discurso e a prática dos próprios profes-

sos (Aguiar, 1991). Oliveira (1991) atribuiu ao discurso salvacionista de Brizola, que justificava o programa, a origem do estigma do CIEP como escola para pobre.

Três aspectos positivos mereceram destaque por terem sido citados, em contextos diversos, tanto por críticos como por defensores da implantação da escola de horário integral. O primeiro e mais significativo para a permanência da demanda por essa escola é a satisfação dos pais. Paro et al. (1988 a) reconheceram que, à primeira vista, a população desejava esses projetos que estavam sendo oferecidos. Lobo Jr. (1988) atribuiu o entusiasmo das comunidades e das equipes internas em torno do CIEP a uma estreita ligação entre a proposta populista do CIEP e um certo consenso vulgar do que seja escola de qualidade.

Lima (1988) registrou que, apesar da omissão da escola em discutir a disciplina, diante de tantos casos de violência, a visão dos pais era positiva, um descanso saber que os filhos estavam na escola. Leonardos (1991a) compartilhou essa percepção ao afirmar que o conceito da comunidade em geral sobre o CIEP era o de um prédio em que funcionava uma escola de horário integral, o que lhes dava tranquilidade para trabalhar e mantinha as crianças alimentadas. Oliveira (1991) mencionou a expectativa favorável da

**Os alunos da escola convencional se reconheciam como classe média “de fora” da Cidade de Deus. No CIEP, ao contrário, manifestava-se uma postura de assumir sua pertinência a todos os espaços daquela comunidade.**

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/07

51

população, confirmada em avaliação externa realizada em 1994 (Maurício e Silva, 1995), segundo a qual o índice de aprovação da comunidade em relação ao horário integral, ao prédio escolar, à integração criança-escola e à qualidade de vida da comunidade após a implantação da escola ficou acima de 80%.

O segundo aspecto positivo enfocou o horário integral do professor, que, segundo Paro et al. (1988 b) e Brandão (1989), permitia intervalos para planejamento, preparação de material didático e aperfeiçoamento profissional, indispensáveis diante do baixo padrão de qualidade do professor, resultante do desprestígio da profissão e dos baixos salários. Arroyo (1988) e Costa (1995) abordaram outro aspecto, considerando que o horário mais extenso do professor contribuiu para seu maior envolvimento com o projeto da escola, consolidando um sistema de ensino mais definido, com um corpo profissional que poderia constituir-se interlocutor para a classe trabalhadora.

O último aspecto compartilhado por vários autores foi a discussão sobre a escola pública suscitada pela proposta dos CIEPs. O debate contribuiu para o avanço do processo de democratização da escola pública, tanto que, nas campanhas eleitorais, apesar de ressalvas, figurou como plataforma política (Mignot, 1988) de todos os candidatos ao governo do Estado. Para Brandão (1989), CIEP tornou-se “nome próprio” para escola de tempo integral; entrou na vida dos usuários, nos debates de educação, dos intelectuais e dos políticos. Para Oliveira (1991), a discussão sobre a inadequação da escola pública decorrente da introdução do projeto teve como conseqüência a

**A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que essa integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. O desenvolvimento de aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente.**

incorporação do direito à educação de boa qualidade, em jornada ampliada, e às reivindicações das classes trabalhadoras na Constituição do Estado e na Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro. Garcia (1992) resume tudo dizendo que o CIEP colocou na rua a discussão sobre escola.

Passados vinte anos, não se resolveram os problemas que relegavam ao segundo plano o projeto de escola pública de horário integral, como turmas superlotadas ou salários baixos do professor, nem se investiu firmemente nesse projeto de escola como possibilidade de enfrentamento tanto de questões de socialização e permanência na escola como de acesso ao conhecimento através de linguagens e recursos diversos. O custo alto alegado cresce cada vez mais à medida que aumenta a distância entre a situação em que se encontra a infância brasileira e a necessidade de conhecimentos para participação plena na sociedade.

## INCLUSÃO SOCIAL POR MEIO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Em maio de 2006, o jornal O Globo publicou uma série de reportagens a respeito dos CIEPs, experiência da

rede pública de educação em tempo integral, que completava 21 anos no Rio de Janeiro. A série estampava uma concepção de educação pública em tempo integral: um fracasso. Após vinte e um anos, estava sendo reforçada a representação de que aquela escola era cara, mal construída, eleitoreira, demagógica, ineficiente, escola de pobre, depósito de crianças.

Descartando os apelos sensacionalistas para causar impacto, como a fotografia de um menino que mora em prédio de Ciep abandonado, mas que não estuda, ou a foto de ex-aluno da primeira turma de Ciep que hoje é presidiário, as reportagens estavam ancoradas em dois argumentos: educação bem sucedida é passar para a faculdade; educação é avaliada como gasto. Como o projeto de escola pública de tempo integral de Darcy Ribeiro foi uma política pública abandonada, de fato, a reportagem analisa um produto que não é dessa escola. O Globo termina restrito à afirmativa de que foram construídos prédios caros e que isso foi um desperdício. É bastante para descartar a possibilidade de contribuição da escola pública de horário integral à inclusão social?

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

corpo e intelecto. Que essa integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. O desenvolvimento de aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente. De fato, o ser humano vai-se desenvolver de qualquer maneira, com escola ou sem, com mais tempo ou não no ambiente escolar. Mas o que é necessário para garantir à criança “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art.206 da Constituição)? Ou para “assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (art. 22 da LDB)?

É necessário tempo de permanência na escola para que a criança com carências socioculturais ou outras tenha igualdade de condições educacionais em comparação com as crianças de classe média, que têm, em espaços variados e ao longo do dia inteiro, acesso a linguagens e circunstâncias diversas. É necessário tempo para adquirir hábitos, valores, conhecimentos para exercer direitos e deveres de cidadão numa sociedade complexa como a brasileira do Século XXI. Ninguém adquire hábitos de higiene sem praticar: é necessário tempo para escovar dentes; é necessário tempo para fazer leitura crítica das imagens veiculadas pela televisão; é necessário tempo para praticar valores democráticos, na educação física, na hora da refeição, nas discussões em sala de aula. E a necessidade de tempo traz como consequência a necessidade de espaço. São necessárias instalações adequadas para que todos os alunos possam escovar os dentes e tomar banho; é necessário refeitório adequado para que todos possam comer de forma saudável; é necessário sala de TV e

DVD, para que os alunos assistam a programas variados e os discutam; é necessário espaço suficiente para a realização, por exemplo, de reunião de alunos com o objetivo de prepararem campeonatos, comemorações, conselhos. Assim se constroem valores democráticos. Tempo e espaço implicam custos. Mas educação não é despesa, é investimento, porque traz retorno social e econômico.

A escola hoje responde por demandas que deixaram de ser atendidas no passado. Quando se diz que o Brasil foi o último país a abolir a escravidão, não fica clara, de imediato, a dimensão desse fato: em 1940, 2/3 da população escolarizável estavam fora da escola; em 1970, ainda 1/3 da população em idade escolar permanecia fora da escola. Há apenas dez anos o Brasil conseguiu universalizar o Ensino Fundamental. Isto quer dizer que não se tem ainda uma geração de pais de alunos totalmente escolarizada. A escola está sobrecarregada com essas demandas apresentadas pela história educacional do país. Os professores reclamam: não é tarefa da escola. Seria dos pais. Mas nem todos os pais (menos ainda os avós que criam muitos dos nossos alunos), passaram pela escola. Esses hábitos e conhecimentos não adquiridos vão repercutir na escola. Essas condições brasileiras levam à inevitabilidade da escola pública em horário integral, se de fato se projeta um país capaz de garantir cidadania

a todos os seus filhos.

O conceito de escola pública de horário integral que reivindicamos introduz alguns condicionantes. Em primeiro lugar, a criança precisa gostar da escola. Precisa querer estar na escola. A escola precisa ser convidativa. Tirar a criança da rua pode ser uma consequência desse fato, mas não um objetivo, que poderia redundar numa proposta de enclausuramento. Missão impossível? Não, porque o segundo condicionante é que a escola seja um laboratório de soluções. Para isso, o horário integral deve ser para alunos e professores. Só nessa convivência longa e diária serão formuladas as condições coletivas que tornem produtivo o convívio de necessidades e culturas diversas, dos próprios alunos e de professores e alunos. Haverá tensão, haverá conflito, mas a compreensão dessa função da escola permitirá que se encontrem os meios indispensáveis para a realização desse projeto.

Em terceiro lugar, a escola pública de horário integral tem como pressuposto a aprendizagem, e não a reprovação. É possível que alguns interpretem esse aspecto como aprovação automática, uma estratégia para maquiagem resultados positivos. No caso da escola de horário integral, seria uma incompreensão da sua função. O aluno permanece o dia inteiro nessa escola, este é o seu espaço de aprendizagem formal, de sistematização do seu conhecimento. Se não for aprender na escola, onde

**No caso da escola de horário integral, seria uma incompreensão da sua função. O aluno permanece o dia inteiro nessa escola, este é o seu espaço de aprendizagem formal, de sistematização do seu conhecimento.**

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/07

53

vai ser? O tempo que ele passa ali se destina, entre outros objetivos, à disponibilidade para se adotarem situações de aprendizagem alternativas. Além disso, o conhecimento pode ser construído através de diversas linguagens, circunstância indispensável no projeto de escola de horário integral.

Um quarto aspecto a ser considerado é que a escola pública de horário integral é, necessariamente, uma política de governo, seja implantada pelo Estado diretamente, seja fruto de parcerias com instituições da sociedade civil. Cada uma dessas modalidades apresenta vantagens e desvantagens, mas não há hipótese de que essa proposta de educação seja implantada sem a vontade política dos governantes. Ela implica uma disponibilidade de recursos materiais e humanos significativa ou uma articulação entre serviços que não se dá espontaneamente. Caso contrário, teremos um simulacro da escola de horário integral e faremos o mesmo que o jornal O Globo: a

análise de um produto que não foi gerado por essa escola.

Finalmente, a escola de horário integral deve ser uma opção, para o aluno e para o professor. O primeiro não deve estar lá por falta de vaga em outra escola, ou de alternativa da família. Ele precisa se adaptar. O segundo não deve ir para essa escola com a finalidade de melhorar situação funcional, como acumular matrícula, ou aumentar carga horária. Ele precisa estar disposto a inventar essa escola. Tanto professor quanto aluno devem querer passar por tal experiência, devem estar disponíveis para enfrentar o desafio. Na medida em que a escola tenha sucesso, contando com todos os recursos necessários, a demanda aumenta e a oferta pode acompanhá-la – o que atende a mais um requisito: a implantação paulatina dessa escola. Não há como universalizar a escola de horário integral em curto tempo. À proporção que ela produza os efeitos para os quais foi projetada como solu-

ção, ou seja, a aprendizagem sistemática de todo o ensino fundamental, mais recursos estarão disponíveis para ampliar sua implantação, porque recursos deixam de ser desperdiçados com a evasão e a repetência.

Não será essa uma visão marcadamente otimista da proposta de escola pública de horário integral, uma experiência da qual se tem, por enquanto, resultados pontuais? A perspectiva reiteradamente apontada por muitos profissionais que vivenciaram a experiência dos CIEPs é a de futuro, é a potencialidade do impacto renovador que uma proposta de educação como essa pode trazer para alunos, professores, sistema de ensino e para a sociedade como um todo. A perspectiva de apropriação de tempo, espaço, diversidade para implementação de uma proposta educacional pode ter efeitos palpáveis na construção de um ambiente que tem como meta a inclusão social.

## Referências Bibliográficas

- AGUIAR, Maria de Fátima. *Inovações metodológicas: seus caminhos e descaminhos*. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UERJ.
- ARROYO, Miguel Gonzales. O direito ao tempo de escola. *Cadernos de Pesquisa*. n.º 65, 1988, p. 3-10.
- BRANDÃO, Zaia. A escola de 1.º Grau em tempo integral: as lições da prática. *Educação e Sociedade*, n.º 32, 1989, p. 116-129.
- CAVALIÉRI, A. *A escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional*. 1996. Tese (Doutoramento em Educação) – Faculdade de Educação, UFRJ.
- COELHO, Ligia Martha C. Costa. Escola Pública de Horário Integral e Qualidade de Ensino. *Ensaio*, v.11, n.º 4, 1996, p. 121-128.
- COSTA, Marly Abreu. Comparação das estimativas do custo/aluno em dois CIEPs e duas escolas convencionais no município do Rio de Janeiro. *Educação e Sociedade* n.º 40, 1991, p. 486-501.
- COSTA, Marly Abreu. *Qualidade de ensino: a escola pública de tempo integral em questão*. 1995. Tese (Doutoramento em Educação) – Faculdade de Educação, UFRJ.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Estado, educação e democracia no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, EDUFF/FLACSO, 1991.

- ESTADO RIO DE JANEIRO. *Falas ao Professor*. Rio de Janeiro: Programa Especial de Educação, 1985.
- GARCIA, Regina. CIEP: a paixão deslocada. *Proposta*, n.º 52. Rio de Janeiro: FASE, 1992, p. 11-13.
- LEAL, Maria Cristina. *Práticas clientelísticas e recursos públicos para a educação de primeiro e segundo graus*. 1991. Tese (Doutoramento em Educação) – Faculdade de Educação, UFRJ.
- LEONARDOS, Ana Cristina. *Opportunities to learn academic skills in the Brazilian public schools: a comparative case study*. 1990. Tese (Doutoramento em Educação) – Standford University.
- \_\_\_\_\_. O CIEP como inovação educacional. *Contexto e Educação*, Ano 6, n.º 22, 1991, p. 46-64.
- \_\_\_\_\_. Avaliação do desempenho de alunos de CIEP e de escola convencional: comparando o desenvolvimento de pensamento crítico. *Relatório de Pesquisa*. Rio de Janeiro: CAPES/UFRJ, 1991.
- \_\_\_\_\_. Análise de discurso das produções acadêmicas de alunos de CIEP (representativo da proposta original) e de escola convencional. *Relatório de Pesquisa*. Rio de Janeiro: CAPES/UFRJ, 1992.
- LIMA, Valdileia. *CIEPs: a re-invenção da escola pública?* 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFF.
- LOBO JR. *CIEPs: a impotência de um desejo pedagógico*. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFF.
- MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, p. 40-56, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Escola pública de horário integral: demanda expressa pela representação sócia*. 2001 Tese de doutorado. Faculdade de Educação, UFRJ, 2001.
- \_\_\_\_\_; SILVA, I. Avaliação Externa 1993 e 1994. *Carta 15: O novo Livro dos CIEPs*, Brasília: Senado Federal, p. 193-219, 1995.
- MIGNOT, Ana Christina. *CIEP: alternativa para a qualidade de ensino ou nova investida do populismo em educação?* 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUC-Rio.
- MOUSSATCHÉ, Helena. *A arquitetura escolar como representação social da escola*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRJ.
- OLIVEIRA, Carlos Alberto. *CIEP: modelos subjacentes de uma escola que está fazendo escola*. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRJ.
- PARO, V. et alii. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez Editora, 1988.
- \_\_\_\_\_. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. *Cadernos de Pesquisa*, n.º 65, p. 11-20, 1988.
- \_\_\_\_\_. Viabilidade da escola pública em tempo integral. *Educação e Sociedade* n.º 29, p. 86-99, 1988.
- PERISSÉ, Vanda Lúcia S. *Análise da evasão de alunos de um CIEP de segundo segmento do Primeiro Grau para escolas de horário parcial*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRJ.
- RIBEIRO, Darcy. *O Livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.
- \_\_\_\_\_. Balanço crítico de uma experiência educacional. *Carta 15: o novo livro dos CIEPs*. Brasília, Senado Federal, p. 17-24, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Testemunho*. 2.ed. São Paulo: Edições Siciliano, 1991.
- \_\_\_\_\_. O Estado da Educação. *Carta*, n.º 12. Brasília: Senado Federal, 1994.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é Privilégio*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO



INES

ESPAÇO

Jan-Jun/07

55

## JUVENTUDE EM “RISCO SOCIAL”? DILEMAS E PERSPECTIVAS POR ENTRE AS PEDRAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DIRIGIDAS AOS JOVENS<sup>1</sup>

*Youth in “social risk?” Dilemmas and perspectives of public policies for youngsters*

Estela Scheinvar\*

\* Socióloga do SPA/UFF. Professora do Departamento de Educação, Faculdade de Formação de Professores, UERJ.

E-mail: [estelascheinvar@gmail.com](mailto:estelascheinvar@gmail.com)

Denise Cordeiro\*\*

\*\* Professora da Escola Normal do Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (SEE/RJ) e do Departamento de Educação, Faculdade de Formação de Professores, UERJ.

