

**PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS/PUCGOIÁS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**

**INCLUSÃO DO ALUNO SURDO**  
**NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE**  
**GOIÂNIA, 2001 – 2010**

**VANDA ETERNA CARNEIRO CAMPOS TELES**

**Goiânia – GO**  
**2011**

**PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS/PUCGOIÁS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**

**INCLUSÃO DO ALUNO SURDO**  
**NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE**  
**GOIÂNIA, 2001 – 2010**

**VANDA ETERNA CARNEIRO CAMPOS TELES**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUCGOIÁS, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.º Dr. José Ternes

**Goiânia – GO**  
**2011**

**VANDA ETERNA CARNEIRO CAMPOS TELES**

**INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO  
DE GOIÂNIA, 2001 – 2010.**

Dissertação defendida e aprovada em 26 de setembro de 2011, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

\_\_\_\_\_ Nota: \_\_\_\_\_  
Prof.º Dr. José Ternes - PUCGO  
Presidente

\_\_\_\_\_ Nota: \_\_\_\_\_  
Prof.ª Dra. Dulce Barros de Almeida - UFG  
Membro

\_\_\_\_\_ Nota: \_\_\_\_\_  
Prof.º Dr. José Maria Baldino - PUCGO  
Membro

## **DEDICATÓRIA**

*Dedico este trabalho aos meus pais, Antônio de Oliveira Campos (in memoriam) e Maria Luiza Campos, por serem meu exemplo de fé, coragem e determinação e, em especial, a minha querida e amada mãe, que soube entender e perdoar as minhas constantes ausências; aos meus filhos Francisco Filho e Raquel por serem a minha fonte de luz e inspiração e, ao meu esposo Francisco, por ser quem é...! Meu porto seguro!*

## **A G R A D E C I M E N T O S**

Ao meu orientador Jose Ternes pela confiança depositada em mim, pelo conhecimento e sabedoria partilhados.

À professora Dulce Barros de Almeida pelo aceite em participar da banca e pelos conselhos valiosos que sempre me tranquilizaram.

Ao professor José Maria Baldino que tão prontamente aceitou em participar da banca, fazendo colocações importantíssimas para a finalização deste trabalho.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação pela amizade, pelos telefonemas fora de hora, pelas experiências partilhadas e pelas dicas valiosas.

A todos (as) os (as) colegas de trabalho do Centro de Formação, em especial ao Euder, a Mônica e a Valéria pela palavra amiga e apoio incondicional.

Aos entrevistados, que não se negaram a participar dessa pesquisa contribuindo com suas memórias para a realização deste trabalho.

A todos da minha família, pelo apoio, amor, carinho e, por serem pessoas sempre presentes, na minha vida.

Aos meus filhos Francisco e Raquel e esposo Francisco pelo aconchego diário.

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>LISTA DE SIGLAS</b> .....   | vii |
| <b>LISTA DE TABELAS</b> .....  | x   |
| <b>RESUMO</b> .....  | xi  |
| <b>ABSTRACT</b> .....  | xii |
| <br>   |     |
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 13  |
| <br>   |     |
| <b>1- CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS, EPISTEMOLÓGICAS<br/>E CONCEITUAIS: DEMARCANDO OS SENTIDOS DA<br/>INCLUSÃO/EXCLUSÃO</b> ..... | 23  |
| 1.1-NORMALIDADE/ANORMALIDADE.....  | 24  |
| 1.2- DEFICIÊNCIA/DIFERENÇA.....  | 32  |
| 1.3- EDUCAÇÃO E INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL.....   | 36  |
| 1.4- A ESCOLA NA MODERNIDADE.....  | 41  |
| 1.5- CULTURA SURDA.....  | 44  |
| 1.6- O SURDO E SEU PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO.....  | 47  |
| <br>   |     |
| <b>2- DEFICIÊNCIA E DIFERENÇA: ORIENTAÇÕES E SENTIDOS<br/>A PARTIR DOS MARCOS NORMATIVOS</b> .....                         | 51  |
| 2.1-SITUANDO O CONTEXTO.....   | 51  |
| 2.2-DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (1948).....  | 53  |
| 2.3-A CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (1988).....   | 55  |
| 2.4-CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (1990).....  | 57  |
| 2.5- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA ( UNESCO, 1994).....  | 59  |
| 2.6- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBEM/1996).....  | 62  |
| 2.7- POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA  |     |

|  |            |
|--|------------|
| EDUCAÇÃO INCLUSIVA (2008).....   | 60         |
| 2.8-CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA (2001)..... | 62         |
| 2.9-CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIENCIA (ONU, 2007).....   | 62         |
| 2.10- PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) – 2001 a 2010).....   | 63         |
| <br>   |            |
| <b>3- EXCLUSÃO/INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NA REDE REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA.....</b>  | <b>66</b>  |
| <br>   |            |
| 3.1- GOIÂNIA NO CENÁRIO NACIONAL.....  | 66         |
| 3.2- CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA.....   | 68         |
| 3.3- A POLÍTICA DE INCLUSÃO NA RME DE GOIÂNIA: ANTERIOR E POSTERIOR AO ANO DE 2005.....  | 70         |
| 3.3.1- Caracterização da RME de Goiânia de 2001 – 2010: 8 anos de implantação de ações educativas da inclusão .....                        | 81         |
| 3.3.2- A inclusão do aluno surdo na RME.....   | 84         |
| 3.3.3- O professor intérprete de Língua de Sinais (ILS) nas escolas da RME de Goiânia.....   | 88         |
| 3.3.4- Formação continuada em Língua Brasileira de Sinais – Libras.....  | 93         |
| 3.3.5- Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos surdos.....  | 101        |
| 3.3.6- Projeto Bicultural Bilíngue: uma experiência inclusiva.....   | 103        |
| <br>   |            |
| <b>4-CONCLUSÃO.....</b>  | <b>105</b> |
| <b>5-REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>113</b> |
| <b>6-APÊNDICE.....</b>   | <b>118</b> |
| <b>ENTREVISTA A SEMI-ESTRUTURADA GRAVADA.....</b>  | <b>119</b> |
| <b>ENTREVISTA B SEMI-ESTRUTURADA GRAVADA.....</b>  | <b>120</b> |

## LISTA DE SIGLAS

|         |   |
|---------|---|
| AEE     | Atendimento Educacional Especializado   |
| AIPD    | Ano Internacional das Pessoas Deficientes   |
| APAE    | Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais   |
| APE     | Apoio de Projetos Educativos  |
| ASG     | Associação de Surdos de Goiânia   |
| BID     | Banco Mundial   |
| CAS     | Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez |
| CEB/CNE | Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação                              |
| CEFPE   | Centro de Formação dos Profissionais da Educação  |
| CMAI    | Centro Municipal de Apoio à Inclusão  |
| CME     | Conselho Municipal de Educação  |
| CONAE   | Conferência Nacional de Educação  |
| CONEB   | Conferência Nacional da Educação Básica   |
| CORAE   | Centro de Orientação, Reabilitação e Assistência ao Encefalopata                        |
| CRER    | Centro de Reabilitação e Adaptação Dr. Henrique Santillo                                |
| EAJA    | Educação de Adolescentes Jovens e Adultos   |
| EUA     | Estados Unidos da América   |
| IBGE    | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística   |
| IDEB    | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  |
| IDH     | Índice de Desenvolvimento Humano  |
| IE      | Intérprete Educacional  |
| ILS     | Intérprete de Língua de Sinais  |
| INEP    | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais                                  |
| IP      | Interprete Profissional   |

|           |  |
|-----------|--|
| LDB       | Lei de Diretrizes e Bases da Educação                                    |
| LDBEN     | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                           |
| LIBRAS    | Língua Brasileira de Sinais  |
| MEC       | Ministério da Educação   |
| NAES      | Núcleo de Apoio à Educação de Surdos                                     |
| NEE       | Necessidades Educativas Específicas                                      |
| ONU       | Organização das Nações Unidas  |
| PC        | Paralisia Cerebral   |
| PIB       | Produto Interno Bruto  |
| PME       | Plano Municipal de Educação  |
| PNE       | Plano Nacional de Educação   |
| PNEE      | Política Nacional de Educação Especial                                   |
| PNUD      | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento                        |
| PROLIBRAS | Proficiência em Língua Brasileira de Sinais                              |
| RME       | Rede Municipal de Ensino   |
| SECAD     | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade           |
| SECADI    | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SEESP     | Secretaria de Educação Especial  |
| SME       | Secretaria Municipal de Educação   |
| UNESCO    | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura     |
| UNICEF    | Fundo das Nações Unidas para a Infância                                  |
| URE       | Unidade Regional de Ensino   |

## LISTA DE TABELAS

|   |     |
|---|-----|
| 1 – Tabela 1 – Médias do Ideb 2009 – Níveis nacional e municipal.....   | 67  |
| 2 - Tabela 2 – Ideb da Rede Municipal de Educação de Goiânia.....   | 68  |
| 3 – Tabela 3 – Instituições de atendimento da RME.....  | 82  |
| 4 - Tabela 4 – Comparação do quantitativo de alunos com deficiência matriculados na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, no período de 2007-2010..... | 83  |
| 5 – Tabela 5 – Categorias pesquisadas.....  | 88  |
| 6 – Tabela 6 - Comparação do quantitativo de professores intérpretes na RME de Goiânia, no período de 2007 a 2010.....                                | 93  |
| 7 – Tabela 7 – Quantitativo de ações formativas em Libras oferecidas pela SME, 2006 – 2010.....   | 97  |
| 8 – Tabela 8 - Demonstrativo de escolas, intérpretes e educandos surdos matriculados na RME, no período de 2007 a 2010.....                           | 103 |

## RESUMO

A presente pesquisa versa sobre a inclusão do aluno surdo na Rede Municipal de Ensino de Goiânia (RME), no período de 2001 a 2010 e insere-se na linha de pesquisa, Educação, Sociedade e Cultura. Visa problematizar como essa Rede vem propondo a inclusão desse segmento a partir das ações implementadas. Considerando que a vida acadêmica do aluno surdo sempre fora marcada por práticas normalizadoras de caráter excludente e segregador, buscou-se ao longo da pesquisa refletir sobre as seguintes questões: (1) Como foram sendo construídos os contornos das concepções de Necessidades Educativas Especiais como “deficiência” e “diferença”? (2) Quais os dispositivos legais em âmbito nacional e internacional que regulamentam a educação inclusiva do aluno surdo e o que estes determinam? (3) Como se dá a implantação dessa política na RME de Goiânia, anterior e posterior ao marco legal instituído? (4) Que tipo de ações foi implementadas por essa rede, no período de 2001 a 2010, visando atender o fluxo das demandas legais e pedagógicas? A reflexão desses acontecimentos encontra assim estruturada: O primeiro capítulo tendo por base os estudos foucaultiano aborda as construções históricas, epistemológicas e conceituais sobre “diferença/deficiência”, “normalidade/anormalidade”, inspirados a partir do problema da norma e do processo de subjetivação do sujeito, na Modernidade. O segundo traz os marcos legais que têm orientado as políticas públicas no Brasil e no mundo. O terceiro retrata a exclusão/inclusão do aluno surdo na RME de Goiânia. As leituras de base bibliográfica e documental, aliadas as entrevistas semiestruturadas que materializaram as ferramentas necessárias para a conclusão da pesquisa, revelaram uma rede, ainda, marcada pela experiência da “descontinuidade” e inserida num “jogo de transferência de responsabilidades”. Ainda que, desenvolva ações isoladas, direcionadas ao atendimento do aluno surdo, isso não a torna uma rede inclusiva. Continua, então, sendo negado ao aluno surdo, em seu processo de escolarização, o direito ao acesso, com qualidade, ao saber institucionalizado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Exclusão, Inclusão, Surdez.

## ABSTRACT

This research focuses on the inclusion of a deaf student in the Municipal School of Goiânia (RME) in the period 2001 to 2010 and is part of the line of research, Education, Society and Culture. Network aims to problematize how this has been proposing the inclusion of this segment from the actions implemented. Whereas the deaf student's academic life had always been marked by standard practice of excluding and segregating nature, we sought during the research reflect on the following issues: (1) As the contours were constructed conceptions of Special Educational Needs as "disability" and "difference"? (2) What are the legal provisions at national and international governing the inclusive education of the deaf student and what they determine? (3) How does the implementation of this policy in RME of Goiânia, before and after the established legal framework? (4) What kind of actions were implemented by this network, in the period 2001 to 2010, to meet the flow demands of the legal and educational? The reflection of these events is well structured: The first chapter, based on studies foucaltiano, discusses the historical buildings, epistemological and conceptual about "difference / disability," "normality / abnormality", inspired from the problem of the standard and the process subjectivity of the subject, in Modernity. The second brings the legal frameworks that have guided public policies in Brazil and worldwide. The third depicts the inclusion / exclusion of the deaf student in RME of Goiânia. Readings based bibliographic and documentary, the combined semi-structured interviews that materialize the necessary tools for completing the survey, revealed a network also marked by the experience of "discontinuity" and inserted a "passing game responsibilities." Although, develop isolated actions, directed to the attention of the deaf student, it does not make it an inclusive network. Continues, then being denied the deaf student in their educational process, the right to access, quality institutionalized knowledge.

**KEYWORDS:** Exclusion, Inclusion, Deafness

## INTRODUÇÃO

*“É mais fácil desagregar um átomo do que os preconceitos”.*  
(Albert Einstein)

Desde que a concepção de diferença passou a ocupar um lugar de destaque nos discursos contemporâneos e o termo passou a ser concebido como parte integrante da própria essência humana, a temática tem sido intensamente discutida e problematizada, principalmente, no âmbito das instituições.

No contexto das instituições educacionais, perceber o outro a partir de suas singularidades, desconstruindo antigos paradigmas, nem sempre se configurou como um exercício presente do cotidiano escolar, ao contrário, o que se presenciou foi um movimento contínuo em prol da normalização daqueles que se afastavam dos padrões impostos pela sociedade, nominados como desviantes, anormais, deficientes, loucos, enfim, pessoas estigmatizadas pelo simples fato de estarem aquém ou além do discurso da normalidade.

As discussões e engajamentos imputados pelos diversos segmentos sociais em defesa de uma escolarização que desperte para a valorização da subjetividade e singularidade da pessoa humana, atribuindo ao “ser humano” um novo *status*, erigido a partir de princípios, tais como, igualdade, equidade, diferença, alteridade, dentre outros, tem suscitado no interior das instituições escolares, na contemporaneidade, muitas discussões e incertezas acerca das verdades tidas como inquestionáveis, absolutas e contínuas, principalmente, aquelas que vêm se inscrevendo no campo da educação em relação às axiomáticas instituídas, exigindo assim, um novo olhar para as formas de viver e pensar o mundo, provocando rupturas e deslocamentos. Nas palavras de Bulcão e Barbosa (2004, p.11),

[...] no momento em que a história mostra que a verdade é circunstancial e que a intersubjetividade e a consensualidade não asseguram a certeza, deduz-se imediatamente que esta desaparece, permanecendo apenas o discurso sobre o real, circunscrito a um momento histórico. Esta relativização faz com que o campo do pensamento entre em alvoroço e a universalidade vigente até o século XIX, comece a ser questionada.

Se antes esses acontecimentos situavam-se ao nível das formações discursivas, nos últimos anos, eles têm invadido o interior da escola, convocando-a, não somente a repensar suas concepções e práticas instituídas, mas, sobretudo, considerar as diferenças e subjetividades como condição, a priori, para a formulação de novos enunciados, com objetivo de promover a liberdade e autonomia do pensamento humano. A realidade pensada como

algo pronto e acabado, tende a limitar a adoção de novos posicionamentos capazes de se desvincularem das práticas instituídas e reverberarem em novas perspectivas de mudanças.

Para percorrer esse solo, abrir novas fronteiras buscando uma aproximação à temática, acena-se para alguns desafios. O primeiro deles consiste na retomada das raízes históricas epistemológicas e conceituais dos termos normal/anormal, tendo por base as reflexões sustentadas na obra do pensador e intelectual francês, Canguilhem (2010). Estando, pois, a realidade conceitual situada numa correlação delimitada pelas condicionantes, tempo, espaço e relações discursivas – verdades absolutas e verdades relativas -, assim também estão, os termos para as suas diferentes acepções e significações simbólicas. Neste sentido, desvelá-los significa mais do que trazer à luz as possíveis implicações desse deslocamento para a prática da educação nos dias de hoje, implica, sobretudo, impor rupturas que possam patrocinar um novo jeito de perceber os acontecimentos em toda a sua natureza estética, social, ideológica, política e econômica.

O segundo desafio incide em delinear os possíveis contornos históricos e epistemológicos sob os quais foram sendo erigidos os conceitos das categorias deficiência e diferença, bem como, a natureza desses significados entre os homens. A ideia de perseguir essa lógica e romper com as verdades pré-estabelecidas, estáticas e absolutas, em detrimento de outras relativas, povoadas pela desordem, pelas tensões acerca do suspeito, do proibido e do indizível, nos permite exercitar o pensamento para além das práticas normativas e dos determinismos sustentados pelas ideias humanistas de igualdade universal, refutando a possibilidade de onisciência, abraçando o complexo e colocando em suspeição o pensamento simples e reducionista.

Para dar conta dessa complexidade, distanciando das apologias, colocando em suspeição a própria natureza do pensamento, inspiraremos nalgumas formulações desenvolvidas nas obras do filósofo francês, Michel Foucault, que se recusando a qualquer conceituação prévia, fugindo dos dogmatismos, volta-se a investigar os processos de subjetivação e as condições de possibilidades que o sujeito tem para se constituir de determinada forma, bem como, estudar as formas estruturadas de segregação. Para, além disso, possibilita compreender como as verdades foram se constituindo numa determinada época, como determinadas coisas puderam ser ditas e outras, simplesmente, silenciadas. Machado (2009, p. 164) nos diz que,

[...] para conhecer o saber de uma época é preciso se elevar ou atingir as condições que tornam os enunciados legíveis e as visibilidades visíveis: “Cada formação histórica vê e faz ver tudo o que pode em função de suas

condições de visibilidade, como diz tudo o que pode em função de suas condições de enunciado.

A exclusão não é um acontecimento que se experimenta no campo do individual. Ela é plural, pertence ao coletivo, ao social. Intervir, então, sobre essa lógica de exclusão marcada geográfica e historicamente por um processo de anulação e desvalorização das diversidades humanas, em nome de uma suposta ordem universal, da privação de direitos básicos, deixou de representar apenas um ato de comiseração e tornou-se um imperativo legal.

Neste sentido, estudos como o de Santos e Nogueira (1999, Apud. GOMES e LIMA, 2006, p.2), apontam que,

[...] Os termos inclusão/exclusão escolar referiam-se à possibilidade ou impossibilidade de acesso ao sistema de ensino. Mais tarde, nas primeiras décadas do século XX, eles passam a referir-se também à possibilidade ou impossibilidade de permanência no sistema de ensino. Na atualidade, eles envolvem ainda processos de segregação/diferenciação internos do sistema escolar.

O terceiro desafio remete-se a analisar como a Educação, em específico, a escola, tem se comportado em relação ao saber institucionalizado de grupos e/ou segmentos sociais que, ainda, se vê condicionados à imposição de estereótipos ou padrões de comportamentos preestabelecidos social e culturalmente. A trajetória desses segmentos - principalmente os intitulados deficientes como é o caso dos alunos surdos - no campo acadêmico, antes de se revelarem como uma experiência positiva, de acesso e alcance ao capital cultural e, conseqüentemente, à autonomia intelectual, expõem a fragilidade de um sistema educacional marcado pela lógica da exclusão.

Pensando, então, na “exclusão” como algo definido a partir do social, pode-se pensar que a instituição social quer seja, família, escola, governo ou qualquer outra, são, por essência, de caráter conservadoras e, por assim se comportarem, se intitulam como mecanismos de proteção da sociedade, cujo objetivo principal é manter a organização do grupo e satisfazer as necessidades dos indivíduos que dela participam. Contudo, o que se observa é uma força contrária às mudanças, que se expressam, cotidianamente, pelos sistemas e vigilância operando sobre as subjetividades. Para tal reflexão, apropriaremos das contribuições advindas de autores como Saviani (2005), Lopes (2007), Brandão (1995), e Foucault (2007) que muito tem contribuído com seus estudos, para um melhor entendimento da escola enquanto um espaço de produção e reprodução dos seus próprios agentes.

Atravessada por relações de poderes e saberes, a escola na Modernidade, proclama valores éticos universais, mas o faz, desconsiderando as subjetividades humanas e

desfigurando as particularidades culturais. Ao classificar, normatizar e padronizar os comportamentos dos indivíduos a partir desse referencial universal, ela tem se revelado excludente, segregadora e elitista. Sua relação com o saber institucionalizado, especialmente, para com os grupos menos favorecidos, tem se configurado pela priorização de técnicas e métodos que se distanciam da real necessidade desses segmentos. De certa forma, a escola assim estruturada e organizada, parece fomentar as desigualdades e potencializar a desvalorização das diferenças.

Não se pode afirmar que a Modernidade tenha aberto espaços para se pensar a diferença e a necessidade de convivência nessa diferença. Contudo, a escola enquanto materialidade desse ideário, tem se revelado incapaz de cumprir, com eficácia, o papel de *locus* do conhecimento e do saber institucionalizado, tampouco, de trabalhar com a instabilidade, com o adverso, com o diferente. Vislumbra-se outro perfil funcional da “instituição educacional”. Por não reconhecer o indivíduo, na sua especificidade, como sujeito de direito, com potencialidades e limitações, nutre o desrespeito às diferenças, contribuindo, assim, para a fabricação do indivíduo “assujeitado”, destituído de autonomia e identidade. Para Michel Foucault (2007), ela, a escola, é entendida como uma “Instituição de sequestro”. Então, para refletir sobre como essa escola, a partir dos ideais da Modernidade, tem lidado com a educação desses excluídos a partir do posicionamento de autores como Foucault (2007) e Bourdieu (2007), se constitui o nosso quarto desafio.

Para finalizar, duas outras questões, se somam as anteriores e merecem, aqui, serem destacadas. A primeira visa estabelecer a diferença entre os conceitos de Cultura e Cultura Surda, não com a intenção de esgotá-las por completo, tão pouco de separá-las em definitivo, mas sim, expô-las a reflexão para uma melhor compreensão de seus sentidos no decorrer do trabalho, haja vista, as diferentes acepções conceituais atribuídas a ambas pela literatura. Apesar de a temática ser foco de estudo de diversos pensadores, em diferentes campos do saber, na presente discussão, nos limitaremos a trabalhar com os conceitos advindos do entendimento de Brandão (1995) para o termo Cultura e de Skliar (1998) e Strobel (2008) para Cultura Surda.

A segunda questão a se colocar, em que pese sua aproximação com questões já postas anteriormente, consiste em trazer algumas reflexões acerca do atrelamento do processo de escolarização do aluno surdo, com a lógica da exclusão, decorrentes de discursos hegemônicos assentados na inculcação de valores, na correção, normatização, disciplinamento e controle dos corpos, a partir de autores como Fernandes (2003), Perlim (2003), Neto e Lopes (2006) e Bourdieu (2007).

Ainda que, discursos de caráter inclusivo, instiguem a escola e a sociedade de modo geral, para o acolhimento dessa diversidade cultural e aposte num conjunto de medidas com base científica e legal; para a construção de novos significados simbólicos sobre o deficiente, o diferente, os excluídos das classes populares, valorizando aquilo que dá sentido ao homem e ao mundo, tais discussões, se revelam, dentre tantas outras, como mais uma tentativa de recolocar na ordem do dia, a dificuldade da sociedade em geral, e em específico, da escola, em dialogar com o multicultural sem impor um padrão cultural. De acordo com Lopes (2007, p. 116), “[...] nenhuma identidade está pronta, acabada ou possui um grau de autenticidade e normatividade. Todas as identidades são negociadas, pois são frutos de discursos e da transitoriedade da linguagem”. Mantoan (2003)<sup>1</sup> afirma que

[...] temos de reconhecer que a herança recebida da prática científica da modernidade tornou-nos cegos à complexidade, às diferenças, às multiplicidades, dentro e fora das escolas. É Inegável também o poder das ideias inclusivas para dar clareza a esse olhar viciado e... para virar as escolas do avesso!

Portanto, na Modernidade, o sentido da inclusão ao se identificar com a possibilidade de assegurar direitos individuais e coletivos de grupos ou indivíduos que vivem em áreas de desvantagens sociais, políticas, dentre outras – a exemplo dos alunos surdos – tem se constituído como bandeira de luta, na chamada sociedade do conhecimento. De acordo com Eizirik (2008, p. 17),

[...] A inclusão se apresenta como uma revolução, como contra face da exclusão. Revolução porque está produzindo um turbilhão de movimentos que invadem todas as áreas, entram pelos mecanismos legais e forçam a presença nas empresas, nas escolas, nos lugares públicos, nas diferentes formas de cultura, lazer e diversão, na sexualidade, no trabalho.

Tal constatação nos leva a ampliar o sentido de inclusão, para além daqueles, comumente, identificados como sinônimo de pobreza e de desemprego. Deixa de representar um “*locus*” específico e se dissemina por outros campos. Contudo, é no campo da educação escolarizada - na modalidade “educação especial” - que ela tem se projetado e ganhado vultos inimagináveis, se comparada a períodos anteriores. Tal projeção é resultado de muitas discussões, estudos teóricos nos diversos campos dos saberes, engrossado pelos movimentos de luta de diferentes setores organizados da sociedade, verificados, principalmente, nas três últimas décadas.

---

<sup>1</sup> Trecho extraído do prefácio do livro Educação Inclusiva: contextos sociais, Peter Mittler, 2003.

Considerada como um movimento em prol da redemocratização deposita-se aí, a esperança que, pela via da “educação escolarizada”, milhares de excluídos, conquistem melhorias na condição de vida. Perseguindo essa meta e com o intuito de fazê-la deslocar do campo dos discursos de governos, organismos internacionais e da sociedade de forma geral, e constituí-la como exercício concreto da cidadania e da ética, houve a necessidade de regulamentá-la.

Pode-se afirmar que, no plano internacional, temos na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, alguns dos mais expressivos documentos produzidos sobre o referido assunto.

No Brasil, a educação especial se organizou tradicionalmente como escolarizante em substitutivo ao ensino regular, produzindo diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência. (MEC/SEESP 2007, p.2). Hoje, entretanto, pode-se dizer que o acesso e permanência de indivíduos nas instituições educacionais, encontram-se devidamente amparados por dispositivos legais. Contudo, isso não tem se traduzido em garantias de acesso com qualidade, nos últimos tempos, para alguns segmentos sociais.

A inclusão, no Brasil, encontra-se em processo permanente. Inserir todos os indivíduos com Necessidades Educativas Especiais (NEEs) em ambientes inclusivos requer, além da participação efetiva da sociedade com um trabalho de monitoramento das políticas implementadas, torna-se imprescindível, que as metas estabelecidas no PNE sejam cumpridas.

A educação especial como modalidade da educação básica, conforme nos aponta Gomes (2011, p. 219-221).

[...] trouxe para o campo da política educacional a partir dos anos 2000, a demanda pela inserção, reconhecimento e inclusão das reivindicações educacionais de outros coletivos sociais que ainda não foram devidamente incorporados no gozo do direito à educação. A incorporação na política educacional de demandas específicas dos movimentos sociais, sobretudo os de caráter identitário... passa a ser sistematicamente denunciada e cobrada, e encontra um lugar de escuta mais consistente a partir de 2003.

Mais diante, acrescenta dizendo

[...] que é a partir de 2003 que a *diversidade* começa a fazer parte de forma mais sistemática da gramática, dos programas e da política educacional brasileira, levando à discussão e conceituação da mesma na Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB, 2008) e na Conferência Nacional da Educação (CONAE, 2010).

Muitos têm sido os desafios dessa nova escola que deverá responder, tanto pelas demandas legais, quanto pelas pedagógicas. Para isso, necessita desenvolver-se de forma adequada, não só em relação à deficiência, mas também, à generalidade das diferenças dos alunos, principalmente quando estas, impõe o rompimento de barreiras na comunicação. Nestes termos, é preciso “[...] reinventar a escola”. (CANDAUI, 2000, apud. CARNEIRO 2005, p. 79).

A presente pesquisa justifica-se pela crescente demanda por estudos relacionados ao processo de escolarização da pessoa com surdez no sistema regular de ensino e das narrativas surdas em prol de uma escola que respeite a sua condição linguística durante o processo ensino aprendizagem. Trabalhando há muitos anos com o ensino voltado a educação de surdos, tanto no que se refere ao ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras)<sup>2</sup>, para os profissionais da educação das redes municipal e estadual, quanto ao ensino da Libras e do Português, na sua modalidade escrita, para crianças e adultos surdos, alguns questionamentos tem se transformado em inquietações. Dentre essas, destaca-se a dificuldade que a escola vem demonstrando ter em relação à garantia do acesso, com qualidade, aos conteúdos curriculares, por meio da leitura e escrita de forma significativa, para o aluno surdo.

Estudos como o de Góes (1996, p.41), relatam que mesmo “[...] os surdos tendo acesso à educação escolar e frequentado durante longos anos as instituições educacionais, apresentam dificuldades significativas na leitura e na escrita<sup>3</sup>”. Dentre outros fatores que contribuem para a permanência desse quadro, focalizam-se as práticas educacionais atravessadas por uma rede de relações de poderes e saberes voltadas a uniformizar os comportamentos atípicos e as ações de inclusão que geralmente, se mantêm enquanto perdurarem o mandato do governo eleito.

Segundo Skliar (2005, p.108), “[...] A escola, diante da diversidade social, encontra-se desorientada sob os refletores de verdades. Ela ainda esta submetendo os grupos

---

<sup>2</sup> As línguas de sinais são sistemas de sinais independentes das línguas faladas. Contrariamente a uma ideia pré-concebida, não existe uma língua de sinais utilizada e compreendida universalmente. As línguas de sinais praticadas nos diferentes países diferem uma das outras. No Brasil temos a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

<sup>3</sup> As discussões sobre o “status linguístico” das línguas sinalizadas e o processo educacional da pessoa com surdez, no Brasil, vem se desdobrando por mais de três décadas, demandando novos investimentos no campo do conhecimento e da pesquisa, convocando para tanto, o diálogo entre campos de saber distintos como a sociologia, a psicologia, a filosofia, a antropologia e outras.

desiguais a um mercado de conhecimentos escolares que são vendidos a preços que não podem ser adquiridos por todos”.

Sob a égide desse discurso inclusivista, que segundo estudiosos representam uma ação política, cultural, social e pedagógica em defesa de todos os alunos de estarem aprendendo juntos e participando sem nenhum tipo de discriminação, a escola instituída pela modernidade, propõe, por meio de dispositivos de ações tidas como includentes, uma política educacional que proporcione o acesso, a permanência e a qualidade dos serviços prestados a todos os cidadãos, com vistas à formação humana e a autonomia intelectual.

Plagiando as próprias palavras daquele que não se intitulava historiador ou escritor, tampouco possuidor de um método científico<sup>4</sup> cujas justificativas e demonstrações o exercício exige - Michel Foucault – e por compreender que a realidade que circunscreve o objeto da pesquisa é construída socialmente e, como tal, não é única, existindo tantas quantas forem as suas interpretações e comunicações, buscar-se-á, na presente pesquisa escavar as camadas mais profundas deste terreno, desfazer as dobras e buscar, no detalhe a compreensão dos resquícios arqueológicos - sua interpretação, comunicação e compreensão e não, sua explicação – aqui definida e representada pelo conjunto de textos, documentos, práticas discursivas e não discursivas entrevistas e relatórios de pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado. A investigação é do tipo exploratória envolvendo um levantamento bibliográfico e documental. Enquanto que para o primeiro a fonte incidiu sobre a leitura e análise de livros e artigos científicos, com fins de constituir o arcabouço teórico da dissertação, o segundo envolveu basicamente documentos normativos a níveis internacional e nacional<sup>5</sup> e documentos conservados em órgãos públicos<sup>6</sup>.

Há de se considerar que tais procedimentos não se orientaram pela busca de finalidade, pelo esquadrinhamento de algo passível de ser explicado pelos métodos usuais de

---

<sup>4</sup> Define-se método como "o caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento." (Gil, 1994: 27).

<sup>5</sup> Declaração dos direitos das Pessoas Deficientes/1975; Declaração Mundial sobre Educação para Todos/ 1990; Convenção Interamericana para eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de deficiência/01; Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades educativas Especiais; Constituição Federal/1988; LDBEN n.º 9394/96, Lei n.º 10.436/02, Decreto n.º 5626/05; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/08; Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial, Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação/2010 e Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica).

<sup>6</sup> Plano Municipal de Educação do Município de Goiânia, Proposta Político Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, Diretrizes Curriculares e Organizacionais da RME, Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da RME de Goiânia (2005-2008) e Diretrizes para a Formação Continuada dos Profissionais da RME, Projetos, Pareceres e Avaliação dos cursos de Libras, Avaliação dos professores interpretes e cursistas e entrevistas.

investigação. Sabe-se que estes buscam, de forma exaustiva, exaurir as fontes em relação aos objetos em análise e confirmar, sistematicamente, os dados que utiliza em relação a essas fontes. Tem-se aí definido o princípio da exaustão. Descarta-se, portanto, essa ideia de constituir uma forma condensada de narrativas dentro de um *contínua* visível a ser confirmado. Optou-se, ao contrário, em navegar sobre um terreno íngreme, raro, sobre algo que a princípio, fora descartado e tomado como desprezível, perseguindo o objeto sem crer que este seja portador de uma verdade em si mesmo.

