

ESPACO

ISSN 0103-7668

INFORMATIVO

TÉCNICO

CIENTÍFICO

DO INES

Nº 28

JUL-DEZ/2007

Espaço Aberto

"As pesquisas desenvolvidas no Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES no período de 1989 a 2007"

Atualidades em Educação

(Des) encontros entre o cotidiano escolar e as Políticas Públicas de Educação

**Edição
Comemorativa**

**18 anos da
Revista Espaço**

Boy wearing a Glove
Abigail de Andrade, 1888
Oil in Canvas
74 x 47,5 cm



SUMÁRIO

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/07

1

EDITORIAL / EDITORIAL 03

ESPAÇO ABERTO / OPEN SPACE

As pesquisas desenvolvidas no Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES no período de 1989 a 2007 05

Researches developed in the National Institute for the Education of the Deaf - INES from 1989 to 2007
Leila Couto Mattos

DEBATE / DEBATE

A inclusão de Surdos na perspectiva dos Estudos Culturais 16

The inclusion of deaf people in the Cultural Studies perspective
Ana Dorziat
Niédja Maria Ferreira Lima
Joelma Remígio de Araújo

A intérprete de língua brasileira de sinais no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na Educação Infantil 28

The Brazilian Sign Language interpreter in the inclusive educational context: focusing his/her performance in Infantile Education
Bruna Mendes Bernardino
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO / NEWS ON EDUCATION

(Des)encontros entre o cotidiano escolar e as políticas de Educação 43

(Dis)agreements between school daily routine and educational public policies
Clarice Nunes

O *Outro* das cotas: políticas afirmativas e a reserva de vagas nas universidades públicas 58

The Other in the quote system: affirmative actions for admission in public universities
Monique Franco

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA / REFLECTIONS ON THE PRACTICE

Assistente educacional em LIBRAS: o sujeito que burlou o controle 72

The educational assistant in the Brazilian Sign Language: the subject that has deceived control
Ana Claudia da Fonsêca Flores

Práticas de ensino e espaços educativos: formação docente na Faculdade de Formação de Professores da UERJ 88

Teaching practices and educational settings: teachers formation at the Teachers Training College of Rio de Janeiro State University - UERJ
Helena Amaral da Fontoura
Gianine Maria de Souza Pierro

VISITANDO O ACERVO DO INES / VISITING INES COLLECTION

Dezoito anos da Revista Espaço 98

Solange Maria da Rocha

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

Espaço: Informativo técnico-científico do INES.

n° 28 (jul/dez)

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

Mídia televisiva sem som 99
André Ribeiro Reichert

**Marcas surdas: escola, família,
associação, comunidade,
universidade constituindo cultura
e diferença surda** 100
Vânia Elizabeth Chiella

RESENHA DE LIVROS / REVIEWS

Surdez e Educação 101
Deafness and Education
Betina Guedes

Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação 103
Curriculum and the Brazilian educational media: power, knowledge and subjectivation
Monique Franco

**MATERIAL TÉCNICO-
PEDAGÓGICO /** 105
TECHNICAL-PEDAGOGICAL MATERIAL

AGENDA / AGENDA 106

**NORMAS PARA
PUBLICAÇÃO /** 107
*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 Luiz Inácio Lula da Silva

Ministério da Educação Fernando Haddad

Secretaria de Educação Especial Claudia Pereira Dutra

Instituto Nacional de Educação de Surdos Marcelo Ferreira de Vasconcelos Cavalcanti

Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico Leila de Campos Dantas Maciel

Coordenação de Projetos Educacionais e Tecnológicos Alvanei dos Santos Viana

Divisão de Estudos e Pesquisas Maria Inês Batista Barbosa Ramos

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

Conselho Executivo

Organizadores desta edição: Prof^ª Ms. Janete Mandelblatt - Prof. Ms. Maurício Rocha Cruz - Prof^ª Dr^a Monique Mendes Franco

Conselho Editorial

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

Conselho de Pareceristas Ad Hoc

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

DIAGRAMAÇÃO: Gibbor Brasil - **IMPRESSÃO:** Santa Clara Editora - **TIRAGEM:** 5.000 exemplares - **VERSÃO PARA O INGLÊS:** Janete Mandelblatt

REVISÃO TÉCNICA: Janete Mandelblatt e Monique Franco - **ORGANIZADORAS DESTE NÚMERO:** Janete Mandelblatt e Monique Franco -

REVISTA ESPAÇO: INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS - Rua das Laranjeiras, 232 - 3º andar, sala 305 - CEP 22240-003

Rio de Janeiro - RJ - Brasil - Fax: (21) 2285-5107 - e-mail: comissaeditorial@ines.gov.br

O COTIDIANO ESCOLAR EM DEBATE

Prezados leitores e colaboradores,

Estamos em festa! Com este número, *ESPAÇO* adquire sua maioridade. Há exatamente dezoito anos o projeto de publicação, que visava a integrar pesquisas e reflexões sobre a Educação de Surdos, foi implantado no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), dando início à *ESPAÇO* e sua bela trajetória, hoje consolidada e reconhecida no meio acadêmico, tanto da Educação Especial quanto da Educação Geral.

Ao longo destas 28 publicações, a *ESPAÇO* cresceu, mudou, atendeu demandas institucionais, mas, sobretudo, cumpriu o papel de divulgar semestralmente, no Brasil e demais países colaboradores, por meio de permutas e doações, discussões relevantes no campo educacional.

Nossa festa parabeniza a *ESPAÇO*, o INES e todos aqueles envolvidos, durante todos esses anos, na concepção e execução desta Revista, membros da comissão editorial, pareceristas externos, autores e, sobretudo, nossos leitores.

Neste número, na seção *ESPAÇO ABERTO*, o artigo *As pesquisas desenvolvidas no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no período de 1989 a 2007*, de Leila Couto, coroa essa trajetória, disponibilizando o acesso aos diferentes estudos e pesquisas e indicando o quanto o Instituto vem consolidando seu espaço como Centro de Referência em Educação e Surdez no Brasil. O artigo é, ainda, um convite aos pesquisadores e estudiosos da área a partilharem conosco futuras investigações.

Ana Dorziat e Cristina Lacerda, representantes de uma geração de pesquisadoras comprometidas diretamente com a educação bilíngüe de surdos, abrilhantam a seção *DEBATE*. No texto *A inclusão de surdos na perspectiva dos estudos culturais*, oriundo de um relato de pesquisa, Ana Dorziat, juntamente com Niédja Lima e Joelma Araújo, focaliza o aluno surdo que frequenta o contexto educacional inclusivo e revela que ainda persistem “dificuldades de dirigir o olhar para refletir sobre a possibilidade de uma prática curricular que envolva as diferentes formas de apreensão, elaboração e externalização de pensamento e, em especial, as peculiaridades dos surdos.” Cristina Lacerda e Bruna Bernardino trazem a importante e atual discussão sobre o papel dos intérpretes numa perspectiva bilíngüe de educação de surdos. O artigo *A intérprete de Língua Brasileira de Sinais no contexto da Escola Inclusiva: focalizando sua atuação na educação infantil* problematiza, ainda, por meio de pesquisa desenvolvida com duas intérpretes que atuam em salas de aula, a utilização desse recurso nessa faixa etária.

A seção *ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO* vem fortalecer nosso número comemorativo com a participação da professora e pesquisadora Clarice Nunes. O texto *(Des)encontros entre o cotidiano escolar e as políticas públicas de educação* é um presente. Nele, a historiadora indica um claro descolamento entre as políticas públicas de educação e o cotidiano escolar, e discute “os efeitos dessa defasagem sob a perspectiva dos obstáculos nas unidades

EDITORIAL

escolares à luz de uma educação pública democrática, sob a concepção de Anísio Texeira”. Dialogando também com o contexto das políticas públicas de educação, o texto *O outro das cotas: políticas afirmativas e a reserva de vagas nas universidades públicas*, de Monique Franco, traz o atual tema das cotas para o centro do debate. Rompendo com análises dicotômicas entre favoráveis e desfavoráveis à política, a autora utiliza reportagens, cartas e entrevistas publicadas em jornais de grande circulação para apresentar, de forma crítica, as categorias da culpa, vitimização e sacrifício como base das ações afirmativas.

Ana Cláudia Flores abre a seção *REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA* com outro tema central na educação de surdos atual: a questão do monitor surdo. O artigo *Assistente Educacional em Libras: o sujeito que burlou o controle* visa a entender como se constitui o lugar do monitor surdo na interface entre o professor e o aluno na sala de aula numa perspectiva bilíngüe. No âmbito da educação geral, o artigo *Práticas de Ensino e Espaços Educativos: formação docente na Faculdade de Formação de Professores da UERJ*, das professoras Helena Amaral da Fontoura e Gianine Pierro, fecha a seção e dialoga com “as diversas dimensões com que as práticas educativas se expressam na sociedade”.

A *ESPAÇO* conta ainda, neste número, com a resenha dos livros *Surdez e Educação*, de Maura Corcini Lopes, e *Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação*, de Marlucy Paraíso. Assinam as resenhas, respectivamente, Betina Guedes e Monique Franco. As seções *PRODUÇÃO ACADÊMICA*, *AGENDA* e *MATERIAL TÉCNICO-PEDAGÓGICO* publicizam importantes realizações e informações no âmbito da Educação Geral e Especial e da Educação de Surdos. Vale conferir.

Uma especial atenção fica por conta da seção *VISITANDO O ACERVO DO INES*, em que a historiadora Solange Rocha nos conta um pouco dos caminhos institucionais que consolidaram a trajetória da *ESPAÇO*, aqui homenageada.

Boa leitura!
Monique Franco
Conselho Executivo & Conselho Editorial

AS PESQUISAS DESENVOLVIDAS NO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS – INES – NO PERÍODO DE 1989 A 2007

Researches developed in the National Institute for the Education of the Deaf – INES from 1989 to 2007

Leila Couto Mattos*

*Pedagoga e Fonoaudióloga. Mestre em Educação Especial. Doutora em Saúde Coletiva. Especialista em Surdez. Especialista no Método 'Perdoncini' de Audição e Linguagem. Professora de Ensino de 1º e 2º graus do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Membro da Divisão de Estudos e Pesquisas do INES. Membro da Comissão Científica do INES. Responsável pelo suporte técnico de pesquisas, nos projetos internos e externos desenvolvidos no INES. Dirigente Técnico do INES junto ao Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ.

E-mail: lcouto@openlink.com.br

Material recebido em agosto de 2007 e selecionado em outubro de 2007

RESUMO

Este artigo tem por objetivo informar sobre as pesquisas desenvolvidas no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, entre os anos de 1987 a 2007. Estas pesquisas são desenvolvidas por profissionais do próprio INES e por profissionais de outras instituições que utilizam o INES como campo de pesquisa. O desenvolvimento deste trabalho está baseado na Portaria nº125, de 20 de agosto de 2007, que define normas e técnicas para o desenvolvimento de pesquisas na instituição.

Palavras-chave: pesquisa; educação, surdez.

ABSTRACT

The aim of this article is to inform about the researches developed in the National Institute for the Education of the Deaf – INES from 1989 to 2007. These researches were conducted by INES professionals and by professionals from other institutions who collected their data at INES. This work is based on a governmental decree (Portaria125/2007), which defines norms and techniques for developing research in the institution.

Keywords: research; deafness; education.

ESPAÇO ABERTO



INTRODUÇÃO

Até meados da década de 80 do século XX, as pesquisas acadêmicas estiveram, basicamente, vinculadas às universidades, em seus cursos de mestrado e doutorado. A partir dos anos 90, entretanto, as pesquisas pouco a pouco começaram a ser valorizadas também nos cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*.

Vinculadas aos programas universitários, as pesquisas na área da educação especial vêm crescendo significativamente (JESUS, 2007; MANZINI, 2007; BUENO, 2007; MARQUES, 2007; NAUJORKS, 2007; GOTTI, 2006; DIAS, 2006; STUMPE, 2006).

Para Manzini,

No Brasil, o conhecimento científico produzido em educação tem ficado, prioritariamente, a cargo das universidades. Ainda são poucas as instituições especializadas que atendem pessoas com deficiência que possuem setores de pesquisa. Os conhecimentos produzidos por essas instituições acabam sendo produtos de alguns poucos pesquisadores que trabalham de forma isolada (2007, p. 146).

As atuais políticas públicas educacionais prevêm uma reorganização para as instituições especializadas, a fim de que estas passem a atuar como centro

de apoio pedagógico às escolas regulares inclusivas, o que, sem dúvida alguma, favorece o intercâmbio entre os profissionais da educação, que não podem mais alijar-se do processo de produção de conhecimentos e do desenvolvimento de pesquisas, isolando-se em instituições especializadas.

O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) é o único centro nacional de educação de surdos em esfera federal e, como tal, aglutina ações referentes a um colégio de aplicação para alunos surdos e a um centro de desenvolvimento de pesquisas, visando à produção de conhecimento científico e ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas na área da surdez. Como tal, o INES vem realizando, desde 1989, pesquisas na área da surdez e da deficiência auditiva.

Este artigo tem como objetivo apresentar as pesquisas desenvolvidas no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no período de 1989 a 2007.

O INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

Fundado em 1857, o INES, órgão do Ministério da Educação, é um centro de referência nacional na área da surdez. Tem como missão institucional a produção, o desenvolvimento e a divulgação de conhecimentos científicos

e tecnológicos na área da surdez em todo o território nacional, bem como subsidiar a Política Nacional de Educação na perspectiva de promover e assegurar o desenvolvimento global da pessoa surda, sua plena socialização, o respeito às suas diferenças e o acesso a seus direitos.

Como órgão do Ministério da Educação, o INES segue as diretrizes educacionais gerais da Secretaria de Educação Especial (SEESP) e, em termos específicos, como instituição especializada na educação de surdos, promove uma educação bilíngüe, através da língua brasileira de sinais, a LIBRAS, e a língua portuguesa. Possui um colégio de aplicação, com aproximadamente seiscentos alunos surdos, da educação infantil ao ensino médio. Dentre outras atividades, oferece formação e capacitação de profissionais da área da surdez, curso superior bilíngüe de pedagogia e, para a comunidade, curso de LIBRAS. Produz e publica material pedagógico e realiza pesquisa na área da surdez, atuando de maneira multidisciplinar. Por meio de seminários e assistência técnica em âmbito nacional, subsidia políticas públicas estaduais e municipais de educação de surdos.

Assim sendo, o INES situa-se em esfera nacional como escola especial para surdos, tendo ainda a responsabilidade de assessorar as escolas regulares inclusivas, que incluem alunos surdos em suas classes regulares. Para desempenhar tal função, precisa contar

com um quadro de profissionais que se atualize constantemente e participe, na comunidade acadêmica, de discussões acerca da prática pedagógica, social, bem como na área da saúde, visando à construção de ambientes de aprendizagem realmente inclusivos para surdos.

Como centro de referência nacional na área da surdez, o INES instituiu, em 1999, sua primeira Política de Pesquisa, através da Portaria/INES n.º 334, que foi revista e (re) publicada pelas Portarias/INES n.ºs 115, em 2002, e 125, em 2007, definindo normas e técnicas para o desenvolvimento de pesquisa por seus profissionais e por profissionais externos à instituição.

Os projetos de pesquisa devem atender ao interesse do INES em uma das suas áreas de atuação, a saber: técnica e administrativa, educacional e de saúde, relacionadas ao campo da surdez e/ou da deficiência auditiva.

O Colégio de Aplicação (CAP INES), o Instituto Superior Bilíngüe de Educação (ISBE), bem como o Departamento Técnico Pedagógico e o Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico constituem os campos de pesquisas da instituição, cuja produção tem sido adensada por meio de algumas parcerias com faculdades, universidades e outras instituições de ensino, da saúde e de caráter social.

O INES participa do diretório dos grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento

Científico e Tecnológico (CNPQ) e conta com um professor doutor, especializado em deficiência auditiva, responsável pelo suporte técnico às pesquisas, nos projetos internos e externos desenvolvidos na instituição.

PANORAMA GERAL DA PRODUÇÃO DO INES

As pesquisas desenvolvidas pelos profissionais do INES estão ligadas, de forma geral, às questões referentes à prática pedagógica e fonoaudiológica, bem como à área social e da saúde relacionadas à surdez e à deficiência auditiva. De uma forma geral, os pesquisadores são professores, fonoaudiólogos, assistentes sociais e outros profissionais com larga experiência no campo da surdez e da deficiência auditiva, mas que não têm, necessariamente, no momento da pesquisa, vínculo com instituições de ensino superior. Alguns de nossos profissionais, entretanto, realizam parte de suas pesquisas de mestrado e doutorado, no próprio INES, utilizando-o como campo de pesquisa.

Essa prática tem por objetivo estimular o desenvolvimento de posturas e atitudes de cunho científico diante de situações-problemas instigantes, que desafiam a prática educacional. A discussão acerca da instrumentalização teórico-metodológica, neste ambiente de busca e investigação, favorece

a iniciação científica, estimulando a prática docente, ao mesmo tempo que a formação e a produção acadêmicas.

Além das pesquisas internas, desenvolvidas pelos nossos profissionais, existem as pesquisas externas, realizadas por profissionais que, embora não pertençam ao INES, procuram este Instituto como campo de pesquisa. Essas atividades fazem parte de projetos de monografia, especializações lato sensu, dissertações de mestrado e teses de doutoramento.

Algumas pesquisas, após concluídas, são divulgadas nas revistas *Espaço e Arqueiro*, e também, muitas vezes, geram produção de material pedagógico, como livros didáticos e cartilhas. CDs interativos, jogos, fitas de vídeo e outras formas de disseminação do conhecimento produzido são frequentes.

As primeiras pesquisas desenvolvidas no INES tiveram como consultoras diferentes doutoras convidadas, que, por possuírem especialização em determinada área de interesse do INES, em diferentes momentos, eram contratadas, temporariamente. Em seguida, o INES fez sua primeira contratação, ainda por não contar com nenhum profissional interno com a titulação de doutor, profissional esse que passou a ser responsável por todas as pesquisas da instituição, em âmbito externo ou interno.

Foi somente a partir de 2006 que um profissional do INES, especializado em deficiência auditiva e com a titulação de doutor, assumiu a função de “suporte

ESPAÇO ABERTO

técnico às pesquisas, nos projetos internos e externos” desenvolvidos no Instituto.

Atualmente, o INES faz parte do Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), onde estão cadastrados dois grupos de pesquisa.

PESQUISAS DESENVOLVIDAS

As primeiras pesquisas foram fruto das inquietações e das buscas dos nossos professores sobre questões bastante específicas, que

ainda hoje fazem parte do processo de escolarização de alunos surdos. Essas primeiras pesquisas foram motivadas por uma explícita necessidade de mudança na prática pedagógica do colégio de aplicação do INES, mais especificamente no que diz respeito à língua portuguesa e à construção de um currículo bilíngüe. A necessidade de reformulação do currículo era urgente.

Conseqüentemente, o bilingüismo passou a direcionar as pesquisas, e o ensino da língua portuguesa sofreu total reformulação, passando esta a ser considerada como segunda língua, enquanto que a língua brasileira de sinais tornou-se primeira língua e língua

de instrução.

O primeiro projeto de pesquisa – *Prevenção da Deficiência Auditiva* –, desenvolvido em 1989 pela equipe de fonoaudiologia do INES, teve como objetivo traçar um perfil da etiologia da deficiência auditiva da população do INES, com desdobramento de ações voltadas à sua prevenção.

Em 1995, *Surdez e Bilingüismo* foi uma pesquisa que contou com uma parceria entre o INES e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), cujo objetivo foi implantar na Educação Infantil do INES um projeto de educação com bilingüismo, para crianças surdas.

Em seguida, 1996, o projeto *Proposta de reorganização do ensino das disciplinas linguagem, língua portuguesa e literatura brasileira no INES* foi desenvolvido para implantação, a partir de 1997, do ensino de português em níveis, como aquisição de segunda língua.

No ano de 1998, o projeto *Proposta de currículo bilíngüe para o INES* deu continuidade ao projeto anterior, objetivando a construção de um currículo bilíngüe e uma metodologia de ensino de português como segunda língua para os ensinos fundamental e médio. O projeto contemplou diferentes áreas do conhecimento, todas compartilhadas e construídas pela mediação da língua de sinais, como primeira língua e língua de instrução, e pela língua portuguesa como segunda língua, para literatura e produção escrita.

As primeiras pesquisas desenvolvidas no INES tiveram como consultoras diferentes doutoras convidadas, que, por possuírem especialização em determinada área de interesse do INES, em diferentes momentos, eram contratadas, temporariamente. Em seguida, o INES fez sua primeira contratação, ainda por não contar com nenhum profissional interno com a titulação de doutor, profissional esse que passou a ser responsável por todas as pesquisas da instituição, em âmbito externo ou interno.

Em 1999, 18 pesquisas foram desenvolvidas no INES. Dentre elas, o projeto de investigação *Aquisição do português como L2: uma proposta de currículo para o INES* teve por objetivo a construção de um currículo de português como segunda língua para o ensino no INES.

A partir de 2004, o número de pesquisas desenvolvidas no Instituto tornou-se bem mais significativo. Nesse ano, foram 20 e, em 2005, 21. Em 2006 este número caiu para 14, mas chegou a 23 em 2007 (tabela 1). Todas essas pesquisas, em sua maioria desenvolvidas a partir de uma abordagem metodológica qualitativa, têm caráter investigativo e são predominantemente descritivas, com uso freqüente de

Tabela 1 - Número de pesquisas, internas e externas, desenvolvidas por ano letivo

1989	1
1995	1
1996	2
1997	2
1998	4
1999	18
2000	9
2001	3
2002	5
2003	7
2004	20
2005	21
2006	14
2007	23
Total de pesquisas - 130	

Fonte: Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Divisão de Estudos e Pesquisas – DIESP.

entrevistas e questionários como instrumento de coleta de dados.

Para Omote (2007), não há métodos específicos para a realização de pesquisa em educação especial. Métodos de outras áreas são utilizados. Para ele, há escassez de pesquisas experimentais, não há estabelecimento de causalidade e associação, há ocorrência do uso de amostras por conveniência e a validade, interna e externa, é limitada.

De uma forma geral, a pesquisa qualitativa é a que vem sendo escolhida pelos pesquisadores em

educação especial para o desenvolvimento de suas pesquisas, na grande maioria das vezes. Entretanto, é importante buscar sempre as características de um estudo controlado, sem perder de vista a necessidade de objetivos claros e precisos, a adequada definição da amostra, a coleta de dados que evite os possíveis vieses e, principalmente, é fundamental assegurar que o resultado encontrado seja, de fato, representativo da população estudada.

As tabelas 2 e 3 mostram que foram desenvolvidas 71 pesquisas

Tabela 2 - Tipos de pesquisas internas

Não vinculadas a cursos de formação ou de especialização	55
Vinculadas a cursos de mestrado	15
Vinculadas a cursos de doutorado	1
Total de pesquisas internas: 71	

Fonte: Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Divisão de Estudos e Pesquisas – DIESP.

Tabela 3 - Tipos de pesquisas externas

Não vinculadas a cursos de formação ou de especialização	1
Vinculadas a cursos de graduação	39
Vinculadas a cursos de especialização Lato Sensu	4
Vinculadas a cursos de mestrado	12
Vinculadas a cursos de doutorado	3
Total de pesquisas externas: 59	

Fonte: Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Divisão de Estudos e Pesquisas – DIESP.

ESPAÇO ABERTO

em âmbito interno, ou seja, por profissionais do INES, e 59 externas, por estudantes de cursos de graduação, especialização *lato sensu* e *stricto sensu*.

As pesquisas internas, como já foi mencionado, são investigações conduzidas pelos profissionais do INES – alguns professores, fonoaudiólogos, audiologistas, assistentes sociais, psicólogos e outros que, guiados por suas práticas institucionais, pedagógicas, clínicas ou técnicas, buscam respostas às suas indagações. Nesta situação, a pesquisa desenvolvida internamente, conta com a orientação de um professor doutor, do próprio INES. Há também alguns casos em que os profissionais do INES estão matriculados em cursos de mestrado ou doutorado e utilizam o

Instituto como campo de pesquisa em seus projetos. A orientação da pesquisa é, portanto, de responsabilidade total do orientador do curso ao qual o profissional está vinculado. Nessa situação as pesquisas também são consideradas internas por serem desenvolvidas por profissionais do INES.

No período de 1989 a 2007, foram desenvolvidas 71 pesquisas internas, das quais 55 ligadas à prática pedagógica, 15 vinculadas a cursos de mestrado e 1 a de doutorado (tabela 2). Todas desenvolvidas por profissionais do INES.

As pesquisas externas, como dito anteriormente, são realizadas por estudantes ou por profissionais extraquadro INES, que o utilizam apenas como campo de pesquisa.

Estão sempre vinculadas a cursos de graduação, especialização *lato sensu*, mestrado ou doutorado, de instituições públicas ou privadas. Foi empreendido um total de 59 pesquisas externas, sendo 39 vinculadas a cursos de graduação, 12 a de mestrado, 4 em cursos de especialização *lato sensu* e apenas 3 realizadas por doutorandos (tabela 3).

No período estudado, foram estabelecidas parcerias institucionais com 50 instituições privadas e 28 públicas. Neste último grupo, duas pesquisas, cadastradas no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPQ, são desenvolvidas no Instituto Superior Bilíngüe de Educação do INES – ISBE.

As instituições privadas (tabela 4) que procuraram o INES para

Tabela 4 - Parcerias institucionais e tipos de pesquisa – Instituições Privadas (Nº- número de pesquisas realizadas; G – de graduação; E – de especialização lato sensu; M – de mestrado e D – de doutorado)

Instituições	Nº	G	E	M	D
Pontifícia Universidade Católica do rio de Janeiro – PUC	17	13	-	2	2
Centro Universitário Plínio Leite – UNIPLI	11			11	
Universidade Estácio de Sá – UNESA	9	7		2	
Centro Universitário Augusto Motta – UNISUAM	3	1			
Universidade Gama Filho – UGF	2	1		1	
Centro Universitário Celso Lisboa – UCL	1				
Universidade Veiga de Almeida – UVA	1	1		1	
Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO	1				
Universidade Cândido Mendes – UCM	1	1	1		
Sociedade Universitária Redentor – SUR	1				
Instituto Brasileiro de Educação Continuada – IBEC/UGF	1	1	1		
UniverCidade	1	1			
Universidade do Vale do rio verde de Três Corações – UninCor	1			1	2
Total		28	2	18	2
Total de instituições privadas: 50					

Fonte: Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Divisão de Estudos e Pesquisas – DIESP.

o desenvolvimento de pesquisas tiveram um maior número de pesquisas de graduação (28) e de mestrado (18).

As instituições públicas (tabela 5) que desenvolveram parcerias com o INES, num total de 28, também tiveram, em sua maioria, pesquisas de graduação (11) e de mestrado (9). Estas pesquisas começaram a surgir com mais frequência a partir de 2002. Até então havia um número bem maior de pesquisas internas, sem vínculo com outras instituições.

Dentre os temas mais pesquisados, a língua portuguesa obteve a maior frequência. Sem dúvida alguma, desde os séculos XV e

XVI, este vem sendo o grande desafio da educação de surdos. Como possibilitar ao aluno surdo, cuja perda de audição impede a aquisição natural da língua oral, o aprendizado desta língua, mesmo na modalidade apenas escrita, em tempo hábil para que ele possa acompanhar, de forma adequada, o processo de escolarização?

Os desafios são muitos. Mesmo considerando-se, para os surdos, a língua portuguesa apenas na modalidade escrita, ainda assim, por questões de diferenças de modalidade e de estrutura entre a língua que lhes é natural e a língua a ser aprendida, os resultados ainda estão

muito longe dos que gostaríamos de obter. Conseqüentemente, o ensino foi o tema seguinte mais procurado. As discussões acerca da língua de instrução se definem através da língua de sinais, mas, de novo, é a língua portuguesa, na sua modalidade oral e escrita, que está amplamente presente na sociedade brasileira, acadêmica e socialmente. Novos desafios, novas propostas e muitas outras indagações. Muito a ser construído.

Educação Física, fonoaudiologia e os aspectos sociopsicopedagógicos também tiveram considerável frequência e são áreas que contribuem para o desenvolvimento global do aluno, em especial, para

Tabela 5 - Parcerias institucionais e tipos de pesquisa - Instituições Públicas (Nº- número de pesquisas realizadas; G – de graduação; E – de especialização lato sensu; M – de mestrado e D – de doutorado)

Instituições	Nº	G	E	M	D
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	9	7	-	1	1
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ	6	2	-	3	-
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e Karolinska Instituto – Estocolmo (CAPAES)					1
Universidade Federal Fluminense - UFF	3	1	2	-	-
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ	2	pesquisa interna não vinculada a curso			
Universidade Estadual de Campinas - UEC	1			1	
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	1			1	
Universidade Federal do Pará – UFP	1			1	
Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ	1	pesquisa interna não vinculada a curso			
Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF	1			1	
Centro federal de Educação Tecnológica Suckow da Fonseca - CEFET	1			1	
London College of Printing - Londres	1	1			
Ministério da Justiça	1	pesquisa externa não vinculada a curso			
Total		11	2	9	2
Total de instituições privadas: 28					

Fonte: Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Divisão de Estudos e Pesquisas – DIESP.

ESPAÇO ABERTO

suas relações pessoais, em que os aspectos sociopsicopedagógicos relacionam-se diretamente com este indivíduo interagindo na sociedade. Questões de ordem profissional, de saúde e social são aqui motivo de investigações que buscam oferecer uma plena condição de cidadania (tabela 6).

Algumas pesquisas internas tiveram objetivos que alcança-

ram mais de uma divisão ou mais de um serviço, como campo de pesquisa. Estenderam-se, ao mesmo tempo, em segmentos continuados de educação. Os serviços de alfabetização, de ensino fundamental, médio e mesmo o de jovens e adultos, freqüentemente, participaram de uma mesma pesquisa.

O serviço que mais recebeu

pesquisas foi o de Educação Fundamental, 2.º segmento (SEF), 29 ao todo. O Serviço de Classe de Alfabetização e Educação Fundamental, 1.º segmento (SECAF) e o de Ensino Médio (SEME), em seguida, acolheram 23 e 22 pesquisas, respectivamente. A seguir, o Serviço de Educação Infantil (SEDIN) recebeu um número considerável de pesqui-

Tabela 6 – freqüência dos temas investigados

Língua Portuguesa	20
Ensino	18
Educação Física	11
Fonoaudiologia	10
Aspectos SócioPsicoPedagógicos	9
Audiologia	5
LIBRAS	5
Matemática	5
Ciências	4
Prevenção	4
Informática	4
Currículo	4
Inclusão	4
Psicomotricidade	3
Ensino Profissionalizante	3
Alfabetização	3
Formação de Professores	3
Pré vestibular	2
Sociologia	2
Artes	2
Dança	2
Bilingüísmo	1
Monitoria	1
Inglês	1
História	1
Comunicação Visual	1
Ensino Superior Bilíngüe	1
Metacognição	1

Fonte: Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.
Divisão de Estudos e Pesquisas – DIESP.

sas (18), seguido pela Divisão de Fonoaudiologia e pelo Serviço de Jovens e Adultos (SEJAD) com 11 pesquisas, cada um. O Serviço de Educação Física e Artística (SEFA) também foi bastante procurado, tendo registrado 9 pesquisas. Vários outros serviços participaram como campo de pesquisa. Alguns projetos foram multidisciplinares, envolvendo mais de um departamento da instituição (tabela 7).

Os desafios são muitos. Mesmo considerando-se, para os surdos, a língua portuguesa apenas na modalidade escrita, ainda assim, por questões de diferenças de modalidade e de estrutura entre a língua que lhes é natural e a língua a ser aprendida, os resultados ainda estão muito longe dos que gostaríamos de obter.

Tabela 7 – Freqüência de departamentos, divisões e serviços que sediaram pesquisas.

Serviço de Educação Fundamental – 2º segmento - SEF	29
Serviço de Classe de Alfabetização e Educação Fundamental – 1º segmento - SECAF	23
Serviço de Ensino Médio - SEME	22
Serviço de Educação Infantil - SEDIN	18
Divisão de Fonoaudiologia - DIFON	11
Serviço de Jovens e Adultos - SEJAD	11
Serviço de Educação Física e Artística - SEFA	9
Serviço de Informatização Educacional - SINFE	6
Divisão de Formação e Capacitação de Recursos Humanos - DFCRH	5
Departamento de Desenvolvimento Humano Científico e Tecnológico – DDHCT	5
Centro de Atendimento Alternativo Florescer – CAAF	4
Divisão Sócio-Psico-Pedagógica - DISOP	4
Divisão de Audiologia – DIAU	3
Divisão de Estudos e Pesquisas - DIESP	2
Biblioteca Pública	2
Divisão de Qualificação e Encaminhamento Profissional – DIEPRO	2
Instituto Superior Bilíngüe de Educação – ISBE	2
Curso Pré-vestibular	2
Multimeios	1
Divisão Médico-Odontológica - DIMO	1
Departamento de Desenvolvimento Humano Científico e Tecnológico – DDHCT e Departamento Técnico Pedagógico - DETEP	1
Departamento Técnico Pedagógico - DETEP	1
Núcleo de dança	1
Núcleo de Orientação a Saúde do Surdo – NOSS	1
Curso de Estudos Adicionais - CEAD	1

ESPAÇO ABERTO

COMENTÁRIOS FINAIS

Este estudo permitiu uma melhor visualização das questões que vêm sendo discutidas pelos profissionais atuantes na área da surdez e da deficiência auditiva. Como centro de referência nacional, nesta área, a pesquisa no INES reflete as indagações e buscas dos profissionais, em âmbito nacional. Não só porque buscam o INES, recebendo orientações e sugestões, como também porque muitas vezes fazem cursos no Instituto. Além disso, os profissionais do INES vão às escolas e centros prestar assessoria técnica e realizar seminários. Todo este trabalho acontece em âmbito nacional.

Esse intercâmbio, institucional e de profissionais, nos permite afirmar que as investigações conduzidas no INES aglutinam e refletem uma prática pedagógica, social e na área da saúde que representa os diversos estados brasileiros, no que diz respeito à surdez e à deficiência auditiva.

Em relação aos aspectos metodológicos, identificamos a necessidade de reforçar algumas questões relacionadas à metodologia de pesquisa. Essas questões envolvem a revisão de literatura – que deve ser mais ampla e não se limitar a determinados autores com trabalhos largamente conhecidos na área –, a inserção das questões específicas à educação de surdos em um contexto geral da educação e um posicionamento crítico e imparcial em detrimento de um saber que se supõe previamente

estabelecido, pela ampla experiência e prática dos nossos profissionais, no que diz respeito aos resultados encontrados.

Um outro ponto observado refere-se ao posicionamento inicial do pesquisador diante da situação-problema a ser investigada. Provavelmente, por se tratar de profissionais que acumulam muitos anos de trabalho no INES, quase sempre nos deparamos com uma proposta de pesquisa em que o pesquisador se coloca no lugar de quem conhece, não só uma determinada situação-problema, mas de alguém que quer provar às outras pessoas que tal situação existe. Vem sendo feito um esforço, neste sentido, para mudar essa postura que, a priori, coloca o pesquisador no lugar de quem já tem as respostas, para um lugar que seja, de fato, de investigação, partindo apenas da constatação de uma determinada situação-problema a qual o conduzirá a um resultado por ora desconhecido.

Após este estudo, concluímos que o INES vem desempenhando um importante papel na construção de novos saberes e que, conseqüentemente, possui uma enorme responsabilidade como centro de referência nacional, na área da surdez, na divulgação desses novos conhecimentos produzidos. Isto tem-nos levado a construir um ambiente de pesquisa que conta com um crescente rigor, metodológico e ético.

Essas questões envolvem a revisão de literatura - que deve ser mais ampla e não se limitar a determinados autores com trabalhos largamente conhecidos na área –, a inserção das questões específicas à educação de surdos em um contexto geral da educação e um posicionamento crítico e imparcial em detrimento de um saber que se supõe previamente estabelecido, pela ampla experiência e prática dos nossos profissionais, no que diz respeito aos resultados encontrados.

Referências Bibliográficas

BUENO, J. G. S. A produção discente da PEPG em educação: história, política, sociedade no campo dos processos de escolarização, desigualdades sociais e deficiência (2004/2007). In: JESUS, D. M. et al. (orgs). *Inclusão práticas pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 199-209.

DIAS, V. L. L. As fronteiras da inclusão/exclusão de alunos surdos severos nas classes de educação regular. In: V Congresso Internacional e XI Seminário Nacional do INES Surdez: família, linguagem e educação. *Anais...* Rio de Janeiro: INES, 2006, p. 211-230.

GOTTI, M. Desafios de transformar em prática a lei de LIBRAS regulamentada. In: V Congresso Internacional e XI Seminário Nacional [do] INES Surdez: família, linguagem e educação. *Anais...* Rio de Janeiro: INES, 2006, p.103-108.

JESUS D. M. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores-pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: JESUS, D. M. et al. (Orgs). *Inclusão práticas pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 166-175.

MANZINI, E. J. Que tipo de conhecimento as pesquisas de pós-graduação têm fornecido sobre inclusão? In: JESUS, D. M. et al. (Orgs). *Inclusão práticas pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 176-186.

MARQUES, L. P. (2007). Questões Epistemológicas da Pesquisa em Educação Especial no Brasil. In: JESUS, D. M. et al. (Orgs). *Inclusão práticas pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 233-242.

NAUJORKS, M. I. A pesquisa em educação especial na Universidade Federal de Santa Maria. In: JESUS, D. M. et al. (orgs). *Inclusão práticas pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 243-248.

STUMPF, M. R. O surdo como pesquisador. Comunidade surda acadêmica. In: V Congresso Internacional e XI Seminário Nacional do INES Surdez: família, linguagem e educação. *Anais...* Rio de Janeiro: INES, 2006, p. 200-204.

OMOTE S. Educação Especial e a diversidade no contexto da inclusão social e educacional. In: IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial da Universidade Estadual de Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2006.

DEBATE

A INCLUSÃO DE SURDOS NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS

The inclusion of deaf people in the Cultural Studies perspective

Ana Dorziat*

*Doutora em Educação pela UFSCar / Professora da UFPB

E-mail: anadorziat@jpa.neoline.com.br

Niédjá Maria Ferreira Lima**

**Doutoranda em Educação pela UFPB / Professora da UFCG

E-mail: niedjaf@ yahoo.com.br

Joelma Remígio de Araújo***

***Pedagoga pela UFPB / Intérprete de Libras

E-mail: joelmasurdo10@ yahoo.com.br

Material recebido em setembro de 2007 e selecionado em outubro de 2007

RESUMO

As discussões tratadas neste texto se dão em torno da política de inclusão escolar de pessoas diferentes, em especial das surdas, e das repercussões dessa iniciativa na prática curricular das escolas. Diante disso, elegemos como nosso sujeito de pesquisa o aluno surdo que frequenta o contexto educacional inclusivo, buscando responder às seguintes questões: Como vem se dando o processo inclusivo, na visão dos alunos surdos? Há indícios de que as práticas pedagógico-curriculares venham assimilando os princípios de um ensino culturalmente engajado?. Através de entrevistas, constatamos que uma parcela significativa dos participantes revelou assumir uma visão presente na cultura organizacional das escolas, em que as diferenças são tratadas como passí-

veis de medidas complementares e adaptadas, indicando dificuldades de dirigir o olhar para refletir sobre as possibilidades de uma prática curricular que envolva as diferentes formas de apreensão, elaboração e externalização de pensamento e, em especial, as peculiares dos surdos.

