

SUMÁRIO

3 *Editorial*

4 *Espaço Aberto*

Features of deaf-blindness and hearing and vision combined impairments
Ulf Rosenhall

12

A política de inclusão escolar no Brasil: pensando no caso dos surdos
Vera Regina Loureiro

19 *Debate*

Políticas lingüísticas: o impacto do decreto 5626 para os surdos brasileiros
Ronice Müller de Quadros / Uéslei Paterno

26

Anotações sobre língua, cultura e identidade: um convite ao debate sobre políticas lingüísticas
Alexandre do Amaral Ribeiro

33

Políticas públicas para a inserção da LIBRAS na educação de surdos
Tanya Amara Felipe

48 *Atualidades em Educação*

A política de cotas raciais nas universidades públicas brasileiras: a ética das cotas no olhar dos cotistas
Ana Paula Bastos Arbache

68

Wikipédia – a enciclopédia colaborativa como ferramenta de estímulo à pesquisa
Beatriz Cintra Martins

82

Currículo-sem-fim: uma análise pós-crítica da formação continuada
Monique Franco/Rita Leal

98

Disciplina e castigos corporais nas escolas do Rio de Janeiro – século XIX
Luiz Fernando Conde Sangenis

115 *Reflexões sobre a prática*

Educação de surdos: análise de uma intervenção em escola pública
Denise Nicolucci/Tárcia Dias

135

Notas sobre a criatividade na prática pedagógica
Kátia Regina Xavier da Silva

148

El bilingüismo em la solución de problemas matemáticos en la educación del deficiente
Willian Yera Díaz / Pablo Angel Martinez Morales / Lismay Pérez Rodríguez

154

Caracterização das ações de triagem auditiva neonatal no Brasil

Indiara de Mesquita Fialho / Débora Frizzo Pagnossim / Jeane Massarolo Neto / Nauana F Silveira

161

Formação de professores surdos no curso de Pedagogia: análise da prática docente e do intérprete de Língua Brasileira de Sinais
Diléia Aparecida Martins / Elvira Cristina Martins Tassoni

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

Espaço: informativo técnico-científico do INES.
nº 25 (jan/jun 2006) - Rio de Janeiro: INES, 2006.
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

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

1

SUMÁRIO

169 *Visitando o acervo do Ines*

Uma visitante ilustre:

Cecília Meireles entre a política e a poética no Instituto Nacional de Surdos-Mudos

Solange Maria da Rocha

171 *Produção Acadêmica*

"Um olho no professor surdo e outro na caneta": ouvintes aprendendo a língua brasileira de sinais (LIBRAS)

Audrei Gesser

173

"O difícil são as palavras": Representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos

Wilma Favorito

175 *Resenha de Livros*

178 *Material Técnico-Pedagógico*

179 *Agenda*

ESPAÇO

ISSN 0103-7668

ESPAÇO é um informativo técnico-científico de Educação Especial para profissionais da área da surdez. 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 Stry Basílio Fernandes dos Santos
DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO Alexandre Guedes Pereira Xavier
COORDENAÇÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICOS Alvaneil dos Santos Viana
DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS Leila de Campos Dantas Maciel
EDIÇÃO Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES Rio de Janeiro - Brasil

CONSELHO EXECUTIVO

Dr^o Leila Couto Mattos (INES) - Esp. Marilda Pereira de Oliveira (INES) - Esp. Mônica Azevedo de Carvalho Campello (INES) - Dr^o Monique Mendes Franco (INES/UERJ)

CONSELHO EDITORIAL

Ms. Alexandre Guedes Pereira Xavier (Ministério do Planejamento- MEC/INES) - Dr^o Cristina Lacerda (UNIMEP)
Dr^o Leila Couto Mattos (INES) - Ms. Maria Marta Ferreira da Costa Ciccone (INES) - Dr^o Monique Mendes Franco (INES/UERJ)
Dr^o Elizabeth Macedo (UERJ) - Dr. Luiz Behares (Universidade de Montevidéu) - Dr. Henrique Sobreira (UERJ/ FEBF) - Dr^o Regina Maria de Souza (UNICAMP)
Dr^o Sandra Corraza (UFRGS) - Dr^o Rosana Glat (UERJ) - Dr^o Tânia Dauster (PUC/RJ) - Dr^o Mônica Pereira dos Santos (UFRJ) - Dr. Victor da Fonseca (Universidade Técnica de Lisboa)

CONSELHO DE PARECERISTAS Ad Hoc

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

DIAGRAMAÇÃO - g-dés • **IMPRESSÃO** - Vergraf • **TIRAGEM** - 7.500 exemplares • **REVISÃO** - José Humberto Serra de Oliveira

O surdo e o mundo. Durante muito tempo, o surdo foi percebido como um ser à margem da existência comum. Como se o mundo, com o som, a música, fosse lugar de liberdade, alegria, e o surdo vivesse confinado na tristeza de não ser como os outros. Uma percepção construída pela visão do ouvinte. Mas será que hoje o surdo é outro, porque se afirma como *diferente*? Será que hoje o mundo é outro, porque se diz *aberto às diferenças*?

Algumas dessas questões são tratadas nesta Edição Comemorativa de *Espaço*, fruto de uma renovação nos quadros de seus Conselhos Executivo, Editorial e de Pareceristas. Na presente Edição, além de saudar os reconhecidos profissionais e pesquisadores que passaram a integrar esta Publicação, celebramos a Regulação da Lei de LIBRAS, por meio do Decreto Presidencial nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 – uma conquista de todos os que lutam pela causa dos Surdos.

Em *Features of Deaf-Blindness...*, constatamos que a prevalência de casos de surdocegueira é bem maior em países pobres ou em desenvolvimento, como o nosso, em que infecções evitáveis, como a rubéola, ainda são comuns. Programas de atenção nutricional ampliam a taxa de sobrevivência de crianças recém-nascidas, mas, ao sobreviver, tais crianças passam a sofrer influência de fatores ambientais causadores de surdocegueira, ainda presentes.

A Política de Educação Escolar... questiona a inclusão escolar por que esta, segundo a autora, reduz o processo de integração social à dimensão educacional; desloca o foco da crise educacional e sujeita pessoas com diferentes condições (surdas, cegas, etc.) a uma única proposta educacional, sem atentar especificidades. A autora propõe que as políticas públicas encarem as comunidades surdas como minoria lingüística; que os surdos participem das decisões e ações de políticas lingüísticas e educacionais e que se pense uma educação bilíngüe-bicultural como alternativa às políticas vigentes.

São questionamentos próximos dos artigos presentes em *Debate*, com o tema *Políticas Lingüísticas*. Persistem, no Brasil, segundo alguns autores, mitos e barreiras que dificultam o desenvolvimento de práticas condizentes com uma realidade plurilingüe e multicultural. Fazer a discussão e mudar as práticas revela-se importante no processo de constituição de identidade pelos surdos brasileiros – que passa pelo aprendizado e valorização da LIBRAS – e de reconhecimento mútuo entre usuários de línguas diferentes (LIBRAS e Português).

Não obstante, em *Educação de Surdos...*, que abre as *Reflexões sobre a Prática*, conhecemos um programa de ações em escola comum pública que, pautado nas diretrizes vigentes e atento à dinâmica social e política e dos movimentos e estudos surdos, concebeu as comunidades de surdos como minoria lingüística; valorizou a participação dos surdos; orientou suas práticas pelo bilingüismo e biculturalismo; propiciou o reconhecimento de si e do outro por meio do aprendizado e valorização da Língua de Sinais como língua natural do surdo e como outra língua possível do ouvinte.

Pontos de vista em geral contrastantes, como o da escola de surdos e o da educação inclusiva, parecem partilhar valores. Isso deve ser estudado e debatido em processos participativos de formulação de políticas para a educação de surdos, porque não basta o surdo afirmar-se como diferente, tampouco a escola afirmar-se como aberta às diferenças. Há que repensar as práticas.

Isso porque muitas práticas (que abrangem discursos) tomam novas formas – vinculadas aos regimes de verdade e às configurações de poder e saber em dado contexto histórico – mas mantêm a mesma função social, como nos mostra Sengen em relação ao disciplinamento na escola. Outras práticas adquirem novas funções sociais: é o caso do *Currículo*, que, segundo Monique Franco e Rita Leal, deslocou-se, na passagem da sociedade disciplinar (Foucault) para a de controle (Deleuze), do molde para a modulação. A dinâmica do capital (co)modifica a vida, em sua voragem *sem-fim*.

Neste presente, perpetuam-se as espoliações econômicas, as agressões ao meio ambiente, o individualismo, a competição desenfreada, o consumismo, a concentração de riqueza e poder e a miséria para milhões em toda a Terra. E todos nós – surdos e ouvintes, indistintamente – somos parte desse estado de coisas. Que possamos encontrar juntos, em sinais e palavras compartilhados, os caminhos para que um mundo diferente seja possível para todos.

Alexandre Guedes Pereira Xavier

ESPAÇO ABERTO

Features of deaf-blindness and hearing and vision combined impairments

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

4

Ulf Rosenhall, M.D., Ph.D.*

*Professor of Clinical Audiology. Medical doctor, specialized in Otolaryngology and Medical Audiology Department of Audiology, Karolinska University Hospital/Department of Clinical Neuroscience, Karolinska Institute, Stockholm, Sweden.

Karolinska Universitetssjukhuset, Hörseclinicken, 17176, Stockholm, Sweden.

Ulf.rosenhall@karolinska.se

Material recebido em junho de 2006 e selecionado em junho 2006.

Resumo

A surdocegueira causa um profundo impacto nos indivíduos por ela acometidos. Também representa um desafio para os profissionais envolvidos com os serviços audiológicos e oftalmológicos. O presente estudo é uma revisão da recente literatura nas áreas da surdo-cegueira e de outros comprometimentos combinados da audição e visão, menos profundos. A síndrome de Usher é a causa genética mais comumente encontrada e, portanto, sua identidade é aqui descrita. Treze outras síndromes raras que incluem a surdo-cegueira são mencionadas, mais superficialmente.

Algumas infecções como a síndrome de rubéola, a toxoplasmose congênita e a infecção congênita por citomegalovírus, são causas importantes que devem ser reconhecidas. A síndrome do álcool fetal é muito provavelmente uma causa normalmente negligenciada. Finalmente, o grande grupo de pessoas idosas com comprometimentos combinados, é mencionado.

Palavras-chave: *surdo-cegueira; síndrome; deficiência visual; deficiência auditiva*

Abstract

Deaf-blindness has a profound impact on the afflicted individuals. It also represents a challenge for personnel working within Audiological and Ophthalmological services. The present communication is a review of recent scientific literature covering the areas of deaf-blindness and less profound combined impairments of hearing and vision. In many cases the deaf-blindness is congenital or acquired early in childhood. An important part of this paper deals with genetic deaf-blindness. Usher syndrome is the most common genetic cause, and this entity is described. Thirteen other rare syndromes that include deaf-blindness are mentioned superficially. Infectious causes, that

are important to recognise, are congenital rubella syndrome, congenital toxoplasmosis, and congenital cytomegalovirus infection. Fetal alcohol syndrome is a probably neglected cause. Finally, a large group of elderly persons with combined impairments is mentioned.

Key words: deaf-blind; combined impairments; visual impairment; hearing loss.

Introduction

The combination of sensory dysfunction of both hearing and vision causes extremely pronounced functional deficit and handicap. Two distinct patients groups can be discerned. One is a relatively small group of severely impaired individuals with pronounced deficits, often total deafness and blindness. The impairments often occur as different congenital syndromes or with onset at birth or early in life. Many of these syndromes are extremely rare, but since it is of the utmost importance identify them, the diagnosis of deaf-blindness is a challenge for personnel working in pediatric audiology.

The prevalence of moderate to profound bilateral hearing loss or total deafness is 1 – 2 per 10 000 births. This figure is higher in developing countries, 2.7–10/1000. About ¼ of

these children have more than one handicap.

About 6% of the entire group of children with hearing loss have visual impairment. Many of these children have syndromic hearing loss. There is a genetic origin in a majority of the cases in western countries. This group of children has attracted considerable scientific interest in recent years. For many of the syndromes the chromosomal loci, as well as genes and the proteins they are encoding, have been identified. There are also extrinsic causes of deaf-blindness, most often infections. Compared to

developed countries, the situation is different in developing countries and countries in rapid industrialisation, where infections often cause deaf-blindness.

The other group consists of elderly individuals with combined impairments. The extent of each of the impairments is, in a majority of the cases, less pronounced than in the deaf-blind group. The group of elderly persons with combined impairments is large, and the group is relatively unknown for personnel belonging to the services of geriatrics, aural and visual rehabilitation.

The group of elderly individuals with combined impairments is large, and it is relatively unknown for health workers involved in geriatrics, aural and visual rehabilitation.

The most common cause of deaf-blindness in childhood is Usher syndrome. It is an inherited, autosomal, recessive syndrome, characterised by hearing loss, visual impairment, and vestibular dysfunction is common.

Genetic deaf-blindness Usher syndrome

The most common cause of deaf-blindness in childhood is Usher syndrome. It is an inherited, autosomal, recessive syndrome, characterised by hearing loss, visual impairment, and vestibular dysfunction is common. The hearing loss in Usher syndrome is a bilateral, cochlear impairment, and the visual impairment is caused by retinitis pigmentosa. Cataract is also often present in Usher syndrome. Up to half of a deaf-blind population has Usher syndrome. The prevalence of Usher syndrome in developed countries is 3 to more than 4 (2.4 –6.2) per 100 000 live births. Usher syndrome is heterogeneous, i.e. different mutated genes can cause the same phenotype (Keats & Savas, 2004). In recent years the knowledge of this genetic disorder has increased enormously. To date, 8 genes and 12 independent loci have been identified (Ahmed *et al*, 2003; Reiners *et al*, 2006). Three major clinical types of Usher syndrome have been distinguished.

Usher type I (USH1). The hearing loss is profound in USH1, and the vestibular function is severely impaired (Keats & Savas, 2004). The symptoms

are apparent at birth. The retinitis pigmentosa comes somewhat later, and has a pre-pubertal onset, and a progressive development. The prevalence of USH1 is about 2 per 100 000 births in developed countries. Seven different USH1 loci have been identified (Usher type IA-IG). USH1B accounts for 50% or more, and USH1D for about 1/3 of USH1 subjects.

Usher type II (USH2). The hearing loss in cases with USH2 is congenital and moderate to severe, and is stable. The vestibular function is normal (Keats & Savas, 2004). Retinitis pigmentosa has an onset at puberty. Three loci have been identified (Usher type IIA-IIC). More than 70% of the cases are USH2A.

Usher type III (USH3). The hearing loss in USH3 is progressive, and there is a variable, progressive vestibular dysfunction (Sadhegi *et al*, 2005). Retinitis pigmentosa can be variable, and is diagnosed between the 2nd and 4th decade of life. Two subgroups have been identified, USH3A-B. In most countries USH3 is relatively uncommon with a prevalence of 2-4% of all Usher cases.

Other genetic deaf-blind syndromes

There is large number of rare genetic syndromes with deaf-blindness, and a majority of them have other abnormalities as well. Information about additional important manifestations of 13 syndromes is provided in table 1. Impairments of hearing and vision occur in high frequencies in these syndromes (but not necessarily in all cases). Hearing loss is in most cases of the sensorineural type. In syndromes including craniofacial anomalies conductive or mixed hearing loss are common.

Infectious diseases and other extrinsic causes of deaf-blindness Congenital rubella syndrome (CRS)

Pregnant women who acquire a rubella infection during the first trimesters of pregnancy, are at risk to give birth to children with CRS. The syndrome includes a variety of impairments: hearing

ANOMALIES									
	CRAN.- FACIAL	STATURE, GROWTH	CARDIAC	HEPATIC	RENA.- UROGENIT.	ENDOCR.	NEUROL	MENT.- RETARD.	HYPOGONAD
Charge	X	X	X					X	X
Alström		X	X	X	X	X	X		
Refsum			X	X			X		
Norrie							X	X	
Alport					X				
Wolfram		X			X	X			X
Noonan	X	X	X	X					X
Cornelia de Lange	X	X	X			X		X	
Craniofacial dysostoses	X						X		
NF2							X		
Wolf-Hirschhorn	X	X	X				X	X	
Marshall & Stickler	X	X							

Table 1. Genetic syndromes in which deaf-blindness or hearing loss and visual impairment are always, or often, present. The presence of other important manifestations, occurring in a considerable percentage of the cases, is marked with X. Stature, growth includes short stature and underweight, but also obesity in one instance, Alström syndrome. NF2: Neurofibromatosis of type 2. In NF2 multiple cranial and spinal schwannomas, and also other CNS-tumours are common. Craniofacial dysostoses include craniofacial microsomia, Goldenhar syndrome, and Treacher Collins syndrome. Facial nerve dysfunction can be present in this entity.

loss, visual impairment, neurological and neuropsychiatric disabilities, cardiac abnormalities, and patent ductus arteriosus. The hearing loss is of a cochlear type, and it is in most cases severe to profound. Different visual impairments can be diagnosed in CRS: cataract, retinitis, microphthalmos, and keratoconus. The incidence of CRS has varied in different countries at different times. In the early 70ies a vaccination program was introduced in western countries, and this programme has resulted in a considerable decrease of the incidence of CRS.

Morzaria *et al* (2004) have performed a comprehensive review of 43 scientific studies in English literature to determine the frequency of moderate to profound bilateral hearing loss. In 1966 – 1989 CRS was identified as the cause of hearing loss in 5.8% of children with hearing loss. In 1990 – 2002 the corresponding figure was 1.3%.

The situation has improved dramatically in countries where the immunisation programme works, but in the developing world CRS is still one of the major causes of deaf-blindness. According to WHO

(2000) more than 100 000 children are born each year with CRS. This problem has been described in scientific reports from e.g. Brazil. Bento *et al* (2005) studied children where their mothers had serologically verified rubella during the first two trimesters of pregnancy. According to ABR 29.5% of the children had abnormal hearing. The hearing loss was profound in 80% of the children, and moderate to severe in 20%. Andrade *et al* (2006) studied 60 women with rubella infections, 33 before 12 weeks of gestation. In this latter group deafness was ob-

ESPAÇO ABERTO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

8

The situation has improved dramatically in countries where the immunisation programme works, but in the developing world CRS is still one of the major causes of deaf-blindness

served in three children and retinopathy in one. de Nobrega *et al* (2005) stated that CRS remains as an important cause of hearing loss among children in Brazil.

Congenital toxoplasmosis

Toxoplasmosis is caused by a parasite, *Toxoplasma gondii*. Primary infection with *Toxoplasma gondii* in pregnant women has been estimated to 0.1-1% (Stray-Pedersen, 1993). In approximately 40% of the cases the infection is transmitted to the fetus, and the risk increases if the maternal infection occurs later in pregnancy. Infants with congenital toxoplasmosis is often asymptomatic at birth, but up to 85% will develop sequelae later on (Stray-Pedersen, 1993). The most common ophthalmologic complication is chorioretinitis.

Other sequelae are mental retardation and hearing loss. In a large study from Saudi Arabia 70% of children with *Toxoplasma gondii* had bilateral sensorineural hearing loss (al Muhaimed, 1996). Treatment with pyrimethamine and sulfadiazine reduces the risk of long-term complications of congenital toxoplasmosis considerably (Garweg *et al*, 2005; McCleod *et al*, 2006).

Congenital cytomegalovirus (CMV) infection

CMV is a virus belonging to the herpetoviridae family. Congenital CMV infection occurs between 0.2-2.5% of live births (Ornoy & Diav-Citrin, 2006). There is a risk of neurodevelopmental damage caused by congenital CMV, and the most common handicaps are sensorineural hearing loss, progressive chorioretinitis, and mental retardation. In a re-

view of the literature Fowler and Boppana (2006) concluded that congenital CMV infection significantly contributes to sensorineural hearing loss in 22-65% of symptomatic children, and in 6-23% of asymptomatic children. About half of the children with CMV-related hearing loss have progression of their hearing loss. Visual impairments are common in symptomatic congenital CMV infections (22%), and uncommon in asymptomatic patients (Coats *et al*, 2000). The visual impairments observed were optic atrophy, macular scars, cortical visual impairment, and strabismus. Congenital CMV infection thus represents a serious problem.

Other infections

Severe infections like purulent meningitis and septicaemia, can cause sensorineural hearing loss, and occasionally also visual impairment. Especially pneumococcal meningitis is a serious disease, still afflicted with a substantial mortality rate.

Children surviving pneumococcal meningitis have a high rate of long-term sequelae (Pikis *et al*, 1996). In their

study the prevalence of neurological deficits was 30%. Hearing loss was present in 17%, and visual impairment in 2% of their patients.

Fetal alcohol syndrome (FAS)

Alcohol intake during pregnancy can cause fetal alcohol syndrome (FAS). The syndrome includes a number of features: craniofacial abnormalities including short palpebral fissures, telecanthus, epicanthus, short stature, and mental retardation (Strömmland, 2004). Children with FAS may have impaired vision and various ocular abnormalities. All parts of the eye may be affected. Visual function may be reduced to a moderate or severe degree. FAS is associated with different types of hearing disorders: variable conductive hearing loss in conjuncture to SOM, sensorineural hearing

loss, developmental delayed auditory function, and central auditory processing disorder (Church & Abel, 1998). The total prevalence of moderate to profound hearing loss associated to alcohol is very small, 0.12 – 0.14% of children with hearing loss (Morzaria *et al*, 2004), but auditory dysfunction in FAS is probably a somewhat neglected feature of the syndrome.

Combined impairments of hearing and vision in old age

There are only few studies on concomitant hearing loss and visual impairment in old age. The high incidence of presbycusis in old age, in combination with a relatively high incidence of visual impairments in above all very advanced age, is one important reason that many elderly persons have both impairments (Klein *et al*, 1998; Klein *et al*, 2001; Bergman & Rosenhall, 2001; Berry *et al*, 2004). According to one of these investigations, the inci-

dence of moderate to severe impairment of both senses increased from 1 % or less at age 70, to 3-6% at age 81-82, and to 8-13% at age 88 (Bergman & Rosenhall, 2001). Combined dysfunction of these two sensory systems is deleterious for both communication and orientation. These patients are secluded from most social activities, and they are at risk for severe isolation. Even mild impairments affecting both senses might result in problems in every-day activities.

Discussion and conclusions

Habilitation/rehabilitation of deaf-blind persons, including those with remaining, but impaired sensory functions, is extremely important and also demanding. Surgical treatment is possible for many ophthalmologic conditions, as well as for many patients with conductive hearing loss.

Cochlear implants is of the utmost importance for many of deaf-blind individuals. Early identification and correct diagnostics are necessary for efficient programmes. Deaf-blindness in childhood has

ESPAÇO ABERTO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

10

changed over time. The importance of rubella immunization has already been mentioned. Admiraal and Huygen (2000) have studied deaf-blind pupils in an institute in Holland. In 1986-87 heredity was the cause of deaf-blindness in 16% of the cases. In 1998-99 the corresponding figure was 31%, and the authors emphasized the importance to recognise rare hereditary conditions. Rubella was the most common cause of deaf-blindness 20 years ago (73%). In 1998-99 the figure had diminished to 39%, a figure that is neverthe-

less high. They also observed an increase of perinatal factors from 2% twenty years ago to 11% in recent years. According to the authors, the reason for this increase seems to be a risk of severe handicaps in very low birth weight children, who now have much higher survival rates than earlier.

An early and correct management of deaf-blind individuals is the responsibility of many professions and specialties. Doctors and other spe-

cialists from the habilitation/rehabilitation teams should cooperate closely to achieve the best possible results.

Acknowledgement

This study has been supported by the Foundation Tysta Skolan.

References

- ADMIRAAL RJC, HUYGEN, PLM. (2006). *Changes in the aetiology of hearing impairment in deaf-blind pupils and deaf infant pupils at an institute for the deaf*. Int J Pediatr Otorhinolaryngo; 100: 133-42.
- AHMED ZM, RIAZUDDIN S, WILCOX ER. (2003). *The molecular genetics of Usher syndrome*. Review Article. Clinical Genetics; 63: 431- 44.
- AI MUHAIMEED H. (1996). *Prevalence of sensorineural hearing loss due to toxoplasmosis in Saudi children: a hospital based study*. Int J Pediatr Otorhinolaryngo; 34: 1-8.
- ANDRADE JQ, BUNDUKI V, CURTI SP, FIGUEIREDO CA, DE OLIVIERA MI, ZUGAIB M. (2006). *Rubella in pregnancy: intrauterine transmission and perinatal outcome during a Brazilian epidemic*. J Clin Virol; 35: 285-91.
- BENTO RF, CASTILHO AM, SAKAE FA, QUEEIROS Andrade J, ZUGAIB M. (2005). *Auditory brainstem response and otoacoustic emission assessment of hearing-impaired children of mothers who contracted rubella during pregnancy*. Acta Otolaryngol; 125: 492-4.
- BERGMAN B, ROSENHALL U. (2001). *Vision and hearing in old age*. Scand Audiol; 30: 255-63.
- BERRY P, MASCIA J, STEINMAN BA. (2004). *Vision and hearing loss in older adults: "double trouble"*. Care Manag J; 5: 35-40.
- CARVALHO GJ, SONG CS, VARGERVIK K, LALWANI AK. (1999). *Auditory and facial nerve dysfunction in patients with hemifacial microsomia*. Arch Otolaryngol Head Neck Surg; 125: 209-12.

- CHURCH MW, ABEL EL. (1998). *Fetal alcohol syndrome. Hearing, speech, language, and vestibular disorders*. *Obstet Gynecol Clin North Am*; 25: 85-97.
- COATS DK, DEMMLER GJ, PAYSSE EA, DU LT, Libby C. (2000). *Ophthalmologic findings in children with congenital cytomegalovirus infection*. *JAAPOS*; 4: 110-6.
- de NOBREGA M, WECKX LL, JULIANO Y. (2005). *Study of hearing loss in children and adolescents, comparing the periods of 1990-1994, and 1994-2000*. *Int J Pediatr Otorhinolaryngol*; 69: 829-38.
- FOWLER KB, BOPANA S. (2006). *Congenital cytomegalovirus (CMV) infection and hearing deficit*. *J Clin Virol*; 35: 226-31.
- GARWEG JG, KODJIKIAN L, PEYRON F, BINQUETI C, FLEURY J, (2005). *et al. Congenital ocular toxoplasmosis – ocular manifestations and prognosis after early diagnosis of infection*. *Klin Monatsbl Augenheilkd*; 222:721-7.
- KEATS BJB, SAVAS S. (2004). *Genetic heterogeneity in Usher syndrome*. *Am J Med Genetics*; 130: 13-6.
- KLEIN R, CRUICKSHANKS KJ, KLEIN BE, NONDAHL DM, WILEY T. *Is age-related maculopathy related to hearing loss?* *Arch Ophthalmol*; 116: 360-5.
- KLEIN BE, CRUICKSHANKS KJ, NONDAHL DM, KLEIN R, DALTON DS. (2001). *Cataract and hearing loss in a population-based study: the Beaver Dam studies*. *Am J Ophthalmol*; 132: 537-43.
- MCLEOD R, BOYER K, KARRISON T, KASZA K, SWISHER C, (2006). *et al. Outcome of treatment for congenital toxoplasmosis, 1981-2004: the National Collaborative Chicago-based, Congenital Toxoplasmosis Study*. *Clin Infect Dis*; 42: 1383-94.
- MORZARIA S, WESTERBERG BD, KOZAK FK. (2004). *Systematic review of the etiology of bilateral sensorineural hearing loss in children*. *Int J Pediatr Otorhinolaryngol*; 68: 1193-8.
- ORNOY A, DIAV-CITRIN O. *Fetal effects of primary and secondary cytomegalovirus infection in pregnancy*. *Reprod Toxicol* 2006; 21: 399-409.
- PIKIS A, KAVALIOTIS J, TSIKOULAS J, ANDRIANOPOULOS P, Venzon D, MANIOS S. (1996). *Long-term sequelae of pneumococcal meningitis in children*. *Clin Pediatr (Phila)*; 35:72-8.
- REINERS J, NAGEL-WOLFRUM K, Jürgens K, Märker T, WOLFRUM U. (2006). *Molecular basis of human Usher syndrome: Deciphering the meshes of the Usher protein network provides insight into the pathomechanisms of the Usher disease*. *Exp Eye Res*; 83: 96-119.
- SADHEGI M, COHN ES, KIMBERLING WJ, TRANEBJOERG L, MÖLLER C. (2005). *Audiological and vestibular features in affected subjects with USH3: a genotype/phenotype correlation*. *Int J Audiol*; 44: 307-16.
- STRAY-PEDERSEN B. (1993). *Toxoplasmosis in pregnancy*. *Baillieres Clin Obstet Gynaecol*; 7: 107-37.
- STRÖMLAND K. (2004). *Visual impairment and ocular abnormalities in children with fetal alcohol syndrome*. *Addict Biol*; 9: 153-7.

A política de inclusão escolar no Brasil: pensando o caso dos surdos

...muitas vezes acontece aquilo que pode ser chamado de inclusão excludente ou integração social perversa, isto é, a ilusão de ser como os demais, o parecer com os demais, o que resulta numa pressão etnocêntrica de ter que ser, forçosamente, como os demais.

(Skliar)

Vera Regina Loureiro*

*Professora do Instituto Nacional de Surdos – INES

Mestre em Linguística Aplicada – UFRJ

verareginaloureiro@hotmail.com

Recebido em abril de 2006 e selecionado em junho de 2006

Resumo

Este artigo apresenta os surdos como minoria lingüística e argumenta a favor de uma educação bilíngüe-bicultural, defendendo a adoção de uma política lingüística de aquisição da Língua de Sinais como 1ª língua para aprendizes surdos e questionando a atual política de inclusão escolar e as Diretrizes Nacionais para Educação Especial em vigor no país, no que concerne ao alunado surdo.

Palavras-chave: política de inclusão escolar, educação bilíngüe-bicultural para surdos, aquisição de Língua de Sinais.

Abstract

This article presents deaf people as a linguistic minority and argues in favor of a bilingual bicultural education standing up for the adoption of linguistic policies of sign language acquisition as first language for deaf learners. It also questions today's school inclusion policies and the directives for a national policy on special education concerning deaf students.

Key words: school inclusion policies, deaf bilingual-bicultural education, sign language acquisition.

A proposta de inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais¹ tem sua origem na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que assegura o direito de todos à educação; amplia-se na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990 na Tailândia, em que o principal objetivo foi examinar e enfrentar o desafio da exclusão escolar de milhares de alunos, e consolida-se com a Declaração de Salamanca que aponta as escolas inclusivas como forma mais eficaz de alcançar a educação para todos (EDLER CARVALHO, 1998).

¹ Termo utilizado nos documentos oficiais, a partir da Declaração de Salamanca para designar crianças com deficiências e crianças de outros grupos marginalizados, como crianças de rua, de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, crianças que trabalham ou membros de populações nômades.

O movimento mundial pela inclusão alicerçado, por um lado, pela organização e luta pelo direito à cidadania dos grupos minoritários de ordem racial, religiosa, étnica, lingüística e de gênero, e, de outro, pelas políticas públicas de ações afirmativas, de direitos humanos, originárias dos acordos entre

Parece haver, nos discursos predominantes a respeito da escola inclusiva, a afirmação de uma escola “redentora”, ou seja, uma suposta solução educacional para os problemas sociais. Discutindo o tema, Souza (1998) aponta para o fato de estar ocorrendo uma tentativa de reduzir o comple-

cia não só para as pessoas surdas como para a sociedade como um todo, que fica impermeável por não ter contato com a diversidade humana. Há aí uma proposta de combate à “segregação” em que, segundo os defensores da inclusão, se encontram esses sujeitos. A idéia é oferecer-lhes a possibilidade de pertencerem ao mundo ouvinte e, no caso específico da inclusão escolar, terem o direito de freqüentar a escola comum. Questiona-se, por conseguinte, a escola especial para surdos, rotulando-a de segregadora. O discurso pela igualdade, acima de qualquer diferença, reveste-se, em meu entendimento, de profunda desigualdade. Seria uma proposta igualitária oferecer condições de escolaridade iguais a aprendizes tão diferentes? A preocupação maior parece, logo, estar dirigida à maioria e não às minorias oprimidas e silenciadas.

Dessa maneira, defende-se que aprender a conviver com a diferença prepara o sujeito para a vida (BAPTISTA, 2001), apontando ser esse o primeiro efeito das políticas educacionais inclusivas. Nas “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, de 11 de setembro de 2001, essa idéia se confirma no arti-

Discutindo a inclusão de surdos, Rocha (1997) chega a argumentar sobre o malefício a que a convivência entre iguais levaria, afirmando que a escolaridade guetificada é perniciosa não só para as pessoas surdas como para a sociedade como um todo, que fica impermeável por não ter contato com a diversidade humana.

os organismos internacionais como a ONU e a UNESCO (FRANCO, 2002) pretende transformar a escola em espaço de aceitação e convivência com os diferentes, em um discurso que se afirma como humanista e multicultural e que tem acusado a educação especial de segregadora e assistencialista. A inclusão pressupõe, então, segundo Edler Carvalho (1998), que todos, sem exceção, devem participar da vida acadêmica, em escolas ditas comuns, nas classes ditas regulares, onde deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente.

xo processo de integração social à experiência educacional, entendida como mera contigüidade física dos “diferentes” com aqueles ditos normais.

Para os defensores da proposta inclusiva, um dos principais argumentos a seu favor é que esta oferece a possibilidade, para os ditos normais, do aprendizado da tolerância e do respeito para com aqueles reconhecidos como diferentes. Discutindo a inclusão de surdos, Rocha (1997) chega a argumentar sobre o malefício a que a convivência entre iguais levaria, afirmando que a escolaridade guetificada é perni-

ESPAÇO ABERTO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

14

go 8º, Parágrafo II, que institui que as escolas da rede regular de ensino devem prover

a distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade (grifo meu).

Uma outra razão, também apontada nessas mesmas diretrizes, em defesa da inclusão dos educandos com necessidades especiais no ensino regular, é a melhoria na relação custo-benefício de todo o sistema educativo. Pereira (1997:18)) relata:

As pesquisas em educação começam não apenas a questionar a validade de uma educação oferecida apenas em instituições segregadas, como também a buscar subsídios que comprovem sua ineficácia educacional (nos sentidos da qualidade dos programas curriculares e da formação de cidadãos) e suas desvantagens na relação custo-benefício (grifo meu).

Observando os dois fatores acima mencionados, cabe a pergunta: para quem se dirige e com o que se preocupa, realmente, a proposta de escola inclusiva no Brasil, nos mol-

des que hoje se colocam? Se a escola brasileira, ainda hoje, é marcada pelo fenômeno da repetência e pela exclusão sistemática, caracterizada pela evasão escolar daqueles alunos que apresentam variações lingüísticas, raciais, étnicas, o que é possível esperar para os alunos considerados deficientes?

Por outro lado, não é possível fechar os olhos para a grave crise por que passa a educação especial. Bueno (1994) assinala que, afora o fato de apenas em torno de 15% da população deficiente em idade escolar receber algum tipo de atendimento educacional, os resultados deixam muito a desejar, pois a maioria da clientela não consegue ultrapassar os níveis iniciais de escolaridade. Confirma-se, assim, o fracasso do modelo clínico-terapêutico, modelo que, segundo Skliar (2000:14), tem impedido na abordagem educativa de crianças especiais. Em uma análise sobre os fatores que caracterizam a crítica situação da educação especial, o au-

tor aponta dois aspectos primordiais. Primeiro, o fato de essa ser vista como educação menor, irrelevante, incompleta, tanto em relação aos sujeitos como em relação às instituições e, segundo, o fato de a educação especial estar excluída do debate educativo geral. Todavia, ainda conforme o autor:

incluir a educação das crianças especiais dentro da discussão global não significa incluí-los fisicamente nas escolas comuns, mas hierarquizar os objetivos filosóficos, ideológicos e pedagógicos da educação especial. (SKLIAR, 2000:14)

Continuando a polêmica, o próprio conceito de inclusão, apontado por Franco (2002) como um conceito “guardachuva”, por propor o acesso e a permanência de todos os indivíduos, desde os mais diversos grupos sociais oprimidos, até os denominados deficientes, nas salas de aula do ensino regular, vem sendo ques-

tionado. Para a autora, é tarefa urgente separar a inclusão racial, étnica, religiosa, de gênero e, mesmo, a inclusão social – da inclusão dos deficientes à escola regular. Os grupos de cegos, de surdos, de paraplégicos, de pessoas com síndrome de *Down* e tantos outros, sendo colocados sob a mesma caracterização de deficientes mas, ao mesmo tempo, tão distintos entre si, estariam sujeitos a uma única proposta educacional, a uma “escola para todos”, a um “currículo para todos”. As especificidades desses grupos, principalmente no que concerne ao processo de aprendizagem, e à variedade de situações que podem ser encontradas dentro de um mesmo grupo, precisam ser levadas em consideração nas políticas públicas educacionais. No caso específico do alunado surdo, o que se pode perceber é que as políticas de integração transformam-se rapidamente em práticas de assimi-

lação ou produzem, como um efeito contrário, um maior isolamento e menores possibilidades educativas nessas crianças (SKLIAR, 1998:17).

Com tantos questionamentos e experiências desastrosas relatadas, caso da educação de surdos na Espanha (VIADER, 1998), ainda assim o documento das “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” institui, no artigo 7º, que:

o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica. (BRASIL, 2001)

No que diz respeito à educação de surdos, questão de particular interesse para este trabalho, convém ressaltar que o referido documento oficial, após acirrados debates entre especialistas da educação especial, propõe em seu Art. 12, § 2º:

assegurar, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade

aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa. (BRASIL, 2001)

porém não menciona, em qualquer de seus artigos, como se daria a aquisição da Língua de Sinais por esses educandos. O mesmo documento ainda orienta a oferta de serviços de apoio pedagógico especializado, realizado nas classes comuns, mediante a atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis (Art.8º, IV, b).

Caberia, a meu ver, deixar aqui registrados, para aprofundar o debate, alguns questionamentos sobre o que se está propondo oficialmente. Se a Língua de Sinais é aceita como a forma possível do aluno surdo acessar o currículo, como se dará o processo primeiro de aquisição da língua propriamente dita? Qual a concepção de linguagem, particularmente de Língua de Sinais, embutida no documento? A que currículo se está fazendo referência? Ao currículo concebido para o alunado ouvinte? Utilizando-se das mesmas estratégias e recursos de aprendizagem? Que siste-

ma lingüístico está sendo privilegiado? Quem seriam esses professores-intérpretes? Professores ou intérpretes? A quem serviriam os professores-intérpretes? Como poderiam atuar com alunos que ainda não possuem uma língua de interação? Deveriam, por conseguinte, as crianças surdas aprender sua língua juntamente com as disciplinas curriculares, com um professor-intérprete ouvinte e sem nenhum contato com falantes nativos da Língua de Sinais? Seria o processo de ensino-aprendizagem de surdos, desde seu início, mediado por um intérprete ouvinte? E o que dizer do aprendizado da Língua Portuguesa? Ocorreria este da mesma maneira que para os ouvintes, como aprendizado de língua materna? O direito igual de acesso à informação e à educação não deveria supor uma pedagogia diferenciada, voltada para o processo de aprendizagem e não para a busca incansável de “normalização” desses sujeitos?

Apesar da aceitação da existência de uma língua dos surdos nos documentos oficiais, o que se pode ver é uma políti-

O direito igual de acesso à informação e à educação não deveria supor uma pedagogia diferenciada, voltada para o processo de aprendizagem e não para a busca incansável de “normalização” desses sujeitos?

ca de disfarce que não encara a comunidade surda como minoria lingüística e, portanto, não apresenta a educação bilíngüe como uma alternativa educacional para essa camada da população. Sob essa perspectiva, os argumentos trazidos nesse trabalho se opõem ao que hoje se defende nas esferas oficiais: a inclusão escolar de aprendizes surdos em escolas e salas de aula de ouvintes.

Uma verdadeira proposta de educação bilíngüe-bicultural para surdos precisa, necessariamente, reconhecer a importância da presença da Língua de Sinais e da língua da comunidade ouvinte como dois sistemas lingüísticos naturais, independentes e com respaldo sociocultural e histórico e, por outro lado, possibilitar a participação da comunidade de surdos nas decisões

lingüísticas e educativas da escola para surdos, enfrentando a pressão das políticas de inclusão escolar. Como aponta Peluso (1999:88):

...a educação bilíngüe para surdos deveria ser parte de um projeto político mais amplo de políticas lingüísticas que acreditem na equidade das duas línguas, ou seja, igualdade de tratamento e oportunidades, reconhecendo, aceitando e respeitando suas diferenças e especificidades.

O principal desafio de uma educação bilíngüe-bicultural para surdos é enfrentar o fato de ter que promover a aquisição de uma primeira língua. Na proposta bilíngüe, as escolas para surdos possuem responsabilidade extra no desenvolvimento da 1ª língua dos alunos, uma vez que a maioria da população surda não possui

ESPAÇO ABERTO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

17

a Língua de Sinais como língua materna, por serem filhos de ouvintes e, por conseguinte, chegam à escola sem ter adquirido uma língua (PELUSO, 1999; SVARTHOLM, 1999). A educação deve garantir, portanto, que toda informação sobre o mundo chegue à criança surda na Língua de Sinais. É preciso que ela desenvolva linguagem, isto é, capacidade de verbalização, pois esta constitui-se como aspecto chave para seu desenvolvimento cognitivo. Contudo, para que isso ocorra, é necessário que surdos adultos, usuários da Língua de Sinais, participem do processo de educação e escolarização de crianças surdas desde os primeiros anos de vida e que nós, profissionais ouvintes, possamos valorizar e aprender a língua daqueles

sujeitos com os quais pretendemos interagir. Também para o aprendizado da língua da comunidade ouvinte, entendida, na proposta bilíngüe, como 2ª língua, faz-se imprescindível o desenvolvimento da linguagem e da cognição.

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita da 2ª língua, língua da comunidade ouvinte, preocupação recorrente dos educadores de surdos, deverá, por conseguinte, basear-se nos estudos de aquisição de 2ª língua e não nas metodologias e estratégias para alfabetização em língua materna. A leitura, compreendida como evento social (Maybin e Moss, 1993), é construída e negociada na conversa. Para os aprendizes surdos, então, seria necessário significar o mundo e a leitura a partir de sua 1ª língua, a Língua de Sinais.

Como apontam os diversos defensores de uma proposta de educação bilíngüe-bicul-

tural para surdos, como Behares (1993), Svartholm (1994, 1999), Widell (1994), Skutnabb-Kangas (1994), Peluso (1999), Sanchez (1999), entre outros, a aquisição e manutenção da Língua de Sinais, por essa minoria lingüística, é crucial para o desenvolvimento emocional, social, lingüístico, cognitivo e cultural dos indivíduos surdos. Como ressalta Hyltenstam (1994:302), não há outra alternativa para o pleno desenvolvimento das capacidades dos surdos que não seja a concentração de esforços no desenvolvimento da Língua de Sinais.

Quem sabe, a partir do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei de LIBRAS (24/4/2002), conseguiremos reiniciar o debate e fomentar a luta em defesa de uma escola bilíngüe para surdos?

O principal desafio de uma educação bilíngüe-bicultural para surdos é enfrentar o fato de ter que promover a aquisição de uma primeira língua.

Referências Bibliográficas

- BAPTISTA, Cláudio, (2001). "Inclusão ou exclusão?" In: SCHMIDT, Saraí (org.) A educação em tempos de globalização. Rio de Janeiro: DP&A.
- BEHARES, Luis E, (1993). "Nuevas Corrientes en la Educación del Sordo: de los enfoques clínicos a los culturales". Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, RS, nº4, p.20-52.
- BRASIL. CNE / CEB, (2001). Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
- BUENO, José Geraldo, (1994). "A educação do deficiente auditivo no Brasil" In: Tendências e Desafios da Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP.
- EDLER CARVALHO, Rosita, (1998). Temas em educação especial. Rio de Janeiro: WVA Ed.
- FRANCO, Monique, (2002). "A igualdade e a diferença no discurso da escola inclusiva". Trabalho apresentado no XI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Igualdade e Diversidade na Educação, Faculdade de Educação, UFG.
- HYLTENSTAM, Kenneth, (1994). "Factors Influencing the Social Role and Status of Minority Languages" In: AHLGREN, Inger & HYLSTENSTAM, Kenneth (eds.) Bilingualism in Deaf Education, Hamburg: Signum Verl.
- MAYBIN, J. e MOSS, G., (1993). "Talk about texts: reading as a social event". Journal of Research in Reading, 16(2), 138-147.
- PELUSO, Leonardo, (1999). "Dificultades en la implementación de la educación bilingüe para el sordo: el caso Montevideo" In: SKLIAR, Carlos (org) Atualidade da educação bilíngüe para surdos. Processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, v.1.
- PEREIRA dos SANTOS, Mônica, (1997). "Educação Especial, inclusão e globalização: algumas reflexões" In: Revista Espaço, Rio de Janeiro: INES, vol. 7, p. 13-21.
- ROCHA, Solange, (1997). "Por que incluir?" In: Revista Espaço, Rio de Janeiro: INES, vol. 7, p. 26-28.
- SÁNCHEZ, Carlos, "La lengua escrita: ese esquivo objeto de la pedagogía para sordos y oyentes" In: SKLIAR, (1999) Carlos (org) Atualidade da educação bilíngüe para surdos. Processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação. v.2.
- SKLIAR, Carlos (org.), (1998). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação.
- SKLIAR, Carlos, (2000). Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove, (1994). "Linguistic Human Rights. A Prerequisite for Bilingualism" In: AHLGREN, Inger & HYLSTENSTAM, Kenneth (eds.) Bilingualism in Deaf Education. Hamburg: Signum-Verl.
- SOUZA, Regina Maria de, (1998). "Situação bilíngüe nacional – os cidadãos surdos" In: Anais do Seminário Surdez, Cidadania e Educação: refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão. Rio de Janeiro: INES.
- SVARTHOLM, Kristina, (1994). "Second Language Learning" In: AHLGREN, Inger & HYLSTENSTAM, Kenneth (eds.) Bilingualism in Deaf Education. Hamburg: Signum-Verl.
- VIADER, Maria Pilar Fernández, (1999). "Perspectivas de cambio en las políticas de inclusión de los sordos em España" In: SKLIAR, Carlos (org) Atualidade da educação bilíngüe para surdos. Processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, v.1.

Políticas lingüísticas: o impacto do decreto 5.626 para os surdos brasileiros

Ronice Müller de Quadros*

Uéslei Paterno**

*Professora e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina. Pedagoga, mestre e doutora em Letras.
ronice@ced.ufsc.br

**Mestrando em Lingüística na linha de pesquisa de políticas lingüísticas.
uesleip1998@hotmail.com

Recebido em maio de 2006 e aprovado em junho de 2006.

Resumo

Os surdos sempre lutaram pelo direito do uso da LIBRAS como sua língua pra expressar-se e para compreender o mundo. Estes querem que a LIBRAS seja a utilizada no espaço escolar como meio de instrução. As políticas lingüísticas do Brasil sempre coibiram as diversas línguas aqui existentes e promoveram o Português escrito e oral. Os movimentos surdos lutaram até o momento em que estes passaram a ser ouvidos e puderam participar das negociações. O decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a lei de LIBRAS de 2002, prevê várias ações com o objetivo de promover a inclusão social, enquanto política lingüística, reconhecendo a LIBRAS como língua dos surdos brasileiros.

Palavras-chave: língua brasileira de sinais; surdos; políticas lingüísticas.

Abstract

The deaf people have always fought for the right of using the Brazilian Sign Language as their language to express them and to understand the world. They want the Brazilian Sign Language as the main mean of instruction in regular schools. The linguistic policies of Brazil have always restrained the other existing languages in the country, and promoted the written and verbal Portuguese. The deaf movements have fought until the moment they were heard and have been able to participate in the negotiations. The decree 5.626 that

regulates the Brazilian Sign Language law of 2002 foresees some actions with the objective of promoting the social inclusion as linguistic policies recognizing the brasilian sign language as the language of the Brazilian deaf people.

Key words: *brasilian sing language; deaf; linguistic politics.*

A existência de contato entre duas línguas cria um cenário de disputas. No Brasil, os surdos, enquanto povo, por muitos anos lutaram pelo direito de poderem usar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Esta luta é contra uma visão que a cultura hegemônica ouvinte tem do que é a inclusão social para o surdo e de como esta deve ser feita.

O que muitas pessoas desconhecem é que a maioria dos surdos prefere a língua de si-

DEBATE

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

20

nais como sua língua para entender o mundo e para ser entendido (QUADROS, 2005a). Um surdo fez um comentário que é ilustrativo do pensamento que muitos surdos têm sobre a LIBRAS. Ele disse:

Eu me sinto melhor usando a língua de sinais. Acho que é mais fácil, leve e suave. Eu gosto de conversar na língua de sinais, não preciso fazer esforço, pois a conversa flui. Os sinais saem sem eu pensar, muito melhor. Posso falar de tudo na língua de sinais. Eu aprendo sobre as coisas da vida, sexo, trabalho, estudos, tudo na língua de sinais. Eu gosto de encontrar com outros surdos só para conversar, pois consigo relaxar. Eu prefiro usar sinais, mais fácil, melhor. [S. 2000] (QUADROS, 2005a).

O conflito entre a LIBRAS e o Português na educação dos surdos é reflexo das políticas lingüísticas do Brasil. Este é um país plurilíngüe onde há muitas línguas indígenas, línguas de imigrantes e duas línguas de sinais registradas¹. Entretanto, a política lingüística brasileira ainda é pautada na crença de que o país seja monolíngüe, favorecendo a

A escola foi inventada tendo entre seus propósitos o de formar sujeitos organizados, disciplinados, cristãos e subservientes. Ela empenhou-se e empenha-se até hoje em formar corpos dóceis e úteis dentro de uma ordem preestabelecida para as relações. As crianças vão à escola para que possam ser disciplinadas e civilizadas (LOPES, 2004 p. 39).

língua portuguesa em detrimento das tantas outras línguas existentes no nosso país (QUADROS, 2005).

A escola é um local onde tradicionalmente ocorre disputa das línguas e é neste espaço institucional que comumente se operam os mecanismos de repressão lingüística, onde o saber do grupo da cultura hegemônica é imposto. Sobre a escola, Lopes comenta:

A escola foi inventada tendo entre seus propósitos formar sujeitos organizados, disciplinados, cristãos e subservientes. Ela empenhou-se e empenha-se até hoje em formar corpos dóceis e úteis dentro de uma ordem preestabelecida para as relações. As crianças vão à escola pra que possam ser disciplinadas e civilizadas (LOPES, 2004: 39).

Desconstruir esse processo não significa simplesmente determinar os espaços que as línguas passam a ocupar nas escolas que educam surdos, mas sim passar por um processo muito maior de reflexão, de (des-)estruturação, formação de profissionais, criação de novos espaços de trabalho e, em especial, inversão da lógica das relações. É preciso reconhecer o que representam as línguas para os próprios surdos.

Não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do cenário da proposta escolar,

² A LIBRAS utilizada nos centros urbanos brasileiros e a Língua de Sinais Urubu-Kaapor, desenvolvida na comunidade indígena Urubu-Kaapor no Maranhão (veja o site do Summer Institute of Linguistics <http://www.sil.org/americas/brasil/PUBLICNS/LING/UKSgnL.pdf>).

Referindo-se a situação dos surdos na nossa sociedade Dizeu & Caporali (2006) fazem a seguinte consideração:

Vivemos em uma sociedade na qual a língua oral é imperativa, e por conseqüência caberá a todos que fazem parte dela se adequarem aos seus meios de comunicação, independentemente de suas possibilidades. Qualquer outra forma de comunicação, como ocorre com a língua de sinais, é considerada inferior e impossível de ser comparada com as línguas orais.

Muitos profissionais que trabalham com surdos têm uma visão sobre a língua de sinais como uma forma de comunicação, não atribuindo a ela o *status* de língua e considerando-a apenas uma alternativa para os surdos que não conseguiram desenvolver a língua oral. Segundo Skliar (1997), o oralismo é considerado pelos estudiosos uma imposição social de uma maioria lingüística sobre uma minoria lingüística.

Como conseqüência do predomínio dessa visão oralista sobre a língua de sinais e sobre a surdez, o surdo acaba não participando do processo de integração social. Embora a premissa mais forte que sustenta o oralismo seja a integração do surdo na comunidade ouvinte, ela não consegue ser alcançada na prática, pelo menos pela grande maioria de surdos. Isso acaba refletindo, principalmen-

mas sim tornar possível a existência das línguas, reconhecendo-as de fato e constituindo um espaço de negociação permanente. O espaço de negociação instaura-se no reconhecimento do outro. E, mais importante ainda, os surdos sendo participantes ativos da significação e atribuição de espaços para as línguas na educação dos próprios surdos.

Os surdos, ao participarem nas discussões e decisões sobre as suas necessidades, têm a possibilidade de debaterem a sua inclusão social e a política lingüística que atenderá a sua demanda.

Quadros (2005a) mostra que os surdos têm preferência pela língua de sinais em relação ao Português escrito e oral. Estes consideram a LIBRAS como sua língua de expressão e o português como sendo uma língua difícil, inacessível ou até perigosa. A imposição do Português e a proibição da LIBRAS, ou o descaso a essa no espaço escolar, fez com que muitos surdos tivessem uma atitude negativa em relação ao Português.

te, no desenvolvimento de sua linguagem, sendo então o surdo silenciado pelo ouvinte, por muitas vezes não ser compreendido. (DIZEU & CAPORALI, 2006: 2/3).

Um dos fatores que contribuem para a formação da situação relatada por Dizeu e Caporali (2006) é que as atuais políticas lingüísticas ainda acreditam no caráter instrumental da língua de sinais brasileira na educação de surdos. As línguas que fazem parte da vida dos surdos na sociedade apresentam papéis e representações diferenciadas caracterizando uma forma bilíngüe de ser (QUADROS, 2005). O fato dos surdos adquirirem a língua de sinais como uma língua nativa, fora do berço familiar, com o povo surdo, demanda à escola um papel que outrora fora desconhecido. Já se reconhece que a língua de sinais é a primeira língua, que a língua portuguesa é uma segunda língua, já se sabe da riqueza cultural que o povo surdo traz com suas experiências sociais, culturais e científicas. Neste momento pós-colonialista, a situação bilíngüe dos

DEBATE

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

22

surdos está posta. No entanto, os espaços de negociação ainda precisam ser instaurados. As políticas lingüísticas ainda mantêm uma hierarquia vertical entre o Português e as demais línguas no Brasil, apesar de algumas iniciativas no sentido de reconhecimento das “diversidades” lingüísticas do país.