Ao trazer isso para o conjunto de elementos a serem perquiridos exige-se, uma postura de estranhamento com o objeto, sem, contudo, perder de vista, o rigor que uma pesquisa científica exige. Perceber que os enunciados se localizam a margem de outros enunciados, abre possibilidades para determinar o aparecimento de práticas discursivas (saberes) e não discursivas (poderes), dentro de um *descontinua*.

Veiga-Neto (2009, p.85), ao discorrer sobre a possibilidade da existência ou não de uma teoria e método nas obras foucaultiana, nos contempla com a seguinte reflexão:

Mesmo que, para algumas perspectivas epistemológicas, método e teoria ainda pareçam assumir um caráter um tanto rígido, prescritivo e formal, não há dúvida de que para muitas outras perspectivas, ocorreu uma flexibilização e uma abertura em ambos... [...] Mas é preciso não confundir abertura e flexibilização com “vale tudo”, com a negação a quaisquer formalismos ou com a ausência de rigor.

Contudo, é com o próprio autor que encontramos o verdadeiro solo sobre o qual repousaram as investigações. Embora, arredio ao próprio entendimento tradicional de método, enquanto algo imutável, sistemático, preso a definições e trajetórias normatizadas e universalmente aplicáveis, o autor oferece, em momentos distintos, algumas ferramentas e cuidados “metodológicos” essenciais.

Em entrevista a Pol-Droit (2006, p.69), rejeita a ideia de ser comparado a um historiador e filósofo e esclarece:

Eu sou um pirotécnico. Fabrico alguma coisa que serve, finalmente, para um cerco, uma guerra, uma destruição, mas sou a favor de que se possa passar, de que se possa avançar, de que se possa fazer caírem os muros. Um pirotécnico é, inicialmente, um geólogo, Ele olha as camadas do terreno, as dobras, as falhas... Observa de que maneira as fortalezas estão implantadas. Perscruta os relevos que podem ser utilizados para esconder-se ou lançar-se de assalto. Uma vez tudo isso bem delimitado, resta o experimental, o tatear. Envia-se informes de reconhecimento, alocam-se vigias, mandam-se fazer relatórios. Definem-se em seguida, a tática que será empregada. Seria o artilheiro? O cerco? Seria a tocaia ou bem o ataque direto? O método, finalmente, nada mais é que essa estratégia.

Assim colocado, cabe esclarecer que estas ferramentas apontam para o desvelamento de dispositivos<sup>7</sup> que representam uma função estratégica e, como tal, se inscrevem num tipo de jogo<sup>8</sup> de poder ligado a configurações de saber e subjetividade.

A presente dissertação está organizada em três capítulos, precedida por uma introdução que define objeto, problema e metodologia da investigação. Nas conclusões estarão contidas as análises referentes ao problema e aos objetivos que orientaram as reflexões.

---

<sup>7</sup> De acordo com Stassun (2010, p. 74), Foucault (1994a) elucida que o dispositivo define o nexu do jogo que pode existir entre elementos como discursos científicos, filosóficos e morais, instituições, leis, arquiteturas, medidas administrativas, superando a dualidade entre formações discursivas (saber) e não discursivas (poder). Stassun (2010, p. 74)

<sup>8</sup> O sentido da palavra jogo pode ser traduzido, neste contexto, como “mudanças de posição, modificações de funções, certa manipulação das relações de força que de forma racional utiliza, bloqueia, estabiliza, faz seguir certas direções, numa função estratégica dominante”. (STASSUN, 2010, p. 73)

## **CAPÍTULO I - CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS, EPISTEMOLÓGICAS E CONCEITUAIS: DEMARCANDO OS SENTIDOS DA INCLUSÃO / EXCLUSÃO.**

Este primeiro capítulo objetiva traçar um quadro teórico acerca das construções históricas, epistemológicas e conceituais, que foram sendo erigidas em torno do conceito de inclusão/exclusão, demarcando lhes, novos sentidos e significações simbólicas. Para tal intento, o capítulo foi organizado em seis sessões.

A primeira, “Normalidade/Anormalidade”, traz discussões referente aos conceitos de normal/anormal e das três figuras que constituem o domínio da anomalia, a partir das reflexões advindas, respectivamente, de George Canguilhem e Michel Foucault, na tentativa de contribuir para o entendimento do processo de subjetivação que circunscreve a vida do sujeito da modernidade.

A segunda, “Deficiência/Diferença”, faz uma reflexão sobre como as concepções dos termos, em destaque, foram se configurando histórica e geograficamente nas práticas sociais, tendo por base a hegemonia dos discursos povoados de relações de saberes e poderes, reservando, assim, as minorias socioculturais, experiências e tratamentos diferenciados, de caráter excludente, segregador e eivados de preconceitos, com reflexos significativos, principalmente, para o campo educacional. Dai a importância de tal reflexão.

A terceira, “Educação e Instituição Educacional”, visa compreender o modelo de escola que surge na Modernidade e como esta se relaciona com a pluralidade cultural e com o saber sistematizado direcionado às pessoas com deficiência, especificadamente, do aluno surdo. Tais reflexões parecem-nos interessante, uma vez que a sucessão dos acontecimentos exige, sob medida, da sociedade em geral, um novo olhar sob o diferente e as diferenças, e das instituições educacionais, um distanciamento das práticas organizadas e desenvolvidas em prol dos interesses das classes privilegiadas, que hierarquizam o sistema e legitimam a ordem social.

A quarta, “A escola na Modernidade”, complementando as ideias anteriores, tem o propósito de situar, ainda que de maneira breve, a escola enquanto agente social compelida, não só à transmissão de conteúdos curriculares, mas também, como instrumento de controle dos valores sociais e éticos. Nessa combinação de vias, e na condição de detentora da uma cultura escolar a ser perseguida por todos, a escola impõem um padrão cultural dominante, uniformizando os tratamentos e sentenciando outras culturas a um processo de aculturação. O desvelamento dessa lógica, à medida que situa a escola como um lugar de experiência,

atravessada por relações de saberes e poderes nos permite pensar nas possibilidades de práticas educativas abertas as diferenças que invista nas singularidades dos “sujeitos assujeitados”.

A quinta, “Cultura Surda”, discute a partir do conceito de cultura, a definição do termo “Cultura Surda”, com base nos Estudos Culturais e nas reflexões advindas de autores como Skliar (1998) e Strobel (2008). Tal discussão se justifica pela necessidade de deslocar a surdez da dimensão clínico-terapêutica para a dimensão sociocultural, ou seja, pensar a surdez fora do circuito da deficiência, do desvio da normalidade, de supostos traços negativos, para que a vida acadêmica do aluno surdo possa se sustentar em uma teorização de base antropológica.

Por fim, a sexta e última sessão, “Os surdos e seu processo de escolarização”, enseja focalizar que, embora a escola e a sociedade tenham aberto um canal de comunicação entre o mundo ouvinte e o mundo surdo, seja por meio dos movimentos de lutas impetradas a favor deste segmento, seja pela implementação de políticas públicas, discursos pedagógicos e/ou recomendações internacionais, estudos e pesquisas evidenciam que sua trajetória acadêmica tem sido o reflexo dos resultados previstos em função dos mecanismos e das relações de poderes e saberes atuais. Isso nos permite entender que as grandes metanarrativas acerca do processo de escolarização do surdo, respondem na verdade, a uma hierarquia e uma assimetria de poderes instituídos.

## 1.1 Normalidade/Anormalidade

*O natural não é o efeito de um determinismo;  
é o termo de uma finalidade”.*  
(Bichat)

Ancorado na definição de conceito como uma unidade do conhecimento adota a guisa de reflexão para o presente estudo, o pensamento de Canguilhem (1975) ao considerar que [...] “a história de um conceito não é, em tudo e por tudo, a de sua precisão progressiva, de sua racionalidade continuamente crescente, de seu grau de abstração, mas a de seus diversos campos de constituição e de validade, a de suas regras sucessivas de uso, dos meios teóricos múltiplos em que prosseguiu e se acabou sua elaboração”. (CANGUILHEM, 1972, p. 11). Seguindo essa lógica de organização e sem a pretensão de esgotá-la em sua profundidade, tomemos como ponto de partida, o sentido etimológico da palavra *norma*.

De acordo com o dicionário<sup>9</sup> a palavra norma significa “um conjunto de regras de uso relativas às características de um produto ou de um método, compiladas com o objetivo de uniformizar e de garantir o seu modo de funcionamento e a sua segurança”. Canguilhem (2010) ao expor o conceito de *normal* o faz a partir dos conteúdos apresentados no Dictionnaire de Médecine de Littré e Robin, que assim define: “norma/normalis, de norma, regra, que é conforme a regra, regular”, e no *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* de Lalande, qual seja:

[...] é normal, etimologicamente – já que norma significa esquadro – aquilo que não se inclina nem para a esquerda nem para a direita, portanto o que se conserva num justo meio-termo; daí deriva dois sentidos: é normal aquilo que é como deve ser; e é normal, no sentido mais usual da palavra, o que se encontra na maior parte dos casos de uma espécie determinada ou o que constitui a média ou o módulo de uma característica mensurável. (CANGUILHEM, 2010, p. 85)

A despeito desses dois verbetes, Canguilhem (2010, p.85) coloca o quanto eles são equívocos, pois designam “ao mesmo tempo um fato e “um valor” atribuídos a esse fato por aquele que fala, em virtude de um julgamento de apreciação que ele adota”.

Com Michel Foucault e a partir do conjunto de suas produções, podemos alargar a compreensão do conceito de norma, não daquela formulada com e a partir de procedimentos técnicos, definida em seu sentido exclusivamente jurídico – legalidade/ilegalidade -, tampouco pensá-la como algo que se prende a uma matriz normativa - coerção ou coibição, mas sim, tomá-la como algo que remete a uma série de situações, como conceitos operatórios que permite o estudo do funcionamento de formas históricas, de lugares marcados por experiências que conduziram a governabilidade dos corpos, dos indivíduos por meio de mecanismos de normalização, localizados no interior de espaços institucionais definidos. Pode-se, então, conceber a norma como um mecanismo de normalização.

Nestes termos, a palavra norma sugere, então, ser uma figura inventada, concebida como exigência para se reconhecer o *normal*, aquele ou aquilo que se coloca distante da imperfeição, da negatividade, da desordem. Marca a essência, um atributo ou algo constituído, como capaz de compor um corpo e nele produzir os efeitos desejados e esperados para uma condição de existência plena. Num efeito inverso, a normalidade ao se estabelecer como centro, demarca os limites da existência individual, excluindo a experiência de vida de cada um e, nesse movimento, seleciona, classifica, ordena e impõem padrões de comportamentos, baseando-se num suposto arquétipo social, àqueles que se situam aquém ou além da curva da

<sup>9</sup> Dicionário informal (site: [www.dicionarioinformal.com.br](http://www.dicionarioinformal.com.br)), acesso em 12 de janeiro de 2011.

normalidade, a fim de homogeneizá-los e ou normatizá-los. Surge, então, outra figura o “anormal”, a “anormalidade”. Dir-se-á, então, que a norma nessa configuração, aloja-se na base do próprio eixo, ao princípio de exclusão que desafia a própria existência do homem nas sociedades modernas.

Normal ou anormal? Como definir normalidade e anormalidade? Quais são os limites interrogados pela história que sancionam uma base universal para classificar ou desqualificar os sujeitos? A quem se pode nomear normal ou anormal? Como escapar dessas representações que se inscrevem em campos discursivos distintos? Questões como essas e outras tem, não só merecido uma centralidade nas discussões de âmbito educacional, precisamente, nos discursos sobre a inclusão e exclusão de minorias (políticas afirmativas), como também vêm se inscrevendo em termos de lutas, debates, pesquisas e produções científicas nos diversos campos do saber.

Atribuir, à medida do pensamento, um juízo de valor àqueles que se encontram representados no circuito cultural como desajustados, desviados, delinquentes, loucos, deficientes, anormais, diferentes, dentre outros, implica situá-los fora da curva da normalidade, significa emoldurá-los a partir de um referencial universal, dentro de normas pré-estabelecidas, distribuindo-os pelas condições de possibilidades do discurso e da percepção, justificando assim, a existência de experiências discursivas voltadas não só para a correção, mas, sobretudo, para a reabilitação e normatização dos corpos.

Na obra *”O normal e o Patológico”*, de Georges Canguilhem, objeto construído originalmente como tese de doutorado em Medicina (1943), o autor ao discutir temas como a normalidade, saúde, a doença e a patologia faz emergir várias reflexões acerca da fronteira entre o normal e o patológico. Dentre as várias reflexões conclui que para cada indivíduo existe uma variação patológica e esta é dada segundo as condições de existência particular de cada indivíduo, igualmente, não se podendo normatizar os sintomas, sendo, portanto, necessário considerá-los nas diversas situações que acontecem. Mais adiante, ao comparar os termos anomalia/ anormal, assim se colocam: “A anomalia é a consequência de variação individual que impede dois ser de poderem se substituir um ao outro de modo completo. [...] No entanto, diversidade, não é doença. O anormal não é o patológico”. (CANGUILHEM, 2010, P.96)

Seguindo as pegadas de Nietzsche, Foucault desenvolve uma análise arqueológica<sup>10</sup> que assim o define:

---

<sup>10</sup> Ver mais em Foucault, *Arqueologia do Saber* (1972, p.171-172).

O uso da palavra Arqueologia indica que se trata de um procedimento de escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados, muitas vezes de discursos do passado, a fim de trazer à luz fragmentos de ideias, conceitos, discursos talvez já esquecidos, podendo assim, se compreender as *epistemés* antigas ou mesma a nossa própria epistemologia, entendendo como os saberes apareciam e se transformavam. (VEIGA-NETO, 2003, p. 46)

Na arqueologia, o que interessou Foucault, segundo Veiga-Neto (2003, p.48), foi à busca pelas homogeneidades básicas situadas no fundo de determinada episteme, e na genealogia, foi à busca pelas problematizações das formas por meio das quais a nossa compreensão de mundo nos é dada historicamente. Tomando emprestadas as palavras de Macherey (2010, p. 55), “a arqueologia é uma elucidação de uma especificidade atual”. Considerada como ferramenta de investigação, o autor buscou por meio da genealogia, desvendar a história das formações discursivas, a partir de seu próprio interior. Pode-se dizer, por isso, que o projeto arqueológico e a análise genealógica se complementam em suas especificidades.

Assim compreendido, escavando no interior dos discursos os sentidos de normalidade e anormalidade construídos historicamente e, aplicando sua análise genealógica, Foucault buscou desvendar a história das formações discursivas acerca do normal e do anormal. Assim referia-se Foucault quando interpelado sobre a sua posição genealógica.

É isto que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguido sua identidade vazia ao longo da história (FOUCAULT, p. 7).

Numa relação que se estabelece tendo em vista que, todo o processo de normalização é também sinônimo de homogeneização por fazer deslocar cada elemento desviante da margem para o centro em direção ao espaço igualitário da norma, sempre espreitado pelos limites da verdade, talvez seja-nos permitido dizer, que aí, repousa a inércia do diálogo entre a razão e aquilo que se intitulou chamar de desrazão. Em *Historia da Loucura na Idade Clássica* (1972), tendo por base a institucionalização dos sujeitos tidos como insanos, o autor descreve as “faces” de diversas figuras que foram se constituindo, em espaços localizados como os leprosários, depois em asilos, hospitais gerais e, finalmente, em instituições especializadas que, no rigor do estabelecimento de práticas de ordem corretiva e reabilitadora, foram produzindo corpos normatizados sob o forte legado de uma ação educativa, melhor dizendo, de reeducação.

Foucault em entrevista acerca de sua experiência pessoal no campo da psiquiatria, assim comenta sobre a anormalidade/normalidade:

Se você não é como todo mundo, é porque é anormal, se você é anormal, é porque é doente. Estas três categorias: não ser como todo mundo, não ser normal e ser doente são, entretanto, muito diferentes e achavam-se assimiladas umas às outras. (DROIT, 2006, p.71)

Michel Foucault (1975) enfatiza que todo esse pensamento se volta à vontade de verdade de uma época, entendendo que a noção de normalidade/anormalidade está intrinsicamente ligada à questão do desvio de seu uso. Dizendo de outra maneira, a descrição dos sintomas e desvios localiza-se, então, na própria dimensão do tempo, do discurso científico e por que não, dos interesses sócio-políticos-culturais. Ainda perseguindo as reflexões do autor, pode-se inferir que o conceito de “anormalidade” para ele, fora empregado como possibilidade de deslocar da margem para o centro as diferenças a fim de normatizá-las.

No texto “Os anormais”, constituído a partir da transcrição de aulas ministradas por Foucault em 1975, no College de France, o autor nos apresenta algumas dessas figuras produzidas a partir do século XVIII, no conjunto daquilo que viria a constituir o terreno sobre o qual o domínio da “anormalidade”, se colocaria como categoria, a partir de três figuras históricas precisas, que são respectivamente: *o monstro humano, o indivíduo a ser corrigido e a criança masturbadora.*

Contudo, tal abordagem mais do que provocar uma incursão pontual a este processo de historicização, neste estudo, se prenderá em caracterizar, apenas, alguns desses elementos que servem para por a descoberta as possíveis superfícies hegemônicas sobre as quais as desordens se constituíam numa espécie de batalha a ser vencida e que, comumente, serviam até certo ponto, como modelo de um conjunto de práticas disciplinares, voltadas a individualizar os excluídos, controlar, corrigir e fazê-los funcionar a partir dos mecanismos de normatização e, assim, contribuir para o entendimento dos processos de subjetivação presentes no sujeito da modernidade.

Assim descreve Foucault em relação à primeira figura:

A noção de monstro é essencialmente uma noção jurídica... O que define o monstro é o fato de que ele constitui em sua existência mesma e em sua forma, não apenas uma violação das leis da sociedade, mas uma violação das leis da natureza... Portanto, um domínio que podemos dizer “jurídico-biológico”... O monstro é por definição, uma exceção. É o misto de dois reinos, o reino animal e o reino humano... O contexto de referência do monstro era a natureza e a sociedade, o conjunto das leis do mundo; o

monstro era um ser cosmológico ou anticosmológico. (FOUCAULT, 2010, p. 47 – 55)

Recobre-se, assim, a ideia que a figura do monstro não se estabelece somente no contexto do jurídico, mas também do biológico. Nessa aparição o *monstro humano* tem sua existência revelada pela junção de duas espécies, que se complementam, numa duplicidade que comporta tanto as leis da natureza quanto as leis da sociedade. Precisamente, se destaca a presença de um elemento transgressor, de uma desordem da lei natural, civil e religiosa, enfim, uma irregularidade, representada ora pela figura do homem “bestial” (o monstro da Idade Média), ora pelos siameses, ora pelos hermafroditas.

O segundo elemento, *o indivíduo a ser corrigido*, nas palavras do autor, é uma figura “bem específica dos séculos XVII e do século XVIII, e faz parte da genealogia da anomalia e do indivíduo anormal”. Diferentemente do monstro humano, que era tido como um fenômeno raro e tendo um contexto de referência bem limitado, o indivíduo a corrigir além de ser um fenômeno frequente parecia ter presença garantida no interior da família, bem como, nas demais instituições, como escola, a igreja, exércitos, etc., o que lhe permitiu maior circulação. Tomado como uma figura indisciplinável, indócil, incorrigível, necessitando, portanto, incorporar comportamento, aptidões a fim de regularizar suas irregularidades, *o indivíduo a ser corrigido* tem a oportunidade de redesenhar esse paradoxo na medida em que é submetido às medidas corretivas, de regulação por meio de técnicas de adestramento e reeducação. Contudo, dada a sua dificuldade de caracterização e definição ele situa-se no limite da indizibilidade.

A terceira e última figura apontada por Michel Foucault é a *criança masturbadora ou o onanista*. Comparado como um acontecimento recente, datado em fins do século XVIII é pouco reconhecido no século XIX. O que dizer desta figura indizível e impensada, mas que, se reconhece pela partilha de uma prática universal? Talvez essa invisibilidade margeie a condição de reclusão desse corpo que, não mais se anuncia não se deixa ser visível. Agora compartilha, divide espaços mais delimitados, mais estreitos, mais definidos e silenciosos. “É o quarto, a cama, o corpo; são os pais, os tomadores de conta imediatos, os irmãos e irmãs; é o médico toda uma espécie de microcélula em torno do indivíduo e do seu corpo”. (FOUCAULT, 2010, p. 50). Não se trata mais da figura que tem seu campo de aparição referendado pela sociedade ou natureza, ela se interioriza mais e se torna incomunicável.

Enfim, para Foucault, o monstro humano, o indivíduo a corrigir e a criança masturbadora, estes três elementos que constroem uma teoria geral da anormalidade, figuram separadamente até início do século XIX. Segundo o autor, “elas permanecem separadas

essencialmente na medida em que os sistemas de poder e os sistemas de saber a que essas três figuras são referidas permanecem separados um dos outros”. (FOUCAULT, 2010, p.52). Apesar de figurarem separadamente, elas se sobrepõem e possibilitam a construção de uma base referencial para o aparecimento da figura da anormalidade, ou como dizia Foucault, da tecnologia da anormalidade. Há de se reconhecer, portanto, que na Idade Clássica, essas três figuras dividiam o cenário com outras que, comumente, compunham a paisagem imaginária da anormalidade na época, dentre elas, a própria noção de loucura.

[...] a loucura na era clássica, tornou-se perceptível na forma da ética... É na qualidade da vontade, e não na integridade da razão, que reside finalmente o segredo da loucura. Durante toda a Idade Média, e por muito tempo no decorrer da Renascença, a loucura estivera ligada ao Mal, mas sob a forma de transcendências imaginárias; doravante, ela se comunica com ele pelas vias mais secretas da escolha individual e das más intenções. (FOUCAULT, 2010, p. 136 -137)

A Idade Média e a Renascença parecem ter reservado um espaço privilegiado para a experiência trágica da loucura, marcada pelo fascínio do indizível sobre o homem, diante de sua própria natureza. Desse modo, a desrazão passa a ser valorizada e concebida como um ato divino, capaz de acessar as verdades celestiais. Pode-se dizer que essas manifestações edificadas sob o julgo de valores socialmente compartilhados, permitiu a construção de figuras negativamente valorizadas e predeterminadas por uma “rede de significações religiosas e mágicas”.

Mas é no século XVII que a figura da loucura se estabelece no silêncio de sua estranheza e não mais se identifica em relação à doença, mas em relação à sociedade consigo mesma, com o que ele reconhece na conduta dos indivíduos. “O mundo da loucura vai tornar-se o mundo da exclusão” (FOUCAULT, 1975, p. 78). Convocada ao confinamento, ao isolamento social em espaços reservados aos indesejáveis, como hospícios, asilos, hospitais, a loucura divide o espaço com outros personagens excluídos.

Encerram-se os inválidos pobres, os velhos na miséria, os mendigos, os desempregados opiniáticos, os portadores de doenças venéreas, libertinos de toda espécie, pessoas a quem a família ou o poder real querem evitar um castigo público, pais de família dissipadores, eclesiásticos em infração, em resumo todos aqueles que, em relação à ordem da razão, da moral e da sociedade, dão mostras de “alteração”. (FOUCAULT, 1975, p. 78)

Já no final do século XVIII percebe-se uma ressignificação do entendimento dessa figura que passa ocupar outra dimensão. Tomemos como exemplo dessa experiência chamada loucura no campo da medicina e da psicologia. Na medicina, a loucura fora tomada como

doença, uma vez que se afastava da norma padrão. Passa a se constituir, então, como objeto a ser perseguido e é transformada na “verdade natural revelada pelo médico”. Igualmente, o fascínio pelo desconhecido parece compor o interesse da psicologia, para quem a loucura, nada mais é do que uma doença, definida em relação a uma média, a uma norma.

Vê-se bem, como cada época cria, a partir de suas condições de visibilidade, as diversas figuras que ocupam os espaços na sociedade através dos tempos.

Um fato social só pode ser dito normal para uma determinada sociedade em relação a uma fase igualmente determinada do seu desenvolvimento. Esta claro que o século XVI valorizou positivamente e reconheceu o que o XVII ia menosprezar desvalorizar e reduzir ao silêncio. A loucura no sentido mais amplo situa-se aí; neste nível de sedimentação dos fenômenos de cultura em que começa a valorização negativa do que tinha sido apreendido originalmente com

o Diferente, o Insano, a Desrazão”. Ai, as significações morais se engajam, as defesas atuam; as barreiras elevam-se e todos os rituais de exclusão organizam-se. Estas exclusões podem ser segundo as culturas de diferentes tipos: separação geográfica... separação material... ou simplesmente separação virtual. (FOUCAULT, 1975, p. 89).

Nesse sentido, a loucura pode ser compreendida como uma figura simbólica da conduta anormal, um problema a ser contido em suas raízes, tanto pela incorporação de algumas técnicas de vigilância e correção social a fim de produzir um “bem estar”, o equilíbrio de toda a sociedade, quanto pelos mecanismos estratégicos de controle reservados ao internamento, a medicalização e a normalização. Convém ressaltar que, o século XVIII acomodou não só a ideia de anormalidade enquanto uma figura instituída pelo domínio do saber e das práticas que a ela se relaciona, como também nos afirma Canguilhem (2010, p. 199), popularizou o termo *norma* “a partir de vocábulos específicos de duas instituições: a instituição pedagógica e a instituição sanitária... Normal é o termo pelo qual o século XIX vai designar o protótipo escolar e o estado de saúde orgânica”.

Ambas as instituições sendo de grande alcance social, possibilitou uma silenciosa visibilidade controlada dos comportamentos ditos como anormais, naturalizando-os. O fato da exclusão daqueles que despojados de sua linguagem não se estabeleceram como seres produtivos, apontou para a necessidade de sanções de controle moral. Canguilhem (2010, p.199 – 200), em sua obra, *O normal e o patológico*, afirma que:

Tanto a reforma hospitalar como a pedagógica exprimem uma exigência de racionalização que se manifesta também na política, como se manifesta na

economia, sob a influência de um maquinismo industrial nascente que levará, enfim, ao que se chamou, desde então, de normalização.

Mais adiante completa:

[...] a normalização dos meios técnicos da educação, da saúde, do transporte de pessoas e de mercadorias é a expressão de exigências coletivas cujo conjunto define, em determinada sociedade histórica, seu modo de relacionar sua estrutura, ou talvez, suas estruturas, com aquilo que ela considera como sendo seu bem particular, mesmo que não haja uma tomada de consciência por parte dos indivíduos.

Esses mecanismos instituídos, estrategicamente, se articulam quase que de maneira automática, assegurando e legitimando práticas sociais normalizadoras a serem inculcadas sobre os corpos despojados, assujeitados e desprovidos de uma linguagem própria. Foucault ao problematizar a constituição histórica da loucura nos leva a compreender como o século XVIII vai mascarar a exclusão desses corpos improdutivos para o mundo burguês. Impedidos de conviverem em sociedade, “o internamento foi então ligado nas suas origens e no sentido primordial a esta reestrutura do espaço social”. (FOUCAULT, 1975, p.79)

## 1.2 Deficiência/Diferença

A análise histórica dos diferentes sentidos atribuídos às figuras da *deficiência e diferença* explicita mais que a evolução de um conceito científico. Extrapola o campo técnico-teórico e se inscreve nos domínios dos saberes/poderes e das culturas das diferentes sociedades em relação às atitudes dispensadas para com seus membros. Conhecer como esses conceitos foram se configurando, histórica e geograficamente, desde as práticas presentes das sociedades antigas e medievais até os nossos dias, nos permiti compreender melhor os fatos que influenciam a prática do cotidiano escolar daqueles que se localizam na fronteira da vulnerabilidade, bem como, o lugar que eles passam a ocupar na sociedade contemporânea por meio dos mecanismos de normalização nos colocando frente a frente com o presente tal como o conhecemos.

As concepções de deficiência e diferença são historicamente construídas, daí a diversidade de definições relativa aos diferentes campos e perspectivas de análise teórica. As formas, bem como, sua caracterização e classificação sempre cogitaram debates/embates acalorados no campo da educação, provocando quase sempre situações conflituosas, em virtude da dificuldade teórica relacionada à cognição humana. As concepções, além de

produzirem diferentes relações entre os indivíduos, impõem divisas, barreiras que convergem para seleção e enquadramento dos mesmos. Tudo isso atravessado pelas relações de poderes e saberes de cada época. Segundo Platt<sup>11</sup> (1999, p. 7)

[...] a história e a filosofia apontam que há equívocos contundentes na construção do conceito de deficiência. Ao não se apontar tais equívocos, corremos o risco de perpetuar a segregação de indivíduos (considerados deficientes ou não), mesmo com todos os agravantes legais que esta sendo difundidos nas atuais políticas nacionais e internacionais.

Assim como a loucura, a deficiência margeou-se por sob dois polos: o do bem e do mal. Durante a Antiguidade o destino reservado às pessoas com deficiência ancorava-se, ora pela prática da eliminação, ora pelo abandono, sinalizando uma total ausência de atendimento. Tais atitudes eram, não só concebidas como naturais, como também eram compartilhadas e legitimadas por toda a sociedade clássica e classista que endossava os ideais morais da época. Tendo na perfeição um atributo a ser perseguido, cultivado e valorizado a deficiência tornara-se algo como pertencente ao subumano.

Segundo Pessotti (1984), o que cada época adotou para pensar algo como a deficiência, e o tratamento dispensado aos que apresentavam comportamento atípico, variavam de acordo com as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade. No primeiro caso, a prática do isolamento e da reclusão do corpo configurava-se num ato de comiseração e proteção, no segundo, a imposição do castigo, reverberava em proteção, uma vez que aplicado, livrava-se a alma do pecado. Comenta Misés (1977, p.14):

Nós matamos os cães danados, os touros ferozes e ‘indomáveis, degolamos as ovelhas doentes com medo que infectem o rebanho, asfixiamos os recém-nascidos mal constituídos; mesmo as crianças, se forem débeis ou anormais, nós a afogamos: não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las.

Se na antiguidade as pessoas com deficiência não eram aceitas socialmente por serem consideradas como *coisa*, despossuídas de alma, já na Idade Média, a deficiência eleva-se, ganha “status” de *coisa* para *pessoa* e passa a ocupar outro lugar, ou seja, passa a ser interpretada como um fenômeno espiritual, fato este que lhe conferiu o direito de ter uma alma no plano teológico.

Há de se considerar também que neste período a figura da igreja exercia forte influência sobre os acontecimentos, tornando-se muito presente na vida das pessoas. Havia

---

<sup>11</sup> Mestre em Educação pela PUCCAMP/SP; Doutoranda em “Filosofia e História da Educação” pela UNICAMP/SP; Supervisora Escolar da Rede Municipal de Ensino em Florianópolis/SC.

uma atitude orientada para o protecionismo desses indivíduos. Acreditava-se que se tratassem bem os deficientes, a graça de Deus recairia sobre eles. Contudo, esse deslocamento discursivo não impediu que os deficientes fossem perseguidos e sacrificados. Por estarem alinhadas na ordem da imperfeição, da incapacidade, da ociosidade, essas figuras destacavam-se pela negatividade e, conseqüentemente, se distanciavam da similitude perfeita de Deus. Identificavam-se a eventos sobrenaturais que lhes conferiam uma conotação extremamente contraproducente. A falta de uma maior compreensão científica em esclarecer a origem do corpo defeituoso ou da mente desvirtuada, deu margem para que a pessoa com deficiência fosse considerada, por natureza, um indivíduo possesso por entidades malignas.

Na Renascença, a preocupação com os interesses terrenos, com a natureza, o individualismo, enfim, com os fundamentos humanísticos, fizeram descortinar a importância da vida, do ser humano, em oposição ao poder e ao domínio espiritual. Por outro lado, exigia, da parte da pesquisa naturalista, em relação aos males físicos, avanços. Nas palavras de Fación (2005, p.94), com o Renascimento.

[...] a ênfase no conhecimento científico torna-se a principal diretriz dos procedimentos médicos para com aqueles que passam, naquela época, a ser entendidos como doentes. A deficiência é vista como uma moléstia física, sendo suas manifestações comportamentais ou seus sintomas.

De fato, o movimento renascentista apesar de não ter conseguido romper com a situação de marginalidade em que viviam os deficientes, permitiu alterações significativas em relação aos paradigmas sociais e as relações de trabalho. Na base deste contexto, a experiência apresentava-se como a única fonte para se chegar ao conhecimento. Surge uma nova concepção de homem e aprendizagem. No enfoque médico, o corpo passou a ser perseguido em busca de respostas em relação a sua disfuncionalidade. Este se desprende das raízes místicas e do ambiente supersticioso a que fora submetido, rompe o silêncio e se reconhece na razão de uma nova mentalidade que passa a povoar o solo da capacidade criadora.

Conduzido pelo próprio desdobramento da história, esse mapa, aos poucos vai se decompondo. Novos acontecimentos e personagens começam a redesenhar uma nova paisagem sócio-política e econômica. O surgimento da família moderna que se estabeleceu na burguesia a partir do século XVIII, as novas exigências econômicas, as tentativas educacionais, os avanços científicos, o temor político em relação aos movimentos populares, dentre outros, reivindicava, nas palavras de Foucault, “um novo esquadramento da

sociedade”. Não se admitia mais a articulação de sentenças punitivas e corretivas vinculadas ao espetáculo à cerimônia dos corpos.

