



**UFBA – UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ADRIANA DANTAS WANDERLEY DOS SANTOS**

**A EDUCAÇÃO DO SURDO COMO MODALIDADE DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA: UMA ALTERNATIVA PARA SUPERAR SUAS CONTRADIÇÕES COM  
A EDUCAÇÃO ESPECIAL?**

Salvador  
2015

**ADRIANA DANTAS WANDERLEY DOS SANTOS**

**A EDUCAÇÃO DO SURDO COMO MODALIDADE DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA: UMA ALTERNATIVA PARA SUPERAR SUAS CONTRADIÇÕES COM  
A EDUCAÇÃO ESPECIAL?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel García Bordas.

Salvador  
2015

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Santos, Adriana Dantas Wanderley dos.

A educação do surdo como modalidade da educação básica [recurso eletrônico] : uma alternativa para superar suas contradições com a educação especial? / Adriana Dantas Wanderley dos Santos. – 2015.

1 CD-ROM ; 4 3/4 pol.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel García Bordas.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

1. Surdos – Educação. 2. Educação Especial. 3. Educação de base. I. Bordas, Miguel Angel García. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.912 – 23. ed.

**ADRIANA DANTAS WANDERLEY DOS SANTOS**

**A EDUCAÇÃO DO SURDO COMO MODALIDADE DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA: UMA ALTERNATIVA PARA SUPERAR SUAS CONTRADIÇÕES COM  
A EDUCAÇÃO ESPECIAL?**

Tese apresentada em 30 de janeiro de 2015 como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora.

**Miguel Angel Garcia Bordas – UFBA – Orientador** \_\_\_\_\_

Doutor em Filosofia pelo Universidad Complutense de Madrid/Espanha

**João Danilo Batista de Oliveira – UEFS** \_\_\_\_\_

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia

**Desirée De Vit Begrow – UFBA** \_\_\_\_\_

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

**Ana Katia Alves dos Santos – UFBA** \_\_\_\_\_

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

**Félix Marcial Díaz Rodriguez – UFBA** \_\_\_\_\_

Doutor em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas Del Mined/Cuba

[...] não há nada mais fácil do que explicar uma coisa difícil a partir de premissas simples admitidas ao mesmo tempo pelo locutor e o ouvinte, nada mais simples do que perseguir um raciocínio sutil por vias comportando as mesmas engrenagens e os mesmos sistemas de sinais. Mas nada mais difícil do que modificar o conceito angular, a idéia maciça e elementar que sustém todo o edifício intelectual. Porque é evidentemente toda a estrutura do sistema de pensamento que se encontra abalada, transformada, é toda uma enorme superestrutura de ideias que desabafa. Eis para o que é preciso se preparar (MORIN, 2007, p. 56).

Santos, Adriana Dantas Wanderley dos. **A EDUCAÇÃO DO SURDO COMO MODALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA: uma alternativa para superar suas contradições com a educação especial?** 115 f. 2015. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

## RESUMO

Tendo identificado a existência de contradições entre as propostas do campo da educação especial e da educação do surdo (a educação especial opõe-se à manutenção das escolas de surdos, enquanto que os estudos surdos defendem que tais escolas são imprescindíveis para o desenvolvimento dos surdos); tendo percebido que tais contradições não dizem respeito à escolha do melhor espaço para a escolarização do surdo, mas sim à identificação da modalidade da educação básica mais propícia para seu atendimento; e tendo constatado que a perspectiva da modalidade Educação Especial não se adequa às necessidades da comunidade surda; a presente pesquisa objetivou discutir a viabilidade e necessidade da educação do surdo ser desenvolvida por uma modalidade própria. Para tanto, realizou um estudo teórico com a finalidade de abarcar os seguintes objetivos específicos: analisar o sistema educacional brasileiro para entender quais são as possibilidades de atendimento ao surdo nesse sistema; conhecer as modalidades da educação básica, a fim de compreender suas similaridades e diferenças; verificar se as especificidades educacionais do surdo demandam que a educação básica tenha uma modalidade própria para esse grupo. Durante o estudo, pôde-se perceber que as modalidades da educação básica organizam-se de modo a atender dois aspectos: cada modalidade deve contemplar os aspectos comuns à toda a educação básica (princípios, regras, diretrizes e base curricular), bem como possuir seus aspectos específicos (perspectiva pedagógica e proposta curricular). Além disso, identificou-se que algumas modalidades da educação básica recebem o título de ensino regular, enquanto que outras não. Analisando esta questão, notou-se que as modalidades que oferecem ensino regular são aquelas que cumprem o critério carga horária padrão de ensino (9 anos de ensino fundamental, 3 anos de ensino médio, com carga horária anual de 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos). Estudando as modalidades Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola, observou-se que estas modalidades atendem a minorias culturais que necessitam de um processo de escolarização pautado em sua cultura, tanto para que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo aos alunos como para que a escola possa desenvolver um projeto ideológico compatível com as necessidades políticas da comunidade assistida. Nessa perspectiva, entendendo que os surdos fazem parte de um grupo cultural minoritário, que possui particularidades linguísticas, pedagógicas e políticas, esta pesquisa constata que este grupo demanda o reconhecimento de uma modalidade educacional própria. A existência da modalidade Educação do Surdo orientaria para a construção de escolas de surdos e definiria que os projetos educacionais ofertados à comunidade surda deveriam ser norteados pela cultura surda, com o objetivo de formar surdos orgulhosos de si, conhecedores das produções culturais de sua comunidade e preparados para a relação bicultural (ouvinte/surdo) vivenciada. Por fim, entende-se que a modalidade Educação do Surdo ofereceria ensino regular, pois sua escolarização além de estar pautada na especificidade cultural surda iria contemplar, também, os aspectos comuns da educação básica, sobretudo o quesito carga horária padrão. Para aqueles que consideram que escola de surdo agrupa-se pela deficiência, este trabalho expõe que a escola de surdos é um agrupamento cultural.

Palavras-chave: Educação do surdo. Educação Especial. Modalidades da Educação Básica.

Santos, Adriana Dantas Wanderley dos. **The DEAF EDUCATION AS TYPE OF BASIC EDUCATION: an alternative to overcome its contradictions with special education.** 115 pp. 2015. Thesis – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

## **ABSTRACT**

Having identified the contradictions between the proposals of the special education field and deaf education (special education oppose the maintenance of deaf schools, while the deaf studies argue that such schools are essential to the development of the deaf) ; perceived that such contradictions do not concern the choice of the best space for the education of the deaf, but to identify the basic education modality more favorable for their care; and having found that the perspective of Special Education modality is not appropriate to the needs of the deaf community; this research aimed to discuss the feasibility and necessity of deaf education be developed by their own way. Therefore, carried out a study in order to cover the following specific objectives: to analyze the Brazilian educational system to understand what are the possibilities of service to the deaf in that system; know the basic education modalities in order to understand their similarities and differences; verify if the educational specificities of the deaf demand that basic education has their own modality for this group. During the study, could be seen that the basic education modalities are organized to meet two aspects: each modality must include common matters to all basic education (principles, rules, guidelines and curriculum based) and have their specific aspects (pedagogical perspective and curricular proposal). In addition, we found that some basic education modalities receive the title of regular education, while others do not. Analyzing this issue, it was noted that the modalities that offer regular education are those that meet the standard criteria of teaching hours (9 years of elementary school, three years of high school, with an annual time load of 800 hours, distributed in 200 academic days). Studying the Rural Education modalities, Indigenous Education and School Quilombo Education, it was observed that these arrangements meet the cultural minorities that need a schooling process based on their culture, both the teaching-learning process is meaningful to students as for the school to develop an ideological project compatible with the political community attended. In this perspective, understanding that the deaf are part of a minority cultural group, which has linguistic, pedagogical and political particularities, this research finds that this group demand the recognition of their own educational modality. The existence of Deaf Education modality would guide for the construction of deaf schools and define the educational projects offered to the deaf community should be guided by the deaf culture, with the aim of forming deafproudthemselves, who know the cultural productions of their community and prepared for bicultural relationship (listener / deaf) experienced. Finally, it is understood that the Deaf Education modality offer regular education because their education beyond being guided on deaf cultural specificity would include also the common aspects of basic education, especially the standard time load. For those who believe that deaf school are grouped by the deficiency, this paper states that the deaf school is a cultural grouping.

Keywords: Deaf Education. Special Education. Basic Education modalities.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO DO SURDO .....</b>	<b>13</b>
<b>3</b>	<b>O “COMUM” DAS MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>22</b>
<b>4</b>	<b>O “REGULAR” DAS MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....</b>	<b>30</b>
4.1	O QUE SÃO A REDE, O ENSINO, A EDUCAÇÃO, A MODALIDADE E A CLASSE QUE ESTÃO CONFORME À LEI? .....	31
4.2	A REDE, ENSINO, EDUCAÇÃO, MODALIDADE E CLASSE QUE ESTÃO CONFORME ÀS REGRAS.....	33
4.2.1	Educação do campo .....	37
4.2.2	Educação Escolar Indígena .....	39
4.2.3	Educação Escolar Quilombola .....	43
4.2.4	Educação de Jovens e Adultos .....	44
4.2.5	Educação Especial .....	49
4.3	AS APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DE CADA MODALIDADE COM O PADRÃO REGULAR.....	55
<b>5</b>	<b>O “DIVERSO” DAS MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>69</b>
<b>6</b>	<b>A EDUCAÇÃO DO SURDO E SEUS DIFERENTES OLHARES .....</b>	<b>84</b>
<b>7</b>	<b>A MODALIDADE EDUCAÇÃO DO SURDO .....</b>	<b>94</b>
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>103</b>
	<b>REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....</b>	<b>106</b>



## 1 INTRODUÇÃO

A Educação do Surdo e a Educação Especial são campos do conhecimento que têm se confrontado nos últimos anos. Enquanto pesquisas no âmbito da Educação do Surdo indicam as vantagens das escolas de surdos para a escolarização dessa população, pesquisas no campo da Educação Especial, entendendo que o surdo insere-se na categoria alunos com deficiência, indicam que a escolarização do surdo não pode ser realizada em escolas de surdos, devendo ocorrer junto com os ouvintes em escolas consideradas comuns/regulares.

Apesar dessas contradições inicialmente parecerem ser embates teóricos saudáveis para a ampliação do conhecimento, suas repercussões ganham maior proporção quando percebemos que as ações do Sistema Educacional Brasileiro têm sido guiadas prioritariamente pelas produções da Educação Especial, enquanto que importantes orientações dos Estudos Surdos são desconsideradas.

Em março de 2011, o Ministério da Educação, fundamentado nos pressupostos da Educação Especial, decidiu fechar o Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), referência nacional em educação de surdos, com a intenção de que no ano seguinte todos alunos surdos fossem matriculados na rede regular de ensino. A notícia de fechamento da escola de surdos do INES indignou a comunidade surda de todo o país. Surdos e ouvintes envolvidos com a causa surda mobilizaram-se para reivindicar contra o fechamento da escola do INES, organizando em maio de 2011 uma marcha à Brasília.

A Revista da Feneis (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), nº 44, junho – agosto de 2011, apresentou a cobertura desse movimento:

A ameaça de fechamento da educação básica da principal escola de surdos do país, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), despertou na comunidade surda uma mobilização sem precedentes a favor da escola bilíngue. Cerca de quatro mil pessoas estiveram em Brasília nos dias 19 e 20 de maio para pedir mais participação dos movimentos sociais na elaboração de políticas educacionais. [...] Toda a agenda de manifestação teve como objetivo central a defesa da escola pública bilíngue para surdos. Dentro disso, reivindicou-se o não fechamento dessas instituições e a inserção de emendas ao texto final do Plano Nacional de Educação (PNE), documento que vai reger a educação brasileira nos próximos dez anos. As emendas buscam garantir investimentos na criação e ampliação dessas escolas, a maior participação dos movimentos sociais surdos no debate e, principalmente, o reconhecimento da cultura e da língua de sinais como patrimônio dos surdos brasileiros. (GARCÊZ, 2011, p. 08-09)

Conforme a matéria escrita por Garcêz (2011), a ida para Brasília não foi marcada, apenas, pela manifestação contra o fechamento da escola de surdos do INES, mas sim pela defesa de todas as escolas de surdos do país, as quais estão sendo constantemente ameaçadas de fechar em virtude da atual Política de Educação Especial brasileira, publicada em janeiro de 2008.

Na contramão da reivindicação da comunidade surda, o Ministério da Educação através da nota técnica 05/2011 (MEC/SECADI/GAB) registrou que considera segregação a existência das escolas de surdos, informando que “[...] A educação bilíngue para estudantes com surdez, não está, pois, condicionada a espaços organizados a partir da condição de surdez (BRASIL, 2011a)”. Segundo o MEC, a educação bilíngue para os surdos deve ser realizada na escola regular, onde o ensino será por meio da língua portuguesa e da Libras, sendo disponibilizado os serviços de tradutor/intérprete e o ensino de Libras para os estudantes.

Temos, então, um sério embate de opiniões, a comunidade surda e os estudiosos da surdez defendem as escolas bilíngues para surdos, enquanto que o MEC opõe-se. Para este, a educação bilíngue deve ser realizada na escola regular, pois a escola de surdos discrimina pela deficiência e, sendo assim, segrega.

Refletindo sobre os fundamentos de tais contradições, a partir da análise das produções teóricas nacionais da Educação Especial e da Educação do Surdo, identifiquei que as mesmas derivam de uma importante oposição conceitual referente ao que vem a ser o direito constitucional do surdo à educação (BRASIL, 1988, Art. 6º). O atual discurso da Educação Especial em prol da inclusão dos surdos na escola regular defende que o direito à educação do surdo só será garantido se ele frequentar a escola regular. Já o campo da Educação do Surdo defende que o direito do surdo à educação será assegurado quando a escolarização ofertada estiver condizente às suas necessidades educacionais, podendo esta ser estabelecida numa escola diferente da escola regular.

Para ilustrar o pensamento predominante dos estudiosos da Educação Especial, trago Mantoan (2006; 2009) e Prieto (2006). Mantoan (2006; 2009), relata que o ensino formal só pode ser realizado na escola regular, pois considera que as escolas especializadas não têm condições de assumir esse papel. Entende que os alunos que se encontram fora da escola regular, mesmo estando em outro modelo de escola, não estão gozando de seu direito à educação. Para que esse seja garantido a todos, todos devem estar na escola regular. Numa direção semelhante, Prieto (2006)

salienta que há um conjunto de produções teóricas que entendem que o direito à educação das pessoas com deficiência tem sido restringido devido a essas serem atendidas em serviços de ensino paralelos ao ensino regular.