E-mail: [cordeiro.denise@gmail.com](mailto:cordeiro.denise@gmail.com)

**Material recebido em março de 2007 e selecionado em maio de 2007.**

### RESUMO

As discussões sobre a juventude e o poder local colocam em foco o tecido das relações entre a esfera pública e a sociedade civil. A década de 90 carregou novas perspectivas sobre o olhar dirigido à condição juvenil. Ao mesmo tempo em que os jovens são alvo da mídia, da opinião pública e de esparsas ações de governo no campo da assistência e dos serviços, passam também a ser vistos como perigosos e produtores do risco, tornando-se alvo privilegiado das políticas coercitivas de segurança pública. De vítimas a algozes: o pêndulo perde em equilíbrio e dificulta o exercício ponderado do olhar. Dessa miopia produzida emana a ênfase do olhar desconfiado sobre o jovem, o que exige atenção maior em torno das políticas públicas a eles

dirigidas, um debate intenso sobre a noção de risco social e ir além, problematizando a condição de sujeito de direitos do jovem e sua possibilidade de participação social. Essas preocupações encarnam o mote que este texto pretende explorar.

**Palavras-chave:** Juventude. Risco social. Políticas públicas.

### ABSTRACT

*The debate about youth and local power focuses the relationship between the public sphere and the civil society. The 90's produced new perspectives for regarding the juvenile condition. At the same time that the youngsters became the target of mass media, of public opinion, and of the few governmental actions in the field of social assistance*

*and services, they started to be seen as dangerous and risk producers, thus becoming the privileged focus of public security and coercive policies. From the condition of victims to the condition of executioners, the pendulum loses equilibrium and makes it difficult to keep a balanced regard. This produced myopia results in the emphasis of the distrustful regard over young people, demands higher attention to the public policies directed to them and asks for an intensive debate about the notion of social risk, questioning the young people's condition in society as right-bearers in terms of their possibilities of social participation. These are the points that this text intends to explore.*

**Key words:** Youth-Social Risk-Public Policies

<sup>1</sup> Texto apresentado no Congresso Internacional As Redes de Conhecimentos e a Tecnologia: Práticas Educativas, Cotidiano e Cultura, na UERJ, de 11 a 14 de junho de 2007.

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

As discussões sobre a juventude e o poder local colocam em foco o tecido das relações entre a esfera pública e a sociedade civil. Nos anos 90, intensificou-se no Brasil, na esfera pública, o debate sobre o jovem na sociedade, ou seja, sobre o aparecimento do ator jovem, as novas formas de interlocução do jovem com o poder público, as políticas públicas dirigidas ao jovem, o urbano como espaço regido pelo valor de ser jovem, a fruição, o espaço urbano insurgente, dominado pela ótica dos bens de consumo do capital.

A década de 90 carregou novas perspectivas sobre o olhar dirigido à condição juvenil. Ao mesmo tempo em que os jovens são alvo da mídia, da opinião pública e de esparsas ações de governo no campo da assistência e dos serviços, passam a ser vistos também como perigosos e produtores do risco, tornando-se alvo privilegiado das políticas coercitivas de segurança pública. De vítimas a algozes: o pêndulo perde em equilíbrio e dificulta o exercício ponderado do olhar. Dessa miopia produzida emana a ênfase do olhar oblíquo, desconfiado, sobre o jovem, o que exige atenção maior em torno das políticas públicas a ele dirigidas, um debate intenso sobre a noção de risco social e ir além, problematizando a condição de sujeito de direitos do jovem e sua possibilidade de participação social. Essas preocupações encarnam o mote que este texto pretende explorar.

**As estatísticas apontam que a experiência da situação juvenil, para a maioria da população, é marcada pela vivência de uma complexa e preocupante situação de instabilidade no presente e incerteza frente ao futuro.**

## JUVENTUDE: PRODUÇÕES DE SENTIDOS EM JOGO

Quando dizemos juventude, o que colocamos em jogo? Podemos afirmar que a juventude configura-se como um terreno movediço de conceituação. A dificuldade na tematização da juventude seria *uma situação paradoxal de difícil resolução*. O desafio de compreender a juventude envolve uma dupla e intrincada hermenêutica ou ação interpretativa, isto é, coloca-a como problema social e de investigação sociológica (Pais, 1993, p. 21-32; Sposito, 1997, p. 37-8).

A juventude seria encarada como momento de passagem da fase heterônoma (do ser governado por outrem, marcadamente de caráter infantil) para a fase autônoma (de autodeterminação do sujeito, marcadamente adultocêntrica). A juventude estaria posta, então, nesse limbo da transição (Sposito, 1997, p. 38). A propósito desse tema, Pais (1993, p. 37-51) aponta que os autores que se detiveram em problematizar a juventude como categoria social se concentrariam em dois eixos de análise: a juventude como um conjunto que se materializa em uma determinada fase da vida – a corrente geracional – e a juventude como produto das desigualdades de classe social – a corrente classista.

Aqui buscamos entender a juventude como experiência, isto é, como uma construção histórico-social que se materializa como expressão de relações sociais e políticas, no conjunto da sociedade, entendendo-a, certamente, como uma fase definida por difusos recortes etários e formas de inserção no processo produtivo, e ao mesmo tempo observando diferenças trazidas pela condição de classe.

Nos limites deste estudo, é preciso esclarecer que há uma sutil distinção entre *condição juvenil e situação juvenil* (Abad, 2002). A juventude é uma construção social e histórica, mas a condição juvenil no Brasil de hoje traduz os diferentes percursos vividos pelos jovens a partir de diversos recortes: classe, gênero, etnia, entre outros. É assim que o presente estudo parte do princípio de que os segmentos juvenis populares vivem mais amargamente a condição juvenil e se encontram em situação de maior vulnerabilidade social. Essa questão vem afetando diretamente a experiência de ser jovem na esfera brasileira.

As estatísticas apontam que a experiência da situação juvenil, para a maioria da população, é marcada pela vivência de uma complexa e preocupante situação de instabilidade no presente e incerteza frente ao futuro. No Brasil, a experiência do ser jovem, especialmente para os jovens pobres, é



# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/07

57

dificultada pela desigualdade do acesso à educação escolar de qualidade, pela falta de opção de atividades e de espaços de circulação, pelas barreiras na conquista do primeiro emprego (especialmente dos 15 aos 19 anos), pelo desemprego prolongado entre os 19 e os 24 anos e pela injusta distribuição salarial. Salta aos olhos a ferocidade do projeto político-social e econômico brasileiro, que afeta toda a população e, mais dramaticamente, os jovens pobres.

Segundo o censo brasileiro (IBGE, 2000), existiam 33 milhões de jovens entre os 15 e os 24 anos no Brasil. Desse total, nove milhões viviam em extrema pobreza, com uma renda *per capita* inferior a R\$ 61,00, significando praticamente meio salário mínimo. Os indicadores sociais dão uma clara dimensão das múltiplas desigualdades referentes aos índices de escolarização, renda, desemprego, mortalidade, gênero, que marcam, especialmente, as condições de vida dos jovens pobres no país.

A taxa de escolarização da população entre os 15 e os 17 anos foi ampliada de 55% para 78,8%. Apesar da aparente positividade, os altos índices de reprovações sistemáticas, os baixos índices de aproveitamento dos promovidos e a alta distorção idade-série permanecem como um desvio ao sistema e revelam a crise do ensino público, já que a maioria desses jovens ainda frequenta o ensino fundamental, destinado à faixa dos 7 aos 14 anos. Os índices de escolarização apresentam-se mais frágeis quanto aos jovens entre 18 e 19 anos, já que apenas 50,3% dessa população frequenta a escola. Os índices caem ainda mais entre os de 20 a 24 anos, pois apenas 26,5% podem ter acesso à escolarização, já

que precisam trabalhar.

Sem dúvida nenhuma, o desemprego representa um dos graves dilemas vividos pelos jovens, que representam 50% dos desempregados do país. Os anos 90 acirraram a crise do desemprego juvenil, inclusive pela precarização da força de trabalho, instabilidade das vagas e baixa qualificação profissional. Pode-se afirmar que os jovens pobres tiveram limitadas ao máximo as possibilidades de acesso ao primeiro emprego, o que criou oportunidade para os sentimentos de frustração, desânimo, falta de futuro, alargando as chances de busca, no mundo do crime, de oportunidades para sanar as necessidades pessoais e coletivas.

A mortalidade de jovens é um sinal dramático da condição juvenil. O Brasil de hoje produz o extermínio de seus jovens pela violência. É possível afirmar, segundo dados da UNESCO, que 70% das mortes de jovens decorrem de causas externas, destacando-se, entre elas, os homicídios, os acidentes de trânsito e os suicídios.

A situação das jovens negras está entre as mais dramáticas, especialmente para a entrada no mercado de trabalho. Elas sofrem duplo preconceito, de gênero e raça. As jovens negras, além do assédio sexual comumente sofrido pelas mulheres, recebem salários diferenciados em relação às brancas, têm dificuldade de acesso a cargos superiores, mesmo quando

possuem qualificações para tal.

Como já afirmamos, a juventude é uma construção social e histórica, mas a condição juvenil no Brasil de hoje traduz os diferentes percursos vividos pelos jovens a partir de diversos recortes: classe, gênero, etnia, entre outros. É assim que o presente trabalho parte de dois princípios. Os segmentos juvenis populares vivem mais amargamente a condição juvenil e encontram-se em situação de maior vulnerabilidade social. Essa questão vem afetando diretamente a produção simbólica de juventude na esfera brasileira. A forma como vêm sendo produzidas as relações sociais em relação à juventude conduz à construção de uma visão seletiva e negativa do jovem, sustentada na noção de desvio em relação aos padrões preestabelecidos na era moderna. Nesse percurso, encontramos a categoria risco como paradigma articulador da relação com os jovens. A sua problematização se coloca como um recurso para desconstruir a centralidade do jovem como problema e/ou ameaça, abrindo espaços para desaprisionar esse segmento da população da condição de alvo das mazelas trazidas pela intensificação do grau de exploração econômica e política.

**Sem dúvida nenhuma, o desemprego representa um dos graves dilemas vividos pelos jovens, que representam 50% dos desempregados do país.**

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

## RISCO SOCIAL: A QUE SERVE ESSE PARADIGMA?

O conceito “risco” é um potente paradigma, que vem adotando historicamente formas diferenciadas. No presente texto, interessa apontar a importância desse conceito na fundamentação de muitas das práticas do campo da proteção social. Ao ser empregado em legislações, programas e ações, o “risco” tem sido associado ao imperativo da proteção, apontando uma condição de falta, carência, perigo, conflito, tensão, em quem há de se proteger. De maneira geral, esse é um conceito que tem estado presente na teoria penal, na criminologia e no sanitarismo, sugerindo abordagens do campo da prevenção. “Há muitas formas de prevenção – diz Lancetti – sempre sob o argumento de preservar a vida. Às vezes purificando o espaço urbano, outras salvando almas, outras normalizando práticas familiares, corporais e de trabalho” (Lancetti, s/d, p.80). Na perspectiva de prevenir ou de remediar, as práticas em nome da situação de risco expressam as concepções sobre as relações sociais e fundamentam as intervenções.

Percebe-se, no entanto, uma ênfase nas pessoas definidas em risco. De maneira geral, os sujeitos definidos em risco são o eixo das análises, sem que se explore a produção das *faltas, carências, perigos, conflitos, tensões*. A produção do chamado risco tem redundado no controle das pessoas, e não dos fatores que determinam tal condição.

Especialistas e gestores de programas têm apresentado uma compreensão em certo sentido ampla do que entendem por risco: da iminência de um

**Para que a burguesia exista, é condição a relação de exploração, sendo o capital o seu fundamento e a sua reprodução baseada na exploração da força de trabalho e na especulação financeira.**

acontecimento fatal à possibilidade mais geral de que algumas relações consideradas inadequadas sejam estabelecidas. Operacionalmente, em nome das condições de risco, os programas e as ações intervêm na vida das pessoas, prevalecendo o foco sobre as relações consideradas inadequadas pelas equipes executoras. Em nome da prevenção das *relações inadequadas*, temos assistido a um crescimento das práticas de controle, que associam à noção de risco a de periculosidade. Como adverte Foucault, “a noção de periculosidade significa que o indivíduo deve ser considerado pela sociedade no nível de suas virtualidades e não de seus atos” (Foucault, 1984, p. 97). O olhar que se apresenta como amplo, por reconhecer os limites das condições de vida da população-alvo das intervenções, restringe-se, focalizando as pessoas que não garantem, de forma privada, de acordo com a ordem estabelecida, a construção e a manutenção dos modelos hegemônicos.

Para que a burguesia exista, é condição a relação de exploração. Sendo o capital o seu fundamento, e a sua reprodução baseada na exploração da força de trabalho e na especulação financeira, esta tem sido a lógica preservada, mesmo sem que os profissionais nos demos conta. As condições para a reprodução do capital vão muito além do momento financeiro. A lógica burguesa, a defesa da propriedade

privada e do conceito liberal de liberdade são condições fundamentais à sua existência. As subjetividades, as estruturas jurídicas e políticas constituem a estrutura burguesa. A prática social é também um de seus tentáculos. Intervir sem questionar, sem alterar, sem ameaçar a ordem dominante é fundamental! A obediência aos serviços, às autoridades que prestam os serviços sociais faz parte da formação humana necessária para a submissão aos poderes instituídos.

Portanto, os que não o suportem ordeiramente, os que não consigam controlar-se em benefício dos interesses burgueses, aqueles que não vivam sob os modelos burgueses, esses são entendidos como setores de risco. As práticas para os ditos em risco não apresentam, não referem, não abordam ou enfrentam como um risco as condições de vida, mas as pessoas. As análises sobre as condições sociais, sobre o contexto sociopolítico são claras, mas as propostas de intervenção não as consideram, pois agem sobre as pessoas, exigindo delas mudanças e, assim, responsabilizando-as pela possibilidade de transformação da própria situação. Os programas centram-se na idéia de serem elas as que precisam ser contidas ou eliminadas: trabalhadas com programas ou excluídas. Politicamente trabalha-se mais com a noção de risco do que com a de pobreza. Risco, sem dúvida, na perspectiva de

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/07

59

preservar a ordem pública e não de modificar as perversas condições de vida da maioria da população. Há, na abordagem do *risco*, um ranço moral que Castel (1980) refere quando analisa a correlação entre desequilíbrio social e os chamados sintomas de loucura. Perante problemas sociais, juízos morais emergem como respostas rápidas que recaem, no entanto, na individualização das relações.

Historicamente, como analisa amplamente Donzelot (1980), a moralização das relações sociais tem sido uma perspectiva clássica da caridade e da filantropia, ambas responsáveis pelas práticas de tutela, a qual tem sido instituída no âmbito público ou particular (das entidades de assistência social não governamentais). Porém, contrariamente à idéia segundo a qual a tutela é sempre amparo, vemos, por meio dos respectivos efeitos, que ela tem sido uma forma de normalizar, de pautar os comportamentos, sem incidir nas estruturas que produzem os conflitos próprios da extrema pobreza e da desigualdade social.

As práticas sociais produzem demandas. O entendimento sobre os problemas sociais e, entre eles, os riscos sociais, leva a práticas que vão definindo e classificando a vida dos grupos sociais, que são rotulados e depois abordados a partir do rótulo que se lhes dá. Isto é uma forma de produzir demanda: uma vez classificado o sujeito ou a família como carente, incapaz, etc., a abordagem será correlativa a esse rótulo. Se classificado como explorado, a abordagem será outra. O deslocamento do olhar sobre o sujeito que provoca a situação de crise muda o foco da prática. Ao incidir a intervenção sobre as pessoas, criam-se, para controlá-las, instituições, aparelhos

de vigilância: poderes extrajudiciários para *corrigir* as virtualidades. São aparatos do que Foucault (1984, p. 98) chama de ortopedia social, que operam pela exclusão: pela reclusão ou por meio de redes próprias para enquadrar a população em risco. A prática ortopédica é visível em alguns programas que, embora entendam a lógica que leva jovens à rua e reconheçam os limites pedagógicos da escola tradicional, limitam-se a intervir sobre as pessoas por meio de estratégias individualizantes, sem conexão ou articulação com outras frentes de trabalho, seja em outras instituições particulares ou em serviços oficiais, tais como as escolas ou as redes de ensino, tendo resultados sempre insuficientes, precários (tão precários quanto a vida dos que são alvo da intervenção), impedindo qualquer movimento fora das margens estabelecidas pelas formas de controle. Passetti (2006) afirma que “na sociedade de controle não há mais a margem todos estão dentro” ou, como quer Foucault, trata-se da exclusão por inclusão. Opera-se uma estratégia de correção dos corpos, sem incidir no contexto que os produz.