No final século XIX e início do século XX, os loucos, as pessoas com deficiência, os doentes, os despossuídos economicamente, dentre outros, apesar de libertos para a aparição pública, em virtude, principalmente do movimento humanístico renascentista, mantinham o estigma de *persona non grata* para a sociedade da época. Sua circulação e visibilidade colocavam em suspeição a harmonia, a tranquilidade e o bem estar geral. Sua reaparição “nas paisagens mais familiares” representava um problema que deveria ser contido. Foucault (1975, p. 81), numa passagem acerca da constituição histórica da doença mental, assim comenta sobre a experiência da sociedade no convívio com aqueles que, por algum motivo, não se encaixavam nos padrões normativos constituídos socialmente: “[...] restituídos à liberdade, podem tornar-se perigosos para sua família e o grupo no qual se encontram. Daí a necessidade de contê-los [...]”.

Logicamente, essa não era uma posição reservada somente aos loucos, mas também se estendia a todos que, de uma maneira ou outra, infringiam os padrões de normalidade culturalmente instituídos. Sob o viés desses acontecimentos apreende-se que “ser ou não ser” deficiente, não se justifica em questão de sua existência físico-biológica, mas sim aos caracteres sociais de discriminação da sociedade em relação aos estereótipos.

Há de se interrogar, portanto: houve ou haveria espaços hoje para se pensar questões como a deficiência e a diferença, numa perspectiva diferente da estabelecida, considerando-se que, sob diferentes artifícios e arranjos a sociedade sempre validou tais experiências como legítimas e inquestionáveis? Na razão direta, como se materializariam esses espaços e a partir de quais elementos se findariam? Foucault possivelmente nos diria que esses espaços nunca existiram em seu verdadeiro propósito. Talvez o mais próximo que se tenha chegado fora o alinhamento entre os discursos dos saberes e poderes com as políticas assistencialistas, protecionistas e normalizadoras desenvolvidas pelas instituições de forma geral. Nesta perspectiva, consideramos que a sociedade da mesma forma que desenvolve mecanismos próprios para estabelecer a vida, constrói também os valores que vão permear e tornar possível esta vivência. Daí coube a ela determinar o que rejeitar ou incluir como modelo a ser seguido.

A história demonstra que vários foram os dispositivos, bem como, instituições disciplinares cunhadas para separar, categorizar e esquadrihar os indivíduos. Dentre essas instituições, uma ocupou lugar de destaque, qual seja a instituição escolar. De algo a ser exterminado, a deficiência/diferença passou a ser pensada como objeto passível de

educabilidade e, neste contexto, nada melhor do que a escola para cumprir esse legado. E é dela que falaremos a seguir.

### 1.3 Educação e Instituição Educacional

*“Haverá em todas as salas de aula lugares determinados para todos os escolares, de todas as classes, de maneira que todos os da mesma classe sejam colocados num mesmo lugar e sempre fixo. Os escolares das lições mais adiantadas serão colocados nos bancos mais próximos da parede e em seguida os outros segundo a ordem das lições avançando para o meio da sala... Cada um dos alunos terá seu lugar marcado e nenhum o deixará nem trocará se a ordem e o aconselhamento do inspetor das escolas... um escolar leviano e distraído seja colocado entre dois bem comportados e ajuizados, que o libertino ou fique sozinho ou entre dois piedosos”.*

*(Michel Foucault)<sup>12</sup>*

A “educação” há muito, é objeto de preocupação por parte de filósofos, educadores, linguistas, sociólogos, antropólogos, psicólogos, enfim, estudiosos de diferentes campos. A grande variedade de aplicabilidade de seu campo de significação exige diferentes interpretações. Contudo, este texto não tem a pretensão de esgotar todo conteúdo semântico do termo, nem detalhar, pormenorizadamente, seus construtos e aplicabilidades históricas, antes, se detém a analisar como a educação, em específico, a escola, se relaciona com a pluralidade cultural e com o saber institucionalizado de grupos e/ou classes sociais, que se encontram desprovidos de possibilidades concretas, sendo marginalizados, excluídos, geográfica e historicamente, pela imposição de padrões, valores e regras, instituídos hierarquicamente pelas classes que detém o poder, de seus direitos. Lopes (2005, p. 107), afirma que,

[...] a escola moderna está entre posição de direita e de esquerda e que esta vem colaborando para acentuar, e as diferenças. Por outro lado, ela, como uma instituição moderna é vista como capaz de promover o uso da razão e a formação de homens livres e, por outro, é vista como incompetente por não conseguir formar cidadãos e por estar produzindo e acentuando as divisões

<sup>12</sup> Trecho extraído do Capítulo I – Os corpos dóceis, do livro: Vigiar e punir, 2007, p.1260.

entre ricos e pobres, dominantes e dominados. Uma das visões diz que a escola deve habilitar um maior número de pessoas ao uso da razão, e a outra defende que a escola deve romper com os binarismos.

Costuma-se afirmar que a educação deve promover uma formação integral do homem, formando indivíduos autônomos, criativos, éticos, capazes de contribuir para as transformações sociais, culturais, econômicas, enfim, transformações que garantam não só uma qualidade de vida para os cidadãos, mas também, a apropriação de conhecimentos, habilidades e valores, premissa primeira, para se configurarem como membros do gênero humano, pois de acordo com Marx não nascemos humanos, mas nos tornamos humanos pela apropriação do patrimônio deste gênero humano, pela via do trabalho: a hominização pelo trabalho.

Segundo Schutz<sup>13</sup> (2009), A palavra “educar” vem do latim *educare*, por sua vez ligado a *educere*, verbo composto do prefixo *ex* (fora) + *ducere* (conduzir, elevar), e significa literalmente “conduzir para fora de”, ou seja, preparar o indivíduo para o mundo. A propósito desta etimologia semântica, pode-se pensar, então, na instituição educacional, em sua forma escolar, como algo que subsiste no interior das axiomáticas sociais globais.

Nesta direção, também Saviani (2005), alia-se a esse pensamento afirmando que “a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens” e acrescenta argumentando que,

O objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esses objetivos. (SAVIANI, 2005, p.13)

Segundo Brandão a educação existe em toda a parte e não se faz por uma única via, assim como o seu exercício não acontece em um único momento, em um único lugar e como os mesmos protagonistas. O autor nos chama a atenção para o fato de que é preciso dessacralizar a educação, uma vez que “criada por determinação humana, recria determinados tipos de homens”. (BRANDÃO, 2007, p.100). Assim sendo, afirma que:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para

---

<sup>13</sup> Ricardo Schutz, bacharel em Administração de Empresas e Direito, Mestrado em TESL (Teaching English as a Second Language, pela Arizona State University. Desde agosto de 2003, preside a associação Sul-Brasileira de Intercâmbio Educacional e Cultural – ASBI.

ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (2007, p.7)

À luz dessas considerações, podemos pensar então a educação, também como um ato político-social. Isso implica dizer que, educar também se tornou sinônimo de exercício cultural.

A epígrafe citada no início do texto, extraída do livro “Vigiar e Punir” de Foucault, nos permite vislumbrar o modelo de institucionalização educativa que surge na Modernidade, dividindo os espaços, organizando o tempo e as diferenças, estabelecendo toda uma vigilância hierarquizada de combinações, intervenções, normatizações e controle operatório sobre o conjunto heterogêneo de indivíduos. A ideia de “educar” nessa perspectiva converte-se em algo capaz de transformar os segmentos individuais em protótipos de homens desejáveis socialmente.

Para efeitos desta disposição e a fim de evitar confusões semânticas em relação ao sentido do que vem a ser o termo “*instituição*”, iniciemos, primeiramente, pela contribuição de Saviane (2005, p.28, apud. Torrinha, 1945, p.434), que assim esclarece:

A palavra “instituição” deriva do latim *institutio, onis*. Este vocábulo apresenta uma variação de significados que podem ser agrupados em quatro acepções: “1. Disposição; plano; arranjo. 2. Instrução; ensino; educação. 3. Criação; formação. 4. Método; sistema; escola; seita; doutrina”.

Nesta definição, de acordo com o autor, apesar da diversidade de entendimentos que o léxico *instituição* sugere, o seu sentido conceitual parece agregar um ponto em comum, qual seja, a efígie de algo criado para satisfazer as necessidades humanas, não aquelas de caráter efêmero, mas permanentes. Neste sentido, guarda em si uma especificidade puramente humana, considerando sua base material e forma de organização inserida numa transitoriedade temporal que vai se renovando face às diversas finalidades sociais para as quais é convocada a encaixar.

[...] Para satisfazer necessidades humanas às instituições são criadas como unidades de ação. Constituem-se, pois, como um sistema de práticas com seus agentes e com os meios e instrumentos por eles operados tendo em vista as finalidades por elas perseguidas. As instituições são, portanto, necessariamente sociais, tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens, como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade a que servem. (SAVIANI, 2005, p.28)

A partir desse recorte pode-se dizer que, embora as instituições, em sua origem, se constituíram com a função de suprir as indigências “típicas do ser humano”, de modo a satisfazer os seus desejos mais primários, isto não significa dizer que, para suprir cada uma dessas necessidades terá que se cunhar uma instituição. Igualmente não se pode afirmar que com o passar do tempo elas permanecerão imutáveis em suas bases estruturais e de funcionamento. Ainda de acordo com Saviani (2005),

[...] de modo geral, o processo de criação de instituições coincide com o processo de institucionalização de atividades que antes eram exercidas de forma não institucionalizada, assistemática, informal, espontânea. A instituição corresponde, portanto, a uma atividade de tipo secundário, derivada da atividade primária que se exerce de modo difuso e inintencional... [...] às instituições necessitam, também, se auto reproduzir, repondo constantemente suas próprias condições de produção, o que lhes confere uma autonomia, ainda que relativa, em face das condições sociais que determinaram o seu surgimento e que justificam o seu funcionamento. E, se isso vale para as instituições, de modo geral, “a fortiori” se aplica às instituições educativas, uma vez que estas têm a prerrogativa de produzir e reproduzir os seus próprios agentes internos. (SAVIANI, 2005, p. 29)

A partir dessas considerações, não podemos pensar, então, na palavra *instituição*, em sua forma singular, mas sim, em *instituições*.

Dando continuidade ao aspecto conceitual da palavra, recorro também às contribuições de Michel Foucault que assim define a instituição: “Geralmente se chama instituição todo comportamento mais ou menos coercitivo, aprendido. Tudo que em uma sociedade funciona como sistema de coerção, sem ser um enunciado, ou seja, todo o social não discursivo é a instituição”. (FOUCAULT, 1975, p.140)

Foucault nos revela que as *instituições* de forma geral, independente do contexto de origem, são constituídas por relações de poder que aos poucos vão se legitimando em verdadeiros espaços estratégicos para o estabelecimento de regras, normas e leis. No caso específico da instituição escolar, concebida pelo autor como a “grande máquina de vigilância da modernidade”, se apresenta, pois, como um espaço singular, dentre os demais, principalmente, por ancorar em sua matriz, além das técnicas de normatização e dispositivos complexos para (re) produzir discursos de verdade sobre os corpos assujeitados, tem investido também na fabricação e legitimação de um espaço rigidamente ordenado e regulamentado, homogeneizando e diluindo as identidades construídas e as em construção. Capaz de instituir-se e de ser ela mesma instituinte, a escola de certa maneira tanto serve como instrumento essencial para um fim determinado, qual seja, “assegurar a ordenação das multiplicidades humanas”, quanto para impor formas de dominação e de segregação, distanciando-se assim,

de seu espólio se a considerarmos em sua especificidade como ação propriamente pedagógica, voltada a socialização do saber sistematizado e à aquisição de instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado.

Ora, sabe-se que a educação não foi foco de investigação para o autor, mas sim, o processo de sujeição do sujeito. Este fora concebido por sua transitoriedade, contingência e finitude e não como algo previamente estabelecido, ou seja, a realização de algo como a natureza, universalizante como nos quer aludir o pensamento pedagógico. Pensando então neste sujeito que não mais se oferece a universalização, mas é capturado pelas relações discursivas que permanecem firmes na construção das subjetividades, vale aqui ressaltar o entendimento de Michel Foucault acerca da escola enquanto espaço onde o poder, não só disciplinar, mas também, normalizador, se desenvolveu e fomentou a “exclusão” – o lugar mais fundo da sujeição. Para além do que se afirma acerca da escola e seu papel social – espaço privilegiado de aprendizagem, onde se capacita e se instrui para a vida em sociedade – para Foucault, ela se constituiu como um espaço disciplinar para docilização dos corpos. Através da disciplina surge o poder da norma. Convém ressaltar o sentido outro do termo disciplina, ora utilizado. Este não se associa a ideia de matéria ou conteúdo disciplinar, transmitido em sala de aula. Na obra *Vigiar e punir*, Foucault faz avançar esse entendimento. Pode-se afirmar que para o filósofo o conteúdo “disciplina” se converte em elemento definidor do próprio conceito de Modernidade. Distanciando da semântica usual, ao evocar a ideia de disciplina como mecanismo político de controle, assim esclarece:

[...] Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”... Muitos processos disciplinares existiram há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação... O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano... que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe... A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina é uma anatomia política do detalhe. (FOUCAULT, 2007, p. 118-120)

Nesse entendimento, a escola passa a ser concebida, então, nas palavras do autor, como uma “instituição de sequestro”. O que parece evidente em suas investigações é que, assim como as demais instituições, ela abriga em sua centralidade, um campo de possibilidades para a invenção e constituição do sujeito moderno, por meio de rede de poderes, do domínio do “Ser-poder”. Fazendo uma pequena digressão, basta lembrar que as primeiras escolas construídas se deram a partir do arquétipo físico das prisões, investindo

assim, numa forma estruturada e organizada das relações humanas por meio dos detalhes. Para Foucault “na eminência do detalhe viriam se localizar, sem dificuldade, todas as meticulosidades da educação cristã, da pedagogia escolar ou militar, de todas as formas, finalmente, de treinamento”. (FOUCAULT, 2007, p. 118-120)

#### 1.4 A escola na Modernidade

Pensando na escola de hoje, constituída segundo os ideais da Modernidade e tendo o sujeito como protagonista central nos permite afirmar que esta, ainda, alimenta práticas educacionais voltadas a hierarquizar, classificar e organizar as diferenças como princípio ético e estético a ser perseguido. “A escola será cada vez menos (o local) daquelas justas em que os alunos defrontavam forças e cada vez mais (o espaço) de uma comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar”. (TERNES, 2007, p.58, apud FOUCAULT, 1977, p. 165).

Há de se interrogar, portanto, o que a torna tão polêmica dentre as demais instituições disciplinares, já que se encontra, assim como as demais, atravessada por relações de poder e saber. Talvez algo mais próximo que se poderia supor seria o fato dela abrigar, por um período mais longo, os indivíduos durante seu processo formativo, sancionando comportamentos rígidos e corpos politicamente dóceis. Segundo Ternes (2007, p. 6), na sociedade moderna “... não é suficiente ser sujeito. Melhor, ser sujeito é outra coisa: é ser normal... No lugar do sujeito, o assujeitamento, o sequestro, não somente do corpo, mas da alma”.

A escola constantemente é convocada por diferentes segmentos da sociedade para cumprir, dentre os vários papéis a ela delegados, ora o seu papel primeiro, que consiste na socialização do saber sistematizado, da ciência elaborada, propiciando a aquisição de instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado, à própria ciência e, mais recentemente, para produzir um saber articulado com os interesses das camadas populares.

No primeiro caso podemos assinalar que são as demandas advindas das novas gerações em relação à apropriação desse conhecimento sistematizado, da cultura letrada, que justificam a existência da escola. Considerando o exposto, pode-se dizer ainda que esta passa a ser, então, sinônimo de conhecimento elaborado, saber sistematizado ou, no melhor do termo, cultura escolar. Nessa perspectiva, ler e escrever se constituem como requisito básico para o desenvolvimento dessas habilidades.

Sendo o saber uma produção social, tecida no interior das relações sociais, implica dizer que este, não deixa de ser uma força produzida sobre a tutela da classe dominante a ser assimilado pelos despossuídos economicamente. Segundo Bourdieu, esse poder encontra-se invólucro por mecanismos invisíveis que asseguram e agravam as desigualdades entre as classes sociais, uma vez que privilegia a cultura dominante em detrimento das demais culturas.

É fato que, ao admitir-se que é pela via da escola que este saber sistematizado é transmitido e socializado é fato, também, que esse processo não percorre os mesmos caminhos em relação às possibilidades de acesso canalizadas para os diferentes grupos, de diferentes classes sociais; tão pouco é também, destituído de relações de poder. Pode-se afirmar assim, que a escola não se consagra com um campo neutro, ao contrário, ao compartilhar e potencializar os interesses das classes privilegiadas contribui para a hierarquização do sistema e a legitimação da ordem social.

Atualmente, a escola expressa o solo sobre o qual se viu emergir inúmeras práticas e dispositivos normativos que instituiu não somente fronteiras de ordem cognitiva, social, econômica, política, racial, ética, religiosa, etc., mas estabeleceu limites de diferenciação para as tipologias sociais. Ternes (2007, p. 63), comentando o pensamento foucaultiano acerca do processo de normalização das sociedades contemporâneas, nos faz perceber que “numa sociedade normativa apaga-se qualquer possibilidade de oposição, de diferença... A norma não permite... E o próprio normal perde seu poder de alteridade”. Daí a dificuldade da escola em lidar com outras estruturas de sociedades que dão significados diferenciados às suas experiências e vivências culturais, impondo uma rede uniforme de normalidade, principalmente as consideradas minoritárias.

A escola contemporânea evidencia uma organização reificante através da multiplicação de técnicas e métodos que homogeneizam (leis universais), simplificam (objetividade e linearidade) e agilizam (praticidade, repetição e superficialidade) o processo educacional. A ordem pragmática cria dispositivos de poder que compartimentalizam as relações por meio dos papéis, das funções e das especializações. Esta forma de estruturação, que é exercida através de instrumentos autorreguladores, tem sua base na vigilância constante, nas avaliações regulares dos resultados e nas sanções normalizadoras, construindo uma pedagogia que administra o tempo/espço, transformando o homem em co-produtor das próprias amarras a que está submetido. (Valadarres & Rocha, 2006, p.6). Nessa perspectiva, ela nem sempre foi compreendida como um espaço heterogêneo. Concebida por alguns como

lugar de encontros e por outros, de desencontros, segundo Silva (1996, p.251), ela “materializa o próprio projeto da modernidade. Ela é a instituição moderna por excelência”.

Vejamos agora a posição de outro autor que muito contribuiu para o entendimento da escola na modernidade. De acordo com Pierre Bourdieu<sup>14</sup> (apud Catani, 2004, p. 20) “a escola nunca exerceu um papel tão importante – e para uma parcela tão importante da sociedade”. Ressalta que apesar dessa relevância, ela tem se revelado como excludente, segregadora, elitista, uma vez que não reconhece nos indivíduos suas singularidades culturais, individuais, étnicas, raciais, ideológicas e econômicas. Ao contrário, contribui para a reprodução e manutenção da ordem imposta, por meio da inculcação de uma cultura elitista, tida como legítima naturalizando os acontecimentos e, como ele mesmo diz, “transfigurando as desigualdades sociais em desigualdades naturais”.

Contudo, o autor ao mesmo tempo em que denuncia esses mecanismos de distinção, exclusão e reprodução social, reconhece que, somente pela via do desvelamento dessas representações e práticas produzidas pelas classes dominantes - que se traduzem no modo de funcionamento do sistema escolar em parceria com os interesses desse grupo - poderão ser questionados e, assim, alargar as possibilidades de intervir nessa realidade.

A cultura escolar é uma cultura particular, a da classe dominante, transformada em cultura legítima, objetivável e indiscutível. Na verdade é arbitrária e de natureza social, resultado de uma seleção que define o que é estimável, distinto, ou ao contrário, vulgar e comum. (BONNEWITZ, 2003, p. 114).

Neste sentido, a cultura escolar não é um campo neutro, ao contrário, constitui-se a partir de uma rede de relações de saberes e poderes, que se inscrevem sobre a materialidade objetiva dos diferentes agentes, dos diferentes grupos sociais. De acordo com Bourdieu, ao tratar de forma igual os diferentes agentes, das diferentes camadas sociais, desconsiderando suas raízes históricas, culturais e econômicas, a escola, além de reduzir as possibilidades de êxito dessas camadas, no que se refere ao acesso á cultura letrada, mascara pela aparente igualdade de oportunidades, os mecanismos ocultos de dominação. Para ele a “escola agrava as desigualdades por privilegiar os conhecimentos associados aos padrões de elite”. Era convicto que, somente pelo desvelamento e desocultação desses mecanismos de dominação e das leis de reprodução, poderia se chegar à compreensão do mundo e, nesse movimento, inverter a lógica da reprodução.

---

<sup>14</sup> Considerado pela crítica como um dos mais importantes pensadores do século XX e, reconhecido mundialmente pelo volume e relevância de obras produzidas e publicadas desde a década de 1960, inclusive no âmbito da sociologia da educação e cultura.

Para além da função de instrumento que convalida as desigualdades sociais, a escola ao impor o arbitrário cultural dominante, sentencia ao depauperamento, outras culturas legítimas submetendo-as, muitas vezes, a um processo de aculturação específica, como é o caso dos alunos surdos em relação a sua cultura, qual seja “Cultura Surda”.

## 1.5 Cultura Surda

*"Recuso-me a ser considerada excepcional deficiente. Não sou. Sou surda. Para mim, a língua de sinais corresponde à minha voz, meus olhos são meus ouvidos. Sinceramente nada me falta. É a sociedade que me torna excepcional..."<sup>15</sup>*  
(Emmanuelle Laborrit).

A primeira questão a se colocar refere-se aos diferentes conceitos e sentidos que são atribuídos ao vocábulo “cultura”. Revisitando alguns estudos das teorias sobre a cultura, constata-se uma indefinição, ou na melhor das formas, uma variedade de entendimentos que oscilam desde a visão mais simplista a mais complexa do termo. Neste sentido, percebe-se que seus diferentes conteúdos e usos, estão intimamente relacionados às transformações das relações que os homens foram estabelecendo ao longo da história - de um estágio mais simples para um mais complexo com os elementos naturais. Isso nos permite supor que sua produção só pode ser entendida numa dimensão coletiva, plural e nunca individual.

Tal afirmação vai ao encontro do pensamento pós-moderno, segundo o qual, as nações podem até partilhar a civilização, mas sempre serão distintas na sua cultura, ou seja, terão como traço distintivo a essência que as define como nação. Segundo Larraia (2003: p.45)

[...] o homem (...) é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade.

Carlos Brandão em seus escritos acerca da cultura percorre a ideia que os homens representam a própria materialidade da cultura uma vez que, apropriando e transformando a

---

<sup>15</sup> Fragmento retirado do livro Voo de Gaivota.

natureza por meio do trabalho consciente, da experiência pessoal com o mundo, com o outro, (re) significam a própria existência. Ao definir cultura, afirma que,

[...] tal como a natureza onde vivemos e de quem somos parte, também a cultura não é exterior a nós. A diferença esta em que o ‘mundo da natureza’ nos antecede, enquanto o ‘mundo da cultura’ necessita de nós para ser criado, para que ele, agindo como um criador sobre os seus criadores nos recrie a cada instante como seres humanos. Isto é, como seres da vida capazes de emergirem dela e darem a ela os seus nomes (BRANDÃO, 2003, p. 22),

Retomando a questão da cultura, no primeiro caso, situam-se àqueles que a tomam como universal, única, desprovida de uma exterioridade e para a qual o seu sentido se converge para as ideologias hegemônicas, corroboradas por um processo de padronização e homogeneização das diferentes identidades.

Contrariando essa visão reducionista, existem aqueles que se distanciam dessa epistemologia monocultural, propondo o deslocamento para o reconhecimento e valorização das múltiplas identidades, avançando assim as discussões, do termo, para uma dimensão mais complexa, que contemple o diverso, o diferente, sem, contudo, desconsiderar e entender as dificuldades que a adoção por essa semântica acarreta aos diversos campos de estudo, em especial, para o educacional.

Para além dessas considerações, Bourdieu ao conferir cultura como um espaço desprovido de autonomia, assim como os demais campos em relação à lógica social, nos traz o seguinte conceito de cultura.

Cultura vem a ser um sistema de significações hierarquizadas, tornando-se um móvel de lutas entre grupos sociais cuja finalidade é de manter distanciamentos distintivos entre classes sociais. (Hey & Catani, 2008, p. 62)

Vale registrar que apesar de uma longa história de descrições e definições de cultura, o conceito continua a oferecer mais indagações do que respostas. Numa dessas tentativas e baseadas nos Estudos Culturais, passamos agora ao desafio de definir o termo “cultura surda”, que propõem a pensar a surdez numa perspectiva antropológica.

A priori, pode-se dizer que sua origem se alinha à própria história de luta, dos movimentos imputados ao longo dos anos pelas comunidades surdas em busca do reconhecimento da língua de sinais e do direito de poder compartilhar padrões, valores e crenças próprios dos surdos. Para a professora surda Karen Strobel (2008), Cultura Surda

[...] é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo, a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções

visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das almas das comunidades surdas. Isto significa dizer que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo. (STROBEL, 2008, p. 24)

Noutra passagem, a autora completa dizendo que a “[...] cultura surda não está definida, dificilmente consegue definir-se. Ela é assim, dispersa, com várias rachaduras que o tempo vai se encarregar de reparar” (2005, p. 57). Afirma que a cultura surda, diferentemente da cultura ouvinte, constitui-se, essencialmente, numa atividade criadora de símbolos e práticas baseadas nas experiências visuais. Isso equivale dizer que, para definir cultura surda, requer a princípio, um distanciamento do conceito de cultura única e universal e, concomitantemente, uma aproximação para o conceito mais amplo, que admita as multiplicidades de manifestações e grupos culturais das mais diversas naturezas.

Há quem diga que a cultura surda é uma invenção, um acontecimento dentre tantos outros, que veio demarcar mais um campo de luta de um grupo minoritário, no caso os surdos, em relação a um grupo majoritário, os ouvintes. Há ainda aquele que a considera como uma subcultura. Skliar (1998, p.28), ao referir-se a esse território, assim comenta:

Em menor grau ainda, se discute hoje a existência de uma comunidade de surdos. Talvez resulte fácil definir e localizar, no tempo e no espaço, um grupo de pessoas; mas, quando se trata de refletir sobre o fato de que nessa comunidade surgem – ou podem surgir – processos culturais específicos, é comum a rejeição à ideia da “cultura surda”, trazendo como argumento a concepção da cultura universal, a cultura monolítica. [...] A cultura surda não é uma imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é o seu revés. Não é uma cultura patológica.

Tal pensamento, na maioria das vezes, repousa no fato das pessoas partilharem a crença que os surdos vivem isolados e incomunicáveis no mundo, uma vez que não partilham da linguagem oral para interagirem com a cultura ouvinte alegando que, para se apropriarem desse mundo material e cultural é preciso transformar-se num surdo “falante”. Ainda o percebem dentro da visão iluminista que, segundo Hall (1997:10), “tendia para a perfeição do ser humano”, desconsiderando seu pertencimento a uma cultura com características próprias que os tornam diferentes<sup>16</sup> de outros grupos. Esses grupos acreditam que não existe nada fora de sua referência cultural, ou seja, não existe uma experiência - a partir da surdez - ancorada em práticas significativas e de representações compartilhadas entre os surdos.

As raízes histórico-culturais do povo surdo, apesar de terem sido reprimidas, ignoradas e desrespeitadas historicamente, por valores, normas e comportamentos

---

<sup>16</sup> O termo diferente ora utilizado não se aplica como um termo a mais dentro de uma continuidade discursiva, mas sim como significação política construída historicamente e socialmente pelos grupos surdos.

referendados e legitimados pela cultura ouvinte, principalmente no quesito, componente linguístico, no caso o uso da língua de sinais como meio de comunicação e expressão; tem sobrevivido a esses holocaustos por meio dos movimentos sociais de resistências instituídos e também pelas diversas formas de organizações políticas como, associações, federações de surdos, igrejas e outros, que visam, também, apontar às assimetrias de poder e saber impostos cotidianamente sob os alunos surdos nos domínios do campo educacional.

Diante do exposto e a partir do entendimento de cultura como uma manifestação específica da raça humana, deve-se, então, pensá-la, no plural a partir das suas múltiplas possibilidades de construção e reconstrução, o que significa dizer, desconstruir a ideia de cultura a partir da dimensão única e universal – monoculturalismo<sup>17</sup> - e partir em direção ao multiculturalismo.

Neste sentido, pode-se dizer que as pessoas surdas se comportam e produzem artefatos culturais (língua, literatura, artes visuais, vida social, esportiva, políticas e outros) que se materializam por meio da experiência visuoespacial. Isto por si só já os afirmam como autores e herdeiros de uma identidade que tem em si impressa, diferenças individuais, sociais, comportamentais, educacionais, culturais e históricas em relação aos ouvintes, ou seja, como portadores legítimos de uma cultura que, como tal, precisa ser respeitada em suas diversas dimensões.

## 1.6 O surdo e seu processo de escolarização

Em relação ao processo de escolarização do aluno surdo e, mais recentemente, sua inserção no sistema regular de ensino, em cumprimento as demandas legais, pedagógicas e das propostas por uma escola inclusiva, que seja de todos e para todos, a escola da modernidade ainda se encontra muito distante desse ideal. Analisando essa escola no contexto da cultura surda, pode-se dizer que essa continua sendo pensada e organizada pelos e para os ouvintes.

Situada também como projeto de inclusão social e fazendo-se valer de um discurso inclusivo, essa escola na verdade, vem desenvolvendo-se sobre a negação e desvalorização de outras culturas, legitimando a ordem instituída e acentuando o processo de desculturação dos membros das classes desfavorecidas. Tomemos como exemplo dessa

---

<sup>17</sup> Monoculturalismo pode ser definido como um processo em que todos os povos e grupos compartilham, em condições equivalentes, de uma cultura universal. (Fleuri, 2001)

arbitrariedade, a ausência de um olhar “multicultural”, por parte das instituições educacionais e dos profissionais da educação, em contemplarem em seus programas curriculares adequações e práticas educacionais, voltadas a atender às especificidades de comunicação, com vistas a suprir às necessidades linguísticas do aluno surdo. Sendo portadores de uma modalidade de comunicação baseada nas experiências visuais, esse grupo tem sido submetido, diariamente, à inculcação de práticas e condutas pedagógicas que ainda baseiam-se na experiência oral auditiva.

Pierre Bourdieu ao afirmar que a escola requer um modo específico de se relacionar com a cultura e com o saber corrobora a ideia de que a existência e manutenção da mesma se efetiva pela negação de função social. Ao impor a todos os grupos uma matriz cultural, uma seleção de conteúdos curriculares e critérios de avaliação a ser seguidos, expõem a fragilidade do sistema educacional em cumprir com seu papel social e evidencia seu alinhamento com os ideais sancionados pelas sociedades neoliberais.

Pesquisas e estudos como de Fernandes (2005); Skliar (2005); Muller (2006); Guarinello (2007); Lopes (2007); Strobel (2008); dentre outros, têm denunciado às condições desfavoráveis de aprendizagem da pessoa com surdez em relação aos ouvintes, quanto ao acesso à cultura escolar. Ainda segundo esses estudos, não basta garantir seu acesso à escola regular pela presença de um intérprete para mediar à comunicação e os momentos de aprendizagem, mas sim, garantir possibilidades reais para a apropriação dos conteúdos, enfim, do capital cultural, o qual só poderá ser alcançado pelo reconhecimento de sua cultura.

A despeito disso, Fernandes (2003) entende que a presença do intérprete na sala de aula não tem garantido ao aluno surdo, a apropriação dos saberes advindos da cultura escolar, tão pouco tem representado um avanço significativo para promover a autonomia intelectual desse grupo, mesmo para aqueles fluentes na língua. Embora, constitua-se como um passo importante, frente ao movimento pela inclusão e reconhecimento de outras culturas, para ela, outros aspectos que perpassam a comunicação pedagógica, necessita serem observados, como os marcadores culturais da cultura surda. São eles que devem nortear a escolha dos conteúdos a serem ensinados e as metodologias a serem aplicadas, evitando assim, a pedagogização do ensino.

Neto & Lopes (2006), analisando os marcadores culturais dos surdos, no espaço escolar, argumentam que a necessidade desses grupos partilharem experiências fundadas na maneira de ser, de estar, de olhar e perceber o mundo próprio dos surdos é particular e essencial para sua construção identitária. Sendo, portanto, a escola um espaço que privilegia

tal acontecimento – convivência, interação – mas movido pela intencionalidade, tanto pode favorecer essas identidades em construção, como pode também destruí-las por meio de ações normalizadoras e excludentes.

Gladis Perlim (2003, p. 23) pensando nesta nova escola, que se intitula inclusiva, nos adverte para o fato que, “se a base da cultura surda não estiver presente no currículo, dificilmente o sujeito irá percorrer a trajetória de sua nova ordem, que será oferecida na pista das representações inerentes às manifestações culturais”.