Palavras-chave: inclusão; surdez; currículo.

ABSTRACT

The discussions presented in this text are centered on the educational inclusion policy regarding people who are different, especially the deaf, and the repercussions of this initiative on the school curriculum practice. We have chosen the deaf learner who attends the inclusive educational context as our research subject, seeking answers to the following

questions: "In the deaf learners' viewpoint, how has the inclusive process been taking place? Are there signs that the pedagogical practices have been assimilating the principles of a culturally-committed type of teaching?" Through the interviews, we noticed that a significant number of informants revealed to assume a posture present in the organizational culture of the schools, in which the differences are tackled as being liable to complementary and adapted measures, showing difficulty in reflecting on the possibilities of having a curriculum practice which involves the different forms of apprehension, elaboration and externalization of one's thoughts and, especially, those peculiar to the deaf.

Keywords: inclusion; deafness; curriculum.

INTRODUÇÃO

A escola pública é um direito de todos. Esta é uma premissa inquestionável, não apenas porque garantida em lei, mas, sobretudo, porque respaldada no conceito de uma educação democrática, justa, participativa e de superação de movimentos que contribuem para uma exclusão social cada vez mais acentuada. Diante disso, as iniciativas públicas, respaldadas na legislação vigente, têm intensificado a prática de inserção de todos os alunos nas escolas, passo fundamental para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. No entanto, a esse objetivo quantificável, medido por meio do número de alunos ingressantes no sistema, se unem outros de natureza qualitativa, que determinam também a permanência desses alunos nas escolas. Um deles, de suma importância, é o desenvolvimento de práticas curriculares, que atendam as demandas e necessidades dos envolvidos. Sem uma atenção especial a isso, estaremos instituindo um mecanismo de exclusão subliminar. Uma exclusão mais perversa, porque ocorre por dentro do sistema, sem ser vista.

Portanto, é importante unirmos ao terreno teórico-legal uma nova visão sobre currículo, em que as formas de elaboração e subjetivação dos que estão envolvidos na prática cotidiana seja considerada, criado espaços adequados a que

os alunos realizem suas próprias elaborações, compartilhem suas dúvidas, suas descobertas, exerçam, enfim, a capacidade de ser agentes da sua formação. Essa perspectiva, denominada por alguns autores de *Estudos Culturais*, é cada vez mais estudada e aceita nos estudos sobre Currículo.

Assim, tratar sobre inclusão significa ir além do ingresso de alunos diferentes na escola; significa estar atento para promover movimentos pedagógico-curriculares na escola que envolvam todos os alunos, não como uma massa homogênea, mas como possuidores de histórias próprias, percepções particulares, enfim com peculiaridades que os fazem únicos. E, dentre as muitas peculiaridades existentes, está a das pessoas surdas, que desenvolveram ao longo de suas vidas estratégias visuais-gestuais de apreensão e de expressão de mundo, constituindo o que se passou a denominar de cultura surda. Por isso, nos perguntamos: *Como vem se dando o processo inclusivo, na visão dos alunos surdos? Como os surdos expressam aspectos do cotidiano escolar? Há indícios de que as práticas peda-*

Um deles, de suma importância, é o desenvolvimento de práticas curriculares, que atendam as demandas e necessidades dos envolvidos.

gógico-curriculares venham assimilando os princípios de um ensino culturalmente engajado?

Diante dessas questões, desenvolvemos um estudo em escolas da rede pública regular de ensino da cidade de João Pessoa (PB), com o objetivo de investigar o processo de inclusão de alunos surdos. Entre os objetivos elencados nesse estudo, realizamos o recorte do seguinte objetivo, a ser desenvolvido neste texto: *analisar, sob a ótica dos Estudos Culturais, as concepções subjacentes à inclusão, tendo em vista a opinião de alunos surdos que estavam inseridos em salas de aula regulares.*

REFLEXÕES INICIAIS

Por um período considerável, o objetivo maior da Educação Especial foi a integração dos ditos deficientes na sociedade. O termo integração era usado, basicamente, para representar o processo educacional dos alunos especiais em escolas comuns, juntos com os “normais”. Para atingir esse objetivo, o trabalho realizado nas instituições especiais era voltado ao processo de reabilitação, visando a suprir as lacunas cognitivas, comportamentais, lingüísticas e sociais dos alunos. A partir da Declaração Universal dos Direitos do Homem, que fomentou o debate sobre os direitos individuais e abriu espaço a novas discussões, inclusive sobre o direito à educação, foram semeadas as primeiras

DEBATE

idéias sobre a inclusão e produzidos vários documentos e ações que contribuíram para ampliar esse debate em níveis internacional e nacional.

No âmbito mundial, o movimento em prol dessa política foi deliberado em conferências, dentre elas a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Essa Conferência, que destacou a necessidade de se adotarem medidas enérgicas para prover *educação para todos*, sem distinção de qualquer espécie, contou com a participação de 155 países de todo o mundo, além de agências internacionais e organismos não-governamentais (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000).

Sob a influência das idéias contidas nessa Conferência, aconteceu o encontro em Salamanca, na Espanha, de 07 a 10 de junho de 1994, com a presença de mais de 392 representações governamentais e mais de 25 organizações internacionais, que redundou na Declaração de Salamanca. Essa Declaração ratifica a importância da inclusão dos chamados portadores de necessidades educacionais especiais nas escolas regulares e detalha propostas sobre a necessidade de uma preparação das escolas regulares no que concerne a espaço físico, corpo docente, material didático etc. Nesse documento, a análise do tema é, na maior parte do tempo, abrangente, incluindo todos os alunos de escolas especiais e também os excluídos sociais como os meninos de rua e os indígenas,

dentre outros.

Em termos nacionais, as políticas públicas posicionaram-se favoráveis à inclusão, envidando esforços para possibilitar o ingresso de todos na escola regular e instituindo critérios para que isso acontecesse como reza a própria Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 9.394/1996), em seu capítulo V, artigo 58, que prevê serviço de apoio especializado e professores especializados ou capacitados para atender aos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

No terreno prático, já se constatam as iniciativas no sentido de atender a um dos critérios fundamentais para o desenvolvimento pedagógico adequado das pessoas surdas: a língua de sinais. Como meio de sanar o enorme problema comunicativo surgido no ambiente escolar, onde se encontram alunos ouvintes e surdos e professores ouvintes, o intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) tem sido valorizado. Sobre isso, afirma

Fernandes (2003) que garantir a presença do intérprete em sala de aula é um passo importante, mas insuficiente para suprir a passagem do conteúdo escolar para surdos, mesmo que estes dominem a língua de sinais. Para ela, todos os procedimentos que envolvem o planejamento e as estratégias de ensino e de aprendizagem precisam ser levados em conta, tendo em vista um ensino de qualidade.

Nessa perspectiva, podemos considerar que a inclusão é uma temática complexa, porque envolve mais do que o ingresso e a garantia de critérios para o ensino dos diferentes, em especial a de surdos, foco de nosso estudo. É necessário desenvolver o debate em dois níveis: o geral, que inclui a discussão sobre a escola pública brasileira, como o fazem Souza e Góes (1999), sobretudo sobre as visões de currículo, praticadas no seu interior em relação aos que já estavam supostamente incluídos; e o específico, relativo ao entendimento do que significa, para o processo

O termo integração era usado, basicamente, para representar o processo educacional dos alunos especiais em escolas comuns, juntos com os “normais”. Para atingir esse objetivo, o trabalho realizado nas instituições especiais era voltado ao processo de reabilitação, visando a suprir as lacunas cognitivas, comportamentais, lingüísticas e sociais dos alunos.

pedagógico como um todo, possuir particularidades diferentes, como as das pessoas surdas, que desenvolvem formas de organização em torno das capacidades visuais-gestuais, o que constitui a chamada cultura surda.

Portanto, para que aconteça a inclusão dos indivíduos, é importante que as discussões específicas e pontuais sejam incluídas também numa discussão sistêmica, que envolve as reformas curriculares que vêm sendo implementadas na contemporaneidade. Moreira, Pacheco e Garcia (2004) afirmam que a temática do currículo está, mais do que nunca, presente em toda parte. Essa presença se articula em torno de dois eixos principais: o das políticas educacionais e o das discussões teóricas. No plano das políticas públicas, tem sido visível o impacto das reformas curriculares realizadas nos últimos quinze anos, no contexto das reformas neoliberais. Por isso, Pacheco (2003) chama a atenção para o fato de que considerar a política curricular como um espaço público de tomada de decisão significa, então, aceitar que as escolas não devem ficar circunscritas a administrações centralizadoras, pois os professores, alunos e pais, entre outros que atuam no contexto curricular, devem ser vistos como decisores políticos, embora nem sempre reconhecidos.

No segundo eixo, a teoria curricular tem sido abalada por uma série de perspectivas que colocam em questão as visões mais tradicionais da teoria curricular,

ocasionando o surgimento de uma diversidade de perspectivas no campo. O fundamental, nessa discussão, foi reconhecer que, para tentar tornar a sociedade mais humana, a escola deve buscar desbloquear os mecanismos de exclusão existentes.

Essa tem sido uma visão cada vez mais considerada no campo dos estudos sobre o Currículo, quando, já na década de 60, Paulo Freire falava sobre a importância do diálogo. Para ele, é por meio da ação dialógica que o indivíduo recupera o direito de se pronunciar perante o mundo; criando e recriando novos contextos, sai da cultura do silêncio e descobre que o seu ser, mais do que tem história, produz história. Esta perspectiva respeita as diferenças e tem a percepção de que ninguém se educa sozinho, logo a libertação ocorre por meio de uma ação cultural coletiva. Quanto a isso, surge o aspecto da alteridade, que vê o outro como formador do eu, em um processo de trocas e assimilações, representando, muitas vezes, uma ruptura de si mesmo em muitos aspectos e valores. Nesse sentido, o diálogo só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos.

As justificativas presentes nos discursos oficiais dos setores educacionais estão sendo, há anos, construídas sobre as bases do respeito às diferenças, mas observa-se uma total dicotomia entre o que é dito e a execução dessas políticas. Na prática, temos

presenciado uma escola que tem reproduzido significações de forma cristalizada, e tentado tornar, com isso, a sociedade cada vez mais uniforme, padronizada. Ela tem se esmerado no abandono, anulação e rejeição às diferenças, embora tenha buscado rever, ao menos aparentemente, essa postura nas últimas reformas pedagógicas, por já não mais suportar o descontrole frente às diferenças (SKLIAR, 2003).

Em meio a esse tão diversificado contexto contemporâneo, contraditório e incerto, surge a perspectiva dos Estudos Culturais, que redefiniram, sob a inspiração, sobretudo de Michel Foucault, o significado de cultura, de conhecimento e de currículo. Essa tendência representa um espaço em que o tema da surdez pode ser discutido, como uma questão epistemológica (SILVA, 1997), e os conceitos de identidade e diferença amplamente problematizados, com respaldo em autores como Silva (2004), Hall (1997), Woodward (2004), entre outros. A discussão sobre diferença e identidade, na opinião de Silva (2004), não pode ser reduzida a uma questão de respeito e tolerância para com a diversidade. A diferença e a identidade não estão simplesmente aí como dados da natureza. Elas são cultural e socialmente produzidas e, como tal, devem ser questionadas e problematizadas. Segundo Costa (2002), os Estudos Culturais são resultantes, portanto, de uma movimentação teórica e política que se articulou contra as con-

DEBATE

cepções elitistas e hierárquicas de cultura, firmando-se como algo de domínio político, no qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes.

Dessa forma, entendemos que a discussão curricular no âmbito da educação de surdos pode-se dar de forma mais apropriada, pois passa a encarar o surdo enquanto autor e ator de uma cultura minoritária, enquanto usuário de uma língua natural, enquanto grupo que demanda uma educação bilíngüe e multicultural, enquanto pessoa diferente e de identidades legítimas (SÁ, 2002).

É fundamental, portanto, indagarmos sobre qual lugar ocupa o *outro* na educação, nas políticas públicas implementadas que, conforme vimos, estão condicionadas a um certo olhar “quase obrigatório” sobre a alteridade e têm utilizado diversos imaginários para enunciá-la. Assim, reafirmamos a necessidade de que sejam fomentadas reflexões sobre as diversas faces da inclusão e, nessa perspectiva, que seja particularizado cada grupo de pessoas diferentes para um melhor entendimento sobre quem são e o que pensam esses outros; enfim, sobre as representações da alteridade na educação.

A PESQUISA O caminho percorrido

O estudo se realizou em três

escolas da rede pública regular de ensino, sendo duas do Ensino Fundamental e uma do Ensino Médio, localizadas na cidade de João Pessoa (PB), que tinham alunos surdos incluídos. Constituíram-se participantes do estudo doze alunos surdos, identificados por nomes fictícios, com a letra inicial da palavra *surdo*. A opção por nomes fictícios, em detrimento do uso de códigos (letras e/ou números), deve-se ao fato de acreditarmos que essa forma de identificação possibilita um melhor tratamento aos sujeitos envolvidos no estudo.

Os dados deste estudo foram obtidos a partir de entrevistas, com um roteiro previamente elaborado. Segundo Richardson (1999), a entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. Ele esclarece que esse termo é construído a partir de duas palavras: *entre e vista*. *Entre* indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas; *e vista* refere-se ao ato de ver, ter preocupação com algo. Portanto, o termo entrevista *refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas*.

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas, para que fosse possível registrar os depoimentos de forma fidedigna.

De posse de todos os dados, fizemos a transcrição passo a passo, registrando, na íntegra, os depoimentos obtidos. Em seguida, classificamos os dados a partir da leitura exaustiva e repetida dos depoimentos, isto é, de uma “leitura flutuante”, no

dizer de Minayo (1993, p. 235). Essa leitura permitiu a apreensão das idéias centrais dos relatos e das descrições sobre o tema em foco, destacadas em negrito.

A análise de dados serviu de condução do processo descritivo. Procuramos, assim, estabelecer articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, tomando por base as questões de pesquisa. Trabalhamos com unidades de registro para analisar o conteúdo das falas dos entrevistados, destacando, para isso, trechos que constituíam o núcleo central e que respondiam mais diretamente à

Os dados deste estudo foram obtidos a partir de entrevistas, com um roteiro previamente elaborado. Segundo Richardson (1999), a entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. Ele esclarece que esse termo é construído a partir de duas palavras: entre e vista.

questão, bem como as categorias eleitas (comunicação surdo-ouvinte, dificuldades quanto à inclusão e visão sobre o Ser Surdo). Segundo Gomes (2002), a unidade de registro é empregada na técnica de análise de conteúdo e se refere aos elementos obtidos através da decomposição do conjunto da mensagem. Buscamos, assim, desvendar o que estava por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que foi explicitado, adotando uma atitude de diálogo com os dados e o *corpus* selecionado.

**DESVELANDO
ASPECTOS
CURRICULARES,
POR MEIO DA
ESPECIFICIDADE DO
SER SURDO
Comunicação surdo-ouvinte**

Os alunos surdos, questionados quanto à forma de comunicação utilizada com os ouvintes, disseram que recorriam, basicamente, ao intérprete, além de usar a leitura labial, mímica e oralização. Um deles falou que não havia nenhum tipo de comunicação.

Quando o *intérprete* tá na sala de aula a comunicação com os professores é ótima e com os amigos também (...) só com intérpretes – SÍLVIO.

Se não tiver *intérprete* não tenho

como me comunicar com eles – SANDRO.

A comunicação tem melhorado, pois há o *intérprete* (...) sou oralizado e os ouvintes falam sorratamente e peço-lhes para falar com mais calma – SAULO.

(...) não sei ler lábios e preciso de *intérprete* – SARA.

(...) quando as pessoas não sabem LIBRAS (...) chamo o *intérprete* (...) uso o corpo, escrevo algumas palavras (...) – SILAS.

(...) eu procuro sempre assim também *ler os lábios* (...) a minha comunicação é boa porque eu falo e tem um ouvido que eu escuto (...) – SOFIA.

(...) tenho *leitura labial* e converso com os professores e colegas da mesma forma – SUELI.

Outros professores, no entanto não conhecem nada e utilizam *mímicas* que não são LIBRAS (...) – SÉRGIO.

Através de *gestos caseiros* que improviso (...) – SÓCRATES.

(...) pelo fato de eu ser *oralizada* então dá pra gente se comunicar – SANDRA.

Bem, se me perguntaram eu respondo, *falo* (...) e se não entendem eu escrevo (...) – SAFIRA.

Não há comunicação nem rela-

cionamento, apenas uma pessoa interage comigo. Com os professores é pior, não há comunicação e nem com os outros profissionais – SIMÃO.

As declarações dos alunos surdos em menção ao questionamento feito, em sua maioria, fazem referência ao intérprete como instrumento indispensável para a obtenção de uma comunicação satisfatória com professores e colegas. Isso mostra o desconhecimento da língua de sinais por parte dos docentes e colegas e, embora alguns alunos surdos tenham informado que faziam leitura labial ou mímica, sabemos das enormes limitações comunicativas desses recursos para os alunos surdos. Portanto, partindo do princípio de que o currículo envolve as diferentes formas de apreender, elaborar e externalizar o conhecimento, exigindo uma interação dialógica constante entre os envolvidos no processo, percebemos, com preocupação, que o aspecto fundamental de possibilidade de estabelecimento de diálogo está subordinado a procedimentos técnico-formais: interpretação da língua a cargo de um profissional. Dorziat (1998) trata sobre o assunto, afirmando que o universo de ensino abriga pessoas com realidades e interesses diferentes, sendo indispensável uma visão abrangente de currículo que transforme os alunos em sujeitos do próprio conhecimento. Sendo assim, é lícito julgarmos que as interações entre professores e

DEBATE

alunos ouvintes, alunos surdos e processo de aprendizagem são os fundamentos que darão sustentação a um tipo de ensino que toma o conhecimento como produto das experiências cotidianas e para elas retorna.

Por isso, o compartilhamento de uma língua no processo pedagógico é um aspecto importante, porque não se trata apenas de “despejar” informações, mas de

Entendemos que a língua de sinais é o passo inicial à viabilização da inclusão dos surdos na escola, para a compreensão de uma série de direitos que lhes são corriqueiramente negados como cidadãos e alunos, mas não podemos deixar de considerar que a educação para a formação de indivíduos críticos e autônomos exige uma maior interação e participação, envolvendo relações intensas e reais.

construir, de forma consentânea ao universo cultural circundante, os significados presentes na sociedade. Entendemos que a língua de sinais é o passo inicial à viabilização da inclusão dos surdos na escola, para a compreensão de uma série de direitos que lhes são corriqueiramente negados como cidadãos e alunos, mas não podemos deixar de considerar que a educação para a formação de indivíduos críticos e autônomos exige uma maior interação e participação, envolvendo relações intensas e reais.

Da forma como são apresentadas, as interações por meio do intérprete podem vir a limitar as mais variadas possibilidades de comunicação existentes, uma vez que, segundo Pequeno (2001), a capacidade de comunicação exige a compreensão da mensagem que o outro quer transmitir e, para tal, faz-se necessário o desejo de escutar o outro, a atenção às idéias emitidas e a flexibilidade para receber idéias que podem ser diferentes das nossas.

DIFICULDADES QUANTO À INCLUSÃO

Quanto às dificuldades que se deparavam no contexto escolar inclusivo, os alunos surdos elencaram uma série de dificuldades, dentre elas: falta de instrutor; aprendizado da Língua Portuguesa; inadequação do ambiente escolar; número insuficiente de intérpretes; falta de capacitação dos professores para

aprendizado da LIBRAS; falta de material didático específico. Outros afirmaram não enfrentar nenhum problema. Seguem seus depoimentos:

- Falta um *instrutor* na escola e falta também mais um apoio dos professores em relação ao contato que eles devem ter com os surdos, porque não vão muito até os surdos não explicam muito os trabalhos. Só falam pros surdos se eles estão dando aula, aí se o intérprete chega eles dizem assim (...)“Passa aí pros surdos, fala isso daí...”, mas eles não têm a iniciativa de tentar se comunicar. Se a gente tira uma nota melhor é porque o intérprete deu fila se não tira nota é porque o surdo não tem capacidade de aprender isso pra mim já é uma dificuldade muito grande, mas assim, no geral é razoável. Deve melhorar a relação de amizade com os ouvintes porque, geralmente, há uma discussãozinha entre eles, mas seria melhor se eles se entendessem mais, se se apoiassem mais (...) – SILVIO.

- As únicas dificuldades em sala são os *conteúdos de português* que são muito profundos para o surdo, não se adaptando nem a realidade nem a sua língua. Acho que deveria haver adaptação curricular no mínimo em português – SANDRO.

- *Conteúdo, conjugação verbal*, acho que deveria haver uma adaptação curricular, não deve ser ministrada da mesma forma, pois para o surdo não é a mesma realidade – SÓCRATES.

- Eu concordo com a inclusão, entre aspas como diz o ditado. Uma escola tem que ser inclusiva, mas que seja preparada para receber os surdos, tem que ter intérprete, as pessoas têm que aprender a língua de sinais; tem a questão de palestras, de informações sobre o que é a cultura de surdos, o que é a vida de surdo, língua de sinais, a questão da TV, filme legendado, tudo que venha a facilitar o surdo (...) – SOFIA.

- Precisa ter mais *intérpretes*, curso de LIBRAS na escola para alunos e professores, para futuramente haver comunicação e relacionamento mais eficiente, livros e materiais específicos, para os surdos divulgar e comemorar o dia do surdo, divulgar a língua e a cultura do surdo. O professor explica e o surdo fica isolado. Necessário lutar para melhorar a inclusão. Contratem instrutor. Divulguem o resultado dessa pesquisa – SIMÃO.

- Inclusão é um pouco complicado (...) Precisa ter um estudo direcionado para a criança surda, com vídeos, com instrutores, pois o surdo aprende por imitação, precisa aprender como lidar com outras pessoas. Alguns surdos adultos entendem a inclusão, outros estão em processo. *Faltam intérpretes*, não há como incluir os surdos sem eles. *Os professores não sabem LIBRAS* e precisam aprender no mínimo o básico para ter comunicação e o surdo não passar por tantas dificuldades – SAULO.

- Para acontecer a inclusão precisa-se *ensinar LIBRAS* para as pessoas da escola, *a questão da escrita* que é diferente da do ouvinte e as diferenças entre português e LIBRAS. O ouvinte é diferente do surdo – SARA.

- É preciso acrescentar *intérpretes*, *materiais apropriados*, ex. TV com legendas e etc – SUELI.

(...) – *Os professores não sabem LIBRAS e sem intérprete é impossível a inclusão* em sala de aula, pois sem o mesmo como surdo vai entender o assunto ministrado pelo professor? – SILAS.

- Os professores ensinam aos ouvintes e aos surdos só algumas vezes entendem. Necessito de *intérprete* para melhorar, porque tenho dificuldades em matemática – SAFIRA.

- *Não há nenhuma dificuldade*, da forma que está acontecendo, deve continuar porque para os surdos está bom – SÉRGIO.

- *não tem dificuldade nenhuma*. Não precisa melhorar nada, tá bom a inclusão – SANDRA.

Os relatos mostram que a proposta de inclusão praticada pelas referidas escolas sofre os reflexos do ainda rudimentar sistema educativo brasileiro. Fatores elementares para o ingresso dessa comunidade em uma instituição regular de ensino, como material apropriado, recursos humanos capacitados e presença constante de intérpretes

ou número suficiente destes, em alguns casos, não foram observados. Esses fatores dificultam em muito que essas escolas implantem uma inclusão autêntica. No entanto, insistimos em afirmar que é necessário tomar os procedimentos adotados como produto de uma concepção diferenciada de currículo e não como adaptações pontuais que apenas minimizam os efeitos devastadores da exclusão subliminar, sofrida pela permanência das práticas curriculares colonizadoras, que, embora reconheçam os diferentes, utilizam tal identidade para tratá-los como desvios ou ameaças (CORAZZA, 2002).

Assim, faz-se necessária a conscientização de todos quanto à importância de considerar a diferença como um princípio fundamental para a promoção da igualdade. Segundo CORAZZA (2002), um currículo assim tem como meta escutar o que os diferentes têm a dizer e incorpora em seu *corpus* as diferenças; sentir e tratar essas vozes, histórias, corpos, como desafios ao intercâmbio e à interpelação radical das crenças, valores, símbolos e identidades hegemônicas.

VISÃO SOBRE O SER SURDO

A representação do Ser Surdo nos depoimentos dos próprios surdos pontuou aspectos que enfatizavam a questão da normalidade x deficiência. Os entrevistados fizeram referência: à limitação imposta pela falta de audição; às

DEBATE

características do surdo, evocando a normalidade; ao sentimento de tristeza pelo fato de serem surdos; e ao fato de o surdo ser especial.

Eis os depoimentos:

- Ser surdo é viver num profundo silêncio. Não poder ouvir as informações que são passadas pelos professores, o que é dito pelos alunos, a conversa que tá tendo (...) Então é perder muita coisa, é não conseguir entender e compreender as coisas que são ditas, as informações que são passadas, ficar na sala de aula com o professor falando pras paredes porque ele não consegue ouvir nem entender. Tá perdendo todas as informações que ali são dadas e perde muito contato com o professor por causa disso daí. É viver num profundo silêncio – SÍLVIO.
- É não conseguir *perceber os sons*, perceber as falas, entender as coisas que estão à sua volta – SANDRA.
- Realmente, é difícil a vida do surdo porque nem todo mundo conhece a LIBRAS, ninguém conhece, são pouquíssimas as pessoas que têm consciência disso. O surdo vai pro banco ninguém sabe LIBRAS (...) É só a questão de entender que é uma língua, uma maneira como o surdo fala e se comunica com as mãos, então é questão de entender isso, de aceitar a cultura e a vida do surdo (...) – SOFIA.
- A vida do surdo é difícil, fico

angustiado, pois é difícil me *comunicar* com os ouvintes, sinto-me sozinho, alheio, não entendo nada, preciso lutar, aprender, crescer, sempre precisando de alguém para ajudar na comunicação – SILAS.

- Ser surdo, por um lado, é difícil para *enfrentar as coisas da vida*. É difícil ver o surdo inserido num emprego, pois não tem grau de escolaridade avançado, nem cursos, e são colocados em áreas de produção com trabalho excessivo. Tem gente que esquece que o surdo é uma pessoa normal e colocam-no na produção, ao invés de uma área que possa ganhar experiência e progredir. O surdo tem capacidade de aprender tanto quanto o ouvinte, mas muita gente não enxerga isso – SARA.

- Sou instrutor de LIBRAS, isto é uma vantagem, trabalho, ministro cursos, e tiro proveito da surdez e sou alegre, se não tivesse trabalho estaria me auto-destruindo. Sou alegre em família, mas, algumas vezes, sinto-me no meio de estranhos mesmo sendo oralizado – SARA.

- O surdo é uma pessoa normal como qualquer outra, só tem uma limitação que é a *audição* que dificulta o aprendizado, mas, somos capazes de buscar isso e reverter a situação – SÓCRATES.

(...) – É uma pessoa normal, é uma comunidade que gosta de estar inserida e ser feliz. Gosta

de brincar e tem habilidades da mesma forma que qualquer outra pessoa – SANDRO.

- Sou normal igual aos ouvintes, o único problema é a *comunicação* que não existe com os mesmos, não posso me relacionar com ouvintes, não recebo algumas informações da televisão, nem política, não posso ouvir música e, às vezes, sofro por viver isolado por falta de comunicação. Em parte sou triste, pois é muito difícil a comunicação – SIMÃO.

(...) – É ser uma pessoa como outra, dotada de emoções e sentimentos iguais a qualquer outra pessoa – SÉRGIO.

(...) – É ser *triste*. Não posso falar, não tenho comunicação com os ouvintes, sinto vontade de escutar, mas paciência, até em família não há comunicação. Não posso atender ao telefone, tanto na sociedade como em família fico triste por falta de comunicação, só com o grupo dos surdos me sinto feliz – SAULO.

(...) – Às vezes fico *triste* porque os ouvintes falam rápido e não entendo, e preciso da ajuda da minha família que é ocupada e não me ajuda. Gosto de ser surda, sei que o ouvinte desenvolve rápido e o surdo também. Ser surdo é ser diferente, ter cultura e língua própria. A família não sabe disso, precisa aprender (...) – SUELI.

(...) – *Ser especial, ser inteligente, ter*

muitos amigos surdos. Sinto muita paz, sou extrovertida e alegre
– SAFIRA.

Esses depoimentos mostram que a representação do Ser Surdo para os próprios surdos está extremamente arraigada à visão médico-científica. Ao recorrer a uma comparação entre surdos e ouvintes, pôde-se observar que o parâmetro de vida dos surdos está diretamente ligado à pessoa do ouvinte. Ao adotarem este ponto de vista, atribuindo o conceito de normalidade ao ouvinte, o surdo torna-se vítima da supremacia desta visão social predominante, que o tem levado a ser designado de anormais ou deficientes. A repercussão disso é a visão de que o ouvinte encontra-se sempre em uma posição de vantagem em relação a ele (surdo), comprometendo consideravelmente sua autoestima, através de sentimentos de inferioridade e tristeza.

Desse modo, a maioria dos depoimentos mostrou que o olhar dos surdos para si mesmos recaiu sobre aspectos limitadores ou incompletos, acompanhando um movimento da cultura ocidental de ser ou representar a si mesmos, a partir de algum modelo de estética, de inteligência, de normalidade.

A incapacidade do homem em valorizar as diferenças gerou uma variedade de insatisfeitos que estão numa busca constante de estereótipos, de modo a se adaptarem, em contradição, muitas vezes, com suas peculiaridades (DORZIAT, 1999, p. 32).

REFLEXÕES FINAIS

Os depoimentos dos participantes levam a crer que persiste nas concepções dos entrevistados, como reflexo das práticas escolares investigadas, uma inclinação a considerar a inclusão como algo a ser acrescido à atual rotina escolar.

Ao compreendermos que o currículo inculca visões particulares de mundo e produz identidades individuais e sociais específicas, questionamos o tipo de formação oriunda de um currículo que desconsidera as formas de expressão e organização dos alunos envolvidos. Poderíamos almejar para os surdos um currículo que considerasse também as experiências e o referencial histórico que eles têm construído, sem desconsiderar as interfaces com a(s) cultura(s) e a(s) realidade(s) ouvinte(s), já que muitas dimensões entre identidade e alteridade estão envolvidas no processo social.

Não é apenas a inclusão da Língua de Sinais que vai orientar uma nova abordagem curricular, mas a observação e aceitação dos surdos em sua totalidade, em suas especificidades, diferenças grupais e individuais e, ao mesmo tempo, nos aspectos específicos de sua cognição (FRANCO, 1999). Esta colocação é pertinente, pois, segundo revelam os dados, as peculiaridades dos alunos surdos, que ultrapassam as necessidades lingüísticas e mesmo de interação surdo-intérprete, não são consideradas. Portanto, não é a tolerância das formas de co-

municação que vai resolver toda a problemática do ensino para as pessoas surdas, mas as formas como os envolvidos no processo educacional concebem a linguagem e a importância ou lugar das duas línguas (Língua de Sinais e Língua Portuguesa), como fatores culturais, nas interações dialógicas e práticas em sala de aula.

Precisamos, também, entender que, embora o intérprete tenha representado uma aceitação da Língua de Sinais, enquanto principal língua de instrução dos surdos, sua presença não pode ser vista como um substituto do professor, uma vez que entendemos a importância da interação professor-aluno, para que seja desenvolvida uma prática pedagógica crítica, participativa, criativa e autônoma.

O presente estudo aponta, portanto, para a necessidade de uma maior reflexão curricular no âmbito educacional, com o intuito de transformar a escola em um espaço verdadeiramente democrático, onde se estabeleçam múltiplas relações entre o eu e o outro; onde os diferentes interlocutores reconheçam não só a condição bilíngüe do surdo, suas diferenças e potencialidades, mas, também, outras questões que discutem a surdez como diferença política; enfim, onde seja possível desenvolver um currículo para todos, envolvendo, em particular, o processo cultural inerente aos surdos, como enfatizam os Estudos Culturais em Educação.

DEBATE

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Secretaria de educação e cultura: SEC/João Pessoa-PB, p.7-43.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares*. Secretaria de Educação Fundamental/ Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Curriculo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos estudos culturais no campo do currículo. In: LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Curriculo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

DORZIAT, Ana. Releitura da surdez na sociedade e suas implicações educacionais. *Cadernos de educação especial*. Santa Maria, 1998, p. 15-27.

_____. Bilingüismo e surdez: para além de uma visão lingüística e metodológica. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FERNANDES, Eulália. A função do intérprete na escolarização do surdo. *Anais do Congresso Surdez e Escolaridade: desafios e reflexões*. Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES (Org.) Rio de Janeiro, 2003.

FRANCO, Monique. Currículo e emancipação. In. SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

MINAYO, Maria Cecília S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitex, 1993.

MOREIRA, Antônio Flávio; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). *Curriculo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PACHECO, José Augusto. *Políticas curriculares: referenciais para análise*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PEQUENO, Andréia Cristina Alves. Educação e família: uma união fundamental? In: *Espaço: informativo técnico-científico do INES*. Rio de Janeiro, 2001, p. 09-13.

RICHARDSON, Roberto Jarry e col. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

SÁ, Nídia Regina L. de. *Cultura, poder e educação de surdos*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A política e a epistemologia do corpo normalizado. *Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES*, no 8, Rio de Janeiro, 1997, p. 3-15.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

SHIROMA, Eneida; MORAES, M. C. de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SOUZA, Regina Maria; GÓES, Maria Cecília Rafael. O ensino para surdos em escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, Carlos. *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. V. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

DEBATE

A INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA: FOCALIZANDO SUA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

The Brazilian Sign Language interpreter in the inclusive educational context: focusing his/her performance in Infantile Education

Bruna Mendes Bernardino*

*Graduanda do Curso de Fonoaudiologia da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e bolsista de Iniciação Científica na área de Intérprete de Língua de Sinais

E-mail: bruna.fono2007@gmail.com

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda**

** Doutora em Educação. Pós-Doutorado no Consiglio Nazionale de Ricerca – Roma. Docente dos cursos de Fonoaudiologia. Intérprete de LIBRAS e Pós-Graduada em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba.

Coordenadora do Caderno CEDES n. 69, vol. 26/2006 e autora do artigo: A Inclusão Escolar de Alunos Surdos... Pesquisa atual financiada pelo CNPq (Universal) Programa inclusivo bilíngüe para surdos.

E-mail: clacerda@unimep.br

Material recebido em setembro de 2007 e selecionado em outubro de 2007

RESUMO

Uma proposta atual, que visa atender a condição lingüística especial dos surdos, é a inclusão de crianças surdas em classes do ensino regular com a inserção do intérprete de língua de sinais. Assim, este estudo pretende conhecer mais detalhadamente o trabalho de intérpretes de língua de sinais que atuam na Educação Infantil, proporcionando acesso aos conteúdos trabalhados, além de favorecerem o desenvolvimento de linguagem das crianças surdas. Para tal, foram entrevistadas duas intérpretes que atuam em salas de aula de escolas de Educação Infantil. Nos depoimentos, as intérpretes relatam que precisam interromper a interpretação muitas vezes para dirimir dúvidas, explicar os conteúdos

individualmente, buscar sinais e formas adequadas de passar esses conteúdos, na tentativa de construir com elas os conceitos almejados. Além disso, a atuação do intérprete educacional nesta faixa etária se mostra problemática, não sendo o recurso de acesso educacional mais adequado.

Palavras-chave: intérprete de língua de sinais; surdez; língua de sinais.

ABSTRACT

A current proposal, that aims to assist the special linguistic condition of deaf people, consists in including deaf children in classrooms of regular education with the introduction of sign language interpreters. Thus, this study intended to get to know more

deeply the work of sign language interpreters that have a role in Infantile Education, providing access to worked contents, besides favoring the development of language by deaf children. With this aim in view, we interviewed two interpreters that work in classrooms of Infantile Education schools. In their accounts, the interpreters said that many times they need to interrupt interpretation to solve doubts, to explain the contents individually, to look for signs and adequate forms to convey the contents in an attempt to construct with children the desired concepts. Moreover, the performance of the educational interpreter in this age group turns out to be problematic, and not exactly the most adequate resource for promoting access to schooling.

Keywords: sign language interpreter, deafness; sign

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da linguagem nos seres humanos tem início logo ao nascimento, a partir da interação do bebê com as pessoas ao seu redor. Tal processo de interação tem papel fundamental no desenvolvimento dos seres sociais (VYGOTSKY, 2000). Sendo assim, a criança ouvinte tem a oportunidade de conviver com a língua utilizada por sua família, adquirindo-a, o que favorece seu desenvolvimento, enquanto a criança surda não tem a possibilidade dessa aquisição, pois, na maioria das vezes, não tem acesso à língua utilizada por seus pais (LACERDA, 2002). Dessa forma, é freqüente crianças surdas se tornarem isoladas do mundo pela falta de comunicação, e essa redução significativa de interações implica um atraso de linguagem, fazendo com que ocorra uma defasagem em seus processos de interação social e escolarização, justamente por não contarem com conhecimentos esperados para sua idade.

As pessoas surdas, nas mais diversas regiões do mundo, quando em contato entre si desenvolvem uma língua própria, viso-gestual, capaz de atender às necessidades de interação, comunicação e constituição dos seres humanos. Com base nessa experiência, estudiosos e as próprias comunidades surdas vêm defendendo uma abordagem bilíngüe de atendimento à pessoa surda, cujo pressuposto básico é que o surdo aprenda

primeiramente a Língua de Sinais como sua língua de domínio e, com base nessa língua, adquira e/ou aprenda a língua de seu país (língua oral), que será sua segunda língua (LACERDA, 2003).

Nessa perspectiva, defendem-se também projetos de escolarização bilíngüe que pressupõem educadores com domínio da língua de sinais e da língua oral da comunidade majoritária e que ofereçam à criança surda um ambiente lingüístico adequado, no qual haja interlocutores que se comuniquem com ela de forma natural, como ocorre com as crianças ouvintes.

Entretanto, há um imenso abismo entre as propostas acadêmicas e o cotidiano escolar. Como afirma Silva (2005), esse cotidiano nos revela, ainda hoje, uma grande lacuna entre o desenvolvimento do conhecimento produzido nas universidades/pesquisas e a realidade das escolas no que diz respeito à educação do surdo. Diferentes práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas e aplicadas na educação de surdos, mas nota-se que um grande número de surdos, ao concluir sua escolarização básica, não é capaz de ler e escrever fluentemente ou de ter domínio sobre os conteúdos pertinentes a esse nível de escolarização. Infere-se que tal lacuna esteja diretamente ligada a fatores que vêm acompanhando o processo educacional do surdo por gerações.

Além disso, a política educacional vigente em nosso país aponta para a inclusão de alunos surdos nas escolas regulares juntamente

com alunos ouvintes. Mas, para que alunos surdos possam beneficiar-se da inclusão em escola regular, com garantias de que não fiquem cognitivamente limitados e socialmente isolados, é preciso que sejam feitas adaptações no espaço escolar, visando também uma abordagem bilíngüe, que implica ações tais como: a presença efetiva da Língua de Sinais no espaço escolar, o ensino de Língua de Sinais por professor/instrutor surdo ou intérprete de Língua de Sinais, melhor formação de professores e funcionários, adaptações metodológicas, curriculares e de material pedagógico, e ensino de Língua de Sinais a familiares, entre outras medidas (KELMAN, 2005).