Estamos diante de um processo simbólico de negociação política: a língua de sinais brasileira e a língua portuguesa na sociedade, incluindo o espaço educacional em que o surdo está inserido. Os espaços políticos que cada língua representa para uns e para outros não são os mesmos. Os surdos querem ter a LIBRAS como a sua língua de instrução, sua língua para se comunicar com o mundo, compreender e interagir. Querem aprender o português, para que possam ter acesso aos documentos oficiais que são feitos nesta língua (leis, recibos, documentos) e exercer sua cidadania; para ter acesso a informações, à literatura e aos conhecimentos científicos. Alguns, inclusive, querem aprender outras línguas. Tudo isto sem deixar de lado a sua

primeira língua, a qual utilizam para significar o mundo.

No Brasil, as atuais lutas e discussões que os surdos têm feito tomaram corpo com a fundação da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo), em 1987. No ato da criação dessa instituição, a então eleita presidente, Ana Regina e Souza Campelo comentou:

Consideramos da maior importância as colaborações que recebemos e queremos continuar recebendo das pessoas que ouvem. Mas consideramos também que devemos assumir a liderança de nossos problemas de forma direta e decisiva, a despeito das dificuldades que possam existir relacionadas à comunicação (RAMOS, 2006: 6).

Os vieses são ambivalentes, constituindo o que Bhabha (2003) refere como os entre-lugares por meio de relações intersticiais. Não estamos mais diante de argumentações opicionais, mas de entre-meios, de fissuras, de objeções, de representações simbólicas que formam uma trama que virá um drama para a vida dos surdos brasileiros. Daí podem partir para as negociações nos

embates sobre as políticas lingüísticas. “Negociações” somente são possíveis quando o outro deixa de ser convidado e passa a ser integrante da rodada. Enquanto convidado, a sua posição sempre é subalterna à de quem o convidou. Assim, os espaços de negociação tornam-se possíveis quando o outro passa a ser um eu no espaço compartilhado, sendo, ao mesmo tempo, o outro diante do outro eu traduzindo-se nas alteridades que convivem umas com as outras. Assim, segundo Bhabha (2003), a negociação toma forma no lugar da negação. Com a criação da FENEIS, os surdos tinham uma entidade que os representava e podiam agora lutar por um espaço onde deixaram de ser apenas convidados para serem parte integrante da negociação. Os surdos não precisam mais negar a língua portuguesa, assim como os ouvintes não precisam mais negar a língua de sinais brasileira. Instaura-se a negociação, um campo que vai além, abrindo espaços, lugares e objetivos híbridos. Não significa dizer que a educação de surdos terá

as duas línguas, mas que as duas línguas estarão em espaços de negociação que não se traduzem em um ou outro lugar, mas em entre-lugares, em territórios de ambos, a coexistência. As relações, portanto, são de ordem muito mais complexa e, por isso, a negociação política torna-se invariavelmente necessária.

Para esse fim deveríamos lembrar que é o “inter” – o fio cortante da tradução e da negociação, o entre-lugar – que carrega o fardo do significado da cultura. Ele permite que se comecem a vislumbrar as histórias nacionais, antinacionistas, do “povo”. E, ao explorar esse Terceiro Espaço, temos a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos (BHABHA, 2003:69).

As políticas lingüísticas, que podem ser desmembradas deste decreto, terão impacto direto no povo surdo e na sua educação, pois possibilitarão a formação de profissionais qualificados para a atuação com os surdos, bem como a formação dos próprios surdos.

Atualmente há algumas iniciativas de políticas lingüísticas que contemplam as reivindicações do povo surdo brasileiro, tendo como meta a inclusão social. Estas iniciativas foram conquistadas pelos surdos por meio de muitos movimentos e discussões.

No dia 22 de dezembro de 2005, foi homologado o decreto 5.626, que regulamenta a Lei de LIBRAS de 24 de abril de 2002. Este decreto prevê várias ações que viabilizam a inclusão social do surdo, partindo de uma política lingüística que reconhece a LIBRAS como a língua dos surdos brasileiros.

Assim, a política lingüística instaurada contempla a especificidade dos surdos. O decreto 5.626 traz várias ações a serem implementadas gradualmente nos próximos dez anos, período necessário para realizar

a capacitação de profissionais. Esse decreto possibilita a criação de cursos Letras-LIBRAS ou Letras-LIBRAS/Português em nível de graduação, para formar professores que atuarão no ensino dessa língua. Esses professores atuarão desde a 5ª série do nível fundamental até a educação superior. O decreto também prevê a criação de cursos em nível de graduação e pós-graduação para a formação de tradutores intérpretes de LIBRAS/Português. Para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, o decreto prevê a criação de cursos de pedagogia bilíngüe LIBRAS/Português.

Além disso, o decreto 5.626 determina a inclusão de uma disciplina de LIBRAS em todas as licenciaturas. Os professores, tendo informação sobre a LIBRAS e os surdos, passarão a planejar as suas aulas

DEBATE

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

24

com melhor qualidade e terão mais elementos para discutir com toda a escola sobre a inclusão dos alunos surdos. Também, minimizará a ansiedade do primeiro contato com alunos surdos em sala de aula, situação esta muito estressante para os professores atuais que nunca receberam informações sobre a educação de surdos e a LIBRAS. Para esses professores, os surdos são estranhos. O contato dos professores na graduação com a língua de sinais e com surdos possibilita que esse estranhamento já aconteça nesse período de formação. Os professores que tiverem tido a disciplina de língua de sinais na graduação possivelmente não serão fluentes na LIBRAS para ministrar aulas diretamente nessa língua, mas já terão desconstruído alguns dos mitos sobre os surdos e sua língua. Isto terá impacto na sala de aula quando estiver diante do aluno surdo.

Uma outra frente de ação do decreto é a possibilidade que fonoaudiólogos terão de ter uma formação que contemple a LIBRAS. Os fonoaudiólogos são os profissionais que trabalham com as questões relacionadas com a linguagem. Ao terem a LIBRAS na sua formação, poderão estar trabalhando com questões relacionadas à linguagem da pessoa surda na língua de sinais, pois alguns surdos apresentam desvios de linguagem como afasias e aquisição tardia da LIBRAS. Portanto, os fonoaudiólogos poderão contribuir para a intervenção nesses desvios na LIBRAS.

Estas ações são importantes, pois muitos pais ouvintes, ao se depararem com um filho surdo, geralmente não têm informações sobre os surdos. Frequentemente, recorrem a profissionais como médicos, fonoaudiólogos e professores para obterem informações. Com a formação prevista no decreto, estes profissionais terão mais subsídios para informar os pais sobre a comunidade surda e a língua de sinais. Esta orientação minimizará as

aflições que a família passa ao se defrontar com um filho surdo (REIS, 1997, in DIZEU & CAPORALI, 2006:6).

As políticas lingüísticas, que podem ser desmembradas desse decreto, terão impacto direto no povo surdo e na sua educação, pois possibilitarão a formação de profissionais qualificados para a atuação com os surdos, bem como a formação dos próprios surdos.

Referências Bibliográficas

- BHABHA, H. K., (2003). *O local da cultura*. Editora UFMG: Belo Horizonte.
- DIZEU, L. C. T. de B. & CAPORALI, S. A., *A Língua de Sinais constituindo o surdo como sujeito*. In <http://hendrix.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/> Acessada em 04 de abril de 2006.
- LOPES, Maura Corcini, (2004). *A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos*. In THOMA, Adriana da Silva & LOPES, Maura Corcini (org.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p.33-55.
- QUADROS, R. M., (2005). *O bi do bilingüismo na educação de surdos*. Em *Surdez e bilingüismo*. Eulalia Fernandes (org.). Editora Mediação: Porto Alegre.
- . *Políticas lingüísticas: as representações das línguas para os surdos e a educação de surdos no Brasil*. Em Livro Pós-II Congresso de Educação Especial, novembro de 2005a (no prelo).
- RAMOS, C. R, *Histórico da FENEIS até o ano de 1988*. Rio de Janeiro, Editora Arara Azul. <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo6.pdf>. Acessada em 01 de fevereiro de 2006.
- REIS, V.P.F, *A linguagem e seus efeitos no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança surda*. Espaço Informativo Técnico Científico do INES, Rio de Janeiro, v. 6, p. 23-38, 1997. *Apud* DIZEU, L. C. T. de B. & CAPORALI, S. A. *A Língua de Sinais constituindo o surdo como sujeito*. <http://hendrix.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/>. Acessada em 04 de abril de 2006.

DEBATE

Anotações sobre língua, cultura e identidade: um convite ao debate sobre políticas lingüísticas

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

26

Alexandre do Amaral Ribeiro*

*Doutor em Lingüística pela Unicamp. Mestre em Letras pela PUC/RJ. Professor de Lingüística da Universidade Gama Filho e Professor do Curso Normal Superior Bilíngüe do INES.

Material recebido em maio de 2006 e selecionado em maio de 2006.

Resumo

Este artigo se pretende um convite à discussão sobre políticas lingüísticas e suas relações com o modo como as pessoas concebem a língua, cultura e identidade em suas vidas. A língua tem uma vida social e política que é comumente negligenciada por algumas crenças, em especial quando o assunto é língua e seu papel na sociedade. Isto porque a língua é freqüentemente vista como um dom natural e, por isso mesmo, fora da questão ética. Neste artigo, é sustentada a idéia de que tal posição não é apropriada e que discutir a língua implica, sim, discutir seu lugar na vida social e política dos indivíduos.

Palavras-chave: política lingüística; identidade; inclusão.

Abstract

This article intends to be an invitation to discuss linguistic policies and their relations to the way people conceive language, culture and identity in their lives. Language has a social and political life which are commonly neglected by some beliefs, specially, when the subject is language and its role in the society. That's because language is often seen as a natural gift and therefore completely outside of the ethics issue. It's here sustained this idea is inappropriate and that to discuss language implies to discuss its place in individual's social and political life.

Key words: *linguistic politics; identity; inclusion.*

A proposta deste artigo é fomentar o debate sobre políticas lingüísticas a partir das possíveis relações entre língua, identidade e cultura. Para tal, relata situações do cotidiano dos falantes/cidadãos brasileiros, bem como resgata alguns fatos históricos que, embora pouco divulgados, podem auxiliar na compreensão do lugar da língua na vida política e social da nação. Ao final, a título de se compreender a extensão e conseqüências inerentes aos atos políticos relacionados à língua, aponta-se para a situação do inglês (no mundo globalizado), pretendendo dar maior amplitude à discussão sobre políticas lingüísticas no país (o caso dos estrangeirismos, por exemplo) e faz-se alguns comentários sobre as políticas de inclusão. Apontar para tais fenômenos, neste texto, não significa discu-

ti-los com profundidade, mas mostrar o quanto é importante admitir a vinculação língua-identidade-cultura-educação-cidadania e suas implicações políticas.

Não é raro encontrar, em conversas informais entre amigos e familiares, diferentes posicionamentos pessoais sobre a adequação ou não de determinados usos lingüísticos e sobre o quanto aqueles usos (citados nas referidas conversas) lhes são motivo de vergonha e/ou chacota. Essa situação relativamente recorrente torna-se de grande relevância quando o assunto é “o absurdo de uma determinada pessoa ter usado certa construção lingüística considerada errada ou deselegante”. Isto acontece, em especial, ao se considerar a posição social de quem fala.

Há também situações em que se observa um certo des-caso para com o uso e usuários de línguas visuais – como a LIBRAS – uma vez que para a maioria da população trata-se, equivocadamente, – de simples gestos. Assim, tampouco é raro encontrar interlocutores que juram serem “os gestos utilizados por surdos” universais. Para esses, seria óbvio

A relação entre língua(gem), sociedade e cultura é inegável a partir do momento em que se reconhece a existência de um sujeito da linguagem. Nenhum enunciado é produzido destituído de intenção, tampouco sua produção e significado podem ser entendidos em separado do contexto sócio-histórico de sua produção.

que os surdos do mundo inteiro pudessem se comunicar sem problemas. Ao que parece, essas pessoas olham para o surdo – na melhor das hipóteses – como um ser universalmente deficiente, de modo que se tornaria desnecessário pensar na dimensão sócio-cultural de um bem imaterial como a língua de uma comunidade (de surdos) constituída por sujeitos.

De fato, mitos diversos acerca da língua (sua concepção/definição e formas de uso) parecem influenciar essa tendência no comportamento das pessoas em geral. Para a maioria da população, discutir a língua é discutir seus usos “corretos e/ou incorretos” a partir das normas encontradas na Gramática Normativa. Dificilmente, tomam consciência das implicações sócio-culturais e identitá-

rias inerentes à existência e aos usos lingüísticos, tampouco de sua pluralidade legítima.

Uma outra dimensão que costuma lhes fugir com certa frequência é a dimensão social e política da língua. A idéia generalizada é a de que tal discussão é sem importância, ou minimamente, sem aplicação imediata para a vida das pessoas. Haveria, nessa perspectiva, assuntos mais relevantes, social e politicamente, como a “fome da população”, os “altos impostos”, “a corrupção dos políticos”, etc. Para esses, a língua é algo natural (no sentido mesmo biológico e hereditário) a tal ponto que questões éticas e políticas não lhe são pertinentes. Lembre-se aqui que a questão ética vem à tona, exclusivamente, no momento em que se reconhece a possi-

DEBATE

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

28

bilidade de ação do homem. A natureza não pode ser responsabilizada pelos seus atos.

A relação entre língua(gem), sociedade e cultura é inegável a partir do momento em que se reconhece a existência de um sujeito da linguagem. Nenhum enunciado é produzido destituído de intenção, tampouco sua produção e significado podem ser entendidos em separado do contexto sócio-histórico de sua produção. Há uma dimensão claramente social e política da linguagem. Embora não se neguem aqui seus aspectos cognitivos e biológicos, não se pode dizer que qualquer estudo sobre a língua(gem), seu funcionamento e padrões, seja isento de dimensão política. Isto é verdadeiro tanto para o caso em que se olha para as contribuições de lingüistas quanto para os esforços declaradamente políticos de se controlar, preservar, regulamentar e legitimar certos usos lingüísticos.

Dentre os mitos e crenças existentes sobre a língua, capazes de influenciar os pensamentos/comportamentos, anteriormente destacados, pode-se citar a crença de que há uma forma lingüística melhor que a outra e de que no Brasil

“fala-se” apenas uma língua. Há também a crença de que a língua portuguesa é muito difícil, quase impossível de ser aprendida. Se esse pensamento é verdadeiro para maioria da população ao falar sobre o português em relação aos falantes/ouvintes nativos, pode-se daí depreender quais não seriam as crenças detectáveis em meio aos que, não sendo informados sobre a Língua de Sinais Brasileira, e incrivelmente – também – às vezes entre os que têm algum conhecimento, sobre as condições e capacidade de surdos aprenderem português.

Isto acontece, em parte, porque fatores históricos de formação do País revelam a existência de um grande esforço para dominar uma língua de além-mar e, portanto neste sentido, estrangeira. O brasileiro não é – em termos da construção de sua identidade lingüística e em seu imaginário – um nativo de sua própria língua. Para boa parte da população, a língua portuguesa é bem falada somente em Portugal. Lá sim é que se fala bem o português (BAGNO, 1999).

Sobre a história da língua portuguesa no Brasil, primeiramente, é preciso dizer que se aos índios, aos descendentes de imigrantes que em suas comunidades muitas vezes não falam senão a língua de seus antepassados e aos surdos que constituem comunidades

com peculiaridades próprias é reconhecida e assegurada, pela Constituição Federal, a nacionalidade brasileira e suas formas próprias de comunicação, é inadequado dizer que no Brasil se fala uma única língua, pois isso implica o esquecimento ou mesmo a exclusão de alguns brasileiros e suas formas de comunicação. Ainda hoje se falam mais de 180 línguas no Brasil.

Além disso, o que popularmente se acredita como sendo uma única língua não é, nem de longe uniforme/homogêneo. A visão popular de língua, por desconhecimento e não necessariamente por má fé e/ou atitude intencionalmente preconceituosa, confunde a partir de generalizações diversas o conceito de língua. Inicialmente, parte-se da idéia de que língua é algo, só e somente só, falado ou escrito no sentido de que para haver/usar língua é preciso emitir som ou ser capaz de escrever.

A questão da concepção de língua passa comumente por idéias aprendidas desde a mais tenra idade. Os cidadãos aprendem que no Brasil se fala uma única língua, que ela é muito difícil – talvez mesmo a mais difícil do mundo. Isto se procura, em geral, “provar”, por exemplo, pela existência de palavras como manga e sauda-

de, etc. Quanto à palavra manga, é preciso lembrar que fenômenos como o da existência de uma “mesma palavra” que assuma significados diversos não é, de maneira alguma, privilégio da língua portuguesa. Já quanto à palavra saudade, ainda que não se possa dizer que sua origem etimológica e composição apontem para exatamente a mesma idéia (como não acontece tampouco na relação entre a infinidade de outras palavras de línguas diferentes quando comparadas), indica-se aqui uma pesquisa mais apurada sobre a existência, por exemplo, de palavras como “sehnsucht” (saudade) e de verbos como “*sehnen*” (sentir saudade) em alemão.

Muitos acreditam, ainda, que por uma espécie de milagre ou concessão divina em um país de dimensões continentais como o Brasil fala-se a mesma língua. A língua dita portuguesa, no entanto, que se fala no Brasil precisou de uma série de ações sócio-políticas para ser “padronizada” e se “firmar” conforme se conhece na atualidade.

Silva (1995) ao estudar as relações entre língua e inquisi-

ção no Brasil analisa a história da língua portuguesa a partir de dados sobre a vida do Padre Manuel da Penha do Rosário, pertencente à Congregação de Nossa Senhora das Mercês. Esse padre, em sua missão de catequizar os índios no Brasil, utilizava-se de línguas indígenas, contrariando as determinações D’ El Rei de Portugal. Dessa maneira, e por isso mesmo, é convocado a comparecer diante do Santo Ofício para defender-se de acusações pelo uso de línguas indígenas ao catequizar os índios. Essas acusações foram feitas pelo Marquês de Pombal e seus aliados. O padre, no entanto, escreve um documento, respondendo às questões propostas pelo Santo Ofício. Dentre os seus argumentos estava a ineficá-

cia de se tentar explicar o evangelho ou ensinar algo que fosse da doutrina em português a um alunado indígena que nada conhecia da língua portuguesa. Naturalmente, para ser entendido o evangelho e a doutrina era indispensável empregar o idioma indígena. Assim se expressa Pe. Manuel da Penha do Rosário:

Verdade é que a maior parte dos párocos presentes, porque não sabem falar a língua oficial dos índios, ainda que dela tenham algum conhecimento e inteligência, e outros, porque só aprenderam quanto lhes bastasse para dizerem missa, e não para se exercerem em um o ministério de pregar, apenas se contentam, ou per si ou por algum rapaz, com lhes repetirem aquelas orações comuns e perguntas ordinárias dos mistérios divinos, em língua por-

Muitos acreditam ainda que, por uma espécie de milagre ou concessão divina em um país de dimensões continentais como o Brasil, fala-se a mesma língua. A língua dita portuguesa, no entanto, que se fala no Brasil, precisou de uma série de ações sócio-políticas para ser “padronizada” e se “firmar” conforme se conhece na atualidade.

DEBATE

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

30

tuguesa e do mesmo modo que nas escolas, quando meninos, as decoraram materialmente. E o fazem assim tão sem proveito dos índios que, perguntados eles de mim, o que pedem no padre-nosso e na ave-maria, dizem que não sabem. E se passo a inquirir o que está em a hóstia consagrada, me respondem uns que (é) Santa Maria e outros que os fígados de Cristo Senhor Nosso. Mas nem por isso deixam de se haverem com eles, em os confessorários e fora deles, em língua vulgar. E para isto procuram aprender as palavras mais necessárias, em que tudo sabe Deus que não minto... (ROSÁRIO *apud* SILVA, 1995:11).

A coerência dos seus argumentos provou que não fazia sentido, no caso da evangelização, o uso da língua portuguesa, enquanto os índios não a compreendessem. O que o padre reivindica, na verdade, é o direito que cada indivíduo tem de ser instruído e de usar a língua de sua própria comunidade. Vale lembrar que esse documento foi escrito no auge da influência pombalina. No entanto, o padre formulou de tal forma sua defesa que não só foi absolvido como ganhou o direito de conduzir uma paróquia em uma comunidade indígena, podendo colocar em prática as suas idéias. Bastante à frente de sua época, o referido padre já adiantava a discussão sobre políticas lingüísticas encontrada mais tarde na Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos.

Na Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos são reivindicados direitos como o de preservação manutenção da cultura e língua próprias de cada comunidade e o de ter respeitado a língua de cada comunidade ou grupo lingüístico. A visão de língua apresentada nesse documento é a de “resultado da confluência e da interação de uma multiplicidade de fatores: político-jurídicos, ideológicos e históricos, demográficos e territoriais, económicos e sociais, culturais, lingüísticos e sociolingüísticos, interlingüísticos, e, finalmente, subjetivos”.

Ao contrário do que se costuma pensar, portanto, falar sobre língua implica sim encetar uma discussão sobre políticas lingüísticas, uma vez que não existe uma língua homogênea e única em nenhum país do mundo nem há uma definição única para o que seja língua. Esse bem imaterial é heterogêneo, vivo, dinâmico e, embora se possam encontrar teorias que tomem a língua como um objeto de dimensão puramente cognitiva e estrutural,

a língua é constitutiva do ser humano – um ser social e político. As concepções de língua que vierem ou não a ser adotadas por essa ou aquela teoria terão conseqüências para a vida política e social desses falantes.

Tais conceitos podem alterar as formas como as pessoas constroem suas identidades enquanto falantes de uma língua e cidadãos de um país. Não é de se menosprezar, por exemplo, a situação (indesejável) em que a LIBRAS é considerada apenas um conjunto de gestos sem status de língua. Um surdo nascido no Brasil é, salvo casos específicos da lei, um brasileiro que não tem a língua portuguesa como língua materna. Se a população e mesmo alguns estudiosos e políticos insistissem que a língua portuguesa é a única língua legítima

de um brasileiro, que falar da situação política, social e cultural de surdos, índios e outros grupos que podem ser brasileiros sem ter como língua materna o português?

As questões levantadas pelo estudo de políticas lingüísticas são interessantes não somente do ponto de vista da informação sobre fatos históricos e sobre os processos de gramatização e padronização da língua nacional, como pelo fato de permitir discussões sobre identidade lingüística e cultural no Brasil. A partir de estudos em políticas lingüísticas, são questionadas ações como as inerentes à tendência de se reduzir a diversidade e favorecer atitudes contrárias à pluralidade cultural, evitando o pluralismo lingüístico.

São discussões possíveis na da área de Políticas Lingüísticas aquelas sobre projetos de lei como o do Deputado Aldo Rebelo, que restringia o uso de palavras estrangeiras no Brasil; as que tratam das denúncias contra preconceito lingüístico; as que propõem reflexões sobre a o reconhecimento de LIBRAS como meio oficial de comunicação da comunidade de surdos, as que estudam movimentos como o “*Deaf Power*” e “*Resistência Surda*”, entre outras.

Por último, é possível ainda usufruir das contribuições sobre políticas lingüísticas para se pensar as políticas de inclusão (no âmbito da educação ou não) no país. Qual o significado da inclusão em termos do lugar que a inclusão ocupa na sociedade e na educação?

Ao que veio e para onde, para que tipo de educação/sociedade, pretende conduzir o projeto de inclusão? Pensar sobre essa questão impulsiona a formulação de algumas outras inerentes ao contexto. Uma de-

las refere-se ao “risco” existente no fato de que um indivíduo precise, antes de tudo, ser reconhecido como excluído para que, então, a sociedade e a educação (em nome das novas demandas de uma sociedade dita inclusiva) venham a propor princípios e estratégias de inclusão. Inclusão que visa a incluir quem? Aonde?

Parece sempre útil lembrar que, ao se propor a inclusão de alguém, se está afirmando que essa pessoa (embora tenha o direito) não é reconhecida como fazendo parte efetiva do contexto em que se deseja incluí-la. Dessa maneira, esforços são desempenhados para que – sem forçar a “natureza” do indivíduo e respeitando as suas diferenças, façam adequações no ambiente-alvo para que se possa proceder à inclusão. Movidos a partir de que tipo de crença sobre o outro e respaldados sobre que princípio e autoridade propõem-se ações no sentido da inclusão? Essa reflexão é importante se não se quiser criar uma sociedade de “ex-alguma coisa”: ex-drogados, ex-excluído.

Muitos podem questionar a necessidade e pertinência ou não das reflexões ora propostas, mas parece correto afirmar que não se deseja olhar para o indivíduo aprendente como se,

DEBATE

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

32

de repente, tivesse a sociedade conseguido, por bondade, salvar a sua vida do caos. Há que se encontrar alternativas para não somente estancar a discriminação, mas para resignificar a existência e o papel de indivíduos ditos diferentes na sociedade. Tal objetivo exige, necessariamente, uma reengenharia nas formas de se conceber e comportar diante da situação de inclusão.

Esta visão interessa, pois o que parece ser adequado é um “despertar” da sociedade para o fato dos aprendentes/cidadãos serem todos dotados de grande capacidade cada qual em sua especificidade (sem por isso estar impedido de desenvolver-se em outras áreas). As especificidades/características de cada um, inclusive as lingüísticas, não podem – em nome da valorização da língua e do cidadão – se tornar elementos formadores de guetos.

Referências Bibliográficas

- BAGNO, Marcos, (1999). *Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola.
- CORTEZ, Suzana & XAVIER, Antonio Carlos (orgs). (2003) *Conversas com lingüistas – virtudes e controvérsias da lingüística*. São Paulo: Parábola.
- FERREIRA, Dina Maria Martins & RAJAGOPALAN, Kanavillil (orgs). (2006) *Políticas em Linguagem: perspectivas identitárias*. São Paulo: Editora Mackenzie.
- GUIMARÃES, Eduardo & ORLANDI, Eni P. (1996). *Língua e Cidadania: o português no Brasil*. Campinas/SP: Pontes.
- LACOSTE, Yves & RAJAGOPALAN, Kanavillil. (2005) *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil, (2003). *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola.
- RIBEIRO, Alexandre do Amaral. (2000) *Língua tua manifestum te facit: considerações sobre identidade lingüística e cultural no Brasil*. Dissertação de Mestrado: PUC/RJ.
- SILVA, José Pereira da, (1995). *Pe. Manuel da Penha do Rosário: língua e inquisição no Brasil de Pombal – 1773*. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- UNESCO, *Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos*. Disponível em: <http://www.linguistic-declaration.org/index.htm>. Acessado em: 10/04/2006.

Políticas públicas para inserção da LIBRAS na educação de surdos

Felipe, Tanya A.*

*Professora Titular da UPE, autora dos livros LIBRAS em Contexto, é Assessora na área de Linguística e de Educação e Coordenadora do Programa Nacional Interiorizando a LIBRAS, pela FENEIS - Convênio MEC/SEESP/FNDE, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação em todo o Brasil.

Material recebido em junho de 2006 e selecionado em junho de 2006.

Resumo

O presente trabalho é o resultado de reflexões da autora sobre as políticas para educação de surdos no Brasil, a partir da década de 80.

Os objetivos dessa pesquisa foram mostrar como a luta dos surdos tem contribuído para as mudanças qualitativas e alertar para o fato de que há realmente necessidade de uma inclusão dos surdos nas escolas, já que a maioria das crianças surdas nem na escola está.

A conclusão dessa reflexão é que esse processo de inclusão não pode ser simplesmente incluir alunos surdos com alunos ouvintes nas salas regulares, como está ocorrendo

na maioria das escolas públicas, porque os surdos têm o direito a um ensino-aprendizado diferenciado que atenda suas necessidades educativas específicas e estas não estão sendo consideradas pelas escolas de e para ouvintes.

Palavras-chave: Educação de Surdos; LIBRAS; Direitos dos Surdos.

Abstract

The present paper is the result of reflections the author has made on the policies for education of deaf people in Brazil, from the decade of 80.

This research points out the fact that Deaf movements have contributed to qualitative changes and points out the fact that Deaf inclusion in the schools is a need, since the majority of deaf children is not at school yet.

The author's conclusion is that inclusion process cannot simply be to include deaf pupils with hearing pupils in classrooms, as it is occurring in the majority of the public schools, because the Deaf people have the right to a differentiated teaching and learning which take care of its specific educative needs and these are not being considered by the schools of and for hearing children.

Key words: Deaf People Education; Brazilian sign language; Deaf People Rights.

1 - O Percurso

A partir do momento em que os surdos puderam ingressar nas escolas, começaram as políticas para essa educação formal e, dependendo de cada uma dessas políticas, eles vêm sendo denominados de defi-

DEBATE

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

34

cientes auditivos (DA), pessoas portadoras de deficiência auditiva e pessoas com necessidades educativas/educacionais especiais.

Em 1981, no ano internacional das pessoas deficientes, houve a semente do conceito de Sociedade para Todos, quando se falou de participação plena e de igualdade. Dez anos mais tarde, em 1991, a Resolução 45/91 da Organização das Nações Unidas - ONU destaca uma Sociedade para Todos e coloca o ano 2010 como sendo o limite para que as mudanças necessárias ocorram. Assim, terá que haver:

- aceitação das diferenças individuais;
- valorização da diversidade humana;
- destaque e importância do pertencer, do conviver, da cooperação, da contribuição que gerarão vidas comunitárias mais justas.

Em 1992, o Programa Mundial de Ações Relativas às Pessoas com Deficiência propôs que a própria sociedade mudasse para que as pessoas com deficiência pudessem ter seus direitos respeitados.

A partir de 1994, com a Declaração de Salamanca (UNESCO) sobre necessida-

des educativas especiais, acirrou o debate sobre “Sociedade Inclusiva”, que é conceituada como aquela sociedade para todos, ou seja, uma sociedade que deve se adaptar às pessoas e não as pessoas à sociedade. Por isso, nessa sociedade inclusiva, o Sistema Escolar deverá ser também baseado em uma escola integradora. Essa escola passou a ser denominada, a partir da política educacional neoliberal no Brasil, de “Escola/Educação Inclusiva”.

Em 1995, continuando nessa perspectiva de uma sociedade para todos, na Declaração de Copenhague sobre Desenvolvimento Social e no Programa de Ação da Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social, a ONU afirma que

Sociedade inclusiva precisa ser baseada no respeito de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, diversidade cultural e religiosa, justiça social e as necessidades especiais de grupos vulneráveis e marginalizados, participação democrática e a vigência do direito (1995:9).

Em 1996, nas Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, a ONU institui que todos os portadores de necessidades especiais “devem receber o apoio que necessitam dentro das estruturas comuns de educação, saúde, emprego e serviços sociais (Nações Unidas, 1996 §26).

O termo “equiparação de oportunidades” significa o processo através do qual os diversos sistemas da Sociedade e ambiente, tais como serviços, atividades, informações e documentação, são tornados disponíveis para todos, particularmente para pessoas com deficiência (Nações Unidas, 1996§24).

Analisando todos esses documentos, pode-se perceber que o imperativo para haver uma “Sociedade Inclusiva” perpassa pela inclusão na escola, no trabalho, no lazer e

nos serviços de saúde, mídia entre outros. Trazendo a questão para um grupo diversificado de excluídos que são os “portadores de deficiência”, nesse processo de inclusão, a sociedade deveria adaptar-se às suas necessidades específicas, constituindo-se a partir:

1. da solidariedade humanística,
2. da consciência de cidadania,
3. da necessidade de desenvolvimento da sociedade,
4. da necessidade de melhoria da qualidade de vida,
5. do combate à crise no atendimento,
6. do cumprimento da legislação,
7. do investimento econômico,
8. do crescimento do exercício do empowerment.

Esses oito imperativos têm como alicerce o processo de rejeição zero, independência, autonomia e empowerment, entendendo este último como “o processo pelo qual uma pessoa ou grupo de pessoas utiliza o seu poder pessoal, inerente à sua condição, para fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle de sua vida”.

Concomitantemente a essas políticas, a Federação Nacional de Integração dos Surdos – FENEIS - vem reivindicando, desde 1987, modificações para a Educação da Pessoa Surda, lutando pela oficialização da LIBRAS, pelo reconhecimento da função do Instrutor Surdo e do Intérprete de LIBRAS nas escolas públicas e universidades.

Muitas capitais e municipalidades já tiveram seus Projetos de Lei para Oficialização da LIBRAS, como língua natural das comunidades surdas brasileiras, aprovados por Assembléias Legislativas e Câmaras de Vereadores e, desde 1993, esperávamos que o Congresso Nacional votasse o Projeto-Lei para a Oficialização da LIBRAS em âmbito nacional e, tendo havido muitos eventos, principalmente por iniciativa do MEC-SEESP, conseguiram-se avanços e conquistas que culminaram com a aprovação da Lei 10.436 de abril 2002 e agora, em dezembro/2005, com o decreto 5.626, que regulamenta essa lei.

Em 1996, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência realizou uma Câmara Técnica, que resultou no documento “Resultado da Sistematização dos Trabalhos da Câmara Técnica sobre o Surdo e a Língua de Sinais”, com participantes de todo o Brasil, ouvintes e surdos, quando consubstanciamos propostas e sugestões referendadas e aprovadas na plenária do evento, a título de subsídios para a legalização da Língua Brasileira de Sinais no país e a caracterização da profissão de intérprete.

Em 1999, na semana antecedente ao V Congresso Latino-Americano de Bilingüismo, os surdos de vários estados brasileiros realizaram um Encontro Nacional de Surdos que resultou no documento “Que educação nós Surdos queremos”

DEBATE

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

36

Em março de 2000, o documento acima, já entregue ao Ministério da Educação, através da Secretária de Educação Especial, foi analisado pela Câmara Técnica que formulou propostas e sugestões para as Diretrizes para a Educação dos Surdos, mas no Relatório das Diretrizes (2001), esse documento nem consta na citação bibliográfica.

2 - Leis estaduais e municipais que oficializaram a LIBRAS

Segundo o representante da FENEIS no CONADECORDE, Antônio Abreu (2003)¹, as conquistas da comunidade surda estão intrinsecamente ligadas às leis aprovadas pelo legislativo e, por isso, a FENEIS vem desenvolvendo um trabalho de divulgação junto às entidades filiadas e/ou não filiadas para que estas mobilizem e conscientizem os surdos da

existência dessas conquistas para que conheçam seus direitos em âmbito federal, estadual e municipal.

Desde 1991, os surdos têm conseguido aprovação de Projeto de Lei que reconhece a LIBRAS em quase todo o Brasil. Apenas quatro estados (Amazonas, Pará, Piauí, e Tocantins) ainda não têm leis estaduais e municipais e dois ainda estão com projetos de lei em andamento (Bahia e Sergipe). Em alguns estados, que já possuem leis de LIBRAS, vários municípios também já possuem suas leis e, em alguns, como, São Paulo e Santa Catarina, essas leis municipais foram aprovadas anteriormente às leis estaduais e às municipais das capitais. O primeiro estado a ter uma lei oficializando a LIBRAS foi Minas Gerais, em 1991. Citando apenas as leis estaduais e das capitais. Felipe (2006).

3 - Leis, decretos, resoluções e portaria aprovados em âmbito federal

3.1 - LIBRAS – Plano Nacional de Educação

Repensando a Educação no Brasil, a Lei nº. 9.394/96 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e, no que se refere à Educação Especial, podemos destacar:

- Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

- § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

- § 2º O atendimento educacional será feito em classes,

¹ Fonte: Antônio Campos de Abreu. Feneis – Conade, 2003

escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

- § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil;

- Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

Comprovando que nossa luta não está sendo em vão, em janeiro de 2001, a Lei nº 10.172, que aprovou o Plano Nacional de Educação e estabeleceu que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam elaborar planos decenais correspondentes, não se omitiu em relação aos surdos e, na parte 8, referente à Educação Especial, no item 8.3. Objetivos e Metas, consta que, em cinco anos e generalizando em dez anos, deverá ser:

- implantado “o ensino de Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar, mediante um programa de formação de Instrutores, em parceria com organizações não-governamentais”;

- incluído “nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais”;

- incluído ou ampliado, “especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em nível de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação”;

- incentivando, “durante a década, a realização de estudos e pesquisas, especialmente pelas instituições de ensino superior, sobre as diversas áreas relacionadas aos alunos que apresentam necessidades especiais para a aprendizagem”;

- “no prazo de três anos a contar da vigência deste plano, organizado e posto “em funcionamento em todos os sistemas de ensino um setor responsável pela educação especial, bem como pela administração dos recursos orçamentários específicos para o atendimento dessa modalidade, que possa atuar em parceria com os setores de saúde, assistência social, trabalho e previdência e com as organizações da sociedade civil”.

O Plano Nacional de Educação Brasileira já prevê, para os próximos dez anos, a inclusão da LIBRAS nos currículos de Ensino Básico a Surdos, e o decreto que regulamentou a Lei de LIBRAS garante a inclusão da disciplina LIBRAS como disciplina obrigatória, nos cursos de formação de professores, fonaudiologia e pedagogia. Urge, portanto, capacitar pessoal e produzir materiais didáticos que atendam a esta nova demanda de Ensino.

3.2 - A Declaração de Salamanca

Mas, mesmo os surdos já tendo obtido vitórias em suas lutas, temos que concordar com a Declaração de Salamanca (1994:24) quando afirma no item I.10 que:

A experiência, sobretudo nos países em via de desenvolvimento, indica que o alto custo das escolas especiais² supõe, na prática, que só uma pequena minoria de alunos, normalmente oriundos do meio urbano, se beneficia dessas instituições. A grande maioria de alunos com necessidades especiais, particularmente nas áreas rurais, carece, em conseqüência, desse tipo de serviços. Em muitos países em desenvolvimento, calcula-se em menos de um por cento o número de atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

Ainda na Declaração de Salamanca, abordando o conceito de escola integradora, essa propõe que

nas escolas integradoras as crianças com necessidades educacionais especiais devem receber todo apoio extra que elas possam requerer para garantir sua educação eficaz³ e que a escolarização integradora seria

o meio mais eficaz para se formar solidariedade entre crianças com necessidades especiais e seus colegas e que as escolas especiais poderiam também servir como centros de treinamento e de recursos para o pessoal de escola comum. Finalmente, as escolas “ou unidades especiais dentro de escolas integradoras poderiam continuar a prover educação mais apropriada para um número relativamente pequeno de crianças que não podem freqüentar adequadamente classes ou escolas regulares (1994:12).

Mas, com relação à educação de crianças surdas, no item 21 afirma que:

As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais³ como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem de sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais convincente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns.⁴ (1994:30).

3.3 - Leis para inclusão dos Surdos na Sociedade para Todos

Assim, em meio a tantas discussões, buscando qualidade e equidade na Educação para todos, em janeiro de 2001, a Lei Federal nº 10.172 aprova o Plano Nacional de Educação que, em seus objetivos e metas, destaca a implantação, “em cinco anos, e generalizar em dez anos, o ensino da língua brasileira de sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o país. Dadas as discrepâncias regionais e a insignificante atuação federal, há necessidade de uma atuação mais incisiva da união nessa área.”

Além dessas leis relacionadas ao Plano Nacional de Educação, os surdos também conseguiram outras aprovações de leis, decretos, resoluções e portarias importantes, tais como:

- **Lei Federal nº 8.160**, de 08 de janeiro de 1991, que dispõe sobre a caracterização de símbolo que permita a identificação de pessoas portadoras de deficiência auditiva;

¹ O grifo é nosso para destacar que é justamente esse o problema aqui no Brasil, cuja diminuição de recursos para a área de educação tem gerado a crise que as instituições públicas nos três níveis de ensino (fundamental, médio e superior) estão vivenciando.

² Leia-se Língua de sinais.

³ O grifo é nosso.

- **Resolução TSE nº 14.550**, de 01 de setembro de 1994, do Tribunal Superior Eleitoral – TSE, que institui na propaganda eleitoral gratuita na TV, a utilização de intérprete de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais;

- **Portaria nº 1.679**, de 02 de dezembro de 1999, e **Portaria nº 3.284**, de 7 de novembro de 2003, do Ministério da Educação, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições;

- **Lei nº 10.098** de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá

outras providências. Nessa lei, destaca-se que:

A democracia, nos termos em que é definida pelo Artigo I da Constituição Federal, estabelece as bases para viabilizar a igualdade de oportunidades, e também um modo de sociabilidade que permite a expressão das diferenças, a expressão de conflitos, em uma palavra, a pluralidade. Portanto, no desdobramento do que se chama de conjunto central de valores, devem valer a liberdade, a tolerância, a sabedoria de conviver com o diferente, tanto do ponto de vista de valores quanto de costumes, crenças religiosas, expressões artísticas, capacidades e limitações.

A consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro traduz-se no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferencia-

das (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade. O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional.

Como exemplo dessa afirmativa, pode-se registrar o direito à igualdade de oportunidades de acesso ao currículo escolar. Se cada criança ou jovem brasileiro com necessidades educacionais especiais tiver acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania, estaremos dando um passo decisivo para a constituição de uma sociedade mais justa e solidária.

A forma pela qual cada aluno terá acesso ao currículo distingue-se pela singularidade. O cego, por exemplo, por meio do sistema Braille; o surdo, por meio da língua de sinais e da língua portuguesa; o paralisado cerebral, por meio da informática, entre outras técnicas.”

Nessa Lei, em seu Artigo 2º, acessibilidade é definida como sendo a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, entre outras coisas, dos sistemas e meios de comunicação e, barreiras na comunicação é definida como sendo

A consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro traduz-se no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade. O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional.

DEBATE

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

40

Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais convincente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns (1994:30).

qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação ou de massa. No seu Capítulo IV, Da acessibilidade nos edifícios públicos ou de uso coletivo, no Artigo 12, está decretado que:

os locais de espetáculos, conferências, aulas e outros de natureza similar deverão dispor de espaços reservados para pessoas que utilizam cadeiras de rodas, e de lugares específicos para pessoas com deficiência auditiva e visual.

No Capítulo VII- Da acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização, no Artigo 18, estabelece que:

O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de ... língua de sinais ... para facilitar qualquer tipo de comunicação direta..." e que "os serviços de radiodifusão e de sons e imagem adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à in-

formação às pessoas portadoras de deficiência auditiva (Artigo 19).

Diante do exposto, é preciso ficar atento para contradições nas Leis e Programas já existentes uma vez que, alguns desses programas, baseando-se e citando a própria Declaração de Salamanca na parte referente às políticas educacionais para surdos, inserindo-os na proposta neoliberal de escola inclusiva, não estão considerando a advertência da Declaração, ou seja:

Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais convincente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns (1994:30).

Há também orientações contraditórias, já que pode-se encontrar referências em diretrizes e Leis, que afirmam caber aos pais e aos próprios surdos optar pelo tipo de escola, mas por outro lado querem assegurar o ensino infantil quan-

do uma criança ainda não pode fazer sua própria opção e a maioria dos pais não é orientada para a necessidade da criança surda adquirir a LIBRAS, como sua primeira língua.

Com relação a se ter professor-intérprete em sala de aula, parece também equivocada esta proposta, já que, por melhor que seja o intérprete, este nunca poderá substituir um professor e sempre o processo interativo tão necessário à aprendizagem será prejudicado, e para o surdo é fundamental que o professor saiba e utilize a LIBRAS, devendo ser essa a língua de instrução utilizada pelo professor-educador e não apenas por um intérprete (Felipe, 1999).

O processo educacional de pessoas surdas deve ser visto sob a perspectiva do direito de igualdade de oportunidades, expresso na Constituição Federal nos artigos 205, 208 e na LDB artigos 4ª, 58, 59 e 60. Tal direito lhes vem sendo negado, fato que pode ser observado pelo irrisório número de alunos nos níveis mais elevados de ensino.

Pelos dados abaixo, pode-se perceber como é de extrema importância e urgência que

medidas sejam tomadas no sentido de promover uma verdadeira inclusão escolar dos surdos, o que implica repensar, também, o que vem a ser uma educação de qualidade para os surdos, porque não basta a inclusão deles no sistema escolar; eles têm que conseguir ficar e terminar o ensino médio, já que dos pouquíssimos que conseguem estudar, apenas 3% terminam o ensino médio:

CENSO DEMOGRÁFICO - 2000		
TOTAL C/ SURDEZ	IDADE: 0 - 17	IDADE: 18 -24
5.750.805	519.460	256.884

- População do município do Rio de Janeiro: 5.551.000;

CENSO ESCOLAR 2003 (MEC/INEP)			
Total Surdos matriculados	Ensino Básico	Ensino Médio Concluído	Ensino Superior
	56.024	2.041	344

- Total de crianças e jovens surdos de 0 a 24 anos . . . 766.344;
- Total de surdos matriculados 56.024;
- Taxa de analfabetismo de 7 a 14 anos (28%) 15.686;
- Crianças surdas pobres 55%
- Ensino Médio Concluído (3%) 2.041;
- Ensino Superior iniciado 344;
- Ensino Superior na Rede privada 90%
- Total Surdos excluídos do sistema escolar 710.320

Diante desses dados, só nos resta perguntar: onde estão os 710.320 surdos excluídos, vivendo ainda uma Idade Média em pleno século XXI e como inseri-los no sistema escolar para eles terem chance de uma inclusão social e não precisarem receber aposentadoria aos dezoito anos de idade?

Como nosso sistema escolar não tem solucionado esse problema, as políticas assistencialistas vêm rotulando os surdos de incapazes e impossibilitando-os de acesso ao trabalho e desestimulando-os a continuidade dos estudos já que suas famílias se contentam com essa aposentadoria que está também se tornando renda familiar e não tem beneficiado de fato o surdo, já que não propicia uma inclusão escolar e social.

3.4 - Importância da regulamentação da lei 10.436

Paralelamente a todos esses processos de lutas, conquistas e equívocos, em âmbitos municipais, estaduais e federais, já mencionados acima, os surdos vinham lutando pela oficialização da LIBRAS em âmbito nacional. Assim, através de um Projeto de Lei da Senadora Benedita (PT-Rio), em 1993, começou a luta para a oficialização da LIBRAS.

DEBATE

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

42

lização da LIBRAS em âmbito federal e, como apoio do MEC-SEESP, conseguimos a aprovação da Lei de LIBRAS.

Após essa vitória e como a luta deveria continuar, correu-se em busca da regulamentação dessa lei. Assim, em 2002, a SEESP, a SESu e Ministério da Saúde se articularam para elaborar a Proposta de Regulamentação da Lei de LIBRAS e, em março, a Secretaria de Educação Especial estabeleceu contatos, via e-mail, com várias Secretarias dos ministérios, com a CORDE e com a FENEIS, solicitando sugestões que foram incorporadas à Proposta de Regulamentação que foi re-elaborada.

Em outubro de 2004, segundo a Assessora da Coordenadoria de Educação Especial, Prof. Marlene de Oliveira Gotti, houve uma reunião no Ministério do Planejamento, com representantes dos ministérios da Saúde, da Justiça - CORDE e da Casa Civil, quando se tratou da questão da Regulamentação da Lei 10.436 sendo nomeada uma comissão com integrantes do Gabinete da Casa Civil, que teve um prazo de 45 dias para concluir o trabalho sobre a regulamentação dessa Lei.

Infelizmente, o que estamos verificando é que, em nome de uma Política de Inclusão, as políticas estaduais e municipais estão acabando com suas classes especiais e inserindo os Surdos nas classes regulares sem propiciar-lhes as mínimas condições de equidade para uma verdadeira aprendizagem, uma vez que não há intérpretes, não está havendo discussões sobre adaptações curriculares a LIBRAS não está sendo a língua de instrução e os professores, em sua maioria, não estão recebendo orientação e formação para poderem fazer um trabalho adequado com seus alunos "surdos-mudos".

Em 2005, por solicitação de várias instituições, esse prazo foi prorrogado até 04/04/2005, para que houvesse uma maior abrangência no debate com a participação de: universidades, escolas, instituições de e para surdos.

Após essa data, aconteceram câmaras técnicas, com representantes de universidades, ministérios e sociedade civil organizada, relacionadas à área da surdez, quando se discutiu uma proposta final para o decreto de regulamentação da Lei de LIBRAS.

Hoje, quase vinte anos após a fundação da FENEIS, podemos verificar que a mobiliza-

ção dos surdos, propiciou seu reconhecimento de cidadania pela sociedade e, para os surdos o marco desse reconhecimento está na aprovação da Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconheceu como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e seu Decreto n.º 5.626.

Assim, em 22 de dezembro de 2005, conseguimos finalmente a aprovação e assinatura, pelo Presidente da República, Luis Inácio Lula da Silva, desse decreto que regulamenta a Lei de LIBRAS.

Esperava-se que esse Decreto, que regulamentou a Lei de LIBRAS, possibilitas-

se uma garantia de mudanças no que há de mais avançado, política e educacionalmente, como uma efetiva afirmação dos Direitos Humanos e Direitos lingüísticos, incorporando o que já se produziu no país, fruto das mobilizações coletivas e sociais na área da Educação de Surdos mas, infelizmente, o que estamos verificando é que, em nome de uma Política de Inclusão, as políticas estaduais e municipais estão acabando com suas classes especiais e inserindo os surdos nas classes regulares sem propiciar-lhes as mínimas condições de equidade para uma verdadeira aprendizagem, uma vez que não há intérpretes, não está havendo discussões sobre adaptações curriculares, a LIBRAS não está sendo a língua de instrução e os professores, em sua maioria, não estão recebendo orientação e formação para poderem fazer um trabalho adequado com seus alunos “surdos-mudos”.

O que temos verificado, na maioria dos Estados, é que os surdos não conhecem a LIBRAS e também não sabem

Português, sendo totalmente inapropriada e desumana a inclusão desses alunos surdos com os ouvintes em uma classe regular, uma vez que a perspectiva de ensino-aprendizagem está somente focada para os ouvintes. Os surdos não estão conseguindo aprender o mínimo necessário para uma comunicação e leitura de mundo, daí já termos um contingente de crianças e jovens fadados a receberem aposentadoria por incompetência que não é deles, mas de uma política educacional inadequada e ineficiente para atender às necessidades educacionais específicas dos surdos.

Para podermos cumprir as leis e oferecer uma educação com equidade para os Surdos, um desafio apresentado aos educadores é desenvolver métodos de ensino e materiais didáticos que ofereçam aos alunos surdos uma educação de qualidade, proporcionando-lhes experiências necessárias para sobreviverem às exigências e necessidades do mundo atual. Outro desafio, apresentado a toda a sociedade, é di-

vulgar as informações e os conhecimentos sobre e para as Comunidades Surdas e garantir o ingresso e permanência dos surdos no mercado de trabalho, como cidadãos competentes e produtivos, em igualdade de condições com os ouvintes.

4 - LIBRAS – direito dos surdos

Em janeiro de 2001, a Lei nº 10.172, que aprovou o Plano Nacional de Educação e estabeleceu que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam elaborar planos decenais correspondentes, não se omitiu em relação aos surdos.

Na parte 8, referente à Educação Especial, no item 8.3. Objetivos e Metas, consta que, em cinco anos e generalizando em dez anos, deverá ser: implantado

o ensino de Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar, mediante um programa de formação de Instrutores, em parceria com organizações não-governamentais.

DEBATE

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

44

Nesse mesmo ano de 2001, foi realizado, em Brasília, um seminário que teve como resultado a proposta de Elaboração do Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, cuja responsabilidade de execução ficou a cargo da FENEIS e dos Poderes Públicos, quando foram realizadas as seguintes atividades:

- implementação em nível nacional, o Plano Estratégico para divulgação e uso da LIBRAS, através de cursos, divulgação através da mídia sobre a importância dessa língua para a educação de surdos; realização de cursos básicos de LIBRAS (LIBRAS em Contexto) e cursos para professor-intérprete, oferecidos para professores de todas as redes estaduais de educação, e cursos de metodologia para ensino de LIBRAS que têm capacitado surdos para serem Instrutores de LIBRAS;

- distribuição de livros, fitas, CDs e dicionários sobre a LIBRAS para as redes públicas de todos os Estados;

- criação, nos 27 Estados, dos Centros de Atendimento a Surdos e de Capacitação de Profissionais da Educação na Área da Surdez – CAS;

Assim, a FENEIS, desde 2001, através de convênios com o MEC-SEESP-FNDE, vem promovendo cursos para Capacitação de Instrutores de LIBRAS e Curso Básico de LIBRAS para professores das redes estaduais de educação em todos os Estados, mas ainda faltam políticas estaduais para o ensino da LIBRAS para as crianças surdas e seus familiares, uma vez que esta língua deve ser adquirida desde a Educação Infantil e deve ser ensinada enquanto disciplina no Ensino Básico.

A partir de 2004, com o Programa Nacional Interiorizando a LIBRAS, o MEC-SEESP-FNDE, e dando continuidade ao programa anterior, estamos levando, agora, a LIBRAS para cidades do interior dos Estados brasileiros. Portanto, através de convênios anuais com a FENEIS e em parceria com todas as secretarias de educação dos Estados, o MEC-SEESP-

FNDE vem oferecendo cursos básicos de LIBRAS e cursos de capacitação para instrutores, quando também é feito um aprofundamento na metodologia LIBRAS em Contexto, para os Instrutores que fizeram o curso em 2001 e já estão ministrando cursos em seus Estados.

O Programa Interiorizando a LIBRAS, através de convênios anuais com a APADA e em parceria com a Universidade de Brasília e as secretarias de educação de todos os Estados, tem oferecido também cursos para Professor-intérprete e Português como segunda língua.

O compromisso de efetivar tal Programa, assumido pela Secretaria de Educação Especial do MEC, demonstra seu respeito e reconhecimen-

to do papel da FENEIS na defesa dos direitos de cidadania dos Surdos brasileiros e, principalmente, a atuação de nossa Federação em prol da EDUCAÇÃO DOS SURDOS.

O Plano Nacional de Educação Brasileira já prevê, para os próximos dez anos, a inclusão da LIBRAS nos currículos de Ensino Básico para surdos e o decreto que regulamentou a Lei de LIBRAS garante a inclusão da disciplina LIBRAS, como disciplina obrigatória, nos cursos de formação de professores, fonoaudiologia e pedagogia. Urge, portanto, capacitar pessoal e produzir materiais didáticos que atendam a essa nova demanda de Ensino.

6 - À guisa de conclusão

Tendo em vista que a língua através da qual o surdo se expressa e compreende com facilidade é a língua de sinais e que seus professores, mesmo os especialistas em deficiência auditiva, necessitam de estudá-la para utilizá-la em sala de aula, a FENEIS - em parceria com o MEC, com as IES e

com as SEDUCs – tem conseguido realizar em todo o país uma divulgação da LIBRAS, cuja meta primordial tem sido a formação continuada de profissionais para atuarem com Instrutores de LIBRAS.

Tal meta é ousada, se se levar em consideração que as agências formadoras de profissionais da educação (instituições de ensino superior, institutos de educação, escolas normais) não oferecem, ainda, essa formação.

Os surdos, embora sem titulação acadêmica para o ensino de línguas, são proficientes na língua brasileira de sinais. Assim, a FENEIS vem realizando cursos para professores (surdos e ouvintes), bem como cursos para formação de intérpretes, visando a melhoria da educação de alunos surdos matriculados na Educação Básica.