Em oposição, representando o posicionamento dos estudiosos da surdez, apresento Sá (2011). A autora defende que o fato da educação ser um direito de todos, não significa que todos devem frequentar a mesma escola e experienciar a mesma proposta. Afinal, os surdos não têm apenas o direito de estar na escola regular, mas têm principalmente o direito de estar na melhor escola para eles.

Apesar da unanimidade no campo das ciências ser algo impossível, tal contradição conceitual sobre o direito à educação do surdo, bem como a rígida proposta do atual Sistema Educacional Brasileiro, há muito tempo me instigam, suscitando em mim o desejo em estabelecer minha posição sobre o assunto. Estudando sobre o direito à educação do surdo e sobre o Sistema Educacional Brasileiro, percebi que, quando se trata da educação do surdo e do modo como ela pode estar inserida na educação básica brasileira, o debate principal não deve estar direcionado ao local onde será realizado seu processo de escolarização (escola regular ou escola de surdo?), mas sim ao modelo de ensino que garantirá o direito do surdo à educação básica.

Nessa direção, analisando as modalidades da educação básica existentes no Sistema Educacional Brasileiro e refletindo sobre o tipo de escolarização que cada modalidade oferece ao seu público, passei a questionar se a modalidade Educação Especial deve continuar a ser norteadora da educação do surdo, visto que suas bases filosóficas e sua configuração operacional destoam das necessidades político-educacionais dos surdos. Assim, conjecturando que as demandas dos alunos surdos requerem a construção e o reconhecimento de uma outra modalidade de educação básica, levantei a seguinte hipótese: a educação do surdo deve se configurar no Sistema Educacional Brasileiro como uma modalidade da educação básica.

Para refletir sobre a referida hipótese, o objetivo da presente pesquisa é discutir, através de um estudo teórico, a viabilidade e necessidade da educação do surdo ser desenvolvida por uma modalidade própria. Seus objetivos específicos são:

- Analisar o Sistema Educacional Brasileiro para entender quais são as possibilidades de atendimento ao surdo nesse sistema.

- Conhecer as modalidades da educação básica, a fim de compreender suas similaridades e diferenças.
- Verificar se as especificidades educacionais do surdo demandam que a educação básica tenha uma modalidade própria para esse grupo.

Buscando contemplar os objetivos de pesquisa estabelecidos, o seguinte caminho metodológico foi trilhado: identificação das categorias de análise, construção das questões direcionadoras da análise e seleção das fontes a serem consultadas. Três categorias de análise foram estabelecidas (Sistema Educacional Brasileiro, modalidades da educação básica e especificidades educacionais do surdo), sendo criadas questões direcionadoras para especificar o que de cada uma pretenderia abordar. Sobre o Sistema Educacional Brasileiro, busquei conhecer o que é a educação escolar que o surdo tem direito, para que propósito ela se destina e como deve ser realizada. Quanto às modalidades da educação básica, quis entender quais são suas similaridades e diferenças, bem como compreender o porquê de algumas serem adjetivas de regular, enquanto outras não. Por fim, com relação às especificidades educacionais do surdo, examinei qual é a atual proposta do Sistema Educacional Brasileiro para a educação do surdo e quais são as reivindicações do movimento surdo.

A fim de responder aos questionamentos levantados, foram selecionadas documentos oficiais federais (leis, decretos, resoluções e pareceres), bem como livros e artigos científicos que abordassem as normas do Sistema Educacional Brasileiro, os fundamentos das modalidades da educação básica selecionadas para estudo (Educação Especial, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena e Educação de Jovens e Adultos), a história da educação do surdo no Brasil e as propostas atualmente existentes para a educação do surdo.

Concluída a realização dessa pesquisa, a seguir apresento o modo como se dará a sua exposição. O primeiro capítulo constitui-se da presente introdução; o segundo apresenta brevemente a estrutura da educação brasileira; o terceiro realiza uma análise dos elementos que devem ser comuns a educação de todo brasileiro; o quarto problematiza os diferentes significados da expressão “ensino regular”; o quinto aborda as diferenças existentes entre as modalidades de ensino; o sexto revela a perspectiva de surdez abordado por este trabalho; o sétimo apresenta a proposta de

reconhecimento da modalidade Educação do Surdo e, por fim, o oitavo capítulo expõe as considerações finais.

Iniciando o debate sobre o direito à educação do surdo, o segundo capítulo detém-se a identificar os objetivos e propostas da educação brasileira, fundamentando suas discussões em dois principais documentos: a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Na análise de tais documentos, busquei responder a três questionamentos: O que é a educação escolar que o surdo tem direito? Para que propósito ela se destina? Como ela deve ser realizada?

A partir dos questionamentos do segundo capítulo, identifiquei que as modalidades da educação básica são um importante recurso do Sistema Educacional Brasileiro para atender seu diversificado público. Além disso, constatei que para sua constituição, as modalidades precisam ser formadas por aspectos comuns e diversos. Os aspectos comuns são aqueles que garantem que todo brasileiro tenha acesso a uma mesma qualidade de educação, enquanto que os aspectos diversos são os elementos específicos a cada modalidade, que fazem com que o processo educacional oferecido esteja de acordo com as particularidades de cada público.

No capítulo três, exponho as divergências de entendimento existentes sobre o que são os aspectos comuns da educação básica. Enquanto a maioria das modalidades entendem que esses aspectos são relacionados aos princípios, regras, diretrizes e base curricular, a modalidade Educação Especial, amplia este aspecto para o item espaço de aprendizagem. Desse modo, analiso neste capítulo tais questões e exponho meu posicionamento sobre o assunto.

Posterior à análise dos elementos comuns da educação básica, no capítulo quatro, percebi que seria necessário debruçar-me sobre o termo “ensino regular”, pois além dele ser bastante mencionado nas publicações da Educação Especial, ele constantemente é utilizado para representar o serviço do qual a escola de surdos diverge. Para tanto, busquei conhecer as similaridades e diferenças das modalidades Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, a fim de entender porque algumas recebem o título de ensino regular e outras não. As modalidades Educação Profissional e Educação a Distância não foram alvo desta pesquisa por compreender que a análise destas ofereceria poucas contribuições para este estudo.

Identificado os fatores que levam um modelo de escolarização ser adjetivado de regular, no capítulo cinco focalizei as diferenças existentes entre as cinco modalidades abordadas no capítulo anterior, sendo constatado que tais diferenças devem/-se principalmente à perspectiva pedagógica e à proposta curricular de cada modalid

ade.

Após conhecer as possibilidades do Sistema Educacional Brasileiro, nos capítulos seis e sete, abordo como acredito que a educação do surdo deva se inserir nesse sistema. Fundamentada na perspectiva social da surdez e reconhecendo que uma grande parcela de surdos constitui-se como grupo cultural minoritário (do mesmo modo que camponeses, indígenas e quilombolas), defendo que tais surdos precisam ter acesso a um modelo de ensino próprio, ao invés de serem obrigados a se adaptar ao modelo de ensino ouvinte, que é construído a partir da cultura ouvinte. Os surdos precisam ter acesso a um modelo educacional pautado nos seus interesses e cultura.

Finalizando a pesquisa, no último capítulo apresento minhas considerações finais. Sinalizo que o reconhecimento da modalidade Educação do Surdo beneficiaria não só os alunos surdos – ao terem acesso a uma proposta educacional que valoriza seu modo de ser, que fortalece sua identidade, que promove experiências culturais significativas e que o prepara para a vida intercultural – mas também a Educação do Surdo como campo do conhecimento científico, pois deixaria de ser obrigada a se adaptar aos moldes da modalidade Educação Especial.

## 2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO DO SURDO

Início com o seguinte questionamento: *do que estamos falando quando afirmamos qu e o surdo, como todo brasileiro, tem direito à educação?*

A resposta para essa pergunta parece ser simples. A princípio, pode ser construída com os conhecimentos do senso comum, ou seja, poderia responder: – significa que as crianças surdas têm o direito de ir para a escola, pois toda criança deve estar na escola.

Será que essa é a resposta para tal pergunta? Basta estar na escola para toda criança gozar do seu direito à educação? O que é esse direito à educação? A educação ocorre somente na escola? Como deve ser essa escola?

A educação é um fenômeno abrangente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96 (BRASIL, 1996) marca essa questão logo em seu primeiro artigo. Nele, esclarece que a educação é processo formativo vivenciado pelo homem em diferentes espaços sociais, sendo as instituições de ensino um desses espaços e não o único.

Conforme Brandão (2013, p. 7-8):

Ninguém escapa à educação. Em casa, 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 ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações.

Das ideias de Brandão (2013) e do exposto pela LDB/96, podemos levantar alguns pontos sobre a educação. Ela não só ocorre em diferentes espaços sociais, como também não é única. Apresenta-se numa mesma sociedade de diferentes formas e em diferentes espaços, sendo a todo o momento parte da vida dos sujeitos.

Para ilustrar que não existe um único modelo de educação, Brandão (2013) faz referência a um grupo de índios que recusa o convite do governo dos Estados Unidos para mandar jovens índios à escola dos brancos, enviando a seguinte carta:

*“... Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa idéia de educação não é a mesma que a nossa.  
... Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós,*

*eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros.*

*Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens (CARTA DOS ÍNDIOS apud BRANDÃO, 2013, p. 8-9, itálico do autor)."*

Temos, então, um exemplo explícito da ocorrência de diferentes educações. A presente carta apresenta-nos diferentes grupos sociais, que possuem diferentes culturas e, sendo assim, necessitam de diferentes educações. Não só as demandas do dia – a – dia dos índios difere daquelas dos brancos ocidentais que vivem em metrópoles, como também a visão de mundo daqueles é diferente desses. Além disso, não esqueçamos dos fatores políticos das educações. A educação das escolas dos brancos seria dominadora ou emancipadora para os índios?

Falar de educação envolve muitas questões, diversos espaços e pontos de vistas. Portanto, para tratar do direito à educação do surdo no Brasil precisamos fazer algumas reflexões. Quando o direito à educação do povo brasileiro é abordado, de qual educação estamos falando? Da educação que ocorre no espaço familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, nas manifestações culturais, etc.? Da educação do grupo majoritário ou das minorias? Da educação dominadora ou emancipadora?

Analisando a Carta Magna da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), em sua seção destinada a discorrer sobre o direito fundamental dos brasileiros à educação, é possível perceber que o mesmo refere-se à educação realizada nas instituições de ensino, seus artigos são dedicados exclusivamente a esse ponto. Corroborando com o posicionamento da Constituição de 1988, a LDB/96 indica de forma explícita que irá dispor a respeito da educação escolar, aquela desenvolvida por meio do ensino, em instituições próprias.

Assim, chego ao primeiro ponto da pergunta inicial desse capítulo (*do que estamos falando quando afirmamos que o surdo, como todo brasileiro, tem direito à educação?*). Quando falamos de direito à educação estamos nos referindo ao direito à educação escolar, aquela educação realizada em um espaço específico, ou seja, na instituição escolar. Até aqui, desse modo, confirmo o conhecimento do senso comum



apresentado no início do capítulo: “- [...] a criança surda tem o direito de ir para a escola”.

Contudo, esse conhecimento está completo?

Já sei que o surdo tem direito à educação escolar, mas compreendo o que é a educação escolar que ele tem direito? A que propósitos ela se destina? Como ela deve ser realizada? Será a mesma educação oferecida aos outros grupos sociais?

Debrucemo-nos, nesse momento, sobre os três primeiros questionamentos apresentado no parágrafo acima (**O que** é a educação escolar que o surdo tem direito? **Para que** propósito ela se destina? E **como** deve ser realizada?). Mais à frente retomarei o último questionamento (A educação escolar do surdo será a mesma oferecida aos outros grupos sociais?).

Segundo a LDB/96, fundamentada na Constituição de 1988, a educação escolar no Brasil é um processo formativo que visa “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996)”. Essa é a máxima da educação escolar brasileira e auxiliará nossa reflexão. Portanto, todo brasileiro, dentre eles o surdo, tem direito à uma educação que lhe garanta desenvolver-se integralmente, exercer sua cidadania e estar apto ao trabalho.

Faz-se necessário registrar um importante fator histórico. Os objetivos da educação brasileira estão em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Nela, estabelece-se, a partir do artigo 26, que todo ser humano tem direito à instrução, a qual deve ser orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito aos direitos do homem.

Conheçamos melhor o motivo de tais semelhanças. Em 1948, países participantes da Organização das Nações Unidas – ONU, num contexto de pós – segunda guerra, aprovaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos com o intuito de orientar a comunidade internacional a proteger os direitos fundamentais de todo ser humano, sendo a instrução escolar um deles (BARUFFI, 2006). Depois das atrocidades do nazismo, bem como os excessos de outros modelos de Estado, o mundo ocidental refletiu sobre a condição humana e elencou a dignidade do homem como princípio mor do Estado Democrático de Direito (VIANA, 2009). Ou seja, entende-se que cada ser humano tem um valor intangível e universal e as pessoas

devem reconhecer e aceitar isso. A dignidade é um princípio que não pode ser negado a nenhum ser humano.

Por esse motivo, Baruffi (2006, p. 45) defende a internacionalização dos direitos humanos e expõe que a efetiva garantia dos direitos do homem “ [...] não pode flutuar ao sabor da consciência de determinado governante de plantão, ou mesmo de uma única sociedade [...]”. A comunidade internacional deve ficar atenta para que todos os seres humanos gozem dos direitos fundamentais à dignidade humana.

Nessa direção, a educação escolar é um direito discutido internacionalmente, que fortaleceu a partir do contexto de pós-guerra e que, conforme o preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), é um veículo para que os demais direitos humanos sejam respeitados.

A ASSEMBLÉIA GERAL proclama a presente DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIRETOS HUMANOS como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, **através do ensino e da educação**, por promover o respeito a esses direitos e liberdades [...] (ONU, 1948, negrito meu).

O Brasil foi um dos países que aderiu incondicional à Declaração Universal dos Direitos Humanos, o que o levou a assumir integralmente os compromissos nela contidos. Uma obrigatoriedade contratual universal que segundo Baruffi (2006) não causa situação de inferioridade jurídica internacional a qualquer Estado.