Quando a escola toma todos os alunos como iguais – surdos e ouvintes – perante os marcadores culturais, ignoram desses primeiros o seu jeito próprio de ser, viver e apreender o mundo, impondo-lhes um padrão cultural e exigindo um conjunto de habilidades, competências, referenciais culturais e linguísticos que não dispõem. Segundo a lógica ouvintista, o aluno surdo para “sobreviver” e alcançar o sucesso faz necessário renegar suas origens culturais e, num movimento inverso, adotar como legítimo, as representações e os marcadores culturais das comunidades ouvintes, que se efetivam pelo domínio e uso social do código linguístico da comunidade ouvinte, qual seja, a língua falada. A verdade é que, a realidade objetiva desse segmento, dentro e fora da escola, revela outra face da inclusão mascarada pelo discurso da igualdade e oportunidade para todos.

Veiga Neto e Maura Corcini (2006) ao investigar os marcadores culturais surdos no espaço escolar reconhecem a escola, também, como um território onde as múltiplas manifestações da cultura surda podem ser construídas ou forjadas. Para além da cultura, da identidade, da língua de sinais, dos artefatos culturais, dos movimentos de resistência e a experiência do olhar, o espaço, o tempo e a disciplina escolar podem ser definidos também como marcadores culturais surdos. Ainda se referindo à escola concebem-na como:

[...] o território que possibilita, antes de qualquer coisa, a aproximação e a convivência - isto é, um local inventado para que todos que o frequentam saiam com marcas profundas no modo de ser e de estar no mundo -, a comunidade surda, quando constituída dentro da escola, também é fortemente marcada por ela. O espaço, o tempo e a disciplina escolar acabam fazendo parte das condições que definem o que estamos denominando marcadores culturais surdos. (LOPES e NETO, 2006, p.82)

Bourdieu ao afirmar que quando o “ato de ensinar” se fundamenta por uma prática tradicional alicerçada na suposição de que todos possuem o mesmo capital cultural e econômico, ou seja, possuem as mesmas predisposições para aprender e os mesmos instrumentos de codificação e decodificação, acabam por realimentar os mecanismos de exclusão e fomentar os discursos de que, os problemas de ordem cognitiva, da não

aprendizagem, do sucesso ou do insucesso, não estão centrados no sistema e sim no indivíduo, transferindo assim para o campo do individual, aquilo que é social, político e coletivo. A escola transfigura assim, os fatores sociais de desigualdades em distinções de mérito, inteligência, aptidões ou de dons pessoais. Cruzando os pensamentos dos autores, podemos dizer que, como os marcadores culturais, em sua origem, orientam os lugares a serem ocupados pelos diferentes agentes na hierarquia social e por só existirem na relação com o outro, eles acabam servindo como símbolos a serem inculcados e assimilados pelos diferentes grupos, nos diferentes tempos e espaços.

## CAPÍTULO II - DEFICIÊNCIA E DIFERENÇA: ORIENTAÇÕES E SENTIDOS A PARTIR DOS MARCOS NORMATIVOS

O presente capítulo propõe ampliar os estudos dos marcos normativos relacionados aos conceitos de deficiência e diferença, bem como, tecer algumas considerações acerca de suas implicações para o campo da educação de surdos. Tomemos como objeto de análise as recomendações internacionais que tem orientado as políticas públicas, respectivamente, no Brasil e no mundo.

### 2.1 Situando o contexto

*“Por mais egoísta que o homem possa ser considerado, há evidentemente certos princípios, em sua natureza, que o fazem interessar-se pelos destinos das demais pessoas, e a considerar a felicidade destas como indispensáveis para ele, embora isto não lhe proporcione benefícios, exceto o prazer de observar a isso”.*

(Adam Smith)<sup>18</sup>

A deficiência e diferença, principalmente nas últimas décadas, têm suscitado diversas incursões em termos de lutas, pesquisas, debates e reflexões, principalmente, em relação ao seu sentido semântico/conceitual, bem como, seus atravessamentos com o poder, haja vista, que sua associação às experiências de segregação e exclusão ao longo dos tempos, tem favorecido a categorização de grupos vulneráveis que se encontram excluídos do circuito das interações sociais.

Anteriormente, assinalamos como foram se constituindo as raízes históricas e epistemológicas dos termos deficiência e diferença. Ainda que, correndo o risco de parecer repetitiva, a partir de autores como Foucault e Canguilhem, fizeram ver o quanto conceitos como deficiência/diferença, inspirados a partir do problema da norma, valeram-se do discurso de uma época, para produzir verdades tomadas com valor universal, ocultar formas de subjetivação e hierarquização que culminaram na fabricação do homem moderno.

Entendimentos equivocados e preconceituosos têm-se traduzidos, historicamente, na falta de oportunidades, nas dissimetrias, invisibilidades, subalternidades e, nos

---

<sup>18</sup> Frase inicial do livro “The Theory of Moral” – Adam Smith

desequilíbrios entre os distintos grupos sociais. No que concerne à capacidade de se reconhecerem como humanos e, como tal, desfrutarem da vida em sua plenitude.

Na chamada sociedade do conhecimento a privação ou a carência desses direitos para os indivíduos, parece conduzir de forma sistemática, a busca por dispositivos legais com vistas à garantia de princípios, tais como: respeito, dignidade, liberdade, igualdade, equidade, justiça, paz, democracia, dentre tantos outros; princípios estes, indispensáveis para a observância da “vida” e desnaturalização dos processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades.

Com o intuito de viabilizar condições mais humanitárias frente às diversas formas de exclusão que permeia o cotidiano de vários segmentos sociais, principalmente daqueles considerados minorias<sup>19</sup> - inclui-se aí, principalmente, os alunos surdos - colocando em risco a própria integridade e dignidade humana - surge um movimento que se dá em escala mundial denominado inclusão. Apesar da antonímia entre os termos inclusão/exclusão, evocar o entendimento do primeiro torna-se correlato e condição a compreensão do segundo, ou seja, a inclusão só poderá ser compreendida pelo seu avesso. Percebe-se assim a indissociabilidade entre um termo e outro.

Os efeitos produzidos pós Segunda Guerra Mundial, sem querer esgotar outros precedentes históricos, tais como a reorganização do capital e suas formas de reprodução, forneceram um solo fértil para que nações buscassem, para além das fronteiras nacionais, a chamada “ética de convivência”, sobre o legado de estabelecerem um limite às ações dos Estados no plano internacional, bem como, prover mecanismos de proteção com vistas a assegurar o cumprimento dos direitos e princípios ali tutelados e, nesse movimento, acautelar para que outros atos de atrocidades fossem abolidos das práticas sociais.

Assim sendo, a ávida busca, em termos globais, pela tão sonhada sociedade igualitária, imbuída de um espírito democrático; por um mundo em que pessoas gozem plenamente de liberdade, em todas as suas formas e expressões, de serem reconhecidas e respeitadas em seus direitos fundamentais e inalienáveis, deu origem à Declaração Universal dos Direitos Humanos, datada do ano de 1948 e considerada pela literatura, como um marco histórico em relação aos direitos e garantias individuais do homem, no Brasil e no mundo.

---

<sup>19</sup> O termo minoria diz respeito a determinado grupo humano ou social que esteja em inferioridade numérica ou em situação de subordinação socioeconômica, política ou cultural, em relação a outro grupo, que é majoritário ou dominante em uma dada sociedade. Uma minoria pode ser étnica, religiosa, linguística, de gênero, idade, condição física ou psíquica. (Wikipédia)

Convém esclarecer que, já na década de quarenta, a Organização das Nações Unidas (ONU), atentava-se para a necessidade de mudanças em função dos serviços prestados às pessoas com deficiência, principalmente aquelas desassistidas, direta ou indiretamente, pelo estado. Uma série de recomendações internacionais e nacionais, foram sendo elaboradas e se firmaram como bandeira de luta desses segmentos.

Dentre as recomendações destacam-se as internacionais: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (JOMTIEM, 1990); Declaração de Salamanca (1994); Convenção Interamericana Para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (2001) e as nacionais: Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), a Resolução n. 02, de 11 de fevereiro de 2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CEB/CNE, Plano Nacional de Educação (PNE/2001) e a Política Nacional de Educação Especial (2008);

Assim disposto, vejamos então quais as prerrogativas existentes em relação às pessoas com deficiência, em documentos específicos e, para uma melhor compreensão do assunto, optamos por perfilá-los de acordo com a ordem de promulgação.

## 2.2 Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)

A Declaração Universal dos Direitos humanos, adotada e proclamada pela resolução 217 A (III), da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, a partir de seu conteúdo, apresenta-se, como um desafio a ser perseguido, tanto pelos países membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. O documento é esclarecedor no que se refere ao direito, à cidadania e a dignidade da pessoa humana, expressos em seu preâmbulo e nos trinta artigos. Vejamos, pois, o que prescreve três deles.

Art. 1º - “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos...”; Art. 2º – “Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião, políticas ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição”. Art. 26º - “Toda pessoa tem direito à instrução...”.

A citação destes três artigos expressa um universo, embora recortado, não só do reconhecimento da vida como uma experiência singular devendo ser respeitada em todas as

suas manifestações, mas também, em sua dimensão política, econômica, cultural. Assim concebido, o documento retoma o legado já preconizado pela Revolução Francesa, qual seja, a igualdade, a liberdade e a fraternidade entre todos os entes, principalmente, de grupos marginalizados e excluídos da sociedade, com o intuito de resguardar as suas garantias individuais.

Embora o documento não faça referência, em nenhum momento, à “deficiência”, em seu conteúdo, aborda no Art. 1º, a compreensão da “discriminação”, dando subsídios para que a temática fosse discutida e inserida noutras normas internacionais. Como exemplo temos as Convenções n.º 111, de 26 de junho de 1958 e a de n.º 159, de 1 de junho de 1983, denominadas respectivamente como Convenção sobre a Discriminação em Matéria de Emprego e Profissão e Convenção sobre Reabilitação e Emprego de Pessoas Deficientes. Para efeito desta última, “pessoa deficiente” passa representar “[...] todas as pessoas cujas possibilidades de obter e conservar um emprego adequado de progredir no mesmo fiquem substancialmente reduzidas devido a uma deficiência de caráter físico ou mental devidamente comprovada”. (Art. 1º)

As primeiras iniciativas concretas contra a discriminação específica das pessoas com deficiência data do ano de 1971, com a Resolução da ONU, n.º 2.856, de 20 de dezembro, que institui a Declaração dos Direitos das Pessoas com Retardo Mental e do ano de 1975, com a Resolução n.º 30/84, de 09 de dezembro, que institui a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. Cabe ressaltar que neste último documento, o sentido “pessoa portadora de deficiência”, passa a ser definido como sendo, “[...] aquele indivíduo que, devido a seus *déficits* físicos ou mentais, não está em pleno gozo da capacidade de satisfazer, por si mesmo, de forma total ou parcial, suas necessidades vitais e sociais, como faria um ser humano normal”. (Item 1)

Não demorou muito para que a ONU proclamasse o ano de 1981, como sendo o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD). Tal acontecimento além de representar um passo importante para o movimento em prol de uma maior visibilidade de garantia dos direitos das pessoas com deficiência abriu novas perspectivas de negociações, em termos de políticas públicas, endereçadas as esses seguimentos, a fim de promover uma verdadeira sociedade inclusiva.

Sabe-se que à discriminação não é algo do contemporâneo. É histórico. Esta arraigada na cultura. Por isso sua prática não se limita ao plano do individual, mas estende-se ao coletivo, ao institucional. Não se constitui de forma homogênea, se igualada ao espaço e tempo de sua produção. Os agentes são diversos, bem como, sua forma de materialização

Assim disposto, há de se reconhecer que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, com a promulgação e direitos ali conferidos, bem como seus princípios fundamentais, influenciaram muitos países na elaboração de suas próprias legislações, inclusive o Brasil. Neste último caso, considerando que o sistema jurídico brasileiro pode ser representado como uma pirâmide de normas hierarquicamente dispostas, fundamentou princípios que culminaram na elaboração da Constituição Federal da República de 1988.

A Constituição Federal de 1988, ao regular os dispositivos referidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, da qual o Brasil é signatário, comprometeu-se em impedir que, sob qualquer outra norma ou lei a validade do referido documento lhes fosse negada. O reconhecimento da vida já não se expõe ao acaso, mas se fundamenta sob a razão ética, sob o agir único, dando aos seres humanos, ao mesmo tempo, a capacidade de serem insubstituíveis e absolutamente diferentes.

### 2.3 A Constituição da República Federativa do Brasil (1988)

O Brasil, como membro da ONU, efetivou em suas leis os princípios preconizados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos. A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, logo de início, no preâmbulo, ao instituir como conteúdo o Estado Democrático de Direito, elegeu como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana, conforme previsto em seu artigo 1º, inc. II e III e, como um dos seus objetivos fundamentais, a promoção e o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (artigo 3º, inc. IV), além de garantir, expressamente, o direito à igualdade como valor supremo de uma sociedade fraterna. Assim dispõe sobre o tema:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (Art. 5º)

A interpretação do texto sugere que o Estado de direito democrático impõe princípios que vão além do proposto pelo chamado direito democrático que nasce no liberalismo. Vai além, impõe algo mais: o princípio da soberania popular. A euforia pelo então chamado “Estado do Bem-Estar Social” parece exigir, como contra partida para o alcance da promoção do bem comum e a igualdade entre todos sem distinção de qualquer natureza, a extinção de quaisquer formas de preconceito e de discriminação, garantindo assim,

uma igualação de direitos. Além disso, reconhece e orienta o apoio de compensação educativa por professores especializados àqueles que a realidade exigir.

Segundo Joaquim<sup>20</sup> (2006, p.2) a Carta Constitucional

[...] alargou as medidas proibitivas de práticas discriminatórias no país. Algumas delas como, por exemplo, discriminação contra a mulher, discriminação contra a criança e o adolescente, discriminação contra o portador de deficiência, discriminação em razão da idade, ou seja, a discriminação contra o idoso, discriminação em razão de credo religioso, discriminação em virtude de convicções filosóficas e políticas, discriminação em função do tipo de trabalho, discriminação contra o estrangeiro e prática da discriminação, preconceito e racismo.

É importante enxergar que *preconceito* e *discriminação*, não possuem o mesmo sentido, embora esteja intrinsecamente relacionados, isso porque, em muitos contextos, o significado do primeiro serve de base para elucidar o segundo. Assim posto, o preconceito, pode ser definido como “um julgamento prévio, o pré-julgamento de uma pessoa com base em estereótipos, já discriminação, esta sujeito a uma conduta ou ato (ação ou omissão), que resulta em violação com base na raça, gênero sexo, idade, credo religioso, convicções políticas e outros”. (JOAQUIM, 2006, p. 2) Para tanto, ambas, parecem ter encontrado ao longo da história da humanidade, sua fonte de alimentação, o homem.

Há de se considerar, ainda, que o princípio da isonomia descrito pela constituição, se impôs como direito constituído, devendo ser respeitadas as diferenças individuais, conforme as regras de equidade. Dentre esses princípios, estão aqueles conferidos à educação escolarizada.

A Constituição Brasileira nos artigos 205 e seguintes, dispõe sobre a educação e a forma como esta deve ser ministrada: “[...] A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Nesse sentido, podemos também dizer, que a Constituição Brasileira (1988), ampliou seu sentido, ao imprimir uma série de referências em relação aos direitos e deveres das pessoas com deficiência. O artigo 3º, inciso IV, tem como um dos objetivos fundamentais “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. No artigo 206, inciso I, institui a “[...] igualdade de

---

<sup>20</sup> Advogado, mestre em Direito, Especialista em Direito Civil, Romano e Comparado, professor de ensino superior, membro do Instituto dos Advogados Brasileiros e Coordenador de Estágio da Comissão A OAB/RJ VAI À ESCOLA.

condições para o acesso e permanência na escola”. O artigo 208, inciso III, prevê o [...] Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente<sup>21</sup>, na rede regular de ensino”.

É importante destacar que, tais dispositivos precisam converter-se em objetivos a serem alcançados pelo Estado em relação aos direitos das pessoas com ou sem deficiência. Integrá-las à sociedade deixa de representar apenas um aspecto legal, e passa a compor um quadro de metas estabelecidas a serem atingidas no campo do ensino, da cultura, da educação, e informação com fins de garantir a inviolabilidade desses direitos, por meio de medidas eficazes, neste caso específico, às direcionadas ao campo da educação.

#### 2.4 Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990).

Onde o humano se faz presente, tem-se aí instituído questões da ordem dos direitos e dos deveres. Nessa lógica, o ideário por uma educação universal parece acompanhar a humanidade ao longo dos últimos séculos.

No Brasil, a atenção dispensada à educação

[...] se apresenta em todas as Constituições do Brasil, na imperial de 1824 e nas demais republicanas: de 1891, 1934, 1946, 1967 e de 1988. A Constituição da monarquia brasileira traz dois itens, de números 32 e 33, do artigo 179, que se referem à educação. O primeiro item garante a gratuidade da educação primária e o segundo item faz menção à criação de colégios e de universidades. (VIEIRA, 2001, p. 18).

A busca por uma educação universal e inclusiva passa, então, a compor a pauta da agenda de muitos países, inclusive o Brasil, sobretudo, nas últimas décadas, a fim de eliminar as diferenças e promover a equalização de oportunidades para todos.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, aprovada em Jomtien, na Tailândia, patrocinada e financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO); pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); pelo Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BM), teve como meta a revitalização do compromisso mundial em prol da educação básica: educar todos os cidadãos do planeta. Jomtien não apenas firmou a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos* como também confirmou um *Plano de Ação para Satisfazer as*

<sup>21</sup> Este advérbio refere-se a “Atendimento Educacional Especializado” Trata-se do atendimento que é necessariamente diferente do ensino escolar e que é indicado para melhor suprir as necessidades e atende às especificidades dos alunos com deficiência... “Deve estar disponível em todos os níveis de ensino escolar (básico e fundamental), de preferência nas escolas comuns da rede regular”.

*Necessidades Básicas de Aprendizagem.* (CARNEIRO, 2007, p.34). Dentre os dez artigos, destacam-se:

A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovem e adulta. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. [...] Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos... não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. [...] As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (Artigo 3º)

## 2.5 Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

De fato, a chamada “internacionalização dos direitos humanos”, reverberou de forma significativa para novas escutas e conquistas sociais, principalmente as aclamadas na educação. Dentre os diferentes segmentos sociais a serem beneficiados, destacam-se grupos de indivíduos excluídos, para quem, a história tem revelado, não ter recebido os beneplácitos para o gozo do exercício pleno da cidadania.

As mudanças advindas das condições históricas, políticas, sociais, culturais, econômicas e ideológicas, aliadas a outras demandas provenientes do campo dos direitos humanos, maturados, sobretudo, nas últimas décadas; produziram elementos que, por definição, culminaram nalgumas iniciativas a nível mundial e na promulgação de instrumentos normativos. Tais movimentos evidenciam o despertar, por parte do estado e da sociedade em geral, para a urgência no investimento de ações, via políticas públicas e aparatos legais, com vistas a eliminar e/ou combater barreiras por meio de promoção, ampliação e garantia desses direitos, nas diversas instâncias. No caso específico da pessoa com deficiência, pode-se dizer que estes, foram explicitamente definidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos independente da tipologia, consolidando, gradativamente, outros direitos.

Embora a igualdade e acesso a educação para todos os portadores de deficiência, independente da tipologia, já havia sido recomendado na Declaração Mundial de Educação para Todos, foi com a Declaração de Salamanca, de 1994, na Espanha, que o projeto “escola inclusiva”, ganhou corpo. Aprender juntos se torna o princípio fundamental dessa nova escola, que agora deve conceber as diferenças como uma manifestação natural do ser humano.

Assim sendo, compete à escola, e não mais o aluno, a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso da aprendizagem, ou seja, a pedagogia deve estar centrada na criança, respeitando “quer as diferenças, quer a dignidade de todos os seres humanos”.

Como aspecto inovador destaca-se a ampliação do conceito de Necessidades Educacionais Especiais. De acordo com o texto, este deixa de referir-se somente ao atendimento de crianças portadoras de deficiência e passa a incluir outras que estejam com dificuldades baseadas em outra ordem, conforme expressa o seu próprio texto:

[...] a expressão "necessidades educativas especiais" refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. “As escolas terão de encontrar formas de educar, com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves”. (3º)

A conferência trouxe um novo enfoque sobre o sistema educacional ocasionando uma atualização no ordenamento jurídico brasileiro, por meio de ementas que modificaram o texto constitucional e possibilitaram inserções importantes na política educativa e que constam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no Plano Nacional de Educação (2001) e nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001). (FACION, 2005, p. 49)

## 2.6 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada pela Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, regulamenta o sistema educacional brasileiro. Não foi a única, sendo a primeira datada do ano de 1961 e a segunda sancionada em 1971. Determina em seu Artigo 3º, Inciso I, a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Mais adiante, no Capítulo V, Artigos 58 e 59, dedicados à educação especial, contempla outras garantias para este público.

Dentre as inovações, em relação às promulgações anteriores, destacam-se àquelas direcionadas aos portadores de deficiência, pois, além de prevê, o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino”. (Art. 4ª, Inciso III), alarga o sentido de deficiência, como já citado em passagens anteriores. No artigo 58º, define a educação especial, como “uma modalidade de

educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais". No artigo 59ª, assegura:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns, que deverá acontecer, preferencialmente, na rede regular de ensino.

## 2.7 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)

Fundamentada nos direitos universais da pessoa humana a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, visa contribuir com políticas públicas capazes de promover uma educação de qualidade. De acordo com o documento elaborado, no item IV, estabelece o “[...] acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns...” (Item IV), como objetivos a serem alcançados. A política visa garantir ainda:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado, e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação Inter setorial na implementação das políticas públicas

Tendo por base esses princípios norteadores, a educação especial não se constitui mais como único espaço para acolher os alunos com deficiência, ao contrário, “[...] ela passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular. [...] atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos”. (Item V).

## 2.8 Convenção Interamericana Para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (2001)

A Convenção Interamericana Para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, celebrada na Guatemala e promulgada por meio do Decreto n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001, não tem por destinatário qualquer indivíduo, não é endereçada a um sujeito abstrato<sup>22</sup>, mas tem um endereço certo, qual seja, um sujeito de direito concreto - neste estudo, a pessoa com deficiência” - tendo em vista sua especificidade e concreticidade nas diversas relações. Considerada como um instrumento de proteção global dos direitos humanos veta qualquer possibilidade da deficiência ser concebida como sinônimo de impedimento ao tratamento de igualdade de direitos. Passa a definir a discriminação como sendo:

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais”. (art. 1º, nº 2, “a”)

Nos termos do artigo 1, prevê que,

[...] as pessoas portadoras de deficiência tem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetida á discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo o ser humano. [...] uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

Tendo em vista que, sua publicação ocorreu no ano de 2001, portanto, seis anos após a promulgação da LDBEN, o referido decreto exige a reinterpretação de alguns dispositivos anteriores, quando estes provocarem um entendimento dúbio. Mencionemos, como exemplo, o art. 58, § 2ª, da LDBEN, dispõe que: “O atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas, ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”.

---

<sup>22</sup> Neste caso o sujeito abstrato acha-se definido por sua invisibilidade, destituída de uma identidade, etnia, sexo, religião, convicções ideológicas, dentre outros critérios, mas que faz dele emergir outro, singular, historicamente situado, com especificidades e particularidades.

No referido artigo a adoção da expressão, “não for possível” e “integração”, pressupõe-se, consecutivamente, a possibilidade do ensino regular ser substituído pelo especial e as escolas regulares tornarem-se escolas especiais, o que contraria a própria Constituição Federal que determina a obrigatoriedade do acesso ao Ensino Fundamental a todos, indistintamente, em igualdade de condições nas escolas. Além disso, o ensino especial não é nível de ensino e sim, modalidade de educação.

A partir do momento que no Brasil o decreto “[...] tem tanto valor quanto uma lei ordinária, ou até mesmo como norma constitucional, já que se refere a direitos e garantias da pessoa humana, estando acima de leis, resoluções e decretos” (CARNEIRO, 2007, p. 131), se torna referência obrigatória a ser adotada para a interpretação de outros artigos legais.

## 2.9 Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007).

Aprovada por meio do Decreto Presidencial n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, se converte em mais um proclame legal em defesa da liberdade, da justiça e da paz no mundo. É considerada como uma conquista para as pessoas com deficiência, por reconhecer a dignidade como um direito inalienável e por promover uma mudança de paradigma em relação ao tratamento dispensado a este segmento social. Para, além disto, a Convenção estabelece em seu Art. 3º os seguintes princípios gerais:

- O respeito pela dignidade, à autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas;
- A não discriminação;
- A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
- O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiências como parte da diversidade humana e da humanidade;
- A igualdade de oportunidades;
- A acessibilidade;
- A igualdade entre o homem e a mulher;;
- O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e respeito do direito das crianças com deficiência de preservarem sua identidade.

Mais adiante, no Art. 24, ao reconhecer o direito das pessoas com deficiência à educação, de forma efetiva, assegura um sistema educacional inclusivo, gratuito, em todos os níveis, desde o ensino primário ao superior. Em relação, especificadamente ao aluno surdo, o documento, dentre outros direitos, assegura que: 1- sua educação seja ministrada na língua e nos moldes de comunicação mais adequados; 2 - que sejam adotadas medidas de apoio

individualizado; 3 - que seja empregado profissionais habilitados para o ensino da língua de sinais e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino; que facilite o aprendizado da língua de sinais para a promoção da identidade linguística da comunidade surda.

## 2.10 Plano Nacional de Educação (PNE) – 2001 a 2010

Outro documento que merece ser lembrado é o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), aprovado pelo Congresso Nacional e instituído pela Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Entendido como a concretização dos compromissos assumidos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública “[...] contempla dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacional brasileiros, embasado nas lutas e proposições daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária”. (MEC/SEESP, 2007).

Em relação às políticas de inclusão e diversidade, o documento aponta para a

[...] busca de uma política educacional voltada para a inclusão, pautada no respeito à diversidade; a implementação de ações concretas para cumprir a Constituição Federal de 1988. [...] a disseminação de políticas voltadas à transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos, por meio do apoio à formação de gestores e educadores, tendo como princípio a garantia do direito dos alunos com deficiência de acesso às escolas da rede regular de ensino e de permanência nelas, com qualidade, e a implementação, a partir de 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva [...]. (DOURADO, 2011, p. 32)

De acordo com Aguiar (2010, p. 710), o PNE estava estruturado em torno de três eixos: “[...] a) a educação como direito individual; b) a educação como fator de desenvolvimento econômico e social; c) a educação como meio de combate à pobreza”. Em relação aos objetivos gerais da educação esse estabelece como meta

[...] a elevação global do nível de educação da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais, no tocante ao acesso e à permanência na educação pública, e a democratização da gestão do ensino público.

E tem como objetivo

[...] assegurar que, até 2011, todas as crianças, os jovens e os adultos tenham condições de acesso e permanência nas escolas públicas do país. Os setores organizados da sociedade civil que se envolveram na construção do PNE esperavam que, a despeito das dificuldades de ordem política e administrativa, este se configurasse como um plano de estado, não um plano

de governo, desde que ultrapassaria, pelo menos, o período de duas gestões governamentais. (2010, p.712)

Ainda segundo a autora, o conceito de diversidade que deverá orientar o novo Plano Nacional de Educação (PNE), oriunda das deliberações da Conferência Nacional da Educação (CONAE) de 2010, que assim a descreve:

A diversidade é entendida como a construção histórica, social, cultural e política das diferenças nos contextos e relações de poder. O direito à diversidade na educação brasileira não significa a mera soma das diferenças, antes, ele se concretiza por meio do reconhecimento das diferentes expressões, histórias, ações, sujeitos e lutas no contexto histórico, político, econômico, cultural, social brasileiro marcado por profundas desigualdades. [...] Nesse sentido, o reconhecimento, o respeito à diversidade a serem consolidados na política educacional deverão ser realizados por meio de políticas, programas, ações e práticas pedagógicas que garantam a efetivação da justiça social, da igualdade e da equidade.

As diretrizes para a Educação Básica<sup>23</sup> definidas no PNE 2001-2010 em relação à educação especial assim estabelece:

A educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos... A educação especial como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino.

Contudo, a avaliação do PNE, que cobre o período de 2001-2008, segundo Dourado (2011), revelou avanços e limites em relação às diretrizes e metas para a educação brasileira. Também Gomes (2011, p. 220), ao tratar do assunto advoga que:

[...] Com avanços e limites, não há como negar que houve outro impulso no que refere ao lugar ocupado pelas diferentes expressões de diversidade nos últimos oito anos desencadeando políticas, programas e ações inovadoras nesse campo. [...] É nesse contexto que é criada, a partir de 2004, na estrutura do MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)". (GOMES, 2011, P.220)

Dentre os elementos limitadores do plano, focalizaram-se a ausência de mecanismos concretos de financiamento e uma regulamentação estruturada no regime de colaboração entre os entes federados, já previstos na Constituição Federal de 1988. Adiciona-se ao fato que, boa parcela da sociedade não lhe conferiu legitimidade. A partir do exposto, encontramos em Carneiro (2007, p. 53), o seguinte comentário: “[...] para promover

<sup>23</sup> Educação Básica (EB) é o nível educacional que tem como objetivo desenvolver o educando para o exercício e a construção da cidadania, bem como propiciar-lhe os meios para estudos posteriores (BRASIL, 1996)

mudanças fundamentais na política, a partir das exigências da educação inclusiva, é imperativo “[...] capacitar escolas comuns para atender todos os alunos, em particular aqueles que são portadores de necessidades especiais.”

Embora cientes que a inclusão representa um desafio a ser enfrentado pela escola comum, não se pode desconsiderar os progressos desde sua implantação. Impõem, portanto, considerar que o que temos hoje, no Brasil, em termos de ações afirmativas e direitos sociais, pode ser traduzido como avanços significativos em prol das minorias sociais, se considerarmos que até o final dos anos 1990 não havia espaços para pensar a inclusão de temas, como à “diversidade” na política educacional - tendo em vista, a falta de centralidade do assunto, nos programas do governo e no campo científico.

A história tem revelado que o não reconhecimento da verdadeira diversidade humana, em suas múltiplas formas e expressões, por parte da sociedade e do estado, têm-se configurado, na maioria das vezes, numa violação dos direitos já assegurados e como impedimento para a promoção da vida em escala global. Não paira dúvidas que a permanência de tais práticas, de caráter discriminatório e excludente contra indivíduos e grupos em condição de subalternidade ou mesmo a privação de direitos, aliadas aos diversos movimentos da sociedade civil organizada, acabam que, por fomentar a exigência por novas publicações de teor normativo.

### CAPÍTULO III - EXCLUSÃO/INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA

O presente capítulo ater-se-á em descrever, resumidamente, os antecedentes históricos da constituição da RME de Goiânia desde o final da década de 1990 e as ações implementadas por essa rede após 2005 em relação à inclusão do aluno surdo, em seu processo de escolarização, trabalhando sempre numa perspectiva de buscar o entendimento da realidade, tal como ela se apresenta hoje.

#### 3.1 Goiânia no cenário nacional

Situada no Planalto Central, no coração do Brasil, nascida e planejada para ser a capital do Estado de Goiás, a cidade de Goiânia ultrapassou os limites idealizados pelo seu fundador, Pedro Ludovico Teixeira, passando da categoria de cidade para a metrópole<sup>24</sup>. Apesar de ser considerada uma cidade nova, com seus 78 anos, é a segunda cidade mais populosa do Centro Oeste e a décima primeira mais populosa do Brasil de acordo com dados do IBGE de 2009. Desde sua fundação, em 24 de outubro de 1933, tem experimentado, principalmente nas últimas décadas, os efeitos advindos do rápido crescimento urbano e demográfico. Hoje, com uma população ultrapassando a faixa de 1,2 milhão de habitantes<sup>25</sup>, Goiânia vem se projetando, de forma significativa, no cenário econômico e social brasileiro. Apontada como uma das cidades com melhor qualidade de vida do Brasil e por apresentar um bom Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)<sup>26</sup>, tem se constituído como polo de atração e como grande centro polarizador dos movimentos migratórios intra-estaduais.

Assentada geograficamente num espaço físico privilegiado – em pleno cerrado brasileiro – apresenta uma vasta bacia hidrográfica, com topografia suave de clima ameno. Com uma área urbana bastante arborizada - cerca de 30% do seu território - foi considerada pela Organização das Nações Unidas (ONU), como a segunda cidade do mundo com mais áreas verdes estando atrás, somente, de Edmonton, no Canadá.

Possui uma economia bastante dinâmica e promissora, com destaque para as atividades relacionadas aos agronegócios, com um importante polo comercial e de serviços.

---

<sup>24</sup> É o termo empregado para se designar as cidades centrais de áreas urbanas formadas por conurbação ou através de fluxos de pessoas e serviços ou que assumem importante posição.

<sup>25</sup> IBGE (2006)

<sup>26</sup> Possui um IDH considerado elevado de 0,832 (PNUD/2000) e um PIB de R\$ 15.872.191.000,00 (IBGE/2006)

Essa projeção econômica, segundo Oliveira (2005, p. 20-27) em muito, se deve ao “[...] fato de ser a capital do Estado, de fazer parte do eixo econômico Goiânia-Anápolis-Brasília e de estar localizada no centro da maior área agropastoril do mundo e no centro de um mercado consumidor de mais de 4,5 milhões de pessoas”. Agregam-se a isso, os investimentos públicos na área de infraestrutura e na própria dinâmica do mercado regional.