Considerando a extrema carência de professores com formação em LIBRAS e a conseqüente formação de intérpretes, justificou-se assumir o desafio.

A carreira dos professores que fazem parte dos siste-

mas estaduais ou municipais de educação prevê sua formação continuada, e os cursos de Língua Brasileira de Sinais que têm sido oferecidos estão sendo um fator de enriquecimento profissional sem precedentes.

O processo educacional de pessoas surdas, como já foi dito, deve ser visto sob a perspectiva do direito de igualdade de oportunidades, expresso na Constituição Federal, nos artigos 205, 208 e na LDB, artigos 4ª, 58, 59 e 60.

Tal direito lhes vem sendo negado, já que quase a totalidade das escolas estaduais e municipais que têm atendido os surdos na rede regular de ensino não estão preparadas para oferecer uma educação de qualidade para os surdos porque o que se tem verificado tem sido a simples “inclusão” desses alunos nas salas de e para ouvintes e as salas de reforço, quando funcionam, não estão dando conta de fazer um trabalho que supra essa deficiência da inclusão inadequada dos surdos.

Referências Bibliográficas

- CORDE, (1996). Câmara Técnica “O Surdo e a Língua de Sinais”- Resultado da Sistematização dos Trabalhos. Brasília: Ministério da Justiça/ Secretaria dos Direitos da Cidadania/ CORDE
- FELIPE, T. A, (1993). *As comunidades surdas do Brasil reivindicam seus Direitos Lingüísticos*. Documento entregue pela FENEIS – Movimento “Pela oficialização da LIBRAS” - para subsidiar o Projeto de Lei para oficialização da LIBRAS
- _____, (1995a). *LIBRAS em Contexto - Curso Básico* - Livro do Aluno. Edições FENEIS - MEC/SEESP/FNDE.
- _____, (1995b). *LIBRAS em Contexto - Curso Básico* - Livro do Professor. Edições FENEIS- MEC/SEESP/FNDE.
- _____, (1999). *As Comunidades Surdas reivindicam por novas profissões: Instrutor de LIBRAS e Intérprete de LIBRAS in* Revista da FENEIS, Ano 1, número 4 setembro/dezembro, pp. 14- 15
- _____, (2000a). *Capacitação de Instrutores Surdos. Anais do Seminário Desafios para o Próximo Milênio*. Rio de Janeiro: INES, Divisão de estudos e Pesquisas. Páginas: 40-42.
- _____, (2000b). *Dicionário Digital da LIBRAS*. Anais do Fórum Permanente do INES
- _____, (2001a). *Projeto Dicionário Virtual da LIBRAS*. Anais do Seminário Diversidade Social. Rio de Janeiro: INES, Divisão de estudos e Pesquisas. Páginas: 37- 45
- _____, (2001b). *LIBRAS em Contexto - Curso Básico* - Livro do Estudante/Cursista - Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. Brasília: MEC; SEESP/FNDE
- _____, (2002c). *LIBRAS em Contexto - Curso Básico* - Livro do Estudante. Recife: EDUPE-UPE
- _____, (2006). *Finalmente, a Lei de LIBRAS é regulamentada*. Revista da FENEIS. ANO VI Nº 27 Janeiro a Março.
- FELIPE, T. A. e SALERNO, M.M., (2001) *LIBRAS em Contexto - Curso Básico* - Livro do Professor/Instrutor- Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. Brasília: MEC; SEESP/FNDE

FELIPE, T.A., e Grupo de Pesquisa da FENEIS, (1995). *LIBRAS em Contexto - Curso Básico* – Fita de Vídeo Livro do Aluno. FENEIS - MEC/SEESP/FNDE

_____, (2001). *LIBRAS em Contexto - Curso Básico* - Fita do Estudante/Cursista. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. Brasília: MEC; SEESP.

_____, (2001). *LIBRAS em Contexto - Curso Básico* - Fitas do livro do Professor/Instrutor, Volumes I e II – Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. Brasília: MEC; SEESP

_____, (2002). *LIBRAS em Contexto - Curso Básico* - Fita do Livro do Estudante. Recife: EDUPE

FELIPE, T.A. e LIRA, G (coord.) (2001) *Dicionário Digital da Língua Brasileira de Sinais*. Rio de Janeiro: INES-SEESP/FNDE. Compact Disc. Versão 1.0

FELIPE, T.A. e LIRA, G (coord.) (2005). *Dicionário da Língua Brasileira de Sinais*. Rio de Janeiro: Acessibilidade Brasil. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos – Corde. Versão 2.0

SOUZA, R.M., (1998). *Situação bilíngüe nacional – os cidadãos surdos*. Anais do Seminário Surdez, Cidadania e educação: Refletindo sobre os Processos de Exclusão e Inclusão. Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisas. Páginas: 36-45

STAINBACK, S e STAINBACK, W. (1999). *Inclusão – Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed

VALVERDE, F. M., (2000). *Ações para a Legalização da LIBRAS*. Anais do Seminário Desafios para o Próximo Milênio. Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisas. Páginas: 35-39.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

48

A política de cotas raciais nas universidades públicas brasileiras: a ética das cotas no olhar dos cotistas

Ana Paula Bastos Arbache*

*Doutora em Educação pela PUC/SP. Mestre em Educação pela UFRJ. Consultora em Ética e Responsabilidade Social Empresarial. Lecionou na Universidade Federal de São João Del-Rei. Autora de A Formação do Educador de Pessoas Jovens e Adultas Numa Perspectiva Multicultural Crítica. Autora de artigos nacionais e internacionais referentes à área de multiculturalismo, políticas afirmativas, ética e educação de pessoas jovens e adultos paula@arbache.com.br

Material recebido em junho de 2006 e selecionado em junho de 2006.

Resumo

Este estudo tem como propósito responder à pergunta: em que medida a experiência inaugural da implantação da política de cotas raciais na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 2003, resiste a uma crítica ética tendo as vozes dos estudantes cotistas autodeclarados negros ou pardos como protagonistas? O estudo tem como objetivo aprofundar tal discussão, com um olhar ético, sobre a política contemporânea da reserva de vagas/cotas raciais no ensino superior. Para a realização

desse propósito abordo, primeiramente, os discursos e ações que envolvem a política de cotas raciais em nosso país; em seguida, apresento a questão da identidade racial no Brasil, tendo como foco a construção da(s) identidade(s) negra(s) sob o suporte da Teoria sociocultural; prosseguindo, trago o estudo de caso realizado na UERJ no período entre 2003 e 2005, buscando analisar a política de cotas raciais dessa Universidade, por meio das vozes dos estudantes cotistas raciais, de um ponto de vista da Ética da Libertação, de Enrique Dussel (2002). Finalizo o estu-

do, considerando a política de cotas raciais da UERJ/2003, como sendo um sistema ético crítico, tendo-se os estudantes cotistas como sujeitos dessa ação. Considero, ainda, que a experiência pioneira da política de cotas raciais na UERJ amplia as oportunidades para negros e pardos no ensino superior brasileiro.

Palavras-chave: UERJ; Negros e Pardos; Políticas Afirmativas; Cotas; Ética; Dussel.

¹ Este estudo tem como referência a Tese escrita pela autora, cujo título é: "A política de cotas raciais na universidade pública brasileira: um desafio ético" e defendida em 19/04/2006 na PUC/SP.

Abstract

This study aims to answer the following question: at which extent the inaugural experience for establishing the politics of racial quotas in Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, in 2003, resists to an ethical criticism having the voices of the quottist students self-declared Blacks or Browns as the protagonists? The study here proposed has the objective of deepening such discussion, from an ethical vision upon the current policy of the reserve of racial quotas in University. In order to accomplish this proposal, the study presents a case study performed in UERJ in 2003, 2004 and 2005, and intends to analyze it critically from a point of view of Enrique Dussels' Ethics. The research for this theme made me to focus on the history of universities in Rio de Janeiro, particularly the UERJ's trajectory. It also led me to study the historical position of the Black people in Rio de Janeiro, in the perspective of relating their past demands with the conquest of the racial

quotas in the present days. For discussing the politics of racial quotas in UERJ, I relied theoretically on Dussels' "Ethics of Liberation" (2002). This study confirmed that the system of racial quotas in UERJ/2003 can be considered a critical ethical system, having the quottists as subjects of this action.

Key words: *UERJ; Blacks and Browns; Affirmative Politics; Quotas; Ethics; Dussel.*

1 - As cotas: discursos e ações

Há um debate intenso na sociedade brasileira e isto se deve à polêmica gerada em torno da regulamentação de reserva de vagas para estudantes da escola pública, com sub-cotas para negros, pardos e índios. A reserva de vagas no ensino superior, mais conhecida como cotas, já é uma realidade no país. Segundo o Ministro da Educação Fernando Haddad (2006), cerca de 31 instituições adotaram as cotas com sucesso e com elas cresce a idéia da bolsa de permanência para o estudante cotista.

As universidades pioneiras na implantação dessas cotas são as universidades estaduais do Rio de Janeiro – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e Universidade do Norte-Fluminense – UENF, que vivem, desde 2003, os desafios e conquistas dessa política afirmativa de inclusão.

O debate em torno das cotas se arrefeceu devido à aprovação do Projeto de Lei PL-73/1999¹, apresentado pela Deputada Federal Nice Lobão do PFL, na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) em 08/02/2006. O mesmo cria o sistema de cotas nas universidades federais, ou seja, 50% das vagas serão reservadas para estudantes da escola pública e um sub-percentual dessas seguirá para negros e índios, de acordo com a proporção dessas populações em cada estado. Também estabelece um prazo de até quatro anos para

² O Projeto da Deputada Nice Lobão está registrado no Portal da Câmara dos Deputados sob o Título de Consulta Tramitação das Proposições. O projeto está disponível em: <http://www2.camara.gov.br/proposicoes> e foi acessado pela autora em 5 de junho de 2006.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

50

a implementação total das cotas, sendo a reserva realizada em todos os cursos e turnos das universidades. No entanto, o Plenário da Câmara dos Deputados aprovou recurso em 21/03/2006, contra a apreciação conclusiva da Comissão e, em 12/04/2006, foi aprovado o pedido da Deputada Neide Aparecida, da Comissão de Educação e Cultura para a realização de seminário conjunto com a Comissão de Direitos Humanos para a discussão da proposta de cotas no ensino superior. Desta forma, o Projeto ganhou um ritmo mais lento, retardando, com isso, a implementação do mesmo e agregando diferentes posições: políticas, acadêmicas, sociais e da mídia.

Vale ressaltar o texto do Projeto da Reforma Universitária assinado pelo Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, em 08.06.2006, e encaminhado ao

Congresso Nacional, que também estabelece o sistema de cotas nas universidades federais. Ainda, nesse traçado de programas que buscam democratizar o acesso ao ensino superior, já está em vigor o (ProUni) – Universidade para Todos e o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior (UniAfro).

Complexa e abrangente, a polêmica em torno das cotas passa por diferentes posicionamentos:

a) Um primeiro grupo que é radicalmente contra a implementação dessas ações julgando que são inconstitucionais, pois ferem o princípio da igualdade. Este argumento é coadunado por professores universitários do campo do Direito, como Manoel Ferreira Filho da USP, que relata que o Projeto viola o princípio da igualdade, por exceder o que seria razoável numa política de correção de desigualdades. Nesse argumento, também está inserida a questão da proporcionalidade das cotas. O professor Luís Roberto Barroso, da UERJ, re-

afirma sua posição, relatada na ocasião da implementação das cotas na UERJ em 2003, considerando que o índice de 10% seria razoável para permitir a ascensão social de um segmento desfavorecido e que cotas de 50% e 40% são injustas e violam o princípio de igualdade (O Globo, 09/02/2006). Alguns integrantes desse grupo traçam considerações a respeito dos conceitos de mérito e excelência acadêmica, considerando que as cotas podem ferir a aplicação desses conceitos na avaliação universitária. Entre os que corroboram com este argumento, está a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Cofenen), que também se anunciou contrária às cotas. Para o Presidente da entidade, Geraldo Paiva Dornas, as cotas não são uma solução para a baixa qualidade do ensino público e isto poderá fazer cair a qualidade dos profissionais que deixam as universidades (O Globo, 11/02/2006). Isto poderia gerar um processo de estigmatização dos diplomas de negros e pardos egressos de universidades que adotam o sistema de cotas raciais. Outro ponto abordado é a questão da (in) definição racial em nosso país, por ser um país “mestiço”. O professor Francisco Salzano, da UFRS, pensa que a questão das co-

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

51

tas pode fomentar o racismo. O estudioso em genética considera complexa a discussão, que pode ficar ainda mais difícil se os estudantes sentirem-se prejudicados e resolverem provar que têm ancestralidade africana ou ameríndia, por meio da análise de seus marcadores de DNA (O Globo, 10/02/2006). Assim, esta questão recai diretamente sobre a polêmica do uso da autodeclaração racial nos processos de seleção dos vestibulares. Outros aspectos também acirram as discussões como os custos políticos e econômicos que envolvem a implantação das cotas nas diferentes regiões do país.

b) Num segundo grupo, estão aqueles que são favoráveis, mas discordam quanto ao grupo que deve ser beneficiado pelas cotas. Alguns são favoráveis às cotas com recorte sócio-econômico, as chamadas cotas sociais;

c) Num terceiro grupo, estão aqueles que são favoráveis, mas defendem um maior tempo para a implementação das mesmas. Este é o caso da ANDIFES, que argumenta em favor da autonomia universitária e requer maiores condições para implementação das mesmas nas universidades federais;

d) Um quarto grupo é composto por aqueles que lutam efetivamente para que as cotas sejam implementadas o mais rápido possível e possam corrigir as desigualdades históricas, como é o caso da ONG EDUCAFRO - Educação e Cidadania para Negros e Carentes e o Pré-Vestibular para Negros e Carentes - PVNC. Nesse grupo, também estão movimentos raciais e sociais, que coadunam com essa política de reparação histórica, que se traduz por meio das cotas raciais. É nesse grupo que insiro este estudo que ora apresento.

2 - O cotista racial: uma questão de identidade(s)

2.1 - Identificação racial no Brasil: uma questão histórica

Uma das argumentações contrárias à implementação de cotas para negros em nosso país se instala sobre a indefinição da identificação racial dos estudantes, uma vez que vivemos em um país “mestiço”. Alguns questionamentos perpassam este pensamento: Como será feita a declaração de cor/etnia nos vestibulares? Será apresentado algum tipo de prova ou só o fenótipo resolve? Como definir quem é negro, pardo e branco? Como evitar fraudes quanto à declaração? No intuito de responder tais questionamentos, algumas universidades têm procurado elaborar processos de declaração em seus vestibulares. A UERJ, por exemplo, determina que os estudantes interessados em concorrer às vagas reservadas para estudantes negros e pardos façam uma autodeclaração, no momento da inscrição do Vestibular.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

52

Outras universidades federais e estaduais que aderiram ao sistema de cotas elaboraram diferentes critérios para a identificação dos estudantes cotistas, como a Universidade de Brasília, a Universidade Federal do Paraná, entre outras, que compõem o cenário das cotas em nosso país. Para essas instituições, o debate quanto ao acesso de estudantes cotistas já é uma realidade e avança no sentido de garantir a permanência e o êxito desse estudante em suas instalações.

A questão da identificação racial faz parte de nossa história. Acadêmicos brasileiros desenvolveram, na virada do século e nas primeiras décadas do século XX, previsões racistas de inferioridade do negro e do mulato e, com isso, propuseram a solução do “branqueamento”, por meio da mescla de brancos com não-brancos. O branqueamento prescrito pelos “Eugenistas” se tornou a principal sustentação para a política de imigração do Brasil. No entanto, como diz Telles (2003:48), o que foi um processo de empardecimento

da população brasileira, mostrando-se como principal força na composição racial brasileira.

Como nos indica Telles (2003:50), esta visão foi sendo substituída pelos estudos de Gilberto Freyre na década de

A questão da identificação racial faz parte de nossa história. Acadêmicos brasileiros desenvolveram, na virada do século e nas primeiras décadas do século XX, previsões racistas de inferioridade do negro e do mulato e, com isso, propuseram a solução do “branqueamento”, por meio da mescla de brancos com não-brancos.

1930. Freyre, ao mesmo tempo em que minimizava a importância do branqueamento, concentrava-se nos efeitos da miscigenação das raças. Freyre foi um dos responsáveis pelo estudo antropológico das práticas culturais afro-brasileiras na matriz da identidade nacional emergente. A miscigenação ou mestiçagem (termo derivado do espanhol *mestizaje*) equivalente à mistura racial, como infor-

ma Telles (2003:2), e constitui a viga mestra da ideologia racial brasileira. Freyre apresentou uma eficiente ideologia nacional, popularizando a idéia da democracia racial que dominou o pensamento sobre raça dos anos 1930 até o começo dos anos 1990.

Menos receptivos a essas colocações estavam os estudos desenvolvidos por Florestan Fernandes, que desde o início

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

53

dos anos 50, enfocou o problema do racismo e da desigualdade racial retirando o foco da miscigenação brasileira e fazendo uma crítica intensa e sistemática da ideologia da democracia racial.

Nesse panorama e influenciados pela ideologia marcante da democracia racial, o povo negro brasileiro passa a assumir diferentes sistemas de classificação racial de se auto-identificar. Com isso, a classificação racial no país tornou-se complexa e fluida. Telles (2003) nos informa que o termo “cor” no Brasil equivale ao termo em inglês *race*, usado para expressar uma combinação de características físicas, entre essas, a cor da pele, o tipo de cabelo, as formas do nariz e dos lábios. O termo “cor” é especialmente usado no Brasil, pois capta a idéia de continuidade entre as categorias de raça, ou seja, supõe um continuum de cores entre o branco e o negro, tornando a categoria negra consideravelmente evasiva. Para exemplificar, o censo utiliza três categorias: branco, pardo, preto. O discurso popular utiliza nas categorias especialmente o ter-

mo moreno e o sistema do movimento negro usa, cada vez mais, os termos negro e branco, inserindo-os em um debate político de raça.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), órgão governamental responsável pela elaboração e coletânea dos censos populacionais de cada década, aplica, desde 1950, as seguintes categorias: branco, preto, pardo e amarelo e, em 1991 e 2000, instituiu a categoria indígena. No entanto, a freqüência de categorização mais utilizada em questionários abertos é dos termos: branco, moreno, pardo, moreno-claro, preto, negro, claro, outros (DATAFOLHA, 1995, *apud* Telles, 2003:108). O termo moreno é bastante assumido na classificação popular, talvez devido à sua ambigüidade. Já a utilização do

termo negro vem para desestigmatizar a negritude e diminuir a ambigüidade empregada no termo moreno.

2.2 – A(s) Identidade(s) Negra(s): uma construção permanente

Hall (2003) aborda a construção da identidade negra na contemporaneidade. Este autor relata a respeito do fim da inocência do sujeito negro, ou o fim da noção ingênua de um sujeito negro essencial. Hall considera que, ao naturalizar as diferenças, se tende a fixar este significante fora da história, da mudança e da intervenção política.

O negro, no pensamento de Hall (2003), não é uma categoria de essência. O autor revela a necessidade de se pensar na diversidade e não na homoge-

O ponto de partida de toda a crítica é a negação da vida humana, de sua corporalidade, de sua materialidade. Ou seja, trata-se de considerar, em profundidade, o critério crítico material e explicar a causa da impossibilidade da produção e reprodução da vida humana.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

54

neidade da experiência negra. Desta forma, cabe reconhecer outros tipos de diferenças que localizam, situam e posicionam o povo negro, uma vez que são sempre diferentes e estão sempre negociando diferentes tipos de diferenças, de gênero, sexualidade, religião, classe social entre outras. Este processo se dá em constante negociação, com uma série de posições diversas e com identidades que se deslocam entre si. O que se procura é um negro da cultura negra interessado pelas estratégias culturais capazes de fazer a diferença e deslocar posições de poder. Este negro vive em um contexto com especificidade conjuntural e histórica.

Partindo das considerações acima, questiono: poderíamos definir a Identidade Negra na atualidade? Cabe pensar a constituição da identidade negra em seus múltiplos marcadores de forma articulada e em permanente construção. Com isso, não pensaríamos em uma identidade negra, mas sim, em identidade(s) negra(s), compostas por diferentes marcadores. Os recentes estudos buscaram um melhor entendimento a respeito do que é ser negro e de marcadores que compõem essa identidade. Três categorias emergem nessa discussão:

raça, cor e etnia, como potenciais marcadores da identidade negra.

Telles (2003), Hanchard (2001), Canen (2004) e Osório (2005) consideram polêmico o uso da categoria raça como marcador-mestre da identidade negra. Canen (2004:54) questiona o que significa ser negro. A autora traça três vertentes que pensam a identidade negra: a racial, a étnica e a racial multiculturalmente comprometida. Canen (2004) também identifica tensões quanto ao marcador mestre – negritude, pois a negritude confina o marcador identitário aos referentes de cor e raça. A redução da identidade a esses aspectos essenciais, biológicos, tem sido derrubada por pesquisas científicas sobre o genoma humano. Se a preocupação de Canen (2004) é iden-

tificar quem é negro, Osório (2005) questiona quem é pardo. Para o autor, a dificuldade da identificação racial reside na ambigüidade da classificação parda, mais especificamente, na fronteira entre o pardo e o branco.

D'Adesky (2001:21 *apud* CANEN, 2004:68) pensa que marcador identitário deveria estar no conceito de identidade étnica. A identidade coletiva dos negros não se limitaria à cor da pele, sendo que o fenótipo marcaria apenas a origem africana, a raiz da identidade negra. No entanto, Gilroy

O termo "cor" é especialmente usado no Brasil, pois capta a idéia de continuidade entre as categorias de raça, ou seja, supõe um continuum de cores entre o branco e o negro, tornando a categoria negra consideravelmente evasiva.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

55

(2001, *apud* CANEN, 2003, p. 54) ressalta que tal ênfase pode gerar um “afrocentrismo” essencializando o continente africano, em uma visão estática de africanidade e levando a um congelamento do marcador identitário.

Desta forma, não há um consenso em torno da discussão a respeito de um marcador mestre para a construção das identidades negras. Estas são constituídas por uma multiplicidade de marcadores identitários, híbridos e dinâmicos. Defendo, com isso, que os movimentos negros são territórios privilegiados para a construção e o fortalecimento da(s) identidade(s) negra(s).

3 - As cotas raciais na UERJ: do acesso à permanência de um desafio ético

Este estudo partiu de uma pesquisa realizada por meio de um estudo de caso ocorrido na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e em seus campi regionais, no intuito de

identificar e compreender o processo de implantação de reserva de vagas/cotas nos cursos de graduação em 2003, em decorrência da Lei Estadual nº 3.708/2001². Entre 2003 e 2005 foram realizadas 55 entrevistas³ com os estudantes cotistas da UERJ, como também foram realizadas entrevistas com alguns dirigentes, funcionários da UERJ, representantes da Assembléia Legislativa do Rio de Janeiro e representantes da EDUCAFRO.

A referida Lei trouxe a obrigatoriedade de preenchimento de 40% das vagas nos cursos superiores e contribuiu, de modo precursor, para alterar este cenário. Os 1999 alunos autodeclarados (UERJ, 2003) assumiram um espaço

“historicamente” ocupado pela maioria branca e proveniente das classes mais favorecidas da nossa sociedade. A inclusão desse perfil de educando nos cursos de graduação revela a importância de se pensar o cotidiano desses sujeitos nesse contexto. Assim, delimitarei como sendo os sujeitos da pesquisa os estudantes autodeclarados negros ou pardos com ingresso em 2003 nos cursos de graduação da UERJ, em quatro unidades regionais, quer sejam: a Faculdade de Formação de Professores (FFP) – São Gonçalo; Instituto Politécnico da UERJ (IPRJ) – Nova Friburgo; Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) – Duque de Caxias; *Campus* Regional de Resende – Faculdade de Tecnologia – Resende, bem como o *Campus* Maracanã e o Hospital Pedro Ernesto, na cidade do Rio de Janeiro.

³ *Projetos e Leis relativos à reserva de vagas nas Universidades Fluminenses tramitados na Assembléia Legislativa do Rio de Janeiro estão disponíveis no site <http://www.alerj.rj.gov.br>. Vale ressaltar que a Lei nº 3.708/2001 foi revogada pela Lei nº 4151/2003, que institui uma nova lei de cotas para acesso nas universidades públicas estaduais modificando o percentual de distribuição das cotas, além de incluir o termo estudante carente e considerar o nível sócio-econômico dos candidatos.*

⁴ *Justifica-se ressaltar que a abordagem dos estudantes ocorreu informalmente, por meio de conversa preliminar e exposição da pesquisa em questão. Devido ao fato de a UERJ não ter divulgado a lista com os nomes dos estudantes cotistas, a abordagem ocorreu, na maioria das vezes, com base nas características fenotípicas de negros e pardos.*

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

56

3.1- A Ética da Libertação e as vozes dos estudantes autodeclarados negros ou pardos

Neste estudo, proponho um reexame da teoria ética trazida por Enrique Dussel (2002). O autor elabora a Ética da Libertação: uma ética radical, pois busca uma superação do pensar a modernidade e o sistema-mundo para além do eurocentrismo, para uma responsabilidade radical pelo outro, para uma subjetividade radicalmente distinta - a afirmação do sujeito vivo, humano concreto, ou seja, uma ética da vida, sendo da vida em sua concretude o critério universal da ética da libertação.

Os estudos de Dussel (2002) partem da situação de vitimização/opressão da vida dos sujeitos (denominados de vítimas) inseridos no contexto latino-americano. Não por acaso trago Dussel para alinhar meu pensamento com o foco deste estudo, ou seja, o sistema de cotas raciais da UERJ/2003 sob o olhar das vítimas (as quais identifico como sendo os estudantes cotistas autodeclarados negros ou pardos com matrícula em 2003).

Desta forma, parto da denúncia do sistema de ensino

superior enquanto um sistema excludente, dominador, injusto, um sistema hegemônico, visto como natural e legítimo que, no entanto, vitimiza, nega, oprime, exclui a presença do negro carente de recursos financeiros em seu contexto. Com isso, evidencia-se a invalidade, a ilegitimidade, a ineficácia do sistema de ensino superior vigente, uma vez que produz vítimas, nega a vida dos negros enquanto possíveis integrantes do ambiente acadêmico. A ordem estabelecida por esse sistema apresenta a presença real de vítimas e a inevitável crítica ao mesmo. Dussel orienta a pensar na negatividade do sistema enquanto propulsora de toda crítica; com isso, coloca-se o sistema de ensino superior vigente em questão.

A investigação baseada na Ética da Libertação (2002) no cenário das cotas raciais da UERJ/2003, permite um olhar mais aguçado para o fato da exclusão étnico-racial no ensino superior brasileiro, fato este intimamente vinculado às exclusões sofridas por esses sujeitos no sistema-mundo globalizado. Este estudo foca sua lente na exclusão de afro-

brasileiros que têm a exclusão étnico-racial agravada e associada por demais exclusões como a social, a econômica, a cultural, entre outras em nossa sociedade. O pensamento de Dussel favorece uma incursão exploratória, um mapeamento, um modelo interpretativo para o tratamento da temática em questão, uma vez que sustenta, por meio da ética da vida, momentos que viabilizam concreta e factivelmente ações para a necessária libertação das vítimas.

A *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*, de Dussel (2002) é considerada um dos maiores marcos da crítica ética contemporânea. Esta objetiva conferir mundialidade e sistematicidade à “práxis de libertação das vítimas”. Esta Ética pensa a partir da situação real e concreta da vida humana negada ou excluída do atu-

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

57

al processo de globalização do capitalismo mundial e volta-se para a intersubjetividade e factibilidade empírica fugindo do mero racionalismo. É construída por meio de categorias materiais e formais, dirigindo-se para a afirmação radical da vida. É uma ética comunitária, ou seja, das comunidades críticas, como os movimentos sociais, econômicos, raciais, políticos, que têm como horizonte ancorar e legitimar processos de transformação e libertação, bem como lutar pelo reconhecimento dos sujeitos sócio-históricos emergentes na sociedade civil. É uma ética da maioria, considerando-se que a maioria é excluída e vitimada. É a afirmação total da vida humana.

A ética de Dussel (2002) parte da *razão prático-material* para estabelecer o critério de verdade, o princípio ético-material universal, a partir de um juízo de fato e de um enunciado normativo com relação à vida do sujeito ético, com pretensão de verdade prática e voltada ao interesse ético-material. Esta razão está vinculada ao princípio da obrigação de produzir, reproduzir e desenvolver a vida humana concre-

ta de cada sujeito ético. Este é o princípio universal nessa ética crítica, visto que esta é uma ética que cumpre a exigência da sobrevivência de um ser humano autoconsciente, cultural e auto-responsável. A vida humana é o modo de realidade do sujeito ético em sua dimensão racional, tendo a comunicação lingüística como uma dimensão essencial dessa vida. Dussel traz como critério de verdade prática as mediações adequadas para a produção, reprodução e desenvolvimento da vida de cada sujeito humano em comunidade, ou seja, a materialidade da vida humana como critério de verdade.

O critério material sobre o qual se funda a Ética de Dussel é universal e comunitário. Trata-se de uma comunidade de vida. O critério material é, simultaneamente, um critério de verdade prática e teórica. Este é o nível dos enunciados ou juízos descritivos,

juízos de fato, mas com consistência própria.

O princípio ético-material universal é toda a problemática da possível fundamentação dialético-material, e se fundamenta sob o critério material universal da ética. Este princípio também pode ser considerado como um princípio de corporalidade. É em função das vítimas que se necessita esclarecer o aspecto material da ética, para fundá-la e poder, a partir dela, dar o passo crítico. A intenção da Ética da Libertação é justificar a luta das vítimas por sua libertação e não argumentar a razão por conta dela mesma, uma vez que a razão é apenas a “astúcia da vida” do sujeito humano (DUSSEL, 2002:94).

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

58

É o contraponto, o contradiscurso, é o avesso, é a negatividade que compõe os alinhavos dessa ética da libertação. O ponto de partida de toda a crítica é a negação da vida humana, de sua corporalidade, de sua materialidade. Ou seja, trata-se de considerar, em profundidade, o critério crítico material e explicar a causa da impossibilidade da produção e reprodução da vida humana. O critério da crítica é propriamente negativo. A negatividade como dominação, exclusão, como produção das vítimas, pela não aceitação desta exterioridade e pela produção da miséria, da opressão, do trabalho alienado, da vigência de valores invertidos, da alienação do sujeito ético, da morte da vítima.

Para Dussel (2002:373), é da afirmação da vida que se pode fundamentar a não aceitação da impossibilidade de reproduzir a mesma, sendo desse ponto que se deve exercer a crítica opondo-se ao ato, norma, instituição, sistema responsável por essa negação. Para uma melhor compreensão deste estudo, procurei tra-

çar o percurso ético de Dussel (2002) ao percurso vivido na UERJ/2003, desde a denúncia da ausência ou da pouca presença dos afrodescendentes no ensino superior no Rio de Janeiro, até o cotidiano das “vítimas” no contexto da UERJ.

É oportuno esclarecer que, neste estudo, considero como sendo os momentos fundamentais da “Ética da Libertação” de Dussel (2002), ou seja, o momento ético-material, o momento moral-formal, e o momento factível-ético relacionados ao primeiro movimento para a aprovação da Lei de Cotas Raciais nº 3.708/2001, desde a denúncia da negação originária, até a aprovação da referida lei, sendo assim, traçado um primeiro ciclo da Ética dusseliana.

O segundo movimento está relacionado aos momentos seguintes traçados por Dussel: momento ético-crítico, momento moral-formal anti-hegemônico e factibilidade crítica, sendo esses referidos à implantação das cotas raciais na UERJ via Vestibular 2003, até a efetivação de projetos éticos factíveis para a libertação das

“vítimas” nessa Instituição, completando, dessa maneira, um segundo ciclo da Ética da Libertação. As análises procuram evidenciar esse traçado ético, entre o contexto da UERJ/2003 e o arcabouço teórico delineado por Dussel (2002).

3.1.1 - Ausência e/ou pouca presença dos afrodescendentes no ensino superior

Este estudo focaliza a ausência ou a pouca presença dos afrodescendentes no ensino superior brasileiro. Esta ausência está ancorada em um processo histórico, no qual o negro tem como marco de seu papel na sociedade brasileira como escravo, apropriado pelo senhor branco, em uma condição servil. Henriques (2002) aponta para a posição de subalternidade ocupada pelos negros em nossa sociedade, decorrente das desigualdades existentes entre brancos e negros nos mais diferentes setores da vida como renda, trabalho, saúde, habitação entre outros aspectos.

Telles (2003) afirma que a educação está no cerne da desigualdade racial, como também nas desigualdades de renda,

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

59

sendo responsável pela grande parte das diferenças relativas à mobilidade entre brancos e negros. Nesse sistema de exclusão está o ensino superior brasileiro, que aumenta, consideravelmente, a distância racial no ingresso do mesmo. Nas últimas três décadas, os brancos foram os maiores beneficiados, e de forma desproporcional, ingressaram no ensino superior, especialmente nas universidades públicas e em cursos de maiores prestígio social, fazendo circular o vínculo perverso entre raça e renda, Petruccelli (2004:07)⁵.

As falas dos estudantes coetistas indicam, com maior evidência, como esta ausência ou pouca presença dos afrodescendentes no ensino superior reflete na vida humana das mesmas, conforme relata Dussel (2002:632) e como é explicitado em seguida:

Infelizmente para nós que somos negros temos uma renda inferior, justamente isso nos dificulta a ter acesso. Isto porque quem tem acesso aos melhores cursos preparatórios são as pessoas que conseguiram ingressar na universidade. Isto não tem a ver com a capacidade

de intelectual e, sim, com condições financeiras. (Estudante (b) do Curso de Direito – 1º período – Manhã/Tarde – Maracanã – 27/01/2004).

[...] o negro por ser justamente o pobre é muito distinto do que a base de educação da classe privilegiada, onde o negro não se enquadra. Então, isso faz uma diferença enorme no vestibular quando você avalia de forma objetiva. (Estudante (a) do Curso de Direito – 5º período – Noite – Maracanã – 19/04/2005).

Um outro aspecto encontrado nas falas dos estudantes está relacionado ao reconhecimento do Outro como sujeito ético, o Outro vitimado, excluído de um determinado sistema de eticidade e, como escreve Dussel (2002), este momento da razão ético originária é recorrente nos seguintes extratos:

O negro já foi tão discriminado durante tanto tempo. Eu li um texto muito interessante na revista da FAPERJ- Fundação de Apoio a Pesquisa do

Rio de Janeiro -que dizia que a partir do momento que você delimita o negro como escravo você também delimita o lugar dele na sociedade. Acho que isto explica tudo. O problema não é apenas social, o problema é racial. Acima de tudo o problema é racial. (Estudante do Curso de Geografia – 3º período – Integral – Maracanã – 28/04/2004).

Como revela Petruccelli (2004:2), esta ausência ou pouca presença dos afrodescendentes nesse sistema de ensino se torna mais visível quando informada por números, pois os mesmos traçam a real e concreta desproporcionalidade racial nesse nível de ensino. Diante desse pensamento, torna-se clara a pouca presença dos afrodescendentes no ensino superior.

Os afrodescendentes brasileiros, particularmente os residentes nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, acreditaram nessa utopia possível. O movimento negro se fez presente no cenário brasileiro, primeiramente, relacionado às questões religiosas, folclóricas, exóticas da raça negra, inserido nas chamadas associações tradicionais. O movimento ne-

⁵ O estudo de Petruccelli (2004, p. 13) utiliza o termo raça em seu texto, bem como traça a seguinte categorização: branca, preta, amarela, parda, indígena.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

60

gro foi se modificando no decorrer da história do nosso país e passou a assumir, com maior vigor, a causa dos afrodescendentes. O movimento negro brasileiro contribuiu sobremaneira para expor a vulnerabilidade do povo afrodescendente na sociedade brasileira.

Os integrantes desse movimento foram inseridos, ao longo do tempo, na vida política do país e contribuíram para trazer maior transparência às relações raciais em nossa sociedade. Também lutaram para que as leis brasileiras fossem revistas, ou mesmo criadas, para que os afrodescendentes pudessem ser beneficiados pelas mesmas, cumprindo aqui, o que Dussel (2002, p. 554) considera como sendo a criação dos chamados “direitos emergentes”, pela transformação de normas, ações e sistemas de eticidade. Este é o momento da factibilidade, o qual trata da possibilidade ou não de uma ação moral, segundo as condições materiais para a sua realização. A factibilidade ética, advinda da aprovação e implantação das cotas raciais, determinou o âmbito do possível, o factível sustentável a longo

prazo, para que fosse viabilizada a reprodução e o crescimento da vida dos negros no ensino superior.

3.1.2 - Autodeclaração: identidade e re- conhecimento

Dussel (2002) escreve que é pelo “re-conhecimento” que se descobre uma co-responsabilidade pelo Outro como vítima. É a passagem da não consciência ou da posição ingênua para uma consciência ético-crítica. O sistema antes considerado como natural e legítimo aparece diante da consciência crítico-ética transfigurado em um sistema negativo. A crítica é o começo da luta e é neste momento que a “re-sponsabilidade” entra em jogo como crítica e transformação das causas que originam a vítima como vítima.

Este momento incide sobre a passagem de reconhecimento ingênua para uma “re-sponsabilidade crítica radical” pelo sujeito negado. Duas dimensões distintas, mas intimamente relacionadas estão presentes nessa discussão: primeira, a elaboração do Edital de 2003

constando em seu texto a necessidade da autodeclaração para aqueles estudantes que gostariam de concorrer com o aporte das cotas raciais; segunda, a autodeclaração como elemento de identificação das identidades das “vítimas” e, neste âmbito, dois fatores podem ser identificados:

a) O oportunismo, pela “facilidade” gerada para o ingresso no ensino superior público, demarcando uma dimensão de consciência ingênua frente a esse reconhecimento;

b) A autodeclaração como fator de reafirmação identitária dos afrodescendentes, indicando fontes para uma consciência mais crítica, ética e responsável para com aqueles sujeitos, cujas vidas estão diretamente ameaçadas.

A Lei Estadual nº 3.708, de 09 de novembro de 2001, trouxe em seu texto no Art. 1º o seguinte texto:

Fica estabelecida a cota mínima de até 40% (quarenta por cento) para a população negra e parda no preenchimento das vagas relativas aos cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ e da Universidade do Norte Fluminense – UENF.

Os termos negro e pardo inseridos na referida Lei, acirram o debate em torno daqueles que seriam sujeitos beneficiados pela mesma. No âmbito da UERJ podem-se perceber

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

61

reflexões quanto à questão da autodeclaração requerida pelo Edital do Vestibular/2003/UERJ. Tal discussão foi recorrente no debate, não somente no interior da UERJ e fazendo parte também dos estudantes cotistas, por exemplo:

Eu acho que a principal questão levantada com relação ao sistema de cotas foi: Quem é negro no Brasil? (Estudante (b) do Curso de Direito – 1º período – Manhã – Maracanã-27/01/2004).

Eu tenho grande preocupação quanto às cotas, principalmente as raciais. E a preocupação é a seguinte: Qual o negro que a gente quer colocar na universidade pública? (Estudante (b) do Curso de Filosofia – 3º período – Manhã – Maracanã-12/05/2004).

Como se percebe, a fluidez gerada pelo sistema de identificação racial em nosso país fez com que os estudantes cotistas colocassem em questão a objetividade da Lei de cotas raciais e isto influenciou os sujeitos que dela fizeram parte.

a) O oportunismo: negro loiro de olhos azuis

Telles (2003:292) alerta que muitos pardos se beneficiaram

de políticas afirmativas voltadas para negros, mesmo sem se considerarem negros. Para o autor, isto pode levar a um oportunismo, pois a possibilidade de conseguir uma vaga no ensino superior público pode levar alguns brancos a se declararem negros, estabelecendo uma vantagem potencial nesse reconhecimento, afirmado no exemplo a seguir:

Eu já vi gente branca do olho azul se declarando parda ou negra para poder entrar na faculdade por causa das cotas. Tem muita gente que não visualiza isto, essa relação cotas, negros e desigualdade, vêm só um jeito de entrar na faculdade. (Estudante (b) do Curso de Enfermagem – 1º período – Integral – Maracanã-11/12/2003).

César (2004:272) coaduna com o autor acima e ressalta a falta de um critério para determinar a afrodescendência dos candidatos. Para a autora, o termo pardo trouxe, para a Lei

Estadual n. 3708 de 09 de novembro de 2001, uma “anarquia cognitiva” e dificultou a aplicação objetiva da mesma. Considera-se, também, que a autodeclaração é o critério mais usado nos instrumentos internacionais das Nações Unidas e tem como objetivo estimular, fortalecer a identidade do indivíduo quanto a sua própria percepção social.

No caso da UERJ/2003, a autodeclaração levou os candidatos a um momento de reconhecimento identitário. No entanto, alguns deles o fizeram demarcando apenas com uma consciência ingênua a respeito de sua negatividade frente ao sistema criticado. Dussel (2002) comenta que o mero “re-conhecimento” não é um ato ético, uma vez que não inclui o dever ser, o compromisso ético de luta para negar a dor das vítimas. Mas, muitos deles fizeram a opção pela reserva conscientes de um maior

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

62

compromisso para com o “re-conhecimento” que, naquele instante, firmavam não só com eles mesmos, mas com os futuros cotistas raciais.

b) A autodeclaração como fator de reafirmação identitária

Dussel (2002:466) considera que é por meio desse “re-conhecimento” que ocorre a tomada de consciência ética monológica, que se transformará em um ato comunitário. A partir da afirmação do seu próprio ser valioso que avançará para uma luta de libertação com a consciência ética de ser vítima. Isto é demarcado nas falas abaixo:

Eu me declarei por conta da minha ascendência africana. Eu entendo que, o que eu considero como negra não é simplesmente a cor da sua pele, e, sim, seus traços, a sua cultura, a sua tradição familiar. Eu acho que esses são requisitos para você determinar qual a raça e etnia que você considera pertencer. [...] essas medidas visam repa-

rar algum dano sofrido por algum grupo étnico, racial, por alguma questão histórica. (Estudante (b) do Curso de Direito – 1º período – Manhã/Tarde – Maracanã- 27/01/2004).

Indiferente de você ter uma noção de que raça existe ou não existe um fator no Brasil de pessoas que se declaram negras e outras que se declaram brancas. Você tem não tem como ficar no meio termo, ou você é negro ou você é branco ou mestiço. Alguma coisa você é. Se você negro não se declara como negro ou como pardo você está dizendo que não sabe qual é a sua cor. (Estudante (a) do Curso de Filosofia – 3º período – Manhã – Maracanã- 12/05/2004).

Os extratos apontam para o que na ética dusseliana é visto como um re-conhecimento da existência das vítimas e, posteriormente, na “re-sponsabilidade” mútua com as vítimas. Esta “re-sponsabilidade” exige a participação em instâncias decisórias relativas à produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana que devem culminar com a efetiva libertação das vítimas. A transformação se inicia pela própria “re-sponsabilidade” da crítica da instituição ou sistema de eticidade excludente.

3.1.3 - A ética nas cotas raciais: do acesso à permanência

No contexto da UERJ, alguns estudantes não foram motivados a reconhecer com maior responsabilidade sua condição de vítima e, com isso, não promovendo o avanço da tomada de consciência da exclusão, como escreve Dussel (2002:421). No entanto, isto não foi consenso no interior da Universidade, sendo possível encontrar nas falas dos representantes da Universidade ações voltadas para o fortalecimento e a inserção mais consciente desses estudantes cotistas no ambiente acadêmico.

Vencido o desafio da política de acesso a estudantes cotistas, a UERJ passou a vivenciar os desafios relacionados à permanência desses estudantes em seu interior. Desse modo, diferentes projetos foram elaborados: como o PROINICIAR Programa de Iniciação Acadêmica, que, além de oferecer bolsas de es-

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

63

tudo para os estudantes, oferece uma série de atividades acadêmicas e culturais para os estudantes, como mostra os seguintes dizeres:

A UERJ procura sim. Há uma maneira de deixarmos integrados, tem com a orientadora pedagógica. Nós tínhamos um projeto e reunimos para ver como estavam os cotistas e alguns outros alunos. (Estudante (b) do Curso de Engenharia de Produção- 4º período – Integral – Faculdade de Tecnologia- 07/12/2004).

Hoje a UERJ tem um programa chamado PROINICIAR desenvolvido junto à Sub-Reitoria de Graduação e alguns alunos do DCE que participam da elaboração desse projeto. (Estudante do Curso de Geografia - 3º período – Tarde/Noite – Maracanã- 28/02/2004).

Sim, pelo menos aqui eu acho que os professores estão sendo muito amigos, eles têm ajudado no que diz respeito

aos trabalhos, principalmente o professor de Cultura Negra, ele fez um levantamento na Semana de Cultura Negra e conversamos abertamente sobre as cotas, sem problemas. (Extrato decorrente da fala do estudante (h) do Curso de Pedagogia- 1º período – Tarde – FEBF- 17/02/2004).

A positividade dos relatos se instala nas ações concretas que a UERJ vem realizando, no que se refere aos mecanismos e projetos que viabilizem a permanência dos cotistas em seu interior. É válido considerar o papel e as ações da orientadora pedagógica, ressaltada como um elo de integração entre os estudantes cotistas da Faculdade de Tecnologia em Resende e os projetos desenvolvidos pela UERJ/Maracanã. Também foram citados alguns diálogos abertos em sala de aula por professores que inseriram em suas práticas a temática das cotas. Outro aspecto merecedor de ressalva foi a importância do Projeto dos Espaços Afirmados, realizado pelo Programa de Políticas

da COR – PPCOR, na vida dos cotistas na UERJ, mas extinto em 2005.

Um fato a ser considerado refere-se ao passo que esses sujeitos deram ao negar a “cultura do silêncio” viabilizada pelo processo de invisibilidade dos cotistas, para romper com a consciência mágica, alienada, a chamada consciência em-si relatada por Dussel (2002:421). O autor expõe que este processo ético começa pela tomada de consciência ético-crítica dessa opressão-exclusão; este processo tem caráter comunitário e organizativo.

A tomada de consciência da situação frágil quanto à permanência dos cotistas da UERJ fez emergir a necessidade de se construir uma comunidade de comunicação dessas “vítimas”, denominada de “Comissão dos alunos cotistas da UERJ”, composta em 2003. Tal Comissão teve uma trajetória bastante conturbada, estando, em 2004 e 2005, pouco ativa oficialmente. Alguns es-

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

64

tudantes continuaram, mesmo sem a sua institucionalização mais efetiva, participando em outras instâncias semelhantes para debater e projetar alternativas para uma melhor condição de vida dos cotistas na Universidade.

É fato que estas “micro comunidades de comunicação de estudantes cotistas”, CA, DCE, Espaços Afirmados, entre outras, estão, em alguns casos, ancoradas pelos movimentos negros do Rio de Janeiro que procuram acompanhar, juntamente com alguns intelectuais inseridos em programas da UERJ como o LPP – Laboratório Políticas Públicas e o PPCOR- Programa Políticas da Cor, a vida acadêmica desses estudantes, bem como lutar pelo “re-conhecimento”, pelo descobrimento da não-verdade, da não-validade, diante do sistema hegemônico. Espera-se que, no decorrer desse percurso histórico, estes cotistas de 2003, participantes dessas “micro comunidades de comunicação de estudantes cotistas”, possam se amalgamar e fortalecer para a concretização de uma utopia possível para afrodescendentes brasileiros.

No terreno da *práxis* libertadora se encontra a realização do “ato bom”, legítimo. O critério crítico de toda transformação depende da capacidade das vítimas em realizar a libertação. É sobre essa libertação que se funda o princípio mais complexo da “Ética da Libertação” (DUSSEL, 2002), o princípio libertação que formula o dever ético da transformação como possibilidade de reprodução da vida da vítima e com desenvolvimento factível da vida humana em plenitude. Os estudantes autodeclarados negros ou pardos refletiram do seguinte modo, a respeito das cotas raciais na UERJ:

Eu acho bastante ético, até porque tudo que tem a ver com seu próximo, de certa forma é ética. [...] A ética é só um valor que você tem e transmite para o seu próximo (Estudante (a) do Curso de Filosofia – 2º período – Manhã – Maracanã – 26/10/2003).

Se você fica indiferente às lutas, como por exemplo o direito das mulheres, você não está participando efetivamente da sociedade enquanto cidadão. Então, eu, se eu identifico um grupo social que é marginalizado, como os homossexuais em reivindicação legítima deles, de serem respeitados, eu me mantenho indiferente a isso, eu não participando de uma so-

cidade. Eu estou participando de um grupo no qual eu estou inserido e essa não participação eu acho antiética, porque você está indiferente ao meio que te cerca. Você não exerce sua cidadania, então eu acho antiético você ser indiferente aos problemas dos outros. É antiético ficar indiferente é desumano. (Estudante (d) do Curso de Direito – 5º período – Noite – Maracanã- 19/04/2004).

Eu acho que sim. No caso da UERJ tem que se discutir. As cotas são importantes. Acho justo e necessário, acho que chegaram tarde demais! (Estudante (b) do Curso de Filosofia – 3º período – Manhã – Maracanã 12/05/2004).

Por isso, a maior parte dos estudantes cotistas entrevistados se posiciona de modo consciente e favorável à reserva de vagas para estudantes autodeclarados negros ou pardos, como por exemplo:

No momento como está a situação educacional para as classes menos favorecidas eu concordo, porque eu faço parte dela. É uma Lei ética, senão tivesse ética não teria sido aprovada. (Estudante (a) do Curso de Letras – 1º período – Tarde/Noite – FFP -29/11/2003).

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

65

Eu acho que as Leis são válidas. Elas estão propiciando uma entrada de negros na universidade. A consciência negra tem que estar forte e mais unida em relação a isso. (Estudante (a) do Curso de Direito- 1º período - Manhã - Maracanã - 27/01/2004).

Eu vejo pelo ponto de vista jurídico também, quando você observa que um segmento da sociedade não participa, não consegue exercer a sua cidadania, não participa de modo efetivo de todos os bens da sociedade, existe a necessidade desse grupo social ser tutelado pelo Estado. Quando você observa um grupo mais fragilizado há a necessidade dele ser tutelado, como no caso dos deficientes físicos, dos idosos, das crianças e com o negro não foi diferente. Quando se observou que eles não participavam da vida acadêmica do País foi necessário fazer uma medida reparatória visando incluir um grupo que é historicamente excluído. (Estudante (d) do Curso de Direito- 5º período - Noite- Maracanã- 19/04/2005).

Os extratos acima indicam que o projeto factível da aprovação da Lei de cotas para autodeclarados negros ou pardos, proposto e defendido pelo movimento negro, foi considerado como sendo um “ato bom” capaz de reverter a negação originária da ausência e da pouca presença de afrodescendentes no ensino superior e viabilizando o acesso dos mesmos a este nível de ensino.

4 - Considerações finais

Estranhamento, desconforto, receio, representaram, para alguns integrantes da UERJ, a chegada dos estudantes das cotas raciais. Uma sensação quase inédita fez com que muitos docentes abrissem as portas trancadas de suas práticas pedagógicas para dar passagem a uma nova realidade de estudantes, agora, muitos negros, pardos, desfavorecidos sócio-

econômico e culturalmente. A presença desses sujeitos foi ancorada pela denúncia do movimento negro e pelo anúncio da aprovação da Lei de cotas raciais de 2003. Esta aprovação legítima rompeu, descaracterizou, reconfigurou o cenário da referida Universidade, antes homogênea, branca, elitizada e, hoje, diversa e popular.

Todavia, como uma experiência em construção, tanto a UERJ, quanto os cotistas beneficiados pela Lei de cotas raciais devem enfrentar coletivamente, comunitariamente, os dilemas e os sucessos que dela fazem parte. O convívio com o diferente no espaço acadêmico, advindo da inclusão dos estudantes negros carentes economicamente, traz, para dentro dessa universidade e de seus campi regionais, a necessida-



ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

66

de de traduzir o conhecimento e a vivência acadêmica para os espaços multiculturais que esses sujeitos ocupam na sociedade. A experiência da implantação das cotas raciais da UERJ/2003 evidencia um percurso ético e, mesmo que embrionário, pode ser ancorado e compreendido pela “Ética da Libertação” de Dussel (2002).

Afirmo que este caminho demarca o momento inicial para a concretização efetiva de um caminho ético em seu nível mais elevado, consciente e crítico. Pouco a pouco, a UERJ e suas “vítimas” encontrarão meios eficazes, factíveis para realizarem o princípio universal da Ética dusseliana, quer seja, a vida do sujeito ético em plenitude. Muito mais que ino-

var, as cotas raciais da UERJ instauraram um projeto maior de libertação para os afrodescendentes no ensino superior do país, abrindo um espaço vigoroso para o diálogo e a expansão das ações afirmativas nesse contexto.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

67

Referências Bibliográficas

CANEN, Ana, (2004). *Identidade Negra e espaço educacional*. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p.709-724.

_____, (2003). *Refletindo sobre identidade negra e currículo nas escolas brasileiras: contribuições do multiculturalismo*. Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande. N. 15, jan/jun, p. 49-57.

CESAR, Raquel C. Lenz, (2004). *Acesso à justiça para minorias raciais no Brasil: é a ação afirmativa o melhor caminho? Riscos e acertos no caso da Uerj*. 2004. Tese de Doutorado.Faculdade de Direito da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

DUSSEL, Enrique, (2002). *Ética e libertação na idade da globalização e da exclusão*. Trad. Ephraim F. Alves *et al.* Petrópolis: Vozes

HADDAD, Fernando, (2006). *Anteprojeto da Reforma Universitária pode acabar com o sistema de cotas*. Folha Dirigida *on line*. Acesso em 07/02/2006.

HANCHARD, Michael George, (2001). *Orfeu e o poder: movimento negro no Rio e São Paulo (1945-1988)*. Rio de Janeiro: Eduerj. Tradução de Vera Ribeiro.

HALL, Stuart, (2003). *Que “negro” é esse na cultura negra?*. In: LIV SOVIK, RESENDE ADELAID (orgs). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, p. 335-349.

HENRIQUES, Ricardo, (2002). *Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação*. Brasília; UNESCO.

ORTIZ, Renato., (2003). *Cultura brasileira & identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro, (2004). *O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE*. In: BERNARDINO, J, GALDINO, D. (orgs). *Levando raça a sério: ação afirmativa e universidade*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 85-136.

PETRUCCELLI, José Luís., (2004). *Mapa da cor no ensino superior brasileiro. Programa de Políticas da Cor na Educação Brasileira*. Série Ensaios & Pesquisas. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Laboratório de Políticas Públicas e Governo Federal –Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial.

TELLES, Edward, (2003). *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.Tradução de Ana Arruda.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, (2003). *Vestibular UERJ/2003 - relatório analítico*. In: VESTIBULAR UERJ/2003. Caderno de Graduação. Rio de Janeiro: Sub-Reitoria de Graduação. V.8, 2003.