Empregado dessa forma, o conceito de risco tem servido à desmobilização da luta contra a desigualdade, podendo, no entanto, também, ser dotado de outros significados. O próprio debate sobre a produção da condição de risco pode ser um dispositivo para

criar outros paradigmas, metodologias diferentes das que hegemonicamente estão em campo, ações orientadas a distintos focos, conduzindo a alianças que potencializem movimentos que realmente inibam a produção das condições de ameaça sob as quais se vive na sociedade contemporânea. Os jovens não passam indiferentes a esse processo, como veremos a seguir.

## DO RISCO À LUTA PELOS DIREITOS

E o que ocorre quando os jovens passam a ser vistos como um risco social e em seu nome são geradas políticas públicas coercitivas? E como divergir dessa perspectiva e pensar rumo à conquista de direitos por parte da juventude na sua relação com a esfera pública? Caminhar nessa última direção exige reconceitualizar-se o sentido da responsabilidade social com o espaço público, com o papel do Estado, das ações que empreende e, mais amplamente, com as demandas e lutas dos movimentos sociais. Nessa via, o poder local tem ligação com o deslocamento do poder na órbita do Estado. A lei, por si só, não faz a política. Quem a produz é o Executivo, o Governo, a possibilidade de ampliar a participação juvenil nesse campo, suas vozes e interesses.

Podemos afirmar que as práticas

**Empregado desta forma, o conceito de risco tem servido à desmobilização da luta contra a desigualdade, podendo, no entanto, também, ser dotado de outros significados.**

políticas sinalizam dispersões, fragmentações, investimentos de recursos. Nesse sentido, Abad (2003, p. 14-5) analisa a constituição das políticas públicas como “ação de governo que se expressa diante de um problema político”, em determinadas condições concretas, por exemplo, a definição de recursos. Já para Rua (1998, p. 131), as políticas públicas podem ser entendidas “como um conjunto de decisões e ações destinadas à resolução de problemas políticos”. Assim, Rua aponta a conflitividade inerente às escolhas de governo (uso de recursos, estabelecimento de prioridades) na implementação, negociação e embate com a sociedade civil organizada. A perspectiva que queremos ressaltar é a de que a ação de governo é um terreno arenoso, que não pode simplesmente naturalizar a juventude como um problema social, como sujeitos a serem recuperados para o bem social.

De modo geral, como já afirmamos, quando as políticas públicas consideram o jovem como objeto de atenção, isto se faz numa perspectiva salvacionista, tomando-o como problema social para adequação à ordem. Abramo (1997, p. 26) percebe a existência de dois grandes blocos voltados para enfrentar as dificuldades de “integração social” do adolescente e jovem em desvantagem econômica: de um lado, programas de “ressocialização” ou ocupação do tempo numa perspectiva de pedagogização da “arte”, do “esporte”, da “dança”, ou do lazer, por exemplo; e de outro lado, a criação de programas de capacitação para adequação ao mercado do trabalho. As raras exceções, no que tange ao tratamento do tema, dirigem-se para a valorização do protagonismo juvenil. Abad (2003) destaca, no contexto das políticas públicas dirigidas aos setores juvenis, as

**É nesse contexto de novas formas de participação juvenil que, por exemplo, surge uma nova geração de negros que luta contra o racismo de forma diferente: ao largo da militância política, desenvolvem a arte como compromisso social.**

políticas de integração (à semelhança de Abramo), com ênfase nas políticas de autovalorização, que possuem um tom afirmativo, isto é, buscam incorporar os interesses desses mesmos jovens, especialmente dos mais pobres, “reforçando o seu vínculo de geração com as lutas reivindicatórias de outras coletividades” (p. 29-31), dialogando com seus interesses e necessidades. Desse modo, ainda são poucos os olhares singulares acerca do jovem. Quantas demandas, sonhos, sofrimentos e frustrações da juventude precisam ser ouvidos? Quantas línguas, estilos e culturas precisam ser respeitadas? Como as políticas públicas podem considerar os sonhos, os desejos, as frustrações dos jovens?

Mas, nas últimas décadas, e cada vez mais fortemente, o jovem vem expressando a sua experiência de ser das formas mais variadas, nos traços do corpo, nas expressões culturais, nas artes, na música, na dança, em espaços de ação relacionados com a vida cotidiana. Ao contrário do que pode parecer numa observação superficial, os jovens participam ativamente da vida social, expressando suas formas de ser de modo bastante plural.

Ao contrário do que pareça numa observação superficial, os jovens participam ativamente da vida social. Conforme afirma Islas (2002, p. 22), dois espaços vêm transformando o conceito e a prática da participação

juvenil: a família, que se apresenta mais como uma relação do que como uma instituição, e o trabalho, que produz um sentimento de insegurança diante da possibilidade de futuro e em face do enfraquecimento das instituições intermediárias de participação política tradicional (os partidos políticos, os sindicatos, o movimento estudantil e, acrescentaria, a escola), embora o jovem deles ainda faça parte.

É nesse contexto de novas formas de participação juvenil que, por exemplo, surge uma nova geração de negros que luta contra o racismo de forma diferente: ao largo da militância política, desenvolvem a arte como compromisso social. Enquanto nos anos 60 e início dos anos 70 pode-se supor que seus pais fizeram parte da história do movimento negro e de suas conquistas políticas, os filhos hoje são atores políticos menos nítidos, que elegem a atitude artística como forma de intervenção na vida de suas comunidades. Para além dos manifestos políticos pró-igualdade racial, da participação nos partidos políticos, aderem a grupos musicais como forma de expressão de seus interesses e demandas sociais.

A fé também atrai os jovens, que cada vez mais buscam nas Igrejas católicas e evangélicas tornar a vida mais suportável diante do sofrimento a que são cotidianamente

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/07

61

expostos. Para além de julgamentos de valor, muitos parecem buscar nesses espaços formas solidárias de sociabilidade e sentidos para a vida diante de um mundo que produz muitas angústias.

Por outro lado, o desafio de conceber uma política que considere os direitos juvenis na esfera pública carrega a memória da experiência escolar dos jovens. Se vem crescendo a procura dos jovens pelos espaços educativos, como na Educação de Jovens e Adultos (EJA), encontramos pouca ressonância nas ações dirigidas a esse público (que em sua maioria se dão de modo pontual e transitório, como a criação de turmas de aceleração de aprendizagem), o que se torna dramático do ponto de vista das políticas educativas, marcadas por uma clara situação de abandono, um atendimento restritivo e uma escolarização negativa. Pela ausência da complexificação do que seja a juventude no campo, observa-se uma nítida generalização das propostas de atendimento ao campo da Educação de Jovens e Adultos, no que diz respeito às políticas públicas em educação, como que *ensacando* jovens e adultos como sujeitos dos mesmos conhecimentos e visões de mundo. Por vezes, inclusive, mantém-se um deslocamento na atuação dos poderes públicos, do provimento pela União, de políticas dirigidas a estados e municípios para o atendimento à EJA (Haddad e Di Pierro, 1999; Beisegel, 2001).

Também chama a atenção a incidência de casos que, nas escolas, nos conselhos tutelares, no judiciário, nos centros de assistência social e nos postos de saúde, são considerados problemas de saúde mental. Transfere-se para a pessoa e a respectiva família a

responsabilidade por problemáticas produzidas por políticas educativas, sanitárias, de emprego, de habitação, pelas políticas sociais e econômicas de maneira geral. Perante tal abordagem, as pessoas são encaminhadas para tratamentos psíquicos e médicos e em muitos casos são diagnosticadas e medicadas, sem se correlacionar a sua situação de vida às condições políticas que a determinam. Um exemplo claro e cotidiano é o desinteresse de alguns alunos pela escola, manifesto por apatia ou irritação. Frequentemente tais alunos são enquadrados em diagnósticos apressados e orientados a tomar remédios para “melhorar na escola”.

Apesar dessa movimentação do cenário, o fato mais dramático é que os jovens, para além da adolescência, quase não existem como alvo de políticas públicas consistentes. Ainda que encontremos boas práticas oriundas de políticas públicas e ações desenvolvidas por organizações sociais, tais práticas não conseguem ultrapassar os marcos das iniciativas pontuais e quantitativamente pouco extensivas. A juventude, fortemente atingida pela expropriação do futuro, constrói diante disso novos modos de ser e de estar em conjunto. Em que pese o contexto de dificuldades apontado, na impossibilidade de planejar um amanhã, os jovens brasileiros vivem o presente com grande intensidade.

## JUVENTUDE E POTÊNCIA

As três últimas décadas do século XX, em especial a partir dos anos de 1990, ajudam a compreender que, diante da crise do capital e da aparente desmobilização política, o jovem pode estar expressando uma crise de produção de sentidos e de garantia de direitos. A juventude exacerba, como expressão do tempo presente, os principais problemas da contemporaneidade, pela diversidade de formas de expressão de si. Do mesmo modo, os jovens pobres ajudam a dar visibilidade à desagregação dos serviços e instituições públicas que não são capazes de proporcionar as funções básicas quando nos referimos aos bens coletivos: educação, saúde, trabalho, habitação, por exemplo. A diluição do Estado e a reprodução da pobreza, na contemporaneidade, vêm reafirmar a produção dos jovens pobres, atrelada, certamente, às políticas neoliberais de constituição de um estado-mínimo, que reafirmam esses jovens como “descartáveis”. Os desafios contemporâneos em torno das políticas públicas dirigidas ao jovem desafiam o olhar em direção ao compromisso de se considerarem os jovens na condição de sujeito de direitos.

É nesse contexto que a noção de risco tornou-se uma categoria analítica fundamental na prática social, que opera

**A juventude exacerba, como expressão do tempo presente, os principais problemas da contemporaneidade, pela diversidade de formas de expressão de si.**

pela individualização. Metodologicamente intervém de forma particular tanto no olhar de abordagem, quanto nos dispositivos produzidos. Se de um lado produz-se a idéia de que são as pessoas que estão em risco, pelo outro se produz uma subjetividade segundo a qual são os profissionais que terão que buscar retirá-los desse lugar com a sua competência, também particular. Estabelece-se um diálogo técnico, despolitizado. É uma produção que ocorre por meio de dispositivos de intervenção. A prática profissional privatizada, que tanto seduz os trabalhadores que não querem ver-se subordinados a grupos e interesses mais coletivos, é mais uma forma de afirmar o domínio privado e de contribuir com a individualização do que, sabe-se, é uma questão social.

Isso pode ser confirmado através dos procedimentos adotados na área social, quando se insiste em olhar para o comportamento pessoal e familiar, em vez de abordar as questões que levam as pessoas a apresentar problemáticas que praticamente se repetem.

Fica sempre implícito e legitimado o discurso da proteção social, que opera, no entanto, de distintas formas, em função do contexto sociopolítico das pessoas *em risco*, deixando claro que a compreensão do que se entende por risco não é universal. Hegemonicamente, ela está determinada pela condição socioeconômica, o que significa dizer que nem todas as pessoas estão enquadradas nessa condição; praticamente só as que têm em comum a pobreza. Assim sendo, ao se analisar a condição de risco, a pobreza emerge não de forma subalterna, mas determinante.

O paradoxo consiste no fato de,

**Fica sempre implícito e legitimado o discurso da proteção social, que opera, no entanto, de distintas formas, em função do contexto sociopolítico das pessoas *em risco*, deixando claro que a compreensão do que se entende por risco não é universal.**

não obstante se saber que a pobreza é uma decorrência da sociedade de classes, serem as pessoas o alvo das intervenções de *proteção*. Incidindo na individualização, nas histórias particulares, sejam individuais ou familiares, preservam-se os valores burgueses (propriedade privada, modelos burgueses de família, escola, etc), condenando tudo que os ameaça. Apesar das inúmeras análises históricas sobre a produção da pobreza, da desigualdade, dos processos de exploração, as práticas trabalham os casos de forma particular, deixando claro que são as pessoas atendidas a expressão dos conflitos e que são elas que estão em risco, produzindo-as, inclusive, como necessitadas do que se institui como proteção social. Há uma produção que faz entender a pobreza como um problema das pessoas e uma outra, que define as pessoas como necessitadas do *apoio* que institucionalmente se oferece.

Porém, o que é visto como rebeldia nos jovens também pode ser lido como potência. Como resistência a políticas padronizadas que em nada modificam o lugar em que se cristaliza a juventude, seja ela pobre ou não. O olhar que os petrifica em uma única forma é desviado com seus atos, suas

inquietações, sua contestação – a partir dos recursos que lhes são possíveis –, expressando tanto a recusa às respostas públicas restritas a discursos morais e punitivos como a potência com a qual afirmam o seu direito à vida.

## *Referências Bibliográficas*

- ABAD, Miguel. Crítica política das políticas de juventude. In: *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez/ Ação Educativa, 2003.
- ABRAMO, Helena. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5/6, 1997.
- BRASIL. INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/estatisticas/>>. Acesso em: 13 de março de 2004.
- CASTEL, E. *El orden psiquiátrico*. Madrid: La Piqueta, 1980.
- DONZELOT, Jacques. *Polícia das Famílias*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.
- FOUCAULT, Michel. *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa, 1984.
- HADDAD, Sergio; PIERRO, Maria Clara Di. *Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos*. São Paulo: Ação Educativa, 1999, p.2.
- ISLAS, José A. P. Pro(Dia)logo. Políticas publicas de juventud del nuevo siglo: para mirar lo que vemos. In: RODRIGUEZ, Ernesto. *Atores estratégicos para el desarrollo: políticas de juventud para o siglo XXI*. México: Instituto Mexicano de la Juventud, 2002.
- LANCETTI, Antonio. Prevenção, preservação e progresso em saúde mental. *Saúde e Loucura*. n. 1. s/d.
- PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1993.
- PASSETTI, Edson. Ensaio sobre um abolicionismo penal. In: III CONGRESSO DA ALACIP, São Paulo: Unicamp, 2006.
- RUA, Maria das Graças. As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In: CNPD. *Jovens Acontecendo na Trilha das Políticas Públicas*. Brasília, 1998. 2 v.
- SPOSITO, Marília P. *Relatório de pesquisa* (FAPESP), mimeo, 1993.

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

## SEM PAPAS NA LÍNGUA... SOBRE AS LÓGICAS, LÍNGUAS E DESEJOS DOS OUTROS

*No mincing words... on logics, languages and desires of others*

Anelice Ribetto\*

\* Psicóloga (Universidad Nacional de Córdoba- Argentina); Doutoranda em Educação (Universidade Federal Fluminense- Brasil).

E-mail: [anelatina@yahoo.com.ar](mailto:anelatina@yahoo.com.ar)

**Material recebido em janeiro de 2007 e selecionado em março de 2007.**

### RESUMO

O texto tentará expor algumas reflexões sobre as maneiras pelas quais as pessoas negociam diferentes lógicas, línguas e sentidos do mundo nos encontros cotidianos escolares na diferença. Essas reflexões, surgidas no processo de discussão da pesquisa empreendida pela autora para o Mestrado em Educação da UFF – *Das diferenças e outros demônios: o realismo mágico da alteridade na educação* –, questionam fundamentalmente as posturas pedagógicas, políticas e epistemológicas que reservam um lugar consagrado de poder-saber a uma única lógica da mesmidade que “hospeda hostilmente” (Derrida, 1997) os chamados *outros*. Essa hospitalidade hostil, que tem lugar em múltiplos e diferentes espaços-tempos escolares, aparece como marca de políticas de tolerância, mas não de afirmação e reconhecimento das múltiplas e irreduzíveis maneiras de pensar e viver o mundo. Aparece, muitas vezes, travestida com a fantasia multicolorida da *inclusão escolar*.

**Palavras-chave:** Alteridade. Cotidiano escolar. Diferença. Multiplicidade da língua.

### ABSTRACT

*This paper aims to analyze some narratives and questions concerning the ways people negotiate different languages, perceptions, and logical perspectives about the world during daily life at schools. These different interpretations about what is actually happening every day in the narrative format seriously question some pedagogical, political and epistemological standpoints which reserve a special place for the logics of seeing human beings as “equals” and which does not give space (or does it in a hostile way) to the “others” (who are not able to fit in the standard model). This hostile hospitality takes place in numerous spacetemporal situations at school and is clearly seen as a quote of tolerance but does not consider differences as part of reality that needs to be understood and accepted as different ways of thinking, believing, living or creating the world. Tolerance appears, many times, “colourfully dressed” as “Scholar Inclusion”.*

*Key words:* Daily life at schools. Sameness; Otherness; Difference; Language multiplicity

- Cuidado vovô, está pisando de um lado só...

- Fica quieto meu neto, eu estou pisando certo.