Apesar de apresentar um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) bastante otimista, Goiânia ainda apresenta problemas urbanos e sociais que tem se constituído como alvo de preocupações não só por parte do poder público, mas dos diversos segmentos sociais, questões estas que, não estão ausentes da pauta de problemas de outras cidades brasileiras que se encontram na mesma situação, qual seja, um crescimento populacional significativo, uma ocupação desordenada do solo e, principalmente, a crescente demanda por serviços públicos de qualidade, como, saúde, habitação, segurança pública e educação.

Em relação a este último - os indicadores educacionais - de acordo com o Ideb 2009<sup>27</sup>, a Rede Municipal de Educação (RME), de Goiânia, superou as metas previstas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) para o ano de 2013. Os dados revelam que, “quando em nível nacional o Ideb está em 4,6, nas instituições educacionais da Secretaria Municipal, nos anos iniciais é de 5,1”. Os alunos do Ensino Fundamental da Rede Municipal atingiram índices de 5,1 para os anos iniciais e 3,8 para os anos finais, sendo que as metas do MEC, para o ano de 2013, são respectivamente 5,0 e 3,7. A elevação do indicador comprova melhoria do desempenho escolar dos educandos, considerando língua portuguesa, matemática, assiduidade, taxa de aprovação e rendimento, informados pelo Censo Escolar. Vide tabelas 1 e 2, a seguir.

Tabela 1 – Médias do Ideb 2009 – Níveis nacional e municipal

| ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS E FINAIS) |          |                  |                   |
|---|----------|------------------|-------------------|
| ENSINO FUNDAMENTAL                          | NACIONAL | ESTADUAL/GOIÂNIA | MUNICIPAL/GOIÂNIA |
|   | 4,3      | 4,3              | 4,5               |

Fonte: Inep/2010

<sup>27</sup> O Ideb foi criado em 2005 para medir a qualidade de cada instituição e de cada Rede de Ensino no Brasil.. O indicador é medido a cada dois anos com o objetivo de que o país atinja, em 2012, a nota 6 que corresponde à qualidade de ensino em países desenvolvidos. O cálculo é feito com base em avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)

Tabela 2 – Ideb Rede Municipal de Educação de Goiânia

| ENSINO FUNDAMENTAL | 2005          | 2007          |                                  | 2009          |                       |
|--------------------|---------------|---------------|----------------------------------|---------------|-----------------------|
|                    | IDEB ATINGIDO | IDEB ATINGIDO |                                  | IDEB ATINGIDO |                       |
| ANOS INICIAIS      | 3,9           | 4,2           | CORRESPONDENTE AO ÍNDICE DE 2009 | 5,1           | SUPERA ÍNDICE DE 2013 |
| ANOS FINAIS        | 2,9           | 3,3           | CORRESPONDENTE AO INDICE DE 2009 | 3,8           | SUPERA INDICE DE 2013 |

Fonte: Inep/2010

### 3.2 Caracterização da Rede Municipal de Ensino do Município de Goiânia.

O sistema brasileiro de ensino regular compreende a educação básica, formado pela educação infantil, pelos ensinos fundamental e médio e pela educação superior. De acordo com a legislação vigente – Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996 e Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes da Educação Nacional) – é da competência do governo federal atuar no ensino superior e prestar assistências técnica e financeira às esferas estadual e municipal. Aos estados e ao Distrito Federal, cabem às responsabilidades da oferta dos ensinos fundamental e médio, e, aos municípios, a oferta do ensino fundamental e a educação infantil. (IBGE, 2010, p. 45)

Estudos anteriores como de Clímaco (1991), acerca da origem e configuração do Sistema Municipal de Ensino do Município de Goiânia, apontam que sua constituição não se processou concomitante ao nascimento da cidade, em 1935. Nesse período, as questões relacionadas à educação, ficavam sob a orientação e responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, vindo a sofrer alterações, vinte anos mais tarde, em 1959, com a criação do Departamento de Educação e Cultura - primeiro órgão incumbido ao tratamento de assuntos relacionados à educação - que transformou em Secretaria Municipal de Educação, em 1960. Ainda, de acordo com a autora, um fato chamou a atenção, qual seja, o vínculo de dependência do ensino municipal ao governo do estado. Esclarece que

[...] em alguns municípios antigos e populosos como São Paulo, a criação de sistemas municipais de ensino é relativamente recente e foi precedida pela existência de uma rede estadual de ensino. [...] A peculiaridade de Goiânia está em que, mesmo findo o Estado Novo e com Prefeito e Câmara Municipal, escolhidos por eleição, sua administração continuou vinculada ao Governo Estadual até 1961, quando as duas administrações se separaram. E foi no interior do processo de separação, em que as duas instâncias buscavam estabelecer competências que surgiu a S.M.E. (1991, p. 61 - 62)

Os estudos revelam, também, que a centralização do poder nas mãos dos vereadores e prefeitos se apresenta como figura marcante na constituição da SME, neste período. É na década de 1970, com a aprovação do regimento interno da SME, por meio do Decreto Lei N.º 752, 22/12/1977 que a estruturação funcional da secretaria começa a ser instituída, ficando esta incumbida dos assuntos pedagógicos, no que concerne às coordenadorias de ensino, da administração e de planejamento e a unidade de serviços administrativos, conforme esclarece Clímaco (1989, p. 46), citado por Dourado (1994, p. 50).

A autonomia municipal, apesar de determinada pela Constituição de 1946, somente começa a se concretizar em Goiânia, a partir de 1958, pois, até então, Estado e Município se configuravam como unidade administrativa, seja pelo pequeno contingente de população urbana e/ou pelo grande número de prefeitos e governadores eleitos pelos PSD [...] o município de Goiânia só veio a dispor de um órgão que congregasse suas atividades educacionais em 1959, com a criação do Departamento Municipal de Educação, que se transformou em Secretaria Municipal da Educação (SME) em 1960.

Mesmo com a autonomia conquistada pelo governo municipal, algumas questões ainda permaneceram inalteradas nos anos que sucederam esse período, principalmente as referentes aos recursos financeiros. Segundo a autora (1991), “[...] até 1961, não havia prédios escolares de propriedade do município. Suas escolas funcionavam em condições físicas precárias, em salões alugados ou cedidos geralmente por igrejas ou centros esportivos”. Já na década de 80 um novo quadro se revela, com ampliação da rede física. De acordo com Dourado (1994, p.53), .

[...] a SME possuía 102 escolas urbana e 21 escolas na zona rural. Incluem-se nas escolas urbanas 16 “escolas conveniadas”, isto é, escolas privadas que recebem recursos públicos municipais, **além de seis escolas especiais, que atendem a alunos infradotados (grifo nosso)**... Possuía 698 salas de aula, sendo 698 na zona urbana e apenas 30 na zona rural.

A citação acima ao revelar a existência de “escolas especiais” para o atendimento dos nominados “infradotados”, parece demarcar uma lógica de exclusão presente na SME, não só pelo perfil clientelista, centralizador e ausente de gestão democrática, característico das gestões anteriores, mas principalmente, pelo tratamento heterogêneo dispensado a determinados grupos de indivíduos que por concepções culturais pré-estabelecidas, são segregados em espaços diferenciados. Tem-se assim caracterizado, por orientação de um discurso - como que fazendo ver e dizer tudo aquilo que se quer ter como verdade - a exclusão da diferença, daqueles que por um motivo ou outro não se enquadram aos padrões comportamentais instituídos culturalmente.

Para além da expansão física, outros acontecimentos, não menos importantes, marcaram o processo de (re) estruturação da SME. O crescimento urbano verificado nas três últimas décadas, os movimentos em prol da democratização das instituições sociais e da sociedade vividos pelas políticas, locais e nacionais, aprovação do Estatuto do Magistério Público Municipal de Goiânia, período de intervenção com o afastamento do prefeito eleito, dentre outros, se reverteram em mudanças significativas ao longo da década de 80, imprimindo um novo mapa de prioridades, requeridas pela nova ordem social, qual seja, superar as desigualdades sociais em direção à equidade, a uma educação para todos. A realidade assim retratada se confirma nas palavras de Dourado (1994, p. 61-62), que assim relata:

[...] a “comunidade” vai interferindo nos rumos da escola, forjando novas relações, ao se contrapor àquelas que lhes negam o papel de sujeitos partícipes de sociedade... [...] Nessa ótica, a democratização do processo pedagógico não se dá a margem da estrutura social, daí a importância de se recuperar o caráter político pedagógico da educação, de modo a se reestruturar a prática educacional pública através do enfrentamento concreto de questões básicas, tais como o acesso (e permanência) das camadas populares à educação e a gestão democrática.

### 3.3 A política de inclusão na RME de Goiânia anterior e posterior ao ano de 2005.

A Rede Municipal de Ensino de Goiânia, nas últimas três décadas, apresentou uma trajetória bastante peculiar em relação à inclusão das pessoas consideradas minorias, se consideramos que um dos grandes desafios a constar no PME -2004/ 2008 (2004, p. 6), fora o de,

[...] propor mudanças na forma de gerir a educação no município. de modo a garantir a inclusão das pessoas excluídas e a melhora da qualidade da educação ofertada a todos os habitantes da cidade trajetória de outros municípios. [...] de forma equitativa, e que oriente suas ações para proporcionar-lhes o efetivo desenvolvimento social.

Considerando a data do documento, junho de 2004, pôde-se presumir a importância da temática, tendo em vista, a centralidade que o conteúdo mereceu no processo de elaboração do referido documento.

Para uma melhor compreensão entre o que foi proposto na época e o que é alvitado atualmente pela rede, em termo de políticas públicas de inclusão para a pessoa com deficiência, em especial para o aluno surdo, torna-se necessário um breve resgate histórico de

suas propostas político pedagógicas, até porque, foram elas que direcionaram os trabalhos e fomentaram as ações desenvolvidas pelas suas instituições educacionais.

A ausência de documentos e/ou registros que retratassem os acontecimentos que circunscreveram a vida acadêmica desses segmentos na RME, bem como os projetos e ações desenvolvidas, anterior ao ano de 2005, apontaram para a necessidade de buscar noutras ferramentas condições estratégicas para refletir sobre parte dessa história. As únicas fontes, até então disponíveis, limitavam-se as orientações, em nível nacional para a educação especial, mas de forma muito geral. Não havia nada em específico, para a inclusão do aluno surdo. Diante do impasse, surgiu o seguinte questionamento: como refazer esse percurso histórico, sem prejuízo dos fatos? Talvez aí, possa se justificar porque recorrer às entrevistas, á história oral.

A delimitação temporal estabelecida se justifica por dois motivos. Primeiramente, porque anterior a 2005, a proposta de inclusão de alunos surdos na rede, tendo como foco a aprendizagem, se processou de forma generalizada. Embora houvesse toda uma intencionalidade de se trabalhar as diversidades culturais e as deficiências, elas não foram colocadas de forma muito clara, nem nos documentos oficiais, tampouco na sua estrutura organizacional.

Igualmente, a escolha pelos nomes dos entrevistados, não se deu de forma aleatória, mas visando contemplar a maior compreensão possível do fenômeno estudado. O critério baseou-se na trajetória profissional de ambos na SME. Embora ocupando cargos diferentes neste período, tiveram a oportunidade de vivenciar de perto, todo o movimento em prol da inclusão. Em alguns momentos como colaboradores , e noutros, como idealizadores e/ou executores das ações.

As entrevistas aconteceram na residência dos sujeitos entrevistados, num clima de muita tranquilidade e descontração e duraram cerca de quatro horas cada uma. Apesar da existência de um roteiro pré-estabelecido anteriormente, diante da riqueza de detalhes, até então, inexistentes, noutras fontes, optou-se por uma entrevista semi-estruturada. Desse modo, outros elementos foram emergindo, desvelando novas significações.

Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados e, posteriormente, transcritas para retificar ou suprimir quaisquer equívocos. Esse trabalho foi árduo, mas valioso. O conteúdo transcrito das entrevistas foi considerado peça fundamental, para refletir sobre o fenômeno que propusemos a investigar. Contudo, em relação às transcrições, não podemos desconsiderar as palavras de Bourdieu, quando nos afirma que,

[...] transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever: como a passagem do escrito para o oral que o teatro faz a passagem do oral ao escrito impõe, com a mudança de base, infidelidades que são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade. As antinomias bem conhecidas da literatura popular lembram que dar realmente a palavra àqueles que habitualmente não a têm, é apenas dar-lhe a palavra tal qual. Existem as demoras, as repetições, as frases interrompidas e prolongadas por gestos, olhares, suspiros ou exclamações, há digressões laboriosas, as ambiguidades que a transcrição desfaz inevitavelmente [...] (BOURDIEU, 1999, apud SAYÃO, 2005, p.41).

Diante da impossibilidade de trazermos para o corpo desse documento, todo o teor das entrevistas, optou-se por alguns recortes. O conteúdo desvelou um contexto de experiências e práticas desenvolvidas junto às pessoas com deficiência, que não se distanciam muito da vivenciada hoje pela SME. Os relatos orais, em muitos momentos se aproximavam da realidade atual da rede, tanto em termos estruturais e pedagógicos, quanto em relação às condições de visibilidades desses segmentos diante de situações concretas tidas como naturais e legítimas.

Esclarecidos essas primeiras notas volta-se o estudo de suas implementações.

A década de 1980 trouxe junto com o processo de abertura política, mudanças significativas para campo da educação escolarizada. Muitos estados e municípios brasileiros começaram a optar por políticas educacionais redemocratizantes. Neste contexto, surgem as políticas de promoção automática, intituladas “ciclos<sup>28</sup> de formação e de progressão continuada”, que propunham alterações expressivas na organização escolar.

O movimento em prol da redemocratização do ensino em nível de Brasil se expande e encontra, no final desta década e início da outra, um terreno fértil para sua disseminação<sup>29</sup>. Tomemos como exemplo, Belo Horizonte (1985); Pará (1987), Paraná (1988); Goiás (1992) e Rio de Janeiro (1993).

Sob a influência desse contexto, a RME também dava indícios de mudanças. Contudo, ao mesmo tempo em que sinalizava querer avançar em termos de políticas públicas de inclusão, propondo a criação de um departamento responsável pelas questões direcionadas ao atendimento às pessoas com deficiência, mostrava-se frágil e impossibilitada, naquele momento, de lidar pedagogicamente com a chegada desses alunos nas salas de aula, como nos mostra as passagens a seguir;

<sup>28</sup> O ciclo básico orientava-se por um trabalho de reestruturação das 1ª e 2ª series do 1º grau e propunha a política da não retenção no final do primeiro ano, promovendo assim, uma maior flexibilização curricular. A denominação “Ciclos” fora empregada, neste estudo, para designar as diferentes experiências que se desenvolveram no Brasil: ciclos de formação, ciclos de aprendizagem, ciclo básico de alfabetização.

<sup>29</sup> Com a intensificação das políticas neoliberais, a concepção de Estado sofre alterações e, nessa direção, instituições como igrejas e escolas, passam a assumir papel estratégico na política neoliberal.

[...] Na proposta da professora Dalízia, havia um departamento, o nome dele era “Ensino Especial”. Existia uma equipe composta por psicólogas e pedagogas. Isso era muito claro. Eles estavam fazendo um estudo e chegou a montar essa proposta de ensino especial. Essa proposta chegou até as escolas e começaram as discussões, mas logo, se pensou nos convênios para que fosse resolvido o problema deste educando. A secretaria precisava encaminhar esse educando e foi por aí que nasceram os convênios, da necessidade de atender esse aluno que não tinha para onde mandar. Naquela época era um choque violentíssimo chegar um aluno lá na escola, por exemplo, um aluno com paralisia cerebral (PC). As primeiras instituições conveniadas foram, a APAE, o Pestalozzi, o CORAE e o Pirlampo. Em relação ao aluno surdo, pode-se dizer que a proposta nasceu quando, nasceu a proposta do Ciclo, não só para o aluno surdo, mas para todos os alunos com necessidades, naquela época, necessidades especiais. (Entrevistado A)

As entrevistas revelaram que diante das dificuldades apresentadas de se trabalhar com o “diferente”, com o “deficiente”, agregada a carência, por parte dos profissionais, de conhecimentos específicos neste campo e domínio de recursos metodológicos para lidar com esse público, a secretaria, encontra nas conveniadas, a “tábua de salvação”, a forma velada de segregação. Esses alunos não engrossavam a lista de frequência das escolas.

[...] Existia uma proposta para a educação dos alunos ditos normais, mas os alunos com deficiência ou com transtornos ou com dificuldade no processo de aprendizagem não era pensado pela SME... Ha de se registrar que essa não era uma realidade só de Goiânia; a base geral era matricular o educando, mas não se sabia o que fazer com ele depois da matrícula efetivada... Acompanhando as escolas, nós percebemos que as crianças, independente de terem deficiência ou que por outros motivos não conseguiam acompanhar seus pares, eram encaminhadas para as escolas especiais... [...] Não havia, até então, nenhum instrumento diferenciado, nenhuma metodologia, ou capacitação dos profissionais para atender essas especificidades. Tudo que estava ao alcance era encaminhar essas crianças para as escolas especiais ou pedir que os pais as levassem ao médico. (Entrevistado B)

Essa situação não resolvia só os problemas da rede, como também, agradava a maioria das famílias, que viam nessas escolas o lugar de “excelência”, por terem “professores especialistas” para cuidar de seus filhos. Tudo girava em torno de regular, normatizar as situações de constrangimento e desequilíbrio no interior da escola, bem como, harmonizar as relações entre a escola, à família e a SME. Tal movimento camuflava o direito dessa criança à escolarização, evidenciando o descumprimento da LDB.

[...] Os pais gostavam, estavam satisfeitos, porque os ditos professores das escolas especiais eram especialistas, as escolas eram especiais. Então, tudo era voltado dentro do paradigma do especial, numa ideia ilusória que elas estavam sendo escolarizadas. Mas não estavam. Como não havia muito discernimento por parte desses pais para esse agravamento, para a gravidade dessa situação, ele dava-se por satisfeitos. Lutavam para a permanência dessas escolas, como lutam até hoje. Muitos pais lutam para a permanência

dessas escolas que se dizem especiais e que não cumprem a LDB, portanto, não exercem a escolarização. Então não se tinha essa ideia. A ausência da política é a ignorância do processo, porque não existia a ideia do direito dessas crianças de estarem na escola regular. O fato não era comentado pela sociedade civil, nem pelas famílias, porque na verdade o que nos faz mover em direção a ações que busquem e efetivem a garantia dos direitos é a demanda apresentada pela sociedade. Por parte da escola, não havia questionamentos do tipo: A metodologia é adequada, os professores estão vendo quem é essa criança? Existe um trabalho coletivo para se trabalhar a inserção dessa criança no campo educacional? (Entrevistado B)

No município de Goiânia, o reflexo das mudanças educacionais, em nível de Brasil, chega à gestão do professor Nion Albernaz na prefeitura de Goiânia, no ano de 1992, e se materializa enquanto proposta político pedagógica de rede. Daí foi evoluindo até o governo do Darci Accorsi. Na ocasião, a professora Dalízia Doles era quem estava à frente da pasta da educação e, assim que assumiu, implantou o “Bloco Único de Alfabetização”<sup>30</sup>. Segundo as entrevistas, esse projeto expressava uma visão futurista da secretaria em termo de educação.

[...] Fiz parte da equipe que implantou o Bloco Único de alfabetização. Na verdade o Bloco Único de alfabetização foi uma revolução pra época e uma preparação para a implantação do Ciclo de Formação Humana que é hoje.

[...] O Bloco Único de Alfabetização era constituído pela pré-escola, a primeira e segunda série, depois a terceira, quarta e sétima. Existia também na época, uma preocupação do aprendizado do aluno. O aluno era o foco do trabalho. Era importantíssimo que ele aprendesse. Foi pensado e feito na época um levantamento de alunos que ainda não eram alfabetizados e foram encontrados 535 alunos que estavam na segunda série e não estavam alfabetizados. Para esses alunos, foi montado um programa emergencial de recuperação. Dentro do Bloco Único de Alfabetização foi feita uma prova com todos os alunos. Em seguida, reorganizamos os professores e escolhemos o melhor professor alfabetizador para recuperar esses alunos. Esses alunos foram agrupados e foi feita a recuperação. Isso foi evoluindo e o programa teve continuidade com a Linda Monteiro, depois a Mindé. (Entrevistado A)

Para assegurar a qualidade desse trabalho, exigia-se um corpo docente com qualificação na área. A princípio, de acordo com o entrevistado A, a equipe destinada a acompanhar esse projeto junto às escolas fornecendo assessorias, também era responsável pela formação dos professores.

[...] Eu desenvolvia um trabalho de matemática muito interessante. Trabalha diretamente com a escola dando assessoria na área de matemática. A equipe dava cursos, fazia formação, além de dar assessorias às escolas. Na verdade, os cursos eram pensados e montados em cima das necessidades verificadas durante as visitas, e isto, era bastante interessante, ou seja, ao mesmo tempo em que você fazia a assessoria, você tinha o diagnóstico para fazer a

<sup>30</sup> O BUA é assinalada pela SME como base para a implantação dos ciclos de formação . (GOIÂNIA, SME, 2001.

formação. As formações aconteciam da seguinte forma: nós levávamos as escolas, por exemplo, cinco escolas de uma mesma região para determinada escola - foi a partir desse movimento que surgiu, mais tarde, as unidades regionais. (Entrevistado A)

Mais tarde, os profissionais que atuavam no departamento da divisão especial e prestava assessoria às escolas, recebiam a assessoria das professoras Maria Tereza Mantoan e Dulce Barros. Há de se registrar que na maioria das vezes essas assessorias eram sem ônus para a secretaria, eram doações que elas faziam do seu tempo em prol da inclusão.

De acordo com as informações obtidas, existia também na época, em algumas escolas da RME um projeto educativo, intitulado APE – Apoio de Projetos Educacionais – idealizado pela professora Dulce Barros e destinado ao atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem. Contudo, essa proposta pedagógica não se estendia aos alunos com muitas dificuldades, como era o caso dos alunos com deficiência, inclusive os alunos surdos. Tal fato revela a dificuldade da escola em lidar com a inclusão dessas minorias.

[...] Algo interessante e engraçado é que nós tínhamos uma sala de APE que fora montada na época da Linda Monteiro pela professora Dulce Barros. Foi ela quem teve a ideia e acontecia no mesmo turno. Contudo, essas salas não eram direcionadas aos alunos muito comprometidos. Mas eram salas fragmentadas em determinadas escolas para o atendimento dos alunos com muitas dificuldades de aprendizagem. Nessa época eu não me lembro de ver nenhum aluno surdo nessas salas. Eles estavam todos “guardados” ou perdidos por aí. A rede não sabia desses alunos; Eles existiam no estado porque existia uma escola chamada Maria Luzia e, esses meninos que eram poucos, estavam lá. Quando nós começamos a fazer essa montagem, eles apareceram. Havia um clamor, uma gritaria na escola, do que fazer com esse aluno. (Entrevistado A)

De acordo com informações colhidas junto às entrevistas, na segunda metade da década de 1990 com a grande chamada do governo federal para que toda criança com deficiência fosse para a escola, com o slogan “Toda criança na escola”, é que a rede começa perceber a chegada desses alunos, ainda que, de maneira tímida. Contudo a chegada desses alunos nas salas de aula gerou uma série de desconfortos. Tanto a rede quanto os profissionais que atuavam nas instituições educacionais e os que davam assessoria pedagógica, deram mostras de não estarem preparadas para essa acolhida.

[...] Na época houve um movimento do governo federal, mais ou menos por volta de 1995, liderado pela cantora Daniela Mercury e Renato Aragão que dizia da turma do bairro: “Toda criança na escola”... Mostrava cadeirante, criança cega, surda, com Síndrome de Down, todos caminhando para a escola. Houve uma chamada nacional para que todas as crianças com deficiência fossem para a escola dita regular, dita normal. Foi aí que eu comecei a perceber uma chegada maior dessas crianças na rede, mas as

escolas não sabiam do que se tratavam. Então as crianças chegavam e eram depositadas nessas salas e não se fazia nada por elas. Algumas desistiam, outras voltavam para as escolas especiais ou iam para casa, sem direito a escolarização. Não importava qual era o tipo de deficiência, eram todos no mesmo pacote. Iam todos para qualquer escola, pois a rede nunca teve uma escola que pudesse ser chamada de polo ou escola de referência ou escola inclusiva. Todas as escolas da rede aceitavam a matrícula e isso, de certo modo, apesar da ausência de aceitação da diversidade, foi um ponto positivo. Todas as crianças eram bem-vindas em todas as escolas. Essa não era uma proposta intencional da rede, pois até então, na havia uma proposta de inclusão. O que existia eram algumas pessoas que se preocupavam com os alunos com deficiência. (Entrevistado B)

O fato de essas crianças terem acesso garantido à educação escolarizada, isso não foi traduzido em oportunidades reais de aprendizagem. Diante das dificuldades e limitações de se lidar com o novo, com o diferente, a situação desses alunos, nesse momento, parecia se agravar.

[...] Os alunos que tinham deficiência ficaram como deficientes, se cristalizaram como deficientes, não conseguiam mais sair dessa situação criada. Havia adolescentes que já tinham dez anos de escolarização nesses espaços e, por mais que eles fossem para as escolas regulares, normais, eles não conseguiam acompanhar seus pares e nem se livrar desses estereótipos. Ficaram como deficientes sociais... Em momento nenhum a rede parou e disse assim: bom, o que a SME vai fazer para as pessoas com deficiência que estão matriculados e frequentando a rede municipal de educação? Pressupondo que 10% da população goianiense tem algum tipo de deficiência, o que as escolas, a educação vai fazer por essa clientela? Era o momento da integração, se a criança tivesse capacidade ela deveria ficar na escola normal, se ela não tivesse capacidade ela voltava para a escola especial. O problema estava centrado na criança, não existia reflexão sobre o sistema de ensino, a metodologia adequada, o trabalho coletivo para se trabalhar essa criança. Não havia nenhum tipo de questionamento. Colocava-se a criança na escola dita normal e esperava que a adaptação fosse da criança, então a escola não precisava fazer nada. O que houve foi: nós temos um número X de educandos que não aprendem, então, vamos implantar o processo de aceleração. Temos um número X de crianças com deficiência visual, então vamos encaminhar para uma parceria no SEBRAVE. Eram ações isoladas. Uma política que tratasse de ações efetivas, diretamente ligadas à educação regular e que fosse uma trama que sustentasse isso, nunca aconteceu. As ações surgiam para efetivar uma situação posta. (Entrevistado B)

Na gestão do prefeito Darci Acorsi, de 1996 a 1999, houve muitas trocas na pasta da secretaria de educação. Primeiramente, quem assumiu foi a professora Mindé, depois veio o professor Atos Magno e, por último, a Vera Barreira. Tais mudanças, segundo o entrevistado A, provocaram rupturas significativas nos programas e ações que já estavam sendo implementadas.

[...] Houve uma quebra dos trabalhos, nós perdemos inclusive os profissionais mais qualificados que foram para as universidades. A secretaria teve que montar equipes novas e, com isso, houve uma queda no ensino de maneira geral – na organização, na estruturação, na formação - Logo em seguida veio o governo do professor Nion Albernaz. Os trabalhos estavam desestruturados e tivemos que fazer todo um resgate. Nessa época quem ocupava a pasta da educação era o professor Jonathas Silva. (Entrevistado A).

Ao ritmo dos novos desafios impostos à educação, frente ao contexto das mudanças sociais, políticas e econômicas; com o processo de Globalização em 1997; e sob os holofotes das novas orientações da LDB, a SME inicia as primeiras discussões em prol de uma nova proposta curricular<sup>31</sup> que atendesse as demandas sociais, culturais, política e econômicas locais, sem distinção. Para, além disto, buscava-se um projeto capaz de romper com o quadro de defasagem idade/série verificado nas turmas denominadas de “Aceleração”. A leitura das Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência de 2008 traz essa realidade como sendo a mola propulsora para a promoção das discussões em torno da implantação dos ciclos de formação, por meio do “Projeto Escola Para o Século XXI”.

Convém esclarecer que, os elementos que consubstanciariam essas discussões se basearam em uma avaliação geral das escolas que ocorreu entre os anos de 1996 e 1997 e que, segundo o documento<sup>32</sup> constituiu-se “[...] por meio de encontros pedagógicos realizados por avaliações bimestrais de cada escola – com a participação do diretor, do coordenador pedagógico e do núcleo regional – e, ainda, por meio das solicitações de apoio feito por elas”.

Amparados pela LDB nº 9.394/96, que garante a organização da educação básica “[...] em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de período de estudo, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios (Artigo 23)”, a RME resolve, por meio da Portaria N.º 0205, de 08 de julho de 1998, “[...] implantar, na Rede Municipal de Ensino, a Proposta Político-Pedagógica consubstanciada no Projeto Escola para o Século XXI, o Regimento Escolar Único e as Grades Curriculares, aprovados através da Resolução nº. 266, de 29 de maio de 1998, do Conselho Estadual de Educação” (Art. 1º), sem, contudo, extinguir outras modalidades de organização curricular já existente, além de manter outras especificidades, a saber, do Ensino Noturno, da Educação de Jovens e Adultos (EAJA),

<sup>31</sup> Para estudar e implementar a nova proposta curricular foi designado pela SME, uma equipe multidisciplinar. Na ocasião a rede possuía em 39 nove escolas da rede o Projeto Político-Pedagógico Escola para o Século XXI, que tinham como principais características os ciclos de formação e as classes de aceleração. Ainda de acordo com o documento, a implantação deu-se da seguinte forma: Ciclo I em todas as escolas da rede... E o Ciclo II e classes de aceleração nas 39 escolas que implantaram o Projeto Escola para o Século XXI.

<sup>32</sup>Projeto “Escola para o Século XXI” (1998, p. 30).

da Educação Infantil (EI) e das Classes Aceleração da Aprendizagem. A versão para essa nova escola estaria, então, estruturada, via participação coletiva, discussões e engajamento dos partícipes envolvidos, no “Projeto Político Pedagógico Escola para o Século XXI”.

[...] A proposta era belíssima, muito avançada e a mais inclusiva de todas, pois priorizava o aluno, valorizava o professor e tinha-se a escola como centro. Colocava em primeiro plano, como centro das ações, o aluno e a aprendizagem. O plano dava condições para que o aluno aprendesse independente de que aluno fosse. A escola era para todos. Era a única proposta que possibilitava os reagrupamentos desses alunos de acordo com a sua aprendizagem e nível intelectual, sem desconsiderar a idade. A proposta criava dentro da escola possibilidades de atendimento dos grupos em momentos e circunstâncias diferentes. Bastava você ter o diagnóstico desse aluno. (Entrevistado A)

Tendo como princípio norteador a democratização do Ensino Básico, o projeto visava garantir o resgate da educação pública municipal, atendendo tanto as prerrogativas legais instituídas pela nova LDB n.º 9394/96, como as prioridades e níveis de abrangências emanadas pelo que determina o Plano Nacional de Educação, quais sejam:

- I – Qualidade de Ensino;
- II – Democratização do Acesso e Permanência do Aluno no Sistema Escolar;
- III – Gestão Democrática; e
- IV – Valorização e Capacitação do Profissional da Educação. (SME, 1998,

p. 10)

Para a efetivação dessa nova proposta de ensino, se impuseram metas<sup>33</sup>, que assim se definiram:

1998 – Implantação da 1ª Etapa da Escola para o Século XXI, que abrangerá de forma integral 40 (quarenta) unidades escolares, selecionadas criteriosamente, por adesão e especificidades do projeto, beneficiando 32.328 alunos.

1999 a 2000 – Universalização do Projeto Escola para o Século XXI, para as 164 unidades escolares e/ou demais a serem construídas, na expansão da rede. A definição das metas anuais para universalização das medidas será feitas a partir da experiência de 1998.

Em 1988, ano da implantação do ciclo, a RME passou a ter a seguinte configuração: ciclo I e sistema de seriação (134 escolas); ciclo II (39 escolas) e turmas de aceleração da aprendizagem (72). A leitura e estudo do conteúdo disponível no documento<sup>34</sup> nos credencia dizer que o projeto, embora elaborado com o propósito de romper com as desigualdades sociais e promover o acesso, com qualidade de todos à escola,

<sup>33</sup> O texto em referência pode ser encontrado no Projeto “Escola para o Século XXI”, p. 14.

<sup>34</sup> “Projeto Escola para o Século XXI” - Área Pedagógica, Item I p. 16..

especificadamente, aos alunos com deficiência, apresentava alguns pontos que precisavam ser revistos. Tomemos como amostragem do fato, as ações pedagógicas pensadas para essa nova proposta de reorganização de ensino que, das 33 (trinta e três) ações elencadas, somente uma destinava-se às pessoas com necessidades educativas especiais. Esta propunha a criação do Centro de Atendimento e Ensino Especial com profissionais especialistas para as áreas: psicólogos, psicopedagogos, assistentes sociais, pedagogos e fonoaudiólogos – (tem 22), contudo, tudo parece convergir para o campo da intencionalidade, pois, o documento não definia a origem dos recursos financeiros para sua efetivação, bem como, a estruturação física e pedagógica desse trabalho.

No Título I, capítulo II, assim estabelece:

Art. 4ª - A Escola Municipal tem por fim promover a Educação Infantil, a Educação Especial, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos, tendo por princípio que a construção do conhecimento é indispensável ao exercício ativo, criativo e crítico da cidadania na vida cultural, política, social e profissional.