Assim, abordei até aqui o “o que” e o “para que” da educação escolar brasileira, sendo ela um processo formativo defendido e reconhecido mundialmente como direito de todo ser humano, com a finalidade de promover seu pleno desenvolvimento individual e social. Portanto, o surdo tem o direito à instrução escolar, direito este fundamental para a dignidade humana, a partir do qual ele poderá melhor acessar seus outros direitos.

Sigo, agora, para o fator “como”. Além de saber quais são os objetivos que o processo formativo escolar brasileiro deve alcançar com os educandos surdos, faz-se necessário entender como ele deve ser realizado. Ou seja, é preciso conhecer os elementos que no Brasil levam determinada ação formativa ser considerada escolar.

A LDB/96 será o primeiro documento que nos ajudará nessa compreensão. Arcabouço legal da educação brasileira atual, estabelece suas normas gerais. Um dos primeiros pontos que devemos atentar é sobre a estrutura do processo formativo escolar, o qual é organizado pelo nível básico e superior. Todavia, apesar do direito à

educação no Brasil perpassar esses dois níveis, em virtude da extensão da educação escolar brasileira, bem como dos objetivos desse trabalho, deter-me-ei ao nível inicial da formação do brasileiro, ou seja à educação básica, considerada atualmente obrigatória àqueles com idade de 4 a 17 anos.

Cury (2008) analisa etimologicamente o termo “base”, de onde procede a expressão “básica”. Segundo o autor, “‘Base’ provém do grego *básis*, *eós* e corresponde, ao mesmo tempo, a um substantivo: pedestal, fundação, e a um verbo: andar, pôr em marcha, avançar (CURY, 2008, p. 294)”. Assim, podemos compreender que o nível básico da educação brasileira busca promover a fundação, o pedestal que proporcionará o caminhar do educando para o nível mais elevado do ensino, bem como para melhores condições de vida.

Ainda conforme Cury (2008, p. 294):

A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar.

Nessa direção, a educação básica é um conceito que busca reparar as diferenças de acesso admitidas pela educação brasileira antes da LDB/96. Estabelecer a obrigatoriedade da educação básica a todos os brasileiros, na idade escolar correspondente, significa a busca pela universalização do ensino, ou seja, pela construção de uma educação com elementos “**comuns**” a todos, que garanta as competências e vivências escolares mínimas necessárias a qualquer ser humano. Portanto, o conceito educação básica combate desigualdades, discriminação e intolerância.

Compreendida a natureza da educação brasileira, vejamos o que a LDB/96 nos diz sobre ela, identifiquemos quais são os elementos que devem estar presentes no nível básico do ensino de todo brasileiro. Ao estarem na faixa etária dos 4 a 17 anos, todo brasileiro tem direito a uma educação que:

- esteja organizada por critérios adequados ao processo de aprendizagem (séries anuais, períodos semestrais, ciclos, com base na idade, na competência, etc.);
- tenha carga horária mínima anual de 800 horas, distribuída por um mínimo de 200 dias de trabalho escolar;

- estabeleça controle de frequência;
- possua base curricular nacional **comum** associada a uma parte diversificada;
- realize avaliação do desenvolvimento escolar;
- emita certificado.

Sobre a base nacional **comum** do currículo é importante sabermos que deve abranger: 1) o estudo da língua portuguesa e da matemática; 2) conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, incluindo estudo da História e Cultura afro-brasileira e indígena; 3) ensino da arte, incluindo música; 4) educação física; 5) ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna a partir da quinta série e 6) inclusão no currículo de forma integrada dos princípios da proteção e defesa civil e da educação ambiental (BRASIL, 1996).

A partir de tais critérios, tenho, aqui, um pouco do fator “como” da educação brasileira. Os surdos que estiverem no primeiro “nível” educacional, que tenham como demanda a educação básica, têm direito a um processo formativo que seja desenvolvido de acordo com as normas operacionais apresentadas acima. Isto posto, preciso ampliar a reflexão sobre o fator “como” e trazer para a discussão a última pergunta que apresentei na página 15 (A educação escolar do surdo será a mesma oferecida aos outros grupos sociais?).

Elencado os objetivos da educação brasileira, bem como as normas gerais para a sua operacionalização, será que esgotei o direito à educação? O cumprimento das normas apresentadas garante a toda instituição escolar a conquista do objetivo constitucional de promover o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho? A educação brasileira será realizada sempre do mesmo modo para todos os grupos sociais?

De acordo com o Parecer CNE/CEB n<sup>o</sup> 7/2010 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a instituição escolar:

[...] não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. [...] a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagem de modo menos homogêneo

e idealizado. A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada [...] (BRASIL, 2010a, p. 10).

Surge, assim, uma nova variável para o debate sobre o direito do surdo à educação. Até aqui, abordei questões gerais da educação, trouxe alguns dos requisitos para a constituição de uma instituição escolar, porém falta discutir a natureza do processo educacional, que por ser eminentemente diverso não se efetiva a partir de orientações técnicas e despersonalizadas. Ou seja, o “como” da educação brasileira, além de abarcar questões gerais, precisa abarcar também questões particulares. Os sujeitos da educação não são uniformes, um mesmo método não é eficaz para todos. Portanto, se as diferenças da população brasileira não forem consideradas, o processo formativo dos seus membros será comprometido, acarretando no não gozo integral do direito à educação.

Nessa perspectiva, para atender as diferenças da população, o Sistema Educacional Brasileiro tem ampliado as opções de serviços educacionais oferecidos ao longo dos anos. Em 1996, para garantir que a educação básica não fosse ofertada para todos os brasileiros apenas de um modo, a LDB/96 admitiu além do modelo majoritário da educação básica, três outras modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos - EJA, Educação Profissional e Educação Especial<sup>1</sup>).

Contudo, estas três diferentes modalidades não foram suficientes. Em 2010, outros grupos de alunos foram reconhecidos como carentes de uma educação escolar com características diferenciadas. Além das modalidades de ensino previstas pela LDB/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica oficializam as modalidades Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> A modalidade Educação de Jovens e Adultos destina-se àqueles sujeitos que não tiveram a possibilidade de efetuar os estudos da educação básica durante a idade própria/“regular”. A modalidade Educação Profissional dirige-se àqueles que desejam uma formação voltada mais especificamente para o trabalho, tendo como foco o preparo para exercício de profissões técnicas. E a modalidade Educação Especial destina-se aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

<sup>2</sup> A Educação do campo destina-se à população rural, com adequações necessárias às peculiaridades da vida do campo e de cada região; a Educação Escolar Indígena, bem como a Educação Escolar Quilombola, requerem pedagogia própria em respeito às especificidades étnico-cultural de cada povo ou comunidade; e a Educação a Distância volta-se aos estudantes e professores que desenvolvem atividades educativas em lugares ou tempos diversos através de meios e tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2010a).

A existência dessas sete modalidades demarca uma importante dimensão do direito à educação. O “como” da educação brasileira, apesar de precisar seguir normas gerais, não se constitui por um único caminho. O Estado brasileiro tem percebido que há grupos de alunos que demandam uma educação básica diferente da realizada com a maioria da população brasileira. Por exemplo, o processo de escolarização da criança do campo precisa ser desenvolvido diferente do realizado com as crianças da cidade. A população quilombola possui demandas escolares diferentes das demandas do povo indígena. O adulto que não teve acesso à educação durante a infância tem direito a um processo educacional diferente do oferecido a este grupo de alunos.

Chego, então, a um importante ponto desta pesquisa. Dentre os fatores do direito à educação abordados (processo formativo realizado por uma instituição escolar; com a finalidade de desenvolver o educando integralmente, preparando-o para o trabalho e para o exercício da cidadania; organizado a partir das normas estabelecidas pelos órgãos de fiscalização competentes e executado através do modelo de ensino mais adequado às suas necessidades), julgo que as contradições existentes nas discussões sobre a educação do surdo pairam sobre o fator modalidade de ensino. Quando se discute se a educação do surdo deve ser realizada na escola regular ou na escola de surdo, não se trata apenas de decidir o local onde será realizado seu processo de escolarização, mas sim de definir o modelo de ensino que possibilitará atingir com os alunos surdos os objetivos da educação brasileira, para assim ser garantido o direito do surdo à educação básica.

Atualmente, o Sistema Educacional Brasileiro tem oficialmente reconhecidas sete modalidades da educação básica (Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância). Porém, além delas, entendo que ainda exista uma oitava que, apesar de não ser mencionada, é responsável pela maior parcela no alunado brasileiro. Refiro-me ao modelo de ensino majoritário<sup>3</sup>, um modo de ser da educação básica que não se enquadra em nenhuma das sete modalidades apresentadas acima.

Diante do exposto, dentre as oito modalidades da educação básica até o momento existentes no Sistema Educacional Brasileiro, a modalidade Educação

---

<sup>3</sup> O que considero modalidade majoritária para alguns autores pode significar modalidade regular.

Especial tem sido historicamente identificada como a mais adequada para desempenhar ações voltadas à educação do surdo. Esta modalidade passou por reestruturação e, na direção de garantir o direito à educação do surdo, vem deixando de ser substitutiva da modalidade majoritária, para passar a ser complementar e suplementar à mesma, por compreender que a modalidade majoritária é a única que realmente efetiva o direito à educação.

Discordo desta posição, considero que o ensino majoritário é apenas uma das modalidades da educação básica, entendendo que as outras modalidades desenvolvem um trabalho diferente do majoritário e que, mesmo assim, promovem o direito à educação. No campo da surdez, além disso, suspeito que nem a modalidade majoritária nem a Educação Especial sejam apropriadas para o aluno surdo, suponho que seja necessário criar uma nona modalidade (a modalidade Educação do Surdo).

Desse modo, no decorrer dos próximos capítulos, refletirei sobre esta hipótese. Apresentarei os estudos que realizei sobre as modalidades Educação Especial, Educação de jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola, bem como os conceitos que identifiquei como necessários a discutir, a fim de analisar a viabilidade e pertinência da modalidade Educação do Surdo.

### 3 O “COMUM” DAS MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

A fim de ampliar o debate sobre as modalidades da educação básica, o estudo de alguns conceitos que permeiam o tema torna-se inevitável. Debrucemo-nos sobre as seguintes sentenças:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica **comum** [...] (BRASIL, 1988, negrito meu).

Art. 22. A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação **comum** indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996, negrito meu)

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamentais e médio, será organizada de acordo com [...] regras **comuns**: [...] (BRASIL, 1996, negrito meu).

Art. 18. Na organização da Educação Básica, devem-se observar as Diretrizes Curriculares Nacionais **comuns** a todas as suas etapas, modalidades e orientações temáticas, respeitadas as suas especificidades e as dos sujeitos a que se destinam. [...] (BRASIL, 2010b, negrito meu).

Analisando as citações apresentadas, de imediato é possível perceber o destaque em negrito contido em todas, realizado no intuito de chamar atenção para o uso do termo “comum”, o qual é bastante presente nos documentos da educação básica brasileira.

Sendo a educação básica considerada essencial para a formação dos sujeitos, tendo recebido o status de obrigatória, esforços são feitos no intuito de promovê-la. Os artigos 210 da Constituição/88 e 22 da LDB/96 marcam que a educação básica deve assegurar formação comum a todos os brasileiros; o artigo 24 da LDB/96 orienta que todas as etapas da educação básica devem seguir regras comuns e o artigo 18 da Resolução Nº4/2010 define que todas as etapas e modalidades da educação básica devem possuir em comum as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Questiono: qual é a função do uso do termo “comum” em tais discursos?

Para Cury (2010), associar a noção de comum à educação básica tem o objetivo de registrar que essa educação é semelhante para todos, não havendo privilégios de qualquer natureza, pois todas as pessoas terão acesso aos saberes necessários e válidos para a vida.



Essa é uma primeira significação para o uso do termo “comum, o qual se aproxima do significado presente em dois dicionários da língua portuguesa. Segundo o Dicionário Conciso (1977, p. 168), comum refere-se ao “que é de muitos ou de todos”. Do mesmo modo, para o Melhoramentos (2006, p. 118) comum é aquilo “pertencente a todos ou a muitos”

Ser comum, pertencente a todos, é, desse modo, um princípio da educação brasileira, pois suas ações e deliberações devem atingir a todos. Contudo, o referido princípio precisa conviver com outro. Analisemos a sentença seguinte:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, de ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional **comum** a ser complementada [...] por **uma parte diversificada**, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, negrito meu).

O comum da educação básica necessita associar-se com as diferenças existentes. Para garantir que todos tenham acesso a um processo formativo que permita seu desenvolvimento integral, sem restrições ou privilégios aos diferentes grupos sociais, não basta estabelecer os itens da educação que devem ser comuns a todos, é preciso reconhecer que esse todos não é homogêneo, sendo formado por grupos heterogêneos de sujeitos, que possuem demandas diversas.

Portanto, além do princípio “ser comum”, a educação brasileira deve se articular com o princípio “ser diversa”, pois sua população não só compartilha a condição humana que afirma a igualdade e dignidade de todos como também vive em sociedade, o que promove a construção de diferenças e desigualdades entre todos.

Cury (2008), após discorrer sobre o comum da educação básica, também faz referência à diferença. Menciona a atenção que a LDB/96 atribui aos grupos sociais minoritários, formalizando o atendimento das pessoas com deficiência, jovens e adultos e indígenas. Para o autor, o direito à diferença e à igualdade podem caminhar juntos, mas o primeiro precisa fundamentar-se no segundo, pois se desarticularmos a diferença da igualdade, estaremos correndo o risco de desenvolver ações educacionais que tenham apenas a diferença como foco.

Desse modo, as modalidades da educação básica precisam estar atentas a essas duas dimensões, devem garantir os elementos da educação que precisam ser comuns a todos os brasileiros, ao mesmo tempo que devem oferecer elementos específicos às necessidades do seu grupo de alunos. Observemos como cada

modalidade tem se organizado para articular o comum da educação básica com o diverso:

Art. 29. A Educação **Especial**, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar. § 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas **classes comuns** do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2010b, negrito meu).

Art. 37. A **Educação Escolar Indígena** ocorre em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas, as quais têm uma realidade singular, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a **base nacional comum** e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira [...] (BRASIL, 2010b, negrito meu).

Art. 41. A **Educação Escolar Quilombola** é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a **base nacional comum** e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das **escolas quilombolas**, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural (BRASIL, 2010b, negrito meu).