Sites visitados:

www.mec.gov.br/reforma/documentos.2005. Acesso em 17/10/2005.

www.oglobo.com.br/pais. Acesso em 09/02/2006.

www.oglobo.com.br/pais. Acesso em 10/02/2006.

www.oglobo.com.br/pais. Acesso em 11/02/2006.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

68

Wikipédia - a enciclopédia colaborativa como ferramenta de estímulo à pesquisa

Beatriz Cintra Martins*

*Jornalista especializada em projetos para a *Internet*. Mestre em Comunicação e Cultura pela ECO/UFRJ, com a dissertação *Cooperação e controle na rede: um estudo de caso do website Slashdot.org*.
beatrizm@uol.com.br

Material recebido em maio 2006 e selecionado em junho de 2006.

Resumo

A enciclopédia eletrônica Wikipédia, cujo conteúdo é desenvolvido de forma colaborativa pelo próprio público interagente, se constitui em um novo modelo de compilação do saber humano. As redes de comunicação, mais do que oferecer um novo suporte tecnológico para a indexação da informação, tornam possível a articulação de redes sociais cooperativas no empreendimento coletivo de sistematização do conhecimento. Ao propiciar um espaço para o debate e a edição colaborativa, a Wikipédia se apresenta como um recurso pedagógico muito interessante, passível de múltiplas aplicações.

Vários educadores, em diversos países do mundo, já se deram conta desse potencial e têm utilizado a enciclopédia on-line como ferramenta didática em seus cursos.

Palavras-chave: enciclopédia; edição colaborativa; cooperação; redes de comunicação.

Abstract

Electronic encyclopedia Wikipedia has its content developed in a collaborative way by its own interactive public and constitutes a new model of human knowledge compilation. Besides offering a new technological support to the indexation of information, commu-

nication networks enable the articulation of social cooperative networks inside the collective undertaking of knowledge systematization. While propitiating a space for debate and collaborative edition, Wikipedia represents a very interesting pedagogic resource, subject to multiple applications. Several educators, in different countries of the world, have been aware of such potential and have used the on-line encyclopedia as a didactic tool in their courses.

Key words: encyclopedia; collaborative edition; cooperation; communication networks.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

69

1 - Introdução

As novas formas de interação tornadas possíveis pelas redes de comunicação têm tido repercussões nos modos de sistematização e transmissão do conhecimento na atualidade. A experiência do sistema Wikipédia¹, uma enciclopédia on-line na qual o conteúdo é desenvolvido pelo próprio público interagente de maneira cooperativa, se constitui em um novo modelo de compilação do saber humano. Criada em janeiro de 2001, a publicação tem mais de um milhão de artigos, escritos em 229 idiomas e dialetos². Ao consultar um verbete, qualquer um pode editá-lo e alterá-lo, seja especialista ou leigo. Existem colaboradores mais atuantes que estão constantemente monitorando as últimas modificações, e a definição final é sempre aquela que obteve consenso entre os participantes. O que pode parecer um risco de maior incidência de erros, na prática se revela um método bastante eficaz.

Pesquisa realizada pela revista científica *Nature* demonstrou que a confiabilidade dos dados da Wikipédia é próxima à da Enciclopédia Britânica³.

A facilidade de consulta e a abrangência dos temas abordados fazem da Wikipédia uma fonte de pesquisa muito interessante, de uso gratuito e disponível a todos que tenham acesso à *Internet*. As consultas são feitas através de um sistema de busca, simples e eficiente, que permite que se encontre o tópico desejado em apenas alguns segundos. O número de artigos disponíveis, mais de 142 mil em português, é outro atrativo da publicação. Além disso, ao contrário das versões impressas, a enciclopédia on-line é atualizada diariamente, o que pode ser bastante relevante em temas relacionados à História, Economia ou Geopolítica, que estão sem-

pre sendo alterados pelos acontecimentos. Para facilitar a avaliação da defasagem ou não da informação, cada verbete traz o histórico de sua edição com a data da última alteração. Dependendo do assunto que se pesquise, pode-se verificar que o artigo foi atualizado apenas alguns dias ou, até mesmo, algumas horas antes. A eleição de Michelle Bachelet para a Presidência do Chile, por exemplo, já constava na enciclopédia momentos após o anúncio oficial do resultado do pleito. (AMORIM; VICÁRIA, 2006, *on-line*).

A facilidade de consulta e a maior atualização das informações, embora muito úteis,

¹ <http://www.wikipedia.org>

² Dados relativos a junho de 2006. Disponíveis em: <http://en.wikipedia.org/wiki/Special:Statistics> e <http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia>. Acesso em: 15 de junho de 2006.

³ A Enciclopédia Britânica rejeitou os resultados da pesquisa realizada pela Revista *Nature*, alegando imprecisão nos métodos aplicados. A revista, por sua vez, rebateu as acusações e sustentou suas conclusões. Detalhes da polêmica em: <http://www.nature.com/news/2005/051212/full/438900a.html>. Acesso em: 28 de maio de 2006.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

70

não são ainda o maior atributo da enciclopédia eletrônica como recurso pedagógico. Seu modelo colaborativo, aberto à participação de todos, é o grande diferencial que faz com que a consulta se transforme em um estímulo à sistematização coletiva do conhecimento. Ao procurar um verbete, o aluno é motivado a contribuir com a publicação, acrescentando dados ao texto original e ampliando sua pesquisa além do limite previsto inicialmente. O potencial de tirar o leitor de seu lugar de recepção para levá-lo a empreender a tarefa de formulação do conhecimento faz da Wikipédia um projeto inovador e um instrumento didático criativo, pois além de fonte de pesquisa constitui-se em um espaço para o debate e para o trabalho coletivo de compilação do saber.

2 - A organização do saber

A palavra enciclopédia vem do grego *encyclopaedia*, que significa “círculo do aprendizado”, e originalmente estava relacionada ao currículo educacional. Nesse sentido, Platão

seria o autor do primeiro projeto de enciclopédia da história ocidental, ao estabelecer os quatro graus do conhecimento no VII livro de *A República*: conjectura, crença, razão discursiva e dialética. Outros filósofos, depois dele, propuseram diferentes critérios para a ordenação do conhecimento, como Aristóteles, pela distinção entre o necessário, objeto das ciências teóricas, e o possível, objeto das ciências práticas e das disciplinas poéticas, modelo que teve influência até a Idade Média. No século XVII, Francis Bacon apresentou o projeto de uma enciclopédia fundada na tripartição entre ciências da memória, ciências da fantasia e ciências da razão. (ABBAGNANO, 2000:330-

332). A estruturação e hierarquização dos diversos ramos do conhecimento expressam muito da visão de mundo de uma época e/ou de uma sociedade. Não cabe aqui aprofundar esse tema, mas apenas fazer o registro do sentido mais amplo do termo, como o conjunto do conhecimento humano⁴.

Com o tempo, os livros ordenados da mesma maneira que os currículos educacionais passaram a ser chamados

A facilidade de consulta e a maior atualização das informações, embora muito úteis, não são ainda o maior atributo da enciclopédia eletrônica como recurso pedagógico. Seu modelo colaborativo, aberto à participação de todos, é o grande diferencial que faz com que a consulta se transforme em um estímulo à sistematização coletiva do conhecimento.

⁴ Para um aprofundamento do tema, conferir BURKE, Peter. *Uma História social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

71

também de enciclopédia. Na Europa moderna, com a invenção da imprensa, essas publicações se tornaram mais disponíveis e, ao mesmo tempo, mais necessárias como guia para o crescente volume de conhecimento impresso. Uma mudança significativa na organização das enciclopédias ocorre a partir do início do século XVII: da ordenação temática, pela tradicional árvore do conhecimento, para a ordem alfabética, que passa a ser o sistema principal de classificação do saber (BURKE, 2003).

O sistema alfabético permitia uma consulta mais rápida a tópicos específicos e atendia à demanda de uma época que via crescer de forma vertiginosa a quantidade de informação disponível. Já o sistema temático era mais orgânico ou holístico, propiciando uma maior percepção do encadeamento dos saberes, das relações entre as diferentes disciplinas. As enciclopédias medievais, que usavam a estrutura temática, foram escritas para serem lidas e não consultadas. A ordenação alfabética, por um lado, é mais eficiente para a consul-

ta, por outro, fragmenta o conhecimento, o que é compensado em parte por referências cruzadas ou remissivas.

Para Burke (2003):

[...] o uso da ordem alfabética tanto refletia quanto encorajava uma mudança da visão hierárquica e orgânica do mundo para uma visão mais individualista e igualitária. (BURKE, 2003:108).

A *Encyclopédie*, obra de 35 volumes editada por Diderot e d'Alembert, no século XVIII, foi a expressão mais bem acabada desse projeto intelectual e político, e é o modelo da enciclopédia impressa tal qual a conhecemos hoje.

A estrutura de organização da Wikipédia, por sua vez, tem como suporte a teia da *Internet*, que distribui as informações em rede, e as relaciona através de links, ou elos de conexão. A recuperação de informações na enciclopédia *on-line* é feita através de um sistema de busca, rápido e eficiente, que apresenta o resultado de uma consulta em ape-

nas alguns segundos. O texto de cada verbete traz links para outros artigos, num entrecruzamento de informações que torna a possibilidade de leituras relacionadas praticamente inesgotável. Se o sistema de busca pode tender também à fragmentação do conhecimento, a rede de conexões entre os textos facilita uma visão mais global do saber, de forma mais dinâmica e abrangente do que as referências cruzadas das enciclopédias impressas. O suporte digital oferece também outra facilidade, além da rapidez de consulta, a possibilidade de uma constante atualização que pode acompanhar o próprio ritmo dos acontecimentos.

A idéia de se criar uma enciclopédia mundial permanentemente atualizada, utilizando-se os recursos da tecnologia, veio antes mesmo da invenção do computador. Em 1937, no artigo *World Brain: The*

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

72

Idea of a Permanent World Encyclopaedia, H.G. Wells argumentava que a compilação do saber humano não havia acompanhado a evolução da tecnologia e não atendia à crescente demanda por informação. Para fazer frente a esse problema, ele propunha a indexação de todo saber humano com a utilização dos mais modernos recursos tecnológicos de então, como o microfilme.

The phrase "Permanent World Encyclopaedia" conveys the gist of these ideas. As the core of such an institution would be a world synthesis of bibliography and documentation with the indexed archives of the world. A great number of workers would be engaged per-

petually in perfecting this index of human knowledge and keeping it up to date. Concurrently, the resources of micro-photography, as yet only in their infancy, will be creating a concentrated visual record.⁵ (WELLS, 1937, *on-line*).

O primeiro projeto de se desenvolver uma enciclopédia na *Internet*, feita de forma colaborativa, foi a Interpedia, proposta por Rick Gates em 1993. Lançada ainda antes da popularização da rede, a proposta nunca saiu da fase de planejamento. O sonho de se criar uma enciclopédia com suporte na rede mundial de computadores, porém, continuou circulando pelas listas de discussão⁶. O plano finalmente saiu do papel em 2000, com a criação da Nupedia, por Larry Sanger e

Jimmy Wales, uma enciclopédia on-line escrita por especialistas. O projeto não deslanchou como o esperado, pela dificuldade de se recrutar colaboradores voluntários e por seu complexo processo editorial⁷. (REAGLE JR, 2005) Em janeiro de 2001, os administradores da obra resolveram lançar um projeto complementar, desta vez aberto às contribuições de não especialistas. Assim nascia a Wikipédia, a enciclopédia eletrônica desenvolvida de forma colaborativa que se transformou em um dos projetos mais populares⁸ já lançados na *Internet*.

3 - Rede e cooperação

A experiência colaborativa existente na Wikipédia está inserida em uma transformação mais ampla observada na esfera do trabalho na so-

⁵ A tradução é nossa: A frase "Enciclopédia Mundial Permanente" expressa o cerne dessas idéias. Como centro desse empreendimento estaria uma síntese mundial da bibliografia e documentação com os arquivos indexados do mundo. Um grande número de trabalhadores estaria permanentemente engajado em aperfeiçoar esse índice do conhecimento humano e mantê-lo atualizado. Paralelamente, os recursos da micro-fotografia, que estão ainda na sua infância, irão criar um concentrado registro visual.

⁶ Lista de discussão, ou *mailing list*, é um serviço oferecido na *Internet* pelo qual um grupo de pessoas troca mensagens entre si sobre temas específicos. Muito popular no início da rede, continua sendo bastante usada hoje em dia.

⁷ Mais informações sobre a Nupedia podem ser conferidas em <<http://features slashdot.org/article.pl?sid=05/04/18/164213&tid=95&tid=149&tid=9>>.

⁸ Em junho de 2006, quando foi escrito este artigo, a Wikipédia era o 16º site mais visitado da *Internet*. Informações disponíveis em <http://www.alexa.com/data/details/traffic_details?&range=6m&size=large&compare_sites=&y=t&url=http://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page>. Acesso em: 15 de jun. 2006.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

73

As Novas Tecnologias de Comunicação e Informação (NTIC) ocupam lugar central na transformação das formas de interação produtiva, na medida em que viabilizam o surgimento do usuário/produtor, possibilitando a ultrapassagem da tradicional separação entre o trabalhador e os meios de produção.

cidade ocidental contemporânea, notadamente a partir da década de 70 do século passado. Alguns autores (HARDT; NEGRI, 2001; LAZZARATO; NEGRI, 2001) interpretam essa mudança como a emergência de um novo modelo de trabalho, o trabalho imaterial, no qual a informação, o conhecimento, o afeto, a cooperação e a comunicação ganham destaque. Segundo essa análise, o trabalho fordista, implantado pela industrialização, deixou de ser hegemônico para dar lugar a um outro tipo de trabalho caracterizado pela dominação dos serviços e do manuseio da informação. O trabalho intelectual representa uma das faces do trabalho imaterial. A outra é caracterizada pelo trabalho afetivo presente nas tarefas que envolvem interação

humana, como os serviços de saúde, de educação, e também na indústria de entretenimento, moldada na criação e manipulação do afeto.

Outros autores (COCCO *et al*, 2003), ao analisar esse processo, enfatizam a constituição da economia do conhecimento, na qual o saber é a própria força produtiva e fator de produção. Para eles, o conhecimento é a fonte da produção do novo e da inovação tecnológica, que são o vetor mobilizador da atividade econômica na atualidade. As Novas Tecnologias de Comunicação e Informação (NTIC) ocupam lugar central na transformação das formas de interação produtiva na me-

diada em que viabilizam o surgimento do usuário/produtor, possibilitando a ultrapassagem da tradicional separação entre o trabalhador e os meios de produção. Por outro lado, as redes de comunicação permitem a articulação de redes sociais de cooperação produtiva. “A rede é o elemento específico que convoca os novos sujeitos e torna ativa a cooperação; poderíamos dizer que ela atualiza a virtualidade produtiva constituída pela sociedade” (COCCO *et al*, 2003:10).

Globalização e desterritorialização são outras características dessa nova economia. Diferentemente da era fordiana de organização de produção, quando o capital estava preso a um território fixo, esse novo modelo produtivo se dá sob a forma de rede e fluxo. As interações prescindem

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

74

agora de centro físico determinado para ocorrer, daí a centralidade da comunicação na cooperação produtiva. No caso de tarefas que envolvam o manuseio de informações, a tendência à desterritorialização é ainda mais pronunciada. Se, por um lado, isso pode representar um enfraquecimento do poder de negociação do trabalho frente ao capital, por outro, gera oportunidades de cooperação entre forças de trabalho autônomas, que por sua vez podem criar uma rede de cooperação produtiva independentemente do capital. Do mesmo modo, se as supervias de informação podem representar uma nova forma de controle muito mais amplo do trabalho a partir de um ponto central e remoto – da empresa sobre seus funcionários –, também viabilizam o surgimento de novas

formas de organização horizontal de trabalho entre parceiros.

Cérebros e corpos ainda precisam de outros pra produzir valor, mas os outros de que eles necessitam não são fornecidos obrigatoriamente pelo capital e por sua capacidade de orquestrar a produção. A produtividade, a riqueza e a criação de superávites sociais hoje em dia tomam a forma de interatividade cooperativa mediante redes lingüísticas, de comunicação e afetivas. (HARDT; NEGRI, 2001:315).

Nesse contexto, os agentes produtivos atuam distribuídos em rede, de forma descentralizada e não hierárquica, na base de interações cooperativas. Um dos exemplos mais conhecidos

desse modelo foi o desenvolvimento do sistema operacional Linux⁹, o maior concorrente do sistema Windows, empreendido por programadores espalhados por diferentes países do mundo, interagindo de modo colaborativo pelas redes de comunicação. A Wikipédia é mais uma experiência de trabalho cooperativo que tem lugar rede, constituindo-se numa rede de redes sociais que operam de forma distribuída e descentralizada na compilação do conjunto do saber humano.

4 - A enciclopédia livre

A Wikipédia é conhecida como a enciclopédia livre porque foi criada sob o prin-

⁹ Sobre o desenvolvimento do sistema operacional Linux ver HIMANEN, P. *The Hacker Ethic – A radical approach to the philosophy of business*. New York: Random House, 2001, pp. 179-188.

¹⁰ Sobre o Movimento Software Livre conferir STALLMAN, R. *O projeto GNU*. 2000. Disponível em: <http://www.cipsga.org.br/sections.php?o_p=viewarticle&artid=61>.

¹¹ Programas *peer-to-peer* são sistemas que operam conectando computadores ponto-a-ponto, sem passar necessariamente por um ponto central, e possibilitam desta forma o compartilhamento de arquivos. Os programas para troca de arquivos de música na *Internet*, como o *Kazaa*, são os mais conhecidos.

¹² Sobre o embate entre o livre fluxo da informação e as leis de direito autoral conferir MALINI, F. (Tecnologias das) Resistências: A Liberdade como Núcleo da Cooperação Produtiva, in PACHECO, A. et al. (Org.). *O Trabalho da Multidão*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2002, pp. 149-177

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

75

cípio do livre fluxo da informação. Esse princípio está na base de uma gama de projetos que têm lugar na *Internet*, como o Movimento do Software Livre¹⁰ e as redes peer-to-peer¹¹ de troca de arquivos, que defendem a livre circulação de dados em oposição às restrições impostas pelas leis de direito autoral¹². O conteúdo da publicação é regido pela GNU Free Documentation License (GFDL)¹³, uma licença que permite a redistribuição do conteúdo, a criação de trabalhos derivados e até mesmo o uso comercial do texto, desde que seja sempre feita referência aos autores e que os novos conteúdos sejam mantidos sob a licença GFDL. O projeto é desenvolvido no sistema Wiki¹⁴, uma linguagem de programação de websites que permite que suas páginas sejam editadas de forma simples por qualquer usuário conectado à rede mundial de computadores.

Na interface da publicação, acima de cada verbete, existem quatro abas que ao serem clicadas dão acesso a diferentes áreas. A primeira delas refere-se ao artigo, contendo a

definição do verbete e demais informações, que correspondem ao conteúdo das enciclopédias impressas. A segunda aba dá acesso à área de discussão, usada para se colocar questões relacionadas ao tema, como dúvidas, sugestões de complementação ou mesmo indicação de incorreções. Em uma terceira área o conteúdo do artigo é apresentado em uma caixa de edição, na qual é possível fazer alterações ao texto original. Basta salvar a modificação que a página será automaticamente atualizada, sem passar por nenhum tipo de controle editorial. Uma última área apresenta o histórico de todas edições realizadas. Desse modo, qualquer pessoa com acesso à *Internet* pode consultar a publicação e, se achar pertinente, editar seus artigos. Antes de editar, pode preferir discutir com a chamada comunidade de participantes as suas propostas de alteração. Também é possível criar novos artigos sobre temas que ainda não tenham sido explo-

rados, ajudando dessa forma a manter a publicação atualizada sobre os assuntos mais recentes.

A oportunidade de se editar o conteúdo da publicação, através do diálogo com outros participantes, torna a Wikipédia algo mais do que uma publicação de referência voltada à recuperação de informações, como a enciclopédia impressa tradicional. Sua interface representa um incentivo à formulação intelectual de cada leitor/autor participante. Nesse sentido, além de ser um sistema de armazenamento de dados, constitui-se, de fato, num fórum criativo de debate para a compilação colaborativa do conhecimento.

[...] não se trata apenas de uma ferramenta de indexação e formatação, mas a criação de um espaço de debate e sintetização de textos. Ou seja, o papel do interagente não é apenas de um bibliotecário, mas verdadei-

¹³ Mais informações sobre a licença GFDL podem ser obtidas em: <http://www.gnu.org/copyleft/fdl.html>

¹⁴ Mais informações sobre o sistema Wiki disponíveis em: <http://www.freewiki.info/>.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

76

ramente de um autor, no sentido mais estrito da palavra. Nesse sentido, a Wikipédia é mais do que a oferta de informações. É também um convite ao trabalho social de construção do conhecimento. (PRIMO; RECUERO, 2003:60).

A definição de um verbe- te não é dada como pronta. Ao contrário, existe um traba- lho de lapidação constante de seu conteúdo, seja pela corre- ção de informações, seja pe- lo acréscimo de complemen- tações. Toda essa dinâmica se mantém registrada e acessível à consulta nas áreas paralelas de discussão e histórico, que mostram a evolução da tarefa coletiva de organização do sa- ber. Tarefa sempre inacabada e sempre em processo, aberta às contribuições de outros cola- boradores.

Este processo de edição co- laborativa, é preciso ter claro, é feito também de disputas e do embate de idéias. Embora o que se busque seja o consen-

so, ele não é definitivo – o que pode ser bastante positivo, já que serve de estímulo à pes- quisa. Para se defender uma idéia, é preciso buscar infor- mações, checar fontes e perse- guir a precisão dos conceitos, a fim de se embasar a argumen- tação no debate. E, desse mo- do, os ganhos são multiplica- dos: ganha a publicação, com o aperfeiçoamento do seu conte- údo; ganha a comunidade, pelo crescimento de suas interações e de seu valor social; e ganha a própria atividade da pesquisa, pela constituição dessa grande

rede de pesquisadores ao redor do mundo. Vale lembrar que apenas uma minoria se envol- ve na tarefa de edição: existem cerca de 1,25 milhão de wiki- pedians¹⁵, nome dados aos co- laboradores que editam o con- teúdo da enciclopédia, para uma média de 37 milhões de usuários diários¹⁶.

A atuação coletiva e volun- tária de colaboradores, sem a mediação de uma edição cen- tralizada, pode gerar descon- fiança quanto à confiabilidade das informações. No entanto, antes de se reduzir a avaliação

Desse modo, os ganhos são multiplicados: ganha a publicação, com o aperfeiçoamento do seu conteúdo; ganha a comunidade, pelo crescimento de suas interações e de seu valor social; e ganha a própria atividade da pesquisa, pela constituição dessa grande rede de pesquisadores ao redor do mundo.

¹⁵ Dados disponíveis em <http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedian>. Acesso em: 7 de junho de 2006.

¹⁶ Dados da média de acesso de 7 março a 6 de junho de 2006. Disponível em: http://www.alexa.com/data/details/traffic_details?&range=6m&size=large&compare_sites=&y=t&url=http://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page. Acesso em: 7 de junho de 2006.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

77

do projeto à precisão do conteúdo, talvez seja mais adequado mudar a perspectiva de análise. O que pode ser visto como um ponto fraco da publicação, pelo risco de incorreções, pode também ser compreendido como uma abertura ao exercício do debate e da pesquisa intelectual. A publicação não deve ser considerada como um porto de chegada, no qual já se encontram as respostas prontas, mas sim como um caminho a se trilhar e um incentivo na busca do conhecimento.

5 - Parcerias com a universidade

O potencial da Wikipédia como um instrumento de estímulo à pesquisa tem sido apro-

veitado por várias instituições educacionais de diferentes países, como Estados Unidos, Áustria, Noruega e Alemanha. Para os administradores da publicação, essas parcerias são muito bem-vindas, pois ajudam a aperfeiçoar seu conteúdo através da colaboração qualificada de estudantes supervisionados por um professor. As propostas de parceria têm sido bastante variadas e demonstram a versatilidade e a utilidade da enciclopédia eletrônica como um recurso pedagógico.

O que pode ser visto como um ponto fraco da publicação, pelo risco de incorreções, pode também ser compreendido como uma abertura ao exercício do debate e da pesquisa intelectual. A publicação não deve ser considerada como um porto de chegada, no qual já se encontram as respostas prontas, mas sim como um caminho a se trilhar e um incentivo na busca do conhecimento.

No projeto empreendido pela Universidade de Indiana¹⁷, nos Estados Unidos, em 2005 e 2006, foi pedido aos grupos de alunos que lessem artigos da Wikipédia relacionados aos seus temas de trabalho e que checassem as informações tendo como base fontes fora da *Internet*. Os estudantes foram orientados a acrescentar à publicação on-line as informações complementares que encontrassem em sua pesquisa. Também foram incentivados a adicionar referências ao texto, aumentando a sua qualidade acadêmica. Deveriam, ainda, corrigir as informações caso estivessem em desacordo com os dados obtidos em sua pesquisa pessoal. Nesse caso, foi pedido que descrevessem na área de discussão do artigo os motivos pelos quais fizeram as correções, citando suas fontes. As tarefas de acréscimo de referências e correção de erros

¹⁷ As parcerias com instituições acadêmicas são descritas em http://en.wikipedia.org/wiki/Schools_and_universities_project. Acesso em: 14 de junho de 2006.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

78

garantiram pontos extras na nota final do trabalho. No relato, a experiência é avaliada como um sucesso e é anunciada a sua repetição no semestre seguinte.

A trabalho em equipe foi o foco do projeto desenvolvido pelos alunos da disciplina de Segurança Humana na Universidade de Hong Kong, na China, no primeiro semestre de 2006. A turma foi dividida em grupos, ficando cada um deles responsável por elaborar uma parte específica de um artigo já previamente criado pelo professor. Os alunos receberam instruções bastante detalhadas de como desenvolver o texto, não só em relação ao conteúdo propriamente dito, mas também no sentido de respeitar um padrão de qualidade acadêmica ajustado aos parâmetros editoriais da enciclopédia. Nesse caso, além dos objetivos didáticos mais comuns – como a fixação de conteúdo e o ensino da prática de pesquisa – a experiência do trabalho acadêmico colaborativo foi enfatizada. A disciplina faz parte

do U21 Programme in Global Issues, um currículo multidisciplinar voltado para o trabalho colaborativo adotado por algumas universidades¹⁸.

Uma experiência não tão bem sucedida dá a idéia de uma outra maneira de se trabalhar com a enciclopédia. O professor Bart Massey, da Universidade de Portland State, também nos Estados Unidos, quis usar o espaço da publicação para sistematizar os textos utilizados em seu curso de Pesquisa Combinatória. A proposta era de que os alunos de uma turma fizessem a primei-

ra compilação, que seria usada posteriormente nos futuros cursos. No entanto, de acordo com a avaliação do projeto que consta na própria Wikipédia, o professor não respeitou os padrões editoriais da obra, tornando a consulta confusa, e muito do material pesquisado durante o curso não foi incorporado à enciclopédia. A proposta de trabalho, porém, é bem adequada e aponta para mais uma das possibilidades de uso desse recurso pedagógico.

Outros exemplos mostram ainda diferentes for-

A descrição dessas experiências revela, por um lado, a grande variedade de aplicações pedagógicas que a chamada enciclopédia livre permite e, por outro, os problemas e dificuldades que uma tecnologia ainda muito recente pode gerar, ao ser utilizada como um recurso didático. Cada vivência, no entanto, soma novos dados que podem servir de guia para o planejamento de futuras parcerias.

¹⁸ As universidades que participam desse programa são: Universidade de Hong Kong (China), Universidade de British Columbia (Canadá), Universidade de Auckland (Nova Zelândia), Universidade de Melbourne (Austrália) e Universidade de Nottingham (Reino Unido).

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

79

mas de interagir com a obra. No Centro de Estudos sobre Jornalismo e Mídia, também na Universidade de Hong Kong, o professor Andrew Lih utilizou a publicação em seu curso sobre tecnologias interativas, de 2003 a 2005. Seus alunos foram encorajados a contribuir em tópicos específicos sobre a cidade de Hong Kong, a cultura e a mídia chi-

fazer pequenas modificações nos artigos, para finalmente redigir um artigo completo em inglês. Foram observados alguns problemas, como a dificuldade de alguns estudantes em lidar com as ferramentas de edição do sistema e, por vezes, também a limitação de acesso

de gerar ao ser utilizada como um recurso didático. Cada vivência, no entanto, soma novos dados que podem servir

A Wikipédia, na verdade, se apresenta como um laboratório para a realização de experiências de práticas pedagógicas, notadamente aquelas relacionadas com a pesquisa e o trabalho colaborativo. Ainda não existem referências na publicação sobre projetos de parceria acadêmica em Língua Portuguesa, mas o espaço para realizá-los está aberto.

nesas. Ao mesmo tempo em que faziam alguns de seus trabalhos acadêmicos na forma de artigos da Wikipédia, podiam conhecer e testar a prática da edição colaborativa, um dos pontos específicos do curso. Já a Universidade de Viena recorreu à enciclopédia como um complemento às aulas do curso de Uso da Linguagem do Departamento de Língua Inglesa. Os alunos foram incentivados primeiramente a ler a enciclopédia, em seguida a

ao computador para poder fazer os trabalhos dentro do prazo estabelecido. Mesmo assim, segundo o relato dos organizadores¹⁹, existe a intenção de se desenvolver um projeto similar no futuro.

A descrição dessas experiências revela, por um lado, a grande variedade de aplicações pedagógicas que a chamada enciclopédia livre permite e, por outro, os problemas e dificuldades que uma tecnologia ainda muito recente po-

de guia para o planejamento de futuras parcerias. O conjunto dessas parcerias, por outro lado, confirma a abrangência e a versatilidade da publicação como ferramenta de apoio ao ensino.

6 - Considerações finais

O ideal de se reunir a totalidade do conhecimento humano, existente desde a construção da Biblioteca de Alexandria, há dois mil e tre-

¹⁹ Os detalhes dessa experiência estão disponíveis em http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:School_and_university_projects/Vienna_2002-2003. Acesso em: 14 de junho de 2006.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

80

zentos anos, encontra, na atualidade, um novo suporte tecnológico na rede mundial de computadores. Mais do que oferecer um novo modelo de indexação do conhecimento, com verbetes conectados pelas teias do hipertexto, as redes de comunicação tornam possível a articulação de redes sociais cooperativas no empreendimento coletivo de compilação do saber.

A Wikipédia é a enciclopédia livre, construída através da interação colaborativa de sua comunidade de participantes. Seu conteúdo não é apresentado como produto final, mas sim como um processo sempre em elaboração, aberto à interferência e colaboração de qualquer pessoa com acesso à *Internet*. Não há um autor ou uma equipe de autores da obra. A tarefa é delegada a uma multidão

de co-autores que atua de forma distribuída e cooperativa, em uma edição colaborativa, agregando novas informações e aperfeiçoando a publicação. Se a facilidade de consulta e a possibilidade de atualização constante são qualidades que fazem da enciclopédia on-line uma fonte de pesquisa interessante, o fato de se constituir em um espaço para o trabalho colaborativo de sistematização do conhecimento a torna um recurso pedagógico ainda mais atraente, passível de múltiplas aplicações.

Por ser uma tecnologia muito recente, as possibilidades de utilização da enciclopédia eletrônica como instrumento de apoio ao ensino ainda foram pouco exploradas. Ao invés de ser vista como um fator limitante, a pouca experiência deve ser encarada como um promissor potencial de desenvolvimento. A Wikipédia, na ver-

dade, se apresenta como um laboratório para a realização de experiências de práticas pedagógicas, notadamente aquelas relacionadas com a pesquisa e o trabalho colaborativo. Ainda não existem referências na publicação sobre projetos de parceria acadêmica em língua portuguesa, mas o espaço para realizá-los está aberto. Que isso sirva de incentivo para que novas propostas de interação se concretizem.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

81

Referências Bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola, (2000) *Dicionário de Filosofia*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

AMORIM, Ricardo; VICÁRIA, Luciana, *A enciclopédia pop*. Revista Época, São Paulo, 23 jan. 2006. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Epoca/1,6993,EPT1113132-1653,00.html>. Acesso em: 9 de junho de 2006.

BURKE, Peter, (2003) *Uma história social do conhecimento: de Gutemberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Zahar.

COCCO, Giuseppe *et al.*, (2003) *Introdução: conhecimento, inovação e rede de redes*, in COCCO, Giuseppe *et al* (Org.). *Capitalismo Cognitivo: trabalho, rede e inovação*. Rio de Janeiro: DP&A. p.7-14.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio, (2001) *Império*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record.

LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio, (2001) *Trabalho imaterial – formas de vida e produção de subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A.

PRIMO, Alex; RECUERO, Raquel, *Hipertexto cooperativo: uma análise da escrita coletiva a partir dos Blogs e da Wikipédia*. In: REVISTA FAMECOS, Porto Alegre, n. 22, p.54-65, dez. 2003.

REAGLE JR, Joseph M., *Wikipedia's heritage: vision, pragmatics, and happenstance*. 2005. Disponível em: <<http://reagle.org/joseph/2005/historical/digital-works.html>>. Acesso em: 15 de junho de 2006.

WELLS, H. G., *World Brain: The Idea of a Permanent World Encyclopaedia*. 1937. Disponível em: <http://sherlock.berkeley.edu/wells/world_brain.html>. Acesso em: 15 de junho de 2006.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

82

Currículo-sem-fim: uma análise pós-crítica da formação continuada¹

Monique Franco*

*Doutora em Comunicação e Cultura do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ/ECO; Professora Adjunta da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ; Professora do Instituto Nacional de Educação de Surdos- INES/MEC.

e-mail: mfranco@uerj.br

Rita Leal**

**Mestre em Comunicação e Cultura do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – ECO/URFJ. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – (PUC/RJ).

e-mail: ritaleal@uol.com.br

Recebido em setembro de 2006 e aprovado em outubro de 2006

Resumo

Currículo-sem-fim é o termo que sintetiza a noção de uma formação permanente. Espaços e discursos nos quais a incorporação de uma nova lógica começa a se impor e constituir novas territorialidades e formas de poder. Um lugar em que um sem-fim de saberes e práticas vão diretamente ao encontro de uma “lógica das modulações” engendradas pelas sociedades de controle (Deleuze) que emerge

da crise da sociedade disciplinar (Foucault). Concordamos com a hipótese de que já não existe mais apenas um local privilegiado de reserva de conhecimento e que os espaços escolares, em suas diferentes modalidades e níveis, dividem e competem com outros operadores na tarefa de produzir e transmitir conhecimento. Neste ensaio, apresentamos uma síntese da passagem da sociedade disciplinar para a de controle e dos conceitos de molde e modulação, para, em

seguida, destacar exemplos de novas modalidades de formação expressas nas chamadas Universidades Corporativas, tangenciando os impactos e desafios que esses novos modelos colocam à formação humana.

¹ Parte deste artigo foi apresentado no GT de Currículo da 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação em Educação. Caxambu – outubro 2005.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

83

Palavras-chave: políticas de currículo, políticas de formação, modulação.

Abstract

Endless Curriculum is the term that synthesizes the concept of continued education; of spaces and discourses in which the incorporation of a new logic begins to impose itself and to build new territorialities and new forms of power. It is a place where endless knowledge and practices refer directly to a "logic of modulations" created by societies of control (Deleuze) that emerge from the crisis within the disciplinary society (Foucault). We agree to the hypothesis that describes the inexistence of only one privilege place of reserved knowledge and that the academic spaces, in its varied levels and forms, share and compete with other operators the function of producing and transmitting knowledge. In this paper, we present a synthesis of the passage of the disciplinary society to one of control and of the concepts of mold and modulation followed by examples of new modalities education expressed in the so-called Corporate Universities

(Universidades Corporativas), mentioning the impacts and challenges that these new models present to human education.

Key words: curriculum policies, educational policies, modulation.

1. Currículo-sem-fim

Currículo-sem-fim é o termo pelo qual buscamos sintetizar e problematizar a noção de uma formação permanente, contínua, "adequada" às novas configurações e expectativas conferidas hoje ao estatuto do conhecimento.

Quando pensamos em currículo, esse campo de saberes que teve origem no final do século dezenove e atravessou o século vinte adquirindo legitimidade, especificidade e o paulatino reconhecimento de sua potência na produção de identidades individuais e sociais, pensamos, ainda, muitas vezes, na seleção dos conteúdos e práticas necessárias à formação humana. Se olharmos para essa seleção, considerada durante muito tempo como o berço do conhecimento social acumulado, veremos que, a despeito de maquiagens e enxertos, pouco, fundamentalmente, se alterou, posto que o grande mito moderno do pro-

gresso humano, o projeto iluminista, ainda se impõe quando listamos os conhecimentos necessários ao nosso ser-no-mundo, ainda que esse mundo e mesmo esse Ser tenham perdido um lugar essencializado. Continuamos a selecionar, organizar e transmitir a chamada cultura universal praticamente da mesma maneira de outrora, mesmo quando incorporamos o conhecimento local ou propostas interdisciplinares em nossas novas globalidades.

Entendemos, sobretudo, que a maior parte dos currículos oferecidos nos diferentes espaços educativos indica, ainda, um forte apego ao modelo cartesiano clássico e sua abordagem analítica, em que se parte do modelo mais simples para se chegar ao complexo. A tradicional e pouco alterada estrutura de seriação é um exemplo emblemático desse modelo. Ou seja, nossos currículos espelham, sobretudo, as clássicas distinções modernas que demarcaram claramente as fronteiras entre natureza e cultura ou criatura e artefato, entre sujeito e objeto ou entre corpo e pensamento, entre interioridade e exterioridade ou entre o indivíduo e o meio. Há um legado cartesiano que forma (ou deforma) nossos corações e mentes; um legado cartesiano

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

84

que ainda nos classifica e objetiva.

Por um lado, tudo indica que a escola, em seus diferentes níveis e modalidades, intenciona passar imune aos impactos do acelerado processo de “des-humanização” promovido pelas tecnociências² e ao processo de constituição de novas subjetividades e identidades, novos acessos ao entendimento do cogito e, conseqüentemente, a novas formas

análise a partir de perspectivas pós-críticas.

O recorte que trazemos aqui, a noção de currículo-sem-fim parece indicar esse lugar em que um sem-fim de saberes e práticas vai diretamente ao encontro de uma “lógica das modulações” engendradas pelas sociedades

funciona por meio de um controle intenso e diluído. Vale observar, também, que esse novo modelo emerge de uma crise generalizada de todos os mo-

O recorte que trazemos aqui, a noção de currículo-sem-fim parece indicar esse lugar em que um sem-fim de saberes e práticas vai diretamente ao encontro de uma “lógica das modulações” engendradas pelas sociedades denominadas por Deleuze como sociedades de controle e que ocupam papel de destaque nos modelos de formação humana em curso.

de produção conhecimento-informação-formação.³ Por outro, parecem existir espaços e discursos nos quais os indícios de incorporação de uma nova lógica no processo de formação humana começam a se impor e constituir novas territorialidades e também outras formas de poder. São os modelos denominados de formação permanente, sobre os quais este estudo pretende fazer uma

denominadas por Deleuze como sociedades de controle⁴ e que ocupam papel de destaque nos modelos de formação humana em curso.

No contexto educacional, compreendemos por modulações uma operação de formação que ocorre de maneira contínua e *sem-fim*, de acordo com as variações constantes e flexíveis, em consonância com um modelo de sociedade que

delos de confinamento identificados por Foucault em suas análises acerca da *sociedade disciplinar*⁵. Com isso, queremos afirmar que concordamos com a hipótese de que já não existe mais apenas um local privilegiado de reserva de conhecimento institucionalizado. Os espaços escolares, na atualidade, em suas diferentes modalidades e níveis de atuação, dividem e competem com ou-

² Utilizamos a noção de tecnociência para indicar a condição de contínua imbricação entre a ciência e a técnica.

³ Aludimos às transformações que estão ocorrendo no campo do conhecimento em que a informação passa a configurar um novo paradigma formativo.

⁴ Cf. Deleuze, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

85

2. Da disciplina ao controle

tros operadores na tarefa de produzir e transmitir conhecimento.

Para consubstanciar nossa reflexão, inicialmente, faremos uma breve síntese da passagem da sociedade denominada por Foucault como disciplinar para as análises de Deleuze acerca da *sociedade de controle*. Em seguida, desenvolveremos os entendimentos dos conceitos de *molde e modulação*, cunhados pelo filósofo, que, para nós, reafirmam essas mesmas configurações dos dois modelos sociedade expostos acima. A concepção de *currículo-sem-fim* será central em toda a análise. O *locus* privilegiado de investigação encontra-se nas considerações acerca das novas modalidades de formação que se configuram nas chamadas Universidades Cooperativas, tangenciando os impactos e desafios que esses novos modelos colocam hoje à formação humana e, mais especificamente, ao campo do currículo.

Será a partir do século XIX, diante da necessidade de a educação delinear-se como saber e *práxis* para responder à passagem do mundo tradicional para o mundo moderno, que surgem novas instâncias educacionais. Estas passam a definir um conjunto de regulamentos que visam controlar e corrigir as operações do corpo com a finalidade de construir o “corpo dócil”⁵, definido como aquele que pode ser moldado, submetido, treinado e adestrado para ser utilizado como artefato do poder. Entre essas instâncias, a escola se destaca por articular, em consonância com o projeto educativo apresentado pela sociedade disciplinar, uma educação que estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. Todos os mecanismos e dispositivos de poder e vigilância reorganizam o ambiente escolar, redefinindo os saberes a serem transmitidos e reestruturando os objetivos

da escola, direcionando-a não só para a instrução como, também, para a formação do sujeito idealizado. Doravante, é a escola que ensina conhecimentos e comportamentos; que se estrutura em torno da didática, da racionalização da aprendizagem dos diversos saberes e da conformação programada das práticas cerceadoras, produtoras de novas subjetividades.

A modernidade exige um indivíduo responsável, senhor do seu livre arbítrio, do seu poder de contrariar as paixões e afecções em nome dos fins racionais que vão constituir sua identidade. A história se articula como o discurso que narra a errância do homem em busca do seu acabamento.

Surge então um currículo, como criação da modernidade, que envolve formas de conhecimento cuja finalidade consiste em regular e disciplinar o indivíduo, mas que também, em tese, buscaria a sua emancipação. O currículo moderno, humanista no primeiro momento, retoma a idéia de cultura literária e retórica da *Paidéia* clássica, para, depois, assumir uma mentalidade mais

⁵ Cf. Foucault, Michel. *Vigiar e Punir*, 25ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

⁶ Denominação dada por Foucault para uma “redução materialista da alma e uma teoria geral do adestramento, no centro dos quais reina a noção de docilidade que une ao corpo analisável o corpo manipulável”. Foucault, *Vigiar e Punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002:118.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

86

científica, até incorporar todos os novos elementos e exigências das mudanças trazidas pela modernidade. Para além de sua face explícita representada pela seleção, definição e ordenação dos saberes, visualiza-se a presença do poder, diluído em uma multiplicidade de estruturas e normatizações, que atua por meio da vigilância e do controle, para a fabricação da identidade e da subjetividade “dócil” (Foucault, 2002, op.cit).

Na sociedade disciplinar moderna, o poder exerce uma coerção contínua, ininterrupta, que mecaniza os movimentos, os gestos, as atitudes, visando obter maior eficácia e economia. Embora a modernidade seja orientada pelo discurso de emancipação e libertação do homem, da sociedade e da cultura, na sua ambigüidade ela também tende a moldar e conformar o indivíduo, definindo modelos sociais de comporta-

mentos com o intuito de torná-lo produtivo e integrado. Ou seja, o projeto iluminista tornou-se um novo tipo de opressão. O século das “Luzes que descobrira as liberdades, inventou também as disciplinas” (Foucault, 2002:183).

Esse controle minucioso das operações do corpo sujeita suas forças e lhe impõe uma relação de docilidade-utilidade, denominada por Foucault (2002)⁷ de disciplina. Sob esse aspecto, a disciplina visa não somente aumentar a capacidade das habilidades individuais e aprofundar sua sujeição, mas, sobretudo, desenvolver uma relação que torna o indivíduo tanto mais obediente quanto mais útil, sendo o inverso também verdadeiro. Resumidamente, a disciplina-ridade consiste em um conjunto de técnicas de subjetivação.

Rastreando a produção da subjetividade no espaço escolar, verifica-se a definição dos espaços para cada tipo de atividade. Tanto as atividades dos alunos como o tempo e o espaço disponível são controlados em horários e espaços determi-

nados, segmentados, o que institui a escola como o lugar da disciplina, de seu aprendizado e de seu exercício. No bom emprego do corpo, que possibilita um bom emprego do tempo. Esse tempo disciplinar, que aos poucos se impõe à prática pedagógica, define programas, assim como a sua duração; hierarquiza os saberes; especializa o tempo de formação e qualifica os indivíduos de acordo com o desenvolvimento obtido nas séries que percorre. O poder se articula diretamente sobre esse tempo, controlando-o, capitalizando-o e garantindo sua utilização eficaz. Os procedimentos disciplinares revelam um tempo linear, formado por instantes que se integram uns com os outros, na direção progressiva de um ponto definido que se encontra, supostamente, à sua frente. Essa idéia de tempo cumulativo, “evolutivo”, realiza no indivíduo, através da continuidade, da repetitividade e da coerção, uma idéia de crescimento e qualificação.

Sob esse aspecto, as instituições disciplinares são meios

⁷ Ver o conceito de disciplina articulado por Foucault em seu livro *Vigiar e Punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

87

de confinamento que funcionam como espaços de moldagens independentes. Nesse processo de moldagem, os indivíduos passam por diferentes espaços de confinamento (escola, exército, fábrica) e delas saem de maneira linear, por elas formado. Cada instituição possui suas regras e lógicas de subjetivação. A escola nos diz: “Você não está mais na sua família”; e o exército diz: “Você não está mais na escola”⁸. Por serem meios independentes, entre um confinamento e outro, as instituições pré-requisitam, no ato do ingresso, um começo do zero. Em contrapartida, oferecem, no momento do seu egresso, o sentimento

de *quitação aparente*⁹, ou seja, a sensação de que a “dívida” contraída pelo sujeito com a instituição e consigo mesmo se encontra supostamente quitada. Essa sensação perdura até o próximo ingresso em outro confinamento, que, por sua vez, pré-requisitará um novo recomeço, e assim sucessivamente. No modelo disciplinar, esse processo, que se prolonga indefinidamente, leva o indivíduo a viver num estado de eterno recomeço. O espaço disciplinar passa a ser utilizado para quadricular o indivíduo, ou seja, atomizá-lo, não o deixando perceber que está sendo moldado e organizado para determinadas tarefas. Após fazer com que o indivíduo perca a noção do todo, reduzindo uma multiplicidade tida como caótica a uma homogeneidade constante ou a um padrão de

conduta básico, é preciso analisar o comportamento do indivíduo para utilizar as comunicações necessárias para que ele passe a incorporar o discurso pré-estabelecido, vigiando-o e medindo suas qualidades e sua utilidade em todos os momentos.¹⁰

Na sociedade contemporânea, verifica-se a passagem da *sociedade disciplinar* de Foucault para a *sociedade de controle* preconizada por Deleuze¹¹. Contudo, essa passagem não é de oposição e sim de intensificação.

⁸ Cf. Deleuze, *Conversações*, Rio de Janeiro: Editora 34, 1992: 219.

⁹ *Idem* p.222.

¹¹ Podemos citar o exame como possuindo um papel central na moldagem e na normalização do indivíduo, posto que combina as técnicas da vigilância hierarquizada com as da sanção que normaliza. No interior do exame, podemos identificar a reunião da cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. É por meio do exame que a superposição das relações do poder com o saber alcança o seu apogeu, sendo por isso que em todos os estabelecimentos de disciplina o exame é altamente ritualizado. Nesse sentido, a escola funciona como uma instância ininterrupta de exames, que se fazem presentes durante todo o processo de ensino, e estabelecem a ligação entre um certo tipo de formação de saber e uma certa forma de exercício de poder. Seu aspecto ritualístico, seus jogos de perguntas e respostas, assim como seus sistemas de notas e classificação, sintetizam as relações de poder e de saber, na medida em que buscam definir o que é “verdade”, através da pontuação de erros e acertos, que possibilita a classificação, a qualificação e a punição. Nesse processo, o exame reafirma a característica fundamental do poder disciplinar, na medida em que, deixa de emitir sinais de seu poderio, ao mesmo tempo em que obriga aqueles que a ele estão submetidos, nesse caso os alunos, a uma visibilidade obrigatória.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

88

O homem experimenta a interatividade com as máquinas e seus bancos de dados, com os mecanismos de controle, a exemplo das câmeras de vigilância, com a comunicação planetária em que informações são trocadas, com os sistemas telemáticos, vivenciando uma identidade não-linear, hiperconectada e distribuída em escalas globais, em mesclas do real e do virtual tecnológico, decorrente das interações com os novos meios de comunicação e informação.

Em síntese, percebe-se que, embora o processo de produção das subjetividades continue sendo engendrado pelas mesmas instituições sociais já indicadas anteriormente neste estudo, este processo tem sido levado ao extremo, a ponto de instaurar um modelo de subjetividade que passa a ser reconhecido como artificial.¹² Para Hardt, por exemplo, o controle pode ser definido como “uma intensificação e uma generalização da disciplina, em que as fronteiras das instituições foram ultrapassadas, tornadas permeáveis, de forma que não

há mais distinção entre fora e dentro” (Hardt, 2000: 369).

Nesse sentido, pode-se dizer que a sociedade moderna se concebia em termos de território – real ou imaginário – e da relação desse território com o seu fora, condição central para o seu bom funcionamento. Na sociedade de controle, embora ainda existam as instituições (família, escola, exército, prisões) seus muros se encontram em franco desmoronamento, tornando impossível distinguir entre fora e dentro. Suas lógicas percorrem superfícies sociais ondulantes, em ondas de intensidade, seus

espaços são impuros, híbridos, e sua organização, que antes se dava em torno de grandes conflitos, hoje se dá em torno de uma rede de microconflitualidades. O poder é total e constante, operando velozmente por meio de modalidades digitais, contínuas, fluídas, ondulatórias, mutantes, que se espalham aceleradamente por todo corpo social.

O homem experimenta a interatividade com as máquinas e seus bancos de dados, com os mecanismos de controle, a exemplo das câmeras de vigilância, com a comunicação planetária em que informações são trocadas, com os sistemas telemáticos, vivenciando uma identidade não-linear, hiperconectada e distribuída em escalas globais, em mesclas do real e do virtual tecnológico, decorrente das interações com os novos meios de comunicação e informação. Estes, na sua materialidade tecnológica, formam o principal sistema produtor e divulgador da informação. Considerando que a informação é matéria-prima para a construção do conhe-

¹¹ Ver Deleuze, Gilles, *Post-Scriptum sobre as sociedades de controle*, in *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

¹² Sobre este conceito de “subjetividade artificial” ver Michael Hardt em *A sociedade mundial do controle*; in Alliez, Eric (org) Gilles Deleuze: uma vida filosófica, Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

89

cimento, e que a escola, dentre os inúmeros espaços formativos e educacionais, ainda se constitui como o espaço de ordenação, sistematização e divulgação do conhecimento socialmente validado, continua pertencendo ao discurso escolar o reconhecimento e a credibilidade de elaborador e detentor do conhecimento sistemático e legítimo. Seria conveniente, pois, dizer que a escola repense seus conceitos, suas práticas e sua estruturação curricular para fazer frente às mudanças engendradas pela sociedade modular de controle. Mas pensar em mudança, dessa forma, nos remeteria à lógica teleológica de progresso e aperfeiçoamento, dando margem para que as mudanças em curso sejam apreendidas apenas de forma utilitária e perversa, deixando de lado a própria imanência dessas transformações e seu caráter processual, inacabado e heterogêneo.

Na moldagem disciplinar, a escola centralizava, hierarquiza-

zava e selecionava a informação, atendendo ao princípio pedagógico de sistematização do conhecimento socialmente validado e necessário para todos. Ao professor, no papel de mediador do interesse geral e “detentor do conhecimento”, cabia emitir uma mensagem homogênea que todos os alunos receberiam, assumindo o modelo de transmissão “um-todos”, em consonância com o modelo de divulgação da informação articulado nos meios de comunicação de massa (rádio, televisão, jornal) existentes até então. Aos alunos, vistos como meros receptores, restava apenas a decodificação da mensagem enviada, sem qualquer questionamento crítico ou interferência no processo de seleção dos saberes. O currículo se constituía, por excelência, no mecanismo de seleção, hierarquização, seqüencialidade e ordenação, no tempo e no espaço, desses saberes.

Com a fragmentação, o descentramento, a descontinuidade e a imediaticidade dos tex-

tos e imagens que compõem a linguagem digital, a moldagem da verticalidade curricular – inspirada na metáfora da árvore¹³ como forma clássica de representar a estrutura dos saberes e das ciências – agoniza, frente à sociedade modular que impõe a formação ininterrupta, a chamada formação permanente. Verifica-se, portanto, uma crise generalizada com relação às instituições que serviram de base à aplicação das sociedades disciplinares de Foucault, no sentido de que o lugar de sua efetividade é cada vez mais indefinido e suas lógicas disciplinares, embora não tenham se tornado ineficazes, se encontram generalizadas como formas fluídas através de todo o campo social. Na contemporaneidade, em que a mensagem é de indeterminação e maleabilidade e de domínio da incerteza, o modelo curricular moderno, ainda vigorando e sendo praticado, revela-se insuficiente para dar conta da multiplicidade de conhecimentos intercambiáveis,

¹³ A estrutura compartimentalizada do conhecimento pode ser representada pela metáfora arbórea, a imagem de uma grande árvore cujas extensas raízes devem estar presas em solo firme, com tronco sólido que se ramifica em galhos e mais galhos. É o modelo cartesiano, moderno, colocando em evidência princípios de uma natureza única, fronteiras, regiões de domínio. A organização curricular do ensino segue esse padrão, colocando as disciplinas como realidades estanques. (<http://www.apagina.pt>. Acesso em 12 de abril de 2005).

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

90

que se articulam nas mais variadas direções, por meio das novas tecnologias. O *rizoma* de Deleuze e Guattari (1995), que se apresenta como forma de pensar e compreender o atual estágio do conhecimento humano, anuncia mudanças que ficam muito mais dentro dos meios acadêmicos do que nos currículos escolares. A topologia da rede corresponde ao modelo de comunicação “todos-todos” e rompe com a hierarquização entre emissores e receptores, abrindo possibilidades para que todos possam ser emissores de informação. Isso significa a descentralização do conhecimento em áreas específicas e segmentadas, passando a estrutura curricu-

lar do modelo *arbóreo*¹⁴ para o modelo *rizomático*.¹⁵

No modelo rizomático do conhecimento de Deleuze e Guattari (1995), não existem escalas hierárquicas ou um ponto central. Todos os tipos de associações são possíveis de se realizar por meio das interações. Definidos como espécies de “hastes ou caules subterrâneos, diferenciam-se dos demais tipos de raízes, pois têm formas muito diversas”. Qualquer um dos seus pontos pode e deve ser conectado a outros, rompido em um lugar qualquer, e também retomado segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas. (Deleuze e Guattari, 1995:15). No *rizoma*, não se verifica a existência de pontos ou posições definidas, mas apenas linhas de segmentaridade e de desterritorialização, interconectadas, planas, que remetem

umas às outras, em que se inter-relacionam diversas possibilidades: “acontecimentos vividos, determinações históricas, conceitos pensados, indivíduos, grupos e formações sociais” (idem, p.18).