Mas, o processo de inclusão apenas começa quando o aluno surdo é colocado em classe regular, pois a inclusão requer esforços e cuidados individualizados, já que o atendimento a suas características particulares implica mudanças que incluem revisões curriculares, muitas vezes não realizadas em razão dos elevados custos com os quais a escola precisa arcar, como a ampliação de recursos humanos e pedagógicos, nem sempre disponíveis.

Lacerda (2003) discute as reflexões de autores que defendem a inclusão, mas argumentam que é preciso reconhecer que ainda pouco se sabe sobre como agir no cotidiano das práticas de inclusão.

[...] no caso da surdez a mera inserção de um intérprete de língua de sinais em sala de aula, não garante que as necessidades especiais dessa população sejam respeitadas. Ser

DEBATE

acompanhado por um intérprete ou professor especializado configura, em si, uma situação de desigualdade em relação aos seus pares. A possibilidade de relação direta com o professor e os colegas é muito restrita, e se sabe que a interação com pares é crucial para o desenvolvimento completo da criança, através da interação com outros significativos. Mesmo em relação à socialização também não se observam ganhos evidentes. Os autores referem estudos que mostram pouca ou nenhuma relação com seus pares e as dificuldades enfrentadas nessa área. Estar fisicamente juntos não quer dizer que a socialização esteja presente (LACERDA, 2003, p.13).

No entanto, o que se observa freqüentemente é que a Língua de Sinais, ao ser introduzida nos espaços escolares, passa a ser coadjuvante no processo, enquanto o português mantém-se com o papel principal. As implicações disso no processo de ensinar/aprender caracterizam práticas de exclusão e não o contrário como tanto se almeja (QUADROS, 2005).

Na busca de solucionar ao menos uma parte dos problemas enfrentados, surgem propostas para o reconhecimento de que os alunos surdos necessitam de apoio específico, e um desses apoios é o intérprete de Língua de Sinais (LACERDA, 2000; 2002). Quando se insere esse apoio humano na escola regular, amplia-se a possibilidade de aprendizagem e melhor aproveitamento

dos conteúdos ministrados pelo professor, já que o aluno surdo poderá receber as informações em Língua de Sinais.

O intérprete possui um papel fundamental em uma escola que se pretende inclusiva e bilíngüe, pois será responsável por passar as informações durante as aulas (professor ensina em Português e o intérprete traduz essas informações para Libras); é também o mediador na relação com o professor e com os alunos ouvintes e demais pessoas da comunidade escolar, fazendo com que sua condição lingüística seja respeitada. Mas, se engana quem acha que a presença do intérprete assegure que a criança irá aprender tudo que lhe é passado, pois trata-se de uma criança como qualquer outra, com vontade própria e atenção volitiva, que pode ter dificuldades e facilidades.

O Decreto-Lei n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei LIBRAS (Lei n.º 10.436/2002), obriga a presença dessa língua na sala de aula:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

Todavia, é importante ressaltar que esse direito garantido por lei, recentemente, ainda não reflete

a realidade de muitos surdos no Brasil, que são atendidos, geralmente, de forma precária pelas instituições de ensino.

Para a inclusão dos surdos e a efetivação do direito à informação, é imprescindível o reconhecimento do profissional intérprete de LIBRAS, que é quem propicia a comunicação entre surdo e ouvinte, devendo o mesmo ter domínio da LIBRAS e do Português; conhecimento das implicações da surdez no desenvolvimento do indivíduo surdo; conhecimento sobre a comunidade surda e convivência com ela.

Um primeiro ponto a ser focalizado é aquele relativo ao papel ocupado pelo intérprete em sala de aula, o qual é o mediador de relações estabelecidas entre o aluno surdo com os ouvintes. Outro aspecto relevante para a educação é que o professor ouvinte pode ministrar suas aulas sem preocupar-se em como passar as informações em sinais, atuando normalmente na língua de que tem domínio. De um modo geral, é através do intérprete que o surdo poderá fazer-se ouvir e falar. Todavia, a inserção de um intérprete de Língua de Sinais (ILS) em sala de aula não assegura que as questões metodológicas sejam alteradas para contemplar todas as necessidades educacionais especiais do aluno surdo. A presença do intérprete pode, por vezes, mascarar uma inclusão que exclui.

É importante esclarecer que há diferenças na inserção de ILS nos diferentes níveis de ensino. A primeira delas se refere à idade

do aluno, já que nas séries iniciais a criança encontra-se ainda em desenvolvimento lingüístico, enquanto nas séries mais adiantadas o aluno já está amadurecido e tem condições lingüísticas mais consolidadas.

Nesse sentido, a presença de alunos surdos nas escolas de Educação Infantil traz também para esse nível de ensino questões relativas ao uso de diferentes línguas, acesso à LIBRAS, possibilidades de organização de um atendimento bilíngüe, entre outros, com crianças que estão em processo de aquisição de língua e linguagem, e precisam de ambientes bem estruturados, para favorecer sua construção de conhecimentos. São necessários profissionais que tenham domínio da LIBRAS, que pensem estratégias pedagógicas que contemplem as necessidades das crianças surdas. Em alguns casos, a presença do intérprete é propiciada na busca de que alguns desses alvos sejam alcançados. A presença de Intérprete Escolar nesse nível de ensino tem sido problematizada por alguns autores (ANTIA; KREIMEYER, 2001; TURETTA, 2006), já que pode favorecer a participação dos alunos surdos em diversas atividades, mas, ao mesmo tempo, se constitui em tarefa adicional para eles quando se considera sua idade e seu domínio bastante inicial da Língua de Sinais, sua capacidade de atenção para diferentes interlocutores e línguas no espaço escolar, além das dificuldades inerentes aos processos de produção/interpretação.

Para a inclusão dos surdos e a efetivação do direito à informação, é imprescindível o reconhecimento do profissional intérprete de LIBRAS, que é quem propicia a comunicação entre surdo e ouvinte, devendo o mesmo ter domínio da LIBRAS e do Português; conhecimento das implicações da surdez no desenvolvimento do indivíduo surdo; conhecimento sobre a comunidade surda e convivência com ela.

Outro aspecto que merece destaque é a questão da formação do intérpretes de Língua de Sinais, já que se sabe das inúmeras tarefas atribuídas a esse profissional no espaço escolar, sem que ele seja adequadamente formado para desempenhá-las (LACERDA, 2004).

A Secretaria de Educação Especial, em parceria com a Secretaria de Educação Superior do MEC, vem reunindo sugestões para a regulamentação da Lei de LIBRAS, e afirma que:

A formação profissional do intérprete requer certificado, devidamente registrado e expedido por instituição reconhecida pelo MEC, em nível médio e/ou superior. A função deste profissional é: interpretar, em Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais, desenvolvidas nas instituições de ensino que ofertam educação básica, superior e/ou educação profissional.

Lacerda (2002) menciona ainda que o intérprete enfrenta vários problemas em sua profissão, pois precisa saber os sinais pertinentes às diferentes disciplinas, às variações da língua no que diz respeito à diferentes faixas etárias dos alunos, interesses dos diferentes grupos sociais, entre outros aspectos. Ainda, o lugar que o intérprete educacional deve ocupar em sala de aula, de modo a desempenhar bem o seu trabalho, sem incomodar o professor e os ouvintes, estando visualmente acessível para o aluno surdo, também se constitui como tarefa a ser enfrentada. Além disso, é importante construir com as crianças o conceito do papel de intérprete, para que elas percebam o valor e as particularidades dessa figura presente em sala de aula. Todavia, isto nem sempre é claro para os alunos surdos, mesmo quando eles já têm alguns anos de experiência com o trabalho do intérprete educacional (LACERDA, 2006).

DEBATE

Segundo o art. 17 do citado Decreto-Lei de LIBRAS, “a formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa – deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa. Até recentemente, os ILS não tinham como obter uma formação específica, portanto, apenas o contato com as comunidades em que estavam inseridos é que possibilitava sua capacitação de maneira informal. Assim, aqueles que tinham a oportunidade de atuar em escolas acabavam formando-se em serviço. Percebendo a necessidade de formação desse profissional, algumas universidades formularam cursos de especialização, e mais recentemente surgiram Cursos de Formação Específica para Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais. Pioneiros no Brasil, visam capacitar profissionais para atuarem nos diversos espaços sociais como: instituições de educação básica e superior, além de eventos de qualquer natureza, buscando colaborar com a formação tão necessária desse profissional.

Retomando a questão da Educação Infantil (creches e pré-escolas), nível de ensino focalizado neste estudo, sabe-se que ela está diante do enfrentamento de um grande desafio: encontrar metodologias de ensino e recursos diferenciados que assegurem êxito na tarefa de atingir os objetivos curriculares básicos propostos às crianças com

necessidades educativas especiais, tais como: ambiente bem organizado, programações diferenciadas, material pedagógico diversificado e, principalmente, um clima de aceitação de diferenças interpessoais (OLIVEIRA, 2005).

Atento a essa mesma questão, o capítulo VI do Decreto-Lei n.º 5.626, que trata da *garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva*, em seu artigo 22 afirma que aos alunos surdos deve ser garantida a inclusão em instituições de educação básica, por meio de escolas e classes de educação bilíngüe com professores bilíngües, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deixando evidente que nesse nível de ensino o ILS não teria papel, já que se prevê professor bilíngüe. Ressalta ainda que o Português escrito deve ser ensinado como segunda língua, e as aulas ministradas em LIBRAS. A perspectiva inclusiva da escola permanece aberta, todavia numa proposta que deve priorizar a LIBRAS nos processos de ensino/aprendizagem. O contato e as trocas com alunos ouvintes poderá ocorrer no espaço escolar para além das atividades em sala de aula (LACERDA, 2006).

É importante ressaltar que a prática que será analisada neste estudo envolve a participação do ILS justamente na Educação Infantil, nível educacional não indicado pelo citado Decreto-Lei para a presença de ILS. As justificativas para este

interesse de pesquisa baseiam-se, justamente, na singularidade da realidade vivenciada, já que a Prefeitura Municipal que financiava o Programa de Inclusão focalizado não aceitava outro modelo de inclusão que não aquele de crianças surdas freqüentando classes regulares, nos diversos níveis de ensino.

Portanto, a escola de que os surdos precisam, defendida no Decreto-Lei n.º 5.626, e a escola real oferecida aos surdos ainda são bastante distintas. Apesar do diálogo estabelecido entre os pesquisadores e o município, a experiência de educação apresentada aqui ainda reflete os princípios de uma educação inclusiva de surdos na rede regular, que se pensa e se organiza fundamentalmente para alunos ouvintes. Esse é o grande obstáculo do processo inclusivo dos surdos na educação, e não basta a legislação para uma transformação efetiva das práticas. As leis podem induzir ações, mas elas só serão eficazes se de fato a condição lingüística especial do surdo for compreendida e respeitada, e ações para a criação de uma efetiva escola bilíngüe forem implementadas (LACERDA, 2006).

MÉTODO

A pesquisa se desenvolveu em uma Escola de Educação Infantil¹ da rede pública, na qual se encontram inseridas crianças surdas em classes de ouvintes. Foram focalizadas duas salas dessa escola, aquelas que contavam com a presença de crianças surdas e intérpretes de LIBRAS. As salas têm aproximadamente quinze alunos cada. A primeira, jardim I, conta com crianças de quatro a cinco anos, sendo doze ouvintes e seis surdas. A segunda é a da pré-escola, com crianças de seis a sete anos, sendo três surdas e treze ouvintes.

Como o foco desta pesquisa é conhecer melhor o trabalho das intérpretes, foram realizadas entrevistas com duas que atuavam na escola. No Jardim I, atua Amanda², intérprete há dois anos nessa escola, sendo essa sua única experiência como intérprete. Aprendeu a LIBRAS no contato com a comunidade surda na igreja que freqüentava, sem, todavia, ter realizado cursos formais para sua qualificação como intérprete. Tem 26 anos e pretende ingressar na universidade para cursar Pedagogia.

A segunda, Juliana, atua na sala de pré-escola. Desempenha o papel de intérprete há aproximadamente nove anos. Trabalha

em outro período em outra escola, como professora em classe especial para surdos, tendo já participado de vários eventos regionais como intérprete. Tem 24 anos e cursa o terceiro ano de Pedagogia. Aprendeu LIBRAS no contato com surdos, pois trabalhou durante oito anos em instituição especializada e fez vários cursos rápidos de aperfeiçoamento em LIBRAS, sem contudo ter certificação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS).

A técnica de coleta de dados adotada foi a de entrevista semi-estruturada, a qual dá condições ao entrevistado de discorrer livremente sobre o tema que lhe é proposto. Segundo Minayo (2000), na entrevista podem ser obtidos dados que se referem diretamente ao indivíduo entrevistado, isto é, suas atitudes, valores e opiniões, dados esses que só podem ser conseguidos com a contribuição dos atores sociais envolvidos. As entrevistas ocorreram no próprio ambiente de trabalho, por opção das entrevistadas. Estavam presentes somente a pesquisadora e a intérprete, tendo em vista que cada uma foi entrevistada em um dia diferente, em um ambiente silencioso organizado para a entrevista.

As entrevistas foram audio-gravadas e transcritas com base no padrão ortográfico da língua, integralmente, buscando retratar as angústias, anseios e conforto de

falar sobre certos assuntos, o que pode dificultar a leitura dos que não estavam presentes, já que a transcrição é fiel à produção oral.

Para realizar a análise das entrevistas, foram identificados temas relevantes, não elaborados *a priori*, mas que emergiram dos próprios dados, por sua recorrência ou singularidade, representando os diversos aspectos discutidos pelas intérpretes. Com base no material teórico estudado e nos dados das entrevistas, buscou-se interpretar os depoimentos que serão apresentados a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

• Criança percebe a diferença entre intérprete de Língua de Sinais e professor

AMANDA: Assim, eles sabem que ela é a professora, eles não sabem bem o que é ser uma professora, mas eles sabem que é ela que comanda aqui, porque quando ela não está, eles sabem que não sou eu, então a gente bagunça pra caramba, a gente bagunça assim aí eu falo "a tia Paula vai vir, a tia Paula vai ficar brava", aí eles sabem que a Paula... Então, quando ela não está, eles pedem as coisas pra mim, mas eles sabem que as coisas são da tia Paula,

¹Escola referência no município para o atendimento de crianças surdas em idade pré-escolar. Conta com ILS e instrutor surdo para ensino de LIBRAS aos funcionários da escola e para a condução de Oficinas de LIBRAS oferecidas aos alunos surdos para desenvolvimento de linguagem.

²Os nomes são fictícios para resguardar a identidade dos participantes.

DEBATE

que é dela....

AMANDA: Também, assim, eles sabem que ela é a professora e eu sou a tia que faz sinal.

AMANDA: Aí elas ficam na conversa, e conversa, e conversa, e se eu não chamo atenção elas continuam conversando, não está nem aí com a gente, então eu tenho que chamar atenção, falar para prestar atenção, aí eles prestam atenção, aí eu pego um pouquinho antes, explico de novo, aí se eles não estão prestando atenção, eu chamo atenção de novo...

Os trechos citados mostram que, na percepção das ILS, as crianças surdas sabem que a intérprete e a professora ocupam papéis diferentes, sem, contudo, terem claras quais as funções de cada uma. Isso pode ser explicado por se tratar de crianças ainda muito pequenas, sem experiência escolar anterior, em muitos casos, e que estão constituindo os papéis sociais relativos à escola em seu cotidiano.

As crianças se referem à intérprete como “a tia” que faz sinal, marcando sua percepção de que é ela que atua principalmente usando LIBRAS, mas não se pode esperar que compreendam de forma ampla a função do ILS, pois mal sabem que existem línguas diferentes, que são (ou se busca que sejam bilíngües) usuários de LIBRAS. Assim, a figura do ILS precisa ser construída, explicada e elaborada em suas relações.

A intérprete Amanda brinca com os alunos quando a profes-

sora não está presente, deixando claro que a autoridade da sala é responsabilidade da professora. Assim, aos poucos, nas atividades escolares e nas relações sociais que se vão constituindo, os alunos reconhecem ser papel da professora autorizar saídas, organizar as atividades entre outras tarefas. A ILS fica mais próxima das crianças, sem a responsabilidade da classe sobre si, ficando mais à vontade na ausência da professora.

Ressalte-se, porém, que os trechos apresentados indicam que a função das intérpretes vai além da atividade de interpretar, porque sua tarefa em sala de aula é acima de tudo colaborar para que o aluno compreenda os conteúdos trabalhados. Portanto, a ILS participa chamando os alunos para prestarem atenção e não perderem o conteúdo que a professora está ministrando.

Para os alunos surdos que chegam à escola, geralmente sem uma língua desenvolvida e, conseqüentemente, com um conjunto de conceitos e conhecimentos restrito quando comparados a seus pares ouvintes, a necessidade de acompanhar as explicações do professor, de estar atento às solicitações e propostas é ainda mais premente, pois quando perdem algo têm maior dificuldade para conseguir acompanhar as atividades. Além disso, a intérprete acaba tendo que motivá-los e criar condições para seu interesse, para além daquilo que a professora tenta fazer em sala.

Em outros pontos da entrevis-

ta percebe-se que as intérpretes assumem uma série de funções, como ensinar sinais e aspectos da Língua de Sinais, já que essas crianças estão adquirindo essa língua e manifestam várias dúvidas e desconhecimentos; atender a demandas pessoais do aluno, já que são os únicos interlocutores adultos a quem a criança pode recorrer em sua língua; atuar frente ao comportamento do aluno, negociando sua adequada participação em sala de aula, e atuar como educador frente às dificuldades de aprendizagem do aluno, já que as dúvidas deste são, em geral, primeiramente expostas às intérpretes, aproximado-as muito de um educador. Muitos autores defendem que esse profissional deveria integrar a equipe educacional. No entanto, isso o distancia de seu papel tradicional de intérprete, razão por que essas questões relativas ao papel do ILS, seus modos de atuação e os limites dessa função têm sido bastante problematizados (LACERDA, 2003; KELMAN, 2005).

TRABALHO EM PARCERIA COM A PROFESSORA

AMANDA: Ah sim... tem planejamento, a gente faz uma ordem de planejamento toda semana, aí a gente vê tudo o que vai fazer durante a semana, se tem alguma coisa diferente a gente já vai atrás.

Os depoimentos evidenciam a importância de o planejamento das atividades escolares ser antecipado para o intérprete, pois dessa forma este tem tempo de se preparar em relação a pensar/escolher sinais que serão mais adequados e necessários para o entendimento dos alunos surdos sobre determinado assunto, e até mesmo buscar outros recursos (visuais, por exemplo, para favorecer a aprendizagem).

JULIANA (com relação à professora): Oh, e fora isso a gente tem uma afinidade grande no trabalho, então eu não tenho nenhum trabalho com ela e nem ela comigo, né. Nunca teve atrito de chegar e falar “não, isso aí não está servindo”, nunca teve nada disso, sempre foi muito discutido o que a gente faz...

AMANDA: A minha relação aqui com a professora é boa, eu já estou com ela desde o ano passado, então a gente tem liberdade para fazer as coisas, para conversar, para estar falando as coisas que a gente está fazendo, então é muito boa. É no começo é difícil, porque às vezes o professor não está acostumado, né, situação nova, eles não têm o costume ainda, então agente tem que criar uma rotina, né, pra ele pegar, então aí gente vai se organizando assim, aí vai bem...

JULIANA (em relação à professora): Então, pelo tempo que a gente está junto, né, então no

começo eu esbarrava nela, né porque eu pelo menos nunca tinha dividido sala com ninguém, não sabia muito bem o que fazer aqui, mas é sossegado, já tem um lado certo, a gente já tem... a gente já estipulou um esquema pra ela não ficar passeando na sala, pra eu não precisar ficar correndo atrás dela, então quando tem aula expositiva assim, alguma coisa na lousa, ou que esteja apresentando algum material, então é parada, a gente já combinou isso, pra eu não ficar andando e o surdo não precisar tendo que me seguir...

AMANDA: Assim, ela pergunta “como que está, eles estão entendendo”, às vezes ela pergunta “está tudo bem”, “está tudo certo”, aí se foi, eu falo “ai volta, espera um pouquinho que estou lá ainda no começo”, aí a gente vai se entendendo. É bom estar assim, um bom tempo com a pessoa porque já tem liberdade pra falar “espera um pouquinho”, “pode ir”, né, porque aí demora

um pouco pra gente explicar e ela já falou, né...

Os depoimentos evidenciam a importância de o planejamento das atividades escolares ser antecipado para o intérprete, pois dessa forma este tem tempo de se preparar em relação a pensar/escolher sinais que serão mais adequados e necessários para o entendimento dos alunos surdos sobre determinado assunto, e até mesmo buscar outros recursos (visuais, por exemplo, para favorecer a aprendizagem). Tal planejamento é feito, nessa escola, em parceria com a professora. Nesse contexto, a intérprete colabora expondo o que sabe sobre a surdez e discutindo possibilidades de certos conteúdos serem abordados considerando a falta de audição. Ao mesmo tempo, sua participação no planejamento favorece um melhor desempenho na interpretação, pois conhece os argumentos antecipadamente, não precisando improvisar tanto. Além disso, cabe ressaltar que, embora o acesso prévio às informações que serão interpretadas seja exigência fundamental para a atuação de intérpretes em qualquer língua (PAGURA, 2003), este aspecto frequentemente é desrespeitado na prática de ILS que atuam no espaço escolar.

Desse modo, a boa relação entre a professora e a intérprete favorece a ocorrência de um trabalho mais adequado com as crianças. Além disso, ambas trabalham juntas, por muitas horas, em um mesmo ambiente, e, nesse sentido, manter uma relação amistosa é fundamental.

DEBATE

Os trechos destacados permitem inferir também que o tempo de trabalho conjunto faz com que aumente a afinidade/intimidade entre a professora e a intérprete, favorecendo que uma diga à outra o que está dando errado ou certo, de forma mais livre e colaborando para melhores condições de ensino/aprendizagem.

As intérpretes revelaram ainda que o início de sua atividade foi bastante difícil, pois a professora não estava acostumada a dividir seu espaço de trabalho – a sala de aula – com outro profissional, o que demandou da intérprete a conquista gradual de seu espaço, construindo uma relação positiva e profissional para possibilitar seu trabalho.

Outro ponto discutido é o lugar que o intérprete educacional deve ocupar em sala de aula, de modo a desempenhar bem o seu papel, sem incomodar a professora e os alunos ouvintes. Sua posição à frente da sala de aula, em um canto, junto a um grupo precisa ser negociada para que se busque a melhor posição para interpretar sem criar problemas. A intérprete não pode invadir o espaço da professora. Cada uma deve saber seus deveres e funções, o que é feito através de negociações entre ambas; mas, se isso não for conversado ou não for refletido, poderá gerar um acúmulo de mal-entendidos que tornará as relações difíceis.

Os depoimentos revelam também que a professora se preocupa com os alunos surdos, pois sempre interrompe a aula para perguntar

se estão entendendo, ou dá um tempo maior para que a intérprete explique novamente um conteúdo; só então continua a ministrar sua aula. Essa característica da professora facilita o trabalho da ILS e deve ser destacada como necessária, pois se trata de crianças pequenas, que, além de não terem muitos conhecimentos elaborados, são surdas, o que dificulta o acesso ao que acontece ao seu redor. O empenho da professora e a tentativa de criar melhores condições no espaço escolar, em conjunto com a ILS, são fundamentais para a implementação de um projeto de inclusão.

RELAÇÃO ENTRE A INTÉRPRETE E O ALUNO SURDO

AMANDA: Essa turma eu estou com eles desde o ano passado, eles estavam no maternal II e aí eles estão agora no jardim I, então eles estão acostumados assim comigo, então eu fico meio mãe deles.

AMANDA: Eu sou amiga deles, né, brinco junto, pego junto, vamos no banheiro junto, então é como se fosse um amiguinho assim... eu falo, às vezes eles obedecem, mas às vezes quando eles também não estão com vontade de obedecer, não obedecem também, às vezes eu fico brava com eles, falo “vou falar para a professora pôr de castigo” ou “fica ali no canto sentadinho um pouqui-

nho”, porque às vezes tem que dar uma dura pra parar, porque se não, bate no amigo, faz coisas que não é pra fazer, então tem que começar a ir cortando.

JULIANA: Às vezes. Quando tem alguma atividade diferente, que é nova ou um conceito novo que eu sei que eles não viram, como agora que eles estão vendo adição, é uma coisa nova pra eles, então eu procuro deixar eles juntos porque facilita pra mim, porque eu sei que eu vou intervir na atividade, o que não é sempre que eu faço, eu procuro deixar eles fazerem sozinhos como os outros, a não ser que eles peçam, mas quando é uma coisa nova eu procuro colocar eles juntos. Às vezes eles estão... um não quer olhar pra cara do outro e vai cada um pra um canto, normal, assim, nunca foi imposto, assim “fique junto um do outro”.

Os recortes mostram que a relação da intérprete com o aluno surdo melhora com o passar do tempo, pois, quando as crianças chegam à escola, não gostam do contato, não sabem bem como se relacionar, dominam pouco a Língua de Sinais e precisam se acostumar com a escola e com novos amigos. As experiências familiares das crianças surdas filhas de pais ouvintes, em geral, envolvem um ambiente de maior solidão, de poucos interlocutores, ou de interlocuções muito ligadas apenas às situações concretas. A presença de um adulto que domina

LIBRAS e que pode conversar com elas é algo novo e que precisará ser elaborado.

As intérpretes, para se aproximar das crianças, parecem lançar mão de recursos como se aproximar e “ficar amigas”, que elas mesmas referem como complicados porque posteriormente geram confusão sobre limites (as crianças não obedecem) para as relações e sobre qual é o papel daquele adulto naquele espaço (ameaça chamar a professora). O manejo dessas situações parece complexo e aponta para a dificuldade de se delimitarem os papéis de cada um nesse ambiente, as competências e a autoridade. Neste aspecto, os depoimentos deixam perceber o despreparo desse profissional para lidar com tais situações frequentes, quando estão envolvidas crianças na faixa etária abordada.

As intérpretes relatam que são os alunos que escolhem o lugar onde querem sentar, desde que se posicionem de frente para elas, facilitando assim o trabalho, inclusive de identificar se algum deles está desatento ou não está entendendo algo. Elas aceitam o desejo deles de não ficar perto uns dos outros ou de sentar junto de outro colega que não seja surdo, pois essa relação vai sendo construída no convívio e é inerente a uma proposta inclusiva, pois as crianças buscam proximidade com seus pares, que, no caso, são todos os alunos da classe.

• Domínio restrito de LIBRAS pelo aluno surdo e a necessidade

do uso de estratégias especiais pelo intérprete de Língua de Sinais

AMANDA: Falta, às vezes, recurso para conseguir estar chegando, assim, atingindo eles. Às vezes se a gente está passando alguma coisa, aí às vezes a gente sente uma dificuldade de estar fazendo com que eles entendam, ou com que eles prestem atenção, porque eles têm cinco anos agora, né.

AMANDA: Porque os ouvintes, assim, eles estão sempre recebendo informação, mesmo que não queira. Eles estão passando e recebendo informação, eles estão em casa recebendo informação, então isso acelera o aprendizado deles, né, já os surdos não, eles não têm esse privilégio de estar passando na rua e ouvir alguém comentando alguma coisa “ai, passou um furacão não sei aonde”, eles não ouvem, as crianças sabem “ah, é tia ontem teve um furacão!!” mas eles não sabem nem o que é o furacão.

JULIANA: O intérprete principalmente, na escola, ele não é só interprete, né, porque muitas vezes a gente vai fazer o que a professora está propondo, você percebe que o surdo não está entendendo, mesmo você interpretando. Então o que tem que fazer? Tem que fazer um aparte, um paralelo do que está acontecendo ali, pra você chegar até o ponto que o surdo sabe, pra tentar aproximar o que a professora está tentando dizer.

É possível observar nos depoimentos a percepção que têm de que precisam atualizar-se e refletir sobre a prática, porque apenas atuar não parece ser suficiente. Elas falam sobre o valor da experiência acumulada, já que referem o segundo ano de trabalho como mais fácil, pois tinham a vivência anterior como parâmetro para sua atuação.

Não sei se você está entendendo. É bem diferente, por exemplo, de você ser interprete num evento ou numa outra situação.

JULIANA: O que é tratado na escola, eu acho que mesmo com a sensibilidade da professora dessa sala, eu acho assim, que o conhecimento que ela tem é limitado assim, a um conhecimento acadêmico que é passado, e o surdo já vem com esse déficit de linguagem de nascimento, então coisa básica que eles deveriam aprender naturalmente, já está perdida praticamente, né, não

DEBATE

tem, e chegou na escola é abordado um esquema bem... como que eu posso dizer, bem restrito de sala de aula mesmo, e o resto fica perdido, entendeu?

AMANDA: É, às vezes, o que fazer pra... porque tem que usar muito recurso visual, né, então tem que ter o visual pra chamar e eles poderem entender, porque não adianta eu fazer um sinal ... eles não vão saber nunca se eu não mostrar isso é isso e fazer o sinal pra que eles entendam, pra começar a entender, né, aí às vezes a gente tem um pouco de dificuldade nisso, pra bolar algo que realmente chame a atenção deles.

Nota-se que, devido à faixa etária das crianças, por se tratar da educação infantil, o domínio de LIBRAS é restrito, a maior parte das crianças está aprendendo LIBRAS na escola, pelo contato com seus colegas surdos, com o educador surdo e também com a intérprete. Assim, é freqüente que a intérprete use um sinal, ou elabore um conceito em LIBRAS que não é compreendido pelos alunos, por seu domínio restrito da língua. Nesse contexto, as intérpretes se apegam a recursos visuais para complementar as aulas e para que os alunos surdos se interessem pelo assunto e entendam o que está sendo trabalhado. Nos depoimentos, elas contam que essa é uma diferença importante entre ser intérprete numa escola de educação infantil e ser

intérprete em outros níveis de ensino, em que as crianças já têm um domínio melhor de LIBRAS e de conhecimentos de mundo, ou ainda de interpretar num evento social, em que somente interpretam o discurso de uma outra pessoa, sem um compromisso maior com a aprendizagem.

As tais estratégias visuais são elaboradas pelas próprias ILS, em

A inclusão de alunos surdos na escola regular, segundo a percepção das ILS entrevistadas, se mostra como bastante problemática. A escola conhece pouco sobre a surdez, e, mesmo sendo feitas palestras, reuniões de capacitação e outras atividades, a compreensão da realidade das pessoas surdas se faz lentamente e ainda é bastante parcial.

serviço, segundo as necessidades que vão surgindo no dia-a-dia. Elas sentem a necessidade de ser criativas para lançarem mão de recursos possíveis

e que façam sentido para os alunos. Aulas expositivas, por exemplo, podem ser auxiliadas pela prática de atividades que favoreçam um melhor entendimento dos alunos surdos; e muitas dessas iniciativas partem da própria intérprete, que tem um conhecimento maior sobre a surdez e percebe que o modo como a professora apresentou certo conteúdo fez pouco sentido para os alunos surdos.

É possível concluir que, apesar de toda a disponibilidade da professora, falta ainda conhecimento sobre a surdez que favoreça a elaboração de atividades mais pertinentes, levando em conta o domínio restrito de língua e de experiências sociais perpassadas pela linguagem. As professoras possuem conhecimentos acadêmico-teóricos sobre a surdez, que precisam ser ampliados para que ocorra uma aprendizagem efetiva e uma inclusão efetiva.

Alguns estudos sobre a inclusão e o papel do intérprete em sala de aula marcam a importância de um relacionamento estreito e integrado entre os profissionais que trabalham com a criança, quando se pretende que a inclusão seja satisfatória (ANTIA; KREIMEYER, 2001). Contudo, para isso é preciso que se constitua um funcionamento de equipe e que todos sejam vistos como importantes e participantes no processo de aprendizagem e que sejam consideradas as singularidades do desenvolvimento de linguagem das crianças com surdez (LACERDA, 2003).

FORMAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS EM SERVIÇO

JULIANA (referindo-se a outra intérprete): Super boa, é ótima minha relação com ela, a gente discute bastante, estuda bastante, né, às vezes ela vem com alguma dúvida, a gente tem esse tempo agora, né, das 7 às 8h, ou das 7:30 às 8h de repente, pra fazer isso. Então a gente acaba discutindo bastante coisa, trocando material. É tranqüila.

AMANDA: Ah, eu acho bom, eu gosto, eu acho que a gente está fazendo o possível, né, o que a gente pode fazer e a cada ano a gente vê o que foi feito o que deu certo e o que não deu, para poder estar arrumando e cada vez melhorando, né.

AMANDA: Tem que ver sinal, pesquisar sinal, até o jeito de estar falando, porque aí às vezes eu vejo com surdo, né. Teve uma época que teve até um probleminha no Natal, “o Natal está chegando”, aí, que chegar que eu vou usar, então foi uma semana atrás de como o natal ia chegar. Então são coisas assim, que às vezes parece simples, mas que não é, né, a gente tem que explicar direitinho, então a gente tem que usar o sinal correto, porque não é qualquer chegar, é o chegar de uma data. Então a

gente vai perguntar para outro surdo, aí pergunta para outro surdo, se esse surdo não sabe, aí pergunta para outro, e aí até a gente definir o que.... que sinal é realmente, né.

Como discutido na parte inicial deste artigo, a formação específica para a atuação como ILS ainda é incipiente. As pessoas aprendem LIBRAS nas associações de surdos, ou em instituições religiosas (em sua maioria), e o domínio da LIBRAS já é considerado suficiente para que assumam a tarefa de interpretar. No que se refere à formação do ILS para atuar no espaço educacional, a lacuna é ainda maior, porque pouco se sabe sobre essa tarefa e o perfil desejável para a atuação nesses espaços. Trata-se de uma atividade profissional nova, que vem-se constituindo na prática, pelo fazer e pelas oportunidades abertas paulatinamente, e é urgente a discussão e a implementação de locais para a formação desses profissionais, já que muito do que se propõe para a educação e desenvolvimento dos alunos surdos está nas mãos dos ILS.

As ILS entrevistadas têm reuniões periódicas com as docentes coordenadoras do projeto de inclusão. Nesses encontros são discutidos aspectos da prática, dificuldades, problemas e modos de atuar mais adequadamente. Todavia, tais reuniões não foram citadas pelas intérpretes na entrevista, fazendo pensar que as informações e trocas nesses espaços têm sido insuficientes e não se

configuram para elas como um espaço de formação.

É possível observar nos depoimentos a percepção que têm de que precisam atualizar-se e refletir sobre a prática, porque apenas atuar não parece ser suficiente. Elas falam sobre o valor da experiência acumulada, já que referem o segundo ano de trabalho como mais fácil, pois tinham a vivência anterior como parâmetro para sua atuação. Referem também que as trocas entre elas – duas pessoas diferentes, com práticas diferentes –, favorecem o encontrar soluções para certos problemas, idéias diversas de como reagir diante de situações complicadas, alternativas de atuação frente à demanda pedagógica, entre outras. Além disso, pesquisam novos sinais e significações entre si e nas interações com a comunidade surda e outros ILS, já que a prática exige essa atualização/ampliação constante.

Porém, os depoimentos também apontam para a dificuldade da formação em serviço, uma vez que se exige delas atuar, buscar saídas para a atuação, buscar melhorar e refletir sobre seu trabalho, tudo a um só tempo.

CONHECIMENTO DA ESCOLA SOBRE A SURDEZ E O CONHECIMENTO DO ILS SOBRE A SURDEZ

JULIANA: As pessoas, mesmo com as atitudes, mesmo com o

DEBATE

projeto que está há pouco tempo, eles ainda não entendem o que é surdez, entendeu? Então sempre a gente tem que estar, de uma maneira ou de outra, chamando a atenção pra isso. E a gente sempre acaba saindo de... não como uma ajuda pra eles mas uma... por parte de quem... ah, tem alguns professores, alguns funcionários que não entendem, né, então a gente tem que acabar falando uma coisa óbvia porque você vê que a criança não está acompanhando, né. Eu acho que esse é o maior problema.

JULIANA: Então, o trabalho com a escola é o mais complicado, eu acho. Eu acho que esse trabalho de inclusão é um negócio que envolve mudar uma sociedade, e as pessoas não estão preparadas pra isso psicologicamente mesmo, eu acho que nem é má vontade das pessoas mas, é bem complicado, eu pelo menos vejo bastante dificuldade ainda aqui... o pessoal não tem muito preparo não, mas eu acho que não é um negócio de má vontade, eu acho que é um negócio social mesmo, é um preconceito, mas é um negócio social, mas pessoalmente é tranquilo.

A inclusão de alunos surdos na escola regular, segundo a percepção das ILS entrevistadas, se mostra como bastante problemática. A escola conhece pouco sobre a surdez, e, mesmo sendo feitas palestras, reuniões de capacitação e outras atividades, a compreensão da realidade das pessoas surdas se

faz lentamente e ainda é bastante parcial. Avaliam que professores e demais funcionários da escola têm um conhecimento pouco aprofundado sobre a surdez, conhecimento esse que, nos entaves do cotidiano, se revela insuficiente para enfrentar as reais necessidades do aluno surdo e as demandas impostas pela inclusão.

Nos depoimentos aparece a intérprete entendendo seu trabalho como restrito à sala de aula, pois refere que ainda há muito preconceito por parte dos funcionários da escola frente aos alunos surdos e aos modos de como tratá-los e acolhê-los.

Elas defendem que, para que ocorra a inclusão de um modo mais efetivo, algumas coisas precisariam ser modificadas, aprofundando esclarecimentos sobre a surdez e preparando melhor a escola para receber alunos surdos, principalmente por se tratar de uma escola de educação infantil, que significa o início da vida escolar, a primeira experiência nesse ambiente e a base para as séries seguintes, que exigirão sempre uma bagagem maior e um domínio de LIBRAS mais consistente.

CONCLUSÕES

As crianças surdas que frequentam a educação infantil, por serem ainda muito pequenas e filhas de pais ouvintes, não têm muitos conhecimentos anteriores sobre aspectos culturais e sociais, em geral, por não compartilharem

uma língua com seus pais, língua essa que possibilitaria trocas de informações e a aquisição de conceitos. Além disso, sabem ainda poucos sinais por estarem pouco expostas à LIBRAS, o que as coloca numa situação de atraso no desenvolvimento da linguagem e conseqüente defasagem na aquisição de conhecimentos em geral.

Elas também são pequenas/jovens, como as demais crianças que

A inclusão de alunos surdos na escola regular, segundo a percepção das ILS entrevistadas, se mostra como bastante problemática. A escola conhece pouco sobre a surdez, e, mesmo sendo feitas palestras, reuniões de capacitação e outras atividades, a compreensão da realidade das pessoas surdas se faz lentamente e ainda é bastante parcial.

Diante dessa realidade, defende-se que, para a Educação Infantil, a língua de instrução seja a LIBRAS, para que os alunos surdos não precisem da presença do ILS, e para que possam se desenvolver e construir conhecimentos diretamente em sua língua. São crianças que ainda estão em aquisição de linguagem e construindo conceitos básicos.

freqüentam esse nível de ensino, e têm dificuldade em centrar a atenção, obedecer a regras, entender aspectos da dinâmica da sala de aula, que são características comuns às crianças da educação infantil, que constroem essas capacidades na e com a própria vivência escolar.

É com essa clientela que as intérpretes de LIBRAS entrevistadas precisam atuar. Assim, como foi visto nos depoimentos, elas precisam interromper a aula, muitas vezes para dirimir dúvidas, explicar conteúdos e conceitos individualmente, conquistar a atenção das crianças, buscar sinais e formas adequadas de passar os conteúdos, na tentativa de construir com elas os conceitos almejados a partir das possibilidades que se apresentam. Nesse sentido, o trabalho do intérprete se torna complexo e, por vezes, distorcido, pois apenas interpretar é bastante insuficiente.