Que netinho danado vai se meter com meu pisado,

Não é meu pé,

É o sapato que está entortado

(Do samba “Cuidado vovô”, de Tio Hélio. Vídeo *Orgulho da Serrinha*,

Puxando conversa, 2004).

### A FLAUTA ENTUPIDA: LÓGICAS DAS/ NAS DIFERENÇAS.

1998. Província de Córdoba, Argentina. Sala de Psicologia da *Escuela Jerónimo Luis de Cabrera*. A câmera em cima de uma mesa está *tomando* meu encontro com Cláudio, um aluno de quinze anos, que assiste à nossa escola desde pequeno. Dois dos seus irmãos terminaram a escolaridade primária na *escola normal* noturna, depois de ter frequentado durante anos a *escola especial*. Eles foram alguns dos primeiros *integrados* no final dos anos oitenta.

Além de muitas outras coisas, Cláudio tem surdez. Não são conhecidas



# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/07

65

as razões pelas quais lhe *restou* uma audição de 10% comparada com um *ouvinte médio*. Não tem diagnóstico preciso, talvez, uma otite mal curada. Quando a mãe o matriculou na Escola, deu à equipe o seu próprio diagnóstico, com certo humor, que sempre reconheci como possibilitador da saúde do menino. Ela falou assim: “O Cláudio é surdo pra cassete, mas, ele fala todo desde menino... a gente entende porque ele se faz entender”. Uma vez mais os saberes tecidos no cotidiano irromperam irreduzíveis e desafiaram a possibilidade de reconhecimento de um único e superior saber: o saber das ciências. Saber que só poderia reconhecer a falta – da audição –, saber a partir do qual criaria uma “tecnologia da anomalia” (Foucault, 2001, p. 156) para tentar completar (curar, educar, etc.) a falta, sentida como falha.

Como dizia a mãe do Cláudio, a pesar de ele não escutar nem falar como a maioria “normal”, as pessoas que conviviam cotidianamente com ele criaram *na* relação uma outra forma de se comunicar e de conversar. Certeau (1994) chamaria de *táticas de praticantes* essas práticas comunicacionais que, depois de um tempo na escola – como tinha acontecido na família –, Cláudio colocou já não como a *sua* surdez, mas, como a *nossa* forma de viver uma relação na diferença. Cláudio não usa aparelhos.

Não aprendeu a Língua Argentina de Sinais – entre outras razões, porque não lhe possibilitaram recursos econômicos suficientes para viajar 200 km. Como já fiz referência, Cláudio criou – com outros – uma língua com gestos espontâneos que, para mim, que tive o prazer e o privilégio de me relacionar com ele, marcaria e inauguraria um processo de apren-

**Como dizia a mãe do Cláudio, a pesar de ele não escutar nem falar como a maioria “normal”, as pessoas que conviviam cotidianamente com ele criaram *na* relação uma outra forma de se comunicar e de conversar.**

dizagem angustiante, apaixonante e feliz. Digna.

A câmera está filmando.

Ali estou eu *mais* Cláudio, sentados em frente à mesa, tentando decifrar uma partitura musical que ele estava aprendendo a tocar com flauta. Cláudio segue as notas com seu dedo em uma escrita que para mim é indecifrável, e percebe que *erra* a nota: *desafina*. Essa era uma situação que habitualmente o frustrava muito. Um dos desafios que Glória, minha amiga e professora de música da escola, encontrava com os quatro alunos surdos que tocavam flauta era o de inventar uma outra maneira de *medir a intensidade do sopro* para afinar. Eles inventaram uma maneira. Pegaram um isqueiro, que colocavam em frente da boca antes de começar a soprar a flauta, e, quando acendia a chama, sopravam. Dessa maneira dava para sentir a quantidade de ar que saía pela boca, e ao mesmo tempo viam o movimento da chama: o ponto exato era balançar a chama sem apagá-la.

Então, ali estou eu *mais* Cláudio, e a câmera capta a possibilidade de existência de outras lógicas para explicar o que estava acontecendo.

Primeiro, eu repito inumeráveis vezes: – *Escuta-me, Cláudio, me escuta...* E percebo logo depois que ele não olha para mim até que esse *me escuta* sem sentido vai junto com gestos e mãos que tocam o seu corpo.

Aí, sim, o *escuta-me* passa a ter um outro sentido.

Cláudio olha minha cara ao *desafinar* e imediatamente *me comunica* com ironia:

– *Por que você acha que o problema sou eu? Não sou eu. Não é meu sopro incontível. É essa flauta que não é capaz de soar bem com outros sopros como o meu. Parece que ela tem algum defeito dentro. Parece que está entupida...*

As palavras dele surgem das mãos, da cara, dos olhos. Larrosa diria “*La subjetividad es cuerpo vivo, sensible, expuesto a la caricia y a la herida, mortal. La voz es la marca de la subjetividad en el lenguaje. O la marca del lenguaje en la subjetividad. Por eso la voz no sólo tiene que ver con la boca o con la oreja, sino con todo el sujeto*” (In: Skliar, 2004).

Pergunto-me quem não entenderia o que ele está dizendo. Entender a sua fala não significa então que a sua maneira de falar vai-se instaurar como um novo dogma, como única verdade, como oração de igreja. Mas, por que não vê-la como uma outra versão possível do que estava ocorrendo?

Na semana seguinte, nós – eu e Cláudio – estamos de novo na sala. Agora Cláudio está ajoelhado no chão, com um aparelho de som diante dele, que toca uma música com sons muito variados, de diferentes instrumentos. É uma música popular do norte ar-

## REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

gentino. Estou com a câmera na mão e falo: – Cláudio, se abraça... – com a palavra e com o gesto – se abraça ao aparelho de som. Ele envolve o aparelho com os dois braços, encosta sua cabeça sobre as caixas de maneira que um ouvido fique colado ao alto-falante: E começa a narrar verbosamente todos os instrumentos e sons que está escutando.

Uns meses depois dessa *aula*, assisti no cinema ao filme *Amada imortal*, sobre a vida de Beethoven; para minha surpresa, o ator que interpreta o compositor na cena do reconhecimento da sua própria surdez encosta a cabeça sobre o piano, de maneira que um ouvido fique colado na caixa de madeira do instrumento, e começa a tocar, a *escutar* a sua própria música.

A irrupção inaudita das palavras dele e o meu próprio espanto ante minha percepção de que o seu *reconhecimento como outro que sabe* começou quando consegui pensar que a língua onde estávamos sendo tinha uma “condição babélica, multiplicidade de línguas na própria língua” (Larrosa, 2004, p. 70) e que qualquer explicação ou interpretação que tentasse fazer sobre suas palavras seria só uma “tradução do sentido” (Larrosa, p.77), nesse momento, se possibilitou – sem se planejar que assim o fosse – a emergência do acontecimento “*de lo que llega y por consiguiente de lo que, porque llega del otro, no es previsible*” (Derrida, 1997, p. 8). Ao questionar a mesmidade da única possibilidade de que o seu sopro fosse errado, que só pudesse escutar a música através dos ouvidos ou se comunicar só através da palavra dita, Cláudio me ajudou a pensar que aquilo que no outro continua sendo mistério, aquilo do outro que não sei e não controlo, aquilo

*insuportável* de se assumir como potência na maioria das pedagogias é o que ainda permite o encontro nas diferenças e a possibilidade de discutir a alteridade na educação: “Poderia ser isso, mas, também poderia não ser só isso. Ser uma outra coisa que eu não sei o que é” (inspirada em uma fala de Carlos Skliar).

Pensando nisso, lembro o texto “Dar a ler... talvez”, em que Jorge Larrosa coloca uma referência que considero fundamental quando falamos, escrevemos, lemos, enfim, tecemos nossos conhecimentos no cotidiano e nas relações de alteridade. Algumas das coisas que falamos, escrevemos, escutamos, lemos são o que ele chama de “expressões demasiado legíveis” (2004, p. 16); eu as chamaria também demasiado faláveis, demasiado escritáveis, demasiado escutáveis; “sabemos de antemão o que significam [...] como fazer para que a leitura [eu diria a escrita e o diálogo] vá além dessa compreensão problemática, demasiado tranqüila, na qual só lemos [escrevemos, escutamos e dizemos] o que já sabemos ler” [escrever, escutar e dizer] (2004, p. 16).

O desafio em que me colocam minhas próprias reflexões é o de tentar escrever considerações sobre algumas questões pedagógicas e o que para mim significa pensar os discursos e as subjetividades a partir dessas relações

ingovernáveis e múltiplas, com a esperança de pôr em discussão algumas das certezas do paradigma epistemológico moderno, que ainda (me) ardem suas marcas em alguns corpos – práticas escolares.

Pensar as possibilidades de uma epistemologia que entranhe perplexidades, complexidades e aproveitamento da experiência na tessitura de conhecimentos e saberes. Refletir sobre o que acontece quando *uma mesma* língua, que *naturalmente* habitamos, que *é nossa* e *é própria*, que nos constitui como sujeitos e que criamos como representação do mundo, depara-nos com o dever de compreender outra língua, mas, *compreender com nossa própria e mesma lógica*, e não a do outro; compreender para “converter o distante em próximo, o estranho em familiar, o outro no mesmo” (Larrosa, 2004, p. 74) e não para perder o próprio domínio da situação e nos sentirmos um pouco, pelo menos algumas horas, estrangeiros, exilados. O estranhamento que se produz talvez se produza porque :

Em muitas ocasiões, quando falamos não vemos nem ouvimos nem tocamos a língua, mas vivemos nela naturalmente, quer dizer, sem ter consciência dela. A língua somente aparece como tal quando se dá em sua dificuldade,

**Uns meses depois desta *aula*, assisti no cinema o filme *Amada imortal*, sobre a vida de Beethoven; para minha surpresa, o ator que interpreta o compositor na cena do reconhecimento da sua própria surdez encosta a cabeça sobre o piano, de maneira que um ouvido fique colado na caixa de madeira do instrumento, e começa a tocar, a *escutar* a sua própria música.**

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/07

67

quando nos faltam as palavras ou quando nos resistem as palavras (LARROSA, 2004, p. 78).

Em lugar de querer *compreender para abortar o incômodo das diferenças que nos constituem*, para que *possamos entender harmoniosamente*, tenho esperança na possibilidade de que, no intento de deixar que o outro seja alteridade, e não mesmidade, e, com essas marcadas diferenças, possamos talvez e dificilmente – em uma língua constituída nas fronteiras – negociar alguns sentidos que nos permitam a busca constante da “*coisa em comum*” (Ranciere, J., 2002) e reconhecer o temor que nos provoca aquilo que não conseguimos controlar.

A dificuldade deste trabalho, seu caráter perigoso, afasta muitos homens da descoberta dos outros. Quando esta procura é evitada, a alteridade torna-se um problema e a estranheza uma “coisa” a rejeitar. O estrangeiro real e o estrangeiro em nós se juntam. Rejeitando o estrangeiro, se está seguro de não ser contaminado por ele; se está seguro igualmente de sua própria coerência e identidade. O estrangeiro sempre faz mal àquele que recusa a interrogação. Pois, justamente o papel do outro em sua pura alteridade, do estrangeiro, é sempre questionar nossas certezas (ENRIQUEZ, E., 1998, p. 40).

Isso me parece fundamental quando se fala de trabalho dentro das escolas, quando se fala da importância da leitura, das leituras dos mundos, dos sentidos das palavras, dos sentidos dos textos, etc. Sobretudo, quando se pesquisa o cotidiano, em que essas multiplicidades lingüísticas e lógicas se manifestam na sua intensidade efêmera e descar-

**Isso me parece fundamental quando se fala de trabalho dentro das escolas, quando se fala da importância da leitura, das leituras dos mundos, dos sentidos das palavras, dos sentidos dos textos, etc**

nada e, muitas vezes sofrem certos atentados de conversão em nome de *falar a mesma linguagem, compreender a diferença, me colocar no lugar de, para nos tornarmos iguais, incluindo-nos na mesmidade...*

São práticas das mais arrogantes formas de pedagogia colonizadora, que supõem a boa intenção da tolerância do estranho. O estranho que, muitas vezes, é acolhido e hospedado em um espaço que já tem pré-desenhadas as regras da convivência e pré-dito o que é bom e o que não é. Espaços que, ainda assim, são chamados de espaços inclusivos: o estranho, para conseguir estar, tem que se transformar no mesmo ou se fazer notar como exótico. Perigos do tratamento, a modo de norma generalizante, da complexa questão da inclusão na educação. Espaços de “hospitalidade hostil”, em que essa “irredutibilidade infinita do outro” (Derridá, 1997, p. 01) descarna a pergunta: *como pensar essa acolhida do outro na educação?* Uma acolhida que não se pretenda livre dos demônios e fantasmas da alteridade, mas que reivindique a solidariedade como possibilidade paradigmática de relação e produção de subjetividades.

Derridá arrisca um dramático problema:

*Acoger al otro en su lengua es tener en cuenta naturalmente su idioma, no pedirle que renuncie a su lengua y a todo lo que ésta encarna, es decir, unas normas, una cultura (lo que se denomina una cultura),*

*unas costumbres, etc. La lengua es un cuerpo, no se le puede pedir que renuncie a eso... Se trata de una tradición, de una memoria, de nombres propios. Evidentemente, también resulta difícil pedirle hoy en día a un Estado-nación que renuncie a exigirles a aquellos a los que acoge que aprendan su lengua, su cultura en cierto modo (p.6) (...) Por consiguiente, tanto en el terreno político como en el terreno de la traducción poética o filosófica, el acontecimiento que hay que inventar es un acontecimiento de traducción. No de traducción en la homogeneidad unívoca, sino en el encuentro de idiomas que se aceptan sin renunciar en la mayor medida posible a su singularidad (DERRIDA, 1997;2001, p.7).*

Será que de alguma maneira estarei tentando encontrar alguma confissão que me permita redimir-me da culpa pela descrença em um discurso da *diversidade* como algo isolado, coisificado, assunto de outros, assunto dos outros, sempre com a ilusão perversa do final feliz, ou, me redimir por tentar não cair no discurso da *diferença com um fervor militante*, que só me permita a ilusão da construção do *homem novo* iluminando o final do caminho, me negando o reconhecimento do *homem e a mulher possíveis* que vão sendo cotidianamente pelas encruzilhadas?

Que seja a irrupção do ingovernável na trama cotidiana das relações possíveis o que me permita espantos e encantos nesse *realismo mágico* da alteridade na educação.



# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

## *Referências Bibliográficas*

- CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Ed.Vozes, 1994.
- COTIDIANOS en la Escuela especial “Jerónimo L. de Cabrera”. Dirección: Anelice Ribetto. Escuela Especial Jeronimo Luis de Cabrera. Argentina: 1998/2002. 1 videocassete (120 min.); VHS.
- DERRIDÁ, Jaques. Deconstruir la actualidad. *Revista El Ojo Mochó*. Revista de Crítica Cultural, 1994. Bs. As. 5. Traducción: C. de Peretti. Disponível em: <<http://personales.ciudad.com.ar/Derrida/index.htm>>.
- DERRIDA, Jaques. Sobre la hospitalidad. *Revista ;Palabra!*. Trotta, 2001, pp. 49-56. Traducción al español: Cristina Peretti e Francisco Vidarte. Disponível em: <<http://personales.ciudad.com.ar/Derrida/index.htm>>.
- ENRIQUEZ, Eugène. O judeu como figura paradigmática do estrangeiro. In: KOLTAI, Caterina (Org.). *O estrangeiro*. São Paulo: Ed. Escuta Ltda, 1998.
- FOUCAULT, Michel. *Los anormales*. Buenos Aires: Ed. Fondo de Cultura Económica, 2001.
- LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Ed.Autêntica, 2004.
- ORGULHO da Serrinha. Programa sobre a vida e obra do sambista Tio Hélio. Projeto Puxando conversa. Dirección: Valter Filé. Produção: Imagem na Ação. Rio de Janeiro, 2004. 1 DVD.
- RANCIERE, Jacques. *O mestre ignorante*. Tradução: Lílian do Valle. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2002.
- SKLIAR, Carlos. *Intimidad y alteridad: experiencias con la palabra*. Escritos inéditos. Buenos Aires, 2004.

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

## REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O *PROFESSOR INCLUSIVO*: COMPETÊNCIAS INTERPESSOAIS EM QUESTÃO

*Social representations of the inclusive lecturer: interpersonal competences in debate*

Mônica Pereira dos Santos \*

\* Gerente de Educação e Ação Social do SESC (Departamento Nacional). Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Pesquisadora em Inclusão em Educação.

E-mail: [monicapereiradossantos@ufrj.br](mailto:monicapereiradossantos@ufrj.br)

Kátia Regina Xavier da Silva \*\*

\*\* Estudante do curso de Pedagogia da UFRJ/UNIABEU.