Hoje, a noção de “rede” está presente (ou onipresente) em todos os campos, práticos e teóricos e, marcadamente, no campo educacional. Evocando, em certa medida, o conceito de *rizoma*, a rede comporta, entre outros, os princípios da conexão entre os *nós* que a constituem: os princípios da heterogeneidade, da multiplicidade, da interação e da troca. A forma mais corrente de definir a rede é compará-la a um conjunto vivo de significações, onde tudo se conecta: os hiperdocumentos entre si, as pessoas

¹⁴ A árvore necessita de uma forte unidade principal, ou seja, “o tronco”, que, simbolicamente, se refere a um segmento específico do saber, para suportar o desdobramento dos ramos específicos que, em geral, não se relacionam entre si e se ligam unicamente com a idéia central do conhecimento. O estudo pertencente a cada “árvore” (área) do conhecimento desconsidera qualquer interligação com outras “árvores” do conhecimento humano e, ao contrário, o pensamento estruturado busca especificar e definir as especificidades dos saberes, delimitando os campos de cada ciência, isolando-a e valorizando sua pseudo “autonomia arbórea”. O texto da Professora Vani Moreira Kenski, *Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente*, apresentado na XX Reunião anual da ANPED, Caxambu, setembro de 1997, foi de grande valia para a articulação do raciocínio desenvolvido nesta etapa do presente trabalho.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

91

entre si e os hiperdocumentos com as pessoas. Para a educação, a rede se constituiria, por um lado, em uma imensa biblioteca acessível a todos, e de outro, em um lugar onde todos compartilhariam a construção do conhecimento, por meio da troca e da interação. Cada ator inscreveria sua identidade na rede à medida que articulasse sua presença no trabalho de seleção e navegação nas suas áreas de interesse. A característica não-linear, horizontal, do percurso possibilitaria novas formas de intervenção por parte dos usuários, garantindo-lhes a liberdade de saltar de uma fonte para outra, compondo seu próprio itinerário, sem começo nem fim.

Sem dúvida alguma, o modelo *rizomático* e as características próprias da rede parecem romper com o modelo tradicional de educação, exigindo e potencializando não apenas

uma nova concepção de educação, que alteraria radicalmente as relações tradicionais professor/ aluno e ensino/ aprendizagem, mas também uma nova forma de pensar a construção do conhecimento, a formação das identidades e do mundo que nos cerca. Contudo, o que se verifica na prática é um processo extremamente conflituoso e paradoxal que tende a se desdobrar em duas questões fundamentais. A primeira aponta para a permanência, ainda que com algumas maquiagens, de uma concepção de educação vigente, fundada na idéia da transmissão de informações por meio do modelo “um-todos”, tradicional e “bancário”, tendo por sustentação a concepção curricular de raízes arbóreas. Esse modelo, que cria uma dicotomia entre a escola e as demandas da sociedade modular, distancia a escola dos outros fenômenos sociais, abrindo brechas para outras instituições ocuparem o espaço de formação do indivíduo e de preservação da cultura que antes

era atribuído, preferencialmente, à instituição escolar. Como consequência desse distanciamento, reforçam-se os discursos que defendem a formação permanente, posto que o espaço escolar já não dá conta dessa função.

É exatamente aqui que entra a segunda questão. O que assistimos tende muito mais a um novo tipo de controle do que à possibilidade de “liberdade” que a rede indica como constituição. Para Deleuze (1992), a chamada formação permanente tende a substituir a escola, e o controle contínuo, o exame. Como consequência, teríamos o novo modo insidioso com que o modelo empresarial se afirma e se expande, penetrando no sistema educacional, generalizando e entronizando seus princípios, seus critérios de avaliação, produzindo, assim, e de maneira disseminada, o tipo de identidade a que ele melhor se ajusta: auto-centrada, competitiva e afinada às exigências do mercado.

3. Dos moldes às modulações

Deleuze¹⁶ nos dá como exemplo da lógica da modulação a substituição do modelo

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

92

da fábrica para o de empresa. Note-se que essa substituição implica tanto o modelo da organização da produção/consumo como a própria gestão da vida e dos modelos de formação. Se, no modelo disciplinar/fábril, a remuneração fica ancorada no sistema de prêmios e promoções, no modelo controle, a tendência é a introdução de modulações para cada salário, indicando uma competição interminável que será entendida como saudável, produtiva, posto que foi desejada e estimulada.

É fato que as novas tecnologias têm produzido novas temporalidades, que, por sua vez, incidem sobre o modo de perceber e experimentar o mundo, interessantes para sustentar um certo regime de vida que vai se fortalecendo à medida que a mesma produz as subjetividades que lhe são adequadas. Com isso, esse novo regime de sociedade produz não só novas relações de poder como novas subjetividades.

Deleuze (1992) marca, mais uma vez, as distinções que nos parecem importantes

No caso da educação, instala-se um novo paradigma: o de uma formação permanente, sem-fim, em que cada vez menos se dissociam a escola e o meio profissional como espaços fechados e distintos, forjando-se figuras híbridas como as do operário-aluno ou a do executivo-universitário.

para entender esse novo formato. Ele afirma que, enquanto nas sociedades disciplinares a velha assinatura identifica os indivíduos e o número de matrícula assinala nossa posição em uma massa, nas sociedades de controle, corresponde a uma senha, que franqueia ou barra o nosso acesso à informação ou à passagem – a inclusão em um espaço¹⁷. Em vez do indivíduo-massa-anônimo, característico da sociedade disciplinar, tem-se o que Deleuze (1992) denominou de indivíduos *dividuais*, divisíveis. Com a interface gráfica (as janelas), experimentamos a possibilidade de múltiplas personalidades coexistindo em

nós e aprendemos a conviver com nossos muitos *eus*, repartidos nos diferentes bancos de pertencimento e que só encontram nexos e desenvolvimento no interior do próprio banco. Já as massas, estas se tornariam amostras, dados armazenados em bancos de dados que têm como objetivo não só fazer previsões como também estabelecer perfis de consumo, de cognição, de atividades e de comportamentos.

No caso da educação, instala-se um novo paradigma: o de uma formação permanente, sem-fim, em que cada vez menos se dissociam a escola e o meio profissional como espaços fechados e distintos, for-

¹⁶ Cf. Deleuze, Gilles, *Post-Scriptum sobre as sociedades de controle*. Conversações, Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

¹⁷ Vide as transações comerciais efetuadas por meio do cartão de débito automático que, para sua efetivação, não mais exigem a assinatura do comprador ou seu número de identificação, bastando apenas que este digite a sua senha, ou seja, o seu "código de acesso" a esse novo espaço informacional. É importante destacar que, para cada espaço diferenciado, é necessário um "código de acesso" próprio e diverso, que "dividua" o indivíduo, personalizando-o naquele espaço específico.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

93

jando-se figuras híbridas como as do operário-aluno ou a do executivo-universitário. Pensando na trajetória dos próprios professores, sua formação também prevê uma formação *sem-fim*, por meio de cursos de atualização, especializações *lato-sensu* ou *stricto sensu*, “reciclagens”, ou de formação continuada¹⁸, face, sobretudo, às crescentes exigências do mercado, bem como à vinculação desses dispositivos aos planos de cargos e salários.

A diferença que parece imperceptível é que, antes, as técnicas disciplinares operavam na duração de um sistema fechado, que se sustentava em um modelo de identidade a ser perseguido, construindo uma trajetória coerente para a consciência, que resultaria na construção de uma identidade mo-

delarmente definida. Agora, os novos dispositivos efetuam-se por meio aberto, apoiando-se na tecnologia para produzir formas ultra-rápidas de controle, considerando que as situações vivenciadas constituem-se como bancos de dados diferenciados. O processo de dividação exige exposição diferente em diferentes bancos de dados, importando, sobretudo, a possibilidade de sustentar a diversidade no seio da própria dividação.

Nesse contexto, modifica-se o *ethos* educativo, que passa a impor novos ritmos e dimensões ao processo de ensino e aprendizagem. Caracterizada como uma sociedade em contínua adaptação, em que nunca se termina nada, a sociedade de controle cobra, tanto do aluno quanto do professor, uma postura de aprendizagem permanente e de constante adaptação ao novo. O sujeito constantemente modulado vive o processo denominado por

Deleuze¹⁹ de *moratória ilimitada*, em que a “dívida” frente às instituições se torna impossível de ser quitada. Como desaparece a possibilidade de considerar-se alguém plenamente formado, independente do grau de escolarização alcançado, prioriza-se a *formação permanente*, que, para Deleuze, se constitui no “meio mais garantido de entregar a escola à empresa” (Deleuze, 1992: 221). A educação, que antes “moldava”, formava e conformava o indivíduo para o mercado de trabalho – representado, em grande parte, pela fábrica – hoje “modula” para atender ao *ethos* empresarial, cujo discurso incentiva e valoriza a capacidade dos indivíduos e das estruturas organizacionais de se modular, permanentemente, às constantes mudanças decorrentes do avanço da ciência e da técnica. Desse modo, os vínculos estáveis de trabalho são desqualificados e desvalorizados, passando a ser valorizada a capacidade de empregabilidade de cada um. Isso, além de, perversamente, rom-

¹⁸ A questão da formação continuada, embora não se constitua como objeto de nossa análise, vale ser destacada, posto que indica, também, um lugar *sem-fim* de exigências formativas. Possui, entretanto, várias outras facetas. Aqui, interessa-nos destacar que a justificativa da necessidade da existência de cursos de formação continuada se efetua por meio de um discurso contraditoriamente, a princípio, desqualificante. Ora se desqualifica a formação inicial ou ora se desqualifica o próprio professor, esvaziando de sentido sua experiência e seu saber.

¹⁹ *Idem*.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

94

per com as relações fixas, incentivando a competitividade, amplia, para o cultural, para as relações interpessoais e para o afetivo, a instabilidade que o sujeito vive no campo do trabalho. Assim, a instabilidade no emprego, o culto ao novo, ao descartável e ao efêmero, regem e justificam a superficialidade das relações afetivas, ao mesmo tempo em que incentivam o consumo, tornando a noção de competência²⁰ a mais apropriada, posto que atende perfeitamente ao discurso da globalização de valorização da polivalência.

Segundo essa nova lógica, o conhecimento estaria, portanto, se transformando no recurso que mais agrega valor aos negócios e, por conseguinte, à economia. Estimular, manter e desenvolver as competências necessárias para o sucesso do negócio tornou-se o desafio primordial da gestão de pessoas contemporânea. Contudo,

essa lógica é perversa, na medida em que faz crer que a educação é a mera aquisição do conhecimento e que esta é a solução para todos os problemas. Conhecimento é nada, ou quase nada, quando não usado adequadamente, apropriadamente e corretamente nas mais variadas situações da vida pessoal e profissional. A essa nova capacidade de utilização os gestores denominam competência. Não existe competência sem o devido conhecimento para ser usado, mas existe conhecimento sem a devida competência para usá-lo, o que, de qualquer forma, é péssimo.

Com o objetivo de melhorar a gestão e ganhar competitividade, oferecendo um diferencial na guerra pela conquista e manutenção de mercado, as empresas estão assumin-

do o papel da *reciclagem* e da *complementação educacional*, abandonando o treinamento rápido em áreas específicas para oferecer um enfoque mais estratégico, muito mais a serviço do capital do que do trabalhador propriamente dito, posto que visa garantir a permanência e/ou liderança da empresa no mercado. A empresa se encarrega da educação corporativa para divulgar o diferencial de seus produtos, formando e apelando para a consciência social, política, ética, ecológica, etc., associando ao produto os conceitos considerados co-

²⁰ A professora Guiomar Namó de Mello, no site da Revista Nova Escola, <http://www.novaescola.abril.com.br>, atribui à competência e habilidades as seguintes definições: Competência é a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação. Portanto, para constatá-la, há que considerar também os conhecimentos e valores que estão na pessoa e nem sempre podem ser observados. Competências e habilidades pertencem à mesma família. A diferença entre elas é determinada pelo contexto. Uma habilidade, num determinado contexto, pode ser uma competência, por envolver outras sub-habilidades mais específicas. Por exemplo: a competência de resolução de problemas envolve diferentes habilidades — entre elas a de buscar e processar informação. Mas a habilidade de processar informações, em si, envolve habilidades mais específicas, como leitura de gráficos, cálculos etc. Logo, dependendo do contexto em que está sendo considerada, a competência pode ser uma habilidade. Ou vice-versa. Sabemos, entretanto, que a noção já foi amplamente criticada quando vem associada ao novo paradigma produtivo das sociedades pós-industriais.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

95

mo “politicamente corretos”. É a lógica do capitalismo de superprodução, em que a mercadoria é fetichizada, e a educação mercadologizada.

4. Hambúrgueres, toupeiras e serpentes

Uma série de organizações, principalmente nos Estados Unidos, vem se beneficiando dos conhecimentos e habilidades que têm ajudado a promover a partir da criação de departamentos ou instituições voltados especificamente para a promoção da aprendizagem organizacional. No Brasil, já iniciaram suas atividades a Motorola University, Universidade do Hambúrguer da McDonald's, Escola Amil, Instituto de Formação Carrefour, Universidade Algar, Unite da Telemar, Universidade TAM, Academia Universidade de Serviços do Grupo Accor, Boston School do Bank Boston, Visa Training e Universidade Datasul, entre outras. Essas or-

ganizações criaram centros de ensino próprios para a condução de atividades voltadas para a aprendizagem, denominadas universidades corporativas. Uma breve consulta aos *sites* dessas corporações, disponibilizados na Internet, evidencia a inexistência de qualquer estrutura curricular preocupada com uma formação mais ampla. Os cursos oferecidos são voltados unicamente para adequar os alunos aos interesses da empresa, reafirmando suas políticas comerciais e de marketing. Tomando como exemplo o site da Universidade do Hambúrguer do Mcdonald's, verificamos a oferta dos seguintes cursos: *Relações com a Mídia, Técnicas de Apresentação e Facilitações, Consultoria de Negócios, Marketing Básico, Curso Avançado de Operações, Práticas de Liderança de Restaurante, Práticas de Liderança de Negócios, Curso Básico para Gerente e Operador e Sete Hábitos das Pessoas Altamente*

*Eficazes.*²¹ Ou seja, fica claro que a preocupação não reside na construção do conhecimento, de forma mais ampla, ou no desenvolvimento humano e sim no aprimoramento das técnicas, das competências e habilidades, para atender às demandas da empresa frente às exigências do mercado. Muitas dessas instituições têm estendido os seus programas de educação e treinamento a fornecedores, clientes, franqueados e a outras empresas, ao mesmo tempo em que transformam suas universidades corporativas em uma fonte expressiva de receitas. Atualmente, novas formas de uso da força de trabalho estão sendo delineadas, assim como novas exigências em termos de qualificação para o trabalho decorrentes dos

²¹ Retirado do site <http://www.mcdonalds.com.br> (Acesso em 06 de abril de 2005).

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

96

impactos da revolução tecnológica. O discurso que busca associar o alto índice de desemprego à baixa qualificação profissional provoca uma busca desenfreada pela qualificação, ocultando a verdadeira causa do desemprego como um problema político estrutural.

Retomando a metáfora construída por Deleuze, os túneis estruturais da toupeira que forjavam moldagens fixas, distintas, estão sendo substituídos pelas ondulações infinitas da serpente, que funciona por redes flexíveis moduláveis, “como uma moldagem auto-deformante que mudasse continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro”²². Não mais se faz necessário confinar, submeter ou moldar, sendo apenas necessário “modular” o indivíduo, por meio da informação contínua veiculada pelos meios. O controle é de curto prazo e de rotação dinâmica, mas ao mesmo tempo contínuo e ilimitado. Desse modo, o controle não se dá mais pela contenção e sim pela pasteurização do pensamento e da capacidade de re-

ação das pessoas, que passam a viver segundo as “normas” veiculadas pelos meios de comunicação de massa e pela propaganda. Nesse contexto, o projeto do pensamento calcado no futuro coletivo é deposto, para, em seu lugar, reinar o individualismo, ou seja, o centramento narcísico do indivíduo em si mesmo e a ênfase no aqui e agora, no consumo sem fim. Se antes a família, a escola e o trabalho constituíam o mundo e vigorava a crença de que este mundo podia ser melhorado por meio da ideologia, da luta política ou da prática religiosa, hoje os meios de comunicação propagam a necessidade e o desejo, ao mesmo tempo em que fortalecem a ilusão da ascensão infinita. A compreensão do mundo, seus problemas e soluções são condicionados a uma concepção utópica de que podemos atingir nossas metas se consumirmos determinadas identidades associadas a determinadas marcas. “*O homem não é mais o homem confinado, mas o homem endividado*”, escreve Deleuze (1992: 224).

²² Cf. Deleuze, Gilles, *Post-Scriptum sobre as sociedades de controle*, *Conversações*, Rio de Janeiro: Editora 34, 1992: 221.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

97

Referências Bibliográficas

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix, (1995). Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol.1, Rio de Janeiro: Ed. 34.

DELEUZE, Gilles, (1992). *Conversações*, Rio de Janeiro: Ed. 34 Literatura.

FOUCAULT, Michel, (2002). *Vigiar e punir*, 25ª Edição, Petrópolis, RJ: Vozes.

HARDT, Michael, (2000). A sociedade mundial do controle; in ALLIEZ, Eric (org) Gilles Deleuze: uma vida filosófica, Rio de Janeiro: Editora 34.

KENSKI, Vani Moreira, (1997). *Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente*, apresentado na XX Reunião anual da ANPEd, Caxambu.

REVISTA NOVA ESCOLA:

http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/160_mar03/html/com_palavra

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

98

Disciplina e castigos corporais nas escolas do Rio de Janeiro – século XIX

Luiz Fernando Conde Sangenis*

* Doutor em Educação pela UFF, Professor Adjunto da Faculdade de Formação de Professores da UERJ e Coordenador Geral do Curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá.

Resumo

Os castigos físicos e morais tornaram-se práticas disciplinadoras amplamente empregadas pelos pedagogos, desde os primórdios da escola. Da Grécia Clássica, atravessando toda a Idade Média, aos tempos modernos, não se compreendia a escola sem o castigo corporal. A convicção de que não é possível educar sem bater na criança consagrou o chicote como a insígnia do professor. Além das agressões físicas, o aluno era também agredido moralmente com palavras e castigos aviltantes. À medida que se avançou no tempo, os castigos escolares foram perdendo o seu caráter de agres-

são física, tornando-se mais sutis, mas não desprovidos de violência. O objetivo deste artigo é relatar resultados da investigação empreendida sobre as práticas dos castigos físicos e morais, nas escolas do Rio de Janeiro, do final do século XIX aos dias atuais. A pesquisa analisou documentos escolares, regimentos, leis, papéis da instrução pública que regulavam as práticas disciplinares. Coube, finalmente, propor à formação de professores uma reflexão crítica acerca das atuais práticas disciplinares na escola.

Palavras-chave: escola, disciplina, castigos corporais

Abstract

The physical and moral punishments became disciplinary practices thoroughly used by educators, from the beginning of the history of the school. Since Classical Greece, crossing all the Medium Age, at the modern times, people did not understand the school without corporal punishment. The conviction that is not possible to educate without beating the child consecrated the whip as the emblem of the teacher. Besides physical aggressions,

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

99

-Oh! Seu Pilar! Bradou o mestre com voz de trovão.

Estremeci como que acordasse de um sonho, e levantei-me às pressas.

(...)

Venha cá! Bradou o mestre.

Fui e parei diante dele. Ele enterrou-me pela consciência dentro de um par de olhos pontudos. Depois chamou o filho. Toda a escola tinha parado; ninguém mais lia, ninguém fazia um só movimento. Eu, conquanto não tirasse os olhos do mestre, sentia no ar a curiosidade e o pavor de todos.

(...)

Aqui pegou a palmatória.

- Perdão, seu mestre... solupei eu.

- Não há perdão! Dê cá a mão! De cá! Vamos! Sem vergonha! Dê cá a mão!

- Mas, seu mestre...

- Olhe que é pior!

Estendi a mão direita, depois a esquerda, e fui recebendo os bolos uns por cima dos outros, até completar doze, que me deixaram as palmas vermelhas e inchadas. Chegou a vez do filho, e foi a mesma cousa; não lhe poupou nada, dois, quatro, oito, doze bolos. Acabou, pregou-nos outro sermão. Chamou-nos de sem-vergonhas, desaforados, e jurou que se repetíssemos o negócio apanharíamos tal castigo que nos havia de lembrar para todo o sempre. E exclamava: Porcalhões! Trantantes! Faltos de brio! ¹

Machado de Assis

Introdução

A aplicação de castigos físicos e morais, desde os primórdios da escola, foi prática disciplinadora amplamente empregada pelos pedagogos. Desde a Antigüidade, no Egito, na Grécia Clássica e na Roma Imperial, atravessando toda a Idade Média, aos tempos modernos, não se compreendia a escola sem o castigo corporal. A convicção de que não é possível educar sem bater na criança, consagrou o chicote como a insígnia do professor. Além das agressões físicas, com vara, chicote e régua, dos beliscões, dos puxões de orelha e da prática de ajoelhar em caroços de milho, o aluno era também agredido moralmente com palavras e castigos aviltantes, como usar “orelha de burro” diante da classe ou, ainda, de mandá-lo voltar-se contra a parede com os braços abertos. Nesse caso, o aluno era castigado em duplo, fisicamente, pela posição, e, moralmente, pelo fato de tornar-se visível a todos os colegas a sua fragilidade. Pequenos mártírios.

the student was also attacked morally with words and degrading punishments. As time went by, school punishments went losing its physical aggression character, becoming more subtle, but not lacking violence. The objective of this article is to tell results of the investigation undertaken on the practices of the physical and moral punishments, in the schools of Rio de Janeiro, of the final of the century XIX to the current days. The research analyzed school documents, regiments, laws, papers of the public instruction that regulated the disciplinary practices. It fit, finally, to propose to the teachers' formation a critical reflection concerning the current disciplinary practices in the school.

Key words: school, disciplines, corporal punishments

² Conto de Escola. Obras Completas, de Machado de Assis, vol. II, Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

100

À medida que se avançou no tempo, os castigos escolares foram perdendo o seu caráter de agressão física, tornando-se mais tênues, mas não desprovidos de violência. Hoje, os castigos se manifestam de outras formas, não atingindo diretamente o corpo físico do aluno, mas sua personalidade, tratando-se mais propriamente de violência psicológica.

É interessante notar que o tema, quando abordado, é sempre gerador de muitas histórias testemunhadas pelos envolvidos na conversa. As pessoas, independentemente da sua idade, em geral, têm um caso semelhante a contar sobre algum castigo ou punição infringidas aos colegas de classe ou a si próprios. Enquanto é comum que os mais velhos acusem haver sofrido dos seus professores algum tipo de violência física, não é raro ouvir relatos que envolveram violência psicológica e moral de pessoas que tenham passado pela escola há menos tempo.

Sobre este tema instigante, propusemos o texto dividido em duas partes: a primeira faz

um rápido retrospecto sobre as práticas dos castigos na história geral da pedagogia; a segunda parte analisa o tema no contexto da história da educação brasileira, particularizando a ambiência do século XIX, na cidade do Rio de Janeiro, *locus* da nossa pesquisa.

1. O castigo corporal: uma instituição educativa milenar

Os castigos corporais – não é exagerado dizer – se tornaram uma instituição pedagógica milenar. Não se compreendia a escola sem o castigo corporal: a fêrula era para o mestre como o cetro era para o rei ou o cajado para o pastor.

Dos autores pesquisados, o que melhor subsidia o tema é Mario Manacorda². Ao longo de sua “História da Educação”, o autor cita abundantes documentos e referências bibliográficas com o intuito de marcar

o fato de que a violência física era uma instituição “conatural” à educação e ao ensino escolar. Credo não ser supérfluo o destaque de vários textos utilizados por Manacorda, na obra citada, sintetizamos os trechos mais significativos que ilustram, na sucessão do tempo, o emprego da violência física como prática educativa recorrente.

Referente ao antigo Egito, Manacorda reúne uma série de ensinamentos proféticos e sapienciais que nos chegaram através de várias coletâneas escolásticas³, da qual destacamos o seguinte mandamento: “*Pune duramente e educa duramente!*”⁴. Num reino autocrático, assevera Manacorda, a arte do comando é também, e antes de tudo, a arte da obediência: a subordinação é uma das constantes milenares desta inculturação da qual, portanto,

³ MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antigüidade aos Nossos Dias*, 5ª ed., São Paulo: Cortez, 1996.

⁴ Os textos sobre o Egito foram reunidos por Bresciani, Edda. *Letteratura e poesia dell'antico Egito*. Turin: Einaudi, 1968.

⁵ MANACORDA, op. cit: 15.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

Quando tinha a tua idade, passava o tempo nos grilhões; foram eles que domaram meu corpo, porque fiquei com eles três meses

fazem parte integrante o castigo e o rigor.

Numa carta enviada por um escriba mais velho e sábio a outro escriba mais jovem ou ainda aprendiz, que é figurado como recalcitrante ao estudo, lê-se a exortação: “*Não sejas uma pessoa insensata, que não tem educação. Passa-se o dia ensinado-te e a noite instruindo-te, mas tu não escutas nenhum ensinamento e ages a teu modo*”⁵. E em outro trecho: “*Não passes o dia na ociosidade, ou serás surrado. A orelha da criança fica nas costas e ela só presta atenção quando é surrada*”⁶.

O mesmo tema é encontrado nesse texto: “*Disseram-me que abandonaste a escritura e ficas andando à toa. Deixaste a escritura e transformaste teus pés num par de cavalos... Teu ouvido é surdo e te tornaste como um asno que precisa ser punido*”⁷. Andar à toa, cair na gandaia é motivo recorrente

de castigos nesses textos, e quase sempre o jovem indisciplinado é comparado aos animais rebeldes que precisam do chicote para ser domesticados: “*Mas eu farei parar que teus pés vadiem pelas ruas, quando te surrar com chicote de hipopótamo*”⁸. E junto com as surras, aprecem a reclusão e os grilhões: “*Quando tinha a tua idade, passava o tempo nos grilhões; foram eles que domaram meu corpo, porque fiquei com eles três meses*”⁹.

A literatura sapiencial judaica também defende o uso dos castigos físicos. O Livro dos Provérbios guardam uma série de preceitos educativos exortando à aplicação da disciplina: “*Quem poupa a vara odeia seu filho, aquele que o ama aplica a disciplina*” (Pv 13, 24). Evitar a frouxidão na educação dos jovens é tarefa dos pais que não desejam a vergonha futura (Pv 10, 1). Ao contrário, a rigidez e as vara-

das serão garantia de uma vida de descanso para os filhos e de delícias para os pais (Pv 29, 17). “*Não afastes dos jovens a disciplina... Quanto a ti, deves bater-lhe com a vara para salvar-lhe a vida do inferno*” (Pv 23, 14s.). Educar para a sabedoria exige disciplina, pois “*a estultícia está ligada ao coração da criança, mas a vara da disciplina a afastará dela*” (Pv 22, 15). A vara e a repreensão, portanto, são os meios apropriados para que os jovens adquiram a sabedoria (Pv 29, 17).

Vários Evangelhos apócrifos narram os embates do menino Jesus com os seus mestres nas escolas das sinagogas que freqüentou. A sabedoria da criança impressionava os adultos que insistiam com seus pais para que o mandassem à escola. Mas, a sapiência que possuía, em razão de sua natureza divina, tornava a tarefa de estudar enfadonha e dispensável:

Então José e Maria, acariando Jesus, conduziram-no para a escola, para que Levi, o ancião, ensinasse-lhe as letras. E, Jesus, ao entrar, guardou silêncio. E o mestre Levi, mos-

⁶ Idem, p. 32

⁷ Idem.

⁸ Idem.

⁹ Idem, p. 33,

¹⁰ Idem.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

102

trando uma letra para Jesus, a primeira, Alfa, disse-lhe: 'Responde'. Mas Jesus calava e não respondia nada. Então o mestre, irritado, pegou a vara e bateu na sua cabeça. (Evangelho do Pseudo Mateus, XXXI, 1)

Cenas semelhantes acerca da severidade dos mestres que interpretavam as manifestações da sapiência do menino como arrogância, e, por isso, o castigavam com pauladas, são também descritas pelos Evangelhos de Tomás e Árabe da Infância¹⁰.

Chicotes e varas, como entre os egípcios e os hebreus, eram o meio principal da instrução grega. Pinturas de vasos antigos provam isso: os colegas seguram, pelos braços e pelas pernas, a criança a ser punida, levantada com as costas para cima, enquanto um terceiro, sob as ordens do mestre, a chicoteia¹¹. Numerosos textos e fragmentos literários demonstram isso também. Cenas descrevem o pedagogo sentado ao lado do discípulo, repreen-

dendo-o, mostrando-lhe a vara e sacudindo o chicote (*Vitae sophistarum*, II, 21).

Horácio lembra os versos de Andrômico, que "*quando criança, Orbílio (plagusus Orbilius), o mestre da mão pesada, me ensinava a toque de chicote*" e Domício Afro lembrava "*aqueles que Orbílio deve ter atingido com a vara e o chicote (férula acuticaque)*"¹². Séculos depois, a utilização pedagógica do chicote foi nomeada de "*orbilianismo*" pelo autor de um panfleto genebrês intitulado "*Mémoire Historique sur l'Orbilianisme et les Correcteurs des Jésuites*", impresso em Genebra, 1763, evocando a figura de Orbilius, o pedagogo que, segundo Horácio, batia nos alunos mais por inclinação que por dever.

Orbílio não devia ser o único, já que um século depois de Horácio, Marcial fala das varas e dos chicotes dos pedagogos e investe contra o mestre de escola que logo de manhã cedo

faz barulho na rua com seus ralhos e chicotes, definindo-o como "*pessoa odiada pelos meninos e pelas meninas*"¹³.

Inevitavelmente, a essa sádica severidade correspondem a aversão, o tédio e a indisciplina dos alunos. Um dos grafitos do Palatino, segundo Manacorda, desaparecido em 1866 por obra de algum vândalo, mas do qual ficou uma gravura, testemunha o tédio dos meninos perante a escola, apresentando o aluno como um jumento condenado a rodar uma mó, com o seguinte texto abaixo: "*Trabalha, jumentinho, como eu trabalhei, e te trará vantagem*"¹⁴.

Mais tarde, nas Confissões, também Agostinho lembrará tristemente a escola à qual foi enviado para aprender as letras; lastimava que

¹¹ CARTER, Joseph. *Os Evangelhos Apócrifos*, 2ª ed., São Paulo: Editora Isis, 2003.

¹² *Taça ática de Melbourne 1644/4, de 450 a. C.; a mesma cena se repete numa gema greco-romana, Berlim-Oriental, n.º 6918.*

¹³ Citado por MANACORDA, *op.cit.*, p. 90.

¹⁴ *Idem.*

¹⁵ *Idem*, p. 91.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

103

os pais achessem graça das punições com que os mestres castigavam os alunos... Eu gostava de brincar, mas era castigado por aquele que fazia as mesmas coisas. Só que as brincadeiras dos adultos chamavam-se negócios e aquelas perfeitamente iguais das crianças são punidas pelos adultos. E ninguém se compadece das crianças ou dos adultos ou de ambos (IX, 15).

O tédio e o pavor da escola eram lugar-comum. Nessa escola, a didática era aquela obsessiva e repetitiva, desde a Grécia. O mestre “gárrulo” falava e os alunos repetiam: a memória era o instrumento principal do ensino. Na Antigüidade, mesmo depois da difusão da escrita, a memória continuava sendo a rainha absoluta da escola. “Dois mais dois faz quatro: este estribi-

lho já se torna odioso”¹⁵, dirá Agostinho, lembrando o tédio de sua vida escolar.

A aprendizagem da escrita seguia também um método excessivamente mecânico. Platão o descrevera para a Grécia; um outro filósofo, Sêneca, o descreve em Roma:

As crianças aprendem a escrever aquilo que tinha sido escrito primeiro pelo mestre; seguram-se seus dedos e são levados por outra mão a seguir os modelos das letras; em seguida mandam imitar os modelos propostos, escrevendo as letras conforme os modelos¹⁶.

O enfado dessa didática, o medo das varas e dos chicotes e os conteúdos muito distantes da vida diária e dos interesses reais dos jovens e da sociedade certamente não encorajavam a frequência aos estudos. Além do sadismo pedagógico generalizado e do enfado de uma didática repetitiva, pelo menos

no que diz respeito aos primeiros níveis de instrução, é exatamente o abismo que separa a escola da vida, a insignificância de seus conteúdos, que colocam essa escola em discussão, não somente entre os incultos, que não chegam a ver seus aspectos positivos, mas também entre filósofos sérios e entre os melhores mestres.

Na Idade Média, para as transgressões, como para as deficiências no estudo, o remédio de sempre estava pronto; Ratério escrevia: “*Corrija seus erros, não somente com palavras, mas também com chicotadas*”¹⁷. E Alexandre Villadei prescreve: “*O mestre bata com a vara nas costas de seus discípulos*”¹⁸. Apesar da rigidez no educar, em comparação aos colégios surgidos a partir do Renascimento, a educação medieval talvez tenha sido menos repressiva e cerceadora da vida dos estudantes. Grupos como o dos goliardos, misto de estudantes e de boêmios, muitas vezes levavam o povo a confundir as fronteiras que separavam a vida escolástica da vagabundagem.

¹⁶ Citado por MANACORDA, op. cit., p. 93.

¹⁷ Idem, p. 93.

¹⁸ Idem, p. 156.

¹⁹ Idem.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

104

A partir do Renascimento e da Idade Moderna, a escola se institucionaliza de maneira mais complexa. Os alunos são confinados em internatos que se distinguem pelo rigor da disciplina e pelo controle exercido sobre alunos e professores. Surge a seriação, a divisão de classes, a separação por idades e a organização de currículos rígidos. Um novo conceito de “infância” concebe a criança como um ser frágil e suscetível à corrupção, de modo que deveria ser submetida a uma educação marcada pela severidade. Os colégios dos religiosos, em especial dos jesuítas, nascidos sob o signo da hierarquia e da vigilância, inculcam o valor da obediência às regras e à vontade dos superiores. A manutenção da disciplina e da ordem é garantida, freqüentemente, por meio do castigo corporal.

No início do século XVIII, João Batista de La Salle, através do seu “*Conduite des Écoles Chrétiennes*” (1702), prescreve os meios para estabelecer e manter a ordem nas escolas. Toda a segunda parte do *Conduite* é dedicada às orienta-

ções minuciosas para a manutenção da ordem escolar: A vigilância constante, os “sinais” (com as mãos, com os olhos, com a cabeça e com a vara do mestre, permitem poupar a palavra e preservar o silêncio, indicando ao aluno cada ação: ler, parar, repetir, recomeçar etc, como também os castigos corporais); os “catálogos” ou registros (utilizados para registrar a vida e a conduta escolar do aluno: aproveitamento, comportamento e outros dados); as recompensas (para premiar a piedade, o aproveitamento e a assiduidade); a pontualidade, as autorizações, os oficiais (alunos a quem se designam responsabilidades), a estrutura da escola e dos equipamentos, e as correções e as punições. A essas últimas se dedica o capítulo mais extenso e são consideradas como meio pedagógico indispensável, mas que, todavia, exigiam muita cautela para que fossem “*praticadas adequadamente e com proveito, tanto para aqueles que a recebem quanto para aqueles que assistem*”¹⁹.

O *Conduite* distingue minuciosamente cinco maneiras de praticar a correção: por palavras, pela penitência, pela fêrula, pelo chicote, pela expulsão. Mas o mais interessante é a descrição detalhada dos instrumentos de castigos:

A fêrula é um instrumento de duas fitas de couro costuradas juntas: deve ter dez ou doze polegadas de comprimento, incluindo o cabo para segurá-la; a palmatória será oval, de duas polegadas de diâmetro.²⁰

A palmatória servirá para bater na palma da mão esquerda, com um ou dois golpes, no máximo, e será usada somente pelo mestre *ex cathedra*²¹. La Salle também descreve a “disciplina”, que também se confunde com o chicote:

A disciplina é um bastão de 8 a 9 polegadas, na ponta do qual estão fixadas 4 a 5 cordas e cada uma delas na ponta três nós...²².

²⁰ *Conduite*, p. 140.

²¹ *Idem*, p. 146.

²² *Idem*, p. 156.

²³ *Idem*, p. 147.

²⁴ *Idem*, p. 173.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

105

Nas correções, tanto ordinárias, quanto extraordinárias, poderão ser dados, no máximo, cinco golpes nas nádegas desnudas dos alunos:

As correções com o chicote serão feitas no canto mais escondido e escuro da sala, onde a nudez de quem for corrigido não possa ser vista pelos outros; cuide-se muito para inspirar aos alunos um grande horror de um mínimo olhar nessa ocasião... As correções extraordinárias, porém, ...devem ser feitas publicamente, na presença dos alunos da classe, no meio da sala (ou, às vezes, com a presença de todas as classes)²³

A vara do mestre não é utilizada para castigar os alunos, cuja finalidade didática restringe-se aos “sinais”.

Após a Revolução Industrial, a escola tem a preocupação de educar e moldar os corpos daqueles que serão os futuros operários da nascente indústria. A própria escola se estrutura ao modo da fábrica. Nem mesmo nas Luzes, a escola perde o seu caráter dis-

ciplinar. Kant afirma que “*mandamos, em primeiro lugar, as crianças à escola, não na intenção de que nela aprendam alguma coisa, mas a fim de que se habituem a observar pontualmente o que se lhes ordena*”. Para o filósofo, é por meio da consciência moral que o homem rege sua vida prática, ao partir de alguns princípios racionais. No entanto, o homem não realiza espontaneamente a lei moral, fundada no dever, mas a moralidade resulta da luta interior entre a lei universal e as inclinações individuais. A moral kantiana, construída a partir do postulado da liberdade e da autonomia, nem por isso deixa de exigir a disciplina como forma de aprendizagem do controle do desejo. Não obstante a defesa de Kant, para quem a educação não deveria levar a criança à passividade da obediência, mas sim que ela aprendesse a agir com planos e pela submissão às regras, numa espécie de “obediência voluntária”, não há dúvida de que os educadores continuavam a reconhecer na prática do castigo físico

seu melhor e mais eficaz instrumento pedagógico.

Ao longo do percurso do Antigo ao Moderno, constatamos que, nas questões de educação, os castigos corporais são aceitos e recomendados com unanimidade.

2. A Escola Brasileira e as práticas disciplinares

A escola foi transplantada da Europa para o Brasil pelos conquistadores portugueses com a finalidade de civilizar os nativos. Considerados bárbaros e selvagens, a catequização e a escolarização dos indígenas visavam tornar possível uma espécie de circunção cultural, de modo que deixassem os seus hábitos gentílicos pelos padrões europeus civilizados. Em especial a nudez, os rituais de antropofagia e as práticas religiosas pagãs, consideradas expressões diabólicas, causavam aos portugueses grande horror, de modo que eram todas combatidas com violência. As ordens religiosas vindas da Europa com a missão de catequizar e educar as gentes ameríndias e os

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

106

colonos brancos que se estabeleciam no Brasil – em especial, jesuítas e franciscanos – serviam-se dos castigos físicos como método pedagógico, ao modo que era usual nas escolas que mantinham na Metrópole. Importante salientar que o castigo corporal era prática estranha à forma com que os indígenas educavam as suas crianças.

No fim do século XVI (1599), os jesuítas, aprovaram a versão definitiva do *Ratio Studiorum*, que regulamentou rigorosamente todo o sistema escolar da Companhia de Jesus: a organização em classes, os horários, os programas e a disciplina. Quanto aos castigos físicos, o *Ratio Studiorum* prescrevia que os colégios jesuíticos deveriam nomear um corretor, que não fosse membro da Companhia, com a finalidade de castigar os alunos que infringissem as regras e aos quais não bastassem as boas palavras e exortações. Na impossibilidade de haver um

corretor, os transgressores poderiam ser corrigidos por meio de algum estudante, designado para essa função. Os estudantes que não aceitassem os castigos corporais deveriam ser excluídos do colégio (*Ratio* nº 38 e 39)²⁴.

A exclusão, mesmo segundo interpretações atuais, cumpriria parte do que se poderia chamar de “disciplina preventiva”. Escreve o Padre Madureira:

A primeira cautela da disciplina preventiva é excluir dos colégios a convivência dos que, pelos maus hábitos inveterados, não dão esperanças de correção e regeneração, constituindo sua permanência perigo e obstáculo à educação dos outros²⁵.

Os franciscanos, que também tiveram grande atuação missionária/educativa no Brasil, desde o período colo-

nial, também utilizavam, nas suas escolas e doutrinas, os castigos corporais. Tal prática está atestada pelo que se lê no “Regulamento para os Missionários”, de 1606, texto manuscrito conservado na Torre do Tombo, nos papéis dos franciscanos brasileiros que atuavam no Nordeste:

Não se dêem palmatórias a índios já velhos principais porque os tais mais se castigam com repreensão de palavras que com palmatórias de moços (...) Nenhum religioso dê palmatória a mulher, mas havendo-as de dar seja uma às outras, havendo respeito às velhas, às moças e meninas. E se o que tem

²⁵ O *Ratio Studiorum* recebeu uma interessante edição, com uma rica apresentação de FRANCA, Pe. Leonel (S.J.). *O Método Pedagógico dos Jesuítas*, Rio de Janeiro: Agir, 1951.

²⁶ MADUREIRA, J. M. (S.J.) de. *O Ideal Pedagógico da Companhia*. In: MAIA, Pedro (S.J.) (Org.). *Ratio Studiorum: Método Pedagógico dos Jesuítas*, São Paulo: Loyola, 1986: 54.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

cuidado da escola for sóbrio em açoitar os moços, advirta o presidente nisso.²⁶

Os castigos físicos aplicados aos estudantes nas escolas foram uma instituição inclusive seguida pelas aulas régias após a expulsão dos jesuítas. O Estatuto dado aos mestres de São Paulo, em 1768, obrigava-os a apenas admitirem os meninos mediante despacho do general da Capitania; esses meninos não poderiam passar a outro professor sem preceder o mesmo despacho “para que os mestres os possam castigar livremente sem o receio de que os pais os tirem por este motivo ou por outros frívolos que comumente se pratica”.²⁷

A partir do período monárquico, passamos a contar com as primeiras leis do ensino. A primeira, a de 1827, apesar de não prever a aplicação de castigos físicos, nem por isso deixou de ser prática comum nas escolas. No artigo 15 da Lei

de 1827, lê-se: “os castigos serão os praticados pelo método Lancaster”. Tal método institui uma nova forma de proceder em relação à disciplina escolar, não comportando os castigos corporais.²⁸

A substituição dos castigos físicos por novos métodos disciplinares, foi alvo de muita discussão na sociedade brasileira ao longo do século XIX. Havendo a necessidade de castigar as crianças, para o bem de sua educação, vigorou a dúvida sobre a forma mais apropriada de punir. Se uma convicção se formava contra os castigos corporais e os chamados “aviltantes”²⁹, considerava-se substituí-los por sanções de

reclusão e de privação. Tal foi o caso de Antônio de Almeida Oliveira, que, tendo como modelo as escolas suíças, defendeu que as escolas brasileiras, “além das divisões reclamadas pelo ensino e recreio dos alunos, devem ter salas destinadas a prisões e outros castigos menores”, designadas de “salas da reflexão”.³⁰

Se ele aí grita ou se revolta contra o castigo, ou se passado o tempo de reflexão é posto em liberdade, mas não se mostra corrigido, levam-no para outra sala já inferior à primeira, onde passa o dobro do tempo que esteve nesta.

Se a segunda sala é improfícua, outra inferior espera o culpado, onde fica detido a traba-

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

107

²⁷ Arquivo Nacional da Torre do Tombo, Regulamento para os Missionários, 1606, OFM, Província de Santo Antônio, Província, Maço 18. Sobre a atuação dos franciscanos na educação brasileira ver SANGENIS, Luiz Fernando Conde. Gênese do Pensamento Único em Educação: Franciscanismo e Jesuitismo na Educação Brasileira, Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, em Niterói (RJ), 2004.

²⁸ O método Lancaster, também conhecido como ensino mútuo ou sistema monitoral, pregava, dentre outros princípios, que um aluno treinado ou mais adiantado (decurião) deveria ensinar um grupo de dez alunos (decuria), sob a orientação e supervisão de um inspetor. Ou seja, os alunos mais adiantados deveriam ajudar o professor na tarefa de ensino. Essa idéia resolveu, em parte, o problema da falta de professores no início do século XIX no Brasil, pois a escola poderia ter apenas um educador. Esse método, baseado na obra de Joseph Lancaster, entendia também que se deveria repartir os alunos em classes segundo a ordem de seus conhecimentos e que o procedimento educacional de castigo físico deveria acabar, instituindo uma nova forma de pensar a disciplina escolar.

²⁹ Estatuto que hão de observar os mestres das escolas dos meninos nesta Capitania de São Paulo, Luís Antônio de Sousa, ao Conde de Oeiras, em 12 de maio de 1768, Arquivo Ultramarino, São Paulo, n.º 2408 dos documentos catalogados.

³⁰ Os castigos chamados aviltantes comportavam, por exemplo, pôr o aluno, em plena aula, de joelhos, com os braços abertos, no chão ou sobre uma mesa, colocar no aluno uma cabeça de burro ou, ainda, pregar-lhe à roupa um letreiro ou emblema que entregasse a criança à chacota dos companheiros.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

108

lhar por um ou dois dias sem aparecer à família, que apenas é avisada para lhe mandar as necessárias refeições.

Se nesta sucede o mesmo diminuem-lhe a comida, e passam-no para uma sala pequena e quase escura, mas nem por isso sem arejo, onde fica recluso dois ou mais dias, tendo por leito um duro enxergão.

Com esses castigos tenho ouvido dizer que não há gênio que se não dome, obstinação ou índole que se não vença. Alguns meninos na segunda ou terceira sala já imploram a liberdade com mil protestos de se emendar.³¹

Oliveira concluiu amolado que as nossas escolas, em razão de possuírem senão uma sala que nem ao menos serviria para os exercícios escolares, tornam

impossível o método disciplinar que considerara ideal.

2.1. Os Castigos Corporais nas Escolas do Rio de Janeiro

A partir da segunda metade do século XIX, foram intensos, no Rio de Janeiro, município neutro da Corte, os debates sobre o uso da violência física nas escolas, envolvendo, durante longos anos, professores, educadores, funcionários do Estado, pais de alunos e, especialmente, os chamados médicos higienistas. Esses profissionais, que ganharam destacado papel na cena pública da cidade do Rio de Janeiro, em fins do século XIX e início de século passado, desenvolveram uma série de propostas sobre a ação médica na regulação dos costumes e da vida social

em geral, sendo a escola um dos seus alvos preferenciais. Visavam interferir nas condições ambientais da escola e nas práticas pedagógicas em vigor, no intuito de produzir uma sociedade higienizada, socialmente controlada.³² Dessa forma, “o saber médico deveria ser o fundamento de uma ‘pedagogia científica’”³³. As práticas pedagógicas antigas, sobretudo, deveriam ceder lugar a condutas mais civilizadas de imposição da ordem e da disciplina, devendo preferir-se os castigos de cunho moral.

O Regulamento de 17 de fevereiro de 1854³⁴ – que tinha a intenção de reformar o ensino primário e secundário no Município do Rio de Janeiro, capital do Império Brasileiro, para que servisse de modelo às

³² *Idem.*

³³ Sobre o tema, recomendo a obra de GONDRA, José Gonçalves. *A Arte de Civilizar: Medicina, Higiene e Educação Escolar na Corte Imperial. Rio de Janeiro: Eduerj, 2004.*

³⁴ LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. *Entre a Palmatória e a Moral. Nossa História, Rio de Janeiro, Ano 2, n.º 15, 80-82, janeiro de 2005: 80.*

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

109

demais províncias – não previu castigos corporais e apenas estabeleceu sanções que iam da simples repreensão e realização de tarefas após o término das aulas à comunicação aos pais, até a expulsão da escola.³⁵

Os debates acalorados sobre o tema, à época, ganharam as páginas de vários jornais que circulavam, no Rio de Janeiro, na forma de denúncias. O *Jornal do Commercio*, o *Diário de Notícias* e a *Gazeta de Notícias*, entre outros, estampavam acusações a professores da corte que insistiam em aplicar castigos aos seus alunos, em flagrante desrespeito aos novos regulamentos. Os escândalos obrigavam que a Inspeção Geral de Instrução Pública procedesse à apuração dos fatos e, várias vezes, recorresse à punição dos responsá-

veis, após a comprovação das denúncias.³⁶

No caso da Corte, a análise dos documentos utilizados nessa pesquisa faz perceber que não há unanimidade quanto à questão. Se, de um lado, famílias aparecem protestando contra uma prática já desautorizada pelos regulamentos vigentes, e acusam o Estado e os professores, seja por denúncia à imprensa, seja por cartas aos delegados ou à inspeção de instrução, de outro, há um grupo de pais e de docentes que estavam acostumados a educar através de castigos físicos. Os pais utilizavam-se dos castigos corporais na educação doméstica, e entendiam a escola como uma continuação da casa, desejando que os professores continuassem castigando

do os alunos. Em carta datada do ano de 1876, em resposta ao Delegado da Instrução Pública da Corte, uma professora justifica haver castigado uma aluna com palmatória “*por pedido formal da mãe da menina*”.³⁷ Um abaixo-assinado encaminhado por pais de alunos que declaram pertencer a “Sociedade Amante da Instrução” conferia autorização para que o lente de primeiras letras castigasse “*com palmatória as falhas de nossos filhos*”³⁸, numa flagrante tentativa de burlar a lei.

No centro da polêmica, professores divididos entre justificativas, defesas e condenações aos castigos, argumentam que as sanções previstas pelo novo Regulamento parecem inapropriadas, de modo que preferem aplicar o castigo corporal a ter que recorrer à expulsão prevista no regulamento pa-

³⁵ Reforma Couto Ferraz (documento manuscrito do Arquivo Nacional - IF 127 - 1854-1855).

³⁶ Decreto 1331^a de 17 de fevereiro de 1854 - “Artigo 72 - Os meios disciplinares para os meninos são: reprehensão; Tarefa de trabalho fora das horas regulares; Outros castigos que exigem o vexame; comunicação aos Paes para castigos maiores, expulsão da escola”. *Coleção das Leis do Império do Brasil* (1854).

³⁷ Uma série de cartas e documentos oficiais manuscritos da Inspeção da Instrução Pública da Corte, reunidos em códices do AGCRJ, tratam da apuração de diversos casos de agressões corporais contra alunos do ensino primário, bem como a punição dos professores responsáveis pelos agravos. Nesses códices, encontram-se também exames de corpo de delito atestando as escoriações e machucados, às vezes graves, produzidos nos corpos das crianças.

³⁸ AGCRJ – Códice: 11 – 01 – 25, p. 24.

³⁹ AGCRJ – Códice: 12 – 4 – 32, p. 1.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

110

ra os casos disciplinares mais graves (art. 72 da lei de 1854). Outras vezes, culpam as famílias por não serem zelosas com os filhos. Ocorria uma troca de acusações entre os envolvidos. O Estado, por sua vez, admoestava os professores que deveriam proceder segundo a paciência e a bondade, encarando o magistério “*não como um ganha pão, mas sim como uma missão muito elevada de verdadeiro sacerdócio e de provação diária*”.³⁹

Parte dos professores compreendia a abolição dos castigos físicos nas escolas como uma perda de poder diante dos alunos. Apesar do regulamento de 1854 já prever punições morais, o conjunto dos casos estudados demonstra que, mesmo após duas décadas da promulgação da lei a questão continuava sendo debatida. Fato é que muitos professores ainda se

valiam de castigos físicos, entrando em conflito com a inspetoria e os delegados de instrução.

Chamam atenção a idade dos alunos agredidos pelos mestres, a gravidade dos ferimentos, bem como os objetos utilizados para o castigo. A pequena Bárbara, de cinco ou seis anos, aluna da Primeira Escola Feminina da Freguesia de Guaratiba, fora contundida com uma régua⁴⁰, causando-lhe “*vergões arroseados nas espáduas e braços*”;⁴¹ um professor adjunto da escola de primeiras letras da Freguesia de Santo Antônio utilizara “*uma guarnição de madeira tirada da lousa ou ardósia*”⁴² pa-

ra bater nos alunos; a pequena Izabel, aluna da Segunda Escola Pública de Meninas da Freguesia de Santa Rita, recebera um ferimento no olho direito, e, pela gravidade do caso, a denúncia foi publicada no Jornal do Comércio⁴³; o menino Oscar, aluno da Escola Particular Charles, na Freguesia de São José, segundo apuração de diligência policial, fora “*ofendido com socos e bofetões, segundo os colegas, e que o professor empurrou o menino sobre a cadeira*”.⁴⁴

As justificativas para o uso de castigos tão violentos apelam a princípios como “*não se molda um bom caráter com palavras*” ou a “*sentimentos de piedade paternal que de-*

⁴⁰ AGCRJ – Códice: 11 – 01 – 25, p. 25. Carta do Delegado da Instrução Pública da Freguesia de Guaratiba, de 15 de setembro de 1877.

⁴¹ AGCRJ – Códice 11 – 01 – 25, p. 26.

⁴² AGCRJ – Códice 11 – 01 – 25, p. 25.

⁴³ AGCRJ – Códice 11 – 01 – 25, p. 20.

⁴⁴ AGCRJ – Códice: 11 – 01 – 25, pp. 10 e 11.

⁴⁵ AGCRJ – Códice: 11 – 01 – 25, p. 15.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

111

vem caracterizar a missão do professor”⁴⁵, conforme alega, em sua defesa, o professor da Segunda Escola Pública da Freguesia de Sant’Anna. Com suas justificativas, transporta da esfera privada para a pública a postura de pai, figura central da família e da sociedade civil. O pai exerce controle, poder e força, que o professor de Santana acredita caracterizar a profissão. Em outro momento, a figura do pai será substituída pela da “tia”, mulher que carrega o sentimento e a missão da maternidade. Há um professor que argumenta em sua defesa apelando aos sistemas educacionais de outros países. Refere-se aos “Estados Unidos, essa grande nação”, onde se usa a palmatória como indispensável, e ao sistema inglês, considerado pelo professor, inovador e conservador ao mesmo tempo.⁴⁶

2.2. O abrandamento dos castigos: da palmatória ao uso da caneta vermelha

Paulatinamente, uso da palmatória foi associado ao mau professor, ao mestre incapaz, para, enfim, nos estertores do século XIX, ser associada a uma época superada, a um regime derrubado, ao trabalho escravo.