Nas três modalidades educacionais apresentadas, podemos perceber diferentes articulações do “comum” com o “diverso”. Nas modalidades Educação Escolar Indígena e Quilombola as citações destacam o “comum” da educação básica no âmbito da base curricular e de seus princípios. Nesse sentido, as unidades educacionais podem se organizar a partir das especificidades do referido grupo, desde que os elementos comuns da educação brasileira sejam respeitados (princípios, objetivos, regras, diretrizes e base curricular).

Já quando se trata da modalidade Educação Especial o “comum” da educação básica é estendido para outro fator, surge a discussão sobre o espaço comum de aprendizagem. Orienta-se que a formação escolar dos alunos da Educação Especial seja realizada na classe comum do ensino regular, devendo o “diverso” da educação dessa população ser considerado, prioritariamente, pelo Atendimento Educacional Especializado, realizado no contra-turno da educação regular.

Entendo que a extensão da aplicabilidade do termo “comum” pela modalidade Educação Especial é um dos elementos desencadeadores das contradições existentes entre as propostas desta modalidade e as solicitações do movimento surdo. Quando a modalidade Educação Especial defende que o “comum” da educação básica não diz respeito apenas às suas regras, diretrizes e base curricular, mas também ao seu espaço, ela constrói a sua perspectiva sobre o que vem a ser o direito à educação.

Se a Constituição/88 e a LDB/96 estabelecem que o Estado deve garantir a todo brasileiro uma formação básica comum e se a modalidade Educação Especial entende que esse comum refere-se também aos espaços de aprendizagem, temos então a lógica que norteia os discursos de que o direito à educação do surdo só se estabelece na classe comum do ensino regular.

Desse modo, surge para o debate as seguintes questões: a quem cabe estabelecer quais fatores da educação básica devem ser comuns a todos e quais não? Além disso, o que são “classes comuns”?

Sobre o primeiro questionamento, vejo que é preciso discutir se a realização do processo educacional do surdo apenas na classe comum é um fator determinante da formação básica comum a que ele tem direito. Essa é uma interpretação exclusiva da modalidade Educação Especial, as outras modalidades não comungam da compreensão de que para garantir a formação comum a todos os brasileiros é imprescindível que eles vivenciem o mesmo espaço de aprendizagem. Por exemplo, a Educação Indígena para ocorrer não necessita ser realizada junto com os alunos não-indígenas, o que garantirá que o aluno indígena terá uma formação básica comum ao aluno não-indígena será o cumprimento dos princípios, regras, diretrizes e base curricular da educação básica brasileira.

Refletir a respeito do segundo questionamento talvez seja ainda mais importante. Com base no discutido acima, o “comum” da educação brasileira visa representar aquilo que é de todos (base curricular comum, regras comuns e diretrizes comuns). Se adjetivarmos de comuns as classes escolares, o que estaremos significando? Que as classes comuns são classes de todos?

Conforme Duarte (2010), as classes de ensino são constituídas pela reunião de grupos maiores ou menores de alunos com características similares, de modo a os qualificar a atingir objetivos educacionais. A autora menciona também, ao citar Ariès (1981), que até a pouco tempo as similaridades estabelecidas pela escola para

agrupar seus alunos referiam-se a separação por idade, por situação econômica, por gênero, por cor e por níveis de aprendizagem.

Sabemos que atualmente algumas dessas formas de agrupamento não são permitidas, como por exemplo a separação por cor ou por situação econômica. No entanto, outros tipos de agrupamento são necessários para a prática pedagógica. A LDB/96, em seu artigo 23, orienta que:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Temos, assim, que as classes da educação brasileira podem ser organizadas a partir de diferentes critérios (por série, por ciclo, por idade, por competência, etc.), desde que eles sejam interessantes para o processo de aprendizagem dos alunos. Portanto, classes são agrupamentos de alunos reunidos por um ou alguns determinados critérios e, desse modo, os alunos que não os possuir não deverão participar dessa classe e sim de outra. Com base nessa compreensão, como entender o conceito classe comum? Quais critérios definem uma classe comum? Se classe é a reunião de grupos por algum critério de similaridade, como é possível uma classe abranger todos os alunos?

Diante disso, precisamos identificar o critério que fundamenta o surgimento do conceito “classe comum”, bem como discutir a viabilidade desse conceito representar a classe de todos. Retomando o significado do adjetivo “comum” presente nos dicionários consultados, podemos perceber que “comum” serve para designar tanto o que é de todos, como o que é da maioria, fato que suscita a existência de outra possibilidade de significação para “classe comum”. Ao invés de trabalharmos apenas com a hipótese de que ela representa a classe de todos, podemos admitir a possibilidade dela representar a classe da maioria. Sendo assim, a seguir pretendo levantar os critérios de similaridades que podem estabelecer o surgimento de uma classe comum como classe de todos ou da maioria.

Retomemos o que estudamos até aqui. Vimos que a educação brasileira atualmente organiza-se para garantir o direito de todos os brasileiros à educação, não sendo admitida diferenciações quanto a sua qualidade. Ou seja, todos os brasileiros (ricos ou pobres, negros ou brancos, moradores da cidade ou do campo, com

deficiência ou sem deficiência, etc.) têm o direito de ter acesso à mesma qualidade de educação. Nessa perspectiva, podemos levantar a hipótese de que o conceito classe comum/classe de todos estaria sendo utilizado para demarcar aquelas classes que têm como critério de similaridade a não discriminação negativa, sendo qualquer aluno potencialmente pertencente a essa classe.

Contudo, tal critério é redundante e genérico. Redundante pelo fato da discriminação negativa ser ilegal, não podendo ser oficialmente realizada nos tempos atuais, o que significa dizer que todas as classes legalmente autorizadas pelo MEC devem ser, nesse sentido, classe comum/de todos. E genérico porque uma classe de ensino não poderá se constituir apenas por esse critério. Após não admitir discriminação negativa, toda classe de ensino necessitará realizar alguma discriminação positiva (série, ciclos, competências, idades, etc.). Pensando nas modalidades da educação básica, temos ainda outros critérios de similaridade para a formação de classes: temos classes para a educação de jovens e adultos, para a educação profissional, para a educação especial, para a educação do campo, para a educação indígena e para a educação quilombola.

Portanto, não considero funcional utilizar o termo “classe comum” para representar a classe de todos. Com exceção da Educação Especial, todas as outras modalidades organizam-se em suas classes. Apenas a Educação Especial entende que não deve se organizar em espaços específicos e, sendo assim, defende que as classes de educação especial ainda existentes sejam extintas.

Compreendo que o uso do termo “classe comum” pela modalidade Educação Especial resulta da sua história excludente, tendo a significação do termo alterado ao longo do tempo. Houve um período em que a classe comum representava a classe da maioria, na qual só estudavam os alunos aptos, em oposição à classe especial, que acolhia os alunos que não podiam participar da classe comum. Com a construção do atual discurso da Educação Especial, a coexistência da classe comum e da especial passou a ser questionada, pois se entende que organizar classes tendo a deficiência como critério de similaridade constitui-se em uma discriminação negativa. Nesse sentido, a classe especial passa a ser negada e a classe comum é transformada naquela que atende a todos (com e sem deficiência), deixando de existir em oposição a classe especial.

Identifico grande fragilidade no discurso que entende a classe comum como classe de todos (com e sem deficiência), tendo em vista que a sociedade brasileira

não é formada apenas pelos alunos com e sem deficiência. Os alunos das outras modalidades fazem parte da classe comum? Temos classe comum formada por alunos da cidade, do campo, indígena, não-indígena, quilombolas e não-quilombola?

Para mim, o significado de classe comum como sendo a de todos não se sustenta, já que não é viável formar uma classe com todos juntos e também já que o termo “classe comum” não representa todos os alunos. Quando ouvimos o termo “classe comum” não sabemos se nela há alunos indígenas, camponeses, quilombolas e com deficiência, sabemos apenas com certeza que há alunos sem deficiência. Portanto, entendo que classe comum continua representando a classe da maioria (alunos sem deficiência), o que muda agora é que há a possibilidade de alunos com deficiência estarem presentes.

Assim, classe comum não representa a classe de todos, demarca apenas a formação de um agrupamento de alunos em que a deficiência não está majoritariamente presente. Além desse critério de agrupamento (a maioria dos alunos não têm deficiência), outros critérios podem ser estabelecidos, podendo haver classe comum indígena, classe comum quilombola, classe comum do campo, classe comum da EJA e classe comum majoritária.

Lembremos da importância de compreender as significações do termo “classe comum”. A Educação Especial tem o utilizado para fundamentar suas ações e para combater as propostas que defendem as classes e escolas de surdos, recorrendo ao discurso de que o comum da educação básica deve se estender ao fator espaço, sendo condicionante ao acesso à educação.

Após debater sobre o que vem a ser uma classe comum, chego à conclusão de que ela não pode representar a classe de todos, pois o fator espaço de aprendizagem não pode ser o mesmo para todos os brasileiros. Diferentemente, os princípios comuns, objetivos comuns, regras comuns, diretrizes comuns e base curricular comum podem e devem ser os mesmos para todos os diferentes grupos sociais, sendo estes os elementos comuns determinantes do direito à educação. Portanto, a frequência na classe comum, considerada aquela classe da maioria (formada por alunos sem deficiência e que admite também alunos com deficiência), não é fator *sine qua non* para a garantia do direito à educação.

Além disso, questiono a aplicabilidade na atualidade da manutenção do uso do termo “classe comum”, acredito que com esta perspectiva o discurso da educação especial continua a focalizar os alunos apenas pelo critério normalidade e deficiência,

desvalorizando os outros critérios que constituem os alunos (cultura, política, etnia, língua, etc.). Por exemplo, as modalidades Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola organizam suas classes pelo critério da cultura, política, etnia e língua. Será que a Educação Especial ainda precisa organizar seus espaços pelos critérios normalidade e deficiência? Será que as classes ainda precisam ser adjetivadas por este critério (presença de alunos sem deficiência)?

Diante desse cenário, percebo que os posicionamentos da Educação Especial contra as escolas e classes de surdos fundamentam-se num olhar restrito. Entendendo o sujeito surdo apenas pela perspectiva da normalidade/deficiência, a Educação Especial deixa de compreender os critérios que fundamentam a proposta das classes e escolas de surdos, os quais se relacionam aos aspectos culturais, políticos e linguísticos da vida do surdo.

Portanto, tendo identificado que os elementos comuns da Educação Básica não podem ser ampliados para o item espaço de aprendizagem, tendo identificado que eles referem-se aos princípios, objetivos, regras, diretrizes e base curricular e tendo identificado que a deficiência não é o critério que organiza as classes de surdo, julgo que os ataques às classes e escolas de surdos fundamentados na ideia de que o surdo só pode ser educado na classe comum (classe da maioria/ouvintes) são improcedentes. Com isso, finalizo a minha segunda etapa de análise sobre a viabilidade da modalidade Educação do Surdo. Percebo que a educação do surdo pode ser realizada em espaço específico, do mesmo modo que a escola do campo, indígena e quilombola, sem que para isso deixe de abarcar os reais elementos comuns da Educação Básica.

#### 4 O “REGULAR” DAS MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Para passar ao segundo conceito que considero necessário abordar para analisar a viabilidade da modalidade Educação do Surdo, observemos o Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que propõe as Diretrizes Operacionais para a Educação Especial:

A concepção da Educação Especial nesta perspectiva da educação inclusiva busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao **ensino comum**, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência. Essa compreensão orienta que a oferta do AEE será planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à **educação comum** e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses alunos nas **classes comuns** da rede **regular** de ensino. [...] Essas Diretrizes Operacionais baseiam-se, então, na concepção do atendimento educacional especializado e não devem ser entendidas como substitutivo à escolarização realizada em **classe comum** das diferentes etapas da **educação regular**, mas sim como mecanismo que viabilizará a melhoria da qualidade do processo educacional dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação matriculados nas **classes comuns** do **ensino regular**, ao mesmo tempo em que orienta a organização da escola e as demandas dos sistemas de ensino. [...] Desse modo, propomos que este Parecer seja regulamentado conforme o Projeto de Resolução anexo, que estabeleceu como prioridade: • A obrigatoriedade da matrícula dos alunos, público-alvo da Educação Especial, na **escola comum** do **ensino regular** e da oferta do atendimento educacional especializado – AEE.[...] (BRASIL, 2009).

Notemos que o adjetivo “comum” é constantemente substituído pelo adjetivo “regular”, um fato que não ocorre apenas nessa publicação, mas também em outras da Educação Especial. Ora utiliza-se os termos “ensino comum” e “educação comum”, ora utiliza-se “ensino regular” e “educação regular”. Será que os adjetivos “comum” e “regular” podem ser utilizados como sinônimos? Ao serem substituídos transmitem o mesmo sentido?

Surge assim, mais um conceito utilizado pela modalidade Educação Especial que precisa ser detalhado e que remete à modalidade majoritária que julgo precisar ser discutida. Classe regular/comum, escola regular/comum, ensino regular/comum e educação regular/comum fazem parte de todas as modalidades da educação básica ou apenas da modalidade majoritária?

Para começar a refletir sobre os possíveis significados deste termo no âmbito da educação, consultemos o dicionário:



**regular** [...] *adj* 2g. Conforme às regras ou à lei. / Uniforme. / Equilibrado; proporcionado. / Certo; pontual. / Nem bom nem mau; que está em meio termo. / Diz-se dos verbos que seguem o paradigma da conjugação. [...] (DICIONÁRIO CONCISO, 1977, p. 610, itálico e negrito do autor).

**re.gu.lar** *adj* 1 Que se repete a intervalos iguais. 2 Disposto simetricamente. 3 Bem-proporcionado; harmônico. 4 Que age de acordo com as regras. 5 certo, pontual. [...] (MELHORAMENTOS, 2006, p. 442, negrito e itálico do autor).

Nos referidos dicionários, podemos perceber uma multiplicidade de significações possíveis, fato que se repete nas instâncias políticas e científicas do campo da educação. No parecer CNE/CEB 11/2000, ressalta-se que “o conceito de regular é polivalente e pode se prestar a ambiguidades (BRASIL, 2000a)”. Nesse sentido, será que o adjetivo “regular” representa significados diferentes quando utilizado em associação com os substantivos “classe”, “escola”, “ensino”, “educação”, “rede” e “modalidade”?