E-mail: [katiarxsilva@oi.com.br](mailto:katiarxsilva@oi.com.br)

**Material recebido em janeiro de 2007 e selecionado em abril de 2007.**

### RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar as Representações Sociais do professor caracterizado como inclusivo, expressas por estudantes do curso de formação de professores de uma universidade pública federal, situada no Rio de Janeiro. Trata-se de pesquisa qualitativa de cunho exploratório e constitui-se no aprofundamento teórico-explicativo de respostas dadas a uma das questões tratadas em questionário desenvolvido em pesquisa anterior. Foram analisadas 1904 palavras/expressões associadas às características do *professor inclusivo*. O núcleo central da imagem atribuída ao professor remete à idéia de *cuidado* e, principalmente, traduz representações hegemônicas acerca do papel do professor em sua

prática profissional. A noção de *cuidado* também ancora a idéia de que a inclusão é tarefa exclusiva do professor, mascarando outros aspectos relevantes a serem considerados quando se pensa a inclusão enquanto processo.

**Palavras-Chave:** Inclusão em Educação. Formação de Professores.

### ABSTRACT

*This article aims at analyzing the Social Representations of the lecturer characterized as inclusive, according to the views of university students of the Teacher Training Course of a Federal University in Rio de Janeiro state. It is an exploratory, qualitative research which attempts to deepen the theoretical-explanatory answers given to one of the*

*questions of a questionnaire developed for a previous research on similar subject and also carried out by us. In that research we analyzed 1904 words/expressions associated to the characteristics of an inclusive lecturer. The central core of the image attributed to the lecturer by the students led us to the idea of care, and especially, translated hegemonic representations about the role of the lecturer in his/her professional practice. The notion of care also supports the idea that inclusion is a task that belongs exclusively to the lecturer, which hides other relevant aspects to be considered when one thinks of inclusion as a process.*

*Key words: Inclusion in Education, Teacher Initial Training, Social Representations.*

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

Este artigo tem por objetivo analisar as Representações Sociais (RS) do professor caracterizado como *inclusivo*, expressas por estudantes universitários do curso de formação de professores de uma universidade federal, situada no Rio de Janeiro. O interesse por investigar tais representações partiu da discussão sobre os resultados da pesquisa *Ressignificação da formação de professores para o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas de inclusão*. Tais resultados nos estimularam a refletir de forma mais aprofundada sobre como as RS do *professor inclusivo* são construídas, que mecanismos legitimam tais representações e de que forma estas podem, enquanto prática ideológica, contribuir para a mitificação desse *novo professor*, no contexto das culturas, políticas e práticas do processo de inclusão.

Partimos das contribuições da Teoria das Representações Sociais (TRS) para refletir sobre como e por que as pessoas constroem e partilham determinados conhecimentos, visões de mundo e práticas; sobre o papel e a influência da comunicação e das interações na construção e legitimação dos sentidos daquilo que é familiar/não-familiar, óbvio/obscuro, convencional/não-convencional, universal/particular, entre outros aspectos. Em seguida, apresentamos os conceitos-chave que norteiam nossas reflexões acerca da inclusão: o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas inclusivas, o contexto de realização do estudo e a metodologia utilizada. Discutimos, à luz da teoria das RS, os principais resultados encontrados e, finalmente, tecemos algumas observações conclusivas acerca do estudo.

**Tal sistema de classificação permite que nos situemos em relação a algo, alguém ou alguma coisa que não conhecemos. Contribui, também, para que formemos nossas opiniões sobre o assunto (Moscovici, 2003).**

## AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DO ÓBVIO

Como e por que as pessoas constroem e partilham determinados conhecimentos, visões de mundo e práticas, reconhecidas como *óbvias* no interior de grupos específicos e em contextos específicos? Qual o papel e a influência da comunicação e das interações na construção e legitimação dos sentidos daquilo que é familiar/não-familiar, óbvio/obscuro? De que forma a contestação de tais *obviedades* pode contribuir para transformar a(s) realidade(s) construídas e partilhadas nos universos consensuais?

A TRS pode auxiliar a compreensão de algumas dessas questões, tendo em vista que visa a apreender, compreender e explicar o processo de construção dessas *obviedades*, construídas e reconstruídas cotidianamente no contexto da interação e da comunicação entre pessoas e grupos. Mas o que queremos dizer com *obviedades*?

Cotidianamente, interagimos com diferentes pessoas e grupos em diferentes contextos.

O fato de pertencermos a um grupo e estarmos engajados nos mesmos projetos específicos corrobora para que uma comunicação mútua seja bem-sucedida, o que poderia não ocorrer em outras circunstâncias e/ou em outros grupos. Assim, a legitimação

das representações sociais faz parte de uma dinâmica social que busca garantir o lugar privilegiado dos grupos em questão e que cumpre duas funções em especial: (1) convencionalizar pessoas, objetos e/ou acontecimentos e (2) indicar, previamente, o que deve ser pensado acerca destes (Moscovici, 2003). Para esse autor, as convenções dão à representação uma forma definitiva, localizam-na em determinada categoria e gradualmente a colocam como modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas (id., p.34).

Um outro aspecto importante é que as representações contribuem para que transformemos o não-familiar em algo familiar, passível de ser compreendido. O não-familiar incomoda, assusta e intriga. Para conviver com ele, buscamos na memória pontos de *ancoragem* que nos permitam compreender o *incomum* de acordo com referenciais daquilo que é *comum*. Assim, garantimos certa *ordem* no pensamento. Ao classificar e dar *nomes aos bois*, tornamos as coisas *óbvias*, passíveis de representação. Dessa forma, elegemos *protótipos* de pessoas e coisas, a fim de estabelecer um consenso na comunicação entre pessoas e/ou grupos.

Tal sistema de classificação permite que nos situemos em relação a algo, alguém ou alguma coisa que não conhecemos. Contribui, também, para formarmos opinião sobre o assunto

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/07

71

(Moscovici, 2003). Porém, necessitamos transformar essas representações em algo passível de ser comparado a outras representações já concretizadas em nosso pensamento e percebidas objetivamente em nosso cotidiano, sob a forma de imagens. A esse processo Moscovici (2003) dá o nome de *objetivação*.

Por meio dos processos de *ancoragem* e *objetivação*, os indivíduos e grupos tentam construir um mundo estável e inteligível com base nas informações armazenadas na memória e no processo de conceituação, que transforma as idéias em imagens que possibilitam a compreensão do mundo exterior. Contudo, cada pessoa possui conjuntos de experiências particulares que a conduzem a diferentes representações acerca de diferentes fenômenos; a TRS toma como ponto de partida a análise dessa diversidade através daquilo que é *dito* pelas pessoas com o intuito de expressar essas experiências.

Dessa forma, o *dito* tem muita importância no estudo das RS, pois o que as pessoas dizem expressa, sobretudo, um processo de pensamento. Uma análise acurada das representações ajuda-nos, também, a compreender o processo de recriação da realidade nos diferentes contextos de interação entre pessoas e grupos, tendo em vista que “o caráter das representações sociais é revelado especialmente em tempos de crise e insurreição, quando um grupo, ou suas imagens está passando por mudanças” (Moscovici, 2003, p.91).

As inúmeras mudanças no contexto educacional do último século e, mais especificamente, a discussão

sobre o que é e como se faz inclusão em educação contribuíram para a criação de uma crise na RS do professor, que deverá ajustar-se às novas demandas para atuar de forma *inclusiva* em sua prática profissional. Que elementos ancoram o processo de construção da representação desse *novo*(?) professor? Como ele é objetivamente apresentado pelos estudantes que pretendem atuar no campo educacional? Se é *óbvio* que todos têm direito à educação de qualidade e, conseqüentemente, todos devem estar/ser incluídos nesse processo, seria *óbvia* a compreensão do conceito de inclusão?

## INCLUSÃO: UMA DISCUSSÃO PARA ALÉM DO ÓBVIO

A inclusão tem sido, tradicionalmente, construída dentro de uma visão que chamaríamos de linear: inclusão de alguém dentro de certo contexto. Mais especificamente, ela tem sido caracterizada em função do *alguém* a ser incluído, e esse *alguém* tem sido, em geral, a população de pessoas em situação de deficiência. Nessa representação da inclusão, ligada apenas a um grupo a ser *inserido*, bastaria descobrir quem são os deficientes, de que estão sendo desprovidos, prover-lhes o que seja necessário e, então, a inclusão estaria *feita*, pronta, promovida, acabada.

Mas aqui cabem duas perguntas: somente pessoas com deficiência são excluídas em nossas sociedades? E serão elas excluídas com base apenas em sua deficiência? Certamente não.

Cada um de nós terá ou tem sido excluído ao longo da vida em inúmeras ocasiões, por motivos igualmente inúmeros. Tanto individualmente quanto coletivamente. Tanto em situações pontuais quanto em situações duradouras.

Quando se utiliza uma causa única, seja ela qual for, para justificar a necessidade de inclusão, perde-se o próprio sentido da inclusão. A deficiência, a etnia, a religião, o gênero e tantas outras características de qualquer ser humano em potencial, sozinhas, não podem constituir uma base sólida para justificar a luta pela inclusão. Afinal, podemos ter, ao mesmo tempo, todas as características acima descritas e muitas outras, ou sermos parte delas. Daí a importância de nos prendermos menos às características e aos sujeitos *da hora* da inclusão, e nos preocuparmos mais com a compreensão dos processos que geram as exclusões.

Assim, ao compreendermos a inclusão em sua relação dialética com a exclusão, podemos entendê-la como processo. Processo este delineado em suas dimensões de *cultura, política e prática*, que lhe emprestam um caráter dinâmico, que não permite o aprisionamento, o congelamento, ou a cristalização da inclusão dentro de apenas uma rede de significação. Ela assumirá sua veia histórica, mas não linear, porque sua relatividade, inerente à sua relação para com as exclusões geradas nas sociedades, assumirá primeiro plano. Porque compreendida no seio da contradição gerada pelas inúmeras e mutantes exclusões de nossas sociedades, a necessidade de inclusão torna-se infundável e espiralar: ela volta, mas nunca com as

<sup>1</sup> “Conjunto de padrões adquiridos de pensamento, comportamento, gosto, etc., considerados como elo entre as estruturas sociais abstratas e a prática ou ação social concreta” (Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 5.11).

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

mesmas proporções, nunca em um mesmo nível de complexidade, e nunca exatamente em um mesmo contexto, ainda que possa ser em um mesmo lugar. Nesse sentido, o processo de inclusão nunca é completo, mas está sempre em andamento.

Mas o que são as dimensões citadas? Por *cultura*, queremos dizer tudo o que toca a ordem da construção de valores relativos à inclusão. Assim, a dimensão cultural de inclusão, quando pensada no contexto educacional, refere-se às intenções e afirmações, explícitas ou implícitas, que traduzem preocupações com o desenvolvimento de um *habitus*<sup>1</sup>. Traduzindo para o cotidiano escolar, a dimensão da cultura pode ser analisada a partir das intenções explícitas no projeto político-pedagógico das escolas, em suas regras disciplinares, em seus planos de aula e em seus planos anuais de planejamento, dentre outros.

A dimensão *política* de inclusão, por sua vez, caracteriza-se pela articulação de diferentes formas de apoio a um *funcionamento inclusivo* da escola. Em termos práticos, a dimensão política pode ser vista em programas ou projetos desenvolvidos na escola, cuja autoria seja de membros representativos da(s) comunidade(s) de excluídos da escola, ou daqueles que os identificam, a eles se aliam e tentam minimizar os processos de exclusão por que passam. Vale ressaltar que, ainda que fosse desejável, a dimensão política não é, necessariamente, coerente com a da cultura e vice-versa.

Por último, a dimensão das *práticas* tem como característica central refletir as dimensões da cultura e da política de inclusão no sentido de assegurar “que todas as atividades de sala de aula ou extracurriculares encorajem a

participação de todos os estudantes e baseiem-se em seus conhecimentos e experiências fora da instituição” (Booth et. al., 2000, p.45). No cotidiano educacional, essa dimensão reflete-se em tudo o que acontece no dia-a-dia: nas aulas, nas reuniões, nas relações interpessoais, e que expressem atitudes que lutem contra todas as formas de discriminação, alijamento e alienação de seus sujeitos. Embora no plano ideal as práticas devessem refletir as culturas e políticas, sabemos que nem sempre assim o é.

É como o processo de inclusão, compreendido a partir de suas três dimensões de análise, pode servir como forma de contestação das *obviedades* às quais nos referíamos anteriormente, contribuindo para transformar a(s) realidade(s) construída(s) e partilhada(s) nos universos consensuais?

Ao tomar a inclusão como processo e analisá-la a partir das referidas dimensões, percebemos que o desenvolvimento de uma “mentalidade inclusiva” nos coloca na rota de um eterno questionar. Com *eterno questionar*, referimo-nos ao esforço contínuo, provocado por um *olhar inclusivo*, em ir além do que seja consensual; em ir além das aparências; em não se contentar com a primeira resposta, e, muito menos, em não considerá-la eterna. O eterno deverá ser o questionar do *statu quo*

das coisas, e não as avaliações, sempre passageiras e relativas, que se fazem das coisas.

O exemplo do que acima afirmamos será dado na seção dedicada à apresentação e análise dos resultados, quando tentaremos mostrar o quanto um *olhar inclusivo* nos influenciou a pensar e repensar as respostas fornecidas a respeito do que seria um *professor inclusivo* a partir das perspectivas dos respondentes do questionário.

## METODOLOGIA

As reflexões aqui expressas constituem-se no aprofundamento teórico-explicativo de respostas dadas a uma das questões tratadas em questionário desenvolvido em pesquisa anterior. O instrumento a partir do qual foram coletados os dados ora discutidos constituiu-se na questão 34 do questionário original, que perguntava que características seriam dadas a um *professor inclusivo* por professores em formação inicial.

A amostra foi composta por 933 estudantes matriculados no primeiro semestre de 2004, nos dezenove cursos de Licenciatura e no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de uma universidade federal situada no Rio de Janeiro. Elegemos como objeto de estudo as RS do *professor*

**E como o processo de inclusão, compreendido a partir de suas três dimensões de análise, pode servir como forma de contestação das *obviedades* às quais nos referíamos anteriormente, contribuindo para transformar a(s) realidade(s) construídas e partilhadas nos universos consensuais?**



# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/07

73

*inclusivo*, partindo da definição de inclusão previamente fornecida aos participantes no questionário, na tentativa de compreender a representação a que o grupo chegou a partir da definição apresentada e com base em suas experiências e percepções particulares de inclusão/exclusão.

Analisaram-se 1.904 palavras/expressões associadas às características do *professor inclusivo*. Os dados foram organizados com o auxílio da técnica de análise do conteúdo (Bardin, 1977). Durante esse processo, agrupamos as palavras/expressões em sete categorias amplas, a saber: (1) *competência interpessoal*, na qual foram dispostas palavras/expressões que exprimiam características e ações relativas à “habilidade de lidar eficazmente com relações interpessoais, de lidar com outras pessoas de forma adequada às necessidades de cada uma e às exigências da situação” (Moscovici, 1985, p.27); (2) *competência profissional*, em que foram reunidas palavras/expressões que exprimiam características e ações relativas ao conjunto de esquemas ligados a percepção, pensamento, planejamento, organização, avaliação e ação docente, no sentido de prática profissional (Perrenoud, 1999b; 2000); (3) *engajamento*, em que foram reunidas palavras/expressões que exprimiam características e ações relativas à consciência das conseqüências morais e sociais dos princípios e atitudes adotados pelo *professor inclusivo*, no que tange às questões sociais e históricas de seu tempo; (4) *características negativas*, em que foram agrupadas as palavras/expressões que sugerem *características negativas* e/ou *pejorativas* relativas ao *professor inclusivo*; (5) *respostas ambíguas*, cujo sentido não pôde ser claramente definido de acordo com

**Verificamos que a maior parte dos atributos relacionados a um *professor inclusivo* diz respeito a atitudes e características pessoais que, direta ou indiretamente, contribuem para sua classificação em um viés predominantemente *positivo*.**

as intenções desta pesquisa, devido à imprecisão; (6) *respostas nulas*, para as quais o respondente não forneceu argumentos condizentes com o que lhe foi perguntado; e (7) *questionários em branco*. Com base nessa organização, apresentamos a seguir algumas reflexões sobre os estereótipos e preconceitos atribuídos pelos respondentes ao *professor inclusivo*.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para iniciar as discussões, partimos de três idéias. A primeira é a de que o *preconceito* “é um julgamento positivo ou negativo, formulado sem exame prévio a propósito de uma pessoa ou de uma coisa e que, assim, compreende vieses e esferas específicas” (Jodelet, 1999, p.59). A segunda, a de que os *estereótipos* são “esquemas que concernem especificamente os atributos pessoais que caracterizam os membros de um determinado grupo ou de uma categoria social dada [...], resultantes de processos de simplificação próprios ao pensamento do senso comum” (ibidem). A terceira é a de que o objeto representado e o sujeito/grupo que emite a representação fazem parte de um contexto que dá sentido a essa representação, a esse saber construído no decorrer da relação sujeito-objeto. Neste caso, é importante que consideremos algumas questões: “Quem sabe e de onde sabe; O que e como sabe?