Em 1827, a comissão de instrução pública trazia para debate o projeto de lei sobre a criação de escolas de primeiras letras. O Deputado Batista Pereira apresentou a emenda ao projeto que dizia: “*Fica proibido o castigo corporal sob pena de culpa.*” Nos debates sobre a emenda, Holanda Cavalcanti se opôs com o argumento de que os mestres que existiam não seriam capazes de ensinar sem o uso desse instrumento, pois segundo ele: “...presumo que entre nós atualmente haverá pouca gente capaz de ensinar sem a palmatória...”, e pergunta logo em seguida: “então para que vamos excluir a palmatória?”.

Em 1827, apesar dos debates e pronunciamentos na Câmara tenderem contra o uso da palmatória, os deputados buscaram uma saída que contentasse a todos. Ao invés de proibir textualmente a palmatória, usada em larga escala, preferiu-se fazer constar no corpo da Lei que os castigos seriam praticados segundo o método Lancaster, que não previa espécie alguma de punição corporal.

O que pela lei deveria ter sido encerrado, em 1854, ou, até antes, em 1827, conviveu, ainda que relegado, com as novas práticas vigentes à época. Entre a norma escrita e o dia-a-dia nas escolas, um longo caminho teve que ser percorrido.

A bem da verdade, o Estado Imperial, durante todo o século XIX, buscou coibir as antigas

⁴⁶ AGCRJ – Códice: 11 – 01 – 25, pp. 8 e 9. Reposta do professor José Joaquim Xavier ao Ofício da Inspeção de 27 de junho de 1872, que declara haver “acidentalmente” ofendido a cabeça de um aluno com a palmatória.

⁴⁷ AGCRJ – Códice: 11 – 01 – 25, pp. 36 e 37.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

112

práticas dos castigos corporais utilizando os mecanismos que dispunha para forçar uma mudança de atitudes: da legislação aos processos de seleção e de formação de professores, recorrendo, ainda, às punições para os que descumpriam a lei, na busca do estabelecimento da “moral e da ordem” nas escolas da Corte.

No Rio de Janeiro, os professores passaram a ser selecionados por meio de concursos públicos. De certo modo, os exames eram uma das formas de modelar um novo padrão ao ensino, mais de acordo com o que o Estado Imperial desejava de seus professores. Um das questões colocadas aos candidatos referia-se à forma mais adequada para a punição dos alunos. Vale conferir a resposta da Professora Francisca Albina, que ficou em segundo lugar no exame de 1855:

o meio de puni-las melhor, acho ser o moral, porque uma criança não ouvindo pela palavra e castigos morais, não haverá nada que a corrija, sem as irritar o que é muito prejudicial, pois eu acho que a brandu-

ra é mais conveniente para elas amarem seus mestres, porque dessa maneira elas esforçam-se em agradar-lhes.

A professora Amália, quarta colocada no concurso, respondeu que a forma de punição mais conveniente deveria ter por fim produzir o vexame. Como se vê, o Estado já selecionava professores que defendiam a idéia de castigos morais. Na prática, porém, os castigos físicos ainda resistiam ao tempo e aos esforços empreendidos pelas reformas.

Foi necessário aguardar até a década de 20 do século XX, quando a Reforma do Ensino de 1925 proibiu, em definitivo, os professores de castigarem fisicamente os alunos e estabeleceu as seguintes penas disciplinares: admoestação; repreensão; privação de, no máximo, quinze minutos de recreio; reclusão na escola por meia hora, no máximo; suspensão da frequência de até três dias com a comunicação

aos pais ou responsáveis; cancelamento da matrícula e suspensão de até três meses.

O Regulamento do Ensino Primário assinado por Francisco Campos estipulava que as únicas punições admitidas na escola primária seriam as notas más, a reclusão na escola após os trabalhos escolares e o comparecimento perante o diretor ou o inspetor, ao passo que estariam banidos da escola os castigos físicos, as posições humilhantes, a privação de refeições, do recreio e da assistência a uma lição.

A palmatória parece ter ficado para trás, junto com a velha Monarquia. A República atribuiu ao regime anterior o signo do atraso, buscando, assim, conferir a si própria a responsabilidade de instaurar as

⁴⁸ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*, 24^ª ed., Petrópolis: Vozes, 2001, p. 127.

⁴⁹ *Idem*.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

113

mudanças, sob o emblema do “novo”.

Os mecanismos de controle e disciplinamento, no entanto, ficaram mais sutis e mais eficazes, pois, como afirmou Foucault, haveria uma vantagem da disciplina sobre as punições físicas, que consistia na retirada “*da relação custosa e violenta obtendo efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes*”⁴⁷. A disciplina exerceria um poder sobre os corpos que permitiria ampliar significativamente sua produtividade e utilidade: “*a disciplina fabrica corpos submissos exercitados, corpos ‘dóceis’*. A disciplina aumenta as forças do corpo, em termos econômicos de utilidade, e diminui essas mesmas forças, em termos políticos de obediência”⁴⁸. Aspectos simbólicos e dispositivos considerados mais simples instalam uma forma de controle bem mais eficaz, implicando numa coerção permanente exercida de acordo com uma codificação que esquadriinha ao máximo o tempo, o espaço e os movimentos.

Mas vale lembrar que vivíamos numa sociedade que dependia economicamente da mão de obra escrava e que era constituída, na sua base, por pessoas às quais se negava a humanidade, de modo a se-

rem tratadas como mercadoria e castigadas nos pelourinhos. Esse quadro confere algumas particularidades ao caso brasileiro, diferentemente do caso europeu descrito por Foucault.

A discussão sobre os castigos nunca se encerrou totalmente, pois as práticas disciplinares, por vezes violentas, estão presentes, hoje, nas nossas salas de aula. O castigo efetivo ou a própria ameaça ao castigo ainda geram medos, tensões e ansiedades nos estudantes. Uma dessas práticas é a do professor que intimida os alunos dirigindo uma pergunta a um deles, passando-a ao segundo, ao terceiro, ao quarto, até que um saiba respondê-la de acordo com os critérios de correção do docente. A avaliação e a nota utilizadas como ameaças de punição para os que não são disciplinados, tornam a caneta vermelha a nova “vara” do professor, pronta a instaurar comportamentos

considerados compatíveis ao modelo tradicional de escola e de aprendizagem.

De qualquer modo, sabemos que violência maior é imputada às crianças das classes populares que, na escola, não encontram acolhida para o seu significativo universo de experiências sociais e culturais. Trata-se, no sentido de Bourdieu e Passeron, de uma “violência simbólica”, na medida em que o sistema escolar, montado a um modo cartorial, legitima as hierarquias sociais que vão se perpetuando.⁴⁹

Acerta Foucault ao perceber que não é mais ao corpo que se dirigem os castigos, mas à alma. Os castigos se transformaram, historicamente, de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos. Elaboram-se mecanismos de punição legal que dão um poder justificável sobre os indivíduos, de modo que saber, técnicas, discursos científicos se formam, se entrelaçam com a prática do poder de punir.

⁵⁰ BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. São Paulo: Francisco Alves, 1975.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

114

Referências Bibliográficas

- ASSIS, Machado de, (1994). Conto de Escola. Obras Completas, de Machado de Assis, vol. II, Rio de Janeiro: Nova Aguilar.
- BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude, (1975). **A Reprodução**: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. São Paulo: Francisco Alves.
- CARTER, Joseph, (2003). Os Evangelhos Apócrifos, 2ª ed., São Paulo: Editora Isis.
- FOUCAULT, Michel, (2001). Vigiar e Punir, 24ª ed., Petrópolis: Vozes.
- FRANCISCANOS, (1606). Regulamento para os Missionários, Arquivo Nacional da Torre do Tombo, OFM, Província de Santo Antônio, Província, Maço 18.
- LA SALLE, J. B, (1980). *Conduite des Écoles Chrétiennes*. Paris.
- LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque, (2005). Entre a Palmatória e a Moral. Nossa História, Rio de Janeiro, Ano 2, n.º 15, pp. 80-82.
- MADUREIRA, J. M. (S.J.) de, (1986). *O Ideal Pedagógico da Companhia*. In: MAIA, Pedro (S.J.) (Org.). *Ratio Studiorum: Método Pedagógico dos Jesuítas*, São Paulo: Loyola.
- MANACORDA, Mario Alighiero, (1996). História da Educação: da Antigüidade aos Nossos Dias, 5ª ed., São Paulo: Cortez.
- OLIVEIRA, Antônio de Almeida, (2003). O Ensino Público, Brasília: Edições do Senado Federal. Annaes do Parlamento Brasileiro
- Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (AGCRJ):
Códice: 11 – 01 – 25
Códice: 12 – 4 – 32
Arquivo Nacional
Documento IF⁵ 127 (1854-1855)

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

Educação de surdos: análise de uma intervenção em escola pública¹

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

115

Denise Nicolucci*

Tárcia Dias**

*Pedagoga e Mestre em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto, Estado de São Paulo.

**Psicóloga, Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo/SP e Professora Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto, Estado de São Paulo.

Material recebido em abril de 2006 e selecionado em maio de 2006.

Resumo

O presente estudo teve como objetivo propor e implementar um programa de ações educacionais que favorecesse a relação ensino-aprendizagem de surdos na perspectiva do bilingüismo em um município do oeste paulista. O programa de ações ocorreu em uma escola monolíngüe e organizada para ouvintes, da rede estadual de ensino. Participaram do programa: um aluno surdo da 2ª série do Ensino Fundamental; um professor fluente em Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS; um educador surdo; um professor regente de clas-

se comum; um gestor escolar; um coordenador pedagógico; 32 alunos ouvintes e os demais professores da escola. Os dados foram obtidos por registros sistemáticos em diário de campo, produção escolar do aluno surdo e depoimentos de segmentos da escola. O programa de ações contou com estudos teóricos sobre surdo, surdez, inclusão e bilingüismo; elaboração de planejamento das aulas na classe comum junto ao professor regente de classe; e elaboração de planejamento com a educadora surda para trabalho individual com o aluno surdo – aprofundamento dos conteúdos curriculares e apro-

priação de LIBRAS; ensino de LIBRAS para a professora regente de classe e para alunos e professores ouvintes. Os resultados indicaram novos posicionamentos na escola frente às diferenças, aperfeiçoamento na prática do professor regente, desenvolvimento de aprendizagem significativa para o aluno surdo e desenvolvimento de comunicação surdo-ouvinte na escola. Conclui-se que há possibilidades de transformação da realidade educacional por meio de conscientização, conhecimento e participação efetiva de todos os agentes educacionais, principalmente do educa-

¹ Apoio: Governo do Estado de São Paulo.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

116

dor surdo. As ações do educador surdo vão além do ensinar LIBRAS, por exemplo: aprofundar os conteúdos curriculares e favorecer a apropriação de LIBRAS junto ao aluno surdo, modificar a imagem do surdo e difundir a cultura surda na escola.

Palavras-chave: inclusão; ensino de surdos; programa de ações educacionais.

Abstract

The present study has as its objective to propose and to implement a program of educational actions, that would make easier the relation teaching-learning for deaf in the perspective of bilingualism in a Western city of São Paulo State. The program of actions took place in a public school, monolingual and organized to hearing people. The participants were a deaf student of the second year of basic education; one LIBRAS fluent teacher, one deaf educator, one teacher in charge of the common class, the School Director, The Pedagogic Coordinator

Teacher, 32 hearing students, and the other teachers of the school. Data were collected by systematic records in a diary during the classes, using the school production of the deaf student and the interviews with the school staff. The program of educational actions used theoretical studies about deaf people, deafness, inclusion and bilingualism; elaboration of class planning in the common class together with the teacher; and elaboration of planning with the deaf educator to work individually with deaf students - improve educational curriculum content, appropriation of LIBRAS, teaching of LIBRAS to the teacher in charge of the common class, hearing students, and hearing teachers. The results revealed a new position of the school on facing the differences, improvement in the teacher diary practice in the common class, development of significant learning to the deaf students, and development

of communication between deaf and hearing people at the school. The conclusion of the study shows the possibility of a transformation in the educational reality through awareness, knowledge and effective participation of all agents of the educational process, mainly of the deaf educator. The actions of the deaf educator go beyond teaching LIBRAS: improve the curriculum content, and making easier the appropriation of LIBRAS for deaf students, modifying the deaf image, and spreading the deaf culture in the schools.

Key words: inclusion; teaching of deaf; program of educational actions.

São inúmeros os desafios para a educação de surdos² e as tendências contemporâneas apontam para o movimento de inclusão. Dentro desse movimento, este estudo vai destacar a educação de surdos na

² O termo surdo é recomendado numa perspectiva bilingüe, na qual os surdos devem ser reconhecidos não mais como deficientes, mas como diferentes (Moura, 2000 p.65)

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

117

perspectiva do bilingüismo, uma visão sócio-antropológica que reconhece a Língua de Sinais como a primeira língua da comunidade, a única possível de ser adquirida no diálogo contextualizado. A língua majoritária, no caso do Brasil o Português, é considerada como a segunda língua, devendo ser aprendida sistematicamente tendo como base os conhecimentos em Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS. No bilingüismo, deve ser contemplada a cultura do surdo, isto é, a pessoa surda além de bilíngüe é concebida como bicultural (DIAS, PEDROSO, ROCHA, FERRINI e ROCHA, 2003).

Sá (2002) ressalta que a educação bilíngüe é muito mais que o domínio ou uso de duas línguas, é uma educação que deve ser embasada em uma perspectiva multicultural para valorizar, não só a questão lingüística, mas todos os demais aspectos inter-relacionados com o desenvolvimento do indivíduo em suas diferenças. Para Moura (2000), uma visão multicultural implica pensar em diferenças culturais que podem se revelar nos aspectos relacionados aos comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais.

Desse ponto de vista, a interlocução em LIBRAS favorece criar contextos inclusivos para surdos em escolas regulares; contudo, é também necessário viabilizar um trabalho pedagógico que considere o desenvolvimento cognitivo, a constituição da identidade e a presença da cultura do aluno. Uma educação bilíngüe-multicultural deve ter como eixo fundamental a identidade e a cultura, tal como discute Sá (2002:68).

Para Lacerda (1998), um dos objetivos da educação bilíngüe é favorecer o desenvolvimento cognitivo-lingüístico da criança surda, de tal maneira a torná-lo equivalente ao da criança ouvinte, além de estabelecer uma relação harmoniosa entre surdos e ouvintes, dando acesso às duas línguas: a de sinais e a majoritária.

Segundo a legislação atual (BRASIL, 2005/2006) e na decorrência educacional do bilingüismo, para o acesso dos surdos aos conteúdos acadêmicos é necessário, no mínimo, que a escola disponha de intér-

pretes de LIBRAS em classes comuns, professor de LIBRAS e professor regente de classe que conheça LIBRAS para se comunicar com os seus alunos, dando início à presença dessa língua na escola.

Nessa perspectiva, o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005/2006), que regulamenta a Lei nº 10.436/02 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o Artigo 18 da Lei nº 10.098/00 no Capítulo II, Artigo 3º, inclui a LIBRAS como disciplina curricular nos cursos de formação de professores, no ensino médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia. Inclui também, no Artigo 7º, que, caso não haja professor com título de pós-graduação ou de graduação em LIBRAS em cursos de educação supe-

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

118

...um dos objetivos da educação bilíngüe é favorecer o desenvolvimento cognitivo-lingüístico da criança surda, de tal maneira a torná-lo equivalente ao da criança ouvinte, além de estabelecer uma relação harmoniosa entre surdos e ouvintes, dando acesso às duas línguas: a de sinais e a majoritária.

rior, esta disciplina poderá ser ministrada por:

I - professor de LIBRAS - usuário dessa língua, com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em LIBRAS obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de LIBRAS, usuário dessa língua, com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em LIBRAS promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngüe: LIBRAS - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em LIBRAS, promovido pelo Ministério da Educação.

Este mesmo decreto garante a presença dos seguintes agentes educacionais nas escolas:

a) professor de LIBRAS ou instrutor de LIBRAS;

b) tradutor e intérprete de LIBRAS - Língua Portuguesa;

c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos.

Estas mudanças educacionais apontam novos rumos para a educação do surdo, dando prioridade para educadores surdos capacitados ministrarem LIBRAS e afirmarem suas presenças nas instituições escolares.

Além de ensinar LIBRAS, o surdo adulto sinalizador e capacitado é um elemento indispensável da equipe de apoio, porque ele, que é o usuário da Língua de Sinais, pertence à

comunidade e detém a cultura surda, sendo o mais indicado para atuar como interlocutor entre o professor ouvinte fluente em LIBRAS e o aluno surdo e para aprofundar os conteúdos curriculares (DIAS, 2004). Adicionalmente, a relação entre criança surda e adulto surdo possibilita à criança surda construir uma auto imagem positiva como sujeito surdo (LACERDA, 1998:4).

Considerando esse panorama educacional e a necessidade da criação de contextos inclusivos na rede regular de ensino para escolarização de surdos, este estudo desenvolveu um programa de intervenção para a educação desses alunos, centrado na perspectiva bilíngüe, e analisou as suas decorrências. O programa contou com ações educacionais sistemáticas de educador surdo e professor fluente em LIBRAS.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

119

Método

O estudo se desenvolveu com base em uma abordagem de pesquisa-ação. Estas pesquisas são realizadas em associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, onde os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1988:14).

Participaram do estudo um aluno surdo, de oito anos, com perda auditiva severa a profunda bilateral; 32 alunos ouvintes, com faixa etária entre 8 e 9 anos; uma professora ouvinte regente de classe; uma educadora surda; uma professora fluente em LIBRAS (pesquisadora); uma gestora escolar; uma coordenadora pedagógica, os pais do aluno surdo e os demais professores da escola. A educadora surda e a professora fluente em LIBRAS haviam concluído curso de LIBRAS, nível 1, na Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos - FENEIS.

Foi realizado em uma escola estadual de Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série de um município do oeste paulista.

A intervenção ocorreu no primeiro semestre de 2004. Os dados foram coletados por observação sistemática, regis-

trada em diário de campo pela pesquisadora e a partir do caderno de atividades do aluno surdo. Foram solicitados, adicionalmente, depoimentos escritos de todos os envolvidos no estudo: alunos ouvintes, professora regente de classe, gestora escolar, coordenadora pedagógica, pais do aluno surdo e da educadora surda. Solicitou-se, também, depoimento em sinais do aluno surdo.

O programa de ações educacionais para o ensino de surdos visou criar condições para:

- o aluno surdo se apropriar de LIBRAS sob a coordenação da educadora surda adulta;
- os alunos ouvintes e a professora regente de classe aprenderem LIBRAS, também sob a coordenação da educadora surda adulta;
- o aluno surdo inserido em uma classe de ouvintes desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, priorizando o Português escrito mediado por LIBRAS;
- a professora regente de classe estudar questões relacionadas à educação de surdos; e

- os professores ouvintes aprenderem LIBRAS.

Foram organizados encontros de estudo e discussão com a professora regente da classe com o aluno surdo inserido, totalizando 61.

Organizaram-se, também, encontros para estudo, discussão e aula de LIBRAS com os demais professores da unidade escolar, com a coordenadora pedagógica e com a gestora, totalizando 21. A professora regente da classe participava desses encontros, alternando-os com aulas de LIBRAS individualizadas, totalizando 22 encontros.

O programa foi realizado de acordo com o organograma apresentado na Figura 1.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

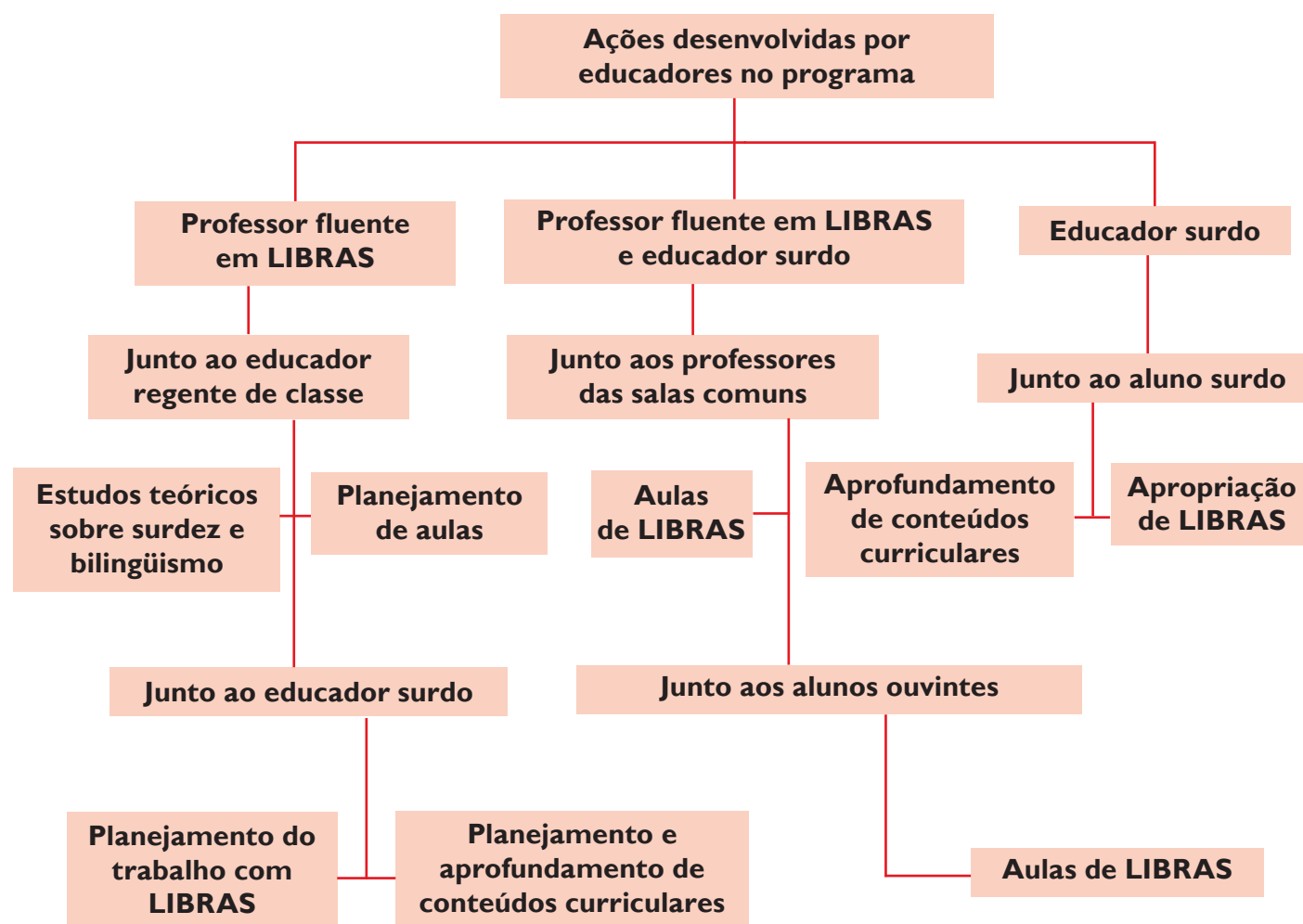
INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

120

Figura 1 - Organograma indicando o modelo de ações educacionais adotado na intervenção.



REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

121

I) Estudos teóricos sobre surdez e bilingüismo realizados pela professora fluente em LIBRAS junto à professora regente de classe

Foram selecionados textos sobre a educação de surdos pela professora fluente em LIBRAS que eram lidos e discutidos com a professora regente de classe, em encontros pré-estabelecidos. Estes textos são apresentados em seguida.

1) DORZIAT, A. A Utilização do termo surdo, tendo em vista uma perspectiva sócio-cultural. In: DORZIAT, A. Análise crítica de depoimentos de professores surdos sobre a utilização de sinais em sala de aula. (Dissertação de Mestrado). São Carlos, SP: PPGEEs, UFSCar, 1999:6-12.

2) FELIPE, T. LIBRAS em contexto: curso básico, livro do estudante cursista. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2001:19-154.

3) BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica, v.1. Brasília: MEC, SEESP, 2002:20-133.

II) Planejamento de aulas realizado pela professora fluente em LIBRAS junto à professora regente de classe e implementação

As educadoras selecionaram atividades a serem desenvolvidas pelo aluno surdo, de acordo com o plano escolar. Esse material era fotocopiado e organizado em caderno de atividades ou em uma pasta para o aluno.

A apresentação do material, as instruções e as respostas às dúvidas eram, inicialmente, em Português oral (duas primeiras semanas) e posteriormente em sinais, quer seja pela professora fluente em LIBRAS, pela educadora surda e, na etapa final, pela professora regente.

O desenvolvimento das atividades contou com os conteúdos divididos nas unidades apresentadas em seguida, nas quais eram sempre relacionados o Português escrito, o alfabeto digital e o sinal em LIBRAS:

1- Alfabeto digital; 2- Junções de vogais; 3- Palavras em ordem fonética: p/, t/, f/, v/, m/, l/, d/, s/, b/, k (ca)/, z/, n/ ; 4- Percepção do eu (corpo humano, sentidos); 5- Nome, identificação do aluno e família; 6- Família; 7- Animais; 8- Escola; 9- Moradia; 10- Alimentos; 11- Vestuário; 12- Profissão; 13- Meios de transporte; 14- Meios de Comunicação; e 15- Datas comemorativas.

Para organizar esses materiais foi utilizada como fonte de consulta a bibliografia apresentada em seguida.

COUTO, A., (1986). *Posso Falar*, v.1. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Didática e Científica.

STOCK, I. M., (1999). *Brincando e aprendendo com LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais*. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 84p.

PINTO, G. R.; LIMA, R. C. V., (1998). *O dia-a-dia do professor: práticas inovadoras na produção de textos*, v. 3. 4 ed. Belo Horizonte: Editora Fapi.

CAMPELLO, A.R.; RANGEL, L.; CASTRO, N. P., (2000). *Relacionamentos em Língua de Sinais Brasileira*. Rio de Janeiro: LSB Vídeo.

CAMPELLO, A. R.; RANGEL, L.; CASTRO, N. P., (2000) *Animais em Língua de Sinais Brasileira*. Rio de Janeiro: LSB Vídeo.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

122

CAMPELLO, A. R.; RANGEL, L.; CASTRO, N. P., (2000) *Habitação em Língua de Sinais Brasileira*. Rio de Janeiro: LSB Vídeo.

CAMPELLO, A. R.; RANGEL, L.; CASTRO, N. P., (2000) *Alimentos em Língua de Sinais Brasileira*. Rio de Janeiro: LSB Vídeo.

CAMPELLO, A. R.; RANGEL, L.; CASTRO, N. P., (2000) *Vestuário em Língua de Sinais Brasileira*. Rio de Janeiro: LSB Vídeo.

III) Planejamento do aprofundamento de conteúdos curriculares para o aluno surdo realizado pela educadora surda junto com a professora fluente em LIBRAS e implementação

A educadora surda propôs trabalhar individualmente com o aluno surdo: atividades da rotina diária e do cotidiano escolar; conto e dramatização de histórias em LIBRAS; reconto e dramatização das histórias pelo aluno surdo; e realização de jogos e brincadeiras em sinais (memória, cruzadinhas, caça-palavras), com base no plano escolar. A professora fluente em LIBRAS auxiliava no planejamento e como observadora desses encontros.

IV) Apropriação de LIBRAS em diálogos entre educadora surda e aluno surdo

Durante o aprofundamento dos conteúdos curriculares, a educadora surda dialogava livremente em LIBRAS com o aluno surdo.

V) Planejamento de aulas de LIBRAS para ouvintes realizados pela educadora surda junto à professora fluente em LIBRAS e implementação

Para que o aluno surdo pudesse interagir com os ouvintes, a educadora surda e a professora fluente em LIBRAS planejaram aulas para alunos ouvintes da classe e professores da escola, separadamente.

Nessas aulas eram criados contextos de interlocução em

sinais entre aluno surdo, alunos ouvintes, professora regente e demais professores da escola.

A partir dos registros no diário de campo, do caderno de atividades do aluno surdo e depoimentos de segmentos da escola, foram analisadas as conseqüências da intervenção sobre as ações da professora regente de classe; do aluno surdo; e dos demais segmentos da escola.

Resultados e discussão

Os resultados serão apresentados de acordo com as ações educacionais desenvolvidas no programa.

I) Estudos teóricos sobre surdez e bilingüismo realizados pela professora fluente em LIBRAS junto à professora regente de classe

Os estudos teóricos sobre surdez e bilingüismo foram essenciais para a professora regente de classe compreender o processo de educação de surdos na realidade educacional. A relevância desses estudos ficou evidenciada quando a pro-

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

123

fessora se manifestou sobre a importância do conhecimento adquirido para a docência e sobre a intenção de prosseguir os estudos, freqüentando curso de LIBRAS ou especialização na área da surdez.

Os depoimentos da professora apontaram que os textos estudados foram apropriados para auxiliar na criação de um contexto bilíngüe dentro de uma escola comum monolíngüe³ e para ampliar os conhecimentos sobre a educação de “todos” os alunos, considerando as suas singularidades.

Durante os estudos, a professora regente de classe pôde expressar compreensão sobre o processo de educação do surdo e do bilingüismo, informações que, segundo ela, faltaram em sua formação inicial e continuada.

Esta atualização teórica pareceu necessária para se reconhecer a singularidade dos alunos surdos e construir, com eles, uma educação de qualidade, como destacou Dorziat (1999:82-83):

a contribuição maior da escola é procurar proporcionar ao surdo um crescimento cognitivo, sem perder de vista a realidade sócio-cultural do aluno. A autora ressalta, ainda, que é por meio do conhecimento que se pode vir a minimizar as barreiras excludentes e contribuir para o surdo ocupar seu lugar de cidadão.

Há, então, um compromisso do professor com o conhecimento para uma mudança na escola que contribua à estruturação de um trabalho pedagógico sintonizado com as formas particulares do aluno surdo apreender o mundo. Por meio de tais mudanças, os alunos surdos poderão, também, se apropriar do conhecimento que, possivelmente, os nortearam a superar os obstáculos existentes na sociedade.

A importância da atualização teórica na implementação de um programa de ações educacionais para surdos ratifica que não existe prática sem teoria, ou vice-versa. A prática

existe como prática de uma teoria (DORZIAT, 1999:28). A atualização teórica contribui para que os agentes educacionais possam saber por que, para que e como construir um ambiente educacional inclusivo nas escolas comuns.

II) Planejamento de aulas realizado pela professora fluente em LIBRAS junto à professora regente de classe e implementação

1- Execução das atividades pelo aluno surdo

1.1 - A partir das anotações no diário de campo da professora fluente em LIBRAS, pôde-se observar que o aluno surdo, inicialmente, não sabia o alfabeto digital e demonstrava não querer aprendê-lo: tentava falar o tempo todo, não fazia as atividades confeccionadas para ele, somente copiava as atividades da lousa que

³ Monolíngüe: prevalece o uso de uma língua na escola, geralmente a da comunidade majoritária.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

124

eram dadas para os alunos ouvintes da sua sala, fazia sinal de “não” com a cabeça quando solicitado a fazer diferente (duas primeiras semanas). Por outro lado, não fazia as atividades coletivas: pintura, dramatizações, desenhos, recortes etc. demonstrava que queria fazer sozinho e “emburrava” quando chamado à atenção.

Nenhum aluno podia chegar perto dele. Quando esbarravam nele, em sua bolsa ou na carteira onde sentava, fechava a mão e ameaçava dar soco (inclusive no recreio). Recusava-se a sentar perto dos colegas.

Essas atitudes revelaram o isolamento em que o aluno surdo se encontrava e o seu empenho em se manter distante no início da intervenção. A partir do momento que a classe começou a aprender os sinais, o aluno surdo começou a participar dos grupos, a realizar suas atividades e a ensinar os sinais aos colegas. Durante o desenvolvimento do programa, gradativamente, o aluno passou a executar todas as atividades.

Os sinais que os alunos ouvintes aprenderam foram poucos, mas notou-se que a comunicação acontecia espontaneamente, propiciando interlocução nas atividades conjuntas. Os diálogos em LIBRAS

Os sinais que os alunos ouvintes aprenderam foram poucos, mas notou-se que a comunicação acontecia espontaneamente, propiciando interlocução nas atividades conjuntas.

começaram a acontecer diariamente entre todos os alunos da classe.

A receptividade dos alunos, a presença da professora fluente em LIBRAS, a presença da professora regente de classe e a presença da educadora surda favoreceram a aprendizagem do aluno surdo e a sua interação com todos da escola, rompendo o seu isolamento.

Esse contexto permitiu o respeito pela condição lingüística do surdo, possibilitou importantes aquisições e um novo olhar para o surdo, isto é, substituiu a sua imagem como “deficiente” pela imagem de alguém que possui suas próprias características, sua identidade, sua cultura, sua língua e que é capaz de aprender, desenvolver-se e conviver na escola, como tem sido discutido por Lacerda (2000).

1.2. Desempenho do aluno: de acordo com o caderno de atividades confeccionado para e

pelo aluno, pôde-se observar o desenvolvimento de sua aprendizagem no Português escrito e na relação do Português escrito com a LIBRAS.

Observou-se, também, que o aluno, após adquirir os sinais, começou a superar sua condição de “copista”: relacionava o alfabeto digital, o sinal da palavra ou da frase com o Português escrito. A princípio, consultava a escrita da palavra (relação LIBRAS/palavra/desenho do seu caderno). Com o desenvolvimento das atividades diárias, passou a relacionar o sinal, o alfabeto digital e o Português escrito, sem se apoiar no caderno.

Para o aluno desenvolver essas atividades, eram necessárias explicações em sinais, feitas pela professora fluente em LIBRAS, pela educadora surda ou pela professora regente de classe, ao final da intervenção.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

125

2 - Avaliação da professora regente da classe em relação ao aluno surdo

Apesar de a intervenção ter proporcionado aprendizagem significativa, promoção do uso de LIBRAS nas condições de ensino, interlocução do aluno surdo com outros segmentos da escola; as práticas pedagógicas empregadas neste estudo ainda se fundamentaram no plano institucional que é organizado para ouvintes e se baseiam no Português como primeira língua. Isto é, o planejamento do ensino se deu sobre a base fonética do Português, que valoriza o canal auditivo-oral.

O planejamento de ensino da escrita com base fonética se reduz à aquisição de práticas e habilidades desvinculadas do contexto social do surdo. Tal planejamento, na maioria dos casos, se limita ao conhecimento gramatical, decodificação/identificação vocabular, tratamento de orações e/ou texto artificiais elaborados para fins didáticos, conforme vem sendo empreendido pelas escolas organizadas para ouvintes (LODI, HARRISON, CAMPOS, 2002).

2.1 - Apresentação da avaliação da professora regente de classe

Na primeira avaliação, dois dias após o aluno surdo iniciar na classe comum, a professora regente o descreveu como esperto e atento ao que se falava. Não fazia sinal, tentava oralizar constantemente e só copiava a matéria da lousa. Quanto à escrita, reconhecia as vogais do alfabeto e não as relacionava com o alfabeto digital. Não fazia atividades diferenciadas, as planejadas para ele no caderno. Demonstrava irritabilidade, e não atendia quando a professora chamava a sua atenção.

Na segunda avaliação, realizada uma semana após contato com a educadora surda, a professora relatou que o aluno parecia mais motivado para realizar as suas atividades. Quando a educadora surda terminava o seu horário na escola, o aluno também parava as suas tarefas. A professora relatou, adicio-

nalmente, que o aluno não fazia atividades sem as comparar a um exemplo. Atendia quando a professora chamava a sua atenção. Começou a executar as tarefas integralmente quando a educadora surda sinalizou que, se não estudasse, iria ficar “burro”.

Na terceira avaliação, depois de dois meses, a professora relatou que o aluno passou a se concentrar nas atividades, ajudava os colegas nas tarefas, fazendo sinais. Aceitava quando era corrigido, perguntava em sinais sobre suas dúvidas e continuava realizando as tarefas na ausência da educadora surda.

Na quarta avaliação, no final do semestre, a professora descreveu que foi visível a mudança de comportamento do aluno quanto à execução e compreensão das atividades. A mudança também foi notada em relação aos colegas e participação nas atividades coletivas. Para ela, sua produção aumentou consideravelmente com o apoio da educadora surda, da professora fluente em LIBRAS e dos colegas, compartilhando a mesma língua.

A análise das avaliações da professora revela a impor-

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

126

tância: da interlocução em LIBRAS para aprofundamento de conteúdos em Português escrito; da presença da educadora surda, como referência e como modelo para o processo de formação da identidade do aluno surdo; do aprendizado de sinais pela professora regente de classe e pelos colegas ouvintes para interlocução na escola; e da participação da professora fluente em LIBRAS, para apoio e planejamento das várias frentes de intervenção. O envolvimento desses agentes possibilitou avançar na criação de um ambiente inclusivo, atrativo e adequado à diferença dos alunos surdos.

Quando a classe passou a utilizar a LIBRAS e a professora regente de classe passou a utilizar a mediação de LIBRAS para ensinar os conteúdos curriculares, o aluno demonstrou compreender aquilo que escrevia, sugerindo a existência de aprendizagem significativa. Quando o ambiente se torna adequado às diferenças, a aprendizagem ocorre gradati-

va e prazerosamente. Este ambiente propicia a escolarização do aluno surdo com suas possibilidades lingüístico-cognitivas concretizadas (GESUELI e GÓES, 2001) e favorece a emergência de um indivíduo capaz de desenvolver ações transformadoras da natureza.

A respeito da relação linguagem e homem, como ser transformador, Tartuci (2005:151) considera necessário compreender:

Que a linguagem como sistema de signos permite ao homem significar o mundo, traduzir os sentimentos, exprimir o que conhece, organizar e estruturar os pensamentos. [...] Ela é o marco de ingresso do homem coletivo, que constrói a cultura e a si mesmo. Imerso na cultura e na linguagem aí implicada o sujeito é capaz de produzir transformações e ao mesmo tempo “ser” e “sofrer” essa transformação, numa relação de reciprocidade.

Embora as interações em LIBRAS tenham sido cruciais para o desenvolvimento educacional do aluno surdo, é importante notar que a Língua de Sinais não pode ser compreendida apenas como instrumento de comunicação. Nesta perspectiva, tomando como referência as proposições de Vygotsky, Gesueli e Góes (2001:11) consideram:

A relação do sujeito com o mundo não é direta, mas mediada, e que as ocorrências de mediação vão emergir através de outrem e, depois, orientar-se para o próprio sujeito; e que no processo de desenvolvimento do sujeito, a linguagem tem um lugar central, como mediadora das interações e como instância de significação por excelência; ou seja, ela não pode ser reduzida meramente, a um instrumento de comunicação.

Embora as interações em LIBRAS tenham sido cruciais para o desenvolvimento educacional do aluno surdo, é importante notar que a Língua de Sinais não pode ser compreendida apenas como instrumento de comunicação.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

127

Neste estudo, evidenciou-se que, quando todos os agentes envolvidos nas questões educacionais se propõem a realizar e assumir atitudes diante do desafio da diferença, há uma mudança de postura em relação ao diferente.

Observou-se, além disso, que na criação de um contexto inclusivo, que favoreça a aprendizagem da leitura e da escrita do aluno surdo, é necessário o envolvimento de todos (pais, alunos, docentes, coordenação, direção) na interlocução educacional.

Este envolvimento exige, numa primeira instância, o ensino-aprendizagem de LIBRAS para interação aluno surdo - outros segmentos da escola, e a aproximação desses segmentos ao “mundo” do surdo. Estas interações têm resultado na busca de novos conhe-

cimentos e na valorização da cultura, da identidade, da língua do surdo, enfim, da sua diferença. Diferença esta que precisa ser respeitada para trazer o surdo para o “mundo dos ouvintes” e os ouvintes para o “mundo do surdo”.

III) Planejamento das interações e aprofundamento de conteúdos curriculares para o aluno surdo realizados pela educadora surda junto à professora fluente em LIBRAS e implementação

Embora as atividades se apoiassem no plano oficial, a organização e a seleção das atividades em LIBRAS foram elaboradas pela educadora surda, como relata⁴ a seguir:

Com J. fazer ele falar LIBRAS, porque ele não gosta, porque ouvintes querem que só fala. Errado. J. tem que falar LIBRAS vou conversar muito com ele, falar LIBRAS muito importante, vou começar com mostrar pra ele, como pedir pra fazer tudo, por favor, porque tem ser educado, conhecer escola que estuda, errado ficar mostrando (apontando), ficar abrir boca, ninguém entende, é difícil falar, tem conhecer e saber tudo LIBRAS, ele é surdo, tem que falar LIBRAS, conhecer corpo, comida, roupa, amigos, casa, família. Depois ele ajuda ensinar amigos da escola, todo mundo vai gostar, vai conversar junto, não vai ficar mais bravo, triste, sozinho, vai ter amigos surdos que falam LIBRAS e amigos ouvintes que falam LIBRAS. Eu tenho amigos surdos e ouvintes que falam LIBRAS, é legal, é importante.

O depoimento da educadora surda mostra a consciência que tem sobre a importância da LIBRAS na vida e educação do surdo e sobre o poder estabelecido ouvinte-surdo, onde prevalece a fala. As discussões de Sá (2002:356) esclarecem como esse poder se estabelece na escola: pelo poder sobre as alteridades, os ouvintes têm negado aos surdos a

⁴ Este relato foi escrito pela educadora surda mediante solicitação da professora fluente em LIBRAS (pesquisadora).

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

128

oportunidade de vivenciar, em plenitude, sua língua e sua cultura.

Portanto, a participação de um educador surdo é imprescindível, como ressalta a mesma autora:

Para a instrumentação plena de uma educação bilíngüe e multicultural é necessário que os educadores surdos assumam as posições, pois, “uma língua implica sempre uma cultura dentro da qual – e só dentro da qual – pode adquirir sentidos coletivamente aceitos e concluídos (SÁ, 2002:367-368).

Ainda de acordo com Sá, a presença de professores surdos nos projetos pedagógicos é altamente desejável, pois permite construir uma prática educativa idêntica à que as crianças ouvintes constroem com seus professores ouvintes.

Neste sentido, observou-se que a participação da educadora surda permitiu o desenvolvimento da prática educativa com o aluno surdo, e de uma atitude de reconhecimento da LIBRAS no ambiente escolar e de respeito com o aluno surdo. Sob essas condições dentro da escola, o aluno surdo pode falar e ser falado, mostrando que uma língua diferente pode transitar e ser absorvida pe-

lo meio acadêmico sem trazer constrangimentos para o grupo como um todo, como sugere Lacerda (2000, p.65). O contexto escolar assim organizado favorece a construção da identidade surda.

Os depoimentos da gestora escolar, da professora coordenadora pedagógica, da professora regente de classe, dos pais e do aluno surdo também mostraram a importância da participação da educadora surda dentro da escola, no processo educacional. A atuação desta promoveu interação entre surdo e ouvintes e despertou interesse pela língua e cultura surdas. Conhecer a língua e a cultura surda, para a comunidade escolar, parece ter levado ao reconhecimento da existência da diferença, da necessidade de reorganizar a escola e de disponibilizar meios para o acesso e permanência do aluno surdo. Isto é, à conscientização de todos a partir do conhecimento adquirido na prática

escolar. Estas mudanças são mencionadas nos depoimentos da gestora escolar, da professora regente de classe, da coordenadora pedagógica, dos pais do aluno surdo e demais professores, na ocasião em que a educadora surda deixou a escola.

Os depoimentos revelaram que é indispensável, para o processo educacional dos alunos surdos, não só a presença da LIBRAS, mas também discussões sobre a cultura surda, como pondera Dorziat (1999).

A presença da língua e da cultura surda nas escolas possibilita mudar o foco para o entendimento de surdez e de surdos, como ressalta Sá (2000:365). Para ela, os surdos não devem ser vistos como membros deficitários da comunidade ouvinte, mas membros de uma comunidade minoritária, com sua própria língua, cultura e convenções: há que se criar escolas onde a diferença tenha um espaço de expres-

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

129

são, escolas em que as pessoas tenham o direito de ser diferentes.

Em síntese, o agente do educador surdo foi importante para ensinar LIBRAS, auxiliar no planejamento educacional e oferecer explicações adequadas sobre o conteúdo ministrado em LIBRAS, o que facilitou a compreensão e a apreensão do aluno surdo, como discute Lacerda (2002).

IV) Apropriação de LIBRAS em diálogos entre educadora surda e aluno surdo.

A partir das anotações do diário de campo, pode-se notar que a interlocução entre educadora surda e aluno surdo começou a acontecer e pareceu influenciar no reconhecimento desse aluno como sujeito, capaz de se relacionar com outros e de superar a sua condição de isolamento.

Este aluno, como a maioria dos surdos, não teve oportunidade de adquirir precocemente a Língua de Sinais, o que pode ter acarretado efeitos marcantes na sua formação, como ressalta Góes (2000).

O início de diálogos com a educadora surda melhorou a qualidade da experiência escolar do aluno, demonstrada pelo resultado de suas atividades escolares e pelas suas atitudes. Como discute Góes (2000), a qualidade da experiência escolar depende das formas pelas quais é abordada a questão da linguagem. O ensinar-aprender se dá dialogicamente.

Considerando a criação de um ambiente inclusivo, os diálogos em LIBRAS não podem ficar restritos à comunicação em sala de aula ou à mediações em estratégias de ensino; devem ser compreendidos mais além. A interlocução na primeira língua desse aluno é uma questão fundamental que permite ao surdo significar-se como surdo e como sujeito que enuncia numa língua efetiva, a qual tem características próprias e configura-se como fonte de identidade (GÓES, 2000:48).

Após o término do programa, solicitou-se a opinião do aluno surdo e da educadora surda sobre a participação dessa educadora no programa.

Os depoimentos mostraram que a presença do adulto surdo no ambiente escolar possibilitou uma mudança na forma em que o aluno surdo era visto por si próprio e por todos da instituição escolar.

A presença dessa educadora reforçou a auto-imagem e auto-estima do aluno surdo levando-o a ser respeitado e visto como uma pessoa capaz de aprender, de se relacionar, de conviver e, acima de tudo, uma pessoa que possui cultura e língua diferentes. Favoreceu, também, a divulgação e aquisição, para os ouvintes, da LIBRAS como uma outra língua.

V) Planejamento de aulas de LIBRAS para ouvintes realizado, pela educadora surda, junto à professora fluente em LIBRAS e implementação

Após o término das aulas da educadora surda para os alunos ouvintes, solicitou-se a opinião dos mesmos sobre a participação dessa educadora no programa.

Nos depoimentos dos alunos foram considerados aspectos em relação à importância da aprendizagem de LIBRAS.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

130

a escola não deve funcionar como mera transmissora de conhecimentos. Deve-se buscar o “pleno desenvolvimento do educando”, enfatizando as formas de convivência, a visão multicultural crítica, o respeito às diferenças e às atitudes das pessoas. A responsabilidade é mútua para tornar a escola de todos e para todos.

Por meio dos sinais aprendidos, os alunos puderam se comunicar com o colega surdo, entendendo-o e fazendo-se entender. Usando os sinais, puderam ajudar o coleguinha surdo em suas atividades. Além disso, houve possibilidade de melhor convivência, socialização na escola.

Observou-se que as presenças da educadora surda e dos sinais contribuíram para os alunos ouvintes minimizarem as barreiras que os separavam do aluno surdo. Essas presenças na educação tornaram possível aos surdos o direito de serem surdos (DORZIAT, 1999). Para Dorziat (1999:132):

As condições sociais exigem do indivíduo, surdo ou não, o assumir de diferentes papéis, de diferentes identidades. Assim a escola deve pensar em desenvolver as potencialidades do indivíduo, do cidadão, de modo a contribuir para a redução das barreiras excludentes da sociedade.

É importante lembrar que desenvolver as potencialidades do cidadão exige criar formas diferenciadas para quebrar padrões existentes na busca de uma sociedade para todos (DORZIAT, 1999), o que, para o aluno surdo, vai além da aprendizagem em sua língua. É necessário garantir a interlocução na escola, começando com os seus colegas.

Isto posto, fica claro que a escola não deve funcionar como mera transmissora de conhecimentos. Deve-se buscar o “pleno desenvolvimento do educando”, enfatizando as formas de convivência, a visão multicultural crítica, o respeito às diferenças e às atitudes das pessoas. A responsabilidade é mútua para tornar a escola de todos e para todos.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

131

Considerações finais

Este estudo buscou apontar ações que podem mudar o quadro educacional em relação ao aluno surdo. Para que essas mudanças se efetivem, deve haver participação de todos os agentes educacionais, inclusive do surdo. Só por meio desse comprometimento é possível tornar realidade a construção de uma prática educacional que transforme a escola monolíngüe para ouvintes em uma escola bilíngüe, também para surdos.

O envolvimento do professor fluente em LIBRAS, do professor regente de classe, capaz de se expressar em sinais, e do educador surdo facilitaram as condições para ensino-aprendizagem do aluno surdo em classe comum e para interação entre esse aluno e os ouvintes, comprovando as discussões que vêm sen-

do desenvolvidas por Skliar e Lunardi (2000) sobre a necessidade de compartilhamento de uma mesma base lingüística entre os agentes educacionais.

Além disso, este estudo mostrou, por meio da implementação de práticas educacionais que envolveram educadores ouvintes, alunos ouvintes e educadora surda, que é possível concretizar as ações desses novos agentes na escola.

Especificamente quanto à ação do educador surdo, percebeu-se que esse agente, além de mediar as interações lingüísticas, é fundamental para o desenvolvimento educacional, social, cultural dos alunos surdos, ou seja, para aprofun-

damento dos conteúdos curriculares e construção do conhecimento escolar. A presença do educador surdo permite que o aluno se assuma como surdo e abre espaços para discussões sobre surdez em um ambiente ouvinte, levando informações sobre a cultura surda e a LIBRAS e possibilitando a interlocução do aluno surdo com todos da instituição escolar.

Atualmente, a grande maioria dos alunos surdos chega à escola sem conhecer a LIBRAS, portanto a presença do educador surdo como interlocutor das crianças surdas é fundamental para a apropriação da sua primeira língua, fato que valoriza ainda mais a ação desse educador dentro do movimento de inclusão.

A legislação, entretanto, assegura e prevê a participação efetiva do educador surdo ape-

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

132

nas para ministrar LIBRAS, isto é, para a construção das interações lingüísticas. A ação do educador surdo, contudo, deve ir além do ensino de LIBRAS.

Outro aspecto, relacionado às ações do educador surdo nas escolas é viabilizar o seu acesso profissional dentro das escolas no que se refere à abertura de vagas, critérios adequados para emissão de laudos médicos e formação ajustada ao momento educacional brasileiro. Quanto a esses aspectos, neste estudo, a participação da educadora surda só se viabilizou porque a pesquisadora a auxiliava com uma ajuda de custo. É inadmissível, em uma época de mudanças e investimentos na educação, que programas educacionais adequados ao desenvolvimento dos alunos em

todas as suas características sejam subsidiados pelos agentes comprometidos com a melhoria da qualidade de ensino.

É importante esclarecer, também, que este estudo não envolveu todos os funcionários da instituição escolar, como por exemplo, os agentes escolares e os funcionários de apoio, porque o tempo da intervenção foi pequeno e limitou o trabalho desenvolvido. Um ambiente inclusivo só ocorre, de fato, quando todos os que atuam dentro da escola participam das ações desenvolvidas junto aos alunos.

A professora fluente em LIBRAS exerceu o papel de auxiliar no planejamento escolar e nas interações da professora regente com a educadora surda, dos alunos ouvintes com o aluno surdo, enfim, com a comunidade escolar, o que possibilitou ações educacionais mais ajustadas à realidade educacional do momento.

Neste estudo, as presenças da educadora surda e da professora fluente em LIBRAS foram muito além de planejar e ministrar os conteúdos acadêmicos. Houve um envolvimento desses agentes com a maioria dos outros agentes da instituição escolar, resultando na possibilidade de expandir a intervenção para toda a escola.

Acredita-se que, por meio de estudos, ações e vontade política, será possível reorganizar a escola, segundo princípios que têm como alicerce o intercâmbio das diferenças individuais e o convívio com a pluralidade humana.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

133

Referências Bibliográficas

- BRASIL, Presidência da República, Casa Civil, Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/>. Acesso em fevereiro de 2006.
- DIAS, T R S; PEDROSO, C; ROCHA, P; FERRINI, C e ROCHA, J., (2003). *Educação e surdez: grupos de estudo de profissionais no enfoque bilíngüe*. In GONÇALVES, M F C (Org.) Educação Escolar: identidade e diversidade. Florianópolis: Insular.
- DIAS, T. Educação de surdo, inclusão e bilingüismo. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA M A ; WILLIANS L C A (Orgs), (2004). *Temas em Educação Especial*. São Carlos/SP: EdUFSCar, p.43-48.
- DORZIAT, A., (1999) *Concepções de surdez e de escola: pontos de partida para um pensar pedagógico em escola pública de surdos*. (Tese de Doutorado). São Carlos/SP: UFSCar.
- FELIPE, T. A., *LIBRAS em contexto: curso básico*. Livro do estudante cursista. Brasília: MEC, SEESP, 2001.
- GESUELI, Z. M. e GÓES, M.C.R., *A Língua de Sinais na elaboração da criança surda sobre a escrita*. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em setembro de 2001.
- GOÉS, M.C.R., (2000). *Com quem as crianças surdas dialogam em sinais*. In: LACERDA, C.B.F. e GÓES, M.C.R. (Orgs.) Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Editora Lovise, p. 29-49.
- LACERDA, C.B.F., (2002). *O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades*. In: LODI, A.C.B., HARRISON, K.M.P., CAMPOS, S.R.L. e TESKE, O. (Orgs) Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, p.120-128.
- LACERDA, C.B.F., (2000). *O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão*. In: LACERDA, C.B.F. e GÓES, M.C.R. (Orgs.) Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Editora Lovise, p. 51-84.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

134

LACERDA, C B., (1998). *Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos*. Cadernos Cedes, vol. 19, n.46, Campinas/SP. Sept. .

LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P. e CAMPOS, S.R.L., (2002). *Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional*. In: LODI, A.C.B., HARRISON, K.M.P., CAMPOS, S.R.L. e TESKE, O. (Orgs) Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, p.35-46.

MOURA, M C., (2000). *O Surdo: caminhos para uma Nova Identidade*. Rio de Janeiro: Revinter.

SÁ, N. R. L., (2002). *Cultura, Poder e Educação de Surdos*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas.

SKLIAR, C.B. e LUNARDI, M.L., (2000). *Estudos surdos e estudos culturais em educação: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o currículo escolar*. In: LACERDA, C.B.F. e GÓES, M.C.R. (Orgs.) Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Editora Lovise, p. 51-84.