Nesse ambiente, o intérprete se desdobra para conquistar a atenção das crianças, ganhar sua confiança e colaborar na construção de uma língua comum que possibilite trocas mais efetivas e

o melhor desenvolvimento geral possível. Mas, para tal, muitas vezes se aproxima das crianças de tal modo que sua função se confunde, e as crianças parecem ter dificuldade em perceber a configuração do papel do intérprete (que, de fato, é múltipla nesse ambiente), pois eles querem brincar, querem que o intérprete realize todos os desejos, visto que é difícil para elas entender que aquele adulto que sabe LIBRAS e pode se comunicar com elas com menos dificuldade não esteja sempre a sua disposição só para conversar e brincar.

Assim, esta pesquisa permite ver a dificuldade de atuação do ILS nesse nível de ensino, como ele precisa se desdobrar atuando mais na construção da língua e na construção de conceitos do que propriamente como um intérprete. Diante dessa realidade, defende-se que, para a Educação Infantil, a língua de instrução seja a LIBRAS, para que os alunos surdos não precisem da presença do ILS, e para que possam se desenvolver e construir conhecimentos diretamente em sua língua. São crianças que ainda estão em aquisição de lin-

guagem e construindo conceitos básicos. E ter que processar isso superando barreiras entre línguas (português/LIBRAS), barreiras estas inerentes à prática da interpretação, é certamente um obstáculo a mais para o seu desenvolvimento. Pretende-se ensinar em duas línguas – uma inacessível às crianças (português) e a outra usada apenas como instrumento para passar o que a professora diz (LIBRAS) – dificultando muito qualquer processo de aprendizagem.

É inegável que esta prática é melhor que aquela da inserção da criança surda na escola sem a presença da LIBRAS, porém o ideal da Educação Bilíngüe precisa pressupor o domínio da LIBRAS e a construção dos conceitos fundamentais nesta língua, e isto só pode ser alcançado em uma proposta de Educação Infantil na qual a língua de instrução seja a própria LIBRAS.

DEBATE

Referências Bibliográficas

ANTIA, S. D.; KREIMEYER, H. The role of Interpreters in inclusive classrooms. *American Annals of the Deaf*, v.146, n. 4, 2001, p. 355-365.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

BRASIL. Lei de LIBRAS no 10.346, de 22 de abril de 2002.

KELMAN, Celeste Azulay. *Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo*. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Orgs.). *Surdez: Processo Educativos e Subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.

_____. O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A. C. B. et al. (Orgs.). *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. *A escola inclusiva para surdos: refletindo sobre o intérprete de língua de sinais em sala de aula*. Relatório Científico de pós-doutorado apresentado à FAPESP em Roma, 2003.

_____. *O intérprete de língua de sinais: investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Relatório Parcial apresentado à FAPESP em Piracicaba, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em 21 jan. 2006.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PAGURA, R. A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. *DELTA*, vol.19, n. spe, 2003, p.209-236.

QUADROS, Ronice Muller. O 'BI' em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. *Surdez e Bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SILVA, Angela Carrancho da. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: FERNANDES, E. *Surdez e Bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

TURETTA, B. *A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngüe*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

(DES)ENCONTROS ENTRE O COTIDIANO ESCOLAR E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

(Dis)agreements between school daily routine and educational public policies

Clarice Nunes*

* Doutora em Educação pela PUC/Rio. Professora Titular em História da Educação da Faculdade de Educação da UFF (aposentada). Atualmente vinculada como Pesquisadora do CNPq associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. Fundadora do Grupo de Trabalho de História da Educação da ANPEd e sua coordenadora por quatro anos. Autora de livros, artigos, ensaios e publicações técnicas na área de História da Educação. Organizadora de número especial sobre História da Educação para a Revista Brasileira de Educação. Coordenadora da Coleção das obras de Anísio Teixeira pela editora da UFRJ. Consultora de diversas instituições científicas e de publicações pedagógicas.

E-mail: drcnunes@gmail.com

Material recebido em setembro de 2007 e selecionado em setembro de 2007

RESUMO

O artigo propõe uma reflexão sobre os efeitos das políticas públicas no cotidiano escolar. Num primeiro momento aborda a defasagem das políticas governamentais e das experiências concretas vividas em certas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, do ponto de vista da participação de professores e alunos na vida da escola. Num segundo momento, discute os efeitos dessa defasagem sob a perspectiva dos obstáculos e das potencialidades presentes nas unidades escolares à luz de uma educação pública democrática, sob a concepção de Anísio Teixeira (1900-1971).

Palavras-chave: políticas públicas; cotidiano escolar; educação pública democrática.

ABSTRACT

The article proposes a reflection on the public policy effects on the school daily routine. At first, it approaches the pacing differences between government policies and real experiences in certain public schools in Rio de Janeiro under the point of view of teachers' and students' participation in the school life. After that, the effects of those pacing differences are discussed under the perspective of the hurdles and potentials presented in the school units in the light of a democratic public education, according to Anísio Teixeira's conception.

Keywords: public policy; daily routine; democratic public education.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

Já dizia Michel de Certeau que inventamos o cotidiano. Na introdução do segundo volume da sua obra *A invenção do cotidiano: Morar, cozinhar* (1996), aparece uma definição:

o cotidiano é aquilo que nos é dado a cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada (1996, p. 31).

Enfim, o cotidiano é a representação que construímos a partir de uma relação entre a familiaridade e o estranhamento.

Nos dois volumes dos estudos de Michel de Certeau sobre o cotidiano apresentam-se questões teóricas importantes para o estudo do cotidiano das instituições escolares. A principal delas coloca em evidência as *operações do cotidiano*, as criações anônimas, contingentes, que irrompem e se perdem nas nossas (des)memórias, que tornam possíveis as pequenas resistências, movem recursos impen-sados e deslocam as fronteiras da dominação dentro das instituições e entre elas. São essas surpresas do dia-a-dia que sinalizam para esse autor e a equipe que promoveu tão fecunda pesquisa sobre o cotidiano, que existe uma “liberdade gaze-

teira das práticas” (1996, p.19). Nessa afirmação está implícito um pressuposto: o da crença na inteligência e capacidade de invenção do mais fraco, aquele que aparece, num primeiro momento, desarmado diante das estratégias dos poderosos. Ninguém é inocente, tanto na arte das práticas quanto na arte do relato sobre elas. O cotidiano encerra uma arte de fazer e uma arte de viver.

Não creio que seria possível, nem gostaria de fazer, um artigo descontextualizado, porque o cotidiano não é sempre o mesmo, embora os rituais se repitam e certas práticas se reproduzam. Logo, para mim, não é possível falar do cotidiano da escola sem localizar de que escola se fala, dos usos dos seus espaços e tempos, dos instrumentos e dispositivos utilizados pelos sujeitos que ali circulam e vivem parte de suas vidas. Estar atento às práticas desses sujeitos num espaço praticado, como o das nossas escolas, não significa retornar ao que é individual. Cada um de nós é resultado de uma multiplicidade de relações determinadas pela situação de classe, de etnia, de gênero, que implicam mil e um modos de exercício de uma política da ação, da interação, da apropriação e do emprego de tudo aquilo que se produz institucionalmente: uma linguagem, uma postura, um conjunto de crenças, inclusive as nossas próprias subjetividades, dentro de conjunturas específicas.

Inspirei-me em um dos nossos mais famosos educadores para abordar o tema: Anísio Teixeira (1900-1971), cujo pensamento e realizações constituem uma vertente das mais ricas de uma tradição pedagógica democratizante em nosso país. Sendo Anísio um organizador de homens e instituições, sistematicamente preocupado com as temáticas da legislação educacional, da organização e da gestão escolar, como poderia provocar-me para tratar a temática do cotidiano? Imediatamente surgiu a questão que me habitou internamente: até que ponto as políticas públicas afetam o cotidiano escolar? Minha hipótese é a de que a defasagem, sempre denunciada, entre as políticas propostas e a sua execução, com todas as nuances possíveis, é elemento crucial no jogo entre as estratégias implícitas nas políticas globais (sejam elas nacionais, estaduais e/ou municipais) e as táticas locais dos sujeitos. Ora, os interesses e desejos de educadores e educandos não são determinados, nem captados pelo sistema educacional no qual estão inseridos. Essa defasagem indica que nenhuma situação é fixa, apesar de parecer que “nada muda”. Significa, também, que tirar partido das situações implica uma politização característica das práticas cotidianas, incompreendida pelas tentativas, recorrentemente mal sucedidas, de homogeneização das políticas públicas e/ou pela motivação das práticas partidárias.

Essa criação, obedecendo aos imperativos de um projeto unificado de educação, que disputava espaço com o sistema elitista e dualista, exigiu a instalação de um conjunto de regras impessoais de ação.

Os (des)encontros entre o cotidiano escolar e as políticas públicas serão trabalhados em dois momentos. No primeiro, abordo a defasagem entre certos aspectos das políticas governamentais e das experiências concretas vividas em certas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, sobretudo do ponto de vista da participação na vida da escola. E, no segundo momento, discuto o efeito que tem essa defasagem, tanto do ponto de vista dos obstáculos, quanto das potencialidades à luz de uma educação pública democrática tal qual pensou Anísio Teixeira.

OS OBSTÁCULOS À PARTICIPAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCANDOS NO COTIDIANO ESCOLAR

Os educadores liberais brasileiros criaram, em pleno século XX, um sistema de educação, até então inexistente em nossa sociedade. Essa criação, obedecendo aos imperativos de um projeto unificado de educação, que disputava espaço com o sistema elitista e dualista, exigiu a instalação de um conjunto de regras impessoais de ação. Tais regras foram aprendidas pelos professores através da sua formação profissional, do exercício da escrita escolar, da organização das classes escolares (pela seleção dos alunos, pela divisão do tempo e da definição de um conteúdo comum, por exemplo). No entanto, essas regras impessoais entraram diretamente em conflito com as relações pessoais. De fato, os ambientes escolares não fogem aos dois tipos de pressão que todas as instituições sociais brasileiras sofrem, segundo Roberto Da Matta (1987): a pressão das regras legais e burocráticas, que definem um serviço público

e aquela que tem origem nas redes de relações pessoais a que todos se submetem e aos recursos sociais que elas mobilizam.

Em pesquisa recentemente concluída¹, trabalhamos enfaticamente, nas entrevistas realizadas, a relação entre o público e o privado através de decisões, gestos, atitudes, frases, situações antigas e atuais das escolas públicas fluminenses. Nesse texto, o contexto escolar é o da comunidade gonçalense. Refiro-me, sobretudo, a algumas das escolas públicas gonçalenses nas quais trabalharam ou trabalham nossos entrevistados. Creio, no entanto, que, apesar desse contexto específico, o que notamos que ocorre nessas escolas pode perfeitamente referir-se a aspectos também presentes em outras escolas, principalmente as localizadas nas periferias urbanas.

Apesar das sucessivas reformas de educação efetivadas no país nas décadas de 1920 e 1930, ainda nas décadas de 1940 e 1950 era comum, sobretudo nesses locais, a criança matriculada na escola pública (ou privada) transitar entre o espaço da sala de aula e a casa do professor com grande naturalidade. As diretoras e diretores escolares teciam seu poder pessoal e político a partir das relações que iam engendrando na posição ora de proprietários, ora de funcionários das escolas. Distribuíam favores,

¹Cf. Clarice Nunes. *Das políticas públicas à história da formação docente e às memórias dos professores do Estado do Rio de Janeiro*. Niterói, 2007, 343 páginas. Relatório de Pesquisa que obteve financiamento do CNPq através de bolsas de produtividade e de iniciação científica.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

criando uma relação de troca que criava e reforçava o sentimento de lealdade e fidelidade entre o grupo beneficiado e a autoridade pedagógica. Esse hábito cultural permanece muito vivo. A importância que ainda hoje assumem as relações pessoais num espaço público coloca os educadores inquietos, porque não têm apenas uma face assistencialista, a mais comum presente nas escolas em todo século passado. Essas relações hoje também são encaradas como problema que dificulta tanto a democratização da escola e do ensino, quanto a transparência do funcionamento das instituições e a autonomia dos professores e estudantes. Como esse hábito cultural se atualizou? Como essa permanência pode ser explicada?

Diversos incidentes e declarações registrados na pesquisa que nossa equipe realizou mostram como uma relação pessoal pode dobrar, romper ou provocar o “esquecimento” da lei. É o caso, por exemplo, dos professores que chegam à instituição pública enviados por alguma autoridade educacional e/ou política e o diretor finge que “as coisas passaram pelos trâmites oficiais”; ou o caso daqueles professores que acumulam funções em número de horas ou com atividades não permitidas legalmente, durante anos sem serem descobertos; ou, por exemplo, o caso da diretora de escola pública que acoberta as faltas do casal de professores em viagem de núpcias, afirmando que

“[...] O Estado engana a gente, a gente engana o Estado”.

Uma leitura das entrevistas que realizamos mostra que as relações pessoais são fortes nas instituições públicas de ensino e têm causado desconforto e conflito subterrâneo e/ou aberto. O depoimento da pesquisadora Léa da Cruz (2005), que concluiu uma tese brilhante, já felizmente transformada em livro, pode ser um exemplo interessante para apreciarmos as subversões cotidianas a nobres objetivos proclamados. Vou contar o caso.

Léa é professora de uma universidade pública e foi convidada por uma ex-aluna para trabalhar na assessoria de um grupo que

O depoimento da pesquisadora Léa da Cruz (2005), que concluiu uma tese brilhante, já felizmente transformada em livro, pode ser um exemplo interessante para apreciarmos as subversões cotidianas a nobres objetivos proclamados. Vou contar o caso.

dela solicitava subsídios teóricos para refletir sobre a democracia na escola e com essa realidade lidar, em São Gonçalo. Afinal, a Secretaria de Educação do município preparava um fórum pela democratização do ensino e seu objetivo era o de que, nessa preparação, todas as escolas da rede enviassem representantes para a discussão. Ela iniciou o trabalho e procurou inverter sua lógica inicial, já que entendia que a democratização deveria ser discutida não a partir das propostas da Secretaria de Educação, mas dos argumentos dos representantes das escolas. Os debates aconteceram e foram acalorados. Léa renunciou à possibilidade de levar qualquer texto porque acreditava que a democratização só se daria a partir da vontade dos participantes das escolas, das suas decisões e atitudes. Entretanto, comenta, um movimento com toda a aparência de democrático foi substantivamente solapado no seu objetivo, minado pela própria prefeitura e pelos diretores das escolas, que utilizaram sua liderança e dispositivos de controle como o Comunicado Interno (famoso CI, memorando que provoca o afastamento do professor da sua escola para uma outra) para abafar uma necessidade que de alguma forma vinha à tona. Nesse processo, até o sindicato dos professores foi isolado, “embarreirado”, como dizia uma professora. A pesquisadora afirma em entrevista:

O fórum se realizou no mês de dezembro, com todas as dificuldades no meio do caminho. Estava claro o jogo, absolutamente claro o jogo de que a prefeitura estendia o espaço para a realização do fórum e usava uma tesoura de grama... sabe!.. aquela tesoura assim, grandona, que a gente corta grama. Cortava todas as gramas que iam nascendo... e havia mecanismos muito claros para perceber isso, um deles, o mais forte deles, era o papel dos diretores dessas escolas. Esses diretores tinham um papel que teoricamente a gente chama de “exército burguês”. Um exército finamente organizado para não deixar o movimento penetrar nas escolas. E houve uma coisa clara também, quer dizer, além da dificuldade de penetrar na escola e fazer com que aquela preparação contaminasse a rede, essas reuniões também aconteciam semelhantemente lá na prefeitura e sempre com temáticas pensadas pra que se gerasse uma discussão e dali as temáticas do fórum fossem construídas. A representação das escolas era escolhida (...) por indicação do próprio diretor.

Pelo depoimento de Léa, fica claro que nem a Secretaria nem os diretores gonçalenses das escolas de ensino fundamental, naquele momento, tinham interesse efetivo na democratização das escolas, porque evidentemente certos interesses particulares seriam atingidos, um

deles a diminuição do poder das direções, que se erigiu justamente na troca de favores apoiada nas relações pessoais. O depoimento de uma das diretoras de uma escola pública de formação de professores bastante conhecida em São Gonçalo é recheado de casos exemplares da afirmação desse poder: a relação ambígua, de amor e ódio, com autoridades políticas; a manipulação das matrículas; a troca de favores com professores no acobertamento de faltas para realização de projetos fora da escola; as perseguições políticas sofridas e, por certo, também exercidas, mas ocultadas ao pesquisador que fazia a entrevista.

Mas acrescentemos os desdobramentos dos encontros dos quais Léa da Cruz participou no final da década de 1990 e que prepararam o grande fórum de educação no município, no final de 1998.

Bom, o que aconteceu durante a preparação é que muitas vezes esses depoimentos dos professores eram muito fortes..., mas no fórum eles apareceram em situações contraditórias diversas, instigantes a meu ver, é a palavra que gosto de usar. Nos grupos de debates, as questões apareceram de uma forma clara, a FFP estava tomada de pessoas, foi uma frequência muito interessante, mas muitos diretores não liberariam seus professores para irem ao fórum, disseram que não liberariam

alunos, portanto se confirmando o que havia acontecido durante a preparação. Então, um dia inteiro houve discussão, no outro dia pela manhã houve discussão, no horário da tarde houve fechamento do fórum com plenária final e, ali algumas coisas foram interessantíssimas. Primeiro, o enfrentamento do sindicato, enfrentamento pesado com uma carta denúncia, afirmando que aquele movimento não era legítimo, que era um movimento colado com o poder municipal, que não era representativo, e não apenas a carta denúncia, mas um enfrentamento frontal, pessoal mesmo durante a plenária final. E aí eu achei muito interessante o relato das conclusões e decisões dos grupos de discussão, eles ganhavam..., eles foram reduzidos, ganharam outro tom e outro significado nessa plenária. Esvaziaram-se totalmente, muito, mas muito. E na hora que o sindicato se confrontou com o Secretário de Educação, ... o sindicato foi literalmente vaiado pela plenária e as questões que o sindicato levantava eram questões muito fortes e muito verdadeiras, muito verdadeiras. Aí eu comecei a me perguntar o que estava acontecendo. Quer dizer, eu já vinha me perguntando... desde junho, maio/junho, quando comecei a frequentar as tais reuniões (...) O que acontece num município em que os seus professores se colocam contra aqueles que estão repre-

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

sentando seus próprios interesses?
O que está acontecendo?

Selecionei um outro caso que considere muito interessante para ilustrar nossa reflexão. Em nossa pesquisa registramos o depoimento de uma professora “perseguida” pela direção da escola em outra localidade do estado. Nesse depoimento fica evidente como certos projetos culturais e pedagógicos podem ameaçar as autoridades escolares. Quando Ilana foi para Teresópolis ensinar Sociologia no Instituto de Educação local, sua pretensão era preparar o terreno para fixar residência, integrando-se definitivamente tanto na escola como na localidade, mas não sabia o que a aguardava... Ao escolher a escola, depois de concurso realizado, pensava encontrar nela, já que era uma escola próxima ao meio rural, alunas filhas de trabalhadores assalariados. Quando chegou lá, praticamente no início da década de 1990, sua primeira impressão era a de que estava num paraíso: classes de no máximo 25 alunos; possibilidade de o professor obter material xerografado fornecido pela escola, um almoxarifado farto com todo o tipo de materiais necessários às atividades pedagógicas, sala de vídeo, uma merenda escolar maravilhosa. Enfim, estava num colégio bem estruturado. As alunas, diz ela, eram:

[...] alunas de classe média. E eu fui formada na UFF para trabalhar

com pobre, pela coisa pública, pelos filhos dos excluídos, e dei de cara com uma classe média que você falava de fome, de questões sociais mais graves, as meninas passavam longe, sabe, elas iam pra Disneylândia, já tinham vídeo em casa, quase todas, né, o Rotary Club supria quem não tinha, o Rotary Club tinha uma relação com os padres de lá que os garotos tinham tudo, material escolar com fartura e aí ninguém tinha problema social naquela sala [risos] e eu era professora de sociologia naquele curso e aí era danado para... (...) aí a minha aluna, Luciana, me disse assim um dia “-Professora, a senhora é tão novinha, mas tão revoltada!” [risos]. E aí eu fiquei até preocupada, porque quando você trabalha Sociologia, você trabalha muito [a questão da] luta de classe, né, e aí eu fiz um trabalho com um professor de Geografia, na época, que a gente mapeou o trabalho infantil. Então ele trabalhava a questão do mapeamento, do que acontecia com a cidade, a mudança da cidade física, espacialmente e eu trabalhava as relações sociais e como isso se desdobrava dentro das escolas: clientelismo, troca de vagas por voto, e tudo aquilo aconteceu na cidade. E aí a direção da escola começou a perceber que isso estava acontecendo na escola, a gente começou a ter certa influência, uma mudança da visão de mundo das meninas, estava muito confortável, ninguém sentia culpa, ninguém sentia... perguntava se o mundo era assim: será que todo mundo tem o que eu tenho? E como elas iam trabalhar para crianças no meio rural

que, em Teresópolis, multisseriado era uma realidade forte, né, essas meninas iam ser professoras de classes multisseriadas, de filho de peão, de filho de desempregado. Teresópolis já tinha, naquela época, 80% de crescimento das favelas e a gente com aquela imagem de Teresópolis, cidade... serrana... tudo bonitinho com hortências...né, daquele sítio onde tem o Didi e a Seleção Brasileira treina, e aí...tinha a pobreza crescendo em Teresópolis a passos largos, o trabalho infantil comendo solto nas confecções e nas indústrias de bijouterias. A gente deu pra prefeitura um mapa disso. Só que o prefeito da cidade, tinha naquela escola o principal curral eleitoral, e a coordenação da escola se reelegia e elegia, reelegia e elegia diretores mantendo aquela escola como curral eleitoral e eles começaram a saber do meu trabalho, e começaram... Já tinham uma implicância muito grande, porque eu tirei uma desviada de função, quando... a escola foi obrigada a abrir uma vaga para o Estado, para Rede, a contra gosto, e aí no ano de 1992 quando fui renovar... fui buscar minhas turmas descobri que tinha sido colocada em disponibilidade.

A aprendizagem para Ilana de que “no fundo da escola havia relações muito familiares”, como ela diz, foi dura. Procurou o gerente administrativo da Secretaria de Educação e descobriu que ele estava conivente com a direção da escola. Mesmo assim, abriu inquérito administrativo contra a direção. Ia assinar o ponto no

Instituto, enquanto aguardava certos papéis que deveriam lá chegar e que tardavam, mas o livro sumia. Mesmo sem dar aulas, lhe era exigido que permanecesse em horário integral durante três dias na semana. O inquérito administrativo levou três anos para ser resolvido. Ficou suspensa, sem receber pagamento. Depois da resolução do inquérito, soube que as coordenadoras do Instituto haviam sido destituídas do cargo por desvio de verba escolar. A Secretaria de Educação chamou a professora e autorizou sua volta, mas sem contar os três anos em que ficou “no limbo” como tempo de trabalho. Um ano depois do início de tanto conflito, numa assembléia de professores na concha acústica da UERJ, Ilana vê uma faixa com a inscrição: TERE-SÓPOLIS PRESENTE. Ouviu alguém chamar seu nome:

‘Ilanaaa!! Ilanaaa!’ Aí veio a Luciana (a citada ex-aluna): ‘Professora eu estou há 8 meses dando aula para crianças de 1ª à 5ª série numa escolinha lá no fim do mundo... [risos] Justamente a realidade que você previa. Sem ..sem receber nada, professora...’. Aí eu falei para ela: ‘-Luciana, você é tão novinha, mas tá tão revoltada, com um ano...’ [risos, muitos risos]. Ela riu, me abraçou e disse assim: ‘A senhora não esquece, né...’

Assim como Ilana, os técnicos educacionais que participam de

atividades dentro da Secretaria de Educação sofrem com as “soluções pessoais”. Margarida, outra entrevistada, ocupou por dois anos um cargo de controladora, que no início não sabia bem o que era. Ia às escolas, via as distorções todas. Trabalhava orientando a escola para saná-las, mas, por “debaixo dos panos”, tudo voltava ao que era antes, porque não havia interesse real em resolver as questões identificadas. A única coisa boa que diz ter usufruído com essa função foi ver o Estado por dentro e compreender por que ocorriam certos fatos. Afirma:

[...] eu passei a ver a parte interna do estado que eu não conhecia, porque eu sempre vivi o pedagógico, eu sempre fiz o “fazer”, vivi o fazer, aí eu vi aquela outra máquina entendi uma porção de coisas, e ficou aquele negócio de querer... bom se o meu salário não é digno porque tem dez, vinte, só numa escola, ou mais, que está recebendo sem trabalhar, então meu salário nunca vai melhorar por isso. A gente diz que tem que trabalhar 50 minutos de aula, a escola põe 40, mas te apresenta 60, então é um direito do aluno que está sendo burlado. Então, tem professor disso, mas ele assina ponto, atende, faz atendimento, [por exemplo] ensino religioso, o professor é lotado na escola, mas faz atendimento na igreja dele, então nem aparece. Tem o servente que fez o concurso, mas é advogado

e não pega no cabo da vassoura, só vai lá assinar. Então essas coisas... É o professor de vinte e duas horas, que fez o concurso para vinte e duas horas, mas que trabalha numa instituição doze horas e fica tudo bem, até como professor de primeira à quarta! -Não está em desvio de função? Não está em desvio de função. Então essas coisas foram ... porque para quem tinha padrinho a coisa retornava. Então tinha um desgaste muito grande. Era um quadro de pessoal em que tinha, vamos dizer, 300 pessoas recebendo, assinando, 50 delas você não sabia onde estavam, Não estavam prestando serviço dentro da escola. Então quando você ficava... achava todo mundo, dava memorando para cada um se apresentar, aí vinha a Secretaria por trás, o político por trás dava um jeitinho e continuava tudo como dantes, então eu não me prestei àquilo. Então eu vi que eu não podia fazer nada.

É inevitável que a troca de favores acabe extravasando os muros das escolas e que os alunos também aprendam estratégias que passem por esse caminho. Virgínia conta, por exemplo, como sua indicação de diretora foi feita por um fornecedor de merenda que lhe exigiu, quando já havia tomado posse, a exclusividade na compra dos seus produtos. Conta ainda os conflitos que enfrentou para não atender a essa exigência.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

Mas mesmo depois desse episódio, relata como os fornecedores de merenda ajudam as escolas consertando material quando é preciso, até desentupindo esgoto. Como ela afirma:

Isso fica uma coisa mais pessoal, mas em benefício da escola. Os fornecedores costumam ajudar muito a escola. Se eu fosse ao supermercado fazer a compra, talvez eu economizasse alguns reais, mas por outro lado eu perderia... Vai que eu precise de uma doação para fazer alguma festa para os professores, ou alunos... Eles estão prontos. Qualquer emergência que haja na escola, eu posso contar com eles. No início, naquela euforia, quando aquelas verbas saíram foi uma alforria. Eu queria fazer as compras aqui, ali, aqui, ali. Aí depois começaram a voltar as notas. As das Casas Bahia não estavam de acordo com o que o Estado queria. Aí fui eu lutar contra as Casas Bahia. Tive que ir para o Rio e para não sei onde. Comecei a ver que eu não poderia me deslumbrar. Querer poupar demais. Eu teria que escolher bons fornecedores, assim eu lucraria, eu só sairia lucrando para a escola. Meu primeiro processo de verbas geral foi super complicado. Eu saía comprando um tiquinho em cada lugar, mais barato e o Estado não entendeu isso. Queria até que eu devolvesse o dinheiro, porque eu comprei em uma firma cuja matriz era em Minas

Gerais e os mapas que vendiam eram bem mais baratos do que aqui, mas como ficava fora do Rio de Janeiro eu não podia ter comprado. Aí comecei a perceber que estava dando muita dor de cabeça e procurei conseguir fornecedores bons. Hoje tenho vários, que os professores adoram, e as merendeiras também gostam.

Virgínia optou por uma solução viável em meio às exigências burocráticas e as necessidades da escola. Desistiu de lutar contra a corrente. Quem ainda luta contra a corrente são os professores das escolas formadoras, uma vez que os alunos reproduzem situações vividas também nas escolas de ensino fundamental e esperam que os problemas que os perturbam sejam resolvidos ou, pelo menos, amenizados pelos outros: pais, professores, coordenadores. Se diretores e professores não exercem autonomia e auto-responsabilidade, os alunos lhes seguem o exemplo. Mães e avós solteiras que voltam aos bancos escolares para concluir o Curso Normal acabam levando os problemas particulares para dentro da sala de aula, contando com a compreensão do professor, como atesta Suely, que tem dificuldade para avaliar seus alunos. Como afirma Margarida, as regras sempre valem para os outros:

[...] aquilo que a gente vê lá [na escola fundamental] é uma réplica aqui. A nossa aluna de hoje, ela

sentada de pernas para cima, com os fundeiros aparecendo e pergunta: 'O que tem?' Ela não traz material, ela não sabe horário de prova, não sabe que é seu horário de aula, ela não sabe que tem que trazer material xerografado, ela não sabe que tinha que fazer tal atividade... Quer dizer, completamente sem hábito, sem atitude [de professora].

Não tem hábito nenhum! E ela acha que lá ela pode pôr o dedinho no nariz do professor [da escola fundamental] e a gente tenta tirar, tenta não, agente impõe que pelo menos, ela pense, mas não fale. Porque a postura profissional do professor já foi tomada, agora a dela está por vir, ela tem que escolher o que ela quer ser. Então ela quer um aluno de seis, sete anos, pronto e acabado. E que ela fale e ele obedeça. As regras têm que funcionar sempre para o aluno de alfa, para elas não.

Se para a direção das escolas as regras valem para alguns e não para todos, por que seria diferente com os alunos? Quando a Secretaria de Estado criou o estágio remunerado, na década de 1990, a direção do Instituto Clélia Nanci elaborou alguns critérios para selecionar os estudantes: que não fossem repetentes, tivessem cursado a escola desde o primeiro ano, nunca houvessem ficado em dependência e tivessem boas notas, sobretudo em Português. O que fizeram os alunos insatisfeitos, os

não escolhidos? Foram por conta própria à região metropolitana e conseguiram lá as vagas de estágio, independentemente do processo criado pela escola. A seleção caiu por terra. O processo fugiu do controle da escola formadora.

A interferência conflituosa de decisões administrativas sobre decisões pedagógicas afeta dramaticamente o cotidiano escolar. Um exemplo, dentre muitos que nossa pesquisa registrou, foi a decisão de Darcy Ribeiro de colocar alunos do pré-escolar freqüentando o mesmo espaço que os da Faculdade de Formação de Professores da UERJ/SG. “Ele esqueceu, como afirmou Fátima Cunha, que meninos de 4 anos não poderiam freqüentar o banheiro dos homens, o mesmo ocorrendo com as meninas”.

Nossa pesquisa demonstrou que, de um lado, quando o Estado está ausente, o privatismo e o assistencialismo em São Gonçalo tomam conta da escola, das atitudes das autoridades educativas muito imbuídas da ideologia cristã, seja na versão católica, seja na versão protestante. Quando o Estado está presente, atitudes do âmbito do privado e do familiar atravessam as instituições, resistindo às regras que a legislação impõe.

Antes de o sistema de educação ser criado, o que existia eram as escolas que funcionavam nas casas dos professores. As escolas recebiam números, mas eram conhecidas pelo nome do docen-

te: a escola da Dona Juracy; do professor Paschoal, etc. Uma das primeiras coisas que se altera com a construção dos prédios escolares é a sua nomeação. A criação das escolas de formação, e dentre elas os institutos de educação, considerados então centros de excelência formativa, não eliminou, sobretudo nas periferias urbanas, um modelo artesanal de formação docente, forjado nas escolas de fundo de quintal ou de varandas.

Nesses casos, a modernidade mesclou seus referenciais aos do tradicionalismo. O privatismo e o assistencialismo, como aspectos dessa tradição, num local que combina modernidade e miséria, foram movimentos nos quais, contraditoriamente, as mulheres fluminenses ganharam o seu espaço e, de alguma forma, participaram das regras do jogo do mercado de trabalho e dos círculos de prestígio e poder. Ainda hoje, as donas das escolas privadas gonçalenses defendem uma educação nos princípios do decoro, da tradição, da precedência da pessoa e da família, do poder pessoal. Criticam o clientelismo político, mas sabem usá-lo sempre e quando necessário. Para elas é mais importante que suas escolas pareçam modernas (pelo conjunto de atividades e abordagens com relação ao usuário) do que sejam modernas.

A cultura local impôs à modernidade gonçalense, sobretudo nas décadas de 1950, 1960, um

ritmo ditado em boa parte por certo catolicismo social, que ofereceu um modelo de participação na vida comunitária e referências comuns ao que significa educar-se, através de valores capazes não só de se transformarem em normas de comportamento, mas também de metamorfosear direito em favor (da bolsa de estudo), direito em caridade e assistência (uniformes, comida). Esses valores, no entanto, passaram a conviver com os valores de mercado, que enfatizam a competição e o conflito. A escola vira uma instituição maternalista, que procura, através dos seus projetos, corrigir os abusos do capitalismo. O investimento feito no social pelas professoras é menos cívico e mais místico. Há fortes indícios de que o significado que a doutrina católica teve nas décadas anteriores está sendo substituído pela mensagem evangélica das denominações protestantes mais conservadoras.

A narrativa das professoras mostra que existe uma resistência à modernidade que não se expressa em atitudes doutrinárias, partidárias ou em ações políticas e culturais organizadas, mas em práticas às vezes quase despercebidas do cotidiano das instituições de ensino. Vários desses detalhes foram capturados através das entrevistas que realizamos. As entrevistadas e biografadas, salvo raríssimas exceções, praticamente não defendem a democracia. Defendem o humanismo. Aliás, como mostrou Léa

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

da Cruz, o medo e a ausência de expressão das “línguas cortadas” dos professores gonçalenses do ensino fundamental com quem manteve contato, denunciam que o diálogo e o convencimento são substituídos pelas atitudes autoritárias, controladoras, punitivas dentro das escolas, tendo na figura do diretor um dos seus principais orquestradores e de certos procedimentos, como o currículo obrigatório, os métodos usados, o Comunicado Interno (CI) suas armas de intimidação, armas que inflam a política de silenciamento institucionalizada. A prática da tutela dentro das escolas é muito forte e solapa as iniciativas de genuína autonomia e de construção de uma consciência crítica e de auto-responsabilidade.

Dentro das instituições formadoras, as resoluções das dificuldades são sempre empurradas para os outros profissionais, as outras escolas do sistema, a Secretaria, as gerações futuras. Perde-se o presente e as possibilidades efetivas de intervenção no cotidiano, já que entendemos que ele não apresenta apenas o lado opressivo, a que se referia Michel de Certeau. Poucas, dentre as entrevistadas, revelaram habilidade para subverter as regras do jogo autoritário através do trabalho pedagógico e/ou de organização do grupo de professores e de alunos. Perde-se também o passado, justamente pela ausência das referências históricas do professor, que se vê

atropelado pelos órgãos administrativos, pela distância entre a organização do trabalho desejada e a efetiva. Como afirmamos em outro texto já publicado (NUNES, 2002), as circunstâncias nas quais os professores trabalham apresentam especificidades, mas é recorrente o parcelamento, a extensão da jornada de trabalho e a expropriação do controle sobre o ato educativo. Essas características limitam a liderança do professor à sala de aula. Ele acaba transferindo, como já afirmei, para outros a responsabilidade da luta pela organização da própria categoria profissional ou por reivindicações políticas e sociais mais amplas. As dificuldades do cotidiano ativam nesse profissional a desconfiança e ocasionam a perda do convívio como valor, justamente o convívio tão valorizado nas relações familiares e de vizinhança. Esse aspecto é subestimado nas análises históricas e sociológicas, mas esses mecanismos vividos, que distorcem a nossa compreensão da história, de quem nos tornamos e dos sentidos que atribuímos à nossa própria vida, são cruciais para a compreensão do ofício.

Ao nos debruçarmos sobre as iniciativas públicas de ensino, temos secundarizado ou ignorado que o modelo formativo artesanal de professores convive ainda, e fortemente, com o modelo de formação profissional. Esse convívio nos obriga a repensar a relação entre a casa e a escola, o privado e

o público, o laico e o religioso na educação brasileira. Na dinâmica formativa, o modelo artesanal tem prioridade nas áreas mais abandonadas pelos poderes públicos. Está a cargo de iniciativas particulares. Se considerarmos, hoje, o sistema de ensino em São Gonçalo, o modelo artesanal é forte no que diz respeito à Educação Infantil, mas já foi forte com relação ao Ensino Fundamental. Ainda existem, se bem que reorientadas para outro nível de ensino, inúmeras escolas de fundo de quintal aguardando uma oportunidade de se institucionalizarem como escolas privadas. Hoje esse modelo artesanal está de certa forma subordinado ao modelo profissional praticado nas escolas de formação em nível médio e superior, que aparece valorizado quando atende ou se propõe a atender às necessidades ditadas por uma prática docente anterior e/ou simultânea à escola de formação. Creemos que seja também tarefa da história da educação desvendar esse modo de educar a partir da experiência prática que persiste, e é reinventada e valorizada por parcela significativa de estudantes dos Cursos de Licenciatura, sobretudo de Pedagogia, desde as cidades periféricas aos grandes centros.

Existe uma herança que se construiu através da produção de representações de desqualificação, primeiro do modelo artesanal pelos educadores liberais a favor de um modelo profissional,

o que acarretou uma resistência constante e surda dos professores leigos e mesmo daqueles já formados nas redes públicas e privadas, sobretudo das cidades do interior e das cidades periféricas aos grandes centros. Enquanto os Institutos de Educação (criação de Lourenço Filho em São Paulo, consagrado pela sua atuação como diretor do Instituto de Educação do Rio de Janeiro na década de 1930) passaram a ser vistos como instituições de excelência, a marca da desqualificação, por comparação, atingiu as Escolas Normais Regionais e mesmo as instituições privadas de ensino na maior parte dos municípios brasileiros. Pela Lei 5.692/71, o magistério foi transformado numa das habilitações do ensino de segundo grau, o que contribuiu para descaracterizar as Escolas Normais e os Institutos de Educação enquanto instituições formadoras, ao mesmo tempo em que a formação do professor primário foi elevada ao nível superior nos cursos de Licenciatura Plena. E, por último, mas não menos importante, a criação dos Institutos Superiores de Educação concorre com as tarefas até então realizadas pelas Faculdades de Educação, instituição privilegiada de formação dentre as décadas de 1970 e 1990².

Estamos em 2008 e a formação desejável, que é a de nível superior,

ainda não está universalizada no país. Continuamos convivendo com uma formação mínima, em que os Cursos Normais de nível médio ainda têm um papel a cumprir e continuam sendo procurados nos municípios mais pobres por uma população que, em muitos casos, sem opção, não encontra vagas nas escolas públicas de formação geral de nível médio. A profissão docente não é mais tão desejada pelos jovens, sequer os mais pobres.

Todos ficamos espremidos entre dois discursos fortemente estereotipados: o que ainda idealiza o magistério e a figura do professor, enfatizando qualidades que remetem à ação de figuras bíblicas, como Jó e sua paciência na adversidade, ou figuras cinematográficas como o superman para superar os obstáculos profissionais e o que aponta a ruína do sistema de ensino, o fracasso do sistema escolar e da atuação docente (ESTEVE; FRANCO; VERA, 1995). Às vezes essas representações se conjugam fortemente.