Mais adiante, no capítulo III, referente às modalidades e duração do ensino, prevê que “[...] O Município oferecerá a Educação Especial, em escolas de ensino regular, ou em escolas criadas e autorizadas, com regulamentação própria, ou por meio de convênios com instituições regularizadas”. (Art. 7º -)

No Título II, capítulo IV, Art. 37, estabelece que seja direitos dos alunos:

VI - ter sua individualidade respeitada pela comunidade escolar, sem discriminações de qualquer natureza;  
VII – receber assistência educacional, de acordo com necessidades, **observadas as possibilidades da Unidade Escolar; (grifo nosso).**  
IX – ser tratado com respeito, dignidade e equidade.

Assim estabelecido, o documento ao mesmo tempo em que orientava, em sua formalidade, para a materialidade das ações pedagógicas de caráter inclusivo, para o reconhecimento das diversidades culturais e respeito à singularidade humana, contrapondo-se a quaisquer formas de discriminação, também vinculava a assistência educacional dos alunos que apresentavam dificuldades educacionais às condições estruturais da escola e a outros fatores que não os pedagógicos.

[...] O que aconteceu naquela época é o que acontece hoje. As gestões chegam e eles querem conhecer a realidade, daí os efetivos do sistema começam a apresentar propostas. Quando chega diante da proposta de atendimento aos educandos com deficiência, eles acham inviáveis e acabam sustentando a ideia de sua inutilidade. (Entrevistado B)

O que se apreende nas entrelinhas do documento, em prol da democratização do ensino publica é que, uma vez mais, o direito da pessoa com necessidades educativas especiais, ficou subordinado a fatores de outra ordem, que não os pedagógicos. Portanto, já nasceu sob a tutela do estrutural e do político, demandando a esses segmentos sociais novas situações de enfrentamento, embates e lutas para terem seus direitos assegurados.

Seguindo uma tendência que se dá em escala global, baseada na valorização, respeito e seguridade de direitos da pessoa humana, a rede parece convalidar com esse movimento, ampliando essas discussões de forma concreta, por meio da implantação, em 1994, do Projeto AJA<sup>35</sup> (Alfabetização de Jovens e Adultos) e da Proposta de Educação Infantil, em 1995. Em relação a este último, apesar do direito das crianças estar previsto na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, é a partir desta data, que a política educacional vai dar uma atenção especial a esse segmento, se não na sua efetivação, pelo menos em termos de discussão.

Em 1999 foram construídas as novas diretrizes curriculares para a RME. O documento, além de orientar as unidades educacionais acerca da construção/reconstrução de seu currículo, explicitava “algumas concepções que se colocavam como vanguarda” no campo educacional. A título de elucidação, citemos como exemplo, a ampliação do conceito de educação, que passa a ser compreendido como um direito inafiançável e inalienável do cidadão.

Na rede, nesse período vivenciou-se o início do processo de municipalização das creches. Cabe ressaltar que, se antes esse atendimento estava inserido no campo da assistência como direito, agora passava a atender a outra exigência, a de cunho pedagógico. Perseguindo a ideia de avançar no processo de democratização do ensino, no ano de 2000 implanta o ensino noturno, da Base Curricular Paritária<sup>36</sup>, estendendo, a *posteriore*, em 50 escolas do Projeto “Escola para o Século XXI”, no período diurno.

Contudo, para que essas mudanças provocassem situações qualitativas na aprendizagem e revertesse o quadro educacional da época, exigia-se investir, principalmente, na qualificação dos docentes. Neste período, a rede não dispunha de uma política de formação

---

<sup>35</sup> O projeto foi avaliado pela RME como inovador por propor alternativas pedagógicas diferenciadas a um público que, por um motivo ou outro, ficou impossibilitado de frequentar a escola no tempo devido. Propunha-se, então, um trabalho que entendesse a evasão escolar, adequação de conteúdos e metodologias como questões basicamente, didático-pedagógicas e, portanto, necessitavam ser enfrentadas.

<sup>36</sup> Tem como princípio a valorização de todas as áreas do conhecimento. Assim sendo, todas as disciplinas possuem carga horária equitativa, na distribuição das aulas.

continuada de professores. Todas as ações formativas e orientações advinham dos Núcleos Regionais de Ensino<sup>37</sup>, por meio de uma equipe de profissionais qualificados.

O “Projeto Escola para o Século XXI” previa no Artigo 60, Título III, item VI, a “formação permanente dos profissionais envolvidos no processo educativo”. Contudo, somente no ano de 1997 que a política de formação continuada na rede vai se instalando de forma mais concisa, por meio da implantação do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE), direcionado não só para formação continuada, mas também, para a pesquisa e produção científica.

A implementação da nova Proposta Política Pedagógica na rede demandou a existência por novos serviços, bem como, a criação de órgãos e/ou departamentos, que pudessem assegurar o sucesso e viabilização de tais mudanças. Além da criação das Unidades Educacionais e do Centro de Formação, já citados anteriormente, outra iniciativa se soma a essas, que foi a criação de “um órgão colegiado cuja função seria normatizar o sistema, bem como, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação municipal de qualidade”.<sup>38</sup> Assim, no ano de 1997, por meio da Lei n.º 7.771/97, foi criado o Conselho Municipal de Educação (CME).

### 3.3.1 Caracterização da RME de Goiânia de 2001– 2010: 8 anos de implantação de ações educativas da inclusão.

De acordo com os dados divulgados pelo Censo Escolar de 2010, a Rede Municipal de Ensino de Goiânia, vem apresentando desde 2005, um aumento constante, em média de 10%, em relação ao quantitativo de alunos matriculados. Segundo dados fornecidos pelo Departamento de Administração Educacional (DAE), as matrículas de 2010, em relação ao ano anterior, sofreram um aumento de aproximadamente 15%. Atualmente, a rede atende a 140.181 alunos matriculados, divididos entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ela encontra-se configurada com 167 instituições de Ensino Fundamental com convênio total; 115 instituições de Educação Infantil Municipal – CMEI com convênio total; 54 instituições de Educação Infantil com convênio parcial e 02 Centros Municipais de Atendimento à Inclusão – CMAI, conforme nos aponta a tabela 4.

---

<sup>37</sup> Havia nessa época cinco Núcleos Regionais de Ensino formados por professores de diferentes áreas, pedagogos e especialistas em Ensino especial, hoje transformado em Unidades Regionais de Ensino, quais sejam: Unidade Regional Jarbas Jaime, Unidade regional Maria Thomé Neto, Unidade Regional Maria Helena Bretas, Unidade Regional Central e Unidade Regional Brasil de Ramos.

<sup>38</sup> [www.goiania.go.gov.br/html/cme/institucional](http://www.goiania.go.gov.br/html/cme/institucional). Acesso em 11 de maio de 2011.

Tabela 3 - Instituições de Atendimento da RME

|                       |  | Convênio Total | Convênio Parcial |
|-----------------------|--|----------------|------------------|
| Total de Instituições | Instituições de Ensino Fundamental                 | 167            | -                |
|                       | Instituições de Educação Infantil Municipal - CMEI | 115            | 54               |
|                       | Centro Municipal de Atendimento à Inclusão         | 02             | -                |

Fone: DAE, junho de 2011

Adaptado

por:

Teles

Campos/2011.

Em relação à inclusão de modo geral, segundo diagnóstico presente no Plano Municipal de Goiânia para o decênio de 2008, a rede já possui uma trajetória bastante significativa, não desconhecendo para tanto, os embates e dificuldades inerentes à alocação de recursos financeiros para sua implantação e implementação.

O conteúdo dos documentos analisados nesse período, apesar de abordarem a questão da diversidade e da diferença, a fazem de forma generalizada. A ausência de registros por parte da Secretaria Municipal de Educação (SME), já citado anteriormente, em relação ao quantitativo de alunos com deficiência matriculados na rede municipal de Goiânia, bem como de sua localização anterior a 2006, permite aferir que, as crianças que apresentassem comportamento inadequado ou limitação física, sensorial ou psíquica, já tinham um endereço certo, as escolas conveniadas, que prestavam um tipo específico de atendimento a um tipo, também, específico de alunos. Incluem-se, nessa relação, os alunos surdos. Neste último caso, buscando dar maior visibilidade aos fatos, observemos o que nos diz os entrevistados:

[...] As primeiras instituições conveniadas foram a APAE, o Pestalozzi, o CORAE e o Pirlampo [...] Você me perguntou que atendimento era dado aos surdos. Na verdade, até então, eles não tinham aparecido. Eles estavam todos segregados dentro da APAE, CORAE, Renascer e Pestalozzi. Estavam lá como alunos que não faziam parte do ensino regular e que agente sabia que tinha todo um cognitivo preservado ou que tinha o mínimo de possibilidades de você melhorar a qualidade de vida. Esse aluno agente defendia que fosse incluso dentro de uma escola normal. Então, em relação ao surdo, pode-se dizer que a proposta nasceu quando nasceu a proposta do ciclo não só para o aluno surdo, mas para tipos os alunos com necessidades. (Entrevistado A)

Há de interrogar, se de fato as propostas, até então endereçadas a esse público, não se constituíram numa forma velada de segregação e exclusão, tendo em vista, o formato idealizado e implantado pela rede.

Tabela 4 - Comparação do quantitativo de alunos com deficiência matriculados na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, no período de 2007-2010.

| DEFICIENCIA               | ANOS |      |      |      |
|---------------------------|------|------|------|------|
|                           | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
| ATENDIMENTO ESPECIALIZADO | -    | -    | -    | 12   |
| AUTISMO                   | -    | 05   | 20   | 140  |
| BAIXA VISÃO               | 197  | 124  | 165  | 148  |
| CEGUEIRA                  | 16   | 15   | 13   | 13   |
| CONDUTAS TÍPICAS          | 354  | 251  | 237  | 315  |
| DEFICIÊNCIA AUDITIVA      | 88   | 99   | 101  | 77   |
| FÍSICA                    | 102  | 141  | 149  | 163  |
| MENTAL                    | 236  | 183  | 273  | 660  |
| MÚLTIPLA                  | 212  | 77   | 75   | 359  |
| SÍNDROME DE DOWN          | 34   | 52   | 61   | 168  |
| SURDEZ                    | 45   | 73   | 69   | 96   |
| TOTAL                     | 1287 | 1020 | 1163 | 2151 |

Fonte: DAE/ junho de 2011.

Adaptado por: Teles Campos, 2011.

Observando os números expressos na tabela 4, no conjunto de todas as deficiências, percebe-se um aumento significativo da chegada desse público nas escolas municipais. Temos em torno de 67%, para o período descrito. No caso específico dos alunos surdos, o percentual, atingiu a média de 113%. Convém esclarecer, que para o computo desse último percentual, não foram considerados os números referentes aos alunos categorizados como deficientes auditivos, ou seja, aqueles que apresentam, apenas, um déficit auditivo.

Os números também permitem outra leitura. Esta diz respeito à ausência dessas categorias anterior ao ano de 2007, nos registros da SME. Tal fato, parece apontar para a invisibilidade desses sujeitos na rede municipal, o que também se justifica pela inexistência de uma proposta política pedagógica voltada para a inclusão desses segmentos, de forma mais efetiva.

[...] Nunca houve por parte da Secretaria Municipal de Educação a preocupação em registrar, oficialmente, a memória, a história da chegada desses alunos com deficiência no sistema municipal de ensino. Essas informações, ao invés de serem de domínio público acabavam que circulando entre um grupo seletivo de pessoas, indicadas por determinada gestão e que, por motivos diversos e desconhecidos, na troca desses, levavam consigo essas memórias, deixando grandes fendas na história da SME. Mudavam-se os gestores, mas as condutas permanecem inalteradas. Nessa época, não existia a palavra inclusão e sim integração e esta palavra, “integração”, soava como sinônimo de “deficiente” na escola, e de exclusão desse indivíduo. Foi um momento muito triste da história da SME... [...] (Entrevistado B)

### 3.3.2 A inclusão do aluno surdo na RME

A política de inclusão dos surdos, em relação ao seu processo de escolarização nas escolas municipais de Goiânia, vem possibilitando à RME de Goiânia, e os profissionais que nela atuam vislumbrar a partir de novas lentes, as fronteiras existentes entre o ideal e o real, os limites e as possibilidades acerca desse movimento que se dá a nível mundial, denominado “Inclusão” e, para o qual, vem demandando maiores investimentos no campo da pesquisa e produção científica.

As entrevistas realizadas e o conjunto de documentos estudados apontaram para uma série de problemas que a rede vem enfrentando para lidar com as “diferenças e deficiências”, principalmente quando estas se situam de forma tão pontual. Para além do fato da SME não ter um olhar mais direcionado para esse público, afirmativa esta que pode ser corroborada pela ausência de registros oficiais da chegada desses alunos às escolas, parece traduzir o lugar de invisibilidade que eles ocupavam, e ainda ocupam, no sistema de ensino municipal. O entrevistado B, Indagado sobre a existência de um departamento que se incumbisse da inclusão dessas minorias, assim relata:

[...] Existiu na década de 1990 a Divisão de Educação Especial e eu fiz parte dessa divisão. Ela era voltada somente para as pessoas com deficiência grave, inclusive, ela cuidava das escolas especiais, de algumas crianças esporádicas que estavam no ensino regular, de algumas ações que eles chamavam “Ações voltada para as crianças com deficiência”, com a assessoria da Maria Tereza Mantoan. Certo dia ela disse: A educação não tem divisão. A educação é para todos. “Não há de ter um espaço que cuide dos deficientes, senão nunca vamos ter uma educação para todos”. Baseado nessa estrutura, os gestores naquele momento extinguem a divisão de educação especial. Então o que é que a Mantoan propunha: que na educação, todas as ações e políticas voltadas às pessoas com deficiência, fizessem parte de todas as ações educacionais, Não precisava dizer essa educação e para o

surdo, porque ela deveria fazer parte do todo. Chegaram novos gestores e ficamos um longo tempo, alias até agora, sem alguém que fosse responsável em pensar, em instigar, em lutar, alguém que representasse a educação inclusiva. (Entrevistado B)

Diante do exposto pode se observar que, embora houvesse uma discussão em torno da inclusão das pessoas com deficiência, essas não se materializam na prática. Situavam-se, apenas, em nível de discurso. A existência da Divisão na década de 1990 visava, exclusivamente, atender os alunos com deficiência grave. Cabia a essa divisão, dentre outras funções, a responsabilidade de cuidar das escolas especiais, de algumas ações que eles chamavam na época de “Ações voltadas para as crianças com deficiência” e do acompanhamento de algumas crianças que frequentavam o ensino regular. Havia por parte da equipe um trabalho de acompanhamento desses alunos na escola. Quando, por algum motivo eles não conseguiam acompanhar os seus pares, eram encaminhados para as escolas especiais.

Há de se questionar: Se não havia um registro desses alunos, tampouco um departamento que gerenciasse as ações direcionadas a esse segmento, o que existia então enquanto proposta de inclusão da SME?

[...] Existia uma proposta para a educação dos alunos ditos normais, mas os alunos com deficiência ou com transtornos ou com dificuldade no processo de aprendizagem não era pensado pela SME [...] Acompanhando as escolas, nós percebemos que as crianças independente de terem deficiências, ou que, por outros motivos não conseguiam acompanhar seus pares, eram encaminhadas para as escolas especiais Depois em visitas, em conversas, após 1995, abriu-se a possibilidades dessas crianças estarem indo para o ensino regular. Os alunos que não tinham deficiência ficaram como deficientes, se cristalizaram como deficientes, não conseguiam mais sair dessa situação criada. Havia adolescentes que já tinham dez anos de escolarização nesses espaços e, por mais que eles fossem para as escolas regulares, normais, eles não conseguiam acompanhar seus pares e nem se livrar desses estereótipos. Ficaram como deficientes sociais... Em momento nenhum a rede parou e disse assim: bom, o que a SME vai fazer para as pessoas com deficiência que estão matriculados e frequentando a rede municipal de educação? Não havia nenhum tipo de questionamento. Colocava-se a criança na escola “dita normal” e esperava-se que a adaptação fosse da criança, então a escola, não precisava fazer nada. Há ainda que se considerar que sempre houve uma transferência de responsabilidade em relação às ações inclusivas na Secretaria Municipal de Educação e que isso é comum quando não se tem uma estrutura para enfrentar uma situação de desafio, uma situação limite. (Entrevistado B)

Quanto à educação de surdos,

[...] ela começou muito tímida, mas às solicitações dessa comunidade foram sendo feitas, sendo posicionadas, mesmo que a SME não estivesse tão

disposta a acolher as necessidades dos surdos. [...] Nós passamos por todas as etapas, a inicial é sempre a negação, querer transferir para outra situação aquilo que deve ser nosso, mas depois não havendo saída se faz o cumprimento da lei. Então possibilidades de atendimento a esses educandos que não se primavam pela qualidade, houve muitas pelos gestores, mas nós sempre batemos o pé, fomos atrás, fomos para as discussões, mandávamos documentos alertando a secretaria que aquilo deveria ser cumprido. Nesse sentido, fomos estruturando a educação de surdos que está muito longe de ser a ideal. Mas fico feliz, não satisfeita, mas feliz pelo percurso, pela evolução que nós tivemos. É garantido a criança surda matricular-se onde quiser. É garantida, também, a presença do professor intérprete na sala de aula, para mediar à comunicação e para que toda a sala possa estar usufruindo da comunicação dessa língua. Pode até ser que isto não esteja acontecendo, mas nós estamos lutando para que isto seja realidade. (Entrevistado B)

A abertura para acolhida desses alunos, de acordo com as entrevistas realizadas, apontou um desconforto, por parte da escola e dos professores, em lidar com os nominados “diferentes”, “deficientes”. Essa dificuldade acabou gerando outro problema que permanece até hoje, que foi a “transferência de responsabilidade”.

[...] As ações de inclusão na SME de Goiânia, sempre geraram e ainda gera uma transferência de responsabilidade, que é comum, quando eu não tenho estrutura para enfrentar uma situação desafio, uma situação limite. A tendência é transferir para o outro a responsabilidade... Muitas vezes o aluno não fica na escola porque o professor transfere para o coordenador, que transfere para a unidade regional, que manda esse aluno para outro local ou para outra escola que ele não acompanha. Então o aluno chega à escola, o professor fala: - Eu não dou conta de trabalhar com ele – e corre para coordenação – o que nós vamos fazer? O coordenador por sua vez fala: - Vou chamar a unidade regional – O coordenador chama a unidade regional e transfere o problema. A unidade regional alega que talvez lá não seja o lugar desse aluno. Isso é transferência de responsabilidade. A rede acaba fazendo algumas coisas, não somente em termos de escola, mas em termos de macro administração. (Entrevistado B)

O tratamento dispensado às pessoas com deficiência pela SME, em termos de proposta inclusiva voltada para a garantia dos direitos agenciados pelos diversos organismos internacionais, bem como, pelas orientações normativas, tanto a nível internacional, quanto nacional, que é o acesso e permanência com qualidade à educação escolarizada, ao conhecimento sistematizado, demonstra, ainda, não ter sido assegurado, o que caracteriza um processo de exclusão marcando a vida acadêmica desses alunos. No caso do aluno surdo,

[...] não existe ninguém, em específico, que cuidasse desse assunto Eu não posso dizer que exista uma pessoa nomeada para cuidar da inclusão no município de Goiânia, para traçar ações, para definir políticas, para dizer que isso é prioridade de uma sociedade que quer a educação como mola propulsora para o desenvolvimento social... [...] Nós temos pessoas que

falam sobre a educação infantil, sobre o ensino fundamental, a educação de jovens e adultos, mas a pessoa que representa a educação especial ou a educação inclusiva, como quer que seja nomeado as ações voltadas às pessoas com deficiência, nós não temos. Então, existem as divisões na secretaria, mas as ações ficam soltas, ninguém quer assumir, porque é complexo, porque é doloroso, porque você tem que brigar muito, porque é de uma minoria. A SME continua na mesma estrutura. Ela traça algumas ações diante de situações postas. Política, não tem. Então, há pessoas que brigam, lutam e não desistem diante da realidade de exclusão vivida por alguns educandos. [...] O sofrimento da criança era muito grande na escola dita normal, da escola regular. Por parte da escola não havia questionamentos do tipo: A metodologia é adequada? Os professores estão vendo quem é essa criança? Existe um trabalho coletivo para se trabalhar a inserção dessa criança no campo educacional? Como eu havia comentado, as ações surgiam a partir de situações postas e com os surdos não foi diferente. Eles chegaram à rede – daqui eu não saio, daqui, ninguém me tira – Nossa! Agora tem esse tanto de surdo, além disso, precisa ter intérprete... Ah, mas isso não consta nas diretrizes da secretaria, como e que nos vamos fazer? [...] Não houve assim, por exemplo: Quantos alunos surdos foram matriculados? Então, vamos fazer uma ação de formação para esses professores? Vamos capacitar os profissionais de apoio das unidades regionais para que possam acompanhar esse profissional e verificar se esse aluno está tendo um real desenvolvimento que ele precisa ter, junto a seus pares?(Entrevistado B)

Para além de tudo que já foi exposto, há de se registrar, e isso é colocado pelas duas entrevistadas, que a falta de empenho por parte dos gestores em estabelecer uma política pública e dar continuidade dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos por gestores anteriores tem se configurado como um dos maiores problemas para a rede avançar em termos de ações propositivas.

Mas, se por um lado, a inclusão do aluno surdo nas escolas de ensino regular da rede municipal de Goiânia, em escala micro, refletia os resultados conquistados pelos diversos segmentos sociais em prol da defesa do direito à educação escolarizada, por outro, representava o início de uma nova batalha, qual seja, o acesso e permanência com qualidade.

Buscando essa meta, nos últimos anos, a RME vem investindo em diferentes frentes de trabalho em relação à inclusão do aluno surdo. Apesar dessas ações não compor um universo maior, neste caso, uma política de inclusão devidamente estruturada, elas têm avançado em termos de realidade objetiva. Dentre outras, situam-se as direcionadas a oferta do professor/intérprete nas unidades educacionais que tem aluno surdo matriculado, a formação continuada dos professores, ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), e a implantação do Projeto Piloto Bicultural Bilíngue em algumas unidades educacionais da rede.

Esses investimentos, por sua vez, apontaram para outras necessidades, dentre estas, destacou-se a necessidade de avaliar essas ações. Nesta direção, em dezembro de 2010, o CEFPE e os CMAIs Brasil Di Ramos Caiado e Maria Thomé Neto, sob o aval do

Departamento Pedagógico da SME, elaborou e aplicou alguns instrumentos de coleta de dados<sup>39</sup>, contemplando as seguintes amostras populacionais: professores intérpretes, coordenadores pedagógicos das escolas com alunos surdos matriculados, coordenadores pedagógicos das Unidades de Educação – UREs e famílias de educandos surdos atendidos nos CMAIs, conforme nos aponta a tabela 5.

Tabela 5 - Categorias pesquisadas

|   | População total | Amostras | %   |
|---|-----------------|----------|-----|
| Professores intérpretes   | 89              | 77       | 86  |
| Coordenadores pedagógicos das escolas com educandos surdos matriculados | 85              | 78       | 86  |
| Coordenadores pedagógicos e apoios pedagógicos da UREs                  | 05              | 05       | 91  |
| Famílias dos alunos surdos  | 60              | 42       | 100 |

Fonte: CEFPE/CMAI/2011

Adaptado por: Teles Campos/2011

Mais adiante estaremos pontuando alguns desses resultados. Passemos, então, agora a descrever cada uma dessas frentes na tentativa de compreender um pouco mais acerca desses acontecimentos. Então, vamos a elas.

### 3.3.3 O professor intérprete de Língua de Sinais (ILS) nas escolas da RME de Goiânia

O censo demográfico de 2000, do IBGE, fornece uma estatística interessantes no que concerne à distribuição das pessoas com necessidades educativas especiais no país, dentre esta, a do aluno surdo. Revelam que no Estado de Goiás 157.743 pessoas apresentam algumas ou grandes dificuldades de ouvir.

De acordo com a Associação de Surdos de Goiânia (ASG), estima-se que na região metropolitana de Goiânia, residem aproximadamente 15 mil pessoas surdas e dentre esse número, 4.171 são cadastrados naquela associação.

Várias diretrizes e leis orientam as políticas públicas para a educação de surdos – a Lei nº 10.098/94, de 23 de março de 1994, especialmente o capítulo VII que legisla sobre a acessibilidade à língua de sinais, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001), a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que

<sup>39</sup> Ver roteiro do instrumento de pesquisa, nos anexos.

dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras, e mais recentemente o Decreto nº 5.626/05 que regulamenta as Leis nº 10.098/94 e nº 10.436/02. Toda essa legislação orienta as ações da federação, dos estados e municípios no atendimento à pessoa surda, principalmente no que se refere à educação. (LACERDA, 2009, p. 23)

Recentemente outra lei importante para o campo da educação de surdos veio somar as demais. A Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010, que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua de Sinais Brasileira – Libras, no Brasil. Embora essa conquista esteja voltada para o profissional que atua neste campo, para quem até então, não havia tido nenhuma regulamentação<sup>40</sup>, há de se admitir que, indiretamente, as benesses foram compartilhadas. No caso do aluno surdo porque, no campo educacional, dentre outros direitos, passa a garantir uma melhor qualidade dos serviços prestados por esses profissionais, por meio da exigência do exame nacional de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras – Língua Portuguesa, que se propõe a acontecer, conforme prevê o seu Art. 5º, e dos requisitos exigidos.

O exame de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras – Língua Portuguesa, deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, linguistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior. (Art. 5º, Parágrafo único)

O Decreto n.º 5.626/05, que regulamenta a Lei n.º 10.436/02, em seu Art. 14, assim dispõe sobre esse profissional:

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

Ainda no parágrafo 1º, inciso III, alínea “b”, o documento orienta as escolas no sentido de prover as mesmas de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para mediar o processo de comunicação entre surdos e ouvintes.

Além disso, a lei em destaque, ao tornar obrigatório o ensino da Libras aos estudantes de fonoaudiologia e pedagogia, aos estudantes de Magistério e dos cursos de especialização em Educação Especial, amplia.

---

<sup>40</sup> No Brasil a inexistência até 2010 de qualquer documento que regulamentasse a profissão de ILS, favoreceu para que essa atividade fosse desempenhada por profissionais de diferentes campos do conhecimento e área de atuação, como, pedagogos, fonoaudiólogos e pastores.

[...] a abrangência de profissionais com conhecimento sobre Libras e as possibilidades de o trabalho com os alunos surdos ser desenvolvido de forma a respeitar sua condição linguística diferenciada, ainda que de forma incipiente. (LACERDA, 2009, P. 21)

Antes, porém, de avançarmos para as discussões sobre esse profissional na RME, alguns esclarecimentos acerca da origem, do conceito, da formação e das atribuições desse profissional se fazem necessárias.

Estudos como o de Pagura (2003), revelam que a prática da interpretação remonta a antiguidade<sup>41</sup> e que, a referência mais antiga ao intérprete, remete basicamente, a um hieróglifo egípcio do terceiro milênio antes de cristo e a registros de intérpretes na antiga Grécia e no Império Romano. Para Quadros (2004, p.11), “O Tradutor intérprete de língua de sinais é a pessoa que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita)”.

No Brasil, a Lei nº 12.319/10, é recente e prevê como exigência para o exercício da profissão no “Art. 2º - O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva<sup>42</sup> e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa”.

Enquanto que em seu Art. 6º, define como atribuições desse profissional:

- I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdo-cegos, surdo-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
- II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;
- III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;
- IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e
- V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais.

<sup>41</sup> Ver mais em Pagura, R. A. Interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. Delta. São Paulo, V.19, nº. Se. P. 209-236, 2003.

<sup>42</sup> “Tradução-interpretação simultânea” é o processo de tradução interpretação de uma língua para outra que acontece simultaneamente, ou seja, ao mesmo tempo. Isso significa que o tradutor-intérprete precisa ouvir/ver a enunciação em uma língua (língua fonte), processá-la e passar para a outra língua (língua alvo) no tempo da enunciação e já “Tradução-interpretação consecutiva”, é o processo de tradução-interpretação de uma língua para outra que acontece de forma consecutiva, ou seja, o tradutor ouve/vê o enunciado em uma língua (língua fonte), processa a informação e, posteriormente, faz a passagem para a outra língua (língua alvo). Quadros (2004, p. 11).

Embora o documento não faça nenhuma referência à diferenciação entre os termos “Intérprete Profissional” e “Intérprete Educacional”, trago para discussão, a presente questão, tendo em vista as especificidades e diferenças entre a formação e forma de atuação desse profissional, apontadas por Lacerda (2009, p. 33-39) como elementos importantes a serem considerados, uma vez que “o objetivo deste profissional no campo educacional não é apenas traduzir, mas também o de favorecer a aprendizagem por parte do aluno”.

Mais adiante completa, esclarecendo que,

O termo “interprete educacional” é usado em muitos países (EUA, Canadá, Austrália, entre outros) para diferenciar o profissional intérprete (em geral) daquele que atua na educação, em sala de aula... [...] principalmente porque (no campo educacional), trata-se de um profissional que deverá versar conteúdos da língua majoritária para a língua de sinais do país e vice-versa, mas que também se envolverá de alguma maneira com as práticas educacionais, constituindo aspectos singulares a sua forma de atuação.

Dada a essa especificidade das funções que este profissional desempenha na sala de aula e, por entender, que o seu campo de atuação não se limita somente a interpretação<sup>43</sup>, na RME de Goiânia, assim como em outras localidades do Brasil, esse profissional recebe o nome de Professor/Intérprete – Libras/Português/Libras. Apesar disso, Lacerda (2009), em seus estudos esclarece que essa figura se desenvolveu em função da carência desse profissional no ensino fundamental, obrigando muitas vezes, professores que tinham o domínio da língua de sinais a ocupar o papel de intérpretes. Aponta ainda para o fato,

[...] de que eles precisam se desdobrar atuando consistentemente mais na construção da língua e na construção de conceitos do que propriamente na interpretação dos ensinamentos da professora... A fluência na Libras, de forma geral, precisa ser trabalhada com os alunos surdos, já que a maior parte deles só encontra interlocutores em sua língua no espaço escolar. (2009, p. 84)

Em relação à atuação desse profissional na RME de Goiânia, há de se considerar que, as análises referentes às Diretrizes de Organização do Ano Letivo da SME, do período de 2000 a 2010, apontam que desde 2006 percebe-se a intenção de criar escolas-polos para atender os alunos surdos, com a presença de professores intérpretes em Libras/Português/Libras. Além disso, faz referência nos itens 6.1 e 6.2, sobre como se daria a educação das pessoas com deficiência - apontando para o “preferencialmente na rede regular de ensino” - bem como, se efetivaria o apoio específico e individualizado àqueles alunos, para

<sup>43</sup> Ver, a respeito, Lacerda Cristina Broglia F. de. Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e ensino fundamental. 2009 e Kelman, C. A. Os diferentes papéis do professor intérprete. Informativo Técnico Científico espaço INES, R. de Janeiro, n. 24, p. 25-30, jul/dez 2005.

quem a escola comum, não conseguiu prover as necessidades básicas<sup>44</sup>. Neste último caso, aponta como saída à presença de instituições especializadas<sup>45</sup>.

Somente nas diretrizes organizacionais do ano de 2009 que a questão sobre o professor intérprete, parece se estabelecer enquanto ação efetiva. Assim dispõem o documento acerca da modulação, formação e distribuição desse profissional na RME:

- Será modulado, em caráter temporário, um profissional denominado Professor Intérprete de Libras/Português/Libras, na unidade educacional em que houver surdos, em conformidade com a Lei nº 10.436/02 e com o Decreto nº 5.626/05 que as regulamenta.
- O Professor Intérprete de Libras/Português/Libras deverá ter formação superior, preferencialmente, na área de Licenciatura Plena, e ter sido aprovado em avaliação específica realizada pelo PRÓ-LIBRAS/MEC, CMAI ou CAS (Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez).
- A modulação desse profissional será feita quando houver educando surdo na unidade educacional, comprovada a necessidade mediante laudo médico. Na ausência do laudo, o educando será encaminhado ao CMAI para avaliação.

A distribuição do Professor Intérprete de Libras/Português/Libras será organizada da seguinte forma:

- Um profissional para cada turno da Educação Infantil;
- Um profissional para cada turno do Ciclo I;
- Um profissional para cada turno do Ciclo II, preferencialmente, 1 por agrupamento;
- Um profissional para cada turno do ciclo III, preferencialmente 1 por agrupamento;
- Um profissional para a EAJA, preferencial, 1 por turma.

A leitura das informações contidas na tabela 6, somadas a outras, nos permite aferir que, apesar do crescimento expressivo do número de escolas, intérpretes e alunos surdos matriculados na RME, não se verificou nenhuma ação mais efetiva por parte dos gestores em exercício, em estabelecer uma política pública de rede para a educação de surdos, bem como, para as demais deficiências, a fim de sustentar as demandas apresentadas para continuidade dos projetos implementados ou outros a serem desenvolvidos.

Em contra partida, a carência de arquivos por parte da SME, já denunciada em trabalhos anteriores, como da Clímaco (1991, p. 17) “no que se refere à documentação

<sup>44</sup> O documento se refere às atividades da vida autônoma e social, bem como ajuda, apoios intensos, contínuos, flexibilizações e adaptações curriculares significativas.