Sobre o que sabe e com que efeitos?” (Jodelet, 2001, p.28).

Verificamos que a maior parte dos atributos relacionados a um *professor inclusivo* diz respeito a atitudes e características pessoais que, direta ou indiretamente, contribuem para sua classificação em um viés predominantemente *positivo*. O *professor inclusivo* se refere, de acordo com a representação dos respondentes, a um tipo de profissional que: (a) atende às demandas políticas, históricas e sociais de seu tempo; (b) é capaz de mobilizar os conhecimentos necessários para agir de forma eficaz em sua prática profissional e (c) apresenta habilidades para perceber como conduzir as relações interpessoais, adotando comportamentos adequados em situações específicas.

Dentre as principais palavras/expressões relativas às categorias apresentadas, destacamos, para efeito da presente discussão, aquelas com mais de trinta indicações. Na categoria *competências interpessoais*, que representou 53,5% das ocorrências, foram apresentadas as palavras: respeitador (71), atencioso (60), compreensivo (59), desprovido de preconceito (40), democrático (39), flexível (34), paciente (31), abertura (30). Na categoria *competências profissionais*, que correspondeu a 18,3% das ocorrências, destacaram-se as palavras: competente (50) e atualizado (34). Na categoria *engajamento*, que representou

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

15,5% das ocorrências, foram citadas: consciente (58) e ético (33). *Respostas nulas, respostas ambíguas e questionários em branco* corresponderam a 8% das respostas, e as *características negativas* a 4,5%. Isso nos leva a refletir sobre como se deu o processo de construção do *protótipo* do professor inclusivo, principalmente no que se refere às suas *competências interpessoais*, categoria esta extremamente importante no contexto educacional e, ao mesmo tempo, merecedora de exame mais acurado.

Jodelet (1999), ao discutir a questão da categorização social nos processos psicossociais da exclusão, afirma que “haveria uma tendência para selecionar e interpretar as informações de que dispomos sobre os indivíduos e os grupos de maneira congruente com o que nós pensamos da categoria na qual nós as colocamos” (p.60).

No caso de nossos respondentes, se admitirmos o fato de que as características preponderantes de um *professor inclusivo* tenham sido positivas; e se admitirmos como hipótese a idéia de que, quanto mais positivo for o valor atribuído a alguém na relação pedagógica, melhor será o resultado da aprendizagem, poderemos afirmar que tais professores terão melhores chances de provocar o sucesso escolar de seus alunos.

Por outro lado, o contexto do qual os respondentes fazem parte – um curso de formação de professores – e o papel desempenhado por eles nesse contexto – o de alunos – nos leva a refletir sobre dois tipos de *textos* presentes na representação do *professor inclusivo*: “o texto sócio-histórico que remete às construções sociais que alimentam nossa subjetividade; e o texto-discurso, versões funcionais

constituintes de nossas relações sociais” (Spink, 1995, p.122).

Em outras palavras, *esses alunos-futuros-professores* são, sobretudo, alunos e, como tais, construíram, ao longo de toda a sua vida acadêmica, um *protótipo* de professor que deve *acolher, respeitar, compreender*, enfim, *atender incondicionalmente* às necessidades dos alunos. O núcleo central da imagem atribuída ao professor nos remete à idéia de cuidado e, principalmente, traduzem representações hegemônicas acerca do papel do professor em sua prática profissional.

As condições de produção das RS do *professor inclusivo* nos conduzem a uma dupla possibilidade de reflexão: acerca do *olhar do aluno* que expressa suas necessidades enquanto aluno e, junto a isso, todos os seus afetos; e, sobre o *olhar do futuro profissional*, que busca construir uma identidade profissional que congrega tanto aspectos ligados à tradição, principalmente a do *bom/mau professor*; como novas demandas advindas de necessidades sociais e históricas atuais, entre elas a de *incluir os alunos*.

Dentre os conteúdos identificados pelas categorias, o componente afetivo evocado pela categoria *competências interpessoais* foi o que mais se destacou, talvez pelo fato de que a imagem do *professor inclusivo* ainda se ancora na idéia de que este profissional é aquele que *cuida* de seus alunos de forma incondicional. A noção de *cuidado* também ancora, por sua vez, a idéia de que a inclusão é, por si, tarefa exclusiva do professor. Se, por um lado, *paciência, abertura e flexibilidade* favorecem o lidar com as diferenças, por outro, a ênfase nas competências interpessoais pode reduzir a idéia de inclusão a uma via de mão única e

mascarar outros aspectos relevantes a serem considerados quando pensamos a inclusão enquanto processo.

Conforme afirmamos, a inclusão delineada nas dimensões culturais, políticas e práticas não permite o seu aprisionamento, congelamento, ou cristalização dentro de apenas uma rede de significação. Não é possível *pensar e fazer* inclusão sem se refletir sobre *quais são e como se processam* os mecanismos de exclusão; e refletir acerca da dialética existente entre a inclusão e a exclusão, conceitos estes criados historicamente e recriados ao longo da história. As relações de poder existentes entre os indivíduos e grupos fazem parte desse processo que delimita os espaços de participação e determina papéis sociais, uma questão política que pode tornar inexpugnável o exercício pleno da cidadania.

Por outro lado, sabermos que os professores são “mediadores e intérpretes *ativos* das culturas, dos valores e do saber em transformação” (Perrenoud, 1999 a, p. 5), e refletir sobre como se dá a formação desses profissionais é essencial na construção – interminável – da inclusão em educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe, ao final desta reflexão, uma pergunta que incomoda, mas que não pode calar: haveria tal figura que se pudesse definir por *professor inclusivo*? Talvez tal *figura* só seja possível provisória e temporariamente, pois se a inclusão é processo, essa *figura* será sempre passageira... Assim como a exclusão pode-se dar de diferentes formas, em diferentes contextos, a inclusão também não se dá de forma única. Um professor considerado *inclusivo* em um contexto pode não o ser em outro.

Investir em uma formação para

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/07

75

a inclusão em educação requer, por um lado, reconhecer quais os problemas que impedem sua consecução e, por outro, refletir sobre as diferentes alternativas de solução e colocá-las em prática, com vistas a avaliar a que melhor corresponde às necessidades dos alunos, dos professores, das instituições e da sociedade como um

todo. Idealizar, na formação inicial, um *protótipo de professor inclusivo* não só cristaliza a idéia de inclusão como restringe o campo de reflexão acerca da dialética inclusão/exclusão, além de excluir os profissionais que não se *ajustam* às características objetivadas pelas representações hegemônicas.

## Referências Bibliográficas

- ANASTASI, Anne. *Testes psicológicos*. São Paulo: EPU, 1977.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação, n. 12. Portugal, Porto, 2000.
- BOOTH, T. *et. al. Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE, 2000.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário eletrônico Aurélio*. São Paulo, SP: Positivo, versão 5.11, 2004.
- JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, Bader (Org.). *As Artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999, p.56-66.
- MINAYO, Maria C. S (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p.09-29.
- MOSCOVICI, Fela. *Desenvolvimento interpessoal*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1985.
- MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, set./out./nov./dez., 1999a, p.5-21.
- \_\_\_\_\_. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999b.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- POLIT, D. F.; HUNGLER, B. P. *Nursing research: principles and methods*. Philadelphia: J. B. Lippincott, 1987.
- SPINK, Mary J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. *Textos em representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p.117-145.
- THEODORSON, G. A.; THEODORSON, A. G. *A modern dictionary of sociology*. London: Methuen, 1970.

# VISITANDO O ACERVO DO INES

## INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS *National Institute for the Education of the Deaf*

Solange Maria da Rocha\*

\* Doutoranda em Educação - PUC - RJ. Mestre em Educação Especial - UERJ. Pedagoga - UERJ.

Licenciada e Bacharelada em História - UFF. Professora do INES.

E-mail: [solangerocha3@gmail.com](mailto:solangerocha3@gmail.com)

Em 1755, na França, o abade Charles Michel de L'Épée funda a primeira escola para ensino de surdos. Chegou a ter 60 alunos ricos e pobres indistintamente. Utilizava em seu trabalho os sinais pelos quais os surdos se comunicavam entre si e, também inventou outros que denominava de sinais metódicos utilizados para o desenvolvimento da linguagem escrita. Essa escola foi de natureza privada e gratuita até 1791 quando foi transformada no Instituto Nacional dos Surdos Mudos de Paris, tendo sido seu primeiro diretor o Abade Sicard (1742-1822).

Era comum que professores surdos formados pelos Institutos de Surdos europeus fossem contratados para fundar estabelecimentos para a educação de seus semelhantes.

Em 1815, o reverendo Thomas Hopkins Gallaudet (1787- 1851) realiza estudos no Instituto de Surdos de Paris com o abade Sicard. Retorna aos EUA com Laurent Clérc que era um professor surdo e brilhante aluno do abade Sicard, com o objetivo de criar a primeira escola para surdos na América.

No ano de 1855, um professor surdo oriundo do Instituto de Surdos de Paris, apresenta um relatório a D. Pedro II, cujo conteúdo revela a intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil.

O Instituto Nacional de Educação



de Surdos foi criado em meados do século XIX por iniciativa do surdo francês E. Huet.

Em junho de 1855, Huet apresenta ao Imperador D. Pedro II um relatório cujo conteúdo revela a intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil e também informa da sua experiência anterior como diretor de uma instituição para surdos na França. O governo imperial apóia a iniciativa de Huet e destaca o Marquês de Abrantes para acompanhar de perto o processo de criação da primeira escola para surdos no Brasil.

O novo estabelecimento começa a

funcionar em 1º de janeiro de 1856, mesma data em que foi publicado o programa de ensino, apresentado por Huet, o qual compreendia as disciplinas de língua portuguesa, aritmética, geografia, história do Brasil, escrituração mercantil, linguagem articulada, doutrina cristã e leitura sobre os lábios. Até o ano de 1908 era considerada a data de fundação do Instituto o dia 1º de Janeiro de 1856.

A mudança deu-se através do artigo 7º do decreto nº. 6.892 de 19 de março de 1908 que transferiu a data de fundação para a da promulgação da Lei 939 de 26 de setembro de 1857



# VISITANDO O ACERVO DO INES

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/07

77

que em seu artigo 16, inciso 10, consta que o Império passa a subvencionar o Instituto. Antes desse decreto, os alunos eram bolsistas de entidades particulares ou públicas.

No seu percurso de quase dois séculos, a instituição respondeu pelas denominações de Instituto de Surdos-Mudos e Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, no séc. XIX; Instituto Nacional de Surdos Mudos, com o advento da República e, no ano de 1957, ocasião de seu primeiro centenário, passou à denominação de Instituto Nacional de Educação de Surdos, assim permanecendo até os dias de hoje.

A substituição da palavra Mudo pela palavra Educação refletia o ideal de modernização da década de 50 no Brasil, no qual o Instituto e suas discussões sobre educação de surdos também estavam inscritos.

Em razão de ser a única instituição de educação de surdos em território brasileiro e mesmo em países vizinhos, por muito tempo, o INES recebeu alunos de todo o Brasil e do exterior, configurando-se em uma Instituição de referência para os assuntos de educação, profissionalização e socialização de surdos.

A comunicação gestual, hoje reconhecida como LIBRAS, Língua Brasileira de Sinais, de forte influência francesa em função da nacionalidade do fundador do instituto, foi espalhada por todo Brasil pelos alunos que regressavam aos seus Estados quando do término do curso.

Em 1875, o ex-aluno do Instituto Flausino José da Gama desenha o livro *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos* contribuindo para a difusão dessa língua.

Nas décadas iniciais do século XX, o Instituto oferecia, além da instrução

literária, o ensino profissionalizante. A terminalidade dos estudos estava condicionada à aprendizagem de um ofício. Os alunos freqüentavam, de acordo com suas aptidões, oficinas de sapataria, alfaiataria, gráfica, marcenaria e também artes plásticas e bordado.

Por muito tempo, o trabalho realizado na gráfica do Instituto foi referência no Rio de Janeiro recebendo encomenda de encadernação de quase todas as instituições públicas e particulares das primeiras décadas da República.

As questões relativas ao ensino para alunos surdos sempre foram objeto de muita polêmica, situação essa agravada pelos resultados do Congresso realizado em Milão em 1880, os quais indicaram a oralização do surdo como o modo mais adequado de educá-lo, condenando a utilização dos gestos no processo de ensino. Essa indicação foi muito criticada por alguns professores e alunos que reconheciam a importância e a legitimidade da comunicação pelos gestos.

A principal crítica que se fazia a oralização era de que ela demandava um tempo enorme de treinamento da fala e dos resíduos auditivos, concorrendo com a escolarização formal que ia sendo abandonada pela importância que era dada à expressão pela palavra oral. Essa perspectiva de escolarização não tinha como prioridade o ensino e sim o desenvolvimento da fala.

Os incipientes resultados dessa abordagem oralista para a educação dos surdos, que demandavam ensino público de massa, estimularam o surgimento, em meados da década de 80, do século XX, de um movimento transnacional, contando com acadêmicos, profissionais da área da surdez e dos próprios surdos no sentido de

apontar outros caminhos para a sua escolarização e socialização.

Com apoio de pesquisas realizadas na área da lingüística que conferiu status de língua à comunicação gestual entre surdos, esse movimento ganha corpo. Já no final dos anos 80, no Brasil, os surdos lideram o movimento de oficialização da LIBRAS.

Em 1993, um projeto de Lei da então senadora Benedita da Silva deu início a uma longa batalha de legalização e regulamentação da LIBRAS em âmbito federal.

Atualmente, a Lei já está regulamentada e o debate continua aberto. As discussões avançam em direção ao novo desafio que trazem as atuais políticas públicas educacionais para surdos. Por um lado, a proposta de inclusão, que é o acesso a qualquer ambiente escolar sem nenhuma restrição aos alunos surdos que podem e devem ser matriculados em classes regulares junto com ouvintes. Por outro lado, a regulamentação da lei da LIBRAS indica que o ensino de português deve ser oferecido como segunda língua e a língua de sinais como língua de instrução.

O Instituto, único em âmbito federal, ocupa importante centralidade nessas discussões, promovendo fóruns de debates, publicações, seminários, pesquisas e assessorias em todo território nacional. Possui uma vasta produção de material pedagógico, fonoaudiológico e de vídeos em língua de sinais, distribuídos para os sistemas de ensino.

Atualmente, além de oferecer no seu Colégio de Aplicação, educação precoce (0 a 3 anos), ensinos fundamental e médio, oferece também a possibilidade de formar profissionais da educação, surdos e ouvintes, no Instituto Superior Bilingüe recém inaugurado, experiência essa pioneira na América Latina.

# PRODUÇÃO ACADÊMICA



## INGLÊS PARA INGLÊS VER: UM ESTUDO SOBRE CIDADANIA E IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

*English just for show: a study on citizenship and equality of opportunities*

Janete Mandelblatt\*

\* Dissertação de Mestrado em Educação (Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro; data da defesa: 18 de abril de 2005).

Orientadora: Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Maria Lígia de Oliveira Barbosa.

E-mail: [jmandelblatt@oi.com.br](mailto:jmandelblatt@oi.com.br)

### RESUMO

Neste estudo, o olhar da pesquisadora recaiu sobre a docência de Língua Inglesa no Ensino Fundamental, com o objetivo de avaliar, comparativamente, em que medida essa docência se constitui, efetivamente, em escolas da rede pública e da rede particular, na instrumentação necessária para assegurar igualdade de condições de cidadania e de competitividade no mercado de trabalho. Foi também intenção do trabalho estabelecer relações entre família e situação socioeconômica, por um lado, e fracasso ou sucesso escolar, por outro, tendo como foco o ensino e a aprendizagem de língua inglesa.

Embasada teoricamente no pensamento de Pierre Bourdieu e de Basil Bernstein, e inspirada nas pesquisas empíricas em Sociologia da Educação comentadas por Jean Claude Forquin, a autora analisou os Parâmetros Curriculares Nacionais e investigou a aplicação de suas recomendações em quatro escolas na cidade do Rio de Janeiro, onde o trabalho de campo envolveu leitura de projetos, planejamentos e programas, interpretação do discurso das equipes pedagógicas e do corpo docente e discente, bem como observação da prática pedagógica.