TARTUCI, D., (2005). *Re-significando o "Ser Professor": discursos e práticas na educação de surdos*. (Tese de Doutorado). Piracicaba/SP: UNIMEP.

THIOLLENT, M., (1988) *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

135

Notas sobre a criatividade na prática pedagógica

Kátia Regina Xavier da Silva*

*Doutoranda em Educação (UFRJ). Mestre em Educação (UERJ). Especialista em Orientação Educacional (UCAM). Licenciada em Educação Física e Pedagogia (UFRJ). Pesquisadora do Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ). Professora da UNIABEU. Professora de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Belford Roxo
katiarxsilva@oi.com.br

Material recebido em março de 2006 e selecionado em abril de 2006.

Resumo

A pesquisa Criatividade na Prática Pedagógica teve como proposta discutir questões relativas à criatividade na prática pedagógica de professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Belford Roxo, com ênfase no ponto de vista pessoal e profissional dos professores e nas suas contribuições criativas para a transformação da prática educativa, sendo o objetivo geral: contribuir para o planejamento de estratégias criativas para os problemas enfrentados por esses e outros profissionais, através da reflexão sobre as condições de desenvolvimento de uma educação criativa para a autonomia. A pesquisa apresentada indi-

ca a necessidade de investir na pessoa humana, na formação permanente e na valorização financeira dos profissionais da educação, com o intuito de incentivar, desenvolver e valorizar plenamente a criatividade desses profissionais, a fim de contribuir para a construção de uma educação para a autonomia.

Palavras-chave: criatividade; prática pedagógica.

Abstract

The research Creativity in Educational Practice has the purpose of discussing issues relative to the creativity in teaching practice, emphasizing the teachers' personal and professional point of view and in

their creative contributions to transform the educational practice, its general objective being: to contribute for the planning of creative strategies for problems faced by these and other professionals, through reflection about conditions of developing a creative education aimed to autonomy. The presented research indicates the need to invest in the human being, in the incessant formation and in teacher's fair remuneration, aiming to motivate, to develop and to fully value these professionals' creativity, in order to contribute for the building of an education for autonomy.

Key words: creativity; educational practice.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

136

Introdução

O que é criatividade? Como a criatividade se manifesta na prática pedagógica? Os obstáculos enfrentados pelos professores que atuam em escolas públicas são entraves para a expressão da criatividade do professor? Estas foram algumas questões que motivaram a realização da pesquisa *Criatividade na Prática Pedagógica*¹. A pesquisa foi desenvolvida no município de Belford Roxo, com 13 professores que atuam no Ensino Fundamental da Rede Pública e tinha como objetivos específicos: (1) investigar, segundo estudos da literatura nacional e internacional, características de criatividade apresentadas por professores do Ensino Fundamental indicados como criativos na prática pedagógica por seus Orientadores Educacionais e Pedagógicos; (2) analisar a expressão da prática pedagógica

criativa a partir dos relatos desses professores e (3) apresentar as sugestões dadas pelos participantes do estudo, para a valorização, incentivo e desenvolvimento da criatividade do professor.

Durante a busca por leituras que esclarecessem as tramas da criatividade pude verificar que o interesse pelo estudo dos profissionais criativos nas empresas, na ciência, nas artes e outras áreas é grande. Porém, pouco se tem focalizado sobre a criatividade dos professores nos diferentes níveis de ensino. É fato que se quisermos desenvolver o potencial criativo dos alunos é imprescindível reconhecer, valorizar e desenvolver as características de criatividade de seus professores, ainda que estas não sejam garantia de sucesso na prática pedagógica e no desempenho escolar dos alunos. O presen-

Parece consenso: é necessário ser criativo para ter sucesso na vida pessoal e profissional. Entretanto, os estudos sobre a criatividade não apresentam consenso quanto a sua conceituação.

¹ Dissertação de Mestrado defendida em 2004, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

137

te artigo tem como objetivos apresentar alguns dados coletados na referida pesquisa, entre eles o conceito de criatividade e como a criatividade se manifesta na prática pedagógica dos professores participantes; pretende, ainda, levantar novos questionamentos sobre o tema, surgidos a partir da tese de doutorado que estou desenvolvendo desde o início de 2005.

Criatividade: um conceito em debate

Parece consenso: é necessário ser criativo para ter sucesso na vida pessoal e profissional. Entretanto, os estudos sobre a criatividade não apresentam consenso quanto a sua conceituação. Dependendo da filiação teórica do pesquisador a criatividade pode ser conceituada de diferentes formas; sua origem pode ser diversa e a análise de sua expressão dependerá do ponto de vista que o pesquisador irá focalizar.

A criatividade também pode ser analisada por vários ângulos: o da pessoa criativa, enfatizando motivações e características de personalidade; o do produto criativo, isto é, o resultado da produção criati-

va: obras literárias, invenções, ações efetivas; e, o do processo criativo, ou, em outras palavras, o percurso utilizado pela pessoa que cria para encontrar soluções para os problemas enfrentados. Contudo, vale enfatizar que pessoa, produto e processo criativo são elementos inseparáveis de um mesmo conceito – a criatividade. A separação desses observada na literatura se dá pela necessidade de delimitar o campo da pesquisa, com vistas à tentativa de alcançar a objetividade e convencer a audiência de que o que se afirma é “correto” e o mais próximo da “verdade científica”.

Neste sentido, a definição da criatividade passa a ser mais difícil quando levamos em consideração “pessoas comuns”, pois a hierarquização do que é “mais criativo” ou “menos criativo” fica condi-

cionada a critérios que dependem do juízo dos avaliadores. Para Sternberg (2000:169), a criatividade “é um julgamento sócio-cultural da inovação, da adequação, da qualidade e da importância de um produto”. Desta forma, cada cultura avalia a criatividade de acordo com seus próprios parâmetros, embora haja coerência entre o ponto de vista dos especialistas e o ponto de vista do grupo social de uma forma geral. Este problema se apresenta em qualquer tipo de avaliação, que está “sempre relacionada às normas e às expectativas de um grupo específico em uma época específica e em um lugar específico” (idem, p.170).

Na pesquisa Criatividade na Prática Pedagógica, utilizei como uma das fontes de evidências – e estratégia para encontrar professores reconhecidos por sua criatividade – a experiência dos Orientadores Educacionais e Pedagógicos das escolas pesquisadas na orientação e avaliação da prática pedagógica dos professores

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

138

participantes. Os Orientadores responderam a um Inventário de Características Intelectuais, Motivacionais e de Personalidade de Pessoas Criativas construído com base em estudos e materiais produzidos por autores nacionais e internacionais e, mais especificamente, nas características freqüentemente encontradas em pessoas criativas apresentadas por Taylor & Holland (1976).

Os resultados encontrados neste levantamento confirmam os resultados presentes nas pesquisas sobre a criatividade e as características de pessoas criativas. Assim, com base no olhar dos Orientadores, os professores indicados apresentam, entre outras características: capacidade de sentir os problemas; curiosidade; mais autonomia que as outras pessoas; maior competência para ajustar a si mesmos o meio ambiente, para aperfeiçoá-lo em aspectos que julgam urgentemente necessários (100%); disposição para vencer as dificuldades em vez de se deixar imobilizar por elas; idéias empreendedoras; necessitam de variedade e autonomia; de-

sejam dominar o problema; manifestam alta energia com grande produção de trabalho mediante hábitos disciplinados; são dedicados ao trabalho, engenhosos, e apresentam desejo de descoberta (92,3%).

A capacidade de sentir os problemas pode ser entendida como “a capacidade de compreender internamente as reações do estudante (...) uma consciência sensível da maneira pela qual o processo de educação e aprendizagem se apresenta ao estudante” (Rogers, 1986:131), de forma a tornar a aprendizagem mais significativa; ou ainda, quando os problemas encontrados na prática pedagógica têm significação concreta e pessoal para o professor que é capaz de se pôr no lugar do outro e de encarar o mundo através dos olhos do outro (Kneller, 1978). Tal característica, embora seja altamente subjetiva, nada tem a ver com o “sobrenatural”. Passa, também, pela capacidade de perceber que “algo” não

funciona “bem” no processo de aprendizagem. A capacidade de sentir os problemas, em outras palavras, pode ser vista como a capacidade de perceber as lacunas, limitações ou erros existentes em idéias, produtos ou situações.

A curiosidade observada na prática dos professores participantes da pesquisa é um outro aspecto a ser ressaltado. Sobre esta questão, Freire (1998:95) é categórico em afirmar: “sem a curiosidade que me move, me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. O curioso questiona, se incomoda, incomoda e, freqüentemente, é visto como o chato, o intrometido, o inconveniente. Talvez seja por isso que ainda hoje as pessoas digam às crianças que a curiosidade matou o gato. E quem era o gato? Onde morava? Como isso aconteceu? Quais os fatos? Quem

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

139

são os suspeitos? Respostas difíceis de encontrar quando quem morre é a curiosidade. Segundo Torrance (1976:73)

“o gato curioso testa os limites com muito cuidado e cautela, e retira-se com a maior rapidez de uma situação perigosa. (...) a pessoa curiosa nunca está ociosa”.

Assim como o gato curioso, esses professores estão sempre lá, na busca por formação e informação. A curiosidade os impulsiona a desorganizar as suas idéias; a teoria, por sua vez, os ajuda a reorganizá-las e a desorganizá-las novamente.

Segundo os Orientadores Educacionais e Pedagógicos, o professor reconhecido como criativo também é mais autônomo que as outras pessoas. Utilizei nesta pesquisa o conceito de autonomia proposto por Castoriadis (1999): “a capacidade – de uma sociedade ou indivíduo – de agir deliberada e explicitamente para modificar a sua lei, isto é, a sua forma”. Ser autônomo “abre uma interrogação sobre a lei que devo (que devemos) adotar” (Ibidem, p.221) e sobre os possíveis erros e con-

seqüências provenientes das decisões tomadas. O sujeito autônomo não se protege desses erros “pela instauração de uma autoridade externa” (ibidem) e acredita que a única limitação é aquela imposta por ele mesmo.

Um problema pode, realmente, tirar o estímulo do professor. Mas, sem dúvida, ele deve usar toda a sua criatividade para solucioná-lo da melhor forma possível.

Neste sentido, a autonomia da Escola Pública não pode ser dissociada da autonomia na Escola Pública. Dito em outras palavras, “a liberdade de escolher” e “criar” na Escola Pública, declarada por diversos professores nas entrevistas, não é nada sem a participação e o compromisso efetivos dos profissionais que nela atuam. Freire (1998:120) diz que “a autonomia vai se constituindo nas experiências de várias, inúmeras decisões, que vão

sendo tomadas”. Autonomia é, também, consciência, uma construção interna e externa, na medida em que precisa de reflexão, respeito à liberda-

de do outro e espaço – físico e existencial – para erguer-se em bases sólidas.

As cenas da prática pedagógica criativa

Após serem indicados pelos Orientadores Educacionais e Pedagógicos, os professores foram entrevistados e descreveram algumas cenas de sua prática pedagógica. No que se refere aos “problemas” relatados, pude perceber que estes

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

140

não são novos. Estão relacionados: ao sistema educacional; à família dos alunos; à categoria profissional; aos alunos; à própria prática e, até mesmo, à inexistência de problemas!

Dos problemas relacionados ao Sistema Educacional, relatados posso listar: os baixos salários; a falta de apoio das instâncias governamentais: as turmas superlotadas; a escassez de recursos materiais e a inadequação do espaço físico; o pouco tempo para desenvolver os conteúdos, por conta da extensão dos currículos e programas; e, a falta de acesso a cursos de formação continuada.

Outro problema que se equipara, em termos quantitativos, aos relatados sobre o sistema educacional, refere-se às famílias dos alunos, descritas como omissas, ausentes, desestruturadas, entre outros adjetivos. Este processo de desestruturação é justificado pelos professores não só pelo baixo poder aquisitivo das famílias como, também, pela falta de informação sobre as mudanças ocorridas na Educação e na Escola.

Outro aspecto levantado pelos professores e visto como um problema a ser enfrentado está na própria categoria profissional. Segundo os rela-

tos analisados, nem todos os professores têm “coragem” para “ousar” mudar suas práticas e aqueles que o fazem sofrem conseqüências que nem sempre são positivas. Conforme relataram alguns participantes, além de se incomodarem com a inovação, alguns colegas de trabalho acreditam que as práticas inovadoras fazem parte de uma tática pessoal utilizada pelos professores criativos para mostrar trabalho e, com isso, ganhar status no ambiente de trabalho. Este problema é, também, um dos impactos da inovação relatados pelos professores na relação entre eles e os colegas de trabalho.

Uma das professoras deu uma resposta curiosa quando questionada sobre os problemas enfrentados: “eu ainda não me deparei com nenhum problema que me tirasse o estímulo de trabalhar. Porque às vezes o problema te tira até o estímulo (...). Então eu não tenho problemas. Aonde eu tive problemas eu descartei o problema”.

Vale a pena comentar este último aspecto. O professor que “abandona” um problema poderia ser considerado criativo? Segundo Sternberg (2003), uma das habilidades a serem trabalhadas para o desenvolvimento da inteligência e da criatividade é saber quando continuar e quando parar. Ele diz que é necessário persistir, mas não perseverar. E isto inclui avaliar os prós e os contras do ambiente e ser corajoso o suficiente para desistir quando necessário. Um problema pode, realmente, tirar o estímulo do professor. Mas, sem dúvida, ele deve usar toda a sua criatividade para solucioná-lo da melhor forma possível. E reavaliar a sua solução, sempre. Desta forma, “sair” do problema pode representar também uma forma de enxergá-lo de outro ângulo para tentar resolvê-lo de outra forma. E isto é criativo, sem dúvida.

Para resolver os problemas enfrentados em sua prática, os professores desenvolvem estratégias próprias, algumas de-

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

141

las similares entre os entrevistados. Dos treze professores entrevistados, mais de 90% afirmam que utilizam recursos próprios para “bançar” suas “invenções”. Muitas vezes, o gasto é planejado com antecedência e já faz parte do próprio orçamento mensal. Os professores sentem e sabem, pela sua experiência, que seus alunos não têm condições de arcar com os custos necessários para ir além do que, tradicionalmente, convencionou-se chamar de cuspe e giz. A intensidade do envolvimento com a própria prática se assemelha à intensidade do envolvimento do aluno com o seu próprio processo de aprendizagem: “é como você estar... me sinto aluna do trabalho, então, eu fiz a minha parte, me sentia a aluna que tinha mais condições de comprar (...)”, diz uma das professoras.

Entretanto, vale ressaltar que o empenho desses profissionais em encontrar soluções criativas para o sucateamento da escola pública – por exemplo, arcar com as despesas e comprar materiais para desenvolver o seu trabalho na escola – “não pode encobrir a indecência e o descompromisso do Estado para com os direitos

elementares do cidadão-trabalhador: a saúde, saneamento, água, moradia, segurança, transporte e instrução” (ARROYO, 1997:47). Fechar os olhos para estas responsabilidades do Estado pode custar caro e o preço a ser pago não deve ser debitado da “conta” do professor.

Outra estratégia utilizada pelos professores com o intuito de conseguir os recursos para realizar seus empreendimentos é mobilizar pessoas. Quando pensada sob a forma de imagens pode ser, ao mesmo tempo, exemplar, cômica e trágica, pois representa um exemplo de empenho, coragem e dedicação e, por outro lado, o reflexo do sucateamento da educação pública. O professor transforma-se, assim, paradoxalmente,

em herói e pedinte. As pessoas que participam deste mutirão são representadas: pelos familiares dos professores, funcionários, pais, alunos, outros professores, vizinhos, amigos e até o dono do botequim.

Reciclar, a terceira estratégia relatada para suprir a falta de materiais, num primeiro momento funciona como uma forma de baixar os custos tanto para os alunos, como para o próprio professor. Vale lembrar que a capacidade de encontrar novos usos para os objetos e transformá-los em algo inimaginado é uma das características da pessoa criativa. Miel (1972) considera que a maneira pela qual o professor utiliza os recursos de tempo, espaço e materiais é uma das provas da sua criatividade como professor. Acrescenta, ainda, que, através da organização criativa desses elementos que estão ao alcance de suas mãos, o professor oportuniza o alargamento

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

142

das dimensões de aprendizagem dos alunos, alertando-os para a inesgotável natureza da experiência.

Acredito que o salto qualitativo de todo este processo de captação de recursos para a prática pedagógica criativa está na possibilidade de trazer ao centro do palco as discussões sobre a necessidade de investir na escola pública e em todo o seu potencial humano e institucional e, conseqüentemente, convocar a sociedade para discutir sobre as implicações políticas desse investimento, bem como os infundáveis ganhos para a nação e o povo brasileiros.

Ainda sobre as estratégias utilizadas pelos professores em sua prática pedagógica criativa, foi discutida a forma como eles trabalham os conteúdos com os alunos. Neste sentido, eles fazem de tudo para: diversificar, motivar para a aprendizagem e trabalhar com Arte. Neste processo de criação, trabalha-se individual e coleti-

vamente, ainda que este tipo de trabalho ofereça insegurança para esses professores. A pergunta: e eu lá sei fazer isso? Não é exclusiva dos professores novatos. Aliás, para um professor criativo, constatar que não sabe fazer algo é melhor do que acreditar que tem a solução para todos os problemas. Reconhecendo que não sabe tudo ele pode, realmente, construir algo diferente. Desta forma, ao considerar o ser humano como um ser inacabado, um sujeito em construção, fica mais fácil conviver com essas incertezas que são, até certo ponto, assustadoras.

A diversificação das atividades está representada na prática pedagógica criativa nas diferentes atividades e assuntos trabalhados e nas diversas formas de avaliação; a motivação para a aprendizagem apresenta-se pelo incentivo aos potenciais, pelas negociações entre os alunos e o professor e mesmo entre os próprios

alunos e, pelas trocas afetivas. Trabalhar com Arte diz respeito não só à realização de atividades que envolvem música, teatro, pintura, etc. Ousaria dizer que Trabalhar com Arte é “privilegiar o encontro com o novo, com o inusitado, em sua revisita ao velho” (Fazenda, 2002:15). Trabalhar com Arte significa, nesta pesquisa, ser capaz de ultrapassar os limites da abordagem tradicional de ensino e inovar sem deixar de reconhecer a importância histórica da tradição na construção do processo educativo.

Desta forma, reconhecer os interesses e diversificar as atividades, sem se descuidar da

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

143

necessidade de trabalhar os conteúdos; investir em experiências e despertar a curiosidade científica, não só através do estudo de grandes nomes da Ciência, mas também da vivência prática da Ciência; discutir temas e assuntos atuais como violência, política, miséria, estética, cidadania; utilizar diferentes instrumentos de avaliação: a prova é apenas um, entre os vários existentes. Estas são algumas entre muitas estratégias de uma prática pedagógica criativa.

Reconhecer e valorizar o que os alunos fazem também é de importância vital neste processo, pois, “se Picasso não existisse e um aluno desenhasse daquele jeito não ia de re-

... pente... Mas como foi o gênio da pintura, ele foi respeitado (...) o professor tem que respeitar essa criatividade do aluno. Quando ele cria é perfeito (...)” (Professora Mara).

Novas reflexões

A criatividade é sinônimo de sucesso em qualquer atividade? Os resultados da substituição da prática dita tradicional pela prática pedagógica criativa e a realização de atividades consideradas “mais próximas da vivência diária dos

pedagógica e as práticas sociais. Neste sentido, o papel da formação inicial e continuada é de fundamental importância no processo de reflexão sobre as diferentes formas de convencimento do professor acerca do que ele deve fazer, como deve ser e de que forma deve agir em sua prática. Entretanto, quando este processo está posto e é recebido como pronto, entendido como universal para

Investigar as características de criatividade do professor é tão difícil quanto reconhecê-las em sua prática pedagógica.

alunos” são a solução definitiva para a falta de interesse que a escola atual proporciona?

Para cada uma dessas questões pode existir uma resposta diferente, mas estas não estão desvinculadas do contexto em que se inserem a prática

todos os professores em todos os contextos, a ideia de criatividade pode se tornar uma falácia.

Além disso, a prática pedagógica criativa não se resume às intervenções específicas do professor em sala de aula, ditadas pela “moda” ou pelos “teóricos da educação”; ela se faz mediante a todo o processo de relacionamento desse sujeito com os demais ato-

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

144

res que contracenam com ele no espaço educativo e com o conhecimento do qual se apropria, transmite e/ou produz. De um modo geral, a pessoa criativa expressa e representa a si mesma na interação face-a-face, desempenhando diferentes papéis em que os scripts nem sempre estão previamente determinados. O desempenho dos atores – professores, alunos, orientadores, diretores, funcionários, pais – influencia e é influenciado de forma recíproca por todos os participantes.

Investigar as características de criatividade do professor é tão difícil quanto reconhecê-las em sua prática pedagógica. Isto ocorre, talvez, porque os fatores culturais e sociais que influenciam a definição desse sujeito e do conceito de criatividade também influenciam suas formas de reconhecimento e manifestações. Outros pontos importantes a serem considerados são as diferentes filiações teóricas, concepções de mundo, interesses de classe, traços psicológicos, repre-

sentações sociais, motivações e expectativas que concorrem juntas para conceituar a criatividade e definir quais as características da pessoa criativa.

Contudo, a maneira limitada como a criatividade é apresentada para o professor pode levá-lo a pensar que: (1) a criatividade na prática pedagógica significa, de forma estrita, a simples elaboração de atividades inovadoras (“novas”), necessariamente diferentes – eu diria opostas – das ditas tradicionais; (2) o recurso da novidade é garantia de atenção concentrada do aluno e, conseqüentemente, de aprendizagem significativa; e, (3) o pro-

fessor criativo é aquele capaz de idealizar, planejar, executar e avaliar tais atividades, sempre com sucesso.

Neste sentido, a tese que “todo professor criativo obtém sucesso em sua prática” pode ser considerada falaciosa, pois a criatividade é associada, freqüentemente, à mudança de método e esta não é garantia de sucesso, apesar de contribuir, em alguns casos, para a melhoria do processo educativo. Conforme argumentam Mazzotti & Oliveira (2000:30), “não há a menor dúvida de que a invenção, a criatividade docente e discente, estão completamente imbricadas na ação educativa”. Tanto o conhecimento acadêmico como a ca-

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

145

pacidade de interagir com os alunos são imprescindíveis para o desenvolvimento da ação educativa. Entretanto, “nós não escolhemos nossos alunos (nem eles a nós)” (idem, p.31). Desta forma, a diversidade da audiência – no caso os alunos – também significaria a diversidade – talvez ilimitada – de métodos.

A crítica ao ensino tradicional e o incentivo à criação de novas maneiras de ensinar e aprender são focos centrais de inúmeras pesquisas, palestras, conferências, e, também, motivo de preocupação dos organismos que regulam o sistema educacional brasileiro em âmbito regional e nacional. Entretanto, como esta proposta poderia ser concretizada se o professor que deverá desenvolvê-la não conhece o tema Criatividade e não está acostumado a reconhecer e utilizar

a sua própria criatividade enquanto tal? Quando se diz ao professor: “você conseguirá o sucesso. Basta ser criativo”, supõe-se que ele sabe precisar o que é criatividade, domina conscientemente seu próprio processo criativo e reconhece os critérios utilizados para julgar quando o seu produto é criativo ou não. Tenho minhas dúvidas se isto ocorre de fato com a grande maioria dos professores...

Deve ficar claro que a capacidade de questionar a realidade, reconhecer e resolver

problemas na prática pedagógica, utilizar o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, a seleção e adequação de procedimentos são essenciais ao docente que atua em qualquer nível de ensino. Mas estas atitudes não se dão pela simples “decisão” do professor. Exigem motivação, coragem, mas, sobretudo, um ambiente que propicie o desenvolvimento dessas habilidades e o exercício das mesmas, de forma consciente. É necessário, portanto, refletir sobre as

Deve ficar claro que a capacidade de questionar a realidade, reconhecer e resolver problemas na prática pedagógica, utilizar o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, a seleção e adequação de procedimentos são essenciais ao docente que atua em qualquer nível de ensino.



REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

146

opções que os professores fazem, sob o ponto de vista pessoal e profissional e sobre suas contribuições criativas para a transformação da prática educativa no espaço de formação – inicial e continuada – espaço este privilegiado para esta reflexão. Para a melhoria da qualidade da educação no Brasil, é indispensável uma formação contínua bem feita, que corresponde a uma formação permanente. E a “formação permanente só tem sentido, só é inteligível, quando envolve uma relação dialética, contraditória, entre prática e teoria” (FREIRE, 2001:224).

Finalmente, ressalto que o espaço de formação continuada é muito mais do que um local de treinamento. Há de se considerar que a formação não é um produto; é um processo;

não é definitiva; é provisória, é, por si só, movimento. Este espaço vai além da aprendizagem e aplicação de programas previamente elaborados por especialistas que estão distantes do que acontece na dinâmica de funcionamento das escolas e universidades. A formação para a criatividade deve ser feita de forma democrática e participativa, conhecendo, reconhecendo e desenvolvendo as estratégias criadas pelos atores que, infelizmente, ainda estão, em alguns casos, nos bastidores do teatro chamado Escola.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

147

Referências Bibliográficas

- CASTORIADIS, Cornelius., (1999). *Feito e a ser feito: as encruzilhadas do labirinto V*. Rio de Janeiro: DP&A.
- FREIRE, Paulo., (1998) *Pedagogia da autonomia*. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra.
- _____. (2001) *Eu gostaria de morrer deixando uma mensagem de luta*. In: FREIRE, Ana M. A. (Org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Série Paulo Freire. São Paulo: UNESP, p.215-229.
- KNELLER, George F., (1978). *Arte e ciência da criatividade*. São Paulo: IBRASA.
- MAY, Rollo, (1975) *A coragem de criar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- MAZZOTTI Tarso, B. & OLIVEIRA, Renato J., (2000). *Ciência (s) da educação*. Coleção: *O que você precisa saber sobre*. Rio de Janeiro: DP&A.
- MIEL, Alice (Coord.), (1972). *Criatividade no ensino*. São Paulo: IBRASA.
- ROGERS, Carl R., (1986). *Liberdade para aprender em nossa década*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- STERNBERG, Robert J. & GRIGORENKO, Elena L., (2003). *Inteligência plena: ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos*. Porto Alegre: Artmed.
- STERNBERG, Robert J., (2000). *Inteligência para o sucesso pessoal: como a inteligência prática e criativa determina o sucesso*. Rio de Janeiro: Campus.
- TAYLOR, Calvin W. & HOLLAND, John, (1976). *Prognosticadores de desempenho criativo*. In: TAYLOR, Calvin W. (Org.). *Criatividade: progresso e potencial*. São Paulo: IBRASA, p 37-78.
- TORRANCE, Ellis P., (1976)s *Educação e criatividade*. In: TAYLOR, Calvin W. (Org.). *Criatividade: progresso e potencial*. São Paulo: IBRASA, p. 80-172.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

148

El bilingüismo en la solución de problemas matemáticos en la educación del deficiente auditivo

William Yera Díaz*

Pablo Ángel Martínez Morales**

Lismay Pérez Rodríguez***

*Licenciado en Educación. Máster en Psicopedagogía. Profesor Instructor del Departamento de Educación Especial. Facultad de Educación Infantil. Universidad Pedagógica Félix Varela de Villa Clara. Cuba.
william@ispvc.rimed.cu

**Licenciado em Pedagogia y Psicología. Máster en Investigación Educativa. Profesor Asistente del Departamento de Educación Especial. Facultad de Educación Infantil. Universidad Pedagógica Félix Varela de Villa Clara. Cuba.
pablom@ispvc.rimed.cu

***Licenciada en Educación Especial. Profesor Instructor del Departamento de Educación Especial. Facultad de Educación Infantil. Universidad Pedagógica Félix Varela de Villa Clara. Cuba.
lismayp@ispvc.rimed.cu

Material recebido em maio de 2006 e selecionado em maio de 2006.

Resumen

En el artículo se propone una adaptación de la metodología para la solución de problemas matemáticos dirigida a estudiantes que presenten deficiencias auditivas a través del modelo bilingüe, donde predomina la dinámica en su ejecución y el enfoque comunicativo matemático.

Palabras clave: matemática; bilingüismo; educación especial; deficiente auditivo.

Abstract

The present article intends an adaptation to a methodology for the solution of mathematical problems aimed to students with auditory handicaps through a bilingual model, where the dynamics prevails in its execution and the mathematical communicative approach.

Key words: mathematics; bilingualism; special education; auditory handicap.

El papel de la educación especial en Cuba está en el desarrollo integral de los educandos sobre la base de una enseñanza que tiene en cuenta las posibilidades y que por lo tanto garantiza la integración del individuo a la vida social, se prepara a los niños y jóvenes para el trabajo, se cultiva su inteligencia enseñándolos a pensar, se desarrollan sus sentimientos morales, estéticos y patrióticos.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

149

La asignatura Matemática en la educación de escolares con necesidades educativas especiales sensoriales auditivas juega un papel primordial, pues, plantea a los alumnos tareas que requieren de un alto desarrollo intelectual y la realización de operaciones mentales que permiten desarrollar de manera integral la actividad cognoscitiva y afectiva volitiva de los menores. Su elevado grado de abstracción y lo complejo de las materias que en ella se imparten requieren del estudio de todos los documentos que la norman, una adecuada dosificación de los contenidos y la realización de múltiples actividades creadas por el maestro, solo así el aprendizaje será efectivo, garantizará una preparación adecuada y un buen desarrollo de habilidades.

Atendiendo a lo antes expuesto se propuso adaptar la metodología para la solución de problemas matemáticos a través del modelo bilingüe donde predomine la dinámica en su ejecución y el enfoque comunicativo matemático.

Planteando que las dificultades que existen en la solución de problemas matemáticos dependen directamente de la ausencia de estrategias metodológicas docentes en esta asignatura que se ajusten a las características psicopedagógicas y a la no utilización del modelo bilingüe para su enseñanza. La muestra fue seleccionada considerando: Que todos los estudiantes presenten necesidades educativas especiales sensoriales auditivas y en la adquisición de habilidades en la solución de problemas matemáticos. Que no posean deficiencias intelectuales acompañantes o retos múltiples. Que los maestros no hayan sido orientados anteriormente en cuanto a cómo resolver las dificultades que se presentaban en la solución de problemas matemáticos.

La investigación se realizó a partir de un análisis del desarrollo histórico de la integración social del deficiente auditivo en Cuba sobre el problema objeto de estudio, sintetizado a la adaptación de la metodología para la solución

de problemas matemáticos de la Enseñanza Especial. Se aplicó la observación de actividades docentes (clases y recreos) para obtener información acerca de la preparación de los docentes de la Enseñanza Especial. Entrevistas a docentes, alumnos y padres para conocer los criterios en relación con el objeto de investigación. El análisis de documentos para conocer las indicaciones que norman el trabajo de atención, sus características psicológicas y pedagógicas así como el proceso de enseñanza - aprendizaje en la Educación Especial y su inserción social. El criterio de especialistas y las pruebas pedagógicas para comprobar el estado en que se encontraban los estudiantes y las dificultades que se podían encontrar en el proceso de solución de los problemas (antes y después).

Tomando en consideración estos resultados se diseñó

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

150

una propuesta metodológica en correspondencia con las características psicopedagógicas de estos menores con los siguientes objetivos generales: En primer lugar, brindar a los maestros herramientas teóricas y metodológicas para el desarrollo de habilidades en la solución de problemas matemáticos en los alumnos con necesidades educativas especiales sensoriales auditivas. En segundo lugar, favorecer la realización de acciones pedagógicas más eficaces que contribuyan al mejor uso de las potencialidades que brinda la asignatura Matemática.

Propuesta metodológica

Es importante señalar que esta nueva propuesta metodológica se encuentra relacionada con los componentes de la actividad cognoscitiva como son la orientación, ejecución y control. Para el trabajo con la misma se hace necesaria la lectura y análisis de las orientaciones que a continuación aparecerán, aquí se puede encontrar un modelo a seguir pa-

ra el trabajo con la enseñanza de los escolares deficientes auditivos ya que se adapta a las características psicopedagógicas de estos menores.

La motivación: es una de las etapas más importantes ya que parte de la caracterización individual y grupal de los estudiantes que posee el maestro y la creatividad que infiera para el cumplimiento del objetivo y la situación problemática a tratar. La preparación para la lectura y presentación del problema: le permite reconocer las palabras que no conozcan en el lenguaje escrito y establecer una comparación entre este y la lengua de señas o establecer una nueva seña relacionada con la palabra y su sinónimo. Esta etapa resulta de gran valor ya que el alumno establece la relación palabra – gráfico – gesto - seña. La presentación y análisis del problema: permite a los estudiantes orientarse en las cuestiones esenciales del mismo. La orientación inicial se realiza al leer indi-

La motivación: es una de las etapas más importantes ya que parte de la caracterización individual y grupal de los estudiantes que posee el maestro y la creatividad que infiera para el cumplimiento del objetivo y de la situación problemática a tratar.

vidualmente y comenzar a diferenciar los diversos elementos componentes del problema. Los escolares al no poder escuchar la situación que se les presenta y atendiendo a su caracterización psicopedagógica se les divide en diferentes etapas la lectura, atendiendo a los ni-

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

151

veles de comprensión. Lectura modelo: se realiza por el maestro, mediante ella se va estableciendo la relación o enlace semántico de las palabras que componen la situación problemática, su objetivo es establecer un nivel de comprensión literal o sea lo que se encuentra implícito en el texto (primer nivel).

queda de la idea central que se encuentra implícita y a la vez interpretarla, el alumno debe emitir opiniones y juicios acer-

ción. Debido a las características psicopedagógicas de los alumnos deficientes auditivos se hace muy común que el análisis del problema transcurra a partir de acciones en el plano externo, es decir que el menor opere con el problema en el plano visual, pasando luego

Se puede concluir que: Las dificultades en el aprendizaje de los escolares deficientes auditivos en la asignatura Matemática limitan las posibilidades de tránsito en su escuela y la incorporación a la vida social.

Lectura explicativa: la realizan los alumnos con la ayuda del maestro (si es necesaria), se realiza una explicación mediante el lenguaje gestual donde sean señaladas las palabras claves que ayuden a determinar la vía de solución. Su objetivo es que los menores comprendan la situación mediante la bús-

ca de la vía de solución (segundo nivel). Lectura detallada: la realiza el maestro, participan los alumnos, se realiza una explicación demostrativa detallada (palabra a palabra) complementando la comparación de lo que están leyendo con algo ya vivido (tercer nivel). Señalar las palabras claves: los alumnos deben reconocer las palabras que indican y determinan la operación matemática a efectuar, establecer la vía de solución que permite crear las condiciones directamente en el terreno del análisis de la situ-

al plano de la reflexión interior (mental). El análisis de la operación en el plano externo se observa cuando se emplean procedimientos gráficos que reproducen o modelan el problema. Representación gráfica del ejercicio problemático: en esta etapa se le brinda un significado gráfico a la situación problemática, permite al alumno formarse una representación o esquema mental del problema que esta por resolver.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

152

Modelación o dramatización del ejercicio problémico: permite la visualización del ejercicio en forma de modelo y compararlo con lo vivido, permite concebir de manera anticipada la vía por la cual puede resolverse y determinar la vía de solución y las operaciones matemáticas a realizar. Determinación de la vía de solución: no es un paso mecánico, implica un profundo análisis y reflexión del problema donde se hace indispensable el funcionamiento de los procesos psíquicos cognoscitivos, fundamentalmente de los procesos básicos del pensamiento y se comienza a regular y planificar conscientemente la actividad cognoscitiva. Puede ocurrir que los alumnos establezcan más de una vía de solución. Si se comprueba que no conduce a la solución, entonces se repite el proceso de selección. Para

ello es necesario conocer el estilo de aprendizaje de los alumnos. Realización de la vía de solución: a partir de soluciones lógicas, de manipulación práctica de objetos e instrumentos. La ejecución de la vía de solución no es una simple reproducción, es un verdadero proceso donde en muchas ocasiones el alumno asimila los nuevos conocimientos acerca del problema que pueden modificar el curso de la solución y el ajuste a las nuevas condiciones. Comprobación del ejercicio problémico: presupone que el maestro realice acciones de comprobación a todo lo largo del proceso, en la realización de trabajar mediante la operación inversa a la realizada y comprobar los resultados y respuestas de estos. El control del ejercicio problémico: consiste en hacer corresponder las operaciones del proceso durante la solución, seguida su examinación, inspección y revisión.

Se puede concluir que: Las dificultades en el aprendizaje de los escolares deficientes auditivos en la asignatura

Matemática limitan las posibilidades de tránsito en su escuela y la incorporación a la vida social. Existen dificultades en la asimilación de contenidos matemáticos explícitamente en la solución de problemas por los alumnos y en la impartición por parte de los maestros, que limitan un adecuado desarrollo de las habilidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura. La aplicación de una propuesta metodológica que se adapte a las características psicopedagógicas de los escolares eleva la calidad del proceso docente educativo y contribuye a resolver un gran problema de la educación especial de Cuba y Latinoamérica. La utilización del modelo bilingüe garantiza la comprensión de los problemas matemáticos en los escolares sordos en nuestros países.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

153

Bibliografia

- “La socialización de los discapacitados en Cuba. Perspectivas”. (1997). *Libro de resúmenes del II Congreso Iberoamericano de Educación Especial*. La Habana.
- BELL, Rafael, (1997). *Educación Especial. Razones, visión actual y desafíos*. Primera Edición. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- BELL, Rafael, (1998). *Binomios en Educación Especial. Del discurso a la práctica pedagógica*. La Habana. (s. e.).
- BRITO, H., (1987). *Psicología General para Institutos Superiores Pedagógicos*. Tomo II. Primera Edición. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- BRITO, Hernández, H., (1987). “*Psicología General para ISP*”. Tomo II. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- COLECTIVO DE AUTORES, (1983). “*Orientaciones Metodológicas. Matemáticas y Español y Actividades de completamiento en la enseñanza del Lenguaje. Educación de sordos e hipoacúsicos*”. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- COLECTIVO DE AUTORES, (1995). *Prevención, corrección e integración. Actualidad y perspectivas de la atención a niños con necesidades educativas especiales*. La Habana. Ponencia científica. Mesa Redonda. Congreso de Pedagogía.
- COLECTIVO DE AUTORES, (1997). *Sublime profesión de amor*. Primera Edición. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- COLLASO, B. y Puentes, M., (1992). “*La orientación de la actividad pedagógica*”. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

154

Caracterização das ações de triagem auditiva neonatal no Brasil

Indiara de Mesquita Fialho*

* Fonoaudióloga, Mestre em Saúde Pública pela USP, Professora do Curso de Graduação em Fonoaudiologia e de Pós-graduação em Audiologia da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI.
indiaram@terra.com.br

Débora Frizzo Pagnossim**

** Fonoaudióloga, Mestre em Distúrbios da Comunicação Humana pela UFSM, convênio com a UNIFESP/EPM, Professora do Curso de Graduação em Fonoaudiologia e de Pós-graduação em Audiologia da UNIVALI.
dfrizzo@univali.br

Jeane Massarolo Neto***

*** Fonoaudióloga formada pela UNIVALI

Nauana F Silveira***

*** Fonoaudióloga formada pela UNIVALI

Recebido em novembro de 2006. Aprovado em novembro de 2006.

Resumo

O presente estudo teve por objetivo caracterizar a estrutura e o segmento dos serviços cadastrados no *site* do Grupo de Apoio à Triagem Auditiva Neonatal Universal (GATANU). Para tal, realizou-se o levantamento dos serviços

cadastrados no GATANU até junho de 2003 (151 serviços distribuídos em 19 estados do Brasil). Enviou-se, via correio, um formulário para a coleta de dados. Dos formulários enviados, 53 foram respondidos e classificados conforme o caráter do serviço: público ou privado. Observou-se que 49,06% dos serviços estudados são de

caráter público e 50,94% privado. A caracterização e conhecimento da estrutura e segmento de serviços de TAN existentes no Brasil apontam para a necessidade de tornar a TANU obrigatória em todo território nacional, com maior cobertura por parte do SUS.

Palavras-chave: Criança, audição, triagem.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

Abstract

The following study had as its main goal to characterize the structure of the registered services in the GATANU site, which means Helping Group of the Universal Newborn Hearing Screening, and for doing so, it was made an analysis of the services registered on the GATANU until June 2003 (151 services distributed in 19 states in Brazil). A form was sent by post, in order to collect the data. Between all these forms, 53 were answered and classified in accordance to the service named as public or private. It was observed that 49,06% of the services are considered public, and 50,94% private. The fact of knowing the structure and services of TAN existing in Brazil shows the necessity of making the Universal Newborn Hearing Screening obligatory all over the country, being more widely covered by SUS.

Key words: *child; hearing; screening.*

Introdução

A audição é fundamental para o desenvolvimento da fala e da linguagem. Por isso, a detecção precoce de deficiências auditivas (DA) é essencial para que crianças com tais alterações possam receber intervenção, a fim de minimizar os efeitos da DA no desenvolvimento infantil. O recomendado é que toda criança tenha sua audição avaliada até os três meses de idade, e, se diagnosticada a DA, deve-se iniciar a intervenção até os seis meses de vida (Ribeiro, 2001; CBPAI, 2000; JCIH, 2000).

Porém, a detecção precoce é apenas o primeiro passo de um processo que envolverá vários níveis de atenção dentro do sistema de saúde: conservação, reabilitação e acompanhamento formam as bases dos programas de saúde auditiva.

Em maio de 1998, foi criado o Grupo de Apoio à Triagem Auditiva Neonatal Universal (GATANU), que visa, entre outros objetivos, cadastrar os serviços de TAN existentes no Brasil. (GATANU, 2003). Com base nos serviços cadastrados no GATANU (2003), o presente estudo teve por objeti-

vo caracterizar a estrutura e o segmento dos serviços cadastrados no GATANU.

155

Metodologia

Inicialmente, realizou-se o levantamento, por meio do *site* www.gatanu.org, de todos os serviços cadastrados até o dia 20.06.03, totalizando 151 serviços distribuídos em 19 Estados de todas as regiões do Brasil (GATANU, 2003). O instrumento para coleta de dados foi um formulário encaminhado via correio, juntamente com envelopes selados para o retorno da correspondência. Anexo ao formulário, foi encaminhada uma carta de apresentação e também um termo de consentimento para a utilização dos dados, garantindo o sigilo sobre o nome dos informantes. Foram respondidos 58 formulários, dos quais 4 foram excluídos devido à falta de identificação e à imprecisão das respostas. Dessa forma, trabalhou-se com uma amostra de conveniência, totalizando 53 serviços cadastrados no GATANU, o que representa 35,10% do total de serviços. O trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVALI sob parecer nº 209/2003.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

156

Resultados e discussão

Verificou-se que o maior número de serviços de TAN cadastrados no GATANU concentram-se na região Sudeste do Brasil. Considerando o número total de respondentes, 47,17% da amostra são provenientes da região Sudeste e 28,30% da região Sul, sendo que 64% dos serviços respondentes da região Sudeste são do Estado de São Paulo. Esse fato está de acordo com dados do IBGE (1998), que apontam que o maior índice de natalidade do Brasil refere-se ao Estado de São Paulo, o que confirma a necessidade de um número maior de serviços de TAN. Além disso, essa região também concentra o maior número de Cursos de Fonoaudiologia e, conseqüentemente, maior número de inscritos no Conselho Regional de Fonoaudiologia (2ª região), o que pode desencadear maior oferta do serviço.

Em relação ao caráter dos serviços respondentes, obser-

vou-se que 49,06% têm caráter público e 50,94% privado. Uma vez que essa distribuição foi semelhante, os dados foram analisados separadamente, a fim de distinguir os de caráter público (SPub) e os de caráter privado (SPriv). Agruparam-se os hospitais ou instituições filantrópicas aos hospitais e maternidades públicas. Do total de SPriv, 5 estão estabelecidos em clínicas particulares e os demais são maternidades ou hospitais privados.

O tempo de oferta da TAN ficou distribuído da seguinte forma: até 1 ano (19,23% dos SPub e 14,81% dos SPriv); de 1 ano e 1 mês até 2 anos (23,08% dos SPub e 11,11% dos SPriv); de 2 anos e 1 mês a 5 anos (38,46% dos SPub e 55,56% dos SPriv); de 5 anos e 1 mês a 10 anos (7,69% dos SPub e 18,52% dos SPriv) e mais de 10 anos (11,54% dos SPub e 0% dos SPriv). Esses dados demonstram que a maior parte dos serviços de TAN foi implantada há 5 anos ou menos,

sendo que o aumento do número de serviços nos últimos anos pode ser resultado das ações do GATANU e do CBPAI (2000), que estabeleceram recomendações para a TAN.

Os resultados obtidos quanto ao profissional responsável pela realização da TAN demonstraram que, em 88,46% dos SPub e 81,48% dos SPriv, o fonoaudiólogo é o profissional responsável pela realização da TAN. Em 3,85% dos SPub e 11,11% dos SPriv, o profissional responsável é o médico otorrinolaringologista (ORL) e, em 7,69% dos SPub e 7,41% dos SPriv, há dois profissionais responsáveis pela TAN: fonoaudiólogo e médico ORL. Segundo a Resolução do CFFa (2004) nº 260, de 10 de junho de 2000, o fonoaudiólogo é o profissional capacitado para a implantação e execução de programas de TAN em hospitais e maternidades brasileiras.

A TAN é ofertada para todos os bebês em 84,62% dos SPub e 85,19% dos SPriv, o que está de acordo com as recomendações do CBPAI (2000),

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

157

que sugere que todas as crianças devem ser submetidas ao teste pó ocasião do nascimento ou, no máximo, até os 3 meses de idade.

Moran (2003) destaca que a Academia Americana de Pediatria determinou, em 1999, que a TANU somente será considerada efetiva se 95% dos recém-nascidos forem testados. Com base nesse fato, ressalta-se que 15,38% dos S_{Pub} e 3,70% dos S_{Priv} realizam a TAN apenas em bebês que apresentam fatores de risco para a DA. De acordo com o Consenso Europeu em TAN (1998), citado por Chapchap; Ribeiro; Segre (2001), realizando-se a TAN apenas em bebês que apresentam indicadores de risco para DA, há uma redução no custo dos programas pois, avaliar-se-á somente 6% a 8% do total de recém-nascidos, o que reduz os custos desses programas. O Consenso Europeu em TAN alerta que,

realizando a TAN apenas em bebês que apresentam indicadores de risco para a DA, deixa-se de identificar 40% a 50% dos casos de DA.

Oferecer a TAN a todos não significa realizá-la em todos, uma vez que, para realizar a TAN, 80,77% dos S_{Pub} e 74,07% dos S_{Priv} necessitam da autorização dos pais e, em 50,11% dos S_{Pub} e 88,46% dos S_{Priv}, a realização envolve o pagamento do procedimento por meio de convênios ou particular.

A autorização dos pais para realização da TAN está diretamente relacionada à conscientização desses e dos profissionais da saúde com relação à importância da audição para o desenvolvimento infantil. A esse respeito, Ferreira (2003) ressaltou que é pequeno o número de mães que têm conhecimento adequado sobre a TAN.

Outro fato que pode estar relacionado com a autorização ou não dos pais é a forma de pagamento pelo procedimento, que dificultaria a autorização por ser considerada uma despesa a mais. Por isso, Oliveira (2002) destacou que é fundamental a divulgação de infor-

mações aos pais sobre os cuidados com a audição, pois a desinformação leva ao desinteresse e à negação da realização da TAN.

Para que os bebês sejam submetidos a TAN, observou-se que, em 84,62% dos S_{Pub} e 70,37% dos S_{Priv}, não é necessário o encaminhamento médico e, nos serviços em que é obrigatório o encaminhamento, este deve ser do otorrinolaringologista, pediatra, clínico geral ou neonatologista. Por esse motivo, há necessidade de se desenvolver um trabalho conjunto e de conscientização com os diversos profissionais da área da saúde sobre a importância da TAN, sendo imprescindível o apoio e envolvimento desses profissionais, uma vez que Ferreira (2003) destaca que o conhecimento e a conscientização da comunidade em geral e de profissionais da saúde sobre a importância de identificar precocemente a DA são considerados essenciais para auxiliar o estabelecimento e sucesso de programas de TAN. Além disso, Durante *et al* (2004) citam que é fun-

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

158

damental a integração de uma equipe multidisciplinar, envolvendo fonoaudiólogos, neonatologistas, pediatras, otorrinolaringologistas e enfermeiros na promoção do diagnóstico e intervenção precoces da DA.

O pagamento da TAN pelo SUS foi observado em 37,84% dos SPub e 5,77% dos SPriv. Já a oferta da TAN é gratuita em 24,32% dos SPub, totalizando sete serviços, dos quais quatro justificam a gratuidade por vinculação com projetos de pesquisa ou extensão universitárias e três por não ter fins lucrativos. Destaca-se que a inserção da TAN como procedimento pago pelo SUS ou por convênios de saúde é imprescindível para que se estabeleça a universalidade de suas ações: todos os recém-nascidos devem ter acesso a ela.

Quanto aos métodos utilizados para a realização da TAN, o mais utilizado é a Emissão Otoacústica (EOA) associada a avaliação comportamental (46,15% dos SPub e 62,96%

dos SPriv), seguido do EOA como procedimento isolado (30,77% dos SPub e 22,22% dos SPriv), o que é recomendado pelo Joint Committee on Infant Hearing (JCIH, 1994), segundo relatos de Moran (2003).

A avaliação comportamental citada, na maior parte dos serviços, refere-se à pesquisa do reflexo cócleo-palpebral (RCP) e o tipo de EOA utilizado variou, com predominância das EOA transientes, uma vez que 64,71% utilizam EOA transientes, 13,72% utilizam EOA transientes associadas a EOA produto de distorção, e 21,57% utilizam EOA produto de distorção.

O retorno de bebês que falham na TAN para o reteste ocorre em apenas 23,08% dos SPub e 25,92% dos SPriv, o que é contrastante com a recomendação do CBPAI (2000), que considera essencial o retorno de pelo menos 95% dos bebês que falham para o reteste.

Os procedimentos realizados nos casos em que os bebês falham na TAN, observados no estudo foram: somente a identificação de alterações auditivas (3,85% dos SPub e 0% dos SPriv); apoio e informação aos pais (65,38% dos SPub e 77,78% dos SPriv); diagnóstico

audiológico (65,38% do SPub e 70,37% dos SPriv); terapia fonoaudiológica (57,69% dos SPub e 25,93% dos SPriv) e encaminhamento a outros serviços (50% dos SPub e 70,37% dos SPriv).

O acompanhamento de bebês que falham no reteste e são encaminhados para o diagnóstico audiológico é realizado em 73,08% dos SPub e 92,59% dos SPriv. Destaca-se que, segundo Manfredi; Isaac; Mantello (2004), para que haja maior aderência ao tratamento e seguimento da clientela, é imprescindível o envolvimento de outros profissionais e da família, assim como o *follow-up* deve assegurar a continuidade do atendimento audiológico e, quando necessário e o mais precocemente possível, estabelecer o diagnóstico e iniciar a intervenção, para evitar alterações que podem ocorrer no desenvolvimento da criança.

Quanto ao acompanhamento de crianças que não falham na TAN e que apresentam indicadores de risco para a DA, este é realizado em 84,68% dos SPub e 81,48% dos SPriv. De acordo com a Declaração do Consenso Europeu em TAN (1998), descrita por Chapchap; Ribeiro; Segre (2001), a TAN

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

159

não identifica DA adquirida ou progressiva, que compreendem cerca de 10 a 20% das DA na infância, sendo essencial o acompanhamento de bebês que apresentam indicadores de risco para a DA ou que falham na triagem.

As principais dificuldades encontradas pelos serviços para realizar o acompanhamento dos bebês que falharam no reteste foram: falta de conhecimento e desinteresse dos pais (38,46% dos S_{Pub} e 9,52% dos S_{Priv}); falta de conhecimento e incentivo dos profissionais de saúde envolvidos (38,46% dos S_{Pub} e 9,52% dos S_{Priv}); falta de recursos dos pais (15,4% dos S_{Pub} e 28,57% dos S_{Priv}); falta de recursos da instituição (3,84% dos S_{Pub} e 19,05% dos S_{Priv}); dificuldade de credenciamento junto a planos de saúde (3,84% dos S_{Pub} e 0% dos S_{Priv}) e demora no retorno (3,84% dos S_{Pub} e 4,76% dos S_{Priv}).

Oliveira (2002) relata que a desinformação leva os pais ao

desinteresse e à negação da realização da TAN. Dessa forma, fonoaudiólogos, neonatologistas, pediatras e obstetras, entre outros profissionais, podem e devem orientar os pais quanto à importância da TAN.

Martinez; Rezende; Bertolaccini (2004) citaram que a adesão e o abandono do programa de TAN são os principais fatores que dificultam o acompanhamento dos bebês, devido à forma como os pais compreendem as explicações sobre a importância e o objetivo do procedimento. Já Munhoz; Caporali (2004) relacionaram a dificuldade em se atingir os objetivos dos programas de TAN com a falta de conhecimento da classe médica, o não conhecimento dos pais sobre a existência do exame e a não obrigatoriedade da realização da triagem.