<sup>45</sup> O termo pressupõe a criação de “dois Centros Municipais de Apoio à Inclusão (CMAI) e a permanência dos convênios com instituições especializadas que farão atendimentos: pedagógicos, em parceria com a SME; clínicos, em convênios com a Secretaria Municipal de Saúde e, de assistência social, em parceria com a Fundação Municipal de Desenvolvimento comunitário”. (Diretrizes para Organização do Ano Letivo 2006, p. 16)

oficial”, embora sob olhares e objetos de pesquisas diferentes, não se distancia muito da realidade encontrada na rede em relação à localização e quantitativo desses alunos, não só do aluno surdo, mas de todas as deficiências, na década de 1990 até 2006. Informações cedidas pela própria secretaria revelam que somente a partir do ano 2007 vamos encontrar registros desses segmentos, inclusive dos alunos surdos. Anterior a isso, as informações só poderiam ser obtidas junto ao Censo Escolar.

Tabela 6 – Comparação do quantitativo de professores intérpretes na RME de Goiânia, no período de 2007 – 2010.

| SITUAÇÃO FUNCIONAL | ANOS |      |      |      |
|--------------------|------|------|------|------|
|                    | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
| EFETIVOS           | 17   | 20   | 21   | 22   |
| CONTRATOS          | 18   | 47   | 85   | 67   |
| TOTAL              | 35   | 67   | 106  | 89   |

Fonte: CMAIs Maria Thomé Neto e Brasil Di Ramos Caiado/ 2011. Adaptado por: Teles campos, 2011.

De acordo com os dados da tabela 6, observa-se que a rede vem apresentando uma demanda real desse profissional. Os números apontam para um crescimento de 154% entre os anos de 2007 a 2010. Contudo, o crescimento não aconteceu na mesma proporção entre o número de professores efetivos e o número de professores em regime de contrato temporário. Enquanto que para o primeiro o índice de aumento ficou abaixo dos 30%, para o segundo o índice superou a marca de 270%, para o período analisado, conforme dados apresentados na tabela 5.

### 3.3.4 Formação continuada em Língua Brasileira de Sinais – Libras

De acordo com o Plano Municipal de Educação (PME), a política de formação continuada da rede constitui numa ação que busca garantir não só valorização do profissional para o trabalho, mas, sobretudo “preparar os trabalhadores em educação para o desenvolvimento humano e social dos educandos, tendo como referencial as diferentes fases da vida, em sua diversidade” (2004:63). Estabelece no PME de 2004 que:

O trabalho de formação continuada dos trabalhadores em educação deve ser desenvolvido para que obtenham uma sustentação teórico-prática consistente e condições para promover um trabalho competente (...). O perfil do

profissional não deve ser o de mero reproduzidor de condutas e procedimentos, mas sim o de um profissional que vivencia, pensa e interfere no cotidiano educacional, de forma consciente, eficaz e competente, buscando uma práxis interdisciplinar, favorecendo a organização do trabalho pedagógico, de tal forma que possibilite a geração de espaços institucionais de integração escola-sociedade.

Porém, nem sempre o recomendável é o possível. A experiência que vem se delineando, de forma mais pontual, no decorrer dos últimos quatro anos em relação às formações em LIBRAS, oferecidas pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE), de acordo dos professores cursistas que participaram da avaliação, somente a participação nos referidos cursos não o habilita no exercício da profissão. Neste sentido, buscam nessas formações, soluções messiânicas, imediatistas para o exercício da prática docente.

As entrevistas aplicadas pelo CMAI/CEFPE, em dezembro de 2010, com os 77 professores intérpretes que atuavam nas instituições educacionais, dentre outras categorias investigadas, três merecem aqui serem destacadas. Elas apontaram para o seguinte quadro: 1) Formação Inicial - (54) são pedagogos; (08) são graduados em letras português/inglês; (04) são graduados em biologia; (04) são graduados em educação física e (07) nas demais áreas; 2) Formação Específica em Libras/Carga Horária - (31) frequentaram cursos de 40 à 100h; (49) frequentaram de 120 a 240h; (09) frequentaram de 350h e (02) frequentaram cursos de 440 a 800 horas; 3) Local onde aprenderam Libras<sup>46</sup> - (41) no CAS; (37) no Chaplin; (22) na ASG; (09) em instituições religiosas; (06) no CEFPE; (06) com a comunidade surda; (11) outros locais;

Os dados acima revelam uma rede com sérias dificuldades. Primeiro, porque a maioria dos professores intérpretes que atuam nas escolas, trabalham em regime de contrato temporário e, segundo, pela carência de profissionais com qualificação específica para atuarem nessa área. Pode-se concluir então, que somente as exigências por uma nova escola, projetada sob a bandeira dos direitos universais, não tem sido suficientes para a garantia para os membros pertencentes às minorias, como é o caso do aluno surdo.

As denominadas minorias (mulheres, homossexuais, surdos, pessoas com deficiência visual, cadeirantes, negros, índios, idosos, crianças, entre tantos outros recortes e cruzamentos das categorias de gênero, etnia, geração) assim são consideradas porque traz inscritos nos corpos algum atributo identificado como diferente e/ou porque não expressam ou não fazem parte dos grupos

---

<sup>46</sup> Muitos entrevistados não frequentaram somente um local para obtenção dos certificados. A grande maioria participou de formações em diferentes locais para completarem a carga horária.

detentores de poder, embora possam manifestar por meio de sua organização, o poder social. (KAUCHAKJE, 2003, pg.63)

As leituras e análises dos projetos de cursos e dos relatórios finais cedidos pelo Conselho Municipal de Educação (CME), referentes às ações formativas em Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS), demonstram que estas vêm sendo ofertadas de maneira muito tímida pela RME, desde ano de 2006. Entretanto, de acordo com o entrevistado A, até 2006 a rede não tinha como oferecer essa formação aos professores, tendo em vista a carência de profissionais qualificados para ministrá-los e a ausência de uma política de rede que apontasse para essa necessidade. Assim como acontece em todos os setores públicos, e na educação não se pode dizer que é diferente, as ações só se efetivam de verdade depois da situação posta, ou seja, a partir das demandas sociais. No caso dos surdos à medida que foram chegando à escola e engrossando a lista de alunos com necessidades educacionais especiais, abriu-se a possibilidade de investimento na formação do professor. A leitura da tabela 6 nos conduz para algumas reflexões:

A rede até então, não possuía um quadro de professores com formação específica para atuar na educação de surdos. Daí, então, o CMAI, juntamente com o Centro de Formação inicia as primeiras ações formativas relacionadas a essa temática<sup>47</sup>.

Os documentos<sup>48</sup> analisados apontam que essas formações continuadas em LIBRAS, encontravam-se organizadas a partir da seguinte estrutura: (1) Curso Básico em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, destinado aos profissionais da educação, preferencialmente, aos professores efetivos da RME; (2) O Curso Básico em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, destinado aos profissionais que atuam no CMAIs - Maria Thomé Neto e Brasil Di Ramos Caiado; e (3) O Curso Básico de Capacitação e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, organizado para atender a demanda pedagógica direcionada aos professores intérpretes<sup>49</sup>, efetivos e em regime de contrato temporário, que já se encontravam modulados nas escolas e prestando atendimento junto ao aluno surdo.

---

<sup>47</sup> No início, os profissionais que atuavam como professores formadores dos referidos cursos eram professores modulados no CMAIs, Maria Thomé Neto e Brasil Di Ramos Caiado, até porque, nesse período, o Centro de Formação não dispunha no seu quadro de funcionários, de profissionais com formação especificidade nessa área. Houve, então, uma parceria, entre o CMAI e o CEFPE. O primeiro disponibilizaria os profissionais e o segundo o espaço físico e apoio técnico.

<sup>48</sup> Os documentos analisados referem-se aos projetos de cursos autorizados pelo CME de 2006 à 2010.

<sup>49</sup> As diretrizes educacionais para o ano de 2009 instituiu a nomenclatura de “Professor Intérprete” para os profissionais que atuam como intérpretes educacionais nas instituições educacionais da RME, por entender que estes atuam consistentemente mais na construção da língua e na construção de conceitos do que propriamente na interpretação dos ensinamentos da professora para criança.

Em relação ao item (1), as primeiras formações compunham-se de dois módulos - I e II - e previam uma carga horária de 100 horas. O curso era oferecido, semanalmente, fora do horário de trabalho do cursista e com 3 horas de duração. Analisando o primeiro projeto de curso, autorizado pelo CME e datado de 2006, três aspectos chamaram a atenção. Primeiramente, em relação aos professores formadores. De acordo com o documento, o curso era ministrado somente por professores ouvintes. Até então, a rede não possuía professores surdos atuando nessas formações. Esse quadro só veio a alterar, nas reedições posteriores, especificamente, a partir de 2007. Dentre as justificativas alegadas no documento, está o fato de que, “[...]... A aquisição de uma língua, neste caso a LIBRAS, exige dedicação e tempo de contato, do cursista aprendiz, com a língua e seu usuário, preferencialmente, as pessoas surdas”. Mais adiante completa dizendo que “[...] a ausência desse profissional, se tornou um obstáculo para um melhor desempenho, por parte dos cursistas, no que se refere à fluência da língua”.

O segundo aspecto que chamou a atenção, diz respeito à carga horária do curso, que de acordo com os relatórios finais, por compreenderem que as línguas sinalizadas possuem o mesmo status linguístico, sê comparada as demais línguas oralizadas, ou seja, possuem organização fonológica, morfológica, sintática, semântica e pragmática, demandando, portanto, tempo e estudo para a sua aquisição, o curso foi reeditado, dilatando a carga hora de 100 pra 200 horas e com a inserção de mais dois módulos de estudo. No caso, Módulos III e IV, distribuídos nos Níveis I e II. Assim se encontra justificado no projeto de curso:

[...] Em 2007 e 2008, as aulas já contavam com a presença desse professor surdo. Contudo, percebemos que apesar de contarmos com mais esse profissional, o alcance dos objetivos do curso, que é de preparar profissionais qualificados para atuar com os educandos surdos nas unidades educacionais, não estava sendo alcançado a contento (fato este registrado nos relatórios dos cursos, comprovado inclusive pela avaliação dos cursistas), já que o tempo para a aquisição da língua em questão era incompatível com a carga horária do curso. Assim sendo, o curso que ora propomos, contém um quantitativo de horas maior que os demais, passando a contar com 100 horas por módulo.

Dentre os objetivos propostos destaca-se, o de “[...] Oferecer aos Profissionais da Educação capacitação específica voltada para a fluência da comunicação com a pessoa surda”.

O terceiro e último aspecto, referiu-se a grade curricular do curso. Os conteúdos elencados referem-se, basicamente, ao estudo da estrutura linguística da Libras. Isso significa

dizer, que o curso destinou-se, exclusivamente, para a instrumentalização da língua de sinais, parte do professor cursista.

Tabela 7 – Quantitativo de ações formativas, em Libras, oferecidas pela SME, 2006 - 2010.

| ANO  | AÇÕES FORMATIVAS                         | CH   | PÚBLICO ALVO  | N <sup>a</sup> VAGAS | N <sup>o</sup> CONCLUINTE |
|------|--|------|---|----------------------|---------------------------|
| 2006 | Libras – Nível I e II                    | 120h | Professores efetivos que estejam atuando nas UE da Educação Infantil e Ensino Fundamental da SME    | 70                   | 64                        |
|      | Libras - Nível I                         | 40h  | Professores da SME que atuam nos CMAIs Maria Thomé Neto e Brasil Di Ramos Caiado                    | 60                   | 56                        |
| 2007 | Libras – Nível I e II                    | 180h | Professores efetivos da SME   | 50                   | 22                        |
| 2008 | Libras - Nível I e II                    | 180h | Profissionais da Educação Infantil e Ensino Fundamental da SME                                      | 75                   | 32                        |
|      | Libras – Nível II                        | 180h | Profissionais da educação que atuam como professores na SME   | 75                   | 37                        |
| 2009 | Libras – Noções Básicas de Interpretação | 40h  | Profissionais da educação da SME que atuam nas Unidades Educacionais (UE)                           | 80                   | 53                        |
|      | Libras – Nível I (edição reformulada)    | 100h | Profissionais da SME  | 100                  | 56                        |
|      | Libras – Nível Intermediário             | 50h  | Profissionais da educação da SME que concluíram os níveis I, II, III e IV do Curso Básico de Libras | 60                   | 33                        |
| 2010 | Libras – Noções Básicas de Interpretação | 40h  | Profissionais que atuam como professores intérpretes de Libras nas IE da RME de Goiânia             | 100                  | 89                        |
|      | Libras – Nível I (edição reformulada)    | 100h | Profissionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia  | 60                   | 74                        |
|      | Libras – Nível II (edição reformulada)   | 100h | Profissionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia  | 60                   | 37                        |

Fonte: Documentos fornecidos pelo CME/2010.

Adaptado por: Teles Campos, 2011.

A segunda frente formativa (2) visou garantir ao aluno surdo: o direito a acessibilidade de comunicação, já previsto em lei; assegurar o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) com qualidade e, contribuir para a construção da sua autonomia intelectual. A formação acontecia semanalmente, com duração, prevista de 1h 30min. No relatório final do curso consta que, ao longo da formação as dificuldades apresentadas pelos cursistas em conciliar a demanda de trabalho com as aulas, em adquirir a língua e dos professores formadores em seguir a programação dos conteúdos diante da heterogeneidade e do nível de desempenho do público alvo, acabou gerando limitações para a

sua continuidade. Diante do impasse, optou-se em mantê-lo, mas sem direito a certificação. Atualmente, essas formações ainda acontecem no CMAI Maria Thomé Neto e são ministradas pelos profissionais que atuam no AEE para os alunos surdos.

A terceira frente formativa (3), destinada aos professores intérpretes, inicialmente começou com o formato de grupo de estudo, principalmente porque havia um número reduzido de profissionais, em torno de 35, divididos entre os turnos matutino, vespertino e noturno. Os encontros aconteciam na sala de reuniões do CMAI Maria Thomé Neto, quinzenalmente, com a duração de 4 horas. Até então, essas formações não eram certificadas pelo CME, embora houvesse todo um planejamento e conteúdo a ser desenvolvido. De acordo com relatórios de avaliação dos cursistas, os encontros proporcionavam, além do estudo teórico e metodológico, momentos para socialização dos trabalhos desenvolvidos e troca de experiências. Nesse momento era proporcionado ao professor expor as angústias advindas desse trabalho e das limitações impostas, ora pela ausência de uma identidade surda por parte da maioria dos alunos surdos, por serem oriundos de famílias de ouvintes; ora pelas condições de trabalho envolvendo questões ligadas ao planejamento e articulação dos trabalhos pedagógicos dentro da escola; ora pela ausência de um acompanhamento mais de perto por parte dos apoios pedagógicos das unidades regionais às escolas que argumentavam não se sentirem seguros e capacitados para tal apoio.

Em virtude do quantitativo de escolas com alunos surdos matriculados e, posteriormente, a implantação do Projeto Bicultural Bilíngue, em 13 escolas da rede, proporcionalmente, existiu uma crescente demanda por esse serviço e, conseqüentemente, a necessidade por novas formações, bem como, a inclusão de novas temáticas e estudos na grade curricular do referido curso. Assim em 2009, teve aprovado pelo CME, o primeiro Curso de Noções Básicas de Interpretação – LIBRAS, com direito a certificação pelos cursistas. O projeto de curso objetivava:

1. Contribuir para a política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.
2. Contribuir para a qualidade do atendimento prestado pelos profissionais das unidades educacionais municipais ao educando surdo.
3. Propiciar ao profissional de educação o aprimoramento das habilidades para a comunicação a partir dos gestos, da expressão corporal e da expressão facial.
4. Formar profissionais éticos, críticos e reflexivos quanto ao seu papel e sua prática de atuação junto à comunidade surda.
5. Dar condições para o educando surdo aprender, utilizando-se de sua primeira língua (Libras) e possibilitando-lhe refletir sobre novas formas de atuação, redimensionando, desse modo, seu saber. .

6. Garantir acesso e condições didático-pedagógicas para que o aluno surdo aproprie-se dos conhecimentos sistematizados na escola.

As formações aconteciam, mensalmente, dentro do horário de trabalho do professor intérprete, com duração de 4 h e com uma carga horária de 40 horas presenciais. A participação dos cursistas era de caráter convocatório, estando, portanto, sua permanência na função, vinculada a sua participação na referida formação, como consta nas diretrizes curriculares de 2009. Um aspecto que chamou à atenção nessas formações foi o quantitativo de professores em regime de contrato temporário<sup>50</sup>, que atuam como professores intérpretes.

Analisando os relatórios finais encaminhados ao CME para certificação dos cursistas, há questionamentos em relação às dificuldades encontradas pelos professores formadores, em relação ao andamento do curso e a participação dos cursistas, tendo em vista a impossibilidade em iniciar e terminar o curso com o mesmo quantitativo de participantes. Os registros referentes à última avaliação realizada com os professores intérpretes, em dezembro de 2010<sup>51</sup>, traz a seguinte situação funcional desses profissionais: 20 professores são efetivos e 57 estão em regime de contrato temporário. Do quantitativo em regime temporário, 07 estão no terceiro ano, 21 no segundo ano e 29 no primeiro ano de contrato.

Analisando a grade curricular do curso, percebe-se que os conteúdos trabalhados direcionam-se mais para as questões teóricas e práticas para a fluência da língua. Não foi encontrada nenhuma temática voltada aos aspectos didáticos pedagógicos, no sentido de orientar o saber pedagógico do professor intérprete na sala de aula. Analisando outro documento, “Atribuições do Professore Intérprete – Libras/Português/Libras – Ensino Fundamental/2010”, da RME, observa-se que sua função no espaço escolar exige muito mais do que o domínio da língua. Tal entendimento pode ser corroborado pelo documento que traz, dentre as quinze atribuições deste profissional, sete relacionadas à prática pedagógica.

1. Participar dos planejamentos semanais e/ou mensais realizados pela instituição tendo acesso ao planejamento do professor regente com a antecedência mínima para adequar a interpretação no momento das aulas.
2. Procurar desenvolver um trabalho articulado com o professor regente e/ou auxiliar de atividades educativas (quando for o caso), desde o planejamento até a realização das situações de aprendizagens.
3. Planejar as ações educativas (plano de aula) e registrar em caderno próprio.
4. Contribuir com esclarecimentos e sugestões acerca dos diferentes recursos metodológicos a serem utilizados com os educandos surdos

<sup>50</sup> Ver, a respeito, tabela 6.

<sup>51</sup> A avaliação aconteceu em dezembro de 2010 e do universo de 104 profissionais, 77 participaram.

Registrar diariamente, no caderno de plano, os comentários acerca das ações desenvolvidas pelo (a) professor (a) durante aula.

5. Registrar, em documento próprio da instituição, as atividades desenvolvidas durante os reagrupamentos, com o(s) educando(s) surdo(s).
6. Elaborar materiais didáticos a serem utilizados no processo ensino aprendizagem do educando surdo.
7. Atender o(s) educando (s) surdo (s) de seu agrupamento nos momentos dos reagrupamentos. Nestes momentos devem ser priorizados, o ensino da Libras e do Português Escrito.

A formação continuada em LIBRAS oferecida pela rede e que a princípio, objetivava satisfazer uma demanda de necessidades postas, acabam se tornando insuficientes diante da necessidade emergente. Percebe-se que muito ainda há de se fazer.

Estudos apontaram que as línguas sinalizadas possuem um “status” linguístico, assim como as demais línguas orais auditivas, requerendo tempo e estudo para sua aquisição. Diante da carência deste profissional na RME e a crescente demanda por esses serviços, a SME tem modulado professores em regime de contrato temporário para suprir esse déficit. Na maioria das vezes, esses profissionais não possuem fluência na língua, fato este, já devidamente apontado e corroborado na pesquisa do CMAI/CEFPE de 2010.

Segundo relatório de avaliação dos professores que atuam nas escolas, a falta de definição da função, o pouco domínio da língua e de abordagens metodológicas, dentre outros, tem se constituído como um dos maiores desafios para sua atuação. A maioria dos alunos surdos matriculados na rede, são oriundos de famílias ouvintes e não dominam a sua língua natural (L1), tampouco são alfabetizada no português.

Estudos como Ferreira-Brito (1986), Karnopp (1994) e Quadros (1995) sobre a aquisição da linguagem em língua de sinais, concluíram que o processo das crianças surdas adquirirem a língua de sinais ocorre em período análogo à aquisição da linguagem oral por crianças ouvintes, variando apenas os recursos. Conforme SKLIAR (2005 p. 27-28)

[...] As potencialidades e capacidades visuais dos surdos não podem ser entendidas somente em relação ao sistema linguístico próprio da língua de sinais. A surdez é uma experiência visual... [...] Não é possível aceitar, de forma alguma, o visual da língua de sinais e disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas como sujeitos que vivem uma experiência visual.

As diretrizes para a formação dos trabalhadores na Educação Básica, presente no Plano Municipal de Educação de Goiânia, dentre outros apontamentos, ao mesmo tempo em que sugere uma formação continuada, de sustentação teórico-prática com vistas a garantir

uma educação de qualidade, não descarta os problemas em relação à formação inicial, denominando-a como “frágil, quando não ausente, no que se refere à educação inclusiva”.

### 3.3.5 Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos surdos

O Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>52</sup> é um direito respaldado pela legislação em vigor. De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Secretaria de Educação Especial (SEESP), esse atendimento tem por objetivo “complementar a sua formação e não mais a substituição do ensino regular”. (MEC/SEESP/2007).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nos artigos 58 e 59 § 2º, esclarecem que: “[...] O Atendimento Educacional Especializado será feito em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”. O documento orienta que seu atendimento deve ser disponibilizado a todos os educandos devidamente matriculados na rede regular de ensino e ocorrer em horário contrário ao da classe comum, frequentado por ele.

No caso específico do aluno surdo, neste espaço, deverá ser ofertado o “Ensino em LIBRAS”, o “Ensino de LIBRAS” e o “Ensino do Português”, na sua modalidade escrita, e estes, devem ocorrer em momentos didático-pedagógicos distintos.

As orientações do MEC/SEEP (2007, p. 25), deixa claro que o atendimento em LIBRAS, deve ser ofertado na escola comum e de forma contínua. Nesse momento todos os “[...] conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo, preferencialmente, surdo”. O atendimento para o ensino de LIBRAS constitui-se em aulas de Libras, na qual é disponibilizado ao aluno surdo o “[...] conhecimento e aquisição, principalmente de termos científicos”. Esse momento, assim como o anterior, deve ser realizado, preferencialmente, por um professor surdo. Por último, o atendimento para o ensino da Língua Portuguesa. Esse momento deve ser realizado “[...] à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nessa área, preferencialmente. Exige-se, para tanto, que as atividades sejam bem planejadas respeitando o nível linguístico do aluno”.

---

<sup>52</sup> Trata-se do atendimento que é necessariamente diferente do ensino escolar e que é indicado para melhor suprir as necessidades e atender às especificidades dos alunos com deficiência. Ele deve estar disponível em todos os níveis de ensino escolar (básico e fundamental), de preferência nas escolares comuns da rede regular. A Constituição também garante que este atendimento possa ser oferecido fora da rede regular de ensino, em outros estabelecimentos.

Atualmente, dentro da estrutura organizacional e pedagógica oferecida pela RME, observa-se que esse atendimento vem sendo ofertado pelos dois CMAIS. Embora a rede já tenha sido contemplada com 16 Salas de Recursos Multifuncionais<sup>53</sup>, o AEE para os alunos surdos, ainda continua sendo ofertado pelos CMAIs. Embora não se tenha encontrado nenhum documento justificando tal opção, esta se deve, a priori, por já existir no quadro de funcionários da referida instituição, professores surdos e ouvintes com qualificação específica para esse atendimento. Agrega-se a isso, além da carência efetiva desses profissionais em Goiânia, a inexistência no quadro do magistério, dos cargos de Professor Surdo e Professor Intérprete. Dessa forma, diante da impossibilidade de estar oferecendo esses serviços, com garantia de qualidade a todas as unidades educacionais com alunos surdos matriculados, a rede tem optado em disponibilizá-los nos referidos centros.

Em Goiânia, existem duas unidades do CMAI, a do Brasil Di Ramos Caiado e a da Maria Thomé Neto. Até o final do ano de 2010, de um universo total de sessenta (60) famílias que têm filhos matriculados e frequentando o AEE, quarenta e duas (42) foram entrevistadas pela equipe dos CMAIs, atingindo um percentual de 70% de famílias entrevistadas. Na categoria faixa etária (18%) estão entre 6 a 10 anos, (19%) entre 11 a 14 anos e (5%) estão acima de 15 anos. Tal levantamento revela que o maior quantitativo de alunos surdos encontra-se matriculados nos ciclo I e II. Das quarenta e duas (42) famílias entrevistadas (52%) dos educandos pertencem ao sexo masculino e (48%) ao sexo feminino. Quanto ao grau de surdez (14%) possuem surdez moderada, (26%) severa e (60%) são surdos profundos. Quanto ao atendimento do AEE, 100% alegaram estar satisfeitos.

Em relação à proposta de trabalho direcionada ao aluno surdo, o CMAI trabalha no sentido de estreitar as relações entre a família, escola e CMAI.

[...] A parceria com a escola está estabelecida. Nós não recebemos o aluno para ser nosso, ele deve ser transitoriamente do CMAI e, este, não deve figurar por tanto tempo na vida de um educando, porque isso significa que ele teve sucesso e nos teríamos cumprido o nosso papel, a nossa função. A escolarização é que deve ser permanente e esta, cabe à escola. O aluno continua sendo da escola, o CMAI apenas oferece apoio. [...] O CMAI aproxima da escola, procura ouvir, compreender e ser parceiro dessa escola, apoiar este educando na sua especificidade e essa família, para que, ela seja presente, que possa compreender que o (AEE) ofertado pelo CMAI é diferente do que é oferecido pela escola. Algumas famílias não quer a escola, só querem o AEE. Não compreendem a escolarização. Então, o CMAI é esse tripé estabelecido, em proposta e essência, porque não há trabalho efetivo

<sup>53</sup> A implementação das salas multifuncionais faz parte do programa do governo federal, destinado às escolas das redes estaduais e municipais de educação, que visa apoiar os sistemas de ensino, com materiais pedagógicos e de acessibilidade, para a realização do AEE complementar e/ou suplementar à escolarização. A intenção é atender com qualidade alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular e que estejam registrados no Censo Escolar MEC/INEP.

com o educando se escola, a família e o CMAI não estiverem unidos (Entrevistado B).

Pelos registros fornecidos, observou-se, ainda, que as instituições atendem, atualmente, 70 crianças, que são encaminhadas às escolas, viam Unidades Regionais.

[...] Chegando ao CMAI ela tem prioridade no atendimento. Vai diretamente para a aula de libras, para a fonoaudiologia e para o português para surdos. Depois ela passa por todo um processo de avaliação pela equipe. Nessa avaliação, como todos os outros educandos, verifica se ela necessita de atendimento em outras áreas como, psicopedagogia, psicomotricidade, psicologia, áreas de expressão. O CMAI compreende que esse educando, como todos os outros, pode apresentar dificuldades. Aí, acontece o processo comum a todos os educandos: rotina de orientações às famílias, devolutivas e trocas de informações entre as escolas e as famílias. (Entrevistado B)

### 3.3.6 Projeto Bicultural Bilíngue: uma experiência inclusiva.

O “Programa Bicultural Bilingue” foi implantado na RME de Goiânia, em fevereiro de 2010, em caráter experimental. Tinha como um dos objetivos, redimensionar as ações voltadas à educação de surdos, tendo em vista a crescente demanda por esses serviços, reflexo do número significativo de matrículas de alunos surdos. De acordo com o levantamento feito, na época a realidade da rede em relação ao quantitativo de escolas, intérpretes e educandos, no período de 2007 a 2009, se encontravam assim configurada:

Tabela 8 – Demonstrativo de escolas, intérpretes e educandos surdos matriculados na RME, no período de 2007 a 2010.

|               | ANO  |      |      |
|---------------|------|------|------|
|               | 2007 | 2008 | 2009 |
| ESCOLAS/CMEIs | 42   | 54   | 81   |
| INTÉRPRETES   | 35   | 67   | 106  |
| EDUCANDOS     | 72   | 97   | 131  |

Fonte: CMAIs Maria Thomé Neto e Brasil Di Ramos Caiado, dezembro/2010

Adaptado por: Teles Campos/2011.

Dos 106 professores intérpretes modulados naquele ano, 85 eram profissionais admitidos em regime de contrato temporário de trabalho e somente 21 pertenciam ao quadro efetivo da secretaria<sup>54</sup>.

<sup>54</sup> Ver tabela 6, p. 93

Atualmente, o projeto está sendo desenvolvido em 13 escolas da rede e acompanhado pelos apoios das unidades regionais em parceria com os profissionais do CMAIs, que atuam nessa frente. Das (42) famílias entrevistadas, que frequentam o CMAI, (23) alunos estão matriculados nas escolas do projeto, (01) no CMEI e (18) nas demais escolas espalhadas pela cidade. Toda a assessoria pedagógica relacionada às questões da cultura, da língua, da identidade, enfim, da educação de surdos, são realizadas pela equipe do (NAES) <sup>55</sup>, em parceria com as cinco unidades regionais.

Numa escala 0 a 10, as famílias avaliaram o projeto Bicultural Bilingue, por meio de entrevistas cedidas ao CMAIS. Esta apresentou os seguintes resultados, para as seguintes categorias: aprendizagem (6,5), relacionamento (8,1), professores regentes (7,8), professores intérpretes (7,8), coordenação (7,9) e localização (8,1).

---

<sup>55</sup> De acordo com o entrevistado B, o NAES não existia no projeto original do CMAI, só passou a existir mais tarde em virtude da dimensão do trabalho que era grande e precisava ser redimensionado para dar conta da amplitude das ações que essa frente apresentava, e que não poderia ser um atendimento como todos os outros. Segundo o entrevistado, o CMAI foi um projeto idealizado pelas professoras, Dra. Mércia Rosana Chavier e Marta Izabel. Em outras gestões ele também foi pensado, mas só passou a existir de verdade, no ano de 2005, na gestão do prefeito Iris Rezende Machado, por solicitação da professora Antônia Eterna Lemes, que na ocasião assumiu a chefia da Divisão do Ensino Fundamental da Infância e Adolescência (DEFIA). Durante a implantação do CMAI, coube a Dra. Mércia a responsabilidade pela coordenação geral dos trabalhos e a implantação técnica (seleção e capacitação dos profissionais, elaboração das fichas de entrevistas sociais e de avaliação, a triagem...) e à professora Antônia Eterna Lemes, a captação de recursos, bem como, a reforma dos espaços a serem utilizados. O CMAI foi aprovado como Centro Municipal de Apoio à Inclusão em março de 2009, mas até a presente data ele inexistia no organograma da SME. Por apenas figurar na secretaria, em alguns momentos ele funciona como escola e noutros como departamento [...] Tudo depende da intenção do diretor de departamento.(Entrevistado B)

## CONCLUSÃO

Trabalhar com propostas educacionais endereçadas as minorias desprovidas de capital cultural e econômico, que se encontra em condições desfavoráveis em relação aos demais grupos sociais e são historicamente emolduradas por uma cultura narcisista por meio do emprego de rótulos, estereótipos e estigmas, não tem se constituído em relações harmoniosas entre os diversos poderes instituídos e legitimados pela sociedade moderna. Inclui-se aí, a educação na sua forma escolarizada e em suas múltiplas formas de expressão.

Tendo nesses poderes instituídos historicamente pela sociedade, figuras como subjetividade, razão, verdade, ética, dentre tantas outras, circulando em meio às relações de saberes/poderes, eis que surge o homem moderno, um ser pensante, subjetivo, singular, com inúmeras faces que só pode se revelar colocando em suspeição todo o pensamento simples e reducionista. Acha-se descoberto um novo homem, que corre o risco de extinguir-se, antes mesmo de ter se dado a compreender o porquê de sua existência, como se isso fosse algo já previsto por sua anterioridade. Para este homem, a busca do conhecimento não mais se torna um fim em si mesmo, envolve, pois, a própria necessidade de refazê-los, recriá-los, como que, questionando a vida e requerendo uma nova relação com os saberes.

Por este viés, contrapondo as formas de organização social e cultural constituídas no bojo de relações que se estabeleceram com e a partir da diferenciação natural entre os homens, a Modernidade parece não só apontar para a necessidade de se estabelecer novas bases para afirmação do “eu” individual, social, econômico, político e ideológico, como também, faz emergir uma epistemologia multicultural, que assenta no entendimento de que a realidade é uma construção, existindo tantas quantas forem às formas subjetivas de interpretá-las. Portanto, assim constituída, os valores tornam-se relativos variando de acordo com as condições de possibilidades do discurso.

Por assim se estabelecerem, a Modernidade faz deslocar de outros tempos e lugares, formas e figuras bem conhecidas pela história, como diferença, deficiência, normalidade, anormalidade, mas que agora reaparecem e se reinscrevem sob novas configurações. Há de se atentar para o fato de que não existem formas prontas e definitivas, mas sim, discursos prontos e verdades postas que se enfrentam cotidianamente nas relações estabelecidas do homem com o saber, do homem com o poder e do homem consigo mesmo.