Essa imagem deteriorada do professor foi construída por alguns fatores alheios à sua ação direta, como apontam Esteve, Franco e Vera (1995), como: a não-aplicação efetiva dos recursos da educação ao sistema educativo; a dificuldade da escola em acompanhar as mudanças tecnológicas e dos sistemas

de trabalho; a impossibilidade de a escola dar uma resposta efetiva, como vinha fazendo em anos anteriores, às expectativas de ascensão social; a falta de confiança da sociedade e, sobretudo, dos pais dos alunos no sistema educativo, já que os títulos escolares perderam seu valor simbólico; e a massificação do sistema de ensino, que levou à substituição dos anseios de qualidade pela improvisação e às respostas urgentes diante de inúmeras deficiências. Ou elogiamos as experiências-piloto e inovadoras quando existem, ou criticamos o sistema como um todo. Não existe esperança de que essas representações mudem?

Como afirmei em texto recente, alunos e docentes são tributários das representações e práticas que têm lugar nas escolas sobre o que é ensinar, aprender e trabalhar em conjuntos humanos formalizados e hierarquizados. Os obstáculos à mudança estão instalados não propriamente em algum agente, embora os diretores escolares ainda sejam peça fundamental dentro das escolas na rota que pretendemos impingir a essas instituições. Os obstáculos no cotidiano da escola estão nas representações dominantes e partilhadas por professores e alunos. São representações que cindem os saberes curriculares dos significativos, o espaço de trabalho e lazer, os direitos e as obrigações de estudantes, o emprego do

² Os Institutos Superiores de Educação não são exatamente novidades. Apareceram propostos como recomendação na Conferência Regional Latino-Americana sobre a educação primária gratuita obrigatória realizada pela UNESCO, em colaboração com a OEA e o governo do Peru, realizada em Lima no ano de 1956, dentro de uma concepção de desenvolvimento integrado da América Latina.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

tempo e as tarefas necessárias ao desempenho da função da escola (HUTMACHER, s.d).

Há esperança, se os professores tiverem no interior da escola oportunidade de forjar espaços/tempos para organizar a troca e o debate coletivo em torno de suas práticas; se as secretarias municipais e estaduais construírem um tempo/espaço para pensar o trabalho sobre o trabalho realizado nas escolas. O que é preciso romper? O modo de pensamento substantivamente prescritivo, que preside um rol de jornadas, semanas, seminários, projetos de capacitação e oficinas propostos como soluções para problemas da prática docente e que constituem resposta reativa aos problemas identificados, reproduzindo nesse nível as atitudes dos professores em suas instituições de ensino. Essas respostas passageiras esgotam-se na sua contingência e proporcionam a ilusão de se estar produzindo uma política, quando de fato revelam a total ausência dela.

A lei, o decreto, ou qualquer imposição externa, não muda a escola, o professor ou o aluno. O que muda é uma atuação simultânea em vários níveis, que assegure remuneração digna aos docentes, estrutura de apoio ao seu trabalho, recursos para melhorar as condições de trabalho e a qualidade cultural e pedagógica dos professores; uma gestão cotidiana respeitosa, dinâmica e consequente dentro das escolas formadoras.

Como mostram Esteve, Franco e Vera (1995), as escolas de formação inicial não estão preparando os professores para responderem às novas exigências que lhes são feitas, das quais a principal é a capacidade para administrar situações de conflito. Eles também não aprendem um requisito básico na sociedade de conhecimento, que é integrar em seu trabalho o potencial informativo de novas

fontes de informação. Discutir essas questões não é mais uma vez apelar para mudanças curriculares, embora elas possam ser necessárias devido às profundas mudanças e avanços dentro do campo científico. O fundamental é apostar no debate sério sobre o trabalho do professor como produtor de conhecimento em qualquer nível de ensino, como animador cultural e como mediador das relações pedagógicas dentro da sala de aula. Essa última ação vem sendo alterada profundamente nas últimas décadas e inverteu uma relação perversa na qual o docente era uma autoridade autoritária, por uma outra, não menos perversa, na qual o aluno se autoriza, num regime de impunidade, a agredir verbal, física e psicologicamente os docentes.

Várias pesquisas já comprovaram que a atuação de qualidade do professor é fortemente determinada pelo ritmo do estabelecimento de ensino no qual atua e cujas limitações não pode individualmente alterar. Sem a participação de todos não se opera a busca por novos modelos de organização e convivência, novos modelos ordenadores da instituição escolar. Se esses aspectos não forem levados em conta, o professor irá procurar sobreviver na profissão rompendo cada vez mais sua implicação pessoal com a docência. Esse, para mim, é o nó da questão que tanto distingue os antigos dos novos professores, como os

Já que falamos tanto nos obstáculos do cotidiano escolar à democracia, torna-se oportuno lembrar o que Anísio Teixeira entendia por educação democrática.

É a educação do homem comum, do homem das classes populares e que não se opõe a qualquer formação de caráter especializado, desde que se lhe dê a prioridade que merece.

professores em cada geração. E essa implicação só ocorre com a superação do isolamento através do processo de comunicação que é, simultaneamente, o caminho e a pedra no caminho que conduz à auto-realização no ensino e a um ensino de qualidade na escola. Toda inovação está ligada à presença de equipes de trabalho. É tão simples e resulta tão difícil concretizar essa indicação. Como advertem Esteve, Franco e Vera:

(...) nós professores necessitamos ajudar a nova geração a entender o mundo que a rodeia, compartilhar com eles nossa experiência, a aventura de descobrir a vida e a busca de sentido; aspirar a ser através ou apesar das matérias que ensinamos, mestres de humanidade capazes de devolver aos nossos alunos a imagem do homem, escrita em seus êxitos e em seus piores fracassos ao largo da história e da cultura humana (1995, p. 280-281).

O LEGADO DE ANÍSIO TEIXEIRA

Já que falamos tanto nos obstáculos do cotidiano escolar à democracia, torna-se oportuno

lembrar o que Anísio Teixeira entendia por educação democrática³. É a educação do homem comum, do homem das classes populares e que não se opõe a qualquer formação de caráter especializado, desde que se lhe dê a prioridade que merece. Ora, tornar prioritária essa educação (que hoje é representada pela escola básica de nível elementar e médio) exigia, segundo ele, a valorização da unidade escolar, com a participação da União, do Estado e do Município para seu funcionamento pleno; a valorização do professor, pelo fortalecimento da unidade escolar, pela valorização do seu salário e pela importância atribuída à sua formação em nível superior; o financiamento da educação pública através do conceito de custo-aluno/ano e da participação dos três níveis administrativos do poder público no funcionamento da unidade escolar; e, não menos importante, a integração da unidade escolar pública com a sociedade via uma gestão democrática da educação, realizada por órgãos colegiados em todos os níveis da Escola, do Município e do Estado.

Qual a importância de a legislação escolar garantir esses dispositivos citados? Sua importância residia (e reside) na garantia jurídica para se contrapor às tendências perversas enraizadas na política educacional e que dificultam a efetivação de um ensino básico público de

qualidade. Esse desejo de influir nas leis e políticas públicas precisa ser recuperado, apesar dos pesares, apesar dos receios que temos dos pacotes legislativos e do sentimento de descrédito das leis. Uma coisa é certa: tanto ontem, como hoje, é pouco provável que o Estado democratize o saber, se não existirem esforços significativos da sociedade civil para compeli-lo a essa ação. Se esses esforços não se esgotam na tentativa de influenciar a elaboração das leis e das políticas públicas, também não prescindem delas. Trata-se de uma luta árdua, que exige uma vigilância permanente em nosso cotidiano, para desmascarar, denunciar processos escancarados ou sutilmente manipuladores que se configuram como mecanismos antidemocráticos em regimes democráticos.

Outro ponto de herança da tradição pedagógica democratizante a frisar é a afirmação do papel transformador da educação, o que constitui um paradoxo, como salienta Hugo Lovisoló⁴. Afinal, se a educação não é livre para mudar a cultura e a sociedade, se é condicionada e reprodutora, como pode ser transformadora? A solução desse paradoxo é o estabelecimento de mediações que supõem a sociedade cindida. Essa cisão, na reflexão de Anísio, se expressa por vários referentes: o tradicional e o moderno; o novo e o velho; os privilegiados e os não-privilegia-

³ As reflexões que se seguem foram também apresentadas no texto de apresentação que escrevemos no relançamento do livro de Anísio Teixeira, *Educação é um Direito*, pela editora da UFRJ, em 1996, p. 7-20.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

dos. Como, dentro desse esquema explicativo binário, a origem da cisão está além da vontade dos atores sociais, caberia à educação impulsionar uma das faces dessa bipolaridade e assim alavancar a transformação social.

Ainda hoje, muitos de nós, dentro das escolas públicas, continuamos de forma atualizada a pensar dentro desse esquema que, aliás, não expressa a complexidade do fenômeno educativo nem das suas efetivas chances de subverter uma ordem caduca. Pensar dessa forma já não nos ajuda porque o fenômeno educativo não se esgota nos acontecimentos intrínsecos aos processos políticos e institucionais operados no nível estatal. Estes são apenas uma das dimensões dos fenômenos educativos.

Quando se toma essa dimensão como a dimensão por excelência, supõe-se que a mudança da educação se faz por um processo que focaliza predominantemente a ação governamental e o legislativo, acreditando que, se ela muda, as idéias pedagógicas e as práticas escolares também mudarão. Ou, ao contrário, se ela não muda, as demais instâncias não mudarão. Este tipo de procedimento aprisiona e subordina a vida institucional a determinações sociais e políticas muito gerais, criando a representação de uma totalização cujos elementos só podem mudar de uma vez e não sucessivamente. Mas na nossa prática não é assim.

Os ritmos do cotidiano não coincidem e até colidem com outros. O ritmo do cotidiano escolar não é o ritmo da política educacional. Esse cotidiano, através das idéias pedagógicas interiorizadas e das práticas escolares, nas quais as lutas entre representações sobre a escola, o trabalho e o ato pedagógicos estão sempre presentes, constitui, paralelamente à normatização, que ocorre no âmbito da política, uma tensão descontínua.

De fato, não existe uma correspondência necessária entre estes três níveis, ou seja, as políticas públicas, as idéias pedagógicas e as práticas escolares, e é com isso que se pode contar para recriar a visão e a produção da escola pública hoje, embora, às vezes, ambas estejam ligadas. As mudanças que ocorrem nesses níveis, com exceção do nível das políticas, são graduais e podem ter, e geralmente têm, um ritmo diferente daquele programado nesse nível. Esse olhar menos pretensioso e mais tático ajuda a captar não apenas a singularidade da escola pública, mas também uma especificidade diversa do educacional, que não submerge ao âmbito jurídico e/ou normativo, que é menos evidente, mas também determinante na produção da educação e da escola.

Pensar dessa outra forma nos responsabiliza mais. Também nos obriga enquanto educadores, professores e cidadãos a abrir a unidade

escolar para a participação efetiva dos seus agentes, dos seus usuários reais ou potenciais. Exige ainda que cada escola pública construa um projeto de trabalho e ensino menos subserviente aos interesses dominantes dentro do Estado. Não basta, no entanto, defender a participação. É preciso avaliar em que condições essa participação pode tornar-se realidade, e isto pressupõe a investigação tanto das potencialidades quanto dos obstáculos à participação, presentes tanto na unidade escolar, quanto na comunidade em que está instalada. Esta forma de encarar a questão se apóia não apenas numa análise política, sociológica ou cultural, mas, como tão bem sublinha Anísio Teixeira, se constrói numa tática de confiança na natureza humana, que se torna um critério orientador da ação de que nós, professores das escolas públicas, mais do que nunca, hoje, necessitamos. Afinal, um ponto importante da herança da tradição pedagógica democratizante é a afirmação da democracia como prática do governo da educação e da vida humana.

⁴ Cf. Hugo Lovisollo. *A tradição desafortunada*: Anísio Teixeira, velhos textos e ideais atuais. Rio de Janeiro: CPDOC, 1989. Ver especialmente p. 9.

Referências Bibliográficas

CRUZ, L.. *Línguas cortadas?* Medo e silenciamento no trabalho do professor. Niterói: EDUFF; Intertexto; São Paulo: Xamã, 2005.

DA MATTA, R. *A casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

DE CERTEAU, M. et al. *A invenção do cotidiano: morar, cozinhar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

ESTEVE, J.M.; FRANCO, S. y VERA, J. *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos; México: Universidad Pedagógica Nacional. Secretaría de Educación Pública, 1995.

LOVISOLO, H. *A tradição desafortunada: Anísio Teixeira, velhos textos e ideais atuais*. Rio de Janeiro: CPDOC, 1989.

NARODOWSKI, M. *La utilización de periodizaciones macropolíticas em la historia de la educación*. Campinas, 1994, mimeo, 11 p.

NUNES, C. Apresentação. In: TEIXEIRA, A. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1996.

_____. *Ensino Normal: formação de professores*. Diretrizes Curriculares Nacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *Das políticas públicas à história da formação docente e às memórias dos professores do Estado do Rio de Janeiro*. Niterói, 2007, 343 páginas. Relatório de Pesquisa.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

O *OUTRO* DAS COTAS: POLÍTICAS AFIRMATIVAS E A RESERVA DE VAGAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS¹.

The Other in the quote system: affirmative actions for admission in public universities

Monique Franco*

*Historiadora pela PUC/RJ e Mestre em Educação pela UFRJ. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura da UFRJ/ECO, Professora do Instituto Nacional de Educação de Surdos e Membro do Conselho Executivo e Editorial da Revista Espaço. Professora Adjunta do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Seus estudos focalizam os processos de normatização e homogeneização social e cultural, com destaque nas críticas às políticas inclusivas, contando com diversas participações em Congressos, publicações de artigos e capítulos de livros

E-mail: mfranco@uerj.br

Material recebido em setembro de 2007 e selecionado em outubro de 2007

RESUMO

Em que medida a feição compensatória e reparadora adquirida, cada vez mais, pelas chamadas “políticas de ação afirmativa” podem, contraditoriamente, promover a transformação do *Outro* em *Mesmo*? Partindo dessa indagação, este trabalho tem como objetivo a análise do que se denomina aqui de *políticas da piedade*, como uma forma possível de problematizar o discurso das referidas políticas, mais especificamente a política de cotas no ensino superior. Utilizam-se os estudos de Nietzsche, Boltanski, Amato, Baudrillard e as categorias de dívida, culpa,

vitimização e sacrifício como suporte da reflexão da captura do *sofrimento do Outro*. A análise de reportagens, entrevistas e cartas, em jornais e revistas do Estado do Rio de Janeiro, foi utilizada na identificação das categorias relacionadas.

Palavras-Chave: políticas afirmativas; políticas da piedade; culpa.

ABSTRACT

Contemporaneity has been the stage for a practical-conceptual enlargement of the other. This work intends to analyze what is

here called ‘compassion policies’, as a possible way of problematizing the discourse of the so-called “affirmative action policies”, more specifically the affirmative action in College admission process. Nietzsche’s, Boltanski’s, Amato’s and Baudrillard’s studies, as well as the categories of debt, guilt, victimization and sacrifice are employed to support the analysis of the grasp of the ‘other’s suffering’. Analyses of reports, interviews and letters in Rio de Janeiro’s newspapers and magazines were used in the identification of the related categories.

Keywords: affirmative actions; compassion policies; guilt; suffering.

¹ Parte deste trabalho foi apresentada ao NP 13 – Comunicação e Cultura das Minorias, do V Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercon (XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação). UERJ – 5 a 9 de setembro de 2005.

INTRODUÇÃO

As denominadas políticas de ação afirmativa, ao chamarem a si a culpa das condições de desigualdade social e cultural, têm-se transformado, cada vez mais, em políticas compensatórias ou reparadoras. Todavia, contraditoriamente, essas políticas podem estar promovendo o alargamento de um fosso que separa, hierarquiza e discrimina pessoas, para depois lhes oferecer uma suposta inclusão e trazer como consequência subjacente a transformação do *Outro* em *Mesmo*.

Sabe-se que a contemporaneidade tem sido palco de um alargamento prático-conceitual acerca do *Outro*. Políticas inclusivas, políticas de ação afirmativa têm desencadeado não só estudos e debates teóricos, como também produzido ações concretas oriundas de instâncias públicas, privadas ou por meio da sociedade civil organizada, apesar da gama de contradições que muitas vezes possam representar.

O campo da pesquisa em educação e comunicação acompanha esse debate, ora buscando discutir os usos da comunicação em políticas públicas, articulando discurso e poder, ora investigando os impactos da mídia na criação de sentidos e

práticas hegemônicas.

Este trabalho tem como objetivo a análise de *políticas da piedade* (BAUDRILLARD, 2003) como uma forma possível de problematizar o discurso das chamadas *políticas de ação afirmativa*. Para tanto, utiliza-se, sobretudo, dos estudos de Nietzsche (1998; 1999; 2003), Boltanski (1999), Amato (1990), Baudrillard (2003). Parte-se de um a *priori* – a constituição, no mundo grego, dos laços comunitários de ajuda, operando a primeira construção nós/eles, que irá acompanhar-nos através dos tempos – para, em seguida, apontar a universalização da primeira regra moral, a política da justiça, até a consolidação de um outro tipo de universalização: o cristianismo e as noções de dívida e culpa. Essas noções, juntamente com as de sacrifício e de vitimização, ancorando a idéia de sofrimento do *Outro*, ocuparão o centro de um palco, talvez trágico², em que, desde a modernidade, opera-se na culpa e dívida em relação ao estranho “infeliz” e na crença de que a política e a idéia de justiça seriam a única instância capaz de modificar esse quadro ao transformar a condição social do *Outro*.

É com essa perspectiva que se desenvolveu a investigação dos impactos da adoção da política de cotas

no ensino universitário, público e privado, tomando como suporte as recentes reportagens sobre as cotas, veiculadas nos principais jornais e revistas nacionais.

Essa opção foi oportuna por revelar-se um terreno fértil para a localização de discursos sobre o *Outro*, em que as categorias: dívida, culpa, vitimização, sacrifício e reparação são facilmente identificáveis, ainda que não expressas diretamente. Por outro lado, poucos foram os indícios de identificação de processos discursivos de controle, homogeneização e intervenção moral, social e cultural, tornando o *corpus* conceitual do debate sobre as cotas polarizado entre quem concorda com sua adoção ou dela discorda. Surge, assim, a pertinência de que se desenvolvam estudos que ultrapassem essa polaridade.

Trabalhando com Heráclito (540 – 489 a.C.) e sua concepção de dis(curso), abriu-se a possibilidade de entendimento dos signos expressos nas notícias, nas reportagens e nas opiniões dos leitores enquanto processos que se apresentam exteriores às práticas e que muitas vezes indicam mais fragmentação do que unidade, mais incertezas do que certezas.

[...] Preocupado em desarticular

²Embora não seja o foco direto deste trabalho, o tema da justiça perpassa transversalmente toda a obra de Nietzsche. Para Eduardo Melo Resende (2004), a concepção de justiça em Nietzsche pauta-se por uma perspectiva crítica ao modo como ela é concebida pela tradição metafísica ocidental. Todavia, não se oferece, com o autor, uma resposta do que seja o justo, mas mantém-se o homem em sua incomensurabilidade trágica: o preço da luta pela superação da alienação passa pela problematização incessante dos pressupostos culturais e morais que estruturam a vida, porque eles tendem, sempre, a pretender alçar-se à condição de certeza apagadora de toda a multiplicidade de interesses e perspectivas, de todo o conflito, do próprio devir, ocupando o lugar e o papel deixados pela metafísica (p.XIX).

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

o absolutismo da narrativa dos aedos, o filósofo de Éfeso procura demonstrar o descompasso entre o discurso e os objetos sobre os quais o discurso discorre. Aberta a distância entre as palavras e as coisas, é-lhe possível examinar as possibilidades e as limitações da fala. [...] Heráclito vive numa época em que os discursos persuasivos ascendem. A persuasão não é conduzida pela verdade. Há o falar do que profere discursos. Há o dizer do Dis(curso). O primeiro constrange à visão peculiar, o segundo liberta para o conflito dos contrários (SCHÜLER, 2001, p. 27/28).

Ou no dizer de Baudrillard:

A comunicação não é o falar, é o fazer-falar. A informação não é o saber, é o fazer-saber. O verbo “fazer” indica uma operação, não uma ação. Na publicidade, na propaganda, trata-se não de crer mas de fazer-creer. A participação não é uma forma social ativa nem espontânea; é sempre induzida por uma espécie de maquinaria ou de maquinação, é um fazer-agir. [...] Hoje até o querer é mediado por modelos da vontade, pelo fazer-querer, que são a persuasão ou a dissuasão (2002, p.43).

Fazendo uma dupla analogia acerca da época em que vivemos, na qual também ascendem os discursos persuasivos, e o desejo

A problematização aponta para novas questões e interfaces com outros campos da reflexão e do saber que, com certeza, fogem às soluções milagrosas ou imediatistas. Trabalha-se com a hipótese de que, no interior das regras morais e sociais estabelecidas hegemonicamente ao longo do processo histórico, nosso sacrifício atual parece ser a aceitação do *Outro*, abrindo nossos velados territórios à sua suposta inclusão. Assim, proliferam discursos e políticas ditas inclusivas, oferecidas não mais ao *Outro*, mas ao mesmo, com o qual se pode conviver.

e a determinação de proferir dis (cursos) libertadores, este ensaio procura marcar o seu curso – “O poder de querer de outro modo”, do qual fala Nietzsche (2003) em Zarathustra.

Parte-se de Nietzsche e das noções de dívida, culpa e castigo, base do ideal ascético. Em seguida, busca-se uma abordagem contemporânea, em que a vitimização e o sofrimento são elementos centrais, para, em seguida, ater-se à parte empírica da pesquisa, contextualizando o processo de surgimento das políticas afirmativas e da política de cotas, sobretudo no Brasil.

A problematização aponta para novas questões e interfaces com outros campos da reflexão e do

saber que, com certeza, fogem às soluções milagrosas ou imediatistas.

Trabalha-se com a hipótese de que, no interior das regras morais e sociais estabelecidas hegemonicamente ao longo do processo histórico, nosso sacrifício atual parece ser a aceitação do *Outro*, abrindo nossos velados territórios à sua suposta inclusão. Assim, proliferam discursos e políticas ditas inclusivas, oferecidas não mais ao *Outro*, mas ao mesmo, com o qual se pode conviver. Com isso, pode-se inferir que, na defesa de circunstâncias e condições sócio-históricas a serem reparadas ou compensadas, pode-se, ao contrário, promover uma sutil e consentida forma de

acesso aos espaços hegemônicos, de maneira assimilacionista³, produzindo homogeneização e controle, ou seja, o mesmo, e provocar um constante adiamento da condição desse *Outro*, uma vez que, com tais práticas, não só se privatiza o destino, coloniza-se o risco ou o mal do aleatório, do diferente ou do “anormal”, como também se naturaliza e supostamente se neutralizam todas as disputas, ainda que quase sempre muito desiguais, travadas pelas diferentes sociedades, em diferentes momentos históricos.

Cabe aqui lembrar as palavras de Heráclito: “Não houvesse tais

coisas, não recolheriam o nome da justiça” (B.23) (CARNEIRO LEÃO, 1993, p.65).

DÍVIDA E CULPA EM NIETZSCHE OU “O MAIS FRIO DE TODOS OS MONSTROS FRIOS”

“[...] Existem ainda povos e rebanhos, mas não onde vivemos, meus irmãos: aqui existem estados. Estados? Que é isso? Bem, escutai, pois agora vou falar-vos da morte dos povos. Estado é o

nome do mais frio de todos os monstros frios. Friamente, diz também mentiras; e a seguinte mentira desliza da sua boca: “Eu, o estado, sou o povo”. Mentira! Foram os criadores que criaram o povo e sobre eles derramaram fé e amor: assim prestaram um serviço à vida. Foram os exterminadores que colocaram as armadilhas para o povo e chamaram-lhes “estado”: sobre ele suspenderam uma espada e cem apetites... Essa é a mensagem que vos dou: cada povo tem sua própria linguagem do bem e do mal, que o vizinho não compreende. Inventou a sua linguagem própria de costumes e direitos. Mas o estado mente em

Com isso, pode-se inferir que, na defesa de circunstâncias e condições sócio-históricas a serem reparadas ou compensadas, pode-se, ao contrário, promover uma sutil e consentida forma de acesso aos espaços hegemônicos, de maneira assimilacionista³, produzindo homogeneização e controle, ou seja, o mesmo, e provocar um constante adiamento da condição desse *Outro*, uma vez que, com tais práticas, não só se privatiza o destino, coloniza-se o risco ou o mal do aleatório, do diferente ou do “anormal”, como também se naturaliza e supostamente se neutralizam todas as disputas, ainda que quase sempre muito desiguais, travadas pelas diferentes sociedades, em diferentes momentos históricos.

³Essa caracterização é explicitada a partir de Mc Laren (1999), que faz uma tipologia das diferentes feições atribuídas aos discursos ditos multiculturais. A postura assimilacionista reflete uma ideologia na qual está em jogo, para a aceitação do *Outro*, a assimilação dos padrões dominantes ou “normais”.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

todas as linguagens do bem e do mal; e tudo o que diz é mentira – e tudo que tem foi roubado (NIETZSCHE, 2003, p.152).”

O que se apresenta aqui como “políticas da piedade” está indicado no ensaio de Baudrillard – *A transparência do mal: ensaio sobre os fenômenos estranhos*. A tese do autor remete à crítica já desenvolvida por Nietzsche (1999) com relação ao ideal ascético⁴ – “o bom é aquele que luta contra os seus desejos” – e à noção de igualdade tais como foram concebidos na civilização ocidental, sobretudo na forma propalada como bandeira na Revolução Francesa.”

Na esteira do ascetismo cristão, que promoveu a reordenação monotéista das noções de dívida, culpa e reparação, o argumento desse ensaio sustenta que, na contemporaneidade, o discurso afirmativo sobre o *Outro* tem usado como estratégia de dissimulação os conflitos em torno do sofrimento e da vitimização. Foi precisamente o ataque de Nietzsche contra a ética cristã, em *A genealogia da moral* (1887), que fundamentou suas posições. Nesse escrito, o autor sustentou que o cristianismo criara um doentio moralismo que “ensinou” o homem a envergonhar-se de todos os seus instintos. Via o cristianismo, como

uma doença maligna que havia atacado o Império Romano com a ajuda da “mentira da igualdade das almas”, os homens deveriam buscar, em consequência, valores que transcendessem a moral convencional divulgada pelo cristianismo. Para ele a injustiça nunca reside na desigualdade dos direitos, ela está na reivindicação de direitos iguais. O autor vai desenvolver, em seguida, o conceito de “consciência de culpa” ou “má consciência”, dando origem ao conceito material de dívida. Na segunda dissertação – *Culpa, má consciência e coisas afins* –, ele afirma:

Mas como veio ao mundo aquela outra ‘coisa sombria’, a consciência de culpa, a ‘má consciência’? – Com isso voltamos aos nossos genealogistas da moral. [...] Esses genealogistas da moral teriam sequer sonhado, por exemplo, que o grande conceito moral de ‘culpa’ teve origem no conceito muito material de dívida? Ou que o castigo, sendo *reparação*, desenvolveu-se completamente à margem de qualquer suposição acerca da liberdade ou não liberdade da vontade? [...] Já revelei: na relação contratual entre *credor e devedor*, que é tão velha quanto à existência de pessoas jurídicas, e que por sua vez remete às forças

básicas de compra, venda, comércio, troca e tráfico. [...] Como seria de esperar após o que foi dito, imaginar tais relações contratuais desperta sem dúvida suspeita e aversão pela antiga humanidade, que as criou e permitiu. Precisamente nelas fazem-se *promessas*; justamente nelas é preciso *construir* uma memória naquele que promete; nelas, podemos desconfiar, encontraremos um filão de coisas duras, cruéis, penosas (p. 52-53).

Também em *A gaia ciência*, Nietzsche (1998) busca elucidar a passagem histórica do castigo físico para o castigo moral, ao avançar em sua opinião sobre o nascimento da culpa.

A relação de direito privado entre o devedor e seu credor, da qual já falamos longamente, foi mais uma vez, e de maneira historicamente curiosa e problemática, introduzida numa relação na qual talvez seja, para nós, homens modernos, algo inteiramente incompreensível: na relação entre vivos e seus antepassados. Na originária comunidade tribal – falo dos primórdios – a geração que vive sempre reconhece para com a anterior e, em especial, para com a primeira, fundadora da estirpe, uma obrigação jurídica (e não um mero vínculo de

⁴ Com base no Dicionário de Filosofia de Abbagnano, (1970, p.78), “[...] a palavra ascese significa propriamente exercício e, originalmente, indicou treinamento dos atletas e sua regras de vida. Com os Pitagóricos, Cínicos e Estóicos, (VI a.C.) a palavra começou a aplicar-se à vida moral enquanto realização da virtude que implica limitação dos desejos e renúncia. O sentido de renúncia e mortificação tornou-se, a partir daí, predominante”.

sentimento: seria lícito inclusive contestar a existência desse último durante o mais longo período da espécie humana). A convicção prevalece de que a comunidade subsiste apenas graças aos sacrifícios e às realizações dos antepassados – e de que é preciso lhes pagar isso com sacrifícios e realizações: reconhece-se uma dívida [schuld], que cresce permanentemente, pelo fato de que os antepassados não cessam, em sua sobrevida como espíritos poderosos, de conceder à estirpe novas vantagens e adiantamentos a partir de sua força. [...] Os ancestrais das estirpes mais poderosas deverão afinal, por força da fantasia do temor crescente, assumir proporções gigantescas e desaparecer na treva de uma dimensão divina inquietante e inconcebível – o ancestral termina necessariamente transfigurado em deus (p.78).

E ele continua: “[...] nesse mundo cresceram e foram levados às alturas o conceito e o sentimento de Deus o sentimento de culpa em relação à divindade não parou de crescer durante milênios, e sempre na mesma razão” (p. 79).

Ainda que de forma crítica, Freire Costa (2000) analisa a correlação dos aspectos desenvolvidos por Nietzsche na *Genealogia da Moral* ao “advento do vocabulário da ‘intencionalidade’, ‘negligência’, ‘causalidade’ e ‘responsabilidade’”, que justificaria, racionalmente, a aplicação de punições (p. 26).

No texto é dito, em outras palavras, que a contrapartida material pelo não pagamento da dívida é substituída pela satisfação íntima de fazer o outro sofrer. E para legitimar, moralmente, a substituição feita, imputa-se ao devedor disposições mentais como intenção, responsabilidade ou negligência no ato da infração (p. 27).

Sabe-se que o percurso desenvolvido pelo pensamento ocidental apontou para uma consolidação cada vez maior do ideal ascético. Estar-se-ia vivendo, pois, sob a égide de uma psicologia do ressentimento, da culpa e, conseqüentemente, da busca constante de supostas “reparações”.

A CONTEMPORANEIDADE, A MÍDIA E A VITIMIZAÇÃO: A CAPTURA DO SOFRIMENTO DO OUTRO

O *outro* já não é feito para ser exterminado, odiado, rejeitado, seduzido; ele é feito para ser compreendido, liberado, mimado, reconhecido. Depois dos Direitos do Homem, deveriam ser instituídos os Direitos do *Outro*. Aliás, já existem: é o Direito Universal à diferença. Orgia de compreensão política e psicológica do outro, ressurreição do outro onde já não há outro. Lá onde havia o *Outro*,

adveio o *Mesmo* (BAUDRILLARD, 2003).

A questão da vitimização tem ocupado espaço expressivo no discurso contemporâneo sobre a culpa. Diversas são as abordagens e os autores que dedicam seus estudos a essa problemática.

Amato (1990) afirma que o sofrimento e a vitimização, associados às questões da dívida e da culpa, tornaram-se preocupações centrais na política e na identidade moderna. Os discursos daí resultantes oprimem e dominam a consciência contemporânea e a retórica política. O autor ressalta que a questão do sofrimento cresceu numericamente e se tornou mais complexa nos dois últimos séculos. Elencam-se certas formas de sofrimento numa escala de vítimas válidas, que tendem a se tornar potenciais modismos e, eventualmente, vítimas oficiais.

Registros de indagações e de busca de categorizações acerca do sofrimento existem desde da Antigüidade Clássica e parecem indicar um certo caráter inexorável da condição humana, num questionamento e enfrentamento contínuo da própria existência, na medida em que esta evidencia, sobretudo, a relação do homem consigo mesmo e com o *Outro*.

Sofrer parece ser, acima de tudo, a demanda por solução de algo que aflige. Ou seja, é estreita a relação entre sofrimento e dor, assim como

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

entre solução e felicidade. Nesse ponto, vale observar que, na contemporaneidade, na sociedade de consumo, a noção de felicidade está atrelada ao mito da igualdade, e o de sofrimento, ao mecanismo de captura (BAUDRILLARD, 1995). Esse é um gancho importante para o entendimento das políticas da piedade, travestidas em políticas afirmativas.

De forma quase ininterrupta, imagens de vítimas distantes são mostradas pela mídia. Elas passam a ser os olhos das consciências e um drama político de muita audiência. Isso é novo no século XX, que invade o século XXI. O sofrimento de estranhos, o sofrimento do *Outro* passou a ser parte importante na mídia contemporânea e na retórica política, sem que, no entanto, se enfrente a discussão da constante produção desse sofrimento pelo próprio homem ou sistema, nas diversas instâncias naturais, sociais e culturais nas quais se vive. A “natureza humana”, sobretudo aquela cultivada pela religião e pela moderna filantropia, nos designou responsáveis por algumas formas de sofrimento. Rebelamo-nos contra o sofrimento sem sentido, aquilo que nos parece injusto e intolerável. Ao mesmo tempo, outras formas de sofrimento são negligenciadas e mesmo negadas.

Atualmente, essas “escolhas” recaem sobre as “injustiças” come-

tidas contra os negros, as mulheres, os homossexuais, os deficientes, ou ainda o terceiro mundo, percebido como um vasto território de sofrimento e vítimas. Um mundo de sofrimento e vitimização sustentando o desenvolvimento dos países ricos – contraditoriamente, mundo esse que problematiza vítimas e vitimados.

Numa era que proclama a felicidade como meta universal, em que a felicidade e o bem-estar são expectativas oficiais da maioria, cresce a existência de inúmeras ações que visam diminuir o sofrimento de vítimas potenciais. Todavia, tais ações podem não estar comprometidas com o sentimento de justiça. Muitas vezes, como membros de uma sociedade que almeja estar segura em casa e em paz com sua consciência individual, constantemente dá-se o confronto com o sofrimento dos *Outros*, o que, acima de tudo, continuamente e de forma diferenciada, bloqueia e impede a felicidade geral.

Ehrenberg (1998) argumenta, ainda, que há uma responsabilização⁵, direta ou indireta, por todas as vítimas do mundo, independentemente de quão distantes elas estão ou estiveram de nossos interesses, influências e ações. Cria-se, assim, a idéia de que nós – pessoa felizes e poderosas, por força de nossos interesses ou prazeres, nossos ou de nossos

antepassados – agimos mal diante de um mundo de vítimas.

E aqui um ponto fundamental para nos ajudar a refletir. O elemento moral da noção de certo ou errado não foi apenas universalizado, mas, sobretudo, internalizado, assumindo formas ilimitadas, perpétuas de auto-responsabilidade. Parte das políticas afirmativas contemporâneas parece ter esse caráter.

Na esteira do ascetismo cristão que promoveu a reordenação monoteísta das noções de sofrimento, culpa e sacrifício, argumenta-se aqui que, na contemporaneidade, o discurso afirmativo sobre o *Outro* tem usado como estratégia de dissimulação os conflitos em torno do sofrimento e da vitimização.

Também Boltanski (1999) destaca a situação teórica contemporânea de uma dívida ética com relação ao sofrimento de estranhos. Segundo o autor, esse é um acontecimento moderno surgido paulatinamente ao nascimento do espaço público e indica a distinção de um modelo de entendimento acerca do sofrimento do *Outro* e de parâmetros de justiça e moral para enfrentá-lo. Em síntese, entre os gregos chamados pré-socráticos, a universalização das primeiras regras de moral e justiça se baseava em provas materiais que apontavam sofrendores ou não sofrendores⁶. Ou

⁵ Inspirado em Nietzsche, Ehrenberg (1998) ressalta que a cultura contemporânea teria como marca maior a responsabilidade individual pelo sofrimento. Aponta para o que denominou de “negatividade ética”, que definiria o que ninguém pode ser e, por conseguinte, o que se deve ser.

seja, havia uma regra que qualificava felizes e infelizes, e isso não era “problema”. A justiça não era uma condição de distribuição. A própria estrutura da religião politeísta, dominante no período, não julgava o desejo e sim o sacrifício. Nesse caso, a justiça não fundava uma definição de felizes ou infelizes. O monoteísmo e o cristianismo é que irão provocar um outro tipo de universalização – a consolidação da noção de sacrifício a partir de uma política da piedade. São as noções do dízimo, do bom samaritano, da compaixão e da universalização, através do corpo cristão, que informam a necessidade de que todos devem ser ajudados. Nesse caso, a justiça tem o papel de fundar, de marcar uma condição – a de infeliz, de injustiçado, de culpado, etc., o que, de forma anacrônica, pode apontar para a impossibilidade da própria justiça, uma vez que a marcação de condição acaba por provocar um constante adiamento da condição do *Outro* na mediação com a política. A solução das políticas de ação afirmativa parece ocupar, em parte, esse papel ideológico, até porque tem sido bem-sucedida, tanto ao instigar o confronto, com o suporte das diferentes mídias, como ao criar alicerces bem acei-

tos para o adiamento de futuras soluções⁷.

Outro fator importante a ser considerado na obra do autor é o fato de que a estrutura básica da política da piedade pressupõe uma transferência que é, em si, virtual – um feliz olhando um infeliz. Instaure-se um espetáculo do sofrimento, em que não há ação política possível, e sim seu constante adiamento, quando trabalhamos relacionando piedade e justiça. O universal que está posto é a condição determinante do *Outro* como sofrendor e infeliz, indicando, no máximo, as causas desse sofrimento e as nossas responsabilidades frente a elas. Cria-se, assim, uma idéia de responsabilidade moral ativa (interesse) ou passiva (omissão), em que causar sofrimento é não evitar o sofrimento! Ou seja, uma não-ação é condição de possibilidade de um não-acontecimento, indicando, assim, uma tendência contemporânea de colonização do futuro e sua virtualização.

E aqui outro ponto fundamental para nos ajudar a refletir. O elemento moral da noção de certo ou errado não foi apenas universalizado, mas, sobretudo, internalizado, assumindo formas ilimitadas e perpétuas de auto-

responsabilidade. O argumento aqui é o de que parte das políticas afirmativas contemporâneas parece ter esse caráter.

COTAS E DISCURSOS: DO MUNDO DA REPROVAÇÃO AO UNIVERSO DO JUÍZO

Desde o pós-guerra, sobretudo com o surgimento do Estado de Bem-Estar Social e com a criação de diferentes organismos internacionais como a ONU e a UNESCO, entra em pauta a noção de remediar as desigualdades e sofrimentos, a princípio deflagrados pelo conflito mundial e, em seguida, pela política neocolonialista ainda vigente.