Analisando os dicionários consultados, bem como as publicações do campo da educação, apesar das múltiplas possibilidades de sentido para o termo, identifiquei predominância no uso de duas possíveis significações. “Regular” tem sido utilizado no Brasil para representar serviços que estão conforme à lei e/ou conforme às regras. Reflitamos sobre cada uma dessas possibilidades, conheçamos os momentos em que são utilizadas e em seguida pensemos sobre a educação do surdo.

#### 4.1 O QUE SÃO A REDE, O ENSINO, A EDUCAÇÃO, A MODALIDADE E A CLASSE QUE ESTÃO CONFORME À LEI?

Segundo o Parecer 11/2000 (BRASIL,2000a), em termos jurídico-educacionais, o adjetivo regular pode demarcar os serviços que funcionam de acordo com o estabelecido pela LDB/96, sendo considerados serviços livres todos aqueles que não precisam se fundamentar nela. Como exemplo de serviços livre e, portanto, não regular, o Parecer cita as escolas de língua estrangeira.

Numa mesma direção, mas ampliando os ordenamentos jurídico-educacionais, Rocha (2010) define a educação regular como “processo [...] realizado em instituições escolares, públicas ou privadas, regulamentado por legislação específica de âmbito nacional, regional e/ou local, estruturado em sistema de ensino”.

Isto posto, todos os serviços educacionais (classes, escolas e modalidades) que integram os sistemas educacionais propostos pela LDB/96, e pelos ordenamentos jurídico-educacionais decorrentes e relacionados a ela, podem ser adjetivados de regular. Fazem parte dos sistemas de ensino nacional, estaduais e municipais, conforme a LDB/96, as instituições de ensino superior e básico mantidas tanto pelo poder público quanto por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, sendo estas últimas categorizadas em: particulares em sentido estrito; comunitárias; confessionais e filantrópicas. Tais instituições de ensino, devidamente autorizadas, devem oferecer serviços educacionais correspondentes aos níveis, etapas e modalidades da educação brasileira regulamentados pela LDB/96 e por legislações específicas.

Diante deste posicionamento, como compreender as seguintes determinações apresentadas pela LDB/96 e outros documentos oficiais a ela relacionados?

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, **preferencialmente na rede regular de ensino** (BRASIL, 1996, negrito meu).

Art. 58. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de **ensino regular** (BRASIL, 1996, negrito meu).

Os serviços considerados fora da rede regular de ensino seriam as classes e escolas especiais? As classes, escolas e serviços especiais não são regulamentados por ordenamentos jurídicos-educacionais? Ou seja, não estão conforme à lei e, por isso, não podem ser adjetivados de regular e inseridos na rede regular de ensino?

A Lei nº 7.853/89, bem como o Decreto nº 3.298/99 que a regulamenta, dispõem que para assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício do seu direito à educação, os órgãos e entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação, dentre outras medidas, devem inserir as escolas e instituições especiais públicas e privadas no Sistema Educacional Brasileiro (BRASIL, 1989, 1999a). Numa mesma perspectiva, o Art. 60 da LDB/96, determina que, para fins de apoio técnico e financeiro do Poder público, os órgãos normativos dos sistemas de ensino devem estabelecer critérios para a caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos com atuação exclusiva em educação especial.

Com base em tais ordenamentos jurídico-educacionais, entendo que as classes e escolas especiais são regulamentadas. Portanto, a partir do conceito de “regular” trabalhado até o momento, afirmo que as escolas especiais pertencem a rede de serviços que compõe o Sistema Educacional, rede esta que costumeiramente é adjetivada de regular.

Além da modalidade Educação Especial, há outra modalidade que não é adjetivada de regular. Analisemos a seguinte citação:

O documento final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) traz a orientação de que seja garantida a implantação da **EJA** nas escolas indígenas [...] quando necessário e respeitando a diversidade e especificidade de cada povo, com ampla participação dos povos indígenas, **sem substituir o Ensino Fundamental regular** (BRASIL, 2012a, p.371).

Apesar de ser uma modalidade de ensino da educação básica instituída pela LDB/96 e regulamentada pelas Resoluções CNE/CEB nº1/2000 e nº3/2010, que estabelecem respectivamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração mínima dos cursos, idade mínima e certificação nos exames, a EJA em muitos momentos não é identificada como serviço regular, sendo considerada um outro tipo de serviço (BRASIL, 2000b, 2010c).

Se o termo “regular” não tem sido utilizado para demarcar os serviços educacionais que fazem parte do Sistema Educacional Brasileiro e que, portanto, estão conforme às leis educacionais do país, qual seria a outra significação atribuída ao termo regular?

#### 4.2 A REDE, ENSINO, EDUCAÇÃO, MODALIDADE E CLASSE QUE ESTÃO CONFORME ÀS REGRAS.

Há diferença entre estar conforme à lei ou conforme à regra? Para responder esta questão, consultemos mais uma vez o dicionário:

regra *sf* Aquilo que está determinado pelo uso ou pela lei; preceito; norma. [...] (DICIONÁRIO CONCISO, 1977, p. 610, itálico do autor).

re.gra *sf* **1** Norma, preceito, princípio, método. **2** Ação, condição; exemplo, modelo. **3** O que se acha determinado pela lei ou pelo uso (MELHORAMENTOS, 2006, p. 441, negrito e itálico do autor).

Com base em tais significações, regra é aquilo que pode ser determinado a partir de leis ou por costumes/normas/padrões. Como pretendo diferenciar conforme à lei de conforme à regra, fica evidente que devemos nos debruçar no significado de “regra” como costume/norma/padrão, pois já exploramos o significado de “regra” relacionado à lei, ou seja, já discutimos sobre os serviços que estão conforme às regras legais.

Desse modo, a presente discussão se pautará no entendimento da existência de regras legais e regras padrões. Já conhecemos as regras legais da educação brasileira, as quais são estabelecidas pela Constituição Federal de 1988, pela LDB/96 e pelas legislações decorrentes desta. Agora, é necessário refletir se na educação brasileira há regras padrões.

Conforme vimos até aqui, sabemos que as regras legais da educação brasileira permitem a existência de diferentes tipos de serviços escolares. A Constituição/1988 e a LDB/96 registram que é permitido o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, bem como demarcam a necessidade de existir diferentes currículos escolares, estabelecidos de acordo com as características regionais e culturais do educando. Nessa mesma perspectiva, a LDB/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2010b) orientam que a educação básica seja oferecida a partir de diferentes modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância.

Isto posto, dentre todos os serviços referidos acima, será que alguns seguem regras padrões e outros não?

Para refletir sobre esta questão, julgo pertinente consultar o Censo escolar 2013, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP com o objetivo de coletar informações da educação básica, abrangendo suas diferentes etapas e modalidades. Analisando o caderno de instruções do Censo escolar da educação básica 2013 (INEP, 2013a), no qual são apresentadas orientações às instituições de ensino a respeito das informações que as mesmas devem declarar, observei que a pesquisa trata as modalidades de ensino de um modo peculiar: a educação regular é identificada como uma modalidade de ensino e as modalidades Educação do Campo, Indígena, Quilombola e a Especial

Complementar/Suplementar<sup>4</sup> são integradas à modalidade regular. Nessa perspectiva, o Censo escolar apresenta às instituições escolares a possibilidade de se declararem como oferecedoras de apenas três tipos de modalidade de ensino (Ensino Regular, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial Substitutiva).

A referida configuração do Sistema de Ensino representada pelo Censo 2013 assemelha-se de algum modo com os dados até então abordados por esta pesquisa, somente os serviços das modalidades Educação Especial Substitutiva e Educação de Jovens e Adultos são adjetivados de não-regular.

Continuemos a buscar as justificativas para tal interpretação. No caderno de instruções do Censo escolar da educação básica 2013, o INEP (2013a) define Ensino Regular como sendo a modalidade que “oferece, na rede regular de ensino, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação profissional (INEP, 2013a, p. 27)”. A Educação Especial Substitutiva é definida como a modalidade que “atende a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, em escolas ou classes especiais (INEP, 2013a, p.27)” e a Educação de Jovens e Adultos é definida como a modalidade “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio em idade própria (INEP, 2013a, p.27).

Refletindo sobre tais definições, identifico algumas contradições. Para definir Ensino Regular, o INEP (2013a) focaliza as etapas de ensino que o serviço oferece e a rede a qual ele faz parte; para definir a Educação Especial Substitutiva, focaliza o público e o local onde é oferecida (fora da rede regular); enquanto que para definir a EJA focaliza apenas seu público. Será que esses três aspectos (etapas de ensino, público e rede de ensino) são suficientes para diferenciar tais serviços?

Se tanto a Educação Especial Substitutiva como a EJA oferecem ensino na maioria das etapas que o ensino regular oferece (dado que pode ser confirmado nas tabelas 1 e 2) e se o suposto Ensino Regular também pode atender o público da Educação Especial Substitutiva e do EJA (ex: inclusão da pessoa com deficiência na classe “comum/regular” e o ensino noturno regular), o que realmente diferencia esses serviços?

---

<sup>4</sup> Atualmente, a modalidade Educação Especial apresenta duas diferentes configurações: Educação Especial Complementar/Suplementar e Educação Especial Substitutiva.

Ano	Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino								
	Total Geral	Ensino Fundamental					Ensino Médio		
		Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Integrado à Educação Profissional	Projem (Urbano)	Total	Médio	Integrado à Educação Profissional
2007	4.985.338	3.367.032	1.160.879	2.206.153	...	...	1.618.306	1.608.559	9.747
2008	4.945.424	3.295.240	1.127.077	2.164.187	3.976	...	1.650.184	1.635.245	14.939
2009	4.661.332	3.094.524	1.035.610	2.055.286	3.628	...	1.566.808	1.547.275	19.533
2010	4.287.234	2.860.230	923.197	1.922.907	14.126	...	1.427.004	1.388.852	38.152
2011	4.046.169	2.681.776	935.084	1.722.697	23.995	...	1.364.393	1.322.422	41.971
2012	3.906.877	2.561.013	870.181	1.618.587	18.622	53.623	1.345.864	1.309.871	35.993
Δ% 2011/2012	-3,4	-4,5	-6,9	-6,0	-22,4	...	-1,4	-0,9	-14,2

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Tabela 1 – Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos por etapa de ensino de 2007 a 2012 (INEP, 2013b, p. 26).

Ano	Total Geral	Classes Especiais e Escolas Exclusivas						Classes Comuns (Alunos Incluídos)					
		Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional	Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional
2007	654.606	348.470	64.501	224.350	2.806	49.268	7.545	306.136	24.634	239.506	13.306	28.295	395
2008	695.699	319.924	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952	375.775	27.603	297.986	17.344	32.296	546
2009	639.718	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	718
2010	702.603	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096
2011	752.305	193.882	23.750	131.836	1.140	36.359	797	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361
2012	820.433	199.656	18.652	124.129	1.090	55.048	737	620.777	40.456	485.965	42.499	50.198	1.659
Δ% 2011/2012	9,1	3,0	-21,5	-5,8	-4,4	51,4	-7,5	11,2	2,8	11,2	28,2	5,8	21,9

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Nota: Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

Tabela 2 – Número de matrículas na Educação Especial por etapa de ensino de 2007 a 2012 (INEP, 2013b, p. 28).

O Ensino Regular, a EJA e a Educação Especial Substitutiva podem atender a um mesmo público e oferecer as mesmas etapas de ensino (na EJA a duração das etapas é diferente), contudo a Educação Especial Substitutiva e a EJA não são consideradas como membros da rede/ensino regular. Qual será o motivo dessa situação? Por que as modalidades Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola e Educação Especial Complementar/Suplementar foram consideradas Ensino Regular, sendo portanto membros da rede regular, enquanto que

a Educação Especial Substitutiva e a Educação de Jovens e Adultos, não? Será que aquelas seguem um determinado padrão de ensino e estas não?

Como vimos, a adjetivação de regular utilizada não é aquela que tem o propósito de caracterizar o serviço que está conforme as regras legais. Portanto, a rede regular não é o conjunto de todos os serviços previsto legalmente pelo sistema educacional brasileiro e de que ele dispõe, mas sim o conjunto de serviços que compartilham a característica regular. Agora, precisamos compreender que característica é essa e, para tanto, devemos conhecer as modalidades em questão, a fim de identificar suas semelhanças e diferenças

#### **4.2.1 Educação do campo**

O povo do campo tem reivindicado uma educação diferente da tradicionalmente oferecida, tendo percebido que a educação que vinha sendo desenvolvida no campo era a reprodução do modelo da educação dos grandes centros urbanos (RIBEIRO, 2013). Neste modelo, o campo geralmente não está presente, e quando abordado é reproduzido de forma pejorativa, sendo visto como lugar atrasado, não urbano, que está prestes a acabar (FERNANDES, 2009). Conforme Arroyo (2009), tais políticas educacionais e currículos são pensados para a cidade e para a produção industrial urbana.

Contra-pondo-se ao modelo educacional urbano, os povos do campo querem uma escola que esteja vinculada à sua cultura, com um currículo construído a partir da realidade do campo e não um currículo da cidade adaptado para o campo. Essas duas diferentes possibilidades de currículo têm grandes implicações: a segunda possibilidade valoriza o modelo da cidade e o considera “padrão”, devendo passar apenas por adaptações a partir das “anormalidades” locais; já a primeira, valoriza a especificidade do campo, considerando que não há a necessidade de passar pelo modelo da cidade para chegar no campo, este tem elementos suficientes para construir sua própria educação/escola (ARROYO, 2009; FERNANDES, 2009).

Como exemplo de proposta pedagógica compatível com a filosofia da Educação do Campo temos a pedagogia do Movimento Sem Terra (MST), que fundamenta o currículo na luta social, nos direitos humanos, na organização coletiva, na terra, no trabalho, na produção, na cultura e na história camponesa (CALDART,

2009). Podemos perceber que esses elementos curriculares são bastante diferentes da proposta educacional urbana. Com a modalidade Educação do Campo reconhece-se as dinâmicas, expectativas e lutas próprias do campo, entendendo que a educação urbana para os sujeitos que nele vivem é menos produtiva do que a educação do campo. Esta última irá fortalecer a identidade dos povos do campo, valorizar seus modos de vida e os instrumentalizar para sobreviver às lutas sociais inerentes à vida no campo.