As principais conclusões aproximam as escolas privadas das municipais, sugerindo que a qualidade do ensino de Inglês praticado dentro delas se diferencia não apenas de acordo

com a rede a que pertencem, com os recursos de que dispõem ou pela metodologia que adotam, mas principalmente em função de duas outras variáveis: a condição socioeconômica de seus alunos e o comprometimento da equipe pedagógica com a democratização do ensino.



## PORQUE A PALAVRA NÃO ADIANTA: UM ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE SURDOS(AS) E OUVINTES EM UMA ESCOLA INCLUSIVA NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

*Why a word doesn't work: a study, from the intercultural perspective, on the relationships between deaf and hearers*

Silvia Maria Figueiro Pedreira \*

\*Dissertação de Mestrado em Educação (Departamento de Educação/PUC-Rio; data da defesa: abril de 2006).

Orientadora: Vera Maria F. Candau.

E-mail: [silvia.pedreira@uol.com.br](mailto:silvia.pedreira@uol.com.br)

### RESUMO

Tendo como questão central problematizar o discurso da escola inclusiva como a forma mais eficaz de promover a universalização da educação, a atenção à diversidade e o acesso às formas ricas e estimulantes de socialização e de aprendizagem, este trabalho, com foco na inclusão escolar de surdos(as), buscou responder os seguintes questionamentos: como estão-se dando as relações entre surdos(as) e ouvintes na escola inclusiva, considerando-se a especificidade lingüística desse grupo e o predomínio, nas escolas regulares, das manifestações culturais dos(as) alunos(as) ouvintes?

Orientada por esse questionamento e com base na concepção de linguagem e de aprendizagem como processos sociais e dialógicos, de surdez como uma diferença cultural e dos(as) surdos(as) como indivíduos que se constituem como sujeitos na Língua de Sinais, a

presente pesquisa, por meio de um estudo de caso de inspiração etnográfica (André, 2003), teve o objetivo de investigar os limites e as possibilidades das relações entre surdos(as) e ouvintes numa escola inclusiva da rede pública do município do Rio de Janeiro, que utiliza intérpretes de LIBRAS.

As reflexões apresentadas baseiam-se em contribuições teóricas do multiculturalismo crítico (McLaren, 1997), da educação intercultural (Candau, 2002, 2003, 2005) e nos conceitos de identidade (Hall, 2000) e cultura (Geertz, 1989), que afetam a educação hoje, no contexto da globalização e do neoliberalismo. Em relação à educação de surdos(as), foram adotadas a concepção sócio-antropológica e a perspectiva bilíngüe-bicultural, a partir de autores como Behares (1991), Skliar (1997) e Sousa (1998), dentre outros(as), assim como as contribuições dos Estudos Surdos em educação (Skliar, 1998, 2003; Perlin, 2004).

Os resultados obtidos, por meio

da análise de observações do cotidiano escolar e de entrevistas individuais e semi-estruturadas realizadas com os sujeitos dessa pesquisa – dez professores(as), dez alunos(as) surdos(as), dez alunos(as) ouvintes e sete intérpretes de Língua de Sinais – apontam para a necessidade de se refletir sobre as implicações negativas da inclusão de surdos(as) e a complexidade do papel do(a) intérprete na escola inclusiva.

Ainda com base na análise de dados e no referencial teórico adotado, este estudo propõe encaminhamentos teóricos e práticos para aprofundar as discussões sobre a educação de surdos(as) numa perspectiva bilíngüe intercultural, que, mediante a efetiva participação dos(as) surdos(as) em pesquisas, programas, projetos e nos diversos contextos educacionais dirigidos a esse grupo, possibilitem a construção de uma educação inclusiva que articule políticas de igualdade e políticas de identidade.

# RESENHA DE LIVROS

## PSICOMOTRICIDADE, EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO SOCIAL

*Psychomotricity, special education and social inclusion*

Maria Inês Barbosa Ramos\*

\* Fonoaudióloga do INES. Docente do UNIBMR/MSB. Resenha do livro: *Psicomotricidade, educação especial e inclusão social*. Organizadores: Carlos Alberto de Mattos Ferreira e Maria Inês Barbosa Ramos. Rio de Janeiro: Editora WAK, 2007.

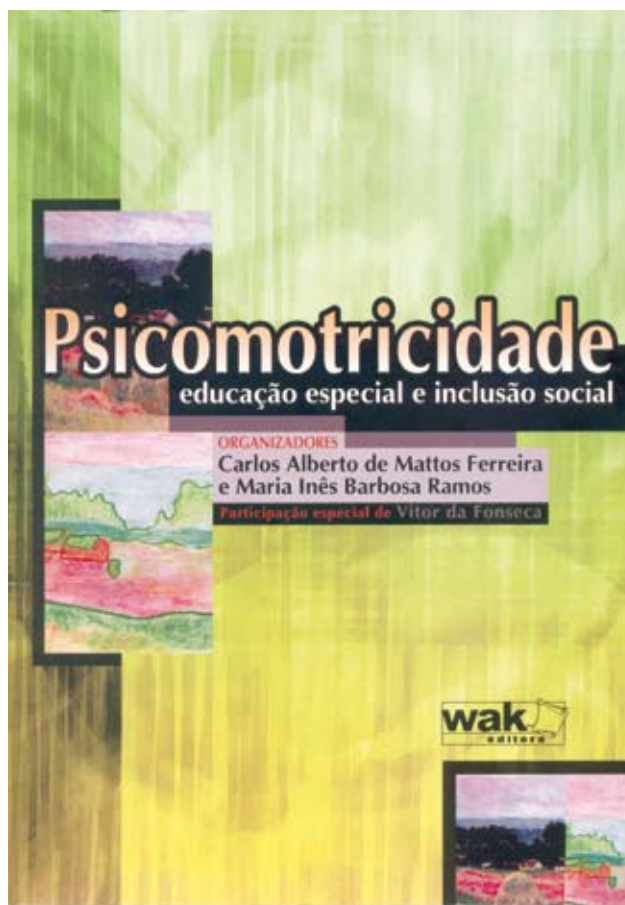
E-mail: [maria-ibbr@yahoo.com.br](mailto:maria-ibbr@yahoo.com.br)

**Material recebido em maio de 2007 e selecionado em maio de 2007.**

Trata-se de uma seleção de artigos produzidos por autores que pesquisam e trabalham diretamente neste campo de atuação. O tema tornou-se relevante para os organizadores, na medida em que perceberam a escassez de trabalhos na área, tão importante para uma significativa parcela da população. Nesse sentido, privilegiou-se um artigo para cada área da chamada Educação Especial e alguns para os trabalhos recentemente desenvolvidos no campo da Inclusão Social, considerando-se as propostas educacionais no campo das *necessidades especiais* e dos jovens de comunidades *excluídos* socialmente.

Os organizadores acolheram os textos e trabalhos que se articulam com o conceito amplo de *inclusão* e que priorizam as singularidades dos sujeitos com *necessidades especiais* e seus contextos socioeconômico-culturais.

A concepção de psicomotricidade sustentada na coletânea é a de uma





# RESENHA DE LIVROS



ciência que busca compreender a constituição do sujeito a partir das relações que ele estabelece consigo mesmo, com os outros, os objetos e os seus meios físico e social.

A primeira parte envolve textos de natureza mais teórica, que trazem subsídios para a compreensão do que é Psicomotricidade, e como essa proposta se insere na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva.

Alguns capítulos desse conjunto enfatizam a importância de intervenção precoce, enquanto outros se detêm

mais no aspecto da inclusão social, aprofundando a discussão sobre o significado do que é ser um indivíduo portador de deficiência, bem como sobre as marcas do estigma que esse diagnóstico, invariavelmente, confere. A imagem e o esquema corporal de pessoas com deficiências, aspectos fundamentais do trabalho com a Psicomotricidade, são também alvo de aprofundamento nesse primeiro grupo de textos.

A segunda parte do livro volta-se mais para as práticas terapêuticas e

educacionais, e nesse momento podemos conhecer a experiência daqueles que desenvolvem propostas inovadoras e atuais para o trabalho com essa população, focalizando o sujeito e não sua deficiência. Os textos aqui apresentados, além de trazer os teóricos que embasam as práticas, mostram, dentro de seus respectivos campos de atuação, e sem pretender oferecer uma *receita de bolo*, como transformar a teoria em atuação prática.

## Referências Bibliográficas

- BAKTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- LEVIN, E. *A clínica psicomotora: corpo na linguagem*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MOREIRA, A. F. B. *Currículos e programas no Brasil*. São Paulo: Papirus, 1990.
- RIBEIRO, Olga. P. *Atenção Primordial, estruturando um ser...* 1997. Monografia. Rio de Janeiro: Instituto de Medicina Psicossomática.
- RIBEIRO, Olga. P. *Pediatria e Estimulação Precoce. Caderno do Fórum Permanente de Educação e Saúde*. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, Instituto Philippe Pinel, 2000.
- SANTOS, Mônica Pereira dos. *Integration Policies in a Brazilian Southeastern Capital: formulation, implementation and some comparisons with four other european countries*. 1995. Tese (Doutoramento em Educação) – Institute of Education, University of London.
- \_\_\_\_\_. *Formação de Professores no Contexto da Inclusão*. In: *Paradoxa: projetivas múltiplas em educação*. Ano IX, n. 15/16, jan/dez 2003. ISSN: 1415-3963.
- \_\_\_\_\_. *O Papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva*. In: *Revista Movimento*. Faculdade de Educação da UFF, n. 7, maio de 2003, p. 78-91.
- \_\_\_\_\_. *Educação inclusiva e a Declaração de Salamanca: conseqüências ao sistema educacional brasileiro*. *Integração*, ano 10, n. 22, Brasília, p. 34-40.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- WINNICOTT, D. W. *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Textos selecionados da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Natureza Humana*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990.

# RESENHA DE LIVROS

## A INVENÇÃO DA SURDEZ II – ESPAÇOS E TEMPOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

*The invention of deafness II - spaces and times for learning*

Monique Franco\*

\* Profª Drª do INES. Profª Adjunta da UERJ/FFP.

Resenha do livro: Invenção da surdez II - espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos.

E-mail: [mfranco@uerj.br](mailto:mfranco@uerj.br)

**Material recebido em abril de 2007 e selecionado em maio de 2007.**

Coletânea de artigos organizada pelas professoras Adriana da Silva Thoma e Maura Corcini Lopes, o livro dá continuidade ao trabalho anterior de mesmo título e agrega novos e instigantes elementos ao campo de *Estudos Surdos e a Pedagogia da Diferença*.

Partindo do pressuposto da surdez como uma *invenção cultural*, ao contrário das representações usuais da “deficiência auditiva”, medicalizada e normatizada, as autoras reúnem, neste número, uma gama de reflexões, advindas de renomadas pesquisas na área, sobre o processo que marca as pedagogias escolares e culturais, sobretudo quando estas se deparam com o universo educacional da surdez, que desafia práticas e pré-conceitos arraigados no cotidiano das famílias, das escolas e da formação docente, e mesmo das políticas públicas que regem a chamada “Inclusão Escolar”.

A apresentação de Alfredo Veiga-

Neto credencia o trabalho das autoras e as vincula ao *Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação de Surdos* da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NUPES/UFRGS) e ao Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES).

Cada um dos oito artigos que compõem o livro destaca-se em cuidadosas especificidades, como o texto de Gladis Perlin – *Surdos: cultura e pedagogia*, em que a autora denuncia os efeitos de uma “pedagogia do desastre”: falar pelo outro, pensar para o outro, fabricar a criança, o aluno... traduz o seu próprio sentimento como pesquisadora surda: “ser surdo e viver no além, em nosso tempo, significa não mais ter o presente como continuidade do passado sob os horrores do colonialismo, da obrigatoriedade de narrar-se como ouvinte” (p.67), indicando o que ela caracteriza como desterritorialização pedagógica. Por outro lado, a pesquisadora não abre

mão de revelar os desafios de uma pedagogia surda, isto é, praticada por professores formadores surdos, como possibilidade de estabelecer novos vínculos de prazer e afeto entre os estudantes surdos e o saber escolar. Em *Educação de Surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos*, Adriana da Silva Thoma revela os resultados de uma pesquisa realizada entre 2004 e 2005, a respeito não só dos discursos sobre as alteridades deficientes, mas também das representações dessas alteridades. Já o texto de Marcia Lise Lunardi – *Família e Escola: uma dobradiça no processo de normalização da criança surda* – possibilita o entendimento da família como uma ramificação do mecanismo disciplinar exercido pela escola e todo o aparato normatizador que ele representa. O belo texto que Maura Corcini Lopes nos oferece – *O direito de aprender na escola de surdos* – afirma de forma desafiado-

## RESENHA DE LIVROS

INES

ESPAÇO

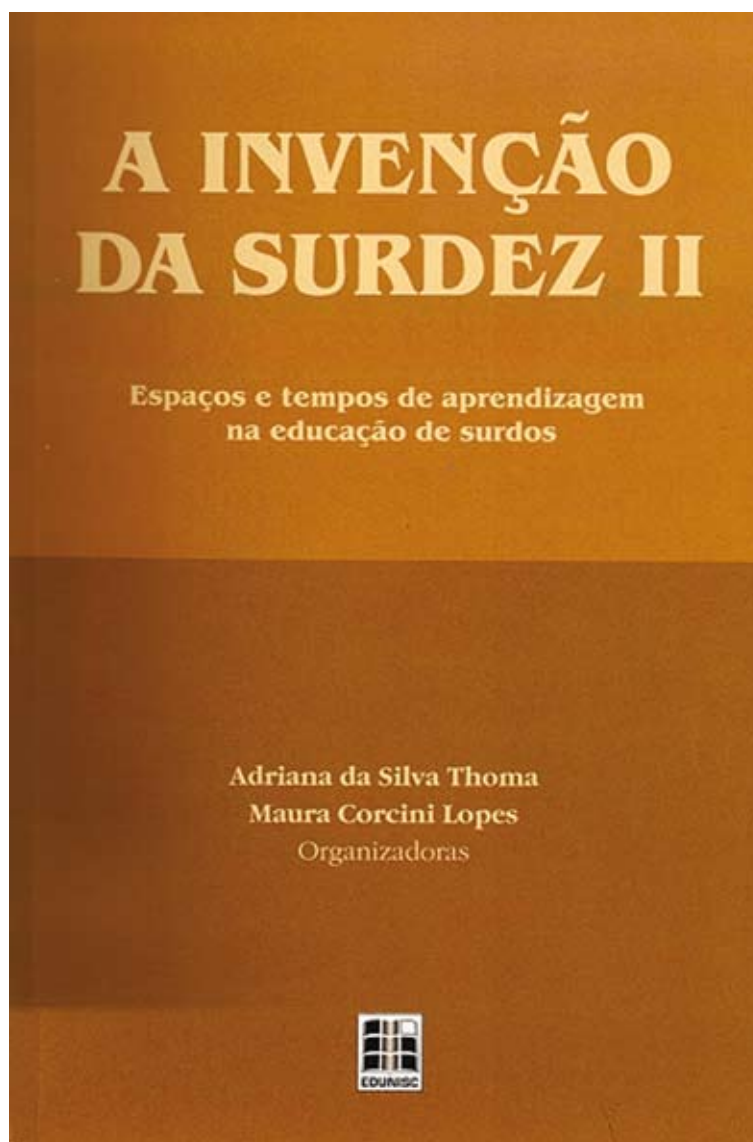
Jan-Jun/07

83

ra: “ não basta ter a garantia de um espaço surdo com professores surdos, é preciso que a escola seja construída sobre outras bases e outras concepções epistemológicas que possibilitem olhar os surdos como representantes de um grupo étnico-cultural específico” (p. 31). A autora, assim, problematiza as contradições que se apresentam na escola de surdos no que tange à qualidade do ensino e propõe aos professores surdos ou ouvintes uma “hipercrítica” capaz de fazer repensar a experiência cultural surda e seus mecanismos de aprendizagem. **O que lebram os surdos de sua escola: discussão das marcas criadas pelo processo de escolarização**, de Tatiana Bolivar Lebedeff, revela as dolorosas memórias da escolarização de crianças surdas e traz relatos importantes de muita tristeza e opressão: “As mãos tinham que ficar por baixo da mesa, a professora ficava braba se usasse sinal, era proibido”(p.51). **A Formação como mudança**, de Elisane Maria Rampelotto, faz a aposta de que tanto a educação geral quanto a educação de surdos dependem do processo de formação de professores e propõe mudanças a partir de pesquisa realizada no Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. Liliane Ferrari Giordani traz, em **Educação de Surdos : políticas públicas no diálogo com a comunidade**, parte da experiência da Secretaria Municipal de Porto Alegre, a partir de 1998, com um projeto-piloto de alfabetização de jovens e adultos surdos. **Diversidade e Igualdade de oportunidades**, de Madalena Klein, nos presenteia com uma bela reflexão acerca das ambivalências contidas no discurso inclusi-

vo. Dialogando, entre outros autores, com Bauman, a autora denuncia: “A gentiliza e a condescendência com o *outro* é anunciada como uma virtude de indivíduos e grupos. Porém, ela anuncia muito mais, sentimentos de resignação, de despreocupação, mera indiferença ou reação a uma situação inevitável” (p.137).