A esse movimento se seguiram, na década de sessenta, diferentes pleitos reivindicatórios de igualdade – como o dos negros, das mulheres, dos homossexuais –, além de críticas culturais oriundas de análises antropológicas que então se firmavam, dando lugar a uma reflexão acerca do caráter hierarquizante e etnocêntrico das categorizações literárias, artísticas, religiosas, lingüísticas, etc. É nesse mesmo período que surge, nos Estados Unidos, o termo *positive action* como resposta

⁶ Mais uma vez Ehremberg (1998) elucida a questão quando ressalta que, anteriormente, haveria uma relação simbólico-religiosa com o sofrimento, estabelecendo um nexos entre mal natural e falha moral. Nesse momento, aliava-se sofrimento e castigo, e a solução era estabelecida por meio do sacrifício e do ritual. Já na contemporaneidade, cria-se a noção de causalidade social, em que o mote passa a ser a maior responsabilidade individual ou auto-responsabilidade sobre o sofrimento.

⁷ Aqui se pode citar a questão da necessidade concreta de aumento das vagas nas Universidades públicas e a adoção da política de cotas como contraponto de adiamento.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

ao problema segregacionista. Como afirma Moelhlecke:

Nos anos 60, os norte-americanos viviam um momento de reivindicações democráticas internas, expressas principalmente no movimento pelos direitos civis, cuja bandeira central era a extensão da igualdade de oportunidade para todos. No período, começam a se afirmar como uma das principais forças atuantes, com lideranças de projeção nacional, apoiado por liberais e progressistas brancos, unidos numa ampla defesa de direitos. É nesse contexto que se desenvolve a idéia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado, para além de garantir leis anti-segregacionistas, viesse também assumir uma postura ativa para a melhoria da população negra. (2002, p. 198)

Passadas mais de quatro décadas de experiências com as políticas afirmativas, os EUA podem ser vistos como referência no assunto. Outras experiências semelhantes ocorreram em vários outros países da Europa Ocidental, assumindo formas e ações diferenciadas.

O termo, já repleto de ambigüidades e contradições, chega ao Brasil no bojo do processo de redemocratização iniciado na década de oitenta. O sistema de cotas ou a chamada reserva de vagas, mecanismo já utilizado em outros países, a princípio visa oportunizar acesso ao ensino superior público

Neste estudo, o interesse não está em posicionar-se a favor do sistema de cotas ou contra ele, e sim em interpretá-lo, inserilo no que aqui se denomina de “políticas da piedade”, em que a culpa, a dívida e a reparação podem ser o mote na suposta construção de uma sociedade igualitária.

aos segmentos menos favorecidos e excluídos da população (que aqui têm sido classificados com a polêmica categoria de “carentes”) e, especificamente, aos que se autodenominam negros ou pardos, posto que esse é considerado, também, um segmento tradicionalmente limitado em termos de mobilidade social, em função de sua origem estar marcada pelo processo de escravização.

É importante citar, também, o estudo de Thomas Sowell (2004) acerca do efeito das ações afirmativas e da adoção de cotas na Índia,

Malásia, Estados Unidos, entre outros países. A pesquisa aponta para conclusões demolidoras do mito da igualdade e da justiça que acompanha essas políticas. O acirramento de questões raciais, quando do aparecimento de hierarquias no interior dos grupos supostamente marginalizados; o fracasso escolar de grande parte estudantes beneficiados e, mesmo, o preconceito em relação à idéia de mérito demonstram, acima de tudo, um sistema político contaminado por noções impregnadas de moralismos e submissões aos padrões hierárquicos sociais e econômicos.

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi uma das primeiras a colocar em pauta a implantação dessa política. Desejadas ou refutadas, as cotas são apenas a ponta mais visível de um movimento que, em especial na última década, ganhou força no Brasil. Todavia, o debate aberto pela política de cotas revelou uma série de contradições que têm posto em xeque a eficácia do ensino público básico brasileiro, a privatização do ensino, a necessidade de ampliação das vagas públicas nas universidades e, mesmo, o mito da igualdade racial no Brasil. A discussão acerca da legitimidade da implantação da política de cotas, em suas diferentes instâncias e pressupostos, tornou-se frequente na mídia⁸.

Neste estudo, o interesse não está em posicionar-se a favor do sistema de cotas ou contra ele, e

sim em interpretá-lo, inseri-lo no que aqui se denomina de “políticas da piedade”, em que a culpa, a dívida e a reparação podem ser o mote na suposta construção de uma sociedade igualitária.

Foram selecionados, para esta pesquisa, artigos, reportagens, entrevistas e cartas de leitores, durante todo o ano de 2004, veiculados nos principais jornais e revistas que circulam no Estado do Rio de Janeiro⁹. Os dados obtidos apontam para um total de duzentos e quarenta e sete aparições na mídia impressa, distribuídas nas categorias artigo (sessenta e dois); reportagens, incluindo editoriais (cento e sete); entrevistas (três) e cartas (setenta e cinco). Vale observar que, no mês de janeiro, a busca foi nula e que se evidenciou uma intensificação do debate, sobretudo em abril, maio e junho, quando ocorrem a prova e a divulgação dos resultados do vestibular da UERJ.

Vale observar que, de todo o material pesquisado e catalogado, um número expressivo de posicionamentos contra a adoção das cotas pode ser identificado.

Dos que se manifestaram contra, muitos são os argumentos, mas a defesa de maior qualidade do ensino fundamental e médio representa grande parte. As ale-

gações abrangem o acirramento do racismo, a queda na qualidade do atual ensino universitário, o despreparo dos cotistas, a inconstitucionalidade da política, a experiência negativa de outros países, o perigo da volta de pressupostos eugênicos identificando quem é ou não negro ou pardo, a polêmica discussão sobre os limites e incongruências na análise e determinação de quem é ou não “carente”, a injustiça com aqueles que se “sacrificaram” para pagar escolas privadas para os filhos, os quais agora, com o sistema de cotas, vêem diminuir-lhes as chances de acesso às Universidades Públicas. A tudo isso acrescenta-se a contínua prática da reparação por meio de outras políticas de sustentação às de cotas, como a concessão de bolsas, vale-transporte, vale-alimentação, cota-xerox ou cota-livros, etc. que merecem destaque, uma vez que, quando se analisa o fracasso ou o sucesso escolar dos cotistas frente aos não-cotistas (polêmica que parece variar de acordo com o recorte estatístico dado às análises) nas Universidades, responsabiliza-se a falta de infra-estrutura material, financeira e cultural que circunda os cotistas e clama-se por mais essa reparação. Por outro lado, há também a responsabilização dos próprios cotistas que, ao terem a

“chance diferenciada”, precisam mostrar que são “merecedores” de tanta “piedade”.

Vale observar que as reportagens foram selecionadas e aqui transcritas sem a preocupação cronológica ou de posicionamento. O objetivo foi, sobretudo, demonstrar que o debate parece circular e esbarrar nas suas próprias contradições. Vejamos alguns trechos que, “contra” ou “a favor”, parecem constituir-se da mesma origem conceitual:

- Se o governo está pensando em punir os atos racistas, deve começar punindo a si mesmo. (*O Globo*, cartas, 25/03/2004).
- No momento da inscrição, o candidato será fotografado. Portanto, o candidato pardo terá de se dizer obrigatoriamente negro. (*O Globo*, reportagem, 20/03/2004).
- No caso de dúvida, o candidato deverá cumprir um período de quarentena, sem expor-se a raios solares. (*Folha Dirigida*, reportagem, 28/04/2004).
- Os negros acabam sendo vítimas de um preconceito dissimulado. (*O Globo*, artigo, 03/10/2004).
- Mal comparando, obter justiça

⁸ Ao longo deste estudo, o debate se ampliou para além das cotas nas universidades públicas, seja na discussão das cotas do programa denominado PROUNI, que implica a concessão de vagas nas Universidades privadas subsidiadas pela isenção de impostos, seja pela relação mais política entre todas essas medidas e a Reforma Universitária, já em nova versão, em curso.

⁹ Jornais: *Jornal do Brasil*, *O Globo*, *O Dia*, *Extra*, *Jornal dos Esportes*, *Folha Dirigida*, *O povo*, *Folha de São Paulo*, *Estadão*; Revistas: *Veja*, *Época* e *Isto é*. Vale citar que essa busca se deu fundamentalmente a partir do sistema de clipping desenvolvido pelo setor de Comunicação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro/ UERJ, que visa reunir as principais notícias do dia e disponibilizá-las on-line. Segundo os organizadores, a partir de junho

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

social na entrada da Universidade, é como tentar maquiagem o Frankenstein. Batom, ruge e pó de arroz, não conseguiram reduzir sua feiúra. (*Veja*, artigo, 24/05/2004).

- As ações afirmativas são políticas voltadas para um problema específico que é a história da discriminação dos negros. Taxá-las de antidemocráticas equivale transformar a vítima em réu. (*O Globo*, artigo, 02/04/2004).

- Ao longo da história, as minorias têm conseguido seu lugar na sociedade com lutas e sacrifícios. (*O Globo*, cartas, 29/05/2004).

- As cotas, facilitando artificialmente o acesso à universidade, criarão mais desigualdade e frustração. E a culpa será do racismo dos brancos. (*O Globo*, artigo, 20/04/2004).

- Temos esperança de essa lei um dia não será mais necessária. (*O Dia*, artigo, 21/05/2004).

- Depois de conceder, que político se dispõe a retirar algum benefício? (*O Globo*, artigo, 29/06/2004).

- Quem chega a Universidade é por mérito e não por canetada. (*O Dia*, cartas, 28/10/2004).

- Os estudantes negros não precisam de esmolas. (*O Globo*, cartas, 18/03/2004).

- Não adianta fingir uma igualdade social que não existe, inserindo pessoas despreparadas nas Universidades. (*O Globo*, cartas, 31/11/2004).

- Como se nota, a lei maior não deixa margem para ações discriminatórias travestidas de ações afirmativas. (*O Globo*, artigo, 05/03/2004).

- O tema da “inclusão social” presta-se a medidas populistas, que podem acabar prejudicando exatamente os potenciais beneficiados pelo sistema. (*Veja*, artigo, 28/04/2004).

Além de vários outros exemplos, os seguintes fragmentos de cartas parecem sintetizar os pressupostos descritos aqui:

- Talvez estejamos utilizando o princípio da homeopatia e combatendo o veneno com pequenas doses do próprio veneno que promove a doença. (*Folha Dirigida*, cartas, 12/11/2004).

- Vamos combinar assim: eu sou a favor da reserva de vagas por N razões e você pode ser contra pelas mesmas razões. (*Folha de São Paulo*, cartas, 14/10/2004).

Não preciso dessas migalhas que caem da mesa dos banquetes. (*O Globo*, cartas, 22/09).

- Essa luta por benesses não con-

tribui para valorizar o esforço e o sacrifício que todos os negros e outras raças fizeram. (*JB*, cartas, 28/06/2004).

- As cotas não resolvem o problema da marginalização dos negros, vítimas da maior violência contra uma etnia em todos os tempos. (*Folha Dirigida*, cartas, 15/06/2004).

- Não creio que eles estarão preparados para agarrar essa oportunidade. (*O Dia*, cartas, 28/10/2004).

Como se pode observar, misturaram-se, lado a lado, pressupostos de vitimização, de sacrifício, de culpa, de reparação.

Com isso, pretende-se sugerir que a contemporaneidade parece estar-se movendo num domínio de uma “supramoral”, em que não há mais certo ou errado, justo ou injusto, já que se pode observar uma paulatina transferência das conseqüências das ações dos homens frente ao seu destino (VAZ, 1997). Ações desejadas ou indesejadas são atreladas a noções de autocontrole, e a questão moral parece agora se concentrar exatamente naquele que perde o controle, naquele que perde a oportunidade.

Beck (1992), traçando um diagnóstico sobre a contemporaneidade, aponta algumas questões elucidativas para este trabalho. Seguindo o autor, o processo intenso de individualização em curso na

contemporaneidade pode ser identificado em diferentes instâncias de crise, como a crise das relações de trabalho, a crise da família nuclear ou mesmo a própria crise da ciência e da razão, gerando com isso outros tipos de “causa pública”. Mais uma vez, as políticas afirmativas seriam emblemáticas dessa tendência.

Ou seja, parece estar havendo uma mudança na justiça ou na lógica da distribuição – mais especificamente na lógica como a questão da igualdade vem sendo trabalhada nas causas sociais. E esse parece ser o ponto central desta análise. Em síntese, a modernidade trabalharia com a idéia de distribuição de bens calçada nos conflitos sociais. Já a modernidade tardia ou reflexiva parece movimentar-se a partir do conceito de distribuição de “mazelas”, ou seja, de distribuição de riscos (LUHMANN, 1993). É sobre esse novo enfoque que parece estar fundamentada grande parte dos discursos e das ações das políticas afirmativas.

Ou seja, perdemos aí o risco do aleatório, a possibilidade concreta do exercício da alteridade e promovemos uma homogeneização do *Outro* e sua transformação em mesmo – agora padronizado em sua suposta afirmação de identidade diferenciada.

Baudrillard (1990), em sua crítica ácida acerca das estruturas mentais e sociais do homem contemporâneo, indaga: “mas onde está a alteridade?” (p.131).

Com isso, pretende-se sugerir que a contemporaneidade parece estar-se movendo num domínio de uma “supramoral”, em que não há mais certo ou errado, justo ou injusto, já que se pode observar uma paulatina transferência das conse-^quências das ações dos homens frente ao seu destino (Vaz, 1997).

Assim, indica-se, neste ensaio, que, no jogo da reputação da cultura ocidental contemporânea, toda a moral, é uma moral de *audiência*, marcada pelo artifício, ou moral da exterioridade, em que o esquema meta-histórico promove a interiorização da regra moral. Ou seja, no monitoramento do comportamento considerado bom ou ruim, pode-se traçar uma passagem importante que distinguiu nossa entrada na modernidade: a relação entre exterioridade e interioridade. No momento em que a exterioridade

preponderava, havia, a princípio, respeito e equivalência na gestão da imagem do *Outro*. Isso quer dizer que os laços sociais eram estabelecidos a partir de práticas de visibilidade, práticas de crenças. Na passagem para uma moral interiorizada, amplia-se a gestão da audiência, da qual ninguém mais escapa. É o grande golpe do ideal ascético: eu internalizo o *Outro* – o meu próprio sacrifício.

E assim seguimos sofrendo. Cabe a pergunta de Nietzsche (1999): “Em que medida pode o sofrimento ser compensação para a dívida?” (p.45)

Por último, cabe frisar que, a despeito das críticas aqui desenvolvidas, tem-se por princípio lutar por melhores condições de vida, de renda e acesso aos bens culturais. No caso das políticas ditas inclusivas, caberia não desistir da tarefa de transformar as condições materiais que reproduzem as desigualdades. No caso específico das cotas, seria importante indagar, para além do que foi problematizado aqui, qual o papel e o lugar conferido hoje ao ensino universitário.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

Referências Bibliográficas

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.
- AMATO, Joseph. *Victims and Values: a history and a theory of suffering*. New York: Greenwood Press, 1990.
- BAUDRILLARD, Jean. *A transparência do mal: ensaio sobre os fenômenos extremos*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1990.
- _____. *Sociedade de Consumo*. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BECK, U. *Risk Society : towards a new modernity*. Londres: Sage, 1992.
- BOLTANSKI, Louis. *Distant Suffering: morality, media and politics*. Cambridge University Press, 1999.
- CARNEIRO LEÃO, Emmanuel. *Anaximandro, Parmênides, Heráclito*. Texto e Tradução. Petrópolis: Vozes, 1993.
- EHRENBERG, A. *La fadigue d'être soi*. Paris: Odile Jacob, 1998.
- FREIRE COSTA, Jurandir. Da dívida como culpa ao cuidado com o outro: as perspectivas de Nietzsche e de Winnicott. Revista do IBMR. *Saúde, Sexo & Educação*. Ano XIII, n. 34/35, 2000.
- LUHMANN, N. *Risk: a sociological theory*. Communication and social order. New York : A. de Gruyter, 1993.
- Mc LAREN, Peters. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- MELO, Eduardo Resende. *Nietzsche e a Justiça*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- MOELHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 1178, P. 197-217. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, 2002.
- NIETZSCHE, Friedrich. A Gaia Ciência. In: *Obras Escolhidas*, vol. 3. Lisboa: Relógio d'Água, 1998.



ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/07

71

_____. *A Genealogia da Moral: uma polêmica*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. *Assim Falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SOWELL, Thomas. *Affirmative Action Around the World: an empirical study*. Yale University Press, 2004.

SCHÜLER, Donaldo. *Heráclito e seu (dis)curso*. Porto Alegre: L&PM, 2001.

VAZ, Paulo. Tempo e Tecnologia. In: Doctors, M. (Org.). *Tempo dos Tempos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

ASSISTENTE EDUCACIONAL EM LIBRAS: O SUJEITO QUE BURLOU O CONTROLE

The Educational Assistant in the Brazilian Sign Language: the subject that has deceived control

Ana Claudia da Fonsêca Flores*

*Mestre no Ensino de Ciência da Saúde e do Ambiente

Professora do Ensino Fundamental do INES

E-mail: anaflores13@uol.com.br

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

RESUMO

Este artigo teve como principal objetivo descrever o monitor surdo / assistente educacional surdo, visando entender como se constitui o seu lugar na interface com o professor na sala de aula. Tomou-se como princípio que o conhecimento é constituído por meio da interação entre pares situados sócio-historicamente. A base do artigo é a dissertação Monitor Surdo: Que sujeito é esse?, que procurou, além de outros objetivos, verificar os discursos que o constituíam. Acredita-se que, mais que aprimorar conhecimentos acadêmicos, a interação da criança, na sua língua, com um adulto promove a formação de conceitos mediante a negociação, proporcionando compreensão, domínio e o desenvolvimento do pensamento verbal da criança. Com efeito, este estudo oferece informações que poderiam vir a qualificar outros sujeitos na assunção do lugar,

a partir do profissional em foco na discussão.

Tendo em vista que um lugar é constituído pelo discurso de forma social, histórica e política, acredita-se que o sujeito em foco, com uma visão sociocultural própria, pode refletir e construir as diretrizes da educação de Surdos, dentro de um projeto bilíngüe, ao lado de professores ouvintes.

Palavras-Chave: educação de surdos; monitor surdo; assistente educacional surdo; LIBRAS.

ABSTRACT

The main objective of this article was to describe the Deaf Tutor / Deaf Educational Assistant, trying to understand his place in the interface with the teacher in the classroom. It was considered that knowledge is built by means of the interaction between socially and historically located partners. The basis of the article is the dissertation Deaf Tutor: which

subject is this? which, among other aims, tried to check the discourses that built him. It is believed that, more than enhancing academic knowledge, the interaction between a child and an adult in the child's language helps forming concepts through negotiation, resulting in comprehension, control and verbal thought development. Thus, this study offers information which could be used to qualify other subjects in assuming their the place, starting from the professional focused in the discussion. By keeping in mind that a place is socially, historically and politically formed, it's believed that the focused subject, with his own social and cultural view, can make reflections and develop Deaf Education policies, in a bilingual project, together with hearing teachers.

Keywords: deaf education; deaf tutor; deaf educational assistant; LIBRAS.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES
ESPAÇO
Jul-Dez/07

73

INTRODUÇÃO

Com base na pesquisa *Monitor Surdo: Que Sujeito é esse?*, a qual procura entender como se constitui o lugar dos profissionais surdos que atuam no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), elaborou-se este artigo. Isto se fez necessário no momento, a fim de que não parem dúvidas, pois termos como monitor, adjunto, assistente e outros, embora pareçam similares em consulta ao dicionário, não se prestam a fornecer o esclarecimento adequado.

Nesta linha de pensamento, é importante pontuar que o aparecimento desses sujeitos (monitores) se deu a partir da visão de que o desenvolvimento do pensamento se dá através do conhecimento de mundo articulado com a linguagem, entendida como língua natural e não oral (a LIBRAS, para o Surdo), e que toda a comunidade lingüística tem direito à educação. Assim, várias indagações foram levantadas quanto a: formação docente, abordagem do nível de proficiência lingüística do professor ouvinte em LIBRAS, ensino de segunda língua, estratégias para leitura e escrita, desenvolvimento cognitivo, identidade, cultura e outras.

Em busca de respostas para os diferentes questionamentos dentre os procedimentos metodológicos para implantar o projeto bilingüe no INES, foi elaborado o projeto de consultoria e monitoria¹ em LIBRAS sob coordenação da professora Emeli Leite. Naquele momento, criou-se o papel do consultor surdo² em LIBRAS, do monitor surdo de maneira definitiva, além do oferecimento da Instituição como campo de pesquisa, visto que, através de documento datado de 1996, os docentes do (Serviço de Educação de Jovens e Adultos - SEJAD) reconheciam a “necessidade de avançarem no processo de conhecimento e uso desta língua, de modo que lhes fosse possível melhorar a qualidade de ensino oferecido aos seus alunos” (LEITE, 1999).

O projeto de trabalho para consultoria e monitoria em LIBRAS (1997), encaminhado à direção pelo Memorando n.o 55/DDHCT/CO-PET, de 25 de maio de 1997, teve início experimental em agosto do mesmo ano, após o reconhecimento pelos professores, em 1996, da necessidade de sua implantação. É interessante frisar que, segundo Nogueira (1998), o monitor surdo participou de “um projeto piloto de Educação com bilingüismo na pré-escola de surdos” com início

em setembro de 1995 e duração de três meses.

Servindo de base para esta idéia, na Linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais na Declaração de Salamanca (10/06/1994), o artigo 21 trata da importância da linguagem de sinais como meio de comunicação, devendo ser assegurado a todos os surdos o acesso ao ensino da linguagem de seu país.

Dessa forma, para se negociarem conceitos em língua de sinais com a criança surda, foi proposto como alternativa um adulto surdo que utilize a LIBRAS como primeira língua. Tal adulto corresponde a um modelo de cultura e de língua. É importante pontuar que, se essa língua for utilizada como instrumento pelo intérprete ouvinte (seja ele o professor ou não), principalmente com aqueles que estão em fase de aquisição, “a relação do sujeito com a língua [...] não vai ser um fator determinante, uma possibilidade dele assumir uma posição discursiva que não se reduza a uma mera reprodução, não permitindo também interferir, modificar, produzir e criar o novo através de sua língua” (VERAS, 1998, p. 19).

Portanto, fazia-se necessário que o Surdo dispusesse de meios para aprimorar seus conheci-

¹ “...as expressões monitor e consultor são empréstimos que fazemos de outras realidades acadêmicas que no momento nos auxilia na denominação desse trabalho, mas que no futuro poderão ser modificadas, se necessário ou mesmo desaparecerem dando lugar a educadores surdos capacitados na prática e/ou formados academicamente” (LEITE, 1997).

² Com a finalidade de “(...) construir um trabalho de consultoria em LIBRAS no INES, e por não se conhecer nenhum registro, teórico ou prático até a presente data onde pudéssemos buscar subsídios para sua implantação” (LEITE, 1997).

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

mentos acadêmicos em primeira língua (LIBRAS) e nela negociar conceitos com maior compreensão e domínio. Isto não invalida a possibilidade concomitante da aquisição de uma segunda língua, no caso a língua portuguesa.

Além do mais, o modelo em primeira língua – no caso o monitor surdo – se faz imprescindível tendo em vista que, segundo Flores, Baptista e Alvarenga (2004), alunos surdos ingressos na fase inicial do Ensino Fundamental apresentam formas diferenciadas de expressão, estabelecidas no ambiente familiar.

Isto é significativo, visto que “a interação com membros mais maduros da cultura é que vai provocar o salto qualitativo para o pensamento verbal” (OLIVEIRA, 1993, p. 47).

A comunicação que ocorre geralmente entre criança surda e pais ouvintes são “recursos compartilhados entre ambos, não compreensíveis nem pelos falantes da língua oral nem pelos usuários da Língua de Sinais da comunidade da língua local” (SOUZA, 1998, p. 69). Esse tipo de comunicação, no máximo, se torna compreensível no círculo familiar.

A deficiência lingüística em LIBRAS de professores que atuam com alunos surdos³ é notória. Com efeito, é “importante ressaltar que os professores de Surdos também

são ou deveriam ser intérpretes de LIBRAS” (TESKE, 2003, p. 101), pois testes comprovaram que “a mensagem chegava ao Surdo deturpada, o que gerava conflitos e incompreensão entre os agentes envolvidos no diálogo” (idem, p. 100).

Portanto, justifica-se a preocupação com a formação e o aperfeiçoamento de intérpretes e de professores intérpretes, que são alternativas na educação dos surdos. Por outro lado, é coerente a idéia de que só os “[...] Surdos podem pretender utilizar uma verdadeira Língua de Sinais” (ROMAND, 2003, p. 13).

Outro fato relevante é que o campo de trabalho do INES abrange a área da surdez, e desde 1997 o projeto pedagógico se pauta em uma visão sociointeracionista, abordando os “conhecimentos de mundo, textual e sistêmico” que se firmaram com a oficialização dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN/LP, 1998) no ano posterior. Quanto ao ensino de segunda língua, também há menção no PCN de Língua Estrangeira.

A convivência entre comunidades locais e imigrantes ou indígenas pode ser um critério para a inclusão de determinada língua no currículo escolar. Justifica-se pelas relações envolvidas nessa convivência: as

relações culturais, afetivas e de parentesco. Por outro lado, em comunidades indígenas e em comunidades de surdos, nas quais a língua materna não é o Português, justifica-se o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. (PCN, 1998, p. 23)

No documento da equipe de Língua Portuguesa do INES (11 de julho de 2000), enviado à Direção-Geral, à (DETEP) e ao (COAPP), com vistas aos orientadores pedagógicos e suas equipes, comentou-se a construção da hipótese de o ensino de Português como segunda língua ter ocorrido anteriormente à divulgação dos PCN, enfatizando, porém, que não havia nenhum privilégio neste fato, somente o mérito do cumprimento do dever.

Neste contexto significativo de reconhecimentos, o monitor surdo do INES, que atua principalmente na construção de conhecimento de mundo, ficou conhecido como “[...] um profissional surdo contratado pela escola que atua junto aos professores e alunos, favorecendo a interlocução adequada, em LIBRAS, no momento da aula [...]” (FAVORITO, 2000, p. 14).

De acordo com a base teórica, essa interlocução é adequada, pois Rego (2002) relata que, segundo Vygotsky, mediante oportunidades de diálogo, o adulto (neste caso, um

³ Em concordância com Sacks (1999), foi utilizado o termo Surdo (com S maiúsculo) para enfatizar o indivíduo pertencente a um grupo lingüístico e cultural que possui particularidades como a língua, o pensar, o agir etc., e não apenas os aspectos biológicos ligados à surdez.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/07

75

**Torna-se possível
uma melhor
qualidade na
discussão de seus
conhecimentos e uma
categorização de
conceitos em
primeira língua
com um igual,
o que ocorre com
qualquer criança.**

Surdo que tem a LIBRAS como a primeira língua) interpreta, atribui significado aos gestos, posturas, expressões, como também insere a criança no mundo simbólico de sua cultura.

Assim, ao interagir e dialogar com os membros mais maduros, a criança aprende a usar a linguagem como instrumento de pensamento e meio de comunicação. Torna-se possível uma melhor qualidade na discussão de seus conhecimentos e uma categorização de conceitos em primeira língua com um igual, o que ocorre com qualquer criança.

Portanto, a atuação do monitor surdo como uma alternativa educacional está em consonância com os princípios da ética da diversidade, da integração do ser humano, da conquista e do exercício dos direitos de cidadania, por valorizar a LIBRAS (reconhecida pela Lei n.º 10.436, de 24/04/2002), o que amplia a inserção social do Surdo.

Por intermédio da proposta bilíngüe, foi formulado o projeto com Surdos para atuação direta no departamento pedagógico, que envolve consultoria (Surdos que dão consultoria sobre a Língua de Sinais no momento da orientação pedagógica) e monitoria em LIBRAS. Neste cenário, é criado o cargo de monitor surdo, para atuar na área de ensino e participar das reuniões de planejamento pedagógico, sendo esclarecido no projeto que essa nomenclatura foi tomada por empréstimo de outras realidades acadêmicas.

A partir daí, há um desenrolar de papéis para os Surdos e a criação de lugares na área do ensino, como contadores de histórias, instrutores (que ensinam LIBRAS para ouvintes), agentes multiplicadores (Surdos que formam os Surdos instrutores) e consultores (Surdos que esclarecem, tiram dúvidas e fazem pesquisas metalingüísticas em Libras). Os monitores de sala de aula, também chamados assistentes educacionais – nomenclatura em discussão – atuam com o professor

no momento da sala de aula.

Nesta linha de pensamento é que se enfoca o ensino de Surdos, no qual a Língua de Sinais é o discurso, e a interação não pode ser coadjuvante, superficial, como os alunos surdos inclusos em uma turma que não possui a mesma língua, pois não deve ser olvidado que esse trabalho se baseia na construção social do conhecimento.

Seguindo esta abordagem, a aprendizagem é negociada através da língua, no caso a LIBRAS. Isto se ancora nas pesquisas de Lev Semenovitch Vygotsky, que conceituou a zona de desenvolvimento proximal como um espaço “caracterizado pelas interações entre aprendizes e parceiros mais competentes, explorando o nível real em que o aluno está e o seu nível em potencial para aprender sob a orientação de um parceiro mais competente” (PCN/LE, 1998, p. 58).

O MONITOR SURDO (ASSISTENTES EDUCACIONAIS EM LIBRAS) Representações

Os monitores surdos: como são ditos?

O Surdo, ao participar da educação com um lugar delimitado – no caso como assistente educa-

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

cional (monitor) –, conquista um espaço social, histórico e político, pois, com uma visão sociocultural própria, reflete junto a ouvintes sobre *como, para que, por que e o que ensinar*, construindo com eles esses conceitos, dentro da filosofia educacional bilíngüe.

Segundo Nogueira (1998), o termo *monitor surdo* surgiu no INES, num projeto piloto de educação com bilingüismo na pré-escola de Surdos, numa turma de seis crianças, com quatro anos de idade. O projeto teve a fase de execução iniciada em setembro de 1995, com um acompanhamento por três meses e a consultoria da lingüista Tanya Felipe.

O monitor surdo do projeto em andamento na época, Paulo André Bulhões, com formação de Ensino Médio, é ex-aluno da instituição e experiente como instrutor de LIBRAS para ouvintes. Ele foi o primeiro presidente do grêmio estudantil do INES, o qual Alex Curione ajudou a fundar.

Ainda de acordo com Nogueira (1998), um dos dados relevantes foi a observação dos adultos em relação às crianças. A professora ouvinte da turma mostrava-se surpresa com a produção das crianças surdas quando em interação com o monitor. E o monitor surdo tinha a convicção de que “a LIBRAS é capaz de levar informações completas dentro de um contexto significativo, dando acesso ao mundo cultural e possibilitando

entendimento imediato e amplo” (NOGUEIRA, 1998, p. 12).

No decorrer do texto, a autora relata que o projeto ocasionou diferentes reações por parte de profissionais ouvintes, mas é interessante focar a seguinte afirmação: “valorizamos o surdo quando um deles passou a fazer parte da equipe” (NOGUEIRA, 1998, p. 15).

Nessa época, nesse determinado contexto, o professor trabalhava com os alunos exercícios oro-faciais, mas o monitor surdo desse evento, embora bem oralizado, sempre usava LIBRAS e nunca falava com as crianças.

Entretanto, esse não foi o trabalho inicial, pois o ex-monitor Alex Curione (2001) relata que ainda como aluno fez parte de um grupo de estudos com as professoras Wilma Favorito, Regina Augusta e Sílvia Pedreira, em 1994. As questões levantadas e amadurecidas deram origem ao projeto de consultoria e monitoria. Quando o projeto se tornou oficial, cabe esclarecer que esse lugar foi ocupado por sujeitos que possuíam o Ensino Médio, e o termo monitor, segundo Leite (1997), teve como empréstimo outras realidades, conforme já mencionado.

Assim, faz-se necessária uma melhor elucidação da definição dos termos e funções que circundam este contexto, para que seja possível iniciar uma discussão sobre o sujeito monitor surdo que atua

no INES.

Encontram-se os seguintes termos neste contexto:

a) monitor surdo: profissional com formação de Ensino Médio, modelo de língua e identidade, que trabalha no INES com o professor em sala de aula, em horário determinado, favorecendo a interlocução adequada. Seu trabalho tem ênfase no conhecimento de mundo, podendo também abranger áreas do conhecimento textual e/ou sistêmico da segunda língua, ou seja, Português escrito, mediante conceitos negociados em LIBRAS;

b) agente multiplicador de LIBRAS (FELIPE, 1998b, p. 65): Surdo que, mediante o convênio FENEIS/MEC, capacita e instrumentaliza Surdos para atuarem como instrutores de LIBRAS em todo o Brasil. É imprescindível mencionar que entre os ministrantes capacitados para tal estão monitores do INES (SECAF);

c) professor surdo do INES: trabalha com os alunos surdos, utilizando a Língua de Sinais em aulas de História e Gramática. Há no INES ex-monitores que se formaram professores e quiseram mudar de atuação;

d) monitor surdo contador de história: trabalha com os professores da biblioteca, favorecendo a interlocução adequada ao contar histórias em primeira língua;

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES
ESPAÇO
Jul-Dez/07

77

e) assistente educacional: nomenclatura sugerida por profissionais da instituição para os monitores surdos do INES, na época do andamento desta pesquisa. Mas, na realidade, essa denominação não é correntemente empregada, nem nos contratos dos profissionais, apesar do status adquirido com o surgimento do curso de capacitação para monitor, digo, para assistente educacional em LIBRAS;

f) intérprete da área da surdez: profissional ouvinte que faz a interpretação em Libras para o português e vice-versa. Essa profissão foi reconhecida ao final do semestre de 2005. O intérprete é formado por instrutores surdos; em alguns casos, pelos agentes multiplicadores que são monitores do INES.

Em consulta a dicionários de língua portuguesa, o monitor, entre outros conceitos, seria “aquele que dá [...] lições. [...]” Entenda-se lição como: matéria; tema; aula. Com a definição desses termos, a meta é afastar possíveis mal-entendidos sobre o profissional alvo desta pesquisa, visto que não se trata do “monitor” citado por Maineri (1998) como um aluno explorado. O termo “instrutor” indicado naquele contexto é o profissional que mais se aproxima do monitor surdo abordado neste trabalho.

Outrossim, o monitor surdo

Esse trabalho foi decisivo para que fosse aberto o caminho para a língua de sinais, indicando a formação/introdução do instrutor surdo como profissional de Educação, patrocinado pela Política Nacional do MEC, que implementa um projeto que deve durar dez anos.

não equivale a “auxiliar/estagiário”, um “assessor” de quem o professor se serve permanentemente, como se referem os artigos 133, 134 e 135 do capítulo 3, concernente à formação do profissional surdo, no documento *Que educação nós surdos queremos*, elaborado pela comunidade surda a partir do pré-Congresso ao V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngüe para Surdos, realizado em abril de 1999, no salão de Atos da Reitoria da UFRGS – Porto Alegre.

Em nome da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), que é filiada a *World Federation of the Deaf*, o documento *Que educação nós surdos queremos* foi enviado, em 23 de abril de 1999, à Secretaria de Educação Especial do MEC. Esse material tratava também sobre prioridades como resultado

do processo histórico de lutas e conquistas, ao expressar o que verdadeiramente esta comunidade requer em termos de posições políticas e educacionais voltadas para os Surdos nela representados.

Rangel e Stumpf (2004) ainda relatam que Gisele Rangel, Marianne Stumpf, Gladis Perlín e Wilson Miranda elaboraram o citado documento do pré-Congresso do V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe.

Esse trabalho foi decisivo para que fosse aberto o caminho para a língua de sinais, indicando a formação/introdução do instrutor surdo como profissional de Educação, patrocinado pela Política Nacional do MEC, que implementa um projeto que deve durar dez anos.

Contudo, embora as lideranças surdas reconheçam o avanço, afirmam que as mudanças são

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

superficiais, pois os Surdos são apenas instrutores da LIBRAS, “ainda assim substituíveis por ouvintes que, muitas vezes, dominam muito mal esta língua” (RANGEL e STUMPF, 2004, p. 91). Com efeito, também por esse motivo faz-se necessário o conhecimento do sujeito ao qual se refere esta pesquisa, que vislumbra um novo campo profissional mediante a capacitação de outros Surdos para a assunção do lugar.

Apesar de reconhecer que a nomenclatura não deixa explícito o que esse profissional é e o que ele não é, certamente a proposta estaria em consonância com as idéias de Rangel e Stumpf (2004) quando tratam da necessidade de se incorporarem e endossarem as novas práticas, porém é conveniente que os monitores / assistentes se apresentem.

Os monitores surdos do INES: como se dizem?

Para um enfoque mais significativo, com a clareza de que ninguém se constitui sujeito em si mesmo, conclui-se como conveniente expor trechos de entrevistas (NOGUEIRA, 1998; BARROS, 2001) dadas pelos Surdos envolvidos no início do desenvolvimento do trabalho de monitor surdo do INES, pois a partir do discurso produz-se o sujeito.

• *Paulo André Bulhões*

Mencionado anteriormente no projeto piloto da Educação Infantil,

esse monitor surdo afirma que “a LIBRAS é capaz de levar informações completas dentro de um contexto significativo, dando acesso ao mundo cultural e possibilitando entendimento imediato e amplo” (BULHÕES apud NOGUEIRA, 1998, p. 12).

Esse projeto ocasionou diferentes reações por parte dos jovens alunos surdos, como “o orgulho de verem o ex-colega atuando como professor, de perceberem crianças pequenas conversando em LIBRAS” (NOGUEIRA, 1998, p. 13).

Por parte dos profissionais ouvintes, percebe-se o reconhecimento do trabalho do Surdo ao relatarem: “valorizamos o surdo quando um deles passou a fazer parte da equipe” (NOGUEIRA, 1998, p. 15) e ao confirmarem a identificação da criança com o Surdo adulto.

Outro ponto que merece atenção é o compromisso do monitor surdo com a proposta bilíngüe. Este fato é descrito pela coordenadora do projeto piloto Marilene Nogueira, quando enfatiza que o monitor “sempre usava LIBRAS e nunca falava com as crianças embora, seja bem oralizado” (NOGUEIRA, 1998, p. 15).

Durante o projeto piloto que foi desenvolvido de setembro a dezembro de 1995, ocorreu a primeira reunião de pais, na qual Paulo André Bulhões expressou que “[...] o mundo dos ouvintes e dos Surdos não é separado, sendo a

diferença os Sinais” (NOGUEIRA, 1998, p. 15). E concluiu: “[...] Eu quero ver o futuro das crianças melhor, por isso estou aqui” (Id., *ibid.*).

Nesse mesmo evento, ao tratar da capacitação profissional, a coordenadora expressou que era primordial os professores ouvintes conhecerem propostas bilíngües, e o monitor “ser engajado no processo de treinamento em serviço, já que não tem formação de professor” (Idem, p. 16). Muitas vezes o monitor pode estar em um lugar de professor, mas vale ressaltar que esta não é a sua formação.

Em Brasília, no ano de 2001, houve um curso para capacitação de instrutores e agentes multiplicadores, que reuniu 76 Surdos de todos os estados do Brasil, para estudar a nova metodologia de ensino que vem sendo desenvolvida pelo grupo de pesquisa de LIBRAS/FENEIS.

Em um relato desse curso, destaca-se: “As aulas foram ministradas pelos professores surdos: Paulo André Martins Bulhões, Myrna Salermo Monteiro e as ouvintes Emeli Marques Leite e Tanya Mara Felipe” (Curso de Capacitação, 2001, p. 101).