Segundo Fenandes, Cerioli e Caldart (2009), a escola do campo tem o papel de trabalhar os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores do campo.

Não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo. (FENANDES; CERIOLI; CALDART, 2009, p. 23-27).

Portanto, o povo do campo não solicita qualquer escola no campo, solicita um tipo específico de escola. Não querem a escola da cidade levada para o campo, entendem que é preciso criar a escola do campo, aquela que se erguerá a partir das necessidades do campo. Para tanto, reconhece-se um importante instrumento: o movimento do campo solicita o professor do campo, aquele que conhece a realidade do campo, que se identifica com a luta do campo e que assume uma postura afirmativa diante da especificidade da educação-docência do campo. Rejeita-se, nesse contexto, o professor da cidade, que não conhece o campo e suas lutas, que sai da cidade para lecionar no campo como se esta fosse uma ação técnica e neutra, não percebendo ou se eximindo das consequências políticas de sua prática (ARROYO, 2010).

Educar no campo e para o campo exige mudança de olhar, é preciso vê-lo como lugar de vida, onde pessoas moram, trabalham e estudam com dignidade (FERNANDES, 2009), é preciso entender os camponeses como sujeitos produtores de saber, conhecimento e cultura (RIBEIRO, 2013).

Conforme Caldart (2009, p. 157):

A escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente.



Diante deste rápido caminho pelos pressupostos da modalidade Educação do Campo, obtenho importantes elementos para a nossa análise. A referida modalidade defende que seja oferecido à população do campo um ensino diferenciado do tradicionalmente oferecido na cidade. Solicita-se um ensino específico à realidade do campo, com espaço, currículo e professores próprios. Contudo, essa especificidade deve se adequar aos elementos comuns da educação básica.

Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (BRASIL, 2002a), as ações desta modalidade devem proporcionar Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Técnico, preservando as finalidades de cada etapa da educação básica e respeitando suas diretrizes, além de precisar considerar o disposto pelos artigos 23, 24 e 26 da LDB/96.

Com base na LDB/96, a Educação do Campo precisa organizar-se:

- Art. 23 – seguindo critérios adequados ao processo de aprendizagem (séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios)
- Art 24 - a partir de uma carga horária mínima anual de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, com progressão dos alunos, verificação do rendimento escolar, controle de frequência e expedição de diplomas.
- Art.26 - considerando a base nacional comum: língua portuguesa e matemática; mundo físico e natural; realidade social e política, incluindo estudo da História e Cultura afro-brasileira e indígena; ensino da arte, incluindo música; educação física; ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna a partir da quinta série e inclusão no currículo de forma integrada dos princípios da proteção e defesa civil e da educação ambiental.

#### **4.2.2 Educação Escolar Indígena**

Para conhecer os propósitos da modalidade Educação Escolar Indígena, faz-se necessário conhecer a história do índio brasileiro, no que tange o seu processo de escolarização. A educação escolar do índio por muito tempo foi motivada pelos interesses dos não-índios, com vistas à colonização do índio e à sua integração na

sociedade brasileira para benefício da economia nacional. Conforme Félix (2007), a partir do século XVI, os portugueses delegaram aos jesuítas a missão de educar os índios para provocar neles a negação de sua cultura, como modo de afirmar a supremacia da cultura europeia e de ao mesmo tempo enfraquecer e dominar o povo indígena. Já no século XIX, aumenta o interesse da sociedade brasileira em integrar os índios ao seu estilo de vida. Tentou-se promover nos índios, através do processo de escolarização, o amor à propriedade e aos hábitos do trabalho, para que os mesmos fossem aproveitados como mão-de-obra agrícola.

Mudanças na concepção educacional dos alunos indígenas só surgem no final do século XX, em virtude da resistência dos povos indígenas à educação colonizadora desenvolvida até então. Os índios reivindicaram o direito de definir os caminhos que a escola deve seguir para atender suas reais demandas, pois as escolas introduzidas nas áreas indígenas fundamentavam suas ações na cultura e nos valores da sociedade burguesa, negando a identidade e cultura indígena a fim de transformá-los em algo diferente do que são.

O parecer 14/99 da Câmara de Educação Básica que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1999b) salienta a importância de distinguir os termos educação indígena e educação escolar indígena. O primeiro designa o processo formativo pelo qual os membros da comunidade indígena ensinam, durante a vivência cotidiana, às gerações mais novas o modo próprio e particular de ser do povo indígena. Em oposição à sociedade burguesa, as sociedades indígenas são sociedades igualitárias, não estratificadas em classes sociais e que não fazem distinção entre os possuidores dos meios de produção e os possuidores da força de trabalho. As sociedades indígenas são regidas por regras, compromissos e obrigações estabelecidos pelas relações de parentesco e amizade; reproduzem-se a partir da posse coletiva da terra e do usufruto comum nela existentes; organizam-se a partir da divisão do trabalho por sexo e idade; fundamentam suas relações no princípio básico da reciprocidade (obrigação que os indivíduos têm de dar e receber bens e serviços) e transmitem seus conhecimentos e saberes pela oralidade, comunicando e perpetuando a herança cultural de geração a geração.

Considerando a estrutura tradicional das sociedades indígenas, a educação escolar não seria necessária às mesmas a princípio, já que a construção e propagação dos seus bens culturais ocorrem de modo diferente do modelo burguês. Contudo, o

contato entre o índio e o não-índio no Brasil, trouxe às sociedades indígenas a demanda pela formação escolar, vista como necessária desde que desenvolvida na perspectiva intercultural e bilíngue, ao invés daquela perspectiva homogeneizadora que desconsiderava a cultura e língua indígena e que acreditava que a mesma caminhava para a extinção, sendo a cultura burguesa a única restante e a língua portuguesa o adequado para a educação escolar.

Félix (2007, p. 78) expõe que atualmente:

Os povos indígenas em Pernambuco, assim como a maioria dos povos indígenas no Brasil, buscam construir uma escola que contribua para que os índios que vivenciaram processos de contato com as culturas não –indígenas não vivam às margens da sociedade contemporânea, seja no que diz respeito à luta coletiva pelos seus direitos sociais, pelo direito “manifesto por muitos indígenas de quererem ir para a Universidade, serem antropólogos, historiadores, professores, advogados...” e continuar mantendo as tradições de seus povos. Os povos indígenas reivindicam uma escola que contribua para a formação [...] como pessoas capazes de trabalharem com os elementos próprios de suas culturas ao mesmo tempo em que aprendam os conteúdos escolares que lhes possibilitem compreender, explicar e transitar pelas culturas e organizações sociais não-indígenas [...].

Desse modo, a educação escolar indígena é requisitada pelos povos indígenas. Porém, o que eles solicitam não é a transferência da escola não-indígena para a área indígena, mas sim a construção de uma nova escola, fundamentada na cultura indígena e nos elementos comuns à educação básica.

Um exemplo das diferenças entre a cultura indígena e a não-indígena pode ser reconhecido quando conhecemos a relação do índio com a terra. Em depoimento, uma liderança indígena relata que “A gente tem a terra como nossa mãe. Então, se ela é nossa mãe, ela é que dá todo o fruto de sobrevivência para nós [...] (FÉLIX, 2007, p. )”. Com base nessa perspectiva de vida, a forma como a escola indígena compreende e aborda a terra deverá ser completamente diferente da abordada pela escola não-indígena. Na escola indígena, a terra deve ser vista como meio de produção, lócus sagrado, território dos encantados, espaço do terreiro para dançar o Toré, para fazer os rituais, para criar os animais, para produzir e reproduzir a existência (FÉLIX, 2007).

O povo indígena solicita o professor indígena, para que a escola possa fundamentar-se nos costumes e valores da cultura indígena. Professor que poderá trabalhar com as crianças o Toré, a arte indígena e as histórias dos antepassados,

dos encantados e dos ‘mal-assombrados’, a fim de que entendam e respeitem as forças da natureza e das lutas dos guerreiros de ontem e hoje (FÉLIX, 2007).

A respeito dos elementos comuns da educação básica, o parecer da CEB Nº 14/99 menciona que, a partir das reivindicações do povo indígena por uma nova escola condizente com sua realidade sócio-cultural, surgiram em várias regiões do Brasil diferentes experiências escolares, que em sua maioria não estavam de acordo com os preceitos legais da educação básica e que, portanto, não eram reconhecidas pelos órgãos competentes, havendo a necessidade de regularizá-las.

Na direção de regularizar as escolas indígenas, o parecer da CEB Nº 14/99 aponta a necessidade de criar no Sistema Educacional Brasileiro a categoria “Escola Indígena” e apresenta esclarecimentos de como deve ser o funcionamento e estrutura dessa escola. Dentre as orientações apresentadas tem-se que a escola indígena é de responsabilidade do Ministério da Educação e não mais da FUNAI, estando sua execução a cargo dos sistemas estaduais. Dotada de estrutura jurídica própria, sua carga horária mínima anual deve ser de duzentos (200) dias letivos e oitocentas (800) horas anuais, com quatro horas de atividade escolar diariamente, e sua organização curricular precisa estar de acordo com o art. 26 da LDB/96.

Outras normatizações da escola indígena podem ser encontradas na Resolução nº5/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (BRASIL, 2012b). Segundo estas, as escolas indígenas devem:

- ser localizadas em terras habitadas por comunidades indígenas;
- organizar suas atividades letivas a partir das formas previstas pelo artigo 23 da LDB/96;
- ofertar a educação infantil de forma opcional às comunidades indígenas;
- ter professores oriundos da comunidade indígena que lecionam;
- construir o currículo considerando as condições de escolarização dos estudantes indígenas em cada etapa e modalidade de ensino;
- ter currículo organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar;

- adotar materiais didáticos específicos, escritos na língua portuguesa, nas línguas indígenas e bilíngues, que reflitam a perspectiva intercultural da educação diferenciada.

#### **4.2.3 Educação Escolar Quilombola**

Quilombos, na atualidade, são entendidos como comunidades negras, habitadas por descendentes de africanos escravizados, que mantém laços de parentesco, valorizam as tradições culturais de seus antepassados e vivenciam culturas de subsistência, em terra secularmente conquistada pelo grupo (MOURA, 2007). Tais comunidades, lutam historicamente pelo direito à propriedade da terra e por todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições (BRASIL, 2012c).

No âmbito da educação, Miranda (2012) sinaliza que as escolas quilombolas têm sido desassistidas, estando entre os piores indicadores educacionais do censo escolar. Segundo a autora, os professores vêm desconsiderando as singularidades da população quilombola, havendo em alguns casos situações de menosprezo e racismo para com os estudantes.

Numa direção parecida, Paré, Oliveira e Velloso (2007) apresentam o caso de duas escolas quilombolas, situadas no Rio Grande do Sul e em Goiás. Analisando as experiências das escolas, apesar de suas especificidades, identifiquei dois pontos recorrentes: as comunidades quilombolas são receptivas à presença das escolas e as escolas mantêm-se distantes da cultura da comunidade.

Conforme os autores, a escola quilombola localizada no Rio Grande do Sul mantinha o mesmo plano curricular do Sistema Municipal Público e seus professores eram das áreas de colonização italiana das redondezas. Já na escola quilombola localizada em Goiás, apesar da maioria dos professores serem da comunidade e perceberem que necessitavam associar os saberes da escola à cultura da comunidade, a baixa qualificação e a falta de formação levaram eles a se limitar aos livros didáticos.

Nesse contexto, os movimentos quilombolas surgem reivindicando o direito da comunidade quilombola a uma educação escolar que respeite e reconheça sua história, memória, tecnologia, territórios e conhecimentos. As lideranças quilombolas

solicitam que a escola contemple a realidade social do povo quilombola, o qual vivencia situações de desigualdade e preconceito não só pelas questões da terra e território, mas principalmente pelo racismo, que está interligado a todas as outras questões: na relação com os grandes proprietários de terra, com as grandes imobiliárias e nas escolas. Assim, entende-se que a garantia dos direitos dos povos quilombolas faz parte da luta antirracista (BRASIL, 2012d).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, Resolução nº8/2012, em resposta às solicitações quilombolas orientam que a Educação Escolar Quilombola na educação básica oferecida pelos sistemas de ensino deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção, de modo a contribuir para o seu reconhecimento valorização e continuidade. Para tanto, as escolas quilombolas devem considerar as práticas socioculturais, políticas e econômicas da comunidade quilombola, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem, dando preferência aos professores e gestores quilombolas

Quanto aos aspectos da educação quilombola que devem ser iguais aos de todo brasileiro, a Resolução nº8/2012 estabelece que a Educação Escolar Quilombola deve:

- organizar-se a partir das formas previstas no artigo 23 da LDB/96;
- compreender a educação básica em suas etapas e modalidades, sendo a educação infantil de 0 a 3 anos opcional para a família;
- obedecer as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para todas as etapas e modalidades da educação básica;
- articular a base curricular comum com a parte diversificada;
- ter duração mínima anual de 200 dias letivos, perfazendo, no mínimo, 800 horas, respeitando as atividades produtivas e socioculturais das comunidades quilombolas.

#### **4.2.4 Educação de Jovens e Adultos**

Apesar de ações educativas direcionadas aos jovens e adultos existirem desde o período colonial, o Estado brasileiro reconheceu e começou a promover ações

específicas a este público somente a partir da década de 1940, quando as massas populares que se urbanizavam solicitavam melhores condições de vida e quando o país necessitava de mão-de-obra minimamente qualificada para acelerar sua industrialização e urbanização. Deste período até a atualidade, o campo da educação de jovens e adultos passou por diferentes momentos, tanto no que se refere ao seu status na política educacional brasileira quanto em relação às perspectivas pedagógicas adotadas (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

No que diz respeito as práticas pedagógicas desenvolvidas, três principais vertentes vigoraram no período supracitado. A primeira predominou até meados do século XX, sendo defendida a crença de que o adulto não-escolarizado era um ser imaturo e ignorante que deveria ter seu processo de escolarização fundamentado nos mesmos conteúdos e práticas da educação infantil. A segunda – iniciada em 1958, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, reprimida durante a ditadura, retomada pós-ditadura e presente nos dias atuais – defende uma nova forma de pensar o processo pedagógico do adulto, sendo respeitados os tempos e experiência de vida dos sujeitos, a partir dos quais valoriza a realidade cultural e política dos mesmos, tendo como propósito a transformação de suas condições de vida. Já a terceira – surgida no período da ditadura militar e mantida até a atualidade – recobre-se de uma suposta neutralidade política, propondo que a educação de jovens e adultos seja um mecanismo acelerado e resumido de reposição dos conteúdos perdidos, com o propósito de garantir a este público a instrução necessária para a ascensão social nos postos de trabalho da sociedade capitalista.