Diante de variados temas, abordados por meio de sólidas referências conceituais e interfaces com o debate mais amplo da educação, a coletânea se faz obrigatória para todos que desejam aprimorar o conhecimento sobre os estudos surdos e os complexos mecanismos que hoje constituem a polêmica inclusão escolar.



# MATERIAL TÉCNICO - PEDAGÓGICO

É com imenso prazer que o Instituto Nacional de Educação de Surdos apresenta duas cartilhas destinadas a criar novos caminhos de aprendizagem na educação bilíngüe da pessoa surda. A cartilha *Língua Brasileira de Sinais* - conhecendo e brincando tem por objetivo introduzir um pouco da riqueza da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) aos estudantes ouvintes.



Da mesma maneira, a cartilha *Brincando com a LIBRAS* tem a proposta de oferecer aos alunos surdos a possibilidade de aprender e desenvolver a LIBRAS e a Língua portuguesa, de maneira lúdica.

Desejamos que alunos e professores descubram novas possibilidades de aprimorar o conhecimento nessas duas línguas de maneira agradável e construtiva.

# AGENDA



## ✓ Festividades

Data do Evento – 10 a 13 de julho de 2007  
Local – Universidade Estadual de Campinas  
Site - [www.alb.com.br/pag\\_cole.asp](http://www.alb.com.br/pag_cole.asp)

## ✓ VI Congresso Internacional / XII Seminário Nacional do INES

Data do Evento - 26, 27 e 28 de setembro de 2007  
Local - Hotel Intercontinental - Rio de Janeiro  
E-mail - [inescongresso@yahoo.com.br](mailto:inescongresso@yahoo.com.br)  
Site - [www.ines.org.br/paginas/seminario2007/index.htm](http://www.ines.org.br/paginas/seminario2007/index.htm)

## ✓ 30ª Reunião anual da ANPED

Data do Evento - 07 a 10 de outubro de 2007  
Local – Caxambu – MG  
Informações - (0xx21) 25761447  
E-mail - [anped@anped.org.br](mailto:anped@anped.org.br)  
Site - [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)

## ✓ 31ª Reunião anual da ANPOCS

Data do evento – 22 a 26 de outubro  
Local – Caxambu – MG  
E-mail – [anpocs@anpocs.org.br](mailto:anpocs@anpocs.org.br)  
Site - [www.anpocs.org.br](http://www.anpocs.org.br)

# NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

## REVISTA TÉCNICO-CIENTÍFICA DO INES NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

### CARACTERIZAÇÃO DAS SEÇÕES DA *REVISTA ESPAÇO*

- **Espaço Aberto:** artigos de relevância teórica pertinentes à área da surdez.
- **Debate:** tema previamente escolhido, a ser discutido por diversos autores.
- **Atualidades em Educação:** artigos de relevância teórica pertinentes à área da Educação.
- **Reflexões sobre prática:** discussões e relatos de experiências de profissionais sobre sua prática.
- **Produção Acadêmica:** referências de dissertação de mestrado e teses de doutoramento na área da surdez ou temas afins, realizadas em instituições nacionais e/ ou internacionais.
- **Resenhas:** apresentação de resumo de obras.
- **Material técnico-pedagógico:** divulgação de materiais produzidos pelo INES.
- **Visitando o acervo do INES:** apresentação de material de relevância histórica constante no acervo do INES.

**Os interessados em enviar artigos para a Revista ESPAÇO devem seguir, obrigatoriamente, o seguinte padrão editorial:**

1. A **ESPAÇO** aceita para publicação artigos inéditos de autores brasileiros e estrangeiros que tratem de Educação, resultantes de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas concretas, discussões etc. Excepcionalmente poderão ser publicados artigos de autores brasileiros ou estrangeiros editados anteriormente em livros ou periódicos que tenham circulação restrita no Brasil.
2. Os **ARTIGOS** devem ter no mínimo trinta mil e no máximo cinquenta mil caracteres com espaços, incluindo referências bibliográficas e notas (contar com *Ferramentas* do processador de textos - *Word* ou *Star Office*, por exemplo).
3. A publicação de **ARTIGOS** está condicionada a dois pareceres de membros do Conselho Editorial e/ ou colaboradores *ad hoc*. A seleção de artigos para publicação toma como critérios básicos sua contribuição à Educação geral, à Educação Especial, à Educação de Surdos e áreas afins, bem como à linha editorial da **ESPAÇO**; a originalidade do tema ou do tratamento dado ao mesmo, assim como a consistência e o rigor da abordagem teórico-metodológica. Eventuais modificações de estrutura ou de conteúdo, sugeridas pelos pareceristas ou pela Comissão Editorial, só serão incorporadas mediante concordância dos autores.
4. De acordo com a caracterização das seções, a **ESPAÇO** também publica **REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA, RESENHAS E RESUMOS DE TESES E DISSERTAÇÕES**.
5. As **REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA** não devem ultrapassar vinte mil caracteres com espaços. Os demais requisitos para os artigos também devem ser atendidos.
6. As **RESENHAS** não devem ultrapassar oito mil caracteres com espaços, e os **RESUMOS DE TESES E DISSERTAÇÕES**, quatro mil caracteres com espaços. É indispensável a indicação da referência bibliográfica completa da obra resenhada ou comentada. A digitação e a formatação devem obedecer à mesma orientação dada para aos artigos.



# NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

---

---

---

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/07

87

7. Textos que tratem de temas polêmicos ou que debatam algum assunto, com defesa de posicionamentos, poderão ser publicados na seção DEBATE. Nesse caso, a ESPAÇO procura publicar no mínimo dois artigos com diferentes abordagens. Os textos devem obedecer ao limite de cinquenta mil caracteres com espaço e atender aos demais requisitos indicados para os artigos.

8. Os originais poderão ser encaminhados à Comissão Executiva da ESPAÇO ([comissaoeditorial@ines.gov.br](mailto:comissaoeditorial@ines.gov.br)) ou pelo correio. Neste caso, é obrigatório o envio de uma via impressa e do arquivo correspondente em disquete ou cd.

9. Os artigos e outros textos para publicação devem ser digitados em um dos programas de edição de texto em formato *Word for Windows*. As orientações para formatação estão especificadas ao final destas *Normas*.

10. As menções a autores, no correr do texto, devem subordinar-se à forma (Autor, data) ou (Autor, data, p.), como nos exemplos: (Silva, 1989) ou (Silva, 1989, p. 95). Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data, por exemplo: (Garcia, 1995a), (Garcia, 1995b) etc.

11. As *Referências bibliográficas* devem conter exclusivamente os autores e textos citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, obedecendo às normas atualizadas da ABNT. **Artigos que não contenham as referências bibliográficas ou que as apresentem de forma incorreta não serão considerados para exame e publicação.** Observa-se que as bibliotecárias das universidades estão aptas a oferecer orientações relativas ao seu uso correto. Exemplos da aplicação das normas da ABNT encontram-se ao final destas *Normas*.

12. As notas de rodapé devem ser exclusivamente explicativas. Todas as notas deverão ser numeradas e aparecer no pé de página (usar comando automático do processador de textos: *Inserir/Notas*).

13. Todos os artigos devem conter, no início, título em português e **em inglês**, resumo (em português) e abstract (em inglês) que não ultrapassem mil caracteres cada, com indicação de pelo menos três palavras-chave e *key words*.

**14. Ao início do texto, o autor deve fornecer dados relativos a sua maior titulação, instituição e área em que atua, bem como indicar o endereço eletrônico e o postal completo, para correspondência.**

15. Quadros, gráficos, mapas, imagens etc. devem ser apresentados em folhas separadas do texto (indicando-se os locais em que devem ser inseridos), devendo ser numerados e titulados, bem como apresentar indicação das fontes correspondentes. Sempre que possível, deverão ser confeccionados para reprodução direta.

16. O envio de qualquer colaboração implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais.

17. A ESPAÇO não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas.

## Orientação para a formatação dos textos

1. Digitar todo o texto na fonte Times New Roman, tamanho 12, entrelinha simples, sem fontes ou atributos diferentes para títulos e seções.

2. Utilizar negrito e maiúsculas para o título principal, e negrito e maiúsculas e minúsculas nos subtítulos das seções.
3. Para ênfase ou destaque, no interior do texto, utilizar apenas itálico; assinalar os parágrafos com um único toque de tabulação e dar *Enter* apenas no final do parágrafo.
4. Separar títulos de seções, nome do autor etc. do texto principal com um duplo *Enter*.
5. As citações diretas com mais de três linhas devem aparecer em *Times New Roman*, tamanho 11, separadas do texto principal com duplo *Enter* e introduzidas com recuo de 4cm da margem esquerda, sem aspas.

## Orientação para aplicação das normas da ABNT <sup>1</sup>

### 1. Livro

1.1 sobrenome(s) do(s) autor(es), seguido(s) do(s) respectivo(s) nome(s); título da obra (em itálico) e subtítulo (se houver) precedido de dois-pontos (em fonte normal); nome do tradutor (quando houver); edição, local (seguido de dois-pontos), editora e ano da publicação.

Exemplo: APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Tradução: Maria Cristina Monteiro. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

2. Artigo: sobrenome(s) do(s) autor(es), seguido(s) do(s) respectivo(s) nomes; título do artigo (fonte normal); título do periódico (em itálico); volume e número do periódico; páginas correspondentes ao artigo e ano da publicação.

Exemplo: MACHADO, L.R.S. Cidadania e trabalho no ensino de segundo grau. *Em Aberto*, v. 4, n.º 28, p. 35-8, 1985.

3. Coletâneas: sobrenome(s) do(s) autor(es), seguido(s) do(s) respectivo(s) nome(s); título do capítulo (fonte normal), seguido de In; sobrenome(s) do(s) organizador(es) e iniciais do(s) respectivo(s) nome(s); em seguida, Org. entre parênteses; título da coletânea (em itálico), dois-pontos e subtítulo (se houver); nome do tradutor (quando houver), edição, local da publicação seguido de dois-pontos, editora e ano da publicação.

Exemplo: ROMÃO, José E. Alfabetizar para libertar. In: GADOTTI, M.; TORRES, C. A. (Orgs.). *Educação popular: utopia Latino-Americana*. São Paulo: Cortez, 1994.

4. Dissertação ou tese acadêmica: sobrenome do autor seguido do nome; título da obra (em itálico), seguido de dois-pontos, se houver subtítulo (em fonte normal); ano da defesa; tipo (dissertação ou tese); grau acadêmico obtido (entre parênteses), travessão e instituição onde foi apresentada.

Exemplo: DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. *Utopia da educação popular: o paradigma da educação popular e a escola pública*. 1992. Tese (Doutoramento em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

<sup>1</sup> As orientações aqui oferecidas baseiam-se nas seguintes normas da ABNT: n.ºs 10520 (para citações) e 6023 (para referências).



## GUIDELINES FOR SUBMISSION OF ARTICLES FOR PUBLICATION

### CHARACTERIZATION OF THE SECTIONS OF *ESPAÇO*

- ***Espaço Aberto***: theoretically relevant articles related to the area of deafness.
- ***Debate***: articles with different approaches on a previously chosen theme.
- ***Atualidades em Educação***: theoretically relevant articles related to the area of education.
- ***Reflexões sobre a prática***: articles describing and discussing professional experiences.
- ***Produção Acadêmica***: abstracts of masters dissertations or doctoral theses in the area of or related to deafness, approved by universities in Brazil or abroad.
- ***Resenhas***: critical book reviews.
- ***Material técnico-pedagógico***: pedagogical material produced by INES.
- ***Visitando o acervo do INES***: historically relevant material in the permanent collection of INES.

### Format and Preparation of the manuscripts

1. **Espaço** publishes original articles of Brazilian and foreign authors that discuss education as gauged from theoretical studies, research, reflections about concrete practices, as well as polemic discussions and the like. Exceptionally it can publish national or international articles previously edited in books or journals that have narrow circulation in Brazil.
2. The articles should be of the minimum length of thirty (30) thousand and maximum of fifty (50) thousand characters with spaces, including bibliographic references and notes (they have to be counted with the Tools of the Word processor - either Word or Star Office, for instance).
3. The publication of articles is conditioned to two appraisals by referees from the Editorial Board and/or by ad hoc referees. The selection of articles for publication takes into account its contribution to General Education, Special Education, Education of the Deaf and similar areas and to the editorial line of *Espaço*, as well as the originality of the theme and of its discussion and the rigor and consistency of its theoretical and methodological framework. Any eventual change in structure or content as suggested by either the referees or the Editorial Board are only incorporated into the text with the thorough agreement of the authors.
4. According to the characterization of its sections, *ESPAÇO* also publishes REFLECTIONS ON THE PRACTICE, REVIEWS and THESES AND DISSERTATION ABSTRACTS.
5. REFLECTIONS ON THE PRACTICE should be of the maximum length of twenty (20) thousand characters with spaces and should fulfill all the other requirements.
6. REVIEWS shouldn't have more than eight (8) thousand characters with spaces and THESES AND DISSERTATION ABSTRACTS should not exceed four (4) thousand characters with spaces. Complete bibliographic references are obligatory for reviewed or commented on texts. The typing and formatting of the text should follow the same instructions given for the articles.
7. Texts that discuss polemic subjects or that debate a particular point of view or opinion on a subject can be published in

# NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/07

90

the section named Debate. In this case, ESPAÇO tries to publish at least two articles with different approaches. In this case, the texts should not exceed fifty (50) thousand characters with spaces and should fulfill all the other requirements.

8. The original manuscripts can be sent to the Executive Committee of ESPAÇO either by mail (one copy in res and the corresponding file in a floppy disk) or by the e-mail: [comissaoeditorial@ines.gov.br](mailto:comissaoeditorial@ines.gov.br)

9. The articles and other texts for publication should be typed in one of the programs of text editors in Words for Windows format. Instructions for formatting the manuscripts can be found at the end of this guideline.

10. Citations of authors within the text should be as follows: (author, date) or (author, date: p.), as in the following examples: (Silva, 1989) or (Silva, 1989: 95). Different titles of the same author that have been published in the same year should be mentioned with a different letter after the date, as for instance: (Garcia, 1995a), (Garcia, 1995b) and so forth.

11. Bibliographic references should have only the authors and texts cited within the article and should be presented at the end of it, in alphabetic order. **Articles without bibliographic references or works that inappropriately present the references will not be considered for publication.**

12. References at the bottom of the page should be exclusively of a clarifying nature. All of those should be numbered and be presented at the bottom of the page (please use the automatic computer key that reads "Insert/Notes").

13. All the articles should have, in the beginning, a title in English and in Portuguese, a summary (in Portuguese) and an abstract (in English). The summary and the abstract should not be longer than 1.000 characters each, indicating at least three palavras-chave and three key words.

14. In the beginning of the paper, the author should present data relative to his/her highest degree, institution and area of knowledge, as well as full e-mail and postal address for correspondence.

15. Tables, graphs, maps, images and others should be presented in a separate sheet and the places where they should be inserted should be presented. They also should be numbered and have titles attached to them, as well as present their corresponding sources. Whenever possible, they should be available in a direct reproduction mode.

16. Sending an article for publication implies in the cession of copyrights to ESPAÇO.

17. ESPAÇO is not complied to give back the manuscripts it has received.

## Instructions in order to format the manuscripts

1. The whole manuscript should be typed in Times New Roman, size 12, with simple lines between them, without any special fonts or attributes for titles and sections.

2. Use bold and capital letters for the main title, and bold and capital and normal letters for the sub-titles of sections.

3. For highlighting purposes within the manuscript, use only italics; also, paragraphs should be signaled only with a touch of tabulation and by touching the *Enter* key only.

4. Separate titles of sections, name of the author and so on from the main text with a double *Enter*.

5. For transcriptions, use the same Times New Roman, size 11, separated from the main text with a double *Enter* and should be introduced with two touches of tabulation.



**Realização**

**INES**  
**Instituto Nacional de**  
**Educação de Surdos**

**Secretaria**  
**de Educação**  
**Especial**

**Ministério da Educação**