Tornou-se comum o envolvimento dos monitores em diferentes projetos. No decorrer desta pesquisa, os monitores surdos estavam também engajados em filmagens de Clássicos da História, parte da Cultura Mundial, com

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/07

79

adaptações para a Comunidade Surda.

Paulo André, além dessa atividade, participava do NOSS – um projeto de Educação em Saúde, sob a coordenação da professora Regina Almeida, cujo foco é “a inclusão social através da acessibilidade e equidade nas áreas da educação e da Saúde contribuindo assim, à cidadania e à emancipação da pessoa surda” (ALMEIDA; FERRARI, 2003, p. 59). O NOSS atende o Ensino Fundamental e Médio do INES. Consolidou parcerias para o ano de 2006 com o Centro Municipal de Saúde Silveira Martins e o Curso de Medicina da Universidade Federal Fluminense. Há ministração de palestras sobre sexualidade e surdez no componente curricular “Saúde e Sociedade.”

Acrescente-se que o NOSS firmou acordo de cooperação técnica com o Instituto de Bioquímica Médica/IBQM da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Esse acordo objetivava a criação e implementação de “Cursos de Férias” para os alunos surdos do Ensino Médio, estágios em laboratórios de pesquisa científica, bem como a criação e implementação do curso de Técnico de Laboratório, destinado a jovens surdos do Ensino Médio.

Segundo Almeida & Ferrari (*in Equipe Noss*, 2005b), esse projeto possui duas vertentes: educação e saúde, sendo fundamentado pela

“filosofia educacional bilíngüe e pela abordagem sócio-interacionista” (Idem). O seu processo metodológico é mediado pelo “par mais competente com os alunos” (*Equipe Noss*, 2005a, p. 59), neste caso o Surdo.

A coordenadora Regina Almeida relata, em entrevista, a crença de “que o que mais seduz os alunos a procurarem a orientação do NOSS seja a presença dos profissionais Surdos Capacitados e a utilização de material didático-informativo em Língua Brasileira de Sinais” (Idem).

• Alex Curione de Barros

Ao ser indagado sobre como chegou ao trabalho de monitoria, Alex comentou que em 1994 participava de um grupo de estudos com a professora Wilma Favorito (Língua Portuguesa), Silvia Pedreira (História), e Regina Augusta (Biologia). Esse trabalho deu origem, após amadurecimento dos termos abordados, a um projeto de consultoria. Quando o projeto se tornou oficial, Alex já havia-se formado. Inicialmente foram contratados três Surdos (Paulo André, Leandro e Nelson Pimenta) para a monitoria. Em 1997, houve uma nova contratação para preencher duas vagas (Alex e Heloíse).

Sobre o trabalho de monitoria que desenvolveu com alunos e professores do INES, Alex relatou que era um trabalho muito importante, feito diretamente

com os alunos surdos, propiciando a compreensão em LIBRAS do português apresentado pelo professor ouvinte (na modalidade escrita). Ele comentou também sobre suas reuniões periódicas com os professores orientadores, para discutir sobre os temas e os conteúdos a serem trabalhados com os alunos.

Quanto à importância do seu trabalho, ele discorreu da seguinte forma:

É importante para mostrar aos alunos o valor comportamental que tenho frente a eles. Eu sou o modelo, como pessoa Surda que teve a capacidade de aprender o Português como 2ª língua, para que eles criem suas identidades. Isso porque, antigamente, os Surdos não acreditavam nos profissionais Surdos, pois só tinham o modelo do professor ouvinte, e agora isso está mudando. É uma história de muitos anos. Sempre tive a intenção de realizar algum trabalho aqui no INES⁴.

Sobre o seu primeiro ano na faculdade de Pedagogia, ele alegou que sua intenção era cursar Letras, por causa da questão lingüística dos Surdos, mas havia matérias que não lhe interessavam, como Literatura Brasileira e Portuguesa.

Por não haver um curso de graduação específico na área da Lingüística, ele optou pelo de Pedagogia, com a intenção de

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

relacioná-lo a sua atuação com os alunos do INES, onde atualmente é professor de Língua Brasileira de Sinais.

LÍNGUA, LINGUAGEM E CONCEITOS

A língua é um tipo de linguagem e define-se “como um sistema abstrato de regras gramaticais [...] que identificam sua estrutura nos diversos planos” (FERNANDES, 2003, p. 16). E a linguagem, segundo Lyons (1987, apud FERNANDES, 2003), é um sistema de comunicação natural ou artificial, humano ou não.

Neste trabalho o termo *linguagem* transcrito e definido anteriormente foi utilizado com sentido de língua. Em muitos trabalhos pode-se encontrar esta palavra com o sentido genérico, como sinônimo de língua. Este fato talvez aconteça “porque em muitas línguas como o inglês, por exemplo, não há duas palavras para designar os termos linguagem e língua (*language*), e apenas pelo contexto podemos identificar a diferença de sentido” (FERNANDES, 2003, p. 16).

Segundo Vygotsky (apud REGO, 2002, p. 63), a conquista da linguagem representa um

marco no desenvolvimento do homem, diferencia-o do animal, visto que não “há possibilidades de linguagem fora de processos interativos humanos” (MORATO, 1996, p. 18, apud MORATO, 2004, p. 323).

Segundo Felipe (2001), seus usuários podem discutir filosofia, literatura, enfim qualquer assunto, bem como utilizá-la com função estética para fazer poesias, contar histórias, criar peças de teatro e humor.

Dessa forma, a LIBRAS não é limitada, pois aumenta seu vocabulário “com novos sinais introduzidos pelas comunidades surdas em resposta às mudanças culturais e tecnológicas. Assim a cada necessidade surge um novo sinal e, desde que se torne aceito, será utilizado pela comunidade” (FELIPE, 2001, p. 19). É um fenômeno construído socialmente, ou seja, o “signo é social e, portanto, arbitrário e imutável [...] porque as palavras de uma língua pertencem a uma comunidade lingüística e não cabe a um único indivíduo tentar modificá-la” (FERNANDES, 2003, p.16).

Assim, quando este trabalho enfoca o sujeito que negocia conceito – uma forma ampla do signo – está inserido na proposta do Ensino de LIBRAS como primeira língua para o surdo e de Português

como segunda língua.

Na crença de que o ensino-aprendizagem de uma língua se dá pelo uso real, mediante discurso e com pares competentes, vislumbrou-se uma perspectiva sócio-interacional, pois desta forma os conceitos⁵ seriam vistos nas relações e generalizações.

Estas visões dos conceitos fazem parte do conhecimento que, segundo a visão do PCN/LE (BRASIL, 1998, p. 29-32); MOITA LOPES, 1996), num processo interacional de construção de significados, apresenta-se em três planos: o conhecimento de mundo (as experiências de vida e as informações armazenadas na memória); o de organização textual (os diferentes tipos de textos orais e escritos) e o sistêmico (os níveis de organização do sistema lingüístico: lexical, morfológico, sintático e fonético-fonológico).

Mediante este fato, é reconhecido o valor de um igual, no caso o monitor surdo, quando atua junto aos alunos e promove a interação, discussão e formação da identidade, por meio do discurso em primeira língua.

Sendo assim, o monitor surdo é de grande importância não só para a família, mas para toda a sociedade “[...] por possibilitar que a criança surda se identifique, ou pelo menos reconheça, num surdo

⁴ BARROS, Alex Curione. “É meu desejo que haja reconhecimento da surdez e um grande desejo por nossa 1ª língua que é a de sinais.” *Revista Espaço – Informativo técnico-científico do INES*, Rio de Janeiro, n. 16, p.60-62, 2001.

⁵ “[...] são construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento. [...] significados que ordena o real em categorias” (OLIVEIRA, 1992, p. 28 apud REGO, 2002, p. 76).

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES
ESPAÇO
Jul-Dez/07

81

mais velho, uma pessoa que não está marginalizada, que pode, normalmente, construir por si uma forma digna de independência.” (SKLIAR, 2000). Então, o Surdo adulto que ocupa o lugar de par mais competente em primeira língua, (des)marginaliza-se.

O monitor “[...] será ainda o instrumento de formação do professor ouvinte, na medida em que estará trazendo novas metodologias, como o uso e a transmissão do conhecimento através da língua de sinais” (Idem.) e negocia com o professor ouvinte o sinal apropriado para um determinado contexto (fato freqüente no INES).

Outrossim, tem-se consciência de que cada Surdo como educando é único, portanto “[...] mesmo em uma turma de crianças surdas, jamais encontraremos sujeitos iguais por serem surdos. Eles possuem história, meio familiar, sexo, raça, cor, religião, língua, situação econômica, identidades diferentes” (SKLIAR, 1998, p. 11).

Com efeito, não há certeza de como os discursos em sala de aula são estruturados no cérebro dos alunos, pois cada um armazena suas informações de acordo com suas categorizações, o seu poder de apreensão, e não pelo poder de expressão do professor.

Contudo, pode-se concordar com a idéia de que a apreensão de um significado não se faz de forma súbita, mas gradual. Isto evolui na medida em que o indivíduo se desenvolve e interage

Desse modo, ousa-se afirmar que este é um outro constituído na atualidade. E esta atualidade está revendo a relação dos grupos minoritários que formam a maioria da população.

dialogicamente com outros iguais, pois as palavras, segundo Veras, somente ganham valor pela significação sintática:

[...] no jogo de presença e ausência, um elemento substitui o outro e o desloca; o elemento substituinte invoca o outro, substituindo-o. [...], a criança acede ao símbolo, participa de uma atividade gramatical que permitirá sua introdução na ordem simbólica, deixando-se capturar por ela. A função simbólica é inseparável do discurso, na medida em que nele fazem sentido as regras sociais, os interditos, as promessas, as crenças; e em que a criança, por sua fala, enquanto acontecimento de língua, nela se torna sujeito. (VERAS, 1998, p. 20)

Usando a linguagem em diferentes situações e contextos, aos poucos ela evolui junto com o próprio significado da palavra. Assim, linguagem e pensamento vão-se transformando da infância à idade adulta.

Alguns esclarecimentos são pertinentes quando se menciona o tema linguagem no trabalho com o surdo,

pois um leque de questões é suscitado; portanto, aqui a linguagem deve ser entendida como:

[...] fenômeno de dimensão cultural. É produzida em sociedade, pode ser vivida, produzida e ampliada na escola. [...] Produção de si própria, produção de relações afetivas e cognitivas, produções de cultura, que ao mesmo tempo a circunda e atravessa. No seu sentido mais óbvio possível, pode-se entender pensamento como possibilidade de estabelecer relações, nexos de significação, de imaginar, entender e se perguntar (GOLDBACH, 1995-6, p. 24).

Segundo Hoffmeister (1999), as crianças surdas, por serem filhas de pais ouvintes, possuem poucas oportunidades de se comunicarem e desenvolverem naturalmente a linguagem, ainda mais quando entram tardiamente na comunidade surda.

Dessa forma, acredita-se que o progresso das crianças

“puede ser guiado con éxito através de una interacción con

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

otro miembro competente de su cultura, por ello la interacción social es fundamental para toda comunicación humana (hablada y escrita); es universal y aplicable a todos los lenguajes existentes” (HOCEVAR, 1999, p. 83).

PENSAMENTO E LINGUAGEM

No diálogo em primeira língua, os conflitos na comunicação podem ser diminuídos, possibilitando ao aluno tomar uma posição discursiva frente a um conhecimento, visto que os conceitos podem ser negociados.

Oliveira (1992, p. 28 apud REGO, 2002, p. 76) aborda que, por meio das construções desenvolvidas através da cultura, internalizada por cada indivíduo ao longo de seu processo de desenvolvimento, os conceitos são definidos e caracterizados pelos elementos encontrados no mundo real. E este mundo fornecerá ao indivíduo um universo de significados que ordena o real em categorias, nomeadas por palavras da língua desse grupo.

Portanto, na “[...] perspectiva vygotskiana, os conceitos são entendidos como um sistema de relações e generalização contidos nas palavras e determinado por um processo histórico cultural” (REGO, 2002, p. 76). O mesmo

autor (2002, p. 77-79) acrescenta ainda que Vygotsky faz uma importante distinção entre os conceitos construídos na experiência pessoal, concreta e cotidiana, que chamou de conhecimentos cotidianos ou espontâneos. Aqueles elaborados em sala de aula, adquirido pelo ensino sistemático, chamou de conhecimento científico.

Apesar de diferentes, os dois tipos de conceitos estão intimamente relacionados e se influenciam, fazendo parte de um único processo. O pensamento conceitual é uma conquista que não depende do esforço individual, mas do contexto em que o indivíduo está inserido, que define seu “ponto de chegada.”

É importante ressaltar que, na interação com o mundo, ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais, o homem renova, transforma, intervém em seu meio. E, nessa relação dialética, ele se constitui, se liberta e assume papéis.

O discurso em primeira língua faz com que o adulto que domina a linguagem “não só interprete e atribua significados aos gestos, posturas, expressões e sons da criança como também a insira no mundo simbólico de sua cultura” (REGO, 2002, p. 65).

Com efeito, mediante estas oportunidades de diálogo a criança aprende a usar a linguagem não só como meio de comunicação, mas como instrumento do pensamento. “Nesse momento o pensamento e

linguagem se associam, conseqüentemente o pensamento torna-se verbal e a fala racional” (REGO, 2002, p. 65). Entende-se aqui o pensamento verbalizado de forma racional mediante a organização de uma língua.

Durante a pesquisa *Monitor Surdo: que sujeito é esse?*, a interação reflexiva entre os profissionais com lugares e línguas distintas (professora/pesquisadora – Língua Portuguesa e os Monitores Surdos/ASS – LIBRAS) oportunizou diálogos que possibilitaram o repensar dos lugares ocupados, dos discursos que os constituíam, da desvalorização financeira associada ao não reconhecimento oficial da profissão.

Para vislumbrar as futuras possibilidades desses profissionais, foi imprescindível conhecer sua capacitação na atualidade, já que em 2003 havia-se iniciado um curso para assunção de novos sujeitos ao lugar de monitor surdo, que é fato de grande importância. Contudo, entre as diferentes disciplinas não havia um monitor com experiência nesse trabalho, apenas um Surdo que ministrava aulas sobre a língua de sinais. Note-se que, como os profissionais surdos aqui enfocados são contratados pela Instituição, com a saída⁶ destes toda essa interação poderia ficar em mais uma página da história da Educação. Esse fato corroborou a idéia da necessidade de aqueles profissionais formarem outros que pudessem estar não só no INES, mas no

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

Brasil, com outros sujeitos surdos “a fim de receberem uma educação que lhes permita o acesso a reais perspectivas, nos campos laboral e social” (RANGEL; STUMPF, 2004, p. 89).

CONCLUSÃO

Ao observar, compartilhar e refletir sobre a atuação do sujeito monitor surdo/assistente educacional como integrador (aluno surdo/professor ouvinte, aluno surdo/aluno surdo, aluno surdo/comunidade surda e surdo/comunidade ouvinte), não foi possibilitada apenas a compreensão do sujeito chamado “monitor surdo”, que tem proficiência em LIBRAS como primeira língua e negocia conceitos, conhecimento de mundo de forma dialógica, permitindo uma identidade positiva. Foi possível vislumbrar um lugar de verdadeiro agente político, promotor de valorização da LIBRAS e da cidadania, muito mais do que propõe a sua atividade “pedagógica”.

Outrossim, ao verificar a sua formação teórica e prática (na sua atuação em produções culturais, informativas, educativas e mediante a participação em pesquisas acadêmicas em favor de sua comunidade), reforça-se a idéia de que existe uma base sócio-político-cultural aliada à

sua atuação, em sala de aula junto ao professor, como educador de/em LIBRAS, no centro de referência nacional na área da surdez, que pela sua história de 150 anos possui influência de diferentes metodologias e filosofias, sendo este um dado diferencial.

Os professores desta instituição certamente não possuem uma única filosofia, apesar do projeto político pedagógico da escola, pois esta reflexão parte do suposto de que a crença em uma determinada filosofia de alguma forma direciona a prática e a postura de cada profissional.

Dessa forma, importante pontuar que a maioria dos professores que atuam no Ensino Fundamental desta Instituição possuem experiência de no mínimo treze anos. Com efeito, o sujeito surdo foco da pesquisa, ao atuar como educador surdo em disciplinas e atividades com a maioria de profissionais ouvintes, teve a possibilidade de trocar experiências e a partir daí criar estratégias próprias para alcançar seus objetivos com diferentes alunos (idade, série, turma, entre outros).

Neste contexto, crê-se que esta Instituição seja composta pela maior comunidade surda brasileira. Por este prisma, não se vislumbra uma referência institucional mais significativa, nem um quantitativo de profissionais surdos com experiências tão diversificadas, seja

em participação em trabalhos acadêmicos (teses, dissertações e pesquisas diferenciadas) e/ou educativos (ensino de Libras, vídeos pedagógicos, histórico-culturais, entre outros) voltados para a comunidade surda.

Desse modo, ousa-se afirmar que este é um *outro* constituído na atualidade. E esta atualidade está revendo a relação dos grupos minoritários que formam a maioria da população.

A fim de se obter igualdade de oportunidades, propõe-se muitas vezes uma escola igual para todos, entretanto, quando se reconhece que a língua é uma das formas de interação mais significativas do ser humano, dá-se um valor à língua e conseqüentemente um espaço a esse grupo lingüisticamente minoritário.

Portanto, aceito por sua língua, o sujeito de que trata este estudo não é o “monitor”, aluno adiantado aproveitado para repassar aos colegas os conteúdos, a fim de poupar os professores que, pelo número de alunos, ficariam desgastados ao ministrar aulas como proposta Lancasteriana.

O lugar de que trata esta pesquisa é o de um diferente, que, após terminar o Ensino Médio, atua com iguais, proporciona conhecimento de mundo, textual e sistêmico, dá significados, conceitua em sua língua e utiliza estratégias apropriadas segundo a sua visão

⁶ Um dos monitores resolveu fazer prova para gari, por necessidades financeiras.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

de surdez.

Este sujeito adquiriu a LIBRAS naturalmente, teve sua formação profissional baseada na interação de sala de aula, em cursos, na interação com diferentes profissionais, na participação em diferenciados eventos, bem como em pesquisas, teses e dissertações. Nestes eventos estão incluídas reflexões e pesquisas sobre sua língua, aprofundamento de temas relacionados à confecção de material para a sua comunidade, e ao compromisso político com a causa surda.

Conseqüentemente, estes são profissionais surdos de referência nacional, que muito poderiam contribuir com o seu trabalho pedagógico em LIBRAS, para favorecer a aquisição do ensino de segunda língua pela comunidade surda.

O Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.172/2001), em seu item 8.3, apresenta como objetivos e metas da Educação Especial: n.º 4 – “redimensionar conforme as necessidades da clientela, incrementando se necessário [...] alternativas pedagógicas”; n.º 11 – “[...] Implantar em 5 anos e generalizar em 10, o ensino de Libras para alunos surdos [...] mediante a formação de monitores [...]”, sendo exigida a colaboração da União. E o n.º 22 – “[...] Incentivar, durante a década, a realização de Estudos e pesquisas, principalmente pelas instituições de Ensino Superior, sobre diversas áreas relacionadas

aos alunos que apresentam necessidades especiais para aprendizagem”, também sendo exigida a colaboração da União.

Dessa forma, ganha força a idéia de que, mais que uma Alternativa Educacional, esse pode vir a ser um agente multiplicador, ou seja, um formador de outros sujeitos surdos, mediante “meios de assistência”, pois, mesmo para os Surdos que utilizam a língua como natural e são envolvidos na sua comunidade, isso se faz necessário, “pois ninguém nasce pronto” (VIDEIRA CONTARATO, 2003).

Com efeito, o Surdo que participa da educação do mesmo, com um lugar delimitado, no caso como monitor/assistente educacional, conquista um espaço de forma social, histórica e política. Isto porque, com uma visão sociocultural própria, reflete e constrói ao lado dos ouvintes, como, para que, por que e o que ensinar, dentro da filosofia educacional bilíngüe.

Além disso, não se pode descartar a possibilidade da presença desse profissional em diferentes espaços, como Museus, Centros Culturais, entre outros.

Tendo em vista o que foi exposto, é possível compreender que a nomenclatura “monitor surdo” não explica quem é ou deixa de ser esse profissional, o que gera mal-entendidos. Portanto, é notório que uma nova nomenclatura se faz necessária.

Ao se focalizar o tema nomen-

clatura, em vários momentos com Paulo André Bulhões, Leandro Elis Rodrigues, Heloise Gripp Diniz e Alex Curione Barros (surdos que atuam no Ensino Fundamental da Instituição), foi percebido que a procura dessa denominação especial remete à reflexão quanto ao significado de uma palavra, pois “quanto mais clara for, mais inexprimível em lingüística ela se torna, porque acredito que não exista um só termo nesta ciência que seja fundado sobre uma idéia clara e que assim, [...] somos cinco ou seis vezes tentados a refazê-la” (SAUSSURE, 1978, s/p).

Termos como monitor, adjunto, assistente e outros podem parecer similares, em consulta ao dicionário, mas não se prestam a fornecer o esclarecimento adequado. Para uma melhor organização administrativa, a direção denominou assistente educacional em LIBRAS o sujeito que ocupa esse lugar.

Quanto a esse dado, esta pesquisa preferiu não discorrer, mas sugere que se mude o caminho. Ou seja, o lugar e o sujeito existem; então, que a nomenclatura surja mediante LIBRAS, para que seja traduzida posteriormente para o português.

Dessa forma, pode ser que na indagação *Que sujeito é esse?* a palavra se torne óbvia e consiga esclarecer logo a princípio “quem ele é, ou o que ele não é”, *sinalizando* o lugar que o sujeito ocupa.



REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/07

85

Referências Bibliográficas

BARROS, Alex Curione. *Revista Espaço – Informativo técnico-científico do INES*. Rio de Janeiro, n. 16, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira*. Brasília, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 1997.

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

DINIZ, Heloise Gripp. *Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES*. Rio de Janeiro, n. 13, 2000.

EQUIPE NOSS: Entrevista. *Revista Arqueiro/INES*. Rio de Janeiro, v. 10/11, p. 56, jan./jun., 2005a.

_____. Sinalizando a sexualidade: material técnico-pedagógico. In: *Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES*. Rio de Janeiro, n. 23, 2005b.

FAVORITO, Wilma. Ensinando Português como segunda língua. *Revista Arqueiro/INES*. Rio de Janeiro, v. 1, p. 12, jan./jun., 2000.

FELIPE, Tanya A. Capacitação e instrumentalização dos Instrutores de LIBRAS/Agentes Multiplicadores. In: Seminário: Surdez, Cidadania e Educação: refletindo sobre os processos de inclusão e exclusão. *Anais do Seminário: Surdez, Cidadania e Educação: refletindo sobre os processos de inclusão e exclusão*. Rio de Janeiro, Divisão de Estudos e Pesquisas do INES, 1998.

FERNANDES, Eulália. *Linguagem e Surdez*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

FLORES, Ana; ALVARENGA, Eloisa; BAPTISTA, Elaine. A surdez e seus desafios. In *Cadernos de Ensino de Ciências: promoção de saúde*, v. 1. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2004.

FLORES, Ana Claudia F. Monitor *Surdo: que sujeito é esse?* 2005. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências da Saúde e do Meio Ambiente) - Centro Universitário Plínio Leite, 2005.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

GOLDBACH, Alfredo. Pensamento, linguagem e transformação na escola: escuta na escola e escola para surdos. *Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES*. Rio de Janeiro, n. 5, p. 24, 1995/1996.

HOCEVAR, Susana et al. Adquisición de la Lectura y escrita en Niños Sordos en una escuela bilingüe. In SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidades da educação bilingüe para surdos*, v. II. Porto Alegre: Mediação, 1999.

HOFFMEISTER, Robert. Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiologia. In SKLIAR, Carlos Bernardo (Org.). *Atualidades da educação bilingüe para surdos*, v.II. Porto Alegre: Mediação, 1999.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MANIEIRI, Tibiriçá. O profissional Surdo. In: Seminário: Surdez, Cidadania e Educação: refletindo sobre os processos de inclusão e exclusão. *Anais do Seminário: Surdez, Cidadania e Educação: refletindo sobre os processos de inclusão e exclusão*. Rio de Janeiro: Divisão de Estudos e Pesquisas do INES, 1998.

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo lingüístico. In MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à Lingüística: fundamentos epistemológicos*, v.3. São Paulo: Cortez, 2004.

NOGUEIRA, Marilene. Reflexões sobre um projeto piloto de educação com bilingüismo na pré-escola de Surdos. *Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES*. Rio de Janeiro, n. 9, 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento num processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*. Jomtien, Tailândia, março de 1990.

_____; ESPANHA. Ministério de Educação e Ciência da Espanha. Declaração de Salamanca. *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, junho de 1994.

PENSADORES. *Textos selecionados de Ferdinand de Saussure, Roman Jakobson, Louis Trolle Hjelmslev e Noam Chomsky*. Tradução de Carlos Vogt. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

RANGEL, Gisele; STUMP, Marianne R. A Pedagogia da Diferença para o Surdo. In: LODI, Ana Claudia; HARRISON, Kathryn; CAMPOS, Sandra R. L. de (Org.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.



REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/07

87

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROMAND, Christine. Alfabetização de Surdos: técnicas e estratégias. Tradução de Mariana Parente Solari. In: Seminário Surdez e Escolaridade: desafios e reflexões, Rio de Janeiro. *Anais do Seminário Surdez e Escolaridade: desafios e reflexões*. Rio de Janeiro: Divisão de Estudos e Pesquisas do INES, 2003.

SKLIAR, Carlos Bernardo. *Investigando na Primeira Língua de Surdos*. NUPPES. Edital 04/2000.

SOUZA, Regina M. *Que palavra que te falta?: linguagem e educação (do) especial: surdez do aluno, mudez do professor*. 1998. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, Campinas.

TESKE, Ottmar. A função do intérprete na escolarização do surdo. In: Seminário Surdez e Escolaridade: desafios e reflexões. *Anais do Seminário Surdez e Escolaridade: desafios e reflexões*. Rio de Janeiro: Divisão de Estudos e Pesquisas do INES, 2003.

VERAS, Viviane. A criação do sujeito na textura dos gestos. In: Seminário Surdez, Cidadania e Educação: refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão. *Anais do Seminário Surdez, Cidadania e Educação: refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão*. Rio de Janeiro, Divisão de Estudos e Pesquisas do INES, 1998.

VIDEIRA, Ana L. *Um olhar na sala de aula: uma pesquisa colaborativa como meio de transformação de comportamentos fossilizados de uma professora de surdos*. 2003. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

PRÁTICAS DE ENSINO E ESPAÇOS EDUCATIVOS: FORMAÇÃO DOCENTE NA FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UERJ

Teaching practices and educational settings: teachers training at the Teachers Training College of Rio de Janeiro State University (UERJ)

Helena Amaral da Fontoura*

* Doutora em Ciências pela Escola Nacional de Saúde Pública ENSP/Fundação Oswaldo Cruz. Pós-Doutora em Educação na Universidade de Barcelona. Professora Adjunta (UERJ/FFP).

E-mail: helenaf@uerj.br

Gianine Maria de Souza Pierro**

** Graduada em Pedagogia (UFRJ). Mestre em Educação (UFF). Doutoranda em Ensino em Biociência e Saúde (FOC). Professora Assistente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP).

E-mail gianine@oi.com.br

Material recebido em junho de 2007 e selecionado em agosto de 2007

RESUMO

Esta comunicação apresenta uma vertente da proposta de Prática de Ensino, desenvolvida no Departamento de Educação (DEDU) da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), surgida das reflexões e práticas de formação que, nos últimos anos, as autoras vêm implementando nesta instituição. Atento a uma formação que proponha tensionar e significar a prática docente, o objetivo deste trabalho é apresentar como proposta uma formação docente referida e referenciada na relação teoria e prática, tendo como eixos a construção da cidadania, a cultura e os saberes sobre os processos de aprendizagem na sociedade e os espaços educativos que nela se produzem, consubstanciando

a formação docente, uma vez que considera as diversas dimensões com que as práticas educativas se expressam na sociedade. Trazemos uma experiência de estágio em espaços educadores que concomitantemente com aquele realizado na instituição escolar, sustenta e embasa a idéia de democracia cognitiva na formação de professores.

Palavras - chave: prática de ensino; formação de professores; espaços educadores.

ABSTRACT

This communication presents a branch of the Teaching Practice proposal, developed in the Department of Education (DEDU) of the São Gonçalo Teachers Training College of the State University of Rio de Janeiro (FFP/UERJ), which emerged from the authors' reflections and

formation practices they have been implementing in that institution in the last few years. Attentive to a formation that intends to give meaning to teaching, the objective of this work is to present a teaching formation proposal referring to the theory-practice relation, and based on the construction of citizenship, on culture and on the knowledge about the learning processes and the educative spaces produced in society, unifying teaching formation considering the diverse dimensions of the educational practices and how they are expressed in society. We bring a training experience in educational spaces that, together with that one carried out in the school institution, enforces the idea of cognitive democracy in teachers formation.

Keywords: educational practice; teaching formation; educative spaces.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/07

89

INTRODUÇÃO

Na realização de nossas atividades docentes na FFP/UERJ, defrontamo-nos com reflexões sobre políticas públicas em educação e formação de professores, sobre vivência nas escolas do município de São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro, e demandas de nosso alunado, instigando-nos a buscar interações que signifiquem o projeto político-pedagógico desta unidade e o que é vivido no seu cotidiano, objetivando oferecer aos licenciandos instrumentos que lhes possibilitem compreender a educação e a cultura em nossa sociedade como uma produção humana e, portanto, não compartimentada.

Apoiamo-nos no referencial fundamentado na socioantropologia, que entende o cotidiano como espaço-tempo privilegiado da expressão multifacetada do humano, caminhando na estreita relação de complementaridade e reciprocidade entre as ciências da natureza e do espírito (MORIN, 2001).

Atento a uma formação que proponha tensionar e significar a prática docente, o objetivo deste trabalho é apresentar como proposta uma política de formação docente referida e referenciada na relação teoria e prática, tendo como eixos a construção da cidadania, a cultura e os saberes sobre os processos

de aprendizagem na sociedade e os espaços educativos que nela se produzem, consubstanciando a formação docente, uma vez que considera as diversas dimensões em que as práticas educativas se expressam na sociedade.

Esta experiência se reveste de uma metodologia que propõe e entende o saber docente na perspectiva de uma atividade complexa, acreditando que a formação inicial dos professores possa ser experimental em amplo sentido, enfatizando e articulando teoria e prática em contextos de educação formal e não-formal, ampliando assim as possibilidades de formação desses licenciandos, elucidando temas, sentimentos e tensões no cenário da aprendizagem, possibilitando superar ambivalências, confusão e contradições que venham a emergir e contribuindo para a consolidação de experiências curriculares que questionem e amparem a implementação de políticas públicas na formação de professores.

A Faculdade de Formação de Professores teve sua origem na década de setenta do século XX, com o objetivo de atualizar e aperfeiçoar os professores estaduais, sob a denominação de Centro de Treinamento de Professores do Estado do Rio de Janeiro (CETRERJ). A urgência em cumprir as determinações do art. 30, da Lei 5.692/1971, quanto à qualificação de pessoal docente para o 1.o. e 2.o. Graus, provocou a autorização

do funcionamento da Faculdade de Formação de Professores da Fundação CETRERJ, (Decreto n.º 75.525, de 25/7/1973), que oferecia cursos de licenciatura curta nas áreas de Ciências, Letras e Estudos Sociais. Os dois primeiros foram convertidos em Licenciatura Plena pelo Conselho Estadual de Educação a partir do Parecer n.º 11, de 26/1/1978, referendado pelo Decreto n.º 81.905, de 10/7/1978. Com a fusão dos Estados do Rio de Janeiro e da Guanabara, o CRETERJ foi ampliado em seus objetivos em uma perspectiva de desenvolvimento de recursos humanos para uma clientela mais ampla, além da rede estadual de ensino, denominada Fundação Centro de Recursos Humanos (CDRH), conforme o Decreto-Lei n.º 202, de 15/7/1975.

Ao findar o governo Chagas Freitas, a Faculdade de Formação de Professores foi incorporada à UERJ (Decreto n.º 6.570, de 5/3/1983), vinculada após dez dias à Secretaria Estadual de Educação (art. 7.o do Decreto n.º 6.625, de 15/3/1983) e, a seguir, reintegrada à FAPERJ (Decreto n.º 6.229/1983). Em anos de políticas diferentes provocando conflitos e indefinições, a Faculdade fez parte do Complexo Educacional de São Gonçalo, que integrava o Centro Interescolar Walter Orlandini e a Escola Estadual Tarcísio Bueno, oferecendo desde a educação infantil até o 3.o Grau, um dos

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

sonhos do professor Darcy Ribeiro. Finalmente, através da Lei n.º 175, de 21/7/1987, a Faculdade de Formação de Professores foi vinculada (mais uma vez) à UERJ, como permanece até os dias de hoje.

Em sua estrutura atual, a Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo oferece curso de licenciatura em seis áreas: Pedagogia, Letras (com habilitações em Português/Literatura e Português/Inglês), Geografia, Biologia, Matemática e História. Oferece, ainda, cursos de pós-graduação. O fato de os cursos estarem distribuídos em um mesmo espaço físico propicia relações entre as várias áreas de formação, bem como possibilita a vivência de contatos permanentes entre os cursos e as disciplinas de conteúdos específicos com as pedagógicas. Estas condições caracterizam a FFP como um espaço único, por ser voltada exclusivamente para formação de professores e possibilitar experiências inovadoras na área, dentre as quais se insere a do presente relato.

Quando da reformulação dos seus cursos de licenciatura, atendendo à demanda da LDB, em 1996, que previa trezentas horas para a carga horária referente à Prática de Ensino, a FFP/UERJ, nos seu trabalho interno de debate entre

os departamentos, decidiu dividi-la em Prática de Ensino I, II e III. Para a primeira fase, responsabilidade do Departamento de Educação (DEDU), definiu em noventa horas-aula a carga horária voltada para o conhecimento e vivência do processo de aprendizagem. Para as fases restantes, de responsabilidade dos departamentos de referência do curso de formação do aluno, a FFP fixou a carga horária em 210 horas-aula, destinadas aos estágios no Ensino Fundamental (5.^a à 8.^a séries) e no Ensino Médio, tendo como referência as práticas docentes. Para a licenciatura em Pedagogia, as trezentas horas-aula foram distribuídas em dois semestres, divididas em duas turmas. Com a nova reformulação das Licenciaturas em 2006, a Prática de Ensino passa a se chamar Estágio Supervisionado, com quatrocentas horas. Confirmando a proposta anterior para as outras licenciaturas, a Faculdade manteve o Estágio Supervisionado I a cargo do DEDU, focalizando, em sua ementa, um estágio direcionado para as práticas docentes. Essa proposta nos permite continuar e ampliar nosso princípio formador para além da prática docente na escola, contextualizando os espaços educativos e divulgadores de cultura, democratizando a aprendizagem, como sustenta Morin:

[...] não há uma política imediata a ser posta em prática, mas sim a urgência de uma tomada de consciência política da necessidade de trabalhar por uma democracia cognitiva (2002, 1971).

Atualmente a FFP/UERJ tem em média 2.700 alunos inscritos nos seus sete cursos de Formação de Professores, dos quais, em média, a cada semestre quinhentos alunos estão inscritos e distribuídos nas doze turmas de Prática de Ensino I (Estágio Supervisionado I), oferecidas em módulos com quinze alunos cada. Falamos ainda da experiência em Prática de Ensino, pois a maior parte dos alunos ainda é regida pelo currículo antigo, portanto sem alteração da nomenclatura ou da carga horária. No curso de Pedagogia, as duas turmas deste componente curricular¹ são compostas, a cada semestre, por vinte alunos.

Realizamos atividades de estágio em escolas nas diversas redes de ensino do estado e nos municípios de São Gonçalo, de Niterói e do Rio de Janeiro, bem como em instituições que desenvolvam projetos educativos. Nossa experiência tem-se voltado para a vivência com alunos dos diferentes cursos oferecidos, acompanhando

¹ Este conceito – componente curricular – foi construído a partir da LDB 9.394/1996, e organizado na Resolução CNE/CEB 01/2004 como uma atividade obrigatória, diferentemente de disciplina, uma vez que enfoca especificamente a relação teoria-prática, no currículo dos cursos de Licenciatura, com quatrocentas horas e iniciado a partir da metade do curso de graduação. Para o curso de Pedagogia, são oferecidos quatro módulos: Estágio Supervisionado I, II, III, IV.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES
ESPAÇO
Jul-Dez/07

91

suas práticas e reflexões e pensando em conjunto caminhos para o estudo da formação de professores, em especial em São Gonçalo. Temos por objetivo consubstanciar a formação docente considerando as diversas dimensões com que as práticas educativas se expressam na sociedade, ou seja, os modos de pensar, sentir e agir dos professores no movimento constante da sua formação.

De maneira geral, nos cursos de licenciatura, temas ou metodologias inter/transdisciplinares são vistos como estratégias da ação pedagógica e não assumidos como um paradigma para esta formação. Estudos realizados por Cazelli (2000), Falcão (1997) e Valente (1998), quanto à participação de parcerias entre espaços educadores e escolas, evidenciaram a necessidade de implementação de um trabalho mais extenso de formação de professores para participação em ações de alfabetização científica, explorando devidamente o potencial da relação museu-escola, mas que também seja entendida na sua acepção ampla de alfabetização artística, o saber, enfim, na dimensão cultural.

Essa parceria inaugurada no século XIX, quando se registra a visita do Colégio Pedro II ao Museu Nacional, na Quinta da Boa Vista, ao longo dos tempos vem enveredando por caminhos contextualizados tanto nos referenciais educacionais como em

políticas sociais. Percebe-se que a ampliação do conceito de processo de ensino-aprendizagem, que se estabelece no momento atual, se fortalece no encontro entre o que se compreende por educação escolar, na sua dimensão formal, sistematizada, e os projetos ou programas educativos que acontecem em espaços educadores.

A educação nas dimensões formal e não-formal, transpondo os limites institucionais, marca da modernidade e pós-modernidade, indica novos desafios. Nesse contexto, Libâneo argumenta:

A função social e política da escola continua sendo a de educação geral, mediante a qual, crianças e jovens, podem dominar os conhecimentos científicos, desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais, aprender a pensar, aprender a internalizar valores e atitudes, tudo em função da vida profissional, da cidadania, da vida cultural, tudo voltado para ajudar na melhoria das condições de vida e do trabalho e para a construção de uma sociedade democrática. (...) Mas, simultaneamente, precisam rever os processos, os métodos, as formas de educar, ensinar e aprender. Para que isso aconteça, é preciso que os professores compreendam que a escola não é mais a única agência de transmissão do saber. (2003, p. 24-25)

Temos por objetivo consubstanciar a formação docente considerando as diversas dimensões com que as práticas educativas se expressam na sociedade, ou seja, os modos de pensar, sentir e agir dos professores no movimento constante da sua formação.

Entendemos que a “compreensão” à qual o autor se refere está diretamente relacionada ao projeto pedagógico na formação desse professor. Esta perspectiva, segundo a qual a educação é de compromisso e responsabilidade social e, portanto, está concebida nas suas diferentes instituições, aponta, ao nosso ver, para além de uma atitude individual de cada professor. Trata-se de um princípio, um paradigma de formação.