A fim de refletir sobre a atual configuração da modalidade Educação de Jovens e Adultos, debruçemo-nos sobre as duas últimas vertentes, as quais têm sido discutidas por importantes teóricos da área (ARROYO, 2007; CHILANTE; NOMA, 2007; HADDAD, 2007; HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Segundo HADDAD e DI PIERRO (2000), a partir de 1964, com o golpe militar, a educação de jovens e adultos como movimento político e cultural foi reprimida, sendo tratada meramente por uma perspectiva técnica. Nessa direção, a Lei nº 5.692/71 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 - LDB/71) implantou o Ensino Supletivo, um tipo de escolarização não-formal, independente do ensino regular, que adotava uma metodologia de massa, com o objetivo de recuperar o atraso dos que não puderam realizar sua escolarização na época adequada e

reciclar o presente, atualizando os conhecimentos desses sujeitos, para assim, formar mão-de-obra apropriada para o mercado de trabalho.

Sobre a metodologia do ensino supletivo, Barcelos (2014) apresenta os Centros de Estudos Supletivos (CES) criados no início dos anos 70. Ao citar Santos e Oliveira (2004), o autor apresenta que a educação de jovens e adultos nesta perspectiva baseava-se em módulos instrucionais despersonalizados, cedidos aos alunos para sua autoinstrução, devendo os mesmos estudar em suas residências e retornar ao CES para sessões de tira-dúvidas com o professor, para posterior realização de provas. Neste molde, o ensino era semipresencial e sem frequência obrigatória, pois as idas para o tira-dúvidas ficavam a critério dos alunos. Como fragilidades, aponta a redução do processo de ensino-aprendizagem à incorporação pelo aluno das instruções dos módulos descontextualizados e ao engessamento do professor, que com a padronização das suas ações ficava sem a possibilidade de considerar a trajetória de vida dos seus alunos.

Haddad e Di Pierro (2000) mencionam algumas mudanças na educação de jovens e adultos e no ensino supletivo após a Constituição/88 e a LDB/96. Tais ordenamentos reconhecem o direito dos jovens e adultos à educação básica, equiparando-o ao direito dos alunos dos cursos “regulares”, que frequentam a escola na idade “apropriada”. Ou seja, no âmbito legal o Estado passa a ter com os diferentes públicos a mesma responsabilidade em ofertar educação pública, gratuita e universal. Além disso, a LDB/96 incorporou a educação de jovens e adultos à educação básica, fazendo com que a EJA não fosse mais considerada um subsistema à parte do sistema responsável pela educação básica, mas sim uma modalidade de oferta da própria educação básica.

Contudo, apesar da EJA ter recebido o status de direito público subjetivo e ter sido incorporada à educação básica, a LDB/96 continuou a compreendê-la pela perspectiva supletiva (HADDAD; DI PIERRO, 2000; HADDAD, 2007; CHILANTE; NOMA, 2007; RUMMERT, 2007). Além de manter o adjetivo “supletivo” no corpo do texto ao se referir aos cursos e exames a serem oferecidos pelos sistemas de ensino, o que demarca ainda a perspectiva de oferta de serviços para a suplência da escolarização não atingida, rebaixa a idade mínima de ingresso na EJA, o que pode representar o entendimento da EJA como veículo para suprir a certificação anteriormente não atingida, com correção da defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar, mas sem o efetivo compromisso com a melhora da qualidade do



processo educacional, sendo o rebaixamento da idade mais benéfico ao sistema do que aos alunos.

Sinais de mudanças da concepção de ensino da EJA surgem, segundo Haddad (2007), a partir do Parecer CNE/CEB n. 11/2000 e dos movimentos de resistência da sociedade civil, pautados na educação popular. No Parecer CNE/CEB n. 11/2000, discursos a favor de uma nova forma de fazer EJA em detrimento do antigo ensino supletivo são apresentados. Defende-se que a Educação de Jovens e adultos tenha a função de reparar uma dívida social do país com aqueles que não tiveram acesso à escolarização. Nessa perspectiva, indica-se que a noção de reparação não deve ser confundida com suprimimento e compensação, devendo o processo pedagógico adotar um modelo próprio, a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer as necessidades de aprendizagem específicas dos jovens e adultos. Com a EJA, jovens, adultos e idosos devem poder atualizar seus conhecimentos, mostrar suas habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas formas de trabalho e cultura.

Conforme Haddad (2007), não há uma idade apropriada para aprender, podemos ir à escola em qualquer momento da vida. E com base nessa perspectiva, a escola precisa oferecer serviços condizentes a cada ciclo da vida. Os jovens e adultos não devem ter acesso a um modo adaptado dos conteúdos e métodos previstos para as crianças e adolescentes, mas sim, devem ter acesso aos conteúdos e bens simbólicos necessários a sua formação, sendo abordados pelo processo de escolarização a partir de um modelo pedagógico próprio.

Portanto, apesar da base curricular comum e as diretrizes curriculares do ensino fundamental e médio necessitarem ser seguidas, a dinâmica do processo pedagógico com os jovens, adultos e idosos deve ser diferente da realizada com crianças e adolescentes de 4 a 17 anos, pois as peculiaridades das diferentes fases de vida devem ser consideradas. Assim, a contextualização e o reconhecimento de identidades pessoais e das diferenças tornam-se princípios da EJA.

Conforme o parecer, haverá alunos que vivenciam quadros de desfavorecimento social; que têm experiências familiares e sociais diferentes e que possuem conhecimentos e aptidões muito divergente do esperado pelos docentes. Diante da heterogeneidade do público da EJA, deve-se considerar: o tempo e o espaço que os estudantes podem dispor e a flexibilidade curricular, de modo a aproveitar as experiências dos alunos e abordar temas do seu cotidiano (BRASIL, 2000a).

A partir da identificação das especificidades da EJA, o Parecer CNE/CEB n. 11/2000 ratificou o que estava disposto até o momento no âmbito legislativo: a lei nacional não estipula a duração dos cursos e não prevê a frequência, ficando a organização dos cursos, sua duração e estrutura a cargo dos sistemas estaduais e municipais de ensino, devendo ser respeitados os artigos 26, 27, 28, 32 e 36 da LDB/96, bem como as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e médio.

Haddad (2007) chama atenção para os resultados decorrentes da descentralização das ações da EJA para os níveis estaduais e municipais, bem como das lacunas e flexibilidades da LDB/96. Sinaliza a existência de uma grande diversidade de modos de fazer EJA, que apesar de poder representar a criatividade dos cursos em se aproximar das peculiaridades dos educandos, pode também denotar a existência de padrões e exigências díspares que podem comprometer a continuidade e a equivalência do serviço da EJA com o oferecido pelas outras modalidades de ensino.

Na direção de garantir que os cursos EJA ofertados em todo território brasileiro sigam parâmetros mínimos necessários à garantia da educação básica, a Resolução nº 3/2010 institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos e estabelece uma duração e idade mínima obrigatória para os cursos EJAs: aqueles destinados aos anos finais do ensino fundamental deverão ter carga horária mínima de 1600 horas, sendo destinados a alunos com idade a partir de 15 anos, e aqueles referentes ao ensino médio deverão ter carga horária mínima de 1200 horas, sendo 18 anos a idade mínima para ingresso (BRASIL, 2010c).

Arroyo (2007) e Haddad (2007) chamam atenção para as tensões existentes no campo da EJA: 1) tenta-se fugir do caráter supletivo (reposição) anteriormente atribuído ao EJA, 2) busca-se construir uma EJA acessível e diferente do formato da escola tradicional, 3) ao mesmo tempo em que é preciso se adequar ao formalismo do Sistema de Ensino. Segundo os autores, ao ser parte do sistema público de ensino, a EJA ganhou visibilidade, os gestores passaram a receber cobranças quanto à sua oferta e os profissionais da educação começaram a solicitar ao MEC maior delineamento da modalidade. Como consequência, a flexibilidade da EJA vem sendo ajustada a partir do momento em que suas diretrizes passam a ser determinadas, trazendo para a modalidade normas a serem seguidas por todos os serviços EJA, o que imprime a eles um certo tipo de regularidade.

#### 4.2.5 Educação Especial

Para compreender a atual configuração da Educação Especial, conheçamos inicialmente alguns fatos da sua história. A educação da pessoa com deficiência no Brasil, segundo Mazzotta (1996), assumiu ao longo do tempo três diferentes características: 1) assistencialista, a fim de proporcionar conforto e bem-estar ao seu público; 2) preventiva e curativa, na direção de prevenir ou minimizar patologias e 3) educacional, preocupada em proporcionar ao seu alunado a construção de conhecimentos pedagógicos.

As etapas assistencialista e preventiva-curativa, referidas por Mazzotta (1996), podem ser associadas ao período de institucionalização das pessoas com deficiência mencionado por Jannuzzi (2012). Conforme a autora, entre o século XIX e início do XX, a educação das crianças com deficiência esteve a cargo dos médicos dos Institutos que as mesmas residiam. Estes, preocupados com a organização dos hospitais, asilos e manicômios que mantinham nas mesmas instalações crianças e adultos com diferentes patologias, construíram pavilhões específicos para crianças e neles promoveram intervenções pedagógicas, as quais tinham como foco a sistematização de conhecimentos necessários ao convívio social (hábitos de higiene, alimentação, vestir-se, etc.).

Além das ações nos Institutos, em 1917 os médicos estavam presentes também nas escolas públicas e privadas, através das ações de Higiene escolar. Nas escolas, eram responsáveis em selecionar os “anormais”, especificar sua deficiência, realizar a avaliação da inteligência, indicar o regime escolar necessário (classe ou escola especial) e orientar tecnicamente os profissionais da escola. Nesse sentido, os alunos que não conseguiam acompanhar as classes comuns, que obtinham baixas pontuações nos testes de inteligência e que fugiam do padrão do bom escolar (os tímidos, indisciplinados, preguiçosos e desatentos) eram encaminhados para classes e escolas especiais, com a justificativa de que não aprendiam como as crianças normais e que podiam impedir estas de aproveitar a instrução escolar oferecida na classe comum. Desse modo, a volta à classe comum era condicionada à superação do desvio responsável pela sua saída.

Refletindo sobre o período de institucionalização da pessoa com deficiência abordado por Jannuzzi (2012), é possível perceber que a Educação Especial daquele período adotou uma ideia generalista de deficiência. Alunos que não possuíam

impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial (conceito de deficiência apresentado pela Política Nacional de Educação Especial de 2008), mas que não atendiam ao padrão do bom escolar definido pelas escolas da época, foram rotulados de deficientes e impedidos de estar nas escolas junto com os demais. Este fato, trouxe má reputação para a Educação Especial. Além de ser responsabilizada pelo pouco investimento pedagógico nos alunos com deficiências, a Educação Especial sofre até hoje a acusação de ter colaborado com a exclusão de alunos sem deficiência da escola/classe comum.

Analisando o aspecto referente ao pouco investimento pedagógico da Educação Especial nos alunos com deficiência, percebo que o mesmo foi decorrente da perspectiva de trabalho adotada na época. Semelhante à intervenção realizada nos hospitais e asilos, as quais não tinham enfoque escolar, as ações das classes e escolas especiais priorizavam ações voltadas ao convívio social (hábitos de higiene, alimentação, vestir, etc.), à eliminação do defeito ocasionador da anormalidade (a fim de adaptar o educando ao nível social dos normais), à educação sensorial e ao treino de habilidades manuais (com vista para o trabalho manual - oficinas de sapataria, encadernação, estofaria, etc), ficando em segundo plano a formação a partir da mediação de conteúdos escolares.

De 1930 a 1970, segundo Jannuzzi (2012), algumas tentativas de escolarização dos alunos com deficiência foram realizadas no Brasil: a sociedade civil começou a se organizar em associações a fim atuar nos problemas das pessoas com deficiência; a esfera governamental criou escolas junto a hospitais e ao ensino regular; entidades filantrópicas foram fundadas e formas diferenciadas de atendimento surgiram em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação. Contudo, apesar da ampliação da oferta da educação especial, seu paradigma assistencial, preventivo e curativo continuou, suas ações permaneceram direcionadas pela percepção médica e psicológica. Ou seja, “os enfoques na educação especial traduziam, sobretudo, a consideração centrada na deficiência, no que faltava a este alunado quanto aos aspectos fisiológicos, neurológicos, psicológicos etc. [...] (JANNUZZI, 2012, p. 145)”.

Somente a partir da década de 70, medidas expressivas para a efetiva escolarização das pessoas com deficiência foram tomadas, dentre as quais houve a regularização dos serviços ofertados pelas classes e escolas especiais e o retorno dos alunos da educação especial para a classe comum (da maioria).

De acordo com Mazzota (1987), a educação especial proporcionada aos alunos com deficiência mental nas redes oficiais e particulares da época era desenvolvida sem parâmetros técnicos e legais coerente e claramente definidos. Como resultado, havia uma variedade de serviços oferecidos: serviços de educação especial com enfoque médico-terapêutico (clínico), outros com o foco no bem-estar social (assistencial) e alguns já com o olhar escolar. Considerando que apenas os últimos deveriam ser do âmbito da Educação Especial, o autor apontou a necessidade de serem estabelecidas diretrizes para a oferta da educação ao deficiente, pois o trabalho educativo precisava ser devidamente organizado em suas dimensões: administrativa, curricular, didática e disciplinar.

Nessa direção, em 1971 a LDB/71 (Lei nº5.692) orientou os conselhos de educação a afixar normas aos serviços de educação especial. O Estado de São Paulo, a fim de atendê-la, publicou as Deliberações CEE nº 13/73 e nº18/78 e a Resolução SE nº73/78, a partir das quais estabeleceu os critérios para a instalação e funcionamento das classes especiais, salas de recursos e ensino itinerante nas escolas públicas, bem como das escolas especiais privadas do estado de São Paulo (MAZZOTTA, 1996).

Com esta medida, em 1982, 91 instituições especializadas foram aos vários órgãos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo solicitar autorização para que seus atendimentos especializados pudessem ser caracterizados como educação escolar. Até então, seus serviços eram ofertados de forma paralela ao Sistema de ensino, ou seja, não faziam parte do mesmo. Nessa época, em todo estado de São Paulo só existiam 7 escolas de educação especial autorizadas pelos órgãos competentes (MAZZOTTA, 1987; 2010).