Querem-se compreender que são nessas relações de produção e de sentido que os seres humanos são apanhados e transformados em sujeitos assujeitados. Para tanto, não se pode descartar a ideia de que igualmente, ele também se vê capturado nas relações de poder. Se para os primeiros temas, respectivamente, na história, na teoria econômica e na linguística, elementos acomodados para estudar essas relações - de produção e sentido -, o mesmo não se pode dizer para as relações de poder, que se encontram dispersas em suas múltiplas definições, quer pelos modelos jurídicos, quer pelos modelos institucionais.

Pensando então, como exemplo desse modelo institucional, na educação em sua forma escolarizada, essas relações tendem a se estabelecer de forma mais distinta, mais pontual, pois esse homem, esse sujeito “assujeitado”, esse “ser” desprovido de razão, não nasce pronto e livre, já nasce sujeitado, e por isso, necessita ser moldado, trabalhado e educado, quer seja, a partir de arranjos espaciais, das normas e regulamentações que ajustam comportamentos, quer seja, por meio de uma série de procedimentos de poder ou, ainda, por um conjunto de comunicações reguladas. Buscando em Foucault essa compreensão de homem, temos que ele não passa de uma invenção da modernidade, de algo construído pela sociedade ao longo dos tempos e lugares distintos. Esse homem, não é imaginário, é real e está presente em todos os lugares, inclusive na escola. Nesse lugar, que se propõe a pensá-lo em suas múltiplas dimensões, como um ser holístico, se desenvolve uma combinação de técnicas de individualização, ajustamentos cada vez mais controlados. As pedagogias se apresentam, então, como propositoras capazes de transformar esses sujeitos para uma vida em sociedade.

Analisando as ações implementadas pela RME de Goiânia, a partir das relações de poderes e saberes que corporizam e cristalizam com e nas ações implementadas, constata-se que esses afrontamentos não se dão de forma diferente. Ao trazer como tema para a presente pesquisa, a “Inclusão do aluno surdo na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, 2001-2010”, algumas situações importantes deram-se por descobertas, outras corroboram o que a própria realidade não teve dificuldades em materializar e outras não se colocaram como objeto possível de investigação e de reflexão neste estudo, ficando para outro momento, quem sabe.

Nesse estudo optou-se em refletir sobre esses acontecimentos sem a preocupação de perfilá-los dentro de um mesmo contínuo, de uma linha temporal estabelecida, mas sim, obedecendo às regularidades em que esses objetos ou acontecimentos se apresentavam. Contudo, convém esclarecer que ao desprezar o uso desses modelos ou enquadramentos técnicos tradicionais, não foi ignorando, para tanto, o emprego do rigor que toda pesquisa científica exige ter, até porque, todos os elementos que se colocaram a investigação e

reflexão, como documentos normativos, declarações, pareceres, avaliações, projetos, na sua maioria, foram de base bibliográfica. Eles subjazem a história da construção do sistema inclusivo de ensino da RME de Goiânia em relação às deficiências de modo geral e, em específico, dos alunos surdos.

A princípio, a investigação de base bibliográfica e documental, consubstanciados com entrevistas orais com sujeitos significativos, permitiu refletir que a instituição “escola”-, definida para muitos com redentora e possibilitadora da formação humana é algo que precisa ser revisto, pois estando ela estabelecida entre redes de saberes e poderes, dificilmente vai se revestir de uma neutralidade. Incapaz de satisfazer todas as necessidades humanas e ao tratar os sujeitos como iguais desconsiderando suas diferenças, suas singularidades, acaba por revelar-se excludente e segregadora. Diante do imperativo da superioridade da cultura universal em detrimento das outras culturas, rejeita o diferente, o deficiente, o surdo, o cego, enfim, quaisquer outras formas de manifestações estéticas, sociais, culturais e passa a reger e a ser regida, sob novos domínios, que não mais se inscrevem pela transparência, pela exposição, pelos suplícios do corpo e da alma, mas pela ocultação, pelo velamento, que enquadra, regula e normatiza os comportamentos, que vão sendo esculpidos e naturalizados como padrões normais e, por isso, precisam ser seguidos.

Diante da proposta inicial desse trabalho, refletiu-se sobre alguns questionamentos que, agora, precisam ser conhecidos. Então vamos a eles.

Revendo a inclusão dos alunos surdos na RME de Goiânia, no período em questão, em que pese suas concepções, suas condições de recursos humanos, financeiros, de implementação, de funcionamento, gestão e políticas públicas, quase que podemos redesenhar a situação acima colocada como a reedição de um filme já visto, mas para o qual, ainda, insistimos em copiar.

Temos o retrato de uma rede de ensino, que desde a sua implantação, na década de 1960, se vê atravessada pelo jogo do poder e pelo embate entre: prover um espaço que garanta o acesso, permanência e qualidade de todos ao capital cultural, minimizando as diferenças e promovendo a equalização de oportunidades para todos, independentes de sua condição social, cultural, econômica, religiosa, ética; e romper com estruturas de pensamento já cristalizadas, que ainda se regulam pela negação, exclusão e segregação; pela ampliação e domínio do saber por meio da vigilância, do controle, dos métodos que, enfim, acabam por determinar o alargamento desse mesmo poder.

Confrontada por novos objetos, que nem são atuais, mas que refletem a extensão e complexidade de se pensar esse “sujeito” em novas bases conceituais, em suas múltiplas

culturas, em sua subjetividade e especificidade de necessidades, a rede municipal de ensino de Goiânia, parece querer sustentar uma proposta de inclusão baseada em práticas discursivas que se resumem na implantação de ações isoladas a partir de situações já postas. A história tem mostrado que não basta abrir os portões da escola e acolher fisicamente esses grupos, é preciso pensar sobre o funcionamento dessa escola e nas possibilidades reais dessa inclusão, da capacidade da escola e dos profissionais que nela atuam, em atender as necessidades das diversas identidades culturais ali representadas por cada um dos alunos.

Temos hoje, no Brasil, várias diretrizes que norteiam as políticas de educação para os surdos e que, obedecendo à hierarquização do sistema jurídico brasileiro, orienta também os estados e municípios, principalmente, no que se refere à educação escolarizada. Apesar desse aparato legal, constata-se em todas as ações que a rede vem desenvolvendo, principalmente na última década para a inclusão desse segmento social nas salas de ensino regular, uma limitação em termos de possibilidades reais delas se concretizarem.

A legislação é clara e específica em seus provimentos e determinações. Analisando alguns documentos normativos, dos quais o Brasil é signatário, já devidamente comentado no capítulo II, observou-se a existência de todo um aparato legal que se move em direção a garantir que os direitos da pessoa humana sejam respeitados. Dentre esses direitos, inclui-se a educação gratuita e de qualidade a todas as pessoas. Contudo, no caso do aluno surdo matriculado na RME de Goiânia, esses direitos não têm se convertido, objetivamente, em situações reais de aprendizagem pela apropriação dos conteúdos curriculares, condição indispensável para a construção de autonomia intelectual.

O fazer da educação não pode e não deve se resumir por intenções, gestões ou em políticas midiáticas. Nesse aspecto a RME também precisa avançar, organizar enquanto rede capaz de pensar a diferença. Ao propor à inclusão pela homogeneização, desconsiderando as diferenças linguísticas, acabam que exigindo dos alunos surdos o mesmo desempenho acadêmico apresentado pelos demais alunos ouvintes. Não cabe aqui fazer uma crítica a essas ações implantadas, até porque, as discussões em torno da educação de surdos no Brasil são recentes, se pensarmos em termos de políticas públicas de inclusão. Essas datam do final da década de 1990; com a lei de acessibilidade à língua de sinais (Lei n.º 10.098/94), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Res. n.º 02/2001), a lei n.º 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, o Decreto n.º 5.626/05, que regulamenta as leis 10.098/94 e a 10.436/02 e, mais recentemente, a lei n.º 12.319, de 01 de setembro de 2010, que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de Libras.

Analisando o PME de Goiânia 2004-2008, os Projetos Político-Pedagógicos, bem como, as Diretrizes de Organização Curricular do período entre os anos de 2001-2010, em relação às concepções de homem, mundo e trabalho, bem como, aos objetivos e metas para as diferentes etapas e modalidade do ensino e da aprendizagem das escolas da rede, duas questões se colocam: a primeira é que em termos de discursos, pode-se afirmar que as escolas municipais de Goiânia, estão inseridas numa rede inclusiva, que pensa o homem como produto do orgânico e do social em interação com os aspectos biológicos, psicológicos e culturais. A segunda é que, em sua materialidade ela se encontra muito distante do que propõem ser uma rede inclusiva, uma vez que trata a inclusão pelo viés da homogeneização. As propostas político-pedagógicas, ainda que, situadas como ações isoladas, não conseguem vislumbrar o diferente, por propor ações voltadas para atender a maioria, no caso os ouvintes, deixando os surdos em níveis de desigualdades de condições, no que se refere ao acesso aos conteúdos sistematizados e ao capital cultural. As investigações mostraram que basta que as escolas tenham professores intérpretes para mediar a comunicação entre surdos e ouvintes é preciso pensar em metodologias, estratégias e avaliações que respeitem a especificidade linguística desse segmento. Nesses aspectos, a pesquisa tem apontado para uma rede que, ainda, não tem uma política de rede direcionada às minorias. Como então pensar na educação dos surdos? Como propor objetivos e estabelecer metas?

Durante a pesquisa alguns entraves se colocaram no caminho da investigação, principalmente em relação à memória e registros do processo de inclusão do surdo na rede, bem como das ações político-pedagógicas vigentes. Ambas as situações, não se encontrou nenhum tipo de registro feito pelos departamentos da RME. O único documento que aborda a inclusão das pessoas com deficiência, ainda que de forma generalizada, encontra-se na proposta “Escola para o Século XXI”, trazendo não como proposta fundamentada numa política de rede, mas como intenção de se criar um centro de atendimento e ensino especial, para lidar com esse público. Contudo também não traz isso de forma clara, deixando em aberto questões importantes, tais como, formas de funcionamento, captação de recursos financeiros, definição das ações e do trabalho pedagógico, objetivos e metas a serem alcançados. Diante da inoperância do sistema, uma pergunta não se cala. Onde estavam esses segmentos? A ausência de registros da chegada desses alunos na rede nos permite afirmar que eles não engrossavam a lista dos alunos matriculados nas salas de aula comum, mas sim das escolas conveniadas.

Para além do foi investigado, encontrou-se também, algumas orientações presentes nas Diretrizes de Organização do Ano Letivo de 2009, referente à modulação do

Professor Intérprete nas escolas que tivessem alunos surdos matriculados. A falta de prioridade de se pensar sobre essas singularidades e de se propor ações que saíssem do papel e se transformassem em políticas de redes, não foi empreendida por nenhuma administração nesse período. A invisibilidade desses sujeitos se fez e faz presente em todas as gestões, sejam pela ausência de propostas ou descontinuidade das ações já implementadas.

A questão então deixa de pertencer somente ao campo dos saberes e perpassa o campo dos poderes. As entrevistas mostraram uma despreocupação por parte dos gestores e dos departamentos ligados ao setor pedagógico da secretaria municipal de educação de Goiânia, em registrar a chegada desses segmentos na rede, bem como, em construir uma proposta político-pedagógica capaz de atender a essa diversidade cultural. O que se presenciou durante todas as gestões foi à experiência pela prática da descontinuidade das ações. Cada nova gestão queria deixar a sua marca e apagar as demais. As ações morreram na gestão. Alguns projetos ficaram no campo da intencionalidade, outros conseguiram avançar não pelo empenho político em si, mas pelo idealismo e esforço de alguns que idealizaram, propuseram, implantaram e lutaram para sua permanência, como foi o caso da educação de surdos.

Atualmente, a rede encontra com quatro ações direcionadas a inclusão da pessoa com surdez: a formação continuada em Libras para os profissionais da educação, a presença do Professor/Intérprete na sala de aula, AEE para surdos e o projeto “Escola Bicultural Bilingue”. Para trazer parte dessa realidade à reflexão, foi preciso lançar mão da técnica da entrevista, dada a ausência de documentos também nesse período.

Se quisermos colocar na ordem dos acontecimentos, a rede somente a partir do ano de 2006 vem garantindo a presença do professor interprete, ainda que de forma incipiente nas escolas que tem alunos surdos matriculados. Pode-se afirmar que esta se constituiu na primeira ação efetiva direcionada a inclusão do aluno surdo. De acordo com dados fornecidos pelos CMAIs Maria Thomé Neto e Brasil Di Ramos Caiado/ 2010, a rede desde 2006 tem seu quadro funcional constituído, na sua maioria, por profissionais contratados em regime de contrato temporário, sem muita experiência no campo educacional. Esses profissionais chegaram à rede após a chegada dos alunos surdos. Não foi uma ação planejada ou prevista, surgiu no momento em que as escolas requeriam a presença desses profissionais.

Recentemente, a rede realizou uma avaliação das ações que envolvem a educação de surdo, organizada pelos CMAIs e Centro de Formação. Essas apontaram as dificuldades vivenciadas pelos profissionais em atuar nesse campo. Partes dessas dificuldades referem-se às questões direcionadas a formação inicial e outras a formação continuada. Em relação à

segunda, ainda de acordo com os dados fornecidos, a rede desde 2006 vem oferecendo cursos para a aquisição da língua brasileira de sinais aos professores efetivos. Observando a grade curricular e a carga horária desses cursos, algumas questões se revelaram. A primeira delas e que os cursos para a aquisição da língua, destinam-se, apenas, à instrumentalização da língua, ou seja, os conteúdos focam para o aprendizado e apropriação dos elementos linguísticos e extralinguísticos. A segunda, levando em consideração que a língua de sinais é uma língua viva, com estrutura própria assim como as demais línguas, há de questionar se um curso de 200 h é capaz de preparar profissionais capacitados para atuar como professores intérpretes. Essa formação é oferecida pelo CEFPE, fora do horário de trabalho do professor. Ao analisar o quantitativo de inscritos com o número de concluintes, observa-se um percentual elevado de profissionais que não terminaram o curso.

Como apontado pesquisa, os intérpretes que atuam na rede, na sua maioria não são efetivos. Assim sendo, percebe-se uma grande rotatividade desses profissionais. Além disso, verifica-se uma morosidade para renovar ou fazer novos contratos no início do ano letivo. Somente a partir das matrículas, devidamente confirmada pelas unidades regionais é que os profissionais são encaminhados para modulação. Ainda segundo o relatório, quando esses encaminhamentos, por questões burocráticas, demoram a acontecer, as formações ficam prejudicadas, bem como, os alunos ficam sem receber o apoio desse profissional no período certo.

Quanto ao AEE, este também tem demonstrado insuficiente para reduzir o quadro de desigualdade instalado historicamente em relação às possibilidades de acesso aos conteúdos curriculares do aluno surdo, se comparado às oportunidades reais do aluno ouvinte. As entrevistas realizadas com as famílias pelo CMAI, em dezembro de 2010, revelaram que a maioria desses alunos matriculados na RME, são oriundos de famílias de pais ouvintes, portanto, ausentes de uma identidade surda. O AEE para esses alunos não só representa a oportunidade de se apropriarem dos bens culturais e dos conteúdos curriculares em sua própria língua, como também, de construir uma identidade pelo contato com seus pares linguísticos. Atualmente, a rede conta com apenas dois centros de apoio onde oferece a esse aluno o ensino de Libras, o ensino em Libras e o ensino do Português em sua modalidade escrita. Esse trabalho vem sendo desenvolvido por professores surdos, contratados pela rede, e por professores ouvintes que tem conhecimento da língua, cultura e identidade surda. Os documentos apresentam um número bastante significativo de crianças que frequentam o AEE nos CMAIs. Segundo as entrevistas, esse atendimento também se estende às famílias que, recebem dos CMAIs, todas as orientações em relação ao surdo em seu processo de

escolarização, além da oferta de cursos voltados para a aquisição da língua. De acordo com os dados fornecidos, observa-se que nem todos os alunos são atendidos no CMAI. Alguns recebem atendimento no CEAD, instituição conveniada com a SME e outros simplesmente, não utilizam esses serviços.

O projeto “Escola Bicultural Bilíngue”, é a ação mais recente da rede, datada de fevereiro de 2010. O projeto, considerado piloto, ainda se encontra em fase de implementação. Segundo os entrevistados, todo o processo de implantação desse projeto se deu de forma muito tranquila, sem imposição por parte da secretaria. As escolas que aderiram à proposta do Ensino Bicultural Bilíngue foram convidadas a participarem. A escolha dessas escolas não se deu de forma aleatória. As indicações foram feitas pelas unidades regionais ancorada em critérios pré-estabelecidos anteriormente. Em seguida, todas as escolas indicadas, levaram a proposta para ser discutida com o coletivo da escola, com a presença de representantes do CMAI e Centro de Formação. Houve todo um trabalho de conscientização por parte dos profissionais da equipe de libras, junto às famílias, para que esses alunos pudessem frequentar essas escolas. Tal fato se justificou pela necessidade desses alunos conviverem com seus pares linguísticos, e nesse movimento, poderem construir uma identidade surda.

O quadro apresentado demonstra que a rede vem investindo em diferentes frentes para atender, tanto a demanda legal quanto a pedagógica do aluno surdo. Contudo não se pode afirmar que só a existência dessas ações intitula a RME como uma rede inclusiva. Levando-se e conta que as práticas discursivas são na realidade jogos de verdade e estratégias de poder articuladas historicamente há de se suspeitar que essas ações tenham possibilitado a pessoa com surdez alcançar sua autonomia intelectual. Talvez a resposta não se encontre tão clara quanto à exposição dessa experiência, pois as verdades não se revelam pela sua simplicidade. Para além de tudo que foi dito, ficou claro que o entendimento do sujeito moderno é a chave para entender as diferentes formas de sujeição a que são submetidos os diversos segmentos sociais, por certos discursos e práticas. A presença desse segmento, no caso o aluno surdo, nas escolas da RME não foge a essa constatação.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Aguiar A formação dos profissionais da educação no contexto atual e o PNE 2011 – 2020 (p. 263 - 284): avaliação e perspectivas. In. DOURADO, Luiz Fernandez (Org.) **Plano Nacional de Educação (2001-2020):** avaliação e perspectivas. Goiânia: UFG, 2011.

\_\_\_\_\_. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009:** questões para reflexão. Educação & Sociedade, vol. 31, n.º 112, jul-set, 2010, pp.707-727. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

BARBOSA, Elyana; BULCÃO, Marly. **Bachelard:** pedagogia da razão, pedagogia da imaginação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 102p.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU. Pierre. HYPERLINK "[http://pt.wikipedia.org/wiki/La\\_reproduction](http://pt.wikipedia.org/wiki/La_reproduction)" **A Reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino, Lisboa: Vega, 1978.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico.** TOMAS, Fernando (tradução). 11º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. 322p.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos; 20), 116p.

**BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Cap. III, Educação, da Cultura e do Desporto.

**BRASIL. Deficiência mental.** Secretaria de Educação Especial. CARVALHO, Erenice Natália Soares (Org). Brasília: SEESP, 1997.

**BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990.

**BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

**BRASIL. Ministério da Educação.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

**BRASIL. Ministério da Educação.** Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

**BRASIL. Decreto Nº 3.956,** de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

**BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.** Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

\_\_\_\_\_**Decreto Nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002 BRASIL.

\_\_\_\_\_**Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** - Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_**Lei n.º 12.319, 01 de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão do Tradutor Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS

**BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística – IBGE.** Médias do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. 2006. Disponível em: << <http://www.ibge.gov.br/home>>>. Acesso em: 20 de junho de 2011.

**BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística – IBGE.** 2010. Título Disponível em<<<http://www.ibge.gov.br/home>>>. Acesso em:

**BRASIL. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. Censo Demográfico, 2000.** Disponível em: << <http://www.ibge.gov.br/home>>>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

BRASIL. Ideb 2009

**BRASIL - Secretaria de Direitos Humanos:** Subsecretaria Nacional de promoção dos Direitos da Pessoa com deficiência. Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo n.186, de 09 de julho de 2008: Decreto n.6.949, de 25 de agosto de 2009. 2 ed. revisado e atual. Brasília. 2010, 64p.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico.** BORROCAS, Maria Thereza Redig de Carvalho. 6º ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. 393 p.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns:** Possibilidades e limitações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 175 p.

CATANI, Denice Bárbara. A educação como ela é: o sistema escolar não vai igualar as oportunidades ou dar cultura a todos, mas pode, no entanto, não reforçar a desigualdade. In. **Revista da Educação Especial:** Biblioteca do Professor. BOURDIEU 5 pensa a educação, p. 6 – 25.

**Convenção sobre Reabilitação Profissional e emprego de Pessoas deficientes,** Genebra, 1983. Disponível em:<<[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf)>>. Acesso em: 12 de maio de 2011.

**Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948 – UNESCO.** Disponível em:<< <http://unesdoc.unesco.org/images>>>. Acesso em 12 de maio de 2011.

**Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, ONU, 1975.** Disponível em <<[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf)>>. Acesso em 15 de maio de 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação com Política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. p. 17 – 60. In. DOURADO, Luiz Fernandez (Org.) **Plano Nacional de Educação (2001-2020):** avaliação e perspectivas. Goiânia: UFG, 2011.

\_\_\_\_\_. A configuração da secretaria municipal de educação de Goiânia-Go, na década de 80. In: **Inter-ação Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.** v. 18 (1-2): p.47-63, jan/jun, 2004.

DROIT, Roger Pol. **Michel Foucault, Entrevistas.** : Rio de Janeiro: Graal, 2006.

EIZIRIK, Mariza Faermann. **Diferença e exclusão ou... a gestão de uma mentalidade Inclusiva.** In: DUTRA, Cláudia Pereira. et al. Revista da Educação Especial: inclusão. Brasília: Secretaria de Educação Especial. 2005. v.4, n.2 p. 17-23, jul./out.2008.

FACIÃO, José Raimundo. **Inclusão escolar e suas implicações.** MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. et al. Curitiba: IBEP, 2005. 250p.

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

FLEURI, Reinaldo Matias. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais, In: CANDAU, Vera (Org). **Ensinar e aprender:** sujeitos, saberes e pesquisa, 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura:** as bases epistemológicas do conhecimento escolar/ Jean Claude Forquim. LOURO, Guacira Lopes (Tradução). Porto Alegre. Artes Médicas. 1993, 208p.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Petrópolis: Vozes, Lisboa, Centro do Livro Brasileiro. 1972, p. 260

\_\_\_\_\_. **Doença mental e psicologia.** Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, 1975.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade, 3: o cuidado de si.** – Rio de Janeiro: Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. RAMALLHETE, Raquel (tradução) 34 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, 288p.

\_\_\_\_\_. **História da Loucura:** na Idade clássica. NETO, José Teixeira coelho (tradução). 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007 551 p..

\_\_\_\_\_. **Os anormais:** curso no College de France (1974-1975). BRANDÃO, Eduardo (tradução). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. 330 p.

GALLO, Silvio. **Repensar a Educação: Foucault**. Revista Filosofia, Sociedade e Educação. Vol.1, fasc. 1, Marília: UNESP, 1997, p.93-118.

GESSER, Audrei. **Libras?: Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola, 2009. 87p.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, Surdez e Educação**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso e LIMA, Priscila Augusta. **Inclusão e Exclusão: a dupla face da Modernidade**. In: Anais IV Seminário Internacional Sociedade Inclusiva: propostas e ações inclusivas: impasses e avanços. Sessões de Comunicações – BH, 2006.

GOMES, Nilma Lino. O Plano Nacional de Educação e a Diversidade: dilemas, desafios e perspectivas. In: . DOURADO, Luiz Fernandez (Org.) **Plano Nacional de Educação (2001-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: UFG, 2011.

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

JOAQUIM, Nelson. **Igualdade e discriminação**. Artigo publicado em 24/05/2006. Direito Net. [www.direitonet.com.br/artigos/exibir/2652/Igualdade-e-discriminacao](http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/2652/Igualdade-e-discriminacao). Acesso, em 20/06/2011.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e ensino fundamental**. - Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

LARAIA, Roque De Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro. RJ: Jorge Zahar editor, 2003.

LOPES, Maura Corcini. Relações de Poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In. SKLIAR, Carlos (org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005, p.105 -121,

\_\_\_\_\_. **Surdez e Educação**. Belo horizonte: Autêntica, 2007. 104p.

LOPES, Maura Corcini e NETO, Alfredo Veiga. **Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar**. In: Revista Perspectiva. Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 81-100, jul/dez, 2006.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009. 340p.

MACHEREY, Pierre. **Georges Canguilhem: um estilo de pensamento**. ALMEIDA, Fábio Ferreira. Goiânia: Almeida e Clément. 2010. 88p.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér e PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. ARANTES, Valéria Amorim (Org). São Paulo: Summus, 2006, 103p.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. FERREIRA, Windy Brazão. (tradução). Porto Alegre: Artmed, 2003. 264p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 3. ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 1994.

MISÉS, Roger. **A criança deficiente mental:** uma abordagem dinâmica. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

OLIVEIRA, Luiz Alberto Gomes de. **Desenvolvimento Econômico de Goiânia:** o debate que não houve nas últimas eleições. In. Conjuntura Econômica Goiana. n° 3. Goiânia: Secretaria do Planejamento e Desenvolvimento, 2004. 60p – Boletim trimestral (fevereiro/2005)

PESSOTI, Isaías. **Deficiência Mental:** da superstição à ciência. São Paulo, EDUSP, 1984.

PERLIM. Gladis. **Ponto de Vista.** Florianópolis, n.º 05, p.217-226, 2003

PLATT, Adreana Dulcina. **Uma contribuição histórica filosófica para análise do conceito de deficiência.** - Ponto de Vista, v.1. N.1. P. 71 – 80. jul/dez de 1999,

**GOIÂNIA.** Secretaria Municipal de Educação: Fórum municipal de educação – Goiânia. Lei n. 8262, de 30 de junho de 2004.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Goiânia.** Goiânia, 2004.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto “Escola para o Século XXI, 1998”.** Resolução n° 266, de 29 de maio de 1998/CME.

\_\_\_\_\_. Departamento de Administração Educacional: **Movimento Escolar de 2007 a 2010.** Portadores de necessidades especiais.

\_\_\_\_\_. Departamento Pedagógico. **Atribuições do Professor Intérprete – Libras/Português/Libras – Ensino Fundamental/2010.**

QUADROS, Ronice Muller. **Educação de surdos:** a aquisição de linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais.** Secretaria de Educação Especial: Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília: MEC; SEESP, 2004.

REY, Ana Paula e CATANI, Afrânio Mendes. **Bourdieu e a educação.** Revista CULT n.º 128, ano 11 – setembro/ 2008, p. 62-64.

SANTOS e NOGUEIRA. **Anais do IV Internacional Sociedade Inclusiva PUC Minas –** Propostas e ações inclusivas: impasses e avanços. 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 9 ed. Campinas; SP: Coleção educação contemporânea. 2005, 156p.

SAYÃO, Deborah. **Relações de gênero e trabalho Docente na Educação Infantil**: um estudo de professores em creche. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

\_\_\_\_\_. **Instituições Escolares**: conceito, história, historiografia e práticas. Cadernos de História da Educação – nº 4 – jan/dez, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna**. In: MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs) Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005.

\_\_\_\_\_. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Vol. 2, Porto Alegre: Mediação, 1999.

\_\_\_\_\_. **Os Estudos Surdos em Educação**: Problematizando a normalidade. 2007.

\_\_\_\_\_. STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. – Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008 (6).

TERNES, José. – Pensamento moderno e normalização da sociedade. In: **Inter-ação Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás**. v. 32 (I): p.47-67, jan/jun, 2007.

\_\_\_\_\_. Michel Foucault e a idade do homem. Goiânia: EDUCG/UFG, 2009. 198 p.

VALADARES Fabiana Castelo e ROCHA Marisa Lopes Da. **Fórum nacional em defesa da escola pública na LDB: a questão da docência**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, RJ, Ano 6, N.º 2, 2º semestre de 2006.

VEIGA-NETO. Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte, MG, Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. **Incluir para saber**. Saber para excluir. Proposições: revista quadrimestral. Faculdade de Educação. São Paulo: UNICAMP, v.12, 2001.

\_\_\_\_\_. **Teoria e Método em Michel Foucault (im) possibilidades**. Cadernos de Educação FAE/PPGE/UFP El. Pelotas, v.34, p. 83-94, set/dez, /2009.

VIEIRA, Evaldo. Caderno Cede ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <<http://search.iminent.com/SearchTheWeb/v4/1046/homepage/Default.aspx>>.

## APÊNDICES

## APÊNDICE 1 - ENTREVISTA GRAVADA "A"

Questão 1 - Primeiramente, gostaria que você se apresentasse e depois nos relatasse um pouco de como foi se configurando o processo de inclusão na Rede Municipal de Ensino de Goiânia de forma geral?

Questão 2 – Você poderia explicar com mais detalhes em que se baseou este projeto e como ele foi desenvolvido?

Questão 3 – Havia na rede alguma proposta direcionada ao atendimento às pessoas com deficiência, em específico ao aluno surdo?

Questão 4 - Você afirmou que antes da criação dos CMAIs, não só os alunos surdos, mas também, as demais crianças com necessidades educativas especiais estavam "escondidas" nas escolas conveniadas. E depois de 2005, a aparição delas na rede começou a ser mais expressiva? Como a rede lidou com isso?

Questão 5 – Bem, até agora se falou de várias ações que foram e estão sendo desenvolvidas em prol da inclusão. O que você tem a dizer das salas de recursos multifuncionais? Elas estão funcionando? Quantas são?

Questão 6 – Anteriormente, você comentou ter tido um momento, embora breve, na história da SME, continuidade dos projetos políticos-pedagógicos com o envolvimento de todos os segmentos da rede e, que isso rendeu frutos positivos em termos de desenvolvimento e aprendizagem para os alunos. Em relação aos dias atuais, você acredita que isso possa vir a acontecer?

Questão 7 – Para concluir, gostaria que resumisse essa experiência, que foi a implantação do Centro de Apoio a Inclusão e das expectativas para essa nova gestão em relação à pessoa com deficiência.

## APÊNDICE 2 - ENTREVISTA GRAVADA “B”

Questão 1 – Você trabalha na RME desde 1991. Isso nos permite supor que esteve sempre muito próxima dos projetos políticos-pedagógicos desenvolvida pela rede. Gostaria que relatasse o que a motivou trabalhar nesta área na RME?

Questão 2: Sabemos que a década de 1990 é marcada por grandes movimentos em prol da inclusão, inclusive do aluno surdo. Existia, por parte da RME, neste período, alguma preocupação em localizar esses alunos com deficiência e traçar um projeto político-pedagógico capaz de atender as suas necessidades?

Questão 3: Se não havia esta preocupação, como era feito o acompanhamento desses alunos na escola? Quem era o (s) responsável (is) por este trabalhado?

Questão 4: Como você relatou, não havia então nenhuma proposta direcionada ao campo da educação inclusiva. O que existia então?

Questão 5: Será que daria para você explicitar melhor como se efetivava essa transferência e se hoje ela ainda persiste como conduta aplicada?

Questão 6: Pelo que parece, você também nunca desistiu dessa causa. No começo da nossa entrevista, você afirmou que as frustrações anteriores não a impediu de prosseguir. Na Proposta Político-Pedagógica de 1998, consubstanciada no Projeto “Escola para o Século XXI, pensou-se na criação de um centro de atendimento e ensino especial com profissionais especialistas para as diferentes áreas”. Por que esse projeto, na época, não vingou?

Questão 7: Você concorda que a ausência dessa política, de certa forma contribuiu para que a maioria dos pais optasse por colocar seus filhos nas escolas especiais que mantinham convênio com a RME? Qual a posição da RME diante desse impasse?

Questão 8 – Anteriormente, você citou como exemplo de ausência de política de rede para as pessoas com deficiência, o caso da chegada dos surdos na rede. Você poderia discorrer com mais detalhes esse momento?

Questão 9 – De lá pra cá houve alguma mudança no projeto original? Como se dá o funcionamento dos CMAIs, atualmente? Para que tipo de clientela esta voltado?

Questão 10 - Você já discorreu sobre a importância do CEMAI e de como ele se constituiu. Em relação ao AEE, qual é a proposta direcionada a esse ao aluno surdo, em específico?

Questão 11 – Você colocou que a unidade regional, por meio dos apoios pedagógicos faz os encaminhamentos dos alunos que necessitam desse atendimento. Mas em relação ao professor regente e a escola, em geral, como é que acontece esse suporte pedagógico?

Questão 12? Além do que já foi narrado em relação ao AEE, vocês fazem ou desenvolvem algum trabalho com a família dos educandos surdos?

Questão 13 - E quanto aos profissionais, os professores regentes, como eles lidam com essa clientela que é específica e, para qual, demanda estratégias e metodológicas diferenciadas?

Questão 14 - Pela sua fala, podemos perceber que hoje, na secretaria municipal de educação, tem-se o CMAI como referência de atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais. Esse trabalho encontra-se vinculado ao departamento pedagógico da secretaria?

Questão 15 - E isso ainda permanece hoje?

Questão 16 - Se o CMAI não figura no organograma da secretaria, ele não existe, como é que ele desenvolve os trabalhos, os atendimentos? Quando é que ele passou a existir de fato?

Questão 17 - Para finalizar, gostaria que resumisse essa experiência de participar da implantação do CMAI, que como você já esclareceu, representa apenas uma ação voltada à inclusão, não podendo, portanto, ser considerada uma política de rede?