Nesse texto ainda, Libâneo complementa seu pensamento quando afirma:

Hoje, é fundamental perceber que a

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

educação ocorre em muitos lugares: nos meios de comunicação, nas famílias, no trabalho, na rua, nos pontos de encontro, nos clubes, nos sindicatos, nos movimentos sociais. As próprias cidades se transformam em agências educativas. (2003, p. 24-25)

A ampliação da concepção de educação na sociedade traz para a formação docente uma concepção também ampliada. Como apresenta Perrenoud (2000), as atribuições docentes, no mundo contemporâneo, ressignificam o perfil do professor, incorrendo em outras premissas para sua formação. Não se trata mais de um profissional estritamente voltado para um sistema educativo específico, desenvolvendo metodologias que assegurem a aquisição da aprendizagem, mas do professor da atualidade, a quem se impõem novas exigências educativas das quais os cursos de licenciatura não devem-se eximir.

Quando se aproxima da perspectiva dos espaços educadores na sociedade, o professor legitima conhecimentos ao mesmo tempo em que os contextualiza. A Ciência e a Arte encontram, além de suas características especulativas e comunicativas, um sentido político-social, porque “enraizado” num grupo escolar e institucionalizado no sistema de educação formalizada. A prática docente “alastra-se” para além dos muros

da escola, assumindo talvez o lado “prosaico da vida”, como bem nos fala Morin (2001). Na dimensão epistemológica, a Ciência e a Arte, como expressões dos modos de agir, sentir e pensar a cultura, favorecem também uma relação sistêmica, base do processo de ensino-aprendizagem, assim como os indivíduos que nelas atuam: professores e alunos.

Especificamente no curso de Pedagogia, vimos sistematizando, nos últimos anos, algumas ações em parceria com museus, a fim de que os alunos realizem parte de sua carga horária de estágio nesses locais. Essa prática, diretamente associada às ações que esses alunos desenvolvem nas escolas, tem descortinado a quebra da fragmentação de saberes nas quais a ação educativa pode ser redimensionada. Estagiando na escola e no museu, o aluno-professor se percebe aprendendo com as propostas e concepção de educação que tais instituições produzem, como também a olhar a escola e a sala de aula como espaços de construção de conhecimento e cultura.

Como resultado dessa proposta, acreditamos contribuir para a relação da universidade com as instituições produtoras de saber e arte, no sentido da socialização dos saberes e da cultura. Identificamos também a ampliação da noção de cultura e conhecimento expressa por nossos alunos, e o interesse e

participação nas atividades, trazendo para suas práticas aqueles que já são professores, ou desenvolvendo atividades referentes a propostas realizadas nas escolas em que fazemos estágio.

Entre as instituições com que trabalhamos estão: o Museu de Arte Contemporânea de Niterói (MAC); o Museu Histórico Nacional no Rio de Janeiro (MHN); o projeto cultural de São Gonçalo; o Espaço Cultural da Marinha/Ilha Fiscal; a Casa de Rui Barbosa; O Museu da Vida, na Fundação Instituto Oswaldo Cruz (Fiocruz); a Casa da Descoberta, da UFF; A Casa da Ciência, na UFRJ; o museu O Jambeiro, em Niterói; o Espaço Cultural Banco do Brasil, o Museu Antônio Parreiras; o Paço Imperial; o Museu de Astronomia (MAST) e a Casa José Bonifácio.

O Estágio Supervisionado caracteriza-se como um *locus* de consolidação das aprendizagens e de práticas profissionais. É um componente curricular que se propõe estabelecer fortemente a relação entre o saber e o fazer docentes, evidenciada pela relação teórico-prática. Diferentemente de uma política de formação docente para as atividades de estágio voltadas para a cópia e/ou análise de modelos de professores no final do curso, o que propomos para o seu desenvolvimento é um percurso reflexivo no qual o aluno se aproprie das condições de sua formação,

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES
ESPAÇO
Jul-Dez/07

93

trazendo autoria para suas ações profissionais, com foco na religação dos saberes que se expressa no pensamento de Morin:

Penso que a missão de aprender a religar e a problematizar representa um retorno a uma missão fundamental [...] para atingir a unidade complexa do homem. Acrescento que a religação constitui de agora em diante uma tarefa vital, porque se funda na possibilidade de regenerar a cultura pela religação de duas culturas separadas, a da ciência e a das humanidades. Esta religação nos permite contextualizar corretamente, assim como refletir e tentar integrar o nosso saber na vida. (2002, p. 68)

Nossa intenção é traduzir o processo pedagógico em curso, elucidar a quem serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas, colocando a educação a serviço do desenvolvimento de relações democráticas e solidárias, aproximando-nos da proposição de Boaventura Santos, quando afirma que:

A ciência é para nós um exercício de cidadania e de solidariedade e sua qualidade é aferida em última instância pela qualidade da cidadania e de solidariedade que promove ou torna possível. (2002, p. 22)

A escola pode ser pensada como um espaço no qual as pessoas compartilham perguntas, preocupações, alegrias e dores, colaborando para o desenvolvimento criativo das crianças e dos jovens. Para tanto o professor precisa, na sua prática docente, desvelar a trama de uma rede compreensiva dos fenômenos humanos, naturais e culturais, construindo então uma escola protetora, conhecida e familiar, ao mesmo tempo inquietando seus alunos, surpreendendo-os e provocando o nascimento de perguntas.

Nos museus/ espaços educadores, procuramos a especificidade de cada um. Assim, como exemplo, citamos as experiências na Casa da Descoberta, onde participamos de oficinas do Projeto *Ver Ciência*, dos trabalhos específicos para o Dia da Criança, da Mostra Internacional de Vídeos Científicos e de visitas acompanhadas de monitores da UFF.

Através das parcerias pudemos perceber o distanciamento existente entre a discussão teórica sobre a construção do conhecimento e da cultura nos espaços museológicos, sua concepção de educação e os currículos dos cursos de graduação para formação de professores.

Nas cidades do Rio de Janeiro e de Niterói, alguns museus favorecem a contextualização artística, sociocultural e histórica, associando as ciências humanas às ciências da natureza, apresentando assim enorme

potencial de motivação de jovens e público em geral para a cultura artística e científica. Além disso, nos últimos anos, esses espaços, respaldados em políticas e programas próprios, na troca de experiências em seminários e ainda na literatura específica, vêm elaborando ações e mediações através de programas educativos voltados para o público escolar, englobando a formação continuada de professores. Em contrapartida, percebemos que as instituições escolares buscam nos espaços sociais instrumentos de significação do conhecimento estudado em seus currículos, através de atividades de pesquisa ou de campo com o exercício de práticas e procedimentos inter/transdisciplinares.

Nesse sentido, reafirmando a indicação proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC/PCN, 1999) quanto à cultura científica, entende-se que essas práticas colaboram para promover competências e habilidades que sirvam para o exercício de intervenções e julgamentos práticos, respondendo às necessidades da vida contemporânea.

Trazendo o depoimento da educadora espanhola Eulália Bosch sobre sua prática educativa na Espanha quanto à articulação da aprendizagem dentro e fora da escola, identificamos a categoria da instigação, da provocação frente ao saber, que pode acontecer, segundo a autora, a partir dessa interação

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

e favorecer a imaginação.

Para Bosch, as relações de aprendizagem, neste caso, se revestem de qualidade, quando diz:

Todas as instituições, não apenas os museus, precisam estar com suas portas abertas para as crianças e os jovens. As instituições têm funcionado como armazéns, guardam o patrimônio da cidade. Mas a cidade, para continuar viva, necessita que seus cidadãos tenham acesso a esse patrimônio, para que o transformem em sua própria bagagem e continuem vivendo (2002, p. 7).

Temos como objetivo provocar debates e discussões, preocupadas com a formação de opiniões, pensando na importância da formação do espírito crítico, entendido este como um alargamento de resultados, e na identificação de características essenciais que levem a conexões entre eles. Em resumo, queremos exercitar a possibilidade de expressar opiniões com base em critérios.

Explicando melhor, diríamos que seguimos uma linha de pensamento que nos mostra o conhecimento como sendo o resultado de um bom juízo, e este, definido como a característica do pensamento crítico. Concordamos com Lipman quando nos diz que:

De maneira geral, nos cursos de licenciatura, temas ou metodologias inter/transdisciplinares são vistos como estratégias da ação pedagógica e não assumidos como um paradigma para essa formação.

Devemos ter em mente que bons profissionais elaboram bons juízos tanto sobre suas próprias práticas como sobre o tema de suas práticas(s/d).

Lipman concebe como “investigação” toda prática autocrítica e autocorretiva. Ele propõe a criação da “comunidade de investigação” como novo paradigma em educação, pelo qual as aulas deveriam deixar de ser aquilo que são para converter-se em círculos de investigação filosófica. O conceito de comunidade de investigação recebe influência significativa da

tradição pragmatista representada, nos Estados Unidos, por Charles S. Peirce e John Dewey, entre outros.

Na medida em que se apropriam de sua aprendizagem e constroem caminhos na formação docente, licenciandos demonstram interesse de discutir e socializar suas experiências, participando de apresentações de trabalhos em seminários e congressos, o que favorece outra dimensão de sua formação docente: a socialização de experiências educativas. Apresentamos, no ano de 2003, na semana da UERJ *sem muros*², uma produção coletiva da qual participaram professoras e alunas, diante do encantamento com a exposição *Arquitetura de Palavras*, de Malu Fatorelli³, na qual a autora exibiu, em grandes painéis, “tecidos” com os papéis de sua tese de doutorado pelo PPGAV/EBA/UFRJ.

No ano de 2005, as experiências, vivências e aprendizagens do grupo de alunos que realizou o estágio no Mac/Niterói, foram apresentadas pelas alunas, em forma de comunicação oral, com o título “Nosso Estágio no Museu de Arte Contemporânea: uma nova perspectiva pedagógica?”, no *II Seminário de Educação – Memória(s), História(s) e Educação: fios e desafios na formação de professores*, no eixo temático Políticas de Formação de Profes-

² Trata-se de uma mostra, realizada na UERJ, das diversas ações de ensino, pesquisa e extensão da Universidade.

³ Artista plástica e professora da UERJ e da Escola de Artes Visuais do Parque Laje. Nasceu e vive na cidade do Rio de Janeiro, tendo acumulado formação e experiência artística nacional e internacional.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/07

95

sores e Profissionalização. Como parte do resumo apresentado, destacamos este trecho no qual elas se expressam:

Enquanto alunas do curso de Pedagogia e, ao mesmo tempo, professoras com experiência em regência de turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental, somos mediadoras do processo de construção dos saberes, dos valores, das práticas, das experiências de nossos alunos. Assim, necessitamos ter a nossa formação crítica ampliada, transitarmos livremente entre as diferentes concepções e questionamentos da nossa época, para além dos muros da escola, nos diversos espaços educativos.

Essa dimensão de um Estágio Supervisionado para professores de ensino fundamental, que discuta a interdisciplinaridade e que invista nas relações da escola com os espaços educadores, tem trazido contribuições registradas na fala de uma aluna do 8.º período de 2004 do curso de Pedagogia:

Esta primeira etapa do estágio no MAC/Niterói tem contribuído para ampliar os nossos olhares, nossas reflexões e nossa formação, não somente nas aulas da disciplina de Prática de Ensino, mas também nas demais disciplinas do curso de Pedagogia, pela possibilidade de estabelecermos relações significativas entre os

conhecimentos específicos e as experiências de cultura para além dos muros da escola, articulando teoria e prática nas atividades desenvolvidas em sala de aula e no museu. O intercâmbio com profissionais de formação diversa da nossa, especialmente com a coordenadora do nosso estágio no MAC, é um elemento a mais na construção/ reconstrução da nossa formação docente.

No que se refere às políticas e ao currículo de formação de professor nas universidades, frente aos espaços educadores, encontramos pouca bibliografia. Algumas pistas se apresentam para explicar este vazio. Uma delas está diretamente relacionada à construção do saber docente, ainda sob a forte influência da visão fragmentada do conhecimento, prevalecendo sempre a ênfase dessa formação na direção de uma área específica do conhecimento, principalmente no caso das Licenciaturas, em detrimento de uma formação docente na perspectiva da redimensão do saber. De maneira geral, nos cursos de licenciatura, temas ou metodologias inter/transdisciplinares são vistos como estratégias da ação pedagógica e não assumidos como um paradigma para essa formação.

Para nós, a discussão sobre educação formal e educação não-formal vai muito além da temática da metodologia didática ou do conhecimento desenvolvido e sistematizado oficialmente na

instituição escolar. Esses modelos do sistema educativo estão comprometidos com uma dimensão da complexidade. Os saberes, tanto vividos como aprendidos em espaços educadores ou na escola, referenciam-se na sociedade e as formas de apropriação que são possivelmente determinantes de sua dimensão assumem princípios e objetivos respaldados nos argumentos político-sociais de cada época.

A ciência e a arte, como expressões dos modos de agir, sentir e pensar a cultura, vivem também uma relação sistêmica, assim como os indivíduos que nelas atuam. Na medida em que esses dois setores postulam compromisso com a educação quando estudam a cultura, acumulam, preservam, constroem e divulgam saberes, algumas questões emergem. Por que se construiu uma relação de prestação de serviços por parte dos espaços educativos, como um auxílio ao fazer docente, tangenciando a construção do saber escolar? E em contrapartida, como sustentar a posição dos professores que “pescam” nos espaços educativos alguns saberes e informações para, depois, somente em sala de aula, “desenvolverem” o conhecimento vivenciado na atividade realizada externamente?

Tentando responder à questão de por que levamos nossos alunos, literalmente, para fora da sala de aula, buscando outros espaços, ultrapassando os muros,

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

os limites geográficos aos quais estamos referenciados na universidade, sustentamos que são esses espaços que muitas vezes nos permitem travar com as realidades novas conversas, novas interações, destacando a dimensão da cultura e o que isto tem de relação com as práticas de ensino, com o Estágio Supervisionado. Dessa forma, marcamos nosso texto com esta exposição de motivos: continuamos professores e alunos, mas em espaços e tempos outros do que aqueles de nosso cotidiano.

Sabemos que nossos alunos, provenientes das mais diferentes camadas sociais, poucas chances tiveram de acrescentar informações àquelas adquiridas na escola, que lhes dessem fontes de modo a nutrir uma noção de cultura, arte e lazer mais diversificada, que possibilitasse a ampliação e o amadurecimento na profissão docente. Refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem quando ainda a vivência pessoal está circunscrita ao universo do seu município, que nem sempre oferece diversidades de oportunidades culturais, pode restringir a bagagem cultural dos alunos, certamente bastante acrescida de saber teórico estimulado durante a graduação, mas não estabelece relação com a prática, com a vivência da aprendizagem que a possibilidade da cultura oferece.

Se a educação no mundo contemporâneo está pautada por princípios democráticos e

de diversidade de acesso às informações, como apresentar aos alunos em formação um sistema educativo fechado em si mesmo, sem reconhecer a intervenção e parceria com espaços de cultura da sociedade?

Identificamos claramente a ampliação da noção de cultura e conhecimento expressa por nossos alunos e o interesse e participação nas atividades realizadas, trazendo para suas práticas aqueles que já são professores ou desenvolvendo atividades nas escolas em que fazemos estágio, de propostas realizadas nas atividades de estágio.

Trabalhando com jornais, cinema, teatro, museus, procuramos acrescentar a dimensão da diversidade cultural ao saber escolar, adquirido nos bancos/muros escolares – nem sempre eficazes na obediência a políticas mal interpretadas. Vivemos envolvidos em novidades surpreendentes, com promessas certas de um futuro incerto, exigindo informações, notícias, descobertas, conhecimento, apreensão do real. Fornecendo boas fontes para nutrir o conhecimento, esperamos estar estabelecendo elos capazes de proporcionar lucidez nas horas de escolhas, de planejamento, de opções éticas na prática docente, isto é, intervir na política de formação docente.

Desta proposta que estamos desenvolvendo, algumas questões podem provocar embates, consi-

derando que a pesquisa da ação educativa confronta-se com o desafio de buscar formas para conseguir decifrar realidades heterogêneas, que se constituem por cenários freqüentemente imprevisíveis, com uma turbulência aparente, que é sobretudo constituída por múltiplas cenas, simultâneas, impregnadas de uma pluralidade de lógicas de ação, estratégias, desejos e formas de comunicação, por vezes focalizados no mesmo ato coletivo ou educativo.

Neste processo, nosso exercício é de evidenciar os elementos definidores de sentidos partilhados, configuradores de uma “ordem”, possivelmente precária, constituindo-se assim no empenho e tarefa do pesquisador. Essa proposta pode ser ilustrada por José Saramago, quando destaca que a vida cotidiana decorre de um aparente caos, desafiando-nos na afirmação de que “O caos é uma ordem por decifrar”.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/07

97

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, MC; CARVALHO, EA. *Edgard Morin - educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002.

BOSCH, E. Fora dos muros da sala de aula: a cidade educadora. *Presença Pedagógica*. V.8. no 47, set/out. 2002.

CAZELLI, S.; GOUVEA, G.; VALENTE, M. E.; MARANDINO, M. & FRANCO, C. Museum-school relationship and the broadening of scientific culture. In *Cultural Diversity, Distance and Learning*. Edited by Dufresne-Tassé, C., p.66-74. Montréal - Canadá: Université de Montréal, 2000.

FALCÃO, D., CAZELLI, S., MARANDINO, M., GOUVEA, G; VALENTE, M. E. e FRANCO, C. Mudanças em Modelos Expressos de Estudantes que visitaram uma Exposição de Astronomia. In ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 1997, Águas de Lindóia. Atas, Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Física, 662 p. p. 201-207, 1997.

FALCÃO, D.; GOUVÊA, G.; CAZELLI, S.; VALENTE, E.; QUEIROZ, G.; COLINVAUX, D.; KRAPAS, S. & ALVES, F. Aprendizagem em museus de ciência e tecnologia sob o enfoque dos modelos mentais. CD-ROM do VI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física ? EPEF/SBE, Florianópolis/ Santa Catarina, 1998.

FREIRE, M. *Avaliação e Planejamento: a prática educativa em questão*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997

MORIN, E. *Ciência com Consciência*. Bertrand Brasil. RJ. 5a edição. 2001.

PERRENOUD, P. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Artmed Editora. Porto Alegre. 2000.

LIBANEO, JC. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In COSTA, M. V. (org.) *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro. DP&A Editora, 2003, pp 23 – 52.

LIPMAN, M. *Raciocínio Crítico: o que pode ser isso?* Apostila distribuída no Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças . Trad. Ana Luíza Fernandes Falcone.(s/d)

LIPMAN, M. *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus, 1990.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. Edições Afrontamento. Porto. Portugal, 1987.

VISITANDO O ACERVO DO INES

DEZOITO ANOS DA REVISTA ESPAÇO

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

Com o advento da abertura política no Brasil, nos anos 80, período denominado de Nova República, assumiu a direção do Instituto a professora e fonoaudióloga Lenita de Oliveira Viana (1895/1990). Ao longo de sua gestão importantes ações foram desenvolvidas dentre elas a criação do Departamento de Programas Educacionais-DEP (atual Departamento de Desenvolvimento Humano Científico e tecnológico-DDHCT), que tinha como finalidade desenvolver pesquisas, prestar assessoria às unidades de ensino, organizar cursos, produzir material pedagógico e criar um informativo técnico-científico. É nesse contexto que foi criada a Revista Espaço, referência para pesquisadores, profissionais e demais interessados na área da surdez desde a sua fundação.

A primeira Comissão Editorial, formada ao longo do ano de 1987, foi composta por professores da instituição e presidida pela então diretora do DEP, Lia Marques Jordão.

O projeto gráfico foi realizado por Ary da Conceição Nunes, funcionário administrativo do INES. No editorial de estréia da revista podemos encontrar o compromisso plural da revista: “*Sem qualquer*



postura ideológica pré-estabelecida e com o objetivo de programar a discussão técnica fundamentada, ESPAÇO é mais um veículo para democratização da informação”.

De fato, em seu primeiro número já estava presente, na diversidade de seus conteúdos, o compromisso com a pluralidade de idéias. Os temas abordados transitavam pelas políticas educacionais, integração, língua de sinais, audiometria, arte entre outros. Nesse número também havia um artigo apresentando o trabalho que era realizado no Instituto.

Embora a revista tenha sido



produzida na gestão de Lenita, as dificuldades relativas aos recursos para sua publicação postergaram sua saída o que somente veio acontecer quando esta já não mais estava à frente da instituição. Seu primeiro número cobre o período de jul./dez. de 1990.

Esta data reflete sua viabilização material. A gênese de sua criação deu-se dois anos antes.

MÍDIA TELEVISIVA SEM SOM

André Ribeiro Reichert*

*Dissertação de Mestrado em Educação (Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006)

Orientador: Prof Dr. Carlos Bernardo Skliar

Co-orientador: Prof^a Dr^a Maura Corcini Lopes

E-mail: andrereichert@ipametodista.edu.br

Material recebido em agosto de 2007 e selecionado em outubro de 2007

RESUMO

Esta dissertação aborda recepção da mídia por parte de sujeitos surdos e a produção da análise de narrativas surdas, como a mídia sem som faz circular enunciados sobre os surdos e como estes recebem o que está sendo veiculado pela mídia sem som. Foram analisadas narrativas de pessoas surdas sobre alguns programas televisivos que contam com a presença de intérpretes de Língua de Sinais, programas que possuem legendas em Português, e programas que não possuem qualquer tipo de tradução para surdos. Foi possível conhecer o que essas pessoas entendem e captam do que estava sendo veiculado pelos programas que utilizam diferentes recursos ao transmitirem suas mensagens à estes telespectadores. A pesquisa traça caminhos que apontam para a questão das identidades surdas e a volatilidade de entendimentos em relação à mídia por parte dos surdos, suas interpretações, desejos e anseios em relação à televisão. A televisão é vista na pesquisa como um artefato cultural que comunica e constitui a todos os que direta ou indiretamente estão diante dela.

Orientando-se pelos Estudos Culturais e pelos Estudos Surdos, a pesquisa buscou forte inspiração nos Estudos de Recepção para olhar e problematizar as narrativas surdas sobre o que assistem e entendem dos programas televisivos. Atestou-se que nas narrativas surdas a mídia com legenda é preferida em relação a outras modalidades de apresentação, pois esta permite aos surdos que dominam a leitura tenham uma compreensão rica e detalhada da informação transmitida. Os intérpretes, quando aparecem na televisão, ficam no canto da tela num enquadramento muito pequeno, o que dificulta que os surdos visualizem bem os sinais. Na visão deles a presença do intérprete possibilita viver emoções não experienciadas nos programas que possuem legenda em Português. No entanto, esta modalidade de comunicação/tradução, por não ter qualidade de imagem na maioria dos programas, impossibilita aos surdos o acesso às informações e a permanência prazerosa em frente à televisão. Estes alegam desconforto gerado pelo esforço visual feito para entender o que está sendo traduzido. Admitindo que as imagens possibilitadas pela televisão interpelam aos surdos de modo particular e significativo - pois o

visual é um traço cultural surdo - os sujeitos que participaram da pesquisa alegam que em relação à mídia sem tradução, legendas ou intérpretes, perde-se grande parte do que está sendo transmitido, e estes não tem condições de afirmar com consistência o que conseguiram ler através daquelas imagens. Consequentemente, os surdos preferem não se pronunciar sobre o que viram, embora admitam que, aquilo que conseguiram captar das imagens aparecem no seu cotidiano através das roupas, modismos e dos desejos de consumo. Através da cultura visual, os surdos tendem a narrar-se como sujeitos que compartilham de uma cultura midiática mais ampla, traduzindo e ressignificando elementos da mídia, incorporando e movimentando sua cultura e sua língua. Considerando que não há discussões e pesquisas acadêmicas enfocando o sujeito surdo como receptor de imagens de mídia televisiva, nem mesmo como sujeito aprendiz a partir do que assiste, este trabalho apresenta uma abordagem nova na pesquisa em Educação.

Palavras - chave: mídia televisiva; estudos culturais; estudos surdos.

PRODUÇÃO ACADÊMICA

MARCAS SURDAS: ESCOLA, FAMÍLIA, ASSOCIAÇÃO, COMUNIDADE, UNIVERSIDADE CONSTITUINDO CULTURA E DIFERENÇA SURDA

Vânia Elizabeth Chiella*

*Dissertação de Mestrado em Educação (Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006)

Orientador: Prof^o Dr^a Maura Corcini Lopes

E-mail: vaniachiella@gmail.com

Material recebido em agosto de 2007 e selecionado em agosto de 2007

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo analisar e problematizar marcadores culturais surdos. Para tanto, foram selecionadas teses de doutorado, dissertações de mestrado e propostas de dissertação escritas em português por sujeitos surdos militantes da política surda. A escolha dos materiais de pesquisa deu-se a partir da observação de que os surdos, ao escreverem, trazem histórias de vida que nos permitem ver alguns elementos próprios da comunidade surda. Ancorada nos Estudos Culturais de inspiração pós-estruturalista e no campo dos Estudos Surdos, foi possível definir algumas ferramentas conceituais que operavam nas narrativas surdas sobre si. Em tais narrativas, a escola, a comu-

nidade, a associação, a família e a universidade apareceram como espaços de constituição de marcas surdas. As marcas culturais que vi constituindo a diferença surda a partir da categoria de análise do espaço/lugar foram a surdez, a luta, a nostalgia de ser surdo, a presencialidade, a temporalidade surda, a língua de sinais, o olhar e o constrangimento surdo. No final da pesquisa, é possível fazer uma provocação aos interessados na área para que as discussões acerca da diferença surda e sobre como ela aparece traduzida e reduzida no currículo escolar sejam retomadas, considerando-se a experiência de ser surdo .

Palavras - chave: narrativa; cultura; diferença; marcas culturais.

SURDEZ E EDUCAÇÃO

Deafness and Education

Betina Guedes*

*Fonoaudióloga. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

E-mail: guedesbe@gmail.com

Material recebido em agosto de 2007 e selecionado em agosto de 2007

Partindo da idéia central de que a surdez é uma invenção, Maura Corcini Lopes propõe no livro “Surdez e Educação” uma inversão na leitura da história da surdez. Para tanto, opera uma mudança de perspectiva em relação às possíveis formas de narrar os surdos e a surdez, enfocando a possibilidade de se “olhar a surdez de outro lugar que não o da deficiência, mas o da diferença cultural” (p.9).

Transitando por discursos que se afastam da concepção da surdez tida como condição de deficiência, busca inspiração nas discussões de base antropológicas e culturalistas, para significar outras formas de olhar, interpretar e narrar a diferença surda. Compreendendo a surdez como marcador cultural primordial, pretende nessa obra, dar as costas para a interpretação clínica da surdez, para significá-la dentro do campo dos Estudos Surdos.

O livro está dividido em quatro capítulos, a saber: Rupturas e posições; Flashes da história da educação e da escola de surdos;



RESENHA DE LIVROS

Transitando por discursos que se afastam da concepção da surdez tida como condição de deficiência, busca inspiração nas discussões de base antropológicas e culturalistas, para significar outras formas de olhar, interpretar e narrar a diferença surda.

Comunidade, identidade e currículo surdo; Para saber mais.

No primeiro capítulo Lopes apresenta a contextualização teórica, que embasa o deslocamento de olhares que sugere em relação aos surdos e a surdez, com base na possibilidade de analisarmos

a surdez como invenção que se dá na cultura. A autora dá continuidade ao primeiro capítulo do livro, situando os Estudos Surdos no campo da investigação educacional. Conclui acrescentando à militância e produção teórica dos Estudos Surdos o surgimento do NUPPES (Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação para Surdos), que se constituiu vinculado a Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

No segundo capítulo do livro, Lopes analisa os mecanismos disciplinares, as engrenagens postas em funcionamento na educação dos surdos, a resistência surda e a recusa às práticas ouvintistas, com base em passagens históricas que permitem “fazer pensar o presente da educação e da escola de surdos, a partir de leituras e interpretações do passado” (p.39). Ao final do capítulo enfatiza a necessidade de se problematizar os processos lingüísticos que permeiam a educação dos surdos, localizando e tematizando a Língua de Sinais no cenário educacional e político brasileiro.

No terceiro capítulo do livro, a autora problematiza os conceitos de comunidade e de comunidade surda, “não na intenção de comprovar a sua inexistência, mas sim de mostrá-la com uma

invenção surda para que a diferença surda possa ser narrada de um outro lugar” (p.71-2). Dá continuidade refletindo sobre o que se conceitua como currículo surdo, partindo do entendimento de que “um currículo surdo talvez exista na possibilidade cotidiana da experiência” (p.86).

No último capítulo do livro intitulado “Para saber mais”, Lopes traz sugestões de sites que abordam a educação dos surdos e demais elementos da cultura surda, que considera estarem em sintonia com a abordagem dos Estudos Surdos. Concluindo esse capítulo deixa-nos uma provocação: “como estão se constituindo novas estratégias de dominação e de normalização surda a partir das políticas de inclusão e a partir das políticas de divulgação da LIBRAS?” (p.93).

É com esse tom de provocação, no sentido de colocar em movimento práticas e discursos estagnados pelas relações de poder que os sustentam, que Maura Corcini Lopes nos apresenta outras possibilidades de olhar a surdez e a educação. Leitura de extrema importância para profissionais da educação e da saúde, que pretendem orientar-se nas últimas discussões feitas no campo da educação de surdos.

Referências Bibliográficas

LOPES, Maura Corcini. Surdez e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CURRÍCULO E MÍDIA EDUCATIVA BRASILEIRA: PODER, SABER E SUBJETIVAÇÃO

Curriculum and the Brazilian educational media: power, knowledge and subjectivation

Monique Franco*

*Historiadora. Mestre em Educação – FACED/UFRJ. Doutora em Comunicação e Cultura – ECO/UFRJ. Professora Adjunta da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ e do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES/MEC.

E-mail: mfranco@uerj.br

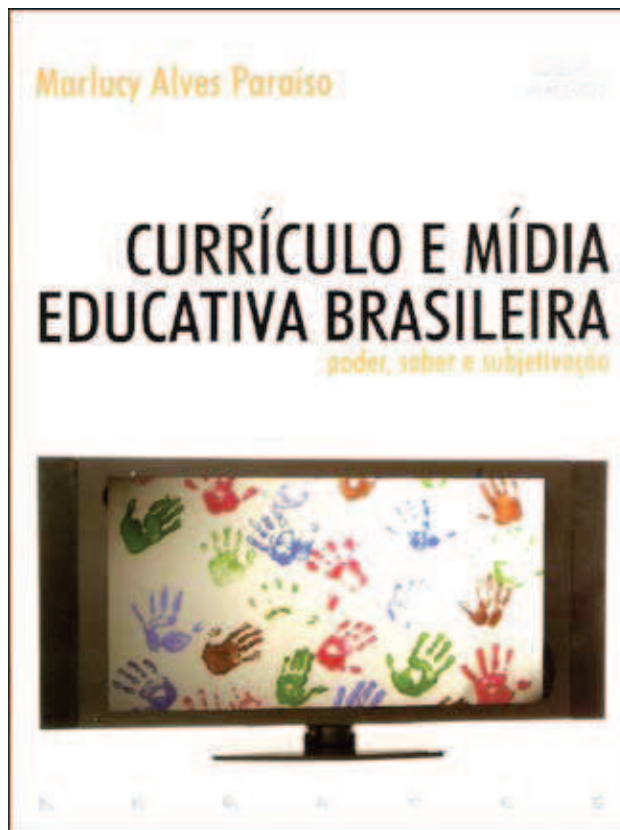
Material recebido em dezembro de 2007 e aprovado em maio de 2008

Afinal, a TV pode ser entendida, na atualidade, como uma “escola eletrônica”?

Marlucy Alves Paraíso procura em seu livro *Currículo e Mídia Educativa Brasileira*: poder, saber e subjetividade, responder a esta e tantas outras questões investigando programas e matérias selecionadas da mídia educativa brasileira durante os anos de 1999 e 2000.

A autora identifica a mídia como uma das engrenagens que integram o conjunto de mecanismos de governos de conduta dos indivíduos, no caso, “os sujeitos pedagógicos”, estes, entendidos como “todos os sujeitos a quem a mídia educativa tem dirigido seu discurso educacional”. (p25)

Entendendo que, tal como descreve Rosa Fischer – “a palavra ‘mídia’ passou, nos últimos anos, a ser usada em lugar de meios de comunicação ou em lugar da simples citação do meio considerado”, Marlucy, em sua apresentação,



RESENHA DE LIVROS



define que o argumento central de seu estudo está no entendimento de que “no discurso da mídia educativa sobre a educação escolar investigado é divulgado um tipo de escola, de currículo e de sujeito pedagógico para intervir nesses ‘objetos’ e para que seja exercido o governo de si, dos outros e de Estado”. (p.30) E continua contundente – “Nesse discurso, feito com sucesso midiático e de um sentimentalismo sedutor, são feitas promessas sobre a escola, o currículo e a professora, e são apresentadas como metas de seus programas para libertar o Brasil e os brasileiros da descolarização e do subdesenvolvimento” (idem).

Deixando claro sua filiação conceitual com os estudos pós-estruturalistas, especialmente Michel Foucault e com os estudos culturais, a autora descreve seu percurso de trabalho na seleção dos materiais e a metodologia utilizada “para ‘ler’ o currículo da mídia educativa,” (p.33). Os seguintes capítulos nos fornecem, de forma vigorosa, elementos para compreender como os “sujeitos pedagógicos” incitados por esses discursos acabam aprisionados em

determinada “vontade de verdade” por meio de formas de regulação, técnicas e instrumentos. Fica claro, na minuciosa pesquisa que a autora apresenta, como o endereçamento da mídia para determinados segmentos, deixa estrategicamente transparecer singularidades em meio a um intenso processo regulatório. Instaure-se, assim, um processo de identificação não necessariamente constrangedor, mas sim dotado de tecnologias de auto-regulação, postas a serviço de governar e subjeter os “sujeitos pedagógicos”, sobretudo os docentes, tanto para reiterar visões cristalizadas na sociedade sobre a professora, sobre a mulher ou mesmo sobre o jovem e a própria família, como também, para fabricar um modelo de subjetividade docente romantizada e dedicada, tal qual a mídia educativa requer. Percorrendo os “pensamentos autorizados” e as estratégias de governo usadas na mídia educativa, a autora busca “diferenciar os modos de pensamento e os tipos de julgamento que procuram, reivindicam e adquirem autoridade ou aos quais se atribuiu autoridade” (p.35) para defender o argumento de que os discursos

produzidos ali têm, no currículo, uma eficiente tática de governar, fazendo identificar os sujeitos pedagógicos como co-responsáveis de uma grande missão pedagógica em torno da educação pública e pelo próprio país.

O livro é uma oportunidade para todos os pesquisadores, professores e estudantes que dialogam com o campo da educação, do currículo e das novas tecnologias da informação, sobretudo quando estes tecem interfaces com as perspectivas pós-estruturalista, a identificar novas formas de entendimento para o complexo mecanismo de agenciamento que as mídias educativas podem produzir no extenso processo de significação atribuído aos conhecidos modos de produção e recepção de mensagens imagéticas.

Apesar de sua densidade conceitual, o livro apresenta de maneira leve e sempre articulada à realidade cotidiana os elementos necessários a sua compreensão e utilização crítica para pensar os desafios postos, na atualidade, a dimensão educativa.

Referências Bibliográficas

Paraíso, Marlucy Alves, Currículo e Mídia Educativa Brasileira: Poder, Saber e Subjetividade. Chapecó: Arbos, 2007.

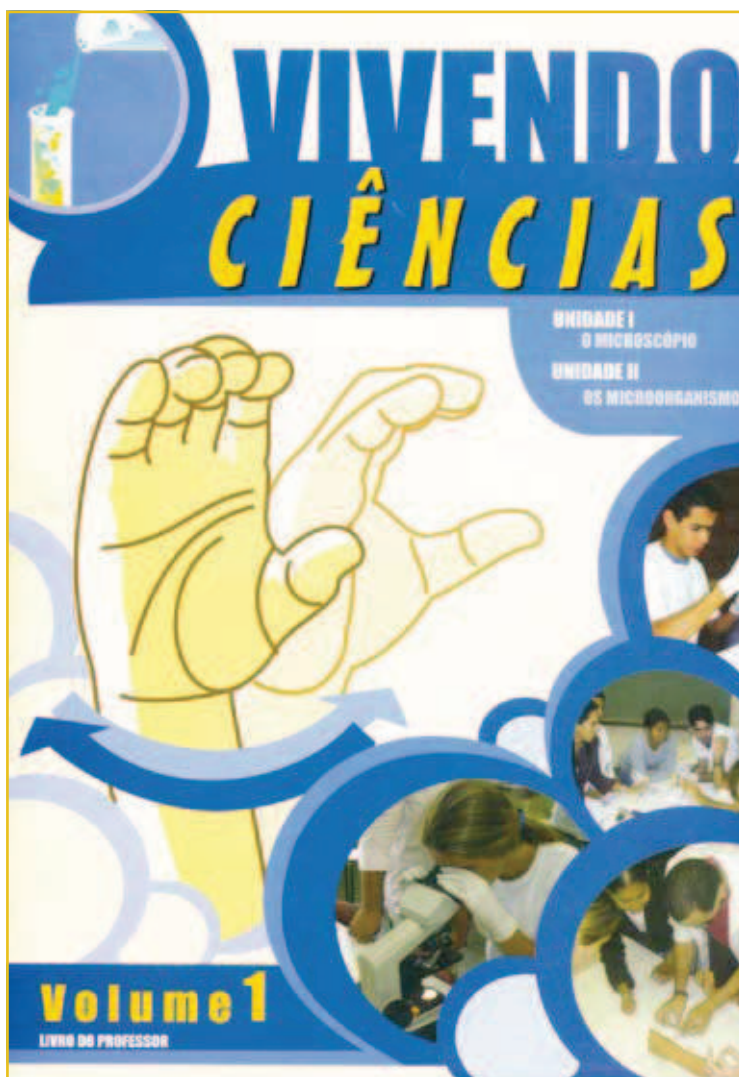
MATERIAL TÉCNICO-PEDAGÓGICO

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/07

105



Organizado pelo NOSS - Núcleo de Orientação a Saúde do Surdo, do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

A Publicação visa contribuir com o trabalho do Ensino de Ciências. Conta, ainda, com um livro para o aluno e um conjunto de transparências para a utilização em sala de aula.

AGENDA

V CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Data do evento: 29 a 31 de outubro de 2007

Local: Londrina PR

Site: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/?content=normas.htm>

Organização: Universidade Estadual de Londrina e Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE)

II Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade

Data do evento: 05 a 08 de novembro de 2007

Local: Curitiba PR

Site: <http://mail.ppgte.cefetpr.br/tecsoc2007>

Organização: Programa de Pós-Graduação em Tecnologia – PPGTE, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR

Simpósio Internacional - Livro didático: Educação e História

Data do evento: 05 a 08 de novembro de 2007

Local: Cidade Universitária USP/SP

Site: <http://www2.fe.usp.br/estrutura/eventos/livres/>

Organização: Centro de Memória da Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo

XIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso Brasileiro e I Colóquio Íbero-Americano de Política e Administração da Educação

Data do evento: 11 a 14 de novembro de 2007

Local: Porto Alegre

Site: <http://www.anpae.org.br/anpae/>

Organização: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

CIQEAD 2007 Congresso Internacional de Qualidade em Educação a Distância

Data do evento: 12 a 14 de novembro de 2007

Local: São Leopoldo RS

Site: <http://www.ricesu.com.br/ciqead2007/index.php>

Organização: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS



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 TE-

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

RESUMOS 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.

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) 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

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 as aspas.

Orientação para aplicação das normas da ABNT ¹

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.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

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 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

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.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO



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