Conclusões

Os resultados deste estudo apontam para a necessidade de tornar a TAN obrigatória em todo território nacional, com maior cobertura por parte do SUS. Além disso, verificou-se a necessidade de maior conscientização de pais e profissionais de saúde para a problemática da DA, bem como para a importância da detecção precoce. Observou-se, ainda, a dificuldade de se estabelecer a universalidade da TAN, fator essencial para que o programa seja efetivo.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

160

Referências Bibliográficas

- CFFa, (2004) Resolução nº 260, de 10 de junho de 2000. Disponível em: <http://www.fonoaudiologia.org.br> (Acesso em: 10 abril 2004).
- CBPAI (Comitê Brasileiro de Perdas Auditivas na Infância). Recomendação 01/99. **Jornal do Conselho Federal de Fonoaudiologia**. Brasília: maio/junho 2000: 3-7.
- CHAPCHAP; M.J.; RIBEIRO, F.G.S.M.; SEGRE, C.M. Triagem Auditiva Neonatal In: FONSECA, V.R.J.R.M. (Org.) **Surdez e Deficiência Auditiva: a trajetória da infância à idade adulta**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001: 59-92.
- DURANTE, A.S. *et al.* Programa de triagem Auditiva Neonatal – Modelo de Implementação. **Arquivo Otorrinolaringológico**, 8(1) São Paulo: 2004.
- FERREIRA, M.L.S. O sentido da triagem auditiva neonatal universal para médicos e mães. **Distúrbios da Comunicação**. São Paulo: Educ, v. 14, nº2, jun. 2003: 415-416.
- GATANU, São Paulo, 2003. Disponível em <http://www.gatanu.org> (Acesso em 15 março 2003).
- IBGE, 1998. Disponível em: <http://www.ibge.com.br/home/estatistica/população/registrocivil/1998.html> (Acesso em 11 abril 2004).
- JOINT COMMITTEE ON INFANT HEARING. JOINT COMMITTEE ON INFANT HEARING- JCIH 2000. **Position Statement**. In: <http://www.audiology.org/professional/positions/jcih-early.php>
- MANFREDI, A.K.S.; ISAAC, M.L.; MANTELLO, E.B. Trajetória do acompanhamento audiológico de recém-nascidos de risco. In: Anais do Encontro Internacional de Audiologia, 19, 2004, Bauru, São Paulo: Academia Brasileira de Audiologia, 2004. CD-ROM.
- MARTINEZ, A.N.S.; REZENDE, J.S.; BERTOLACCINI, S.R.C. O *follow-up* da triagem auditiva neonatal: do reteste ao diagnóstico e o acompanhamento dos bebês de risco para perdas auditivas progressivas. In: Anais do Encontro Internacional de Audiologia, 19, 2004, Bauru, São Paulo: Academia Brasileira de Audiologia, 2004, CD-ROM.
- MORAN, M.E.S.P. Triagem Auditiva em Berçários. IN: OLIVEIRA, S.T. **Fonoaudiologia Hospitalar**. São Paulo: Lovise, 2003: 139-154
- MUNHOZ, S.R.M.; CAPORALI, S.A. Triagem Auditiva Neonatal: um desafio a ser alcançado no Brasil. In: Anais do Encontro Internacional de Audiologia, 19, 2004, Bauru, São Paulo: Academia Brasileira de Audiologia, 2004, CD-ROM.
- OLIVEIRA, E.S. Informações encontradas na internet sobre identificação precoce das perdas auditivas em crianças. **Distúrbios da Comunicação**. São Paulo: Educ, v. 14, nº1, dez, 2002.
- RIBEIRO, F.M. P.T.AN. – Programa de Triagem Auditiva Neonatal. In: HERNANDEZ, A.; MARCHESAN, I. **Atuação Fonoaudiológica no Ambiente Hospitalar**. Rio de Janeiro: Revinter, 2001: 143-166.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

161

Formação de professores surdos no curso de Pedagogia: análise da prática docente e do intérprete de Língua Brasileira de Sinais

Diléia Aparecida Martins*

*Intérprete de LIBRAS. Graduada em Pedagogia Formação de Professores para Educação Especial pela PUC-Campinas. Integrante do LEPEI - Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva – Programa de Mestrado em Educação da PUC-Campinas.

Elvira Cristina Martins Tassoni**

** Docente da Faculdade de Educação da PUC-Campinas. Doutoranda em Educação Faculdade de Educação da UNICAMP.

Resumo

O presente trabalho reflete a prática em educação inclusiva para formação de professores surdos no curso de Pedagogia. Apresenta uma reflexão em torno da experiência vivenciada na Faculdade de Educação da PUC-Campinas, enfatizando os efeitos da modalidade visual-espacial da Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS e oral-auditiva da Língua Portuguesa, a prática do docente e do intérprete

de LIBRAS bem como a formatação curricular, enfatizando possibilidades para a superação de barreiras de acesso ao currículo acadêmico no contexto bilíngüe vivenciado por surdos usuários de Língua de Sinais Brasileira e da Língua Portuguesa.

Palavras-chave: formação de professores surdos; educação bilíngüe; ensino superior; intérprete de LIBRAS; ensino de Língua Portuguesa para surdos; escrita de sinais.

Abstract

The current work reflects the practice in inclusive education for the training of deaf teachers in the Pedagogy course. It presents some thinking about the experience lived at the Faculty of Education of PUC-Campinas emphasizing the effects of the visual-spatial modality of the Brazilian Sign Language and oral-auditory of the Portuguese Language, the practice of

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

162

the teacher and of the interpreter of Brazilian Sign Language as well as the curricular format, emphasizing possibilities for overcoming access barriers to the academic curriculum in the bilingual context lived by deaf users of the Brazilian Sign Language and Portuguese Language.

Key words: *deaf teachers training; bilingual education; higher education; Brazilian Sign Language interpreter; teaching of Portuguese Language for deafs; SignWriting*

1. Introdução

A formatação da estrutura curricular do curso de Pedagogia sofreu, nos últimos anos, alterações visando adequação à Lei 9.394/96. Desde a década de 40, esse curso forma educadores através da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Em 1971, o curso de pedagogia passa à Faculdade de Educação.

A formação de professores em Educação Especial foi atribuída ao curso de Pedagogia através do Parecer 252/69, do Conselho Federal de Educação (CFE), sendo caracterizada como mais uma habilitação des-

se curso. Em 1974, é alcançado o reconhecimento do curso de Educação Especial da PUC-Campinas junto ao Ministério de Educação.

Muitos desafios seriam enfrentados. Entretanto um, em especial, seria o ingresso de estudantes com necessidades especiais na própria Faculdade de Educação. Nesse processo, reconhecemos pontos importantes na prática da educação inclusiva. Dentre eles, a instigante chegada de estudantes surdos usuários de LIBRAS - Língua de Sinais Brasileira, reconhecida oficialmente como língua natural dos surdos brasileiros em 24 de abril de 2002 (Lei nº. 10.436), e regulamentada pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005¹.

Conforme relatos de professores, ex-alunos e funcionários da Universidade, muitos acadêmicos surdos já haviam ingressado anteriormente, porém sem poder assumir a sua identidade, uma vez que, para a pessoa surda e/ou deficiente

auditiva, existe a possibilidade de desenvolvimento da oralidade e uso de aparelho auditivo visando ao aproveitamento de um suposto resíduo auditivo. Assim, não havia um trabalho intencional que chamasse a atenção para a condição do estudante surdo.

A questão do bilingüismo vivenciado pela pessoa surda tem sido alvo de estudo rigoroso por parte de profissionais intérpretes, lingüistas e pedagogos, uma vez que a LIBRAS, conforme caracteriza Brito (1997) é uma “língua que utiliza um canal visual-espacial e não oral-auditivo como acontece com as línguas orais; articula-se espacial-

¹ BRASIL, Ministério da Educação. (2005) Decreto Nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005. Brasília: MEC.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

163

A questão do bilingüismo vivenciado pela pessoa surda tem sido alvo de estudo rigoroso por parte de profissionais intérpretes, lingüistas e pedagogos

mente e é percebida visualmente” (p. 19).

A grande indagação está relacionada aos impactos dessa forma de representação e apropriação, nas relações de ensino e aprendizagem, na organização curricular e nas medidas utilizadas pelas instituições de ensino para garantir a permanência e o progresso desses estudantes nos níveis de ensino.

A princípio, temos indícios da existência de um ensino incompatível às necessidades do educando, uma vez que não foram considerados os efeitos da modalidade visual-espacial

para a organização da estrutura de ensino.

2. A atuação docente e do intérprete de LIBRAS em questão

A experiência da disciplina *Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa e Prática de Ensino em Língua Portuguesa A e B*

Entre os fundamentos teórico-práticos que compreendem a formação do pedagogo sistematizados em disciplinas que compõem a grade curricular do curso aloca-se a disciplina *Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa e Prática de*

Ensino em Língua Portuguesa A e B.

No 3º período², a disciplina *Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa A e Prática de Ensino em Língua Portuguesa A* tem como proposta estudar a constituição histórica do ensino de língua portuguesa na escola brasileira e os fundamentos epistemológicos da área curricular e discutir relações e práticas do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

No 4º período, a disciplina *Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa A e prática de Ensino em Língua Portuguesa A* tem como proposta discutir relações de teoria e prática do ensino-apren-

² Os períodos descritos referem-se à distribuição das disciplinas em semestres – quatro anos, totalizando oito semestres ou oito períodos.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

164

dizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

Ambas as disciplinas têm como objetivos principais possibilitar aos alunos:

- Reconhecer a linguagem como representação simbólica e sua relação com a prática pedagógica, compreendendo a linguagem como fator de formação da consciência e da cidadania;

- Analisar o processo de Alfabetização Escolar à luz de concepções teóricas recentes: Psicogênese da linguagem escrita – Ferreiro e Teberosky e Teoria histórico-cultural de Vygotsky (tendo como base os experimentos de Luria);

- Analisar e discutir criticamente o fazer pedagógico observado no cotidiano do trabalho docente do Ensino Fundamental e suas implicações no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa;

- Listar alternativas para práticas pedagógicas na produção e leitura de textos construindo e discutindo metodologias para aquisição e aprimoramento da língua es-

crita, aplicáveis aos anos iniciais do Ensino Fundamental;

- Analisar concepções de linguagem e suas implicações para a prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental com o conteúdo a ser trabalhado, ressignificando seus métodos de ensino e de produção de conhecimentos de forma a subsidiá-los na construção da ação educativa escolar em sua totalidade.

- Conhecer a constituição histórica da Língua Portuguesa na educação brasileira.

- Analisar a relação entre saber docente e produção de linguagem na escola.

Deparamos-nos com duas questões a serem consideradas para o desenvolvimento da proposta da disciplina, a primeira referente à metodologia e a prática do docente e do intérprete partindo da condição lingüística da acadêmica, a segunda referente à assimilação do conteúdo em questões relativas a aquisição da linguagem, letramento e construção da escrita.

Uma nova tensão se instalava: como interpretar aulas possibilitando à acadêmica assimilar toda aquela estrutura oral da língua portuguesa, barreira que ela já vivenciava cotidianamente?

Dessa forma, enfatizamos que a língua de sinais deva ser considerada desenvolvida como a primeira língua dos surdos e que práticas educacionais para o ensino de segunda língua ou estrangeira sejam conhecidas, estudadas e aplicadas pelos educadores para o ensino do português escrito. Centrar o ensino apenas no aspecto gramatical não basta para formação de sujeitos letrados, pois o acesso à escrita só será pleno quando ela for tratada e concebida como prática social de linguagem, cultural, social, histórica e ideologicamente determinada. (Lodi; Harrison; Campos in Lodi; Harrison; Teske, 2003: 44).

Nesse sentido, o entrosamento do docente e do intérprete foi fundamental, garantindo o progresso da acadêmica. Desenvolvemos cada passo da pesquisa apontada nos objetivos da disciplina, considerando a LIBRAS de fato como primeira língua da acadêmica. Listamos, então, passos que

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

165

vieram a compor uma metodologia de trabalho.

O primeiro passo

Estudo da Aquisição da Linguagem; Língua de Sinais Brasileira; Língua Portuguesa; Lingüística.

O segundo passo

Análise de aspectos apresentados pela bibliografia-base da disciplina: reflexões sobre alfabetização - Emília Ferreiro; Ana Teberosky; Alfabetização e Letramento - Sérgio Leite e PCN Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa 1ª à 4ª Série nos forneciam respaldo para a discussão de uma possível aquisição da linguagem da pessoa surda numa perspectiva construtivista.

Partindo dessa análise, levantamos junto à academia algumas hipóteses quanto aos níveis de alfabetização vivenciados pela pessoa surda. Baseado em Ferreiro, 1990: se Olga Letícia fosse surda, como desenvolveríamos tal expe-

rimento? Como ela perceberia as letras (grafema) e associaria ao som? Se a aquisição da linguagem por surdos usuários de libras é visual-gestual, como seria então a representação escrita de uma criança surda numa perspectiva construtivista? Em que símbolos se pautariam? Como escrever uma língua visual-espacial? Qual a importância desse desenvolvimento comunicativo no letramento da pessoa surda?

O terceiro passo

Concretizou-se no estudo das possíveis relações entre o processo de construção da língua escrita e o processo de construção da língua de sinais. Docente, intérprete e acadêmica, juntas, fomos buscando similaridades entre os dois processos, sem perder de vista os aspectos importantes relacionados a uma ação construtiva.

Mediante a interação com a escrita construindo hipóteses e estabelecendo relações de significação que parecem ser comuns a todas as crianças... Esse mesmo processo deve acontecer com as crianças surdas. Entretanto, as crianças surdas devem estabelecer visualmente relações de significação com a escrita (Quadros, 2004).

Dentro dessa realidade, estudamos criteriosamente as formas de representação escrita da língua de sinais, nesta pesquisa bibliográfica nos deparamos com a literatura produzida por Marianne Rossi Stumpf, surda Pedagoga Mestre em Informática, que define bem a importância da escrita de sinais conhecida como *SignWriting*:

Nós surdos precisamos de uma escrita que represente os sinais visuais-espaciais com os quais nos comunicamos, não podemos aprender bem uma escrita que reproduz os sons que não conseguimos ouvir. A escrita de sinais está para nós, surdos,

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

166

como uma habilidade que pode nos dar muito poder de construção e desenvolvimento de nossa cultura. Pode nos permitir, também, muitas escolhas e participação no mundo civilizado do qual também somos herdeiros, mas do qual até agora temos ficado à margem, sem poder nos apropriar dessa representação. Durante todos os séculos da civilização ocidental, uma escrita própria fez sempre falta para os surdos, sempre dependentes de escrever e ler em outra língua, que não podem compreender bem, vivendo com isso uma grande limitação. (Stumpf, 2003: 63).

A partir dessas reflexões, houve toda uma reestruturação didática e metodológica através da utilização de práticas visuais: uso de retroprojector e multimídia para exposição dos textos e dos materiais coletados nas pesquisas.

Pensar a construção da escrita de sinais foi uma possibilidade de trazer maior significado para a própria escrita. Assim, pudemos discutir que se apropriar da linguagem é produzir sentidos, portanto não se constitui numa prática mecânica. A escrita da língua portuguesa virá como uma atividade mnemônica relacionada a uma notação impregnada de

significado e sentidos, que é a escrita do sinal (*SignWriting*).

Deparamos-nos com algo ainda novo no ensino em geral, e mais novo ainda no que diz respeito à Educação Superior. A proposta de educação inclusiva intensificou-se a partir da Conferência Mundial de Jomtien (Tailândia, 1990), que apontou para a Educação para Todos e foi aprofundada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (Espanha, 1994). Essa conferência culminou na Declaração de Salamanca, que propôs princípios de uma educação globalizada, resultado de acordos internacionais fortemente desvinculados dos fenômenos sociais produzidos pela educação de massas.

Desde então, os sistemas de ensino vêm se organizando para atender a essa realidade e a Educação Superior no Brasil conta, desde 2000, com orien-

tações específicas da Secretaria de Educação Especial / MEC.

Somente aprofundados nesses conceitos, experimentamos mudanças propiciando à pessoa com necessidades especiais a possibilidade de encontrar um sistema de ensino verdadeiramente acessível. No que diz respeito à pessoa surda, somente livres de um olhar culturalmente dominante – no caso, o olhar oral-auditivo – poderemos alcançar um ensino de qualidade.

3. Conclusões

Para atingir determinada maturidade na forma de representação simbólica, nos submetemos a processos de desenvolvimento, conforme nos aponta Vygotsky (1994), etapas que estão fortemente relacionadas à vivência de práticas sociais em que assimilamos elementos que atuam diretamente na construção de uma identidade cultural, permitindo a interação com a realidade.

No contexto educacional, o professor apresenta-se como um mediador. Em sala de aula com alunos surdos, nos deparamos ainda com diversos

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

167

elementos transformadores da prática docente.

O Intérprete de Língua de Sinais Brasileira apresenta-se como parceiro nessa mediação e colaborador no processo de desenvolvimento e assimilação vivenciado pelo acadêmico, no contexto do Ensino Superior – Curso de Pedagogia. O intérprete torna-se referência em aspectos relacionados ao ser surdo, age como disseminador das práticas culturais que envolvem a comunidade surda, fatores que modificam a estrutura de ensino.

Tal experiência de entrosamento entre o docente e o intérprete garante o desenvolvimento com sucesso de propostas relacionadas às disciplinas do currículo acadêmico, considerando a necessidade de reorganização do currículo e de adaptação de elementos

constitutivos dos conteúdos da disciplina Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa.

Referências Bibliográficas

- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. (1997) *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Fundamental Língua Portuguesa 1ª à 4ª série*. Brasília: MEC.
- COLL, César. PALACIOS, Jesus. MARCHESI, Álvaro. Org. (1995) *Desenvolvimento psicológico e educação*. Vol. 1. Psicologia Evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FERREIRO, Emília. (1990) *Reflexões sobre alfabetização*. 16ª ed. Cortez Editora Autores Associados.
- GÓES, Maria Cecília Rafael. (2002) *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Editora Autores Associados.
- HALL, Stuart. (2005) *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Editora DP & A.
- JANUZZI, Gilberta S. de M. (2004) *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Coleção Educação Contemporânea. Campinas: Editora Autores Associados.
- KICKOK, Gregory. BELLUGI, Ursula. KLIMA, Edward. S. (2004) REVISTA SCIENTIFIC AMERICAN BRASIL. *A linguagem de sinais no cérebro*. Edições Especiais Sciam nº 4.
- LODI, Ana Cláudia B.; HARRISON, Kathryn M. P.; CAMPOS, Sandra R. L. de. (2003) *Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional* In LODI, Ana Cláudia B.; HARRISON, Kathryn M. P.; CAMPOS, Sandra R. L. de; TESKE, Otmar. (2003) *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

168

- LEITE, Sérgio Antonio da Silva. (org.) (2001) *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas: Komedi Arte Escrita.
- LURIA, A. R. (2001) *Pensamento e linguagem*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- MARTIN, Joe. *Linguistic Comparison Two Notation System for Signed Languages. Stokoe Notation & Sutton Sign Writing*. In <http://www.signwriting.org.br>
- MAZOTTA, Marcos José de Silveira. (2002) *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.
- QUADROS, Ronice Müller de. (2004) *Efeitos de modalidades e práticas pedagógicas* in Temas em Educação Especial: avanços recentes. UFSCar.
- QUADROS, Ronice Müller de. (2004) *O tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEESP.
- QUADROS, Ronice Müller de. (2004) *Língua de Sinais Brasileira: Estudos Lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed.
- SKLIAR, Carlos (org). (1999) *Atualidades da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação.
- STUMPF, Marianne Rossi. (2003) *Transcrições de língua de sinais brasileira em SignWriting* in LODI, Ana Cláudia B.; HARRISON, Kathryn M. P.; CAMPOS, Sandra R. L. de; TESKE, Otmar. (2003) *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. (1994) *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizadores Michael Cole...[et al.] Tradução: Luís José Cipolla Neto. 5ª edição. São Paulo: MARTINS Fontes.
- UNESCO. (1994) *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação. Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca - Espanha.

VISITANDO O ACERVO DO INES

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

169

Uma visitante ilustre: Cecília Meireles entre a política e a poética no Instituto Nacional de Surdos-Mudos¹

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.

Cecília Meireles formou-se professora em 1917, pela Escola Normal do Rio de Janeiro. Em 1930, assumiu a direção de uma página diária sobre educação no Jornal Diário de Notícias do Rio de Janeiro. Como enuncia Neves et alli (2005), a criação de seções específicas na grande imprensa e, conseqüentemente, a diversidade dos temas tratados, tornou a crônica um gênero de forte aceitação junto ao grande público. A Página de Educação sob a responsabilidade de Cecília parece corresponder à tensão apontada por Neves et

alii (2005:17) entre “a tarefa de comentar a realidade e o intuito de transformá-la”. Signatária do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*², a cronista defendia a educação pública, universal e laica. As crônicas publicadas diariamente, de 1930 a 1934, escritas por ela, ou com o seu apoio, revelam-se um meio de divulgação de seus ideais de forte coloração iluminista.

Sabe-se que em toda obra de Cecília, a infância tem um lugar de destaque, não só em sua produção poética, como em seus textos sobre educação, como destaca Corrêa (2001:124).

“A criança, ser da natureza, não portadora da razão adulta, marcada pelos atributos da sensibilidade, emoção e imaginação, submete-se à direção do adulto que deve moldá-la de acordo com as diretrizes por ele determinadas. Para os educadores da Escola Nova e, especificamente, para Cecília Meireles, cabia formar o homem novo, configurado pelo humanismo universal.”

Com o título “Justiça social para a criança brasileira”, Cecília inicia uma série de visitas a institutos de proteção e educação especializada, para saber como o Brasil cuida da infância mal favorecida.

¹ Desde 1957, com a denominação de Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, vinculado ao MEC.

² O “Manifesto dos Pioneiros” foi dirigido ao povo brasileiro e ao governo em março de 1932. Foi assinado por vários educadores que, na época, assumiram compromisso com o debate público sobre a reconstrução nacional e atribuíram à escola pública o papel democratizador do acesso à educação. (XAVIER et alli, 2004:8)

VISITANDO O ACERVO DO INES

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

170

Quinta-feira, 12 de Fevereiro de 1931

DIÁRIO DE NOTÍCIAS

7

PAGINA DE EDUCAÇÃO

COMMENTARIO
O PEDIDO NAS VESPERAS DO CARNAVAL

Não sei se já tão perto do carnaval, os leitores estarão ainda em condições de reconhecer o sentido, como a vida a sustentação do espetáculo, e a esperança de que o carnaval possa ser um milagre de Deus. Justificar o pedido, porém, já teve a calma suficiente para atravessar a cidade a um ritmo de Carnaval, e se deslumbrar com as cores e as luzes, sem se atordonar com o passar da altitude de estar a de ação, terá provavelmente a calma necessária. Uma grande quantidade de adesão, ou por gosto, ou por lucra, ou por habito, é múltiplo carnavalesco, urbano, por essas colunas de um jornal, e todos os tamanhos — alguns ainda de pato, que vão nos berrões, protestando contra o abuso do mais forte sobre o mais fraco. A celebração carnavalesca só se muito alto, para que se possa ouvir o grito das crianças atemorizadas no seu somno, com os nervos encandidos na trepidação geral, as anedotas com o furo frio do sianeto de confetti, a inesperada queda dos rios de carapintada. Quando as vozes desenfreadamente gritam canções mais ou menos grossas, o choro das crianças, arrebatadas ao berço para perseguir os adultos os divertimentos carnavalescos, se extingue de cansado, sob a indiferença geral.

Justiça social para a criança brasileira!

Percorrendo institutos de proteção e educação especializada, para saber como o Brasil cuida da infância mal favorecida — Impressões de uma visita ao Instituto Nacional de Surdos-Mudos

Um sol terrível. Mas o parque com árvores floridas e grandes mangueiras, ostenta semelhança adegas. E se fado, de encontro à mancha avermelhada que vai acendendo até o céu todo azul, o grande edifício branco apruma todas as suas torres. Aqui está mais grande prédio do que das Lavouras, construído em 1913-14, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos. E na esplanada, logo acima da avenida central, e até mesmo adivinhar sua espera. UMA PALESTRA PRELIMINAR O Dr. Armando Lacerda falou pouco. E, além de falar pouco,

DOZE CRIANÇAS VESTIDAS DE AZUL. E assim com esse espírito de quem vai realizar uma obra, que já foi feita a sua esperança, e de quem tem confiança no trabalho verdadeiro das Lavouras de Revolução, que o Dr. Armando Lacerda nos conduziu pelo sala de que se trata o edifício. Há uma larga escada, que vai ao segundo pavimento. Sob essa escada, longas bancas de madeira, e de um lado para o outro, apresentando curiosas, gesticulando, rindo, encobertos com discreta frança pelos cantos, os alçados, provavelmente se usou, umas das crianças vestidas de meias azuis.

CECILIA MEIRELES (Exclusividade da "Página de Educação")
E recordando a estatística dos 25 mil e tantos surdos-mudos brasileiros. E diz, fazendo os respectivos cálculos: — Olhe, uma criança assim: e aplica a mão ao coucho sobre a orelha. Outro, outro: e bate no queixo com o dedo. Este, ao falar, a boca e lábio inferior... Dahi a pouco sei o nome de todos. E os nomes os aprovou, com tentativas. Como a gente de uma sala ali. Tenho vontade de dizer uma palavra de cada uma das crianças. Observei mesmo a dizer:

Saber dizer...

Curso pratico e facil para todos SIMÕES COELHO (3) — 2. Série

CONSELHO QUE A PRÁTICA A DEU. Para o estudo da dicção, a arte de ouvir e de observar a natureza, é um auxiliar de primeira necessidade, que o artista jamais deverá esquecer. E unicamente acertando-se que o discípulo aprenderá os diferentes tons, que o som, o movimento, a paixão, e as comunicações são a voz, conforme os indivíduos e as circunstâncias.



Aspectos das oficinas de encadernação e sapataria, do Instituto Nacional de Surdos-Mudos

As crônicas publicadas nos dias 11, 12 e 14 de fevereiro de 1931 trazem sua assinatura e são decorrentes de sua visita ao Instituto Nacional de Surdos-Mudos.

As três crônicas publicadas encontram-se ordenadas, de maneira que a primeira apresenta uma discussão sobre o sentido da educação, uma crítica ao antigo regime e introduz o tema da surdo-mudez, baseada no trabalho do Dr. Oliveira Bacellar³, que realizou uma pesquisa sobre surdez, percorrendo institutos especializados em todo o Brasil.

Ainda nesta primeira crônica, fica claro seu apoio político ao

jovem médico Armando Paiva Lacerda, que assumiu a direção do Instituto identificado com os ideais escolanovistas.

Na segunda crônica, narra sua visita à Instituição e também seu contato com as crianças surdas, oportunidade em que sua poética dialoga com um mundo desconhecido de crianças que falam com as mãos.

Na terceira crônica, publica a entrevista que realizou com o recém empossado diretor, aderindo claramente à sua proposta de intervenção médico-pedagógica.

Cópias dessas crônicas poderão ser encontradas no acervo histórico da Biblioteca Pública do Instituto Nacional de Educação de Surdos — INES.

CORRÊA, Luciana Borgerth Vial, (2001). *Criança, Ciência e Arte*. In: NEVES, Margarida de Souza; LOBO, Yolanda Lima; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (org.) *Cecilia Meireles: A poética da Educação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO: Loyola, 2001.

NEVES, Margarida de Souza; LOBO, Yolanda Lima; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (org.) *Cecilia Meireles: A poética da Educação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO: Loyola, 2001.

³ Dr. Araldo de Oliveira Bacellar, médico que defendeu sua tese de doutorado em 1926, pela Faculdade de Medicina de São Paulo, intitulada *A Surdo-Mudez no Brasil*. Consta um exemplar deste trabalho na biblioteca do INES.

*“Um olho no professor surdo e
outro na caneta”:
ouvintes aprendendo
a Língua Brasileira de Sinais
(LIBRAS)*

Audrei Gesser*

*Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), para a obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada na área de Multiculturalismo, Plurilingüismo e Educação Bilíngüe. Março de 2006. Orientadora: Dra Marilda do Couto Cavalcanti. audrei.gesser@gmail.com

Recebido em abril de 2006 e selecionado em maio de 2006

Resumo

O presente estudo teve por finalidade descrever as ações e os significados locais na interação social face a face entre um professor surdo e seus alunos ouvintes, em um contexto de ensino e aprendizagem de LIBRAS. Nesse contexto sociolingüísticamente complexo, focalizei as relações estabelecidas pelos participantes com a Língua Portuguesa e a LIBRAS, com

as culturas e as identidades surdas e ouvintes *na* e *através* do uso de linguagem a partir de perspectivas etnográficas e da integração de conceitos e abordagens teóricas da Sociolingüística Interacional, Estudos Culturais e Pós-Coloniais. Os resultados da análise mostraram que, ao se relacionar com a LIBRAS em contexto formal de ensino e aprendizagem, os alunos ouvintes transitam pelas modalidades oral, escrita e de sinal,

em conformidade com o que é mais significativo no momento interacional: ora porque diferentes identidades estão sendo projetadas, manifestadas e construídas; ora porque diferenças culturais estão em jogo. Embora o professor e algumas alunas sejam usuários da Língua Oral (Português) e da Língua de Sinais, há momentos de conflito no uso dessas duas línguas, bem como na relação distinta que cada participante estabelece com as varie-

PRODUÇÃO ACADÊMICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

172

dades em sinais trazidas para a sala de aula. Em suma, a relação desse ir-e-vir entre a língua oral, escrita e de sinais, apresentou-se de forma bastante complexa, contraditória, e, muitas vezes, conflituosa, cheias de tensões, dependendo do momento que cada aluno ouvinte vive ou viveu com o mundo da surdez, segundo suas crenças sobre a Língua de Sinais e os surdos. Assim, muitos sentimentos floresceram no contato e aprendizagem da LIBRAS: desafiados, demonstravam medo, ansiedade, incapacidade, falta de coordenação motora, cansaço físico e mental, mas desenvolviam estratégias e mostravam atitudes positivas ao lidar com uma língua espaço-visual; *culpados*, vivenciavam o remorso e a indignação com a situação enfrentada pelos surdos em sua fase de escolarização; solidários, colocavam-se na posi-

ção dos próprios surdos em alguns momentos interacionais na sua relação de aprendizagem da LIBRAS; *preconceituosos*, aberta ou veladamente, mostravam-se também *desconfiados* com relação ao surdo e às suas línguas; *estrangeiros*, deslocavam-se entre uma LIBRAS simplesmente outra língua, e uma língua muito alheia e mesmo exótica. Nesse mar de sentimentos, convém destacar que é dessa inquietação que nascem as tentativas de desfazer preconceitos, redefinir conceitos, e/ou construir uma nova visão sobre as questões relacionadas ao mundo da surdez. Enfim, visibilizar e descrever a relação de alguns ouvintes com o mundo da surdez em contexto de ensino e aprendizagem da LIBRAS

foi uma forma de sensibilizar também a sociedade ouvinte, de uma forma geral, sobre esse mundo diferente, desconhecido e complexo. Em outras palavras, uma forma de oportunizar reflexões àqueles que não estão e/ou nunca estiveram em contato com o surdo, a surdez e a Língua de Sinais.

*“O difícil são as palavras”:
representações de/sobre
estabelecidos e outsiders na
escolarização de jovens e
adultos surdos*

Wilma Favorito*

*Tese de doutorado em Lingüística Aplicada. (IEL/UNICAMP; data da defesa: 20/02/2006).

Orientadora: Profª Dra. Marilda do Couto Cavalcanti
wilmafavorito@uol.com.br

Recebido em abril de 2006 e selecionado em maio de 2006.

O presente estudo, realizado por meio de uma pesquisa interpretativista de cunho etnográfico (Erickson, 1984, 1989; Cavalcanti, 1990; Moita Lopes, 1994, 1996; Emerson et alli, 1995; Mason, 1997; Agar, 1998), foi norteado pela seguinte pergunta de pesquisa: Que representações são construídas por surdos adultos, alunos de uma turma da Educação de Jovens e Adultos do Instituto Nacional de Educação de Surdos, por seus professores ouvintes, pela professora surda e pelo monitor surdo sobre as línguas com as quais convivem (Português e

Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS) na escola?

Para tentar responder a essa pergunta, a discussão foi encaminhada em uma perspectiva multidisciplinar, utilizando concepções provenientes da Sociologia (Elias e Scotson, 2000), Antropologia e História (De Certeau, 2001), Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 1989, 2001) e Filosofia da Linguagem (Bakhtin, 1979, 1997) que, em articulação com as contribuições dos Estudos Culturais (Silva, 1998, 1999; 2000; Woodward, 2000), Estudos Surdos (Skliar, 2002, 2003) e

as reflexões no campo da educação bilíngüe para minorias (Romaine, 1989; Grosjean, 1982, 1992; Garcia e Baker, 1995; Sktnabb-Kangas, 1995 Maher, 1997) e para surdos (Lane, 1992; Widell, 1994; Skliar, 1997, 1998, 1999, 2000; Souza, 1998, 1999, 2000; Svartholm, 1998; Freire, 1998, 1999, dentre outros) busca uma interpretação possível para as relações entre representações, linguagem e ensino no contexto escolar em foco. Parte-se da idéia de que as representações que os participantes constroem da Língua de Sinais e do Português os localizam em de-



PRODUÇÃO ACADÊMICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

174

terminadas posições, produzindo repercussões no processo de ensino e aprendizagem.

Dadas as particularidades das interações entre alunos surdos, profissionais surdos e professores ouvintes, no contexto desse estudo, foi central a esta análise a concepção de estabelecidos e *outsiders* desenvolvida por Elias e Scotson (2000), para o entendimento das diferentes posições que os participantes ocupam nos seus modos de ver a si mesmos e ao *outro* em suas práticas discursivas.

A análise dos registros mostrou que as representações construídas pelos partici-

pantes acerca das duas línguas que circulam naquele contexto escolar remetem ao conflito nuclear vivido por todos: a Língua de Sinais, língua natural dos alunos surdos e importante traço identitário desse grupo, tem no processo de ensino e aprendizagem apenas a função de ponte e apoio para a aprendizagem, enquanto o Português escrito, em relação ao qual os alunos podem ser considerados aprendizes iniciantes, ocupa um lugar central como língua legitimada na escola pensada pelos ouvintes.

A repercussão desse conflito nas interações entre os participantes e nos diferentes significados que atribuem

às línguas ora os insere, ora os desloca nos/dos discursos hegemônicos historicamente construídos sobre os surdos e a surdez, calcados na representação matriz da deficiência. E é nas brechas desses deslocamentos, presentes nas vozes desses participantes, que esse estudo se apóia para apontar possíveis saídas em direção a um projeto educativo que incorpore os próprios surdos na arquitetura curricular e decisões pedagógicas.

Identidade: um retrato da vida na contemporaneidade

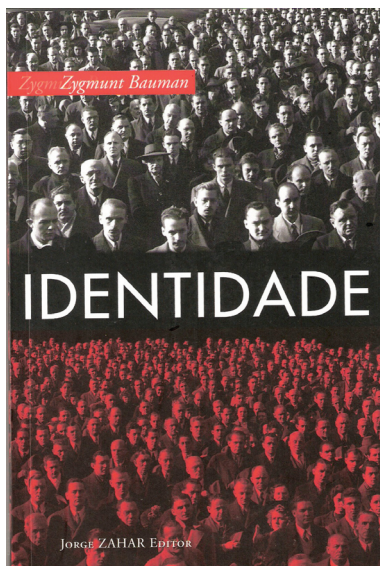
Rita de Cássia Souza Leal*

*Mestre em Comunicação e Cultura pela UFRJ.

Resenha do livro: Identidade, de BAUMAN, Zygmunt – Rio de Janeiro:

Jorge ZAHAR Editora, 2005, 112 páginas.

ritaleal@uol.com.br



Hoje, mais do que nunca, refletir sobre o tempo presente demanda a elaboração de análises que buscam dar conta, em alguma medida, dos processos mais amplos de mudanças que erodem as antigas crenças modernas e colocam a noção de identidade em questão. Do iluminismo à modernidade vigorou a idéia de nós próprios como sujeitos integrados, donos de uma identidade fixa, essencial, contínua e consistente. Na sociedade

atual, a identidade se configura como uma construção socialmente necessária, inconclusa, que precisa ser constantemente reinventada a partir do zero ou das escolhas entre as alternativas disponíveis no mundo globalizado.

A “modernidade líquida” coloca a identidade em um processo de transformação que provoca fenômenos diversos, a exemplo da crise do multiculturalismo, quando este se revela uma declaração de indiferença, uma recusa a fazer julgamento e assumir uma posição; o fundamentalismo religioso quando, na defesa da fé, oferece um senso de propósito para uma vida (ou morte) significativa; ou as comunidades virtuais da *Internet*, onde as identidades são criadas para usar e exibir, não para armazenar e manter, afirma Zygmunt Bauman em seu livro *Identidade*, publicado no Brasil pela editora Zahar, como parte das comemorações do aniversário de 80 anos do renomado sociólogo polonês.

RESENHA DE LIVROS

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

176

Neste trabalho, fruto de uma entrevista concedida ao jornalista italiano Benedetto Vecchi, o teórico retoma algumas questões centrais do seu pensamento sociológico: dentre elas, as muitas conseqüências para a identidade da “modernidade líquida”, termo anteriormente cunhado por Bauman para falar da fragmentação das relações, desde a vida em sociedade aos relacionamentos amorosos.

O autor defende que a questão da identidade não pode mais ser tratada pelos instrumentos tradicionais de entendimento. Hoje, faz-se necessário desenvolver uma reflexão mais apropriada ao dinamismo do transitório, que se impõe sobre o perene. Nas condições fluidas do mundo atual, a idéia de identidade carrega, em si, um paradoxo, na medida em que ela aponta tanto para a busca de pertencimento a um grupo, como para a emancipação individual. Nesse sentido, a busca pela identidade se dá sempre sob a pressão de duas forças antagônicas, que conduz a direções opostas: a da entrega absoluta, e a da individualidade absoluta. Como a entrega absoluta faz desaparecer todo aquele que dela se aproxima, ao mesmo tempo em que a individualidade absoluta é inatingível, podemos entender que ambas se

tornam inconciliáveis. Por esse motivo, o caminho para a identidade é permeado por lutas intermináveis entre o desejo de liberdade e o desejo de segurança, caminho, ainda por cima, assombrado pelo medo da solidão e o pavor da impotência. “Por esse motivo, a ‘guerra pela identidade’ é sempre sem conclusão e é, provavelmente, uma guerra sem vencedores, embora a ‘causa da identidade’ possa continuar a ser ostentada”.

Nesse primoroso diálogo teórico, Bauman lança mão do seu usual brilhantismo para ressaltar que, quando nos deparamos com as incertezas e as inseguranças da “modernidade líquida”, nossas identidades sociais, culturais, profissionais, religiosas e sexuais sofrem um processo de transformação contínua. Isso nos leva a estabelecer relações transitórias e fugazes e faz com que soframos as angústias inerentes a essa situação. A confusão atinge os valores, mas também as relações afetivas: “Estar em movimento não é mais uma escolha: agora se tornou um requisito indispensável”, afirma Bauman. Sob essa ótica, o processo de construção da identidade nada mais é que um retrato, ainda que desfocado, da vida na contemporaneidade.

RESENHA DE LIVROS

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

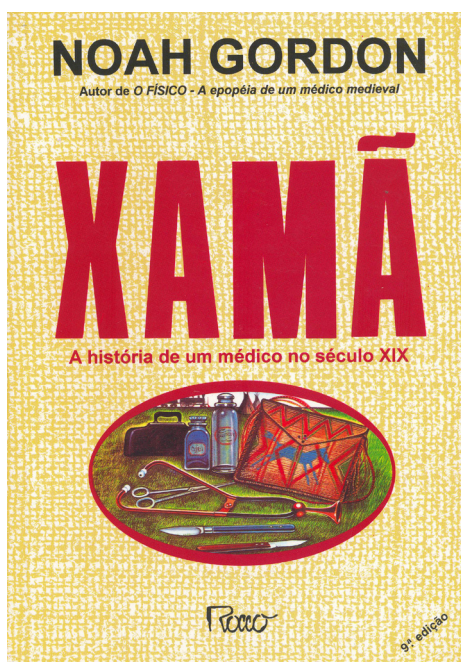
177

XAMÃ

José Humberto Serra de Oliveira*

*Professor da rede municipal do Rio de Janeiro e psicólogo.

Resenha do livro: Xamã, de Gordon, Noah – Rio de Janeiro: Rocco, 2005, 484 páginas.



Xamã é um livro bem feito, muito bem estruturado e bem escrito (e bem traduzido também). Tem belas imagens, comparações muito boas, como, por exemplo, a passagem em que o autor, falando de Rob J (o herói do livro), compara a ciência com a crença religiosa (pág. 198) – “a verdade era sua divindade; a prova, seu estado de graça; a dúvida, sua liturgia.”

O livro não tem um plot (trama). Ele é uma sucessão de pequenos plots que se sucedem em um encadeamento, cujo pivô é a epopéia de um mé-

dico. E todos esses acontecimentos que, por assim dizer, constituem todas as pequenas tramas, com seus enredos próprios e personagens marcantes, são muito bem entrosados, repletos de belos trechos e frases maravilhosas; como a fala de um dos examinadores da banca da Faculdade de Medicina, que, empolgado, com o brilhantismo do candidato surdo, diz ao seu colega: “vá lá fora e traga-me mais alguns surdos” (pág.298), numa imagem perfeita, traduzindo a eficiência, a arte, a dedicação e o entusiasmo daquele estudante de medicina surdo e, principalmente, a sua determinação em tornar-se um médico, apesar das dificuldades que ele encontra, devido a sua surdez... É magistral a maneira que o autor utiliza para descrever a força persuasiva de Rob J, querendo mostrar aos seus examinadores que, mesmo sendo surdo, ele é capaz de auscultar um enfermo e dar um diagnóstico correto. Aliás, determinação é a tônica deste belo livro. Ele tem de ser lido para poder-se aquilatar toda a pujança da narrativa.

MATERIAL TÉCNICO-PEDAGÓGICO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

178



O Instituto Nacional de Educação de Surdos realizou, entre 2005 e 2006, a conversão e redimensionamento de todo o seu acervo de materiais técnico-pedagógicos, existentes em fitas VHS, para CD e DVD.

É a série Educação de Surdos, com a qual o INES busca atualizar e ampliar o seu apoio aos sistemas de ensino brasileiros na qualificação dos profissionais para a educação de surdos e na dinamização dos processos de ensino e aprendizagem, com ênfase na valorização da LIBRAS e da identidade surda.

Nestes dois anos, o Instituto passou a alcançar mais diretamente os municípios do Brasil, ao encaminhar, em parceria com os Correios, seus materiais e publicações para as Secretarias de Educação de 144 municípios-pólo do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, da Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação.

Maiores informações sobre esses e outros recursos de apoio pedagógico podem ser obtidas através do e-mail: diesp@ines.org.br

**Congresso Pedagogia 2007**

Data do Evento – de 29 de janeiro a 02 de fevereiro de 2007

Local do Evento – Havana – Cuba

Informações – Tel: (27) 3200-2030

E-mail - clipperturismo@veloxmail.com.br

Site - www.clipperturismo.com.br

**Simpósio sobre Fundamentos da Educação Ambiental**

Data do Evento – de 11 a 14 de abril de 2007

Local do Evento – Universidade Livre de Bruxelas

E-mails - marcos.reigota@uniso.br ou marcosreigota@yahoo.com

Sites - www.cisal.org ou www.ulb.ac.be/soco/cercal/acceil.html

**II SENIEE – II Seminário Nacional Interdisciplinar em Experiências Educativas**

Data do Evento – de 26 a 27 de abril de 2007

Local do Evento – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Paraná

Informações – Tel: (46) 3524-1661

E-mails – mafalda@wln.com.br ou seniee@unioeste.br

**VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudoeste**

Data do Evento – de 27 a 30 de maio de 2007

Local do Evento – Teatro Universitário da Universidade Federal do Espírito Santo – ES

Informações – Tel: (27) 3335-2895

E-mail – httpdadm@npd.ufes.br

Site: www.ppge.ufes.br/

**I Encontro de História da Educação do Estado do Rio de Janeiro – I EHed-RJ**

Data do Evento – de 04 a 06 de junho de 2007

Local do Evento – Universidade Federal Fluminense – Niterói – Rio de Janeiro

E-mail – ehed-rj@vm.uff.br

Site – www.uff.br/IEHed-RJ


INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

180



 **IV Seminário Internacional: As redes de conhecimento e a tecnologia: práticas educativas, cotidiano e cultura**

Data do Evento – de 11 a 14 de junho de 2007

Local do Evento – Universidade Estadual do Estado do Rio de Janeiro

E-mail – edde@ck.spm.se

Sites – www.curriculo-uerj.pro.br/redes2007 ou www.lab-eduimagem.pro.br/

 **V Congresso Internacional da Associação Brasileira de Lingüística**

Data do Evento – 28 de fevereiro a 03 de março de 2007-01-29

Local do Evento – Belo Horizonte-MG

Informações – Tel. (31) 3499-6025

E-mail – secretaria-abralin@abralin.org

Site – www.abralin.org

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

181

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 a prática - Discussões e relatos de experiências de profissionais sobre sua prática • Produção Acadêmica - Referência de dissertação de mestrado e teses de doutoramento na área da surdez realizadas em instituições nacionais e/ou internacionais • Resenhas - Apresentação de resumos de obras • Material técnico-pedagógico - Divulgação de materiais produzidos • 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 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 POLÊMICAS ETC. EXCEPCIONALMENTE PODERÃO SER PUBLICADOS ARTIGOS DE AUTORES BRASILEIROS OU ESTRANGEIROS EDITADOS ANTERIORMENTE EM LIVROS E PERIÓDICOS QUE TENHAM CIRCULAÇÃO RESTRITA NO BRASIL.
2. OS ARTIGOS DEVEM TER NO MÍNIMO 30 (TRINTA) MIL E NO MÁXIMO 50 (CINQUENTA) MIL CARACTERES COM ESPAÇOS, INCLUINDO AS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E AS NOTAS (CONTAR COM FERRAMENTAS DO PROCESSADOR DE TEXTOS COMO WORD OU STAR OFFICE, POR EXEMPLO).
3. A PUBLICAÇÃO DE ARTIGOS ESTÁ CONDICIONADA A PARECERES DE MEMBROS DO CONSELHO EDITORIAL OU DE COLABORADORES AD HOC. A SELEÇÃO DE ARTIGOS PARA PUBLICAÇÃO TOMA COMO CRITÉRIOS BÁSICOS SUA CONTRIBUIÇÃO À EDUCAÇÃO GERAL, À EDUCAÇÃO ESPECIAL E 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 20 (VINTE) MIL CARACTERES E DEVERÁ ATENDER AOS DEMAIS REQUISITOS DOS ARTIGOS.
6. AS RESENHAS NÃO DEVEM ULTRAPASSAR 8 (OITO) MIL CARACTERES COM ESPAÇOS E OS RESUMOS DE TESES E DISSERTAÇÕES E AS NOTAS DE LEITURA, 4 (QUATRO) MIL CARACTERES. É INDISPENSÁVEL À INDICAÇÃO DA REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA COMPLETA DA OBRA RESENHADA OU COMENTADA, INDICANDO, INCLUSIVE, A EDIÇÃO E O NÚMERO DE PÁGINAS DA OBRA. A DIGITAÇÃO E A FORMATAÇÃO DEVEM OBEDECER A MESMA ORIENTAÇÃO DADA PARA OS ARTIGOS.
7. TEXTOS QUE TRATEM DE TEMAS POLÊMICOS OU QUE DEBATEM ALGUM ASSUNTO, COM DEFESA DE POSICIONAMENTOS, PODERÃO SER PUBLICADOS NA SEÇÃO DEBATE. NESTE CASO, A **ESPAÇO** PROCURA PUBLICAR NO MÍNIMO DOIS ARTIGOS COM DIFERENTES ABORDAGENS. NESSE CASO, OS TEXTOS DEVEM OBEDECER AO LIMITE DE 50 (CINQUENTA) MIL CARACTERES E ATENDER AOS DEMAIS REQUISITOS DOS ARTIGOS.
8. OS ORIGINAIS PODERÃO SER ENCAMINHADOS À COMISSÃO EDITORIAL DA **ESPAÇO** (COMISSAOEDITORIAL@INES.ORG.BR) OU PELO CORREIO. NESSE ÚLTIMO CASO, É OBRIGATÓRIO O ENVIO DE UMA VIA IMPRESSA E DO ARQUIVO CORRESPONDENTE EM DISQUETE.
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, 1989:95). 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.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

182

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. MATÉRIAS QUE NÃO CONTENHAM AS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS OU QUE AS APRESENTEM DE FORMA INCORRETA NÃO SERÃO CONSIDERADAS PARA EXAME E PUBLICAÇÃO. OBSERVA-SE QUE AS BIBLIOTECÁRIAS DAS UNIVERSIDADES ESTÃO APTAS A OFERECER ORIENTAÇÕES RELATIVAS AO USO CORRETO DAS MESMAS. 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, AO FINAL, RESUMO (EM PORTUGUÊS) E ABSTRACT (EM INGLÊS) QUE NÃO ULTRAPASSEM 1.000 CARACTERES CADA, COM INDICAÇÃO DE PELO MENOS TRÊS PALAVRAS-CHAVE E KEY-WORDS.

14. AO FINAL DO TEXTO, O AUTOR DEVE TAMBÉM FORNECER UM MINI-CURRÍCULO COM DADOS RELATIVOS A SUA MAIOR TITULAÇÃO, INSTITUIÇÃO E ÁREA EM QUE ATUA, ÚLTIMAS DUAS OU TRÊS PUBLICAÇÕES OU PUBLICAÇÕES MAIS IMPORTANTES, TÍTULO DA PESQUISA QUE ESTÁ DESENVOLVENDO, BEM COMO INDICAR O ENDEREÇO ELETRÔNICO E O ENDEREÇO COMPLETO, PARA CORRESPONDÊNCIA.

15. OS 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 E APRESENTAR INDICAÇÃO DAS FONTES QUE LHE CORRESPONDEM. SEMPRE QUE POSSÍVEL, DEVERÃO SER CONFECCIONADOS PARA SUA REPRODUÇÃO DIRETA.

16. O ENVIO DE QUALQUER COLABORAÇÃO IMPLICA AUTOMATICAMENTE A CESSÃO INTEGRAL DOS DIREITOS AUTORAIS À REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. A REVISTA NÃO SE OBRIGA A DEVOLVER OS ORIGINAIS DAS COLABORAÇÕES ENVIADAS.

ORIENTAÇÃO PARA FORMATAÇÃO DOS TEXTOS

1. DIGITAR TODO O TEXTO NA FONTE TIMES NEW ROMAN, TAMANHO 12, ENTRELINHA SIMPLES, SEM FONTES OU ATRIBUTOS DIFERENTES PARA TÍTULOS E SEÇÕES.

2. UTILIZAR NEGRITO E MAIÚSCULAS PARA O TÍTULO PRINCIPAL, E NEGRITO E MAIÚSCULAS E MINÚSCULAS NOS SUBTÍTULOS DAS SEÇÕES.

3. PARA ÊNFASE OU DESTAQUE, NO INTERIOR DO TEXTO, UTILIZAR APENAS ITÁLICO; ASSINALAR OS PARÁGRAFOS COM UM ÚNICO TOQUE DE TABULAÇÃO E DAR ENTER APENAS NO FINAL DO PARÁGRAFO.

4. SEPARAR TÍTULOS DE SEÇÕES, NOME DO AUTOR ETC. DO TEXTO PRINCIPAL COM UM DUPLO ENTER.

5. PARA AS TRANSCRIÇÕES, USAR O MESMO TIMES NEW ROMAN, FONTE 11, SEPARADAS DO TEXTO PRINCIPAL COM DUPLO ENTER E INTRODUZIDAS COM DOIS TOQUES DE TABULAÇÃO.

ORIENTAÇÃO PARA APLICAÇÃO DAS NORMAS DA ABNT

1. LIVROS: SOBRENOME DO AUTOR (MAIÚSCULA)/VÍRGULA/SEGUIDO DO NOME (MAIÚSCULA E MINÚSCULA)/VÍRGULA/DATA, ENTRE PARÊNTESES/PONTO/TÍTULO DA OBRA (EM ITÁLICO)/ DOIS PONTOS (SE HOUVER SUBTÍTULO)/SUBTÍTULO (SE HOUVER)PONTO/EDIÇÃO DE FORMA ABREVIADA E SE NÃO FOR A PRIMEIRA/PONTO/LOCAL DA PUBLICAÇÃO/ESPAÇO, DOIS PONTOS, ESPAÇO/NOME DO TRADUTOR, QUANDO HOUVER/PONTO.

EXEMPLO: APPLE, MICHAEL W., (1989). EDUCAÇÃO E PODER. 2º ED. PORTO ALEGRE: ARTES MÉDICAS. TRADUÇÃO DE MARIA CRISTINA MONTEIRO.

2. ARTIGOS: SOBRENOME DO AUTOR (MAIÚSCULA)/VÍRGULA/SEGUIDO DO NOME (MAIÚSCULA E MINÚSCULA)/VÍRGULA/DATA, ENTRE PARÊNTESES/PONTO/TÍTULO DO ARTIGO/PONTO/TÍTULO DO PERIÓDICO (EM ITÁLICO)/VÍRGULA/VOLUME DO PERIÓDICO/VÍRGULA/NÚMERO DO PERIÓDICO/VÍRGULA/PÁGINAS CORRESPONDENTES AO ARTIGO/PONTO.

EXEMPLO: MACHADO, L.R.S., (1985). CIDADANIA E TRABALHO NO ENSINO SE SEGUNDO GRAU. EM ABERTO, v. 4, nº 28, p. 35-8.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

183

3. COLETÂNEAS: SOBRENOME DO AUTOR DO CAPÍTULO (MAIÚSCULA)/VÍRGULA/SEGUIDO DO NOME (MAIÚSCULA E MINÚSCULA)/VÍRGULA/DATA, ENTRE PARÊNTESES/PONTO/TÍTULO DO CAPÍTULO/PONTO/ESCREVER "IN:"/SOBRENOME DO ORGANIZADOR (MAIÚSCULA)/VÍRGULA/INICIAIS DO NOME DO ORGANIZADOR/(SE HOUVER OUTRO ORGANIZADOR, REPETIR ESTA OPERAÇÃO SEPARANDO OS NOMES ATRAVÉS DE VÍRGULA) ESCREVER, QUANDO FOR O CASO, "(ORG.)"/PONTO/TÍTULO DA COLETÂNEA (EM ITÁLICO)/DOIS PONTOS (SE HOUVER SUBTÍTULO)/SUBTÍTULO (SE HOUVER)/PONTO/EDIÇÃO, DE FORMA ABREVIADA E SE NÃO FOR A PRIMEIRA/PONTO/LOCAL DA PUBLICAÇÃO/ESPAÇO, DOIS PONTOS, ESPAÇO/NOME DO EDITORA/PONTO/NOME DO TRADUTOR, QUANDO HOUVER/PONTO.

EXEMPLO: ROMÃO, JOSÉ E., (1994). ALFABETIZAR PARA LIBERTAR. IN:GADOTTI, M., TORRES, C. A. (ORGS.). EDUCAÇÃO POPULAR: UTOPIA LATINO-AMERICANA. SÃO PAULO: CORTEZ.

4. TESES ACADÊMICAS: SOBRENOME DO AUTOR (MAIÚSCULA)/VÍRGULA/SEGUIDO DO NOME (MAIÚSCULA E MINÚSCULA)/VÍRGULA/DATA, ENTRE PARÊNTESES/PONTO/TÍTULO DA OBRA (EM ITÁLICO)/DOIS PONTOS (SE HOUVER SUBTÍTULO)/SUBTÍTULO (SE HOUVER)/PONTO/GRAU ACADÊMICO A QUE SE REFERE/PONTO/INSTITUIÇÃO ONDE FOI APRESENTADA/VÍRGULA/TIPO DE REPRODUÇÃO/PONTO.

EXEMPLO: DI GIORGI, CRISTIANO AMARAL GARBOGGINI, (1992). UTOPIA DA EDUCAÇÃO POPULAR: O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO POPULAR E A ESCOLA PÚBLICA. TESE DE DOUTORADO. FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

○ ENVIO DE QUALQUER COLABORAÇÃO IMPLICA AUTOMATICAMENTE A CESSÃO INTEGRAL DOS DIREITOS AUTORAIS À **ESPAÇO**. A REVISTA NÃO SE OBRIGA A DEVOLVER OS ORIGINAIS DAS COLABORAÇÕES ENVIADAS.