Esse exemplo, revela-nos uma das medidas tomadas para a garantia da escolarização das pessoas com deficiência e demarca que na década de 80 algumas classes e escolas especiais já tinham seus serviços reconhecidos como escolarização pelo Estado de São Paulo. Em posse dessa informação e da explanação histórica realizada, podemos começar a conhecer as duas configurações da modalidade educação especial atualmente existentes.

A Educação Especial como modalidade da educação básica tem sido caracterizada como substitutiva ou complementar/suplementar da educação regular. O título de substitutiva tem sido atribuído aos serviços das classes e escolas especiais, enquanto que o de complementar/suplementar tem sido direcionado aos serviços de

AEE (atendimento educacional especializado) realizados no contraturno da sala de aula.

Sabemos que a Educação Especial Substitutiva quando começou oferecia aos alunos com deficiência um atendimento descaracterizado da escolarização, suas ações eram predominantemente terapêuticas, não sendo abordados os conteúdos escolares desenvolvidos no ensino regular. Desse modo, tais serviços foram adjetivados de paralelos e substitutivos do ensino regular, pois seus alunos tinham acesso a um serviço diferente do escolar e que ao mesmo tempo substituía-o.

Reconhecida a importância de todas as crianças passarem por um processo de escolarização, o qual não pode ser substituído por qualquer outro tipo de serviço, a Educação Especial Substitutiva passou a ser fiscalizada, sendo estabelecidas normas para o seu funcionamento e caracterização como serviço escolar. Segundo os artigos 9º e 10º da Resolução nº 2/2001, as classes e escolas especiais devem organizar-se a partir do capítulo II da LDB/96, que trata sobre as normas da educação básica (BRASIL, 2001).

Portanto, semelhante à classe comum (da maioria), é previsto que as classes e escolas especiais ofereçam aos seus alunos aqueles mesmos aspectos apresentados no início do presente capítulo, quando abordei as normas que configuram a educação básica a que todo brasileiro tem direito. Ou seja, o processo de escolarização das classes e escolas especiais deve ser organizado: por critérios adequados ao processo de aprendizagem (séries anuais, períodos semestrais, ciclos, com base na idade, na competência, etc.); com carga horária mínima anual de 800 horas, distribuída por um mínimo de 200 dias de trabalho escolar; com controle de frequência; com base curricular nacional comum associada a uma parte diversificada; com avaliação do desenvolvimento escolar e com expedição de certificados.

Além da regularização dos serviços ofertados pelas classes e escolas especiais, a fim de garantir a escolarização dos alunos com deficiência, uma outra medida começou a ser tomada a partir da década de 70. Começa a surgir discursos a favor do retorno dos alunos da educação especial para a classe comum (da maioria).

A proposta de promover o retorno dos alunos da educação especial para a classe comum (da maioria) fundamentou-se nos princípios da normalização e da integração (JANNUZZI, 2012). Nesse período, defendia-se que os alunos com deficiência tinham o direito de vivenciar os mesmos espaços experienciados pelos demais alunos e que portanto o sistema escolar deveria prever e proporcionar a

integração progressiva do aluno com deficiência, de modo a permitir a este o acesso a classe comum (da maioria).

Para viabilização desta integração, um continuum de serviços foi previsto (classe comum, ensino itinerante, sala de recursos, classe especial, escola especial, atendimento em ambiente domiciliar e/ou hospitalar), devendo funcionar a partir de duas orientações: 1) encaminhar os alunos para os serviços especializados somente quando necessário e 2) movê-los para a classe comum (da maioria) tão logo possível (PRIETO, 2006).

Os princípios da normalização e da integração, bem como o continuum de serviços, não foram próprios da educação brasileira, fizeram parte de um movimento mundial incorporado pelo Brasil. Com a democratização crescente das sociedades, os movimentos sociais pelos direitos humanos conscientizaram e sensibilizaram as sociedades sobre os prejuízos da segregação, passando a se considerar intolerável a segregação sistemática de qualquer grupo, entendendo-se que o convívio escolar dos alunos com deficiência com os demais contribuía para a escolarização de ambos (MENDES, 2010).

Contudo, a proposta da integração no Brasil e no mundo não obteve os resultados esperados, necessitando passar na década de 90 por alguns ajustes. Apesar do princípio da normalização/integração defender que as pessoas com deficiência deveriam vivenciar as mesmas experiências das demais, dentre as quais a classe comum (da maioria) era prevista, verificou-se que a ida dos alunos à classe comum (da maioria) quase não ocorria. As escolas não priorizavam a escolarização dos alunos com deficiência na classe comum (da maioria), obrigando-os a continuar frequentando as classes e escolas especiais. Além disso, por não se considerarem responsáveis pelo avanço dos mesmos, não mudaram suas práticas, levando o aluno a ter que se adaptar às mesmas para poder permanecer na classe comum (da maioria).

Ao longo da década de 90, particularmente com as discussões provocadas pela Declaração Mundial sobre Educação para todos (BRASIL, 1990) e pela Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), o projeto da integração foi reformulado, sendo em alguns países, dentre eles o Brasil, renomeado de inclusão (BEYER, 2009; MENDES, 2010). Dentre as mudanças realizadas, estabeleceu-se que a classe comum (da maioria) deve se considerar a responsável pela educação dos alunos com

deficiência; deve modificar suas práticas para recebê-los e deve passar a ser o espaço prioritário para a educação desse público.

Nessa direção, os sistemas educacionais brasileiros têm sido reorganizados. Em 1988, a Constituição Federal instituiu que a educação dos alunos com deficiência no Brasil deve ser realizada preferencialmente na rede regular de ensino. Em 1996, a LDB/96 estabeleceu que a oferta da modalidade Educação Especial deve se dar desde a educação infantil; com professores das classes comuns (da maioria) capacitados para a inclusão dos alunos na “classe comum” e com professores com especialização para realização de atendimento especializado, sendo garantido ao educando currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos às suas necessidades, bem como a terminalidade dos seus estudos em tempo variado.

Em 2001, a partir da Resolução 2/2001, a Educação Especial Complementar/Suplementar começa a ter melhor conformação. Orienta-se que, sendo o atendimento educacional dos alunos com deficiência realizado prioritariamente na classe comum (da maioria) e sendo o professor da referida classe o responsável em mediar as relações de ensino-aprendizagem desse educando, a Educação Especial, nesse contexto, surge para apoiar tal profissional na realização de suas atividades com o aluno com deficiência, bem como para complementar e suplementar, na sala de recursos, o currículo desenvolvido na classe comum (da maioria). Portanto, a Educação Especial complementar e suplementar constitui-se numa ferramenta para auxiliar o ensino realizado na sala de aula.

Em 2008, outros esclarecimentos são feitos sobre Educação Especial Complementar/suplementar. Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiências nas classes comuns (da maioria), dá-se destaque ao termo “atendimento educacional especializado”, definido como o serviço que realiza atividades diferentes das realizadas na sala de aula, mas articulado com sua proposta pedagógica, não substitutivo da escolarização e desenvolvido no turno inverso ao da aula, na própria escola ou em centro especializado, com a finalidade de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos na classe comum (da maioria), considerando suas necessidades específicas.



Dentre as atividades previstas, há:

[...] a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008).

Especificando as formas do atendimento educacional especializado, o Decreto nº 7611/2011 estabelece que a ação complementar refere-se àquelas destinadas aos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, enquanto que as suplementares são destinadas aos estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011b).

#### 4.3 AS APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DE CADA MODALIDADE COM O PADRÃO REGULAR.

Após conhecer as propostas das modalidades da educação básica em destaque, voltemo-nos para a reflexão sobre o motivo de algumas serem qualificadas como regular e outras não. Conforme visto anteriormente, as modalidades Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação Especial Complementar/Suplementar são identificadas como regular pelo INEP (2013a) e as modalidades Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial Substitutiva são consideradas não-regular.

A partir da análise dos fundamentos filosófico-pedagógicos de cada modalidade, bem como dos documentos que as regulamentam, busquei identificar semelhanças e diferenças que pudessem indicar a existência de um padrão de ensino predominante, suficiente para justificar a adjetivação de algumas modalidades como regular e outras não. Comparando as modalidades, identifiquei diferentes motivos para a não adjetivação de regular das modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial Substitutiva.

Analisando o caminho da EJA no sistema de ensino, é possível encontrar dados que nos auxiliam a compreender suas diferenças com o ensino regular. Conforme Haddad e Di Pierro (2000), a LDB/71 definiu o ensino supletivo como um serviço que,

apesar de compor o Sistema Nacional de Educação, era independente do ensino regular, sendo, portanto, um subsistema do Sistema Nacional. Na mesma direção, o parecer CNE/CEB 11/2000 referiu que o ensino supletivo “[...] se desenvolvia por fora dos então denominados ensinos de 1º e 2º graus regulares (BRASIL, 2000a, p. 21)”.

Buscando compreender o uso do termo “ensino regular”, retomo os dois sentidos identificados como predominantes no campo da educação (regular = conforme à lei ou conforme às regras/padrões). Tomando, apenas, como base o sentido conforme à lei e considerando que a LDB/71 normatizava o ensino de jovens e adultos, diria que a EJA como ensino supletivo poderia ser considerada ensino regular. No entanto, apesar de legalizada e prevista no Sistema de Ensino Brasileiro, a EJA não assumia neste sistema a mesma posição que o ensino de 1º e 2º graus regulares. Desse modo, o ensino regular não seria somente os serviços educacionais que estavam legalizados, parece que há outro fator envolvido. Recorramos então, ao segundo sentido de regular (conforme às regras/aos padrões).

O ensino supletivo promovido pelo Estado brasileiro, apesar de legalizado, não era considerado participante do principal projeto educacional do país (ensino de 1º e 2º graus, com idade e duração específicas). Por não atender a este padrão, a EJA assumia uma posição secundária e marginal, recebendo poucos recursos financeiros, sendo pouco planejada e pouco ofertada, o que, respectivamente, impactava negativamente na qualidade do serviço oferecido e na sua universalização.

Para elucidar o que entendo por padrão, apresento o conceito apresentado por dois dicionários: “pa.drão (latim patronus, -i, patrono, defensor) substantivo masculino [...] 2. O que serve de referência. = MODELO, PARADIGMA (PRIBERAM, 2013)” e “**padrão** *sm.* [...] 2. O que serve de base ou norma para avaliação; medida (FERREIRA, 1993, p. 399)”. Sendo assim, dentre as diferentes possibilidades de ensino, há um modelo que é utilizado como referência para todos os outros, que serve para avaliar/definir qual serviço segue certo padrão e qual não, os que seguem são denominados de regular, enquanto os serviços que não se encaixam nesse padrão (modelo de referência) não podem ser denominados regular.

O padrão brasileiro de ensino (modelo de referência) antes da LDB/96 era estabelecido pelo ensino de 1º e 2º grau desenvolvido a partir de idade e duração específicas. Como a EJA não seguia esse modelo, ela não se enquadrava no ensino regular, assumia uma posição marginal a esse modelo e era considerada substitutiva do mesmo.

Algumas mudanças puderam ser observadas pós-LDB/96. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 122), com a LDB/96 foi encerrada a “[...] distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum”. Ou seja, a partir de 1996, um novo caminho para a EJA começou a ser criado. Ela deixou de ser vista como não-formal e substitutiva do modelo padrão de ensino (antes da LDB/96, ensino de 1º e 2º grau e pós-Ldb/96, educação básica, com idade e duração específicas), para passar a ser entendida como um tipo de educação básica. Este reconhecimento desencadeou financiamento, planejamento e universalização da oferta. Além disso, esta nova forma de compreender a EJA reposicionou o status entre esta modalidade e o ensino regular, a EJA deixou de ser vista como uma forma inferior e compensatória do ensino regular, para ser vista como um modo de ensino diferente do regular, tendo o mesmo grau de importância que o mesmo.

Apesar da LDB/96 ter alterado o status da EJA em relação ao modelo padrão de ensino, a existência de um modelo de referência foi mantida, sendo realizada apenas algumas modificações. O padrão brasileiro de ensino (modelo de referência) pós – LDB/96 passou a ser a educação básica especificada pela idade (4 a 17 anos) e duração (carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos por ano, com previsão de conclusão do Ensino Fundamental em 9 anos e o Ensino Médio em 3 anos).

Nesse sentido, a EJA continua a ser considerada não-regular, pois não atende a este padrão, principalmente em relação à duração das etapas da educação básica. Os anos iniciais do Ensino Fundamental da EJA não possuem carga horária e duração mínima definida a nível nacional; seus anos finais do Ensino Fundamental devem ter 1600 horas de carga horária mínima total, distribuídas em 2 anos, e seu Ensino médio deve ter 1200 horas de carga horária mínima total, distribuídas em 1,5 anos. Assim, entendo que este quesito é o responsável pela não adjetivação da EJA de ensino regular, pois o fator idade, apesar de ser um modelo de referência, não influencia na adjetivação de ensino regular, já que temos o ensino noturno regular, no qual participam jovens e adultos que não possuem a idade regular (6 à 14 anos, ensino fundamental, e 15 à 17 anos, ensino médio).

Já com relação a Educação Especial Substitutiva, o fator que determina a sua não adjetivação de regular parece ser diferente do atribuído à EJA. Ao analisar a modalidade Educação Especial e ao compará-la com as outras quatro modalidades

em estudo, a fim de identificar as semelhanças e diferenças existentes entre elas – de modo a emergir um padrão de ensino que justificasse o fato da Educação Especial Substitutiva (ensino realizado em classes e escolas especiais) não ser considerada regular, ao passo que a Educação do Campo, Quilombola, Indígena e a Educação Especial Complementar/Suplementar são consideradas regular – não identifiquei, diferentemente da modalidade EJA, pontos que distanciasse a Educação Especial Substitutiva do padrão de ensino seguido pelas restantes modalidades.

Conforme apresentado no tópico referente à modalidade Educação Especial, vimos que a atual Educação Especial Substitutiva deve seguir todas as normas da educação básica previstas pela LDB/96, inclusive os quesitos carga horária mínima anual (800 horas, distribuídas em 200 dias letivos) e duração das etapas de ensino (Ensino Fundamental com duração de 9 anos e Ensino Médio com duração de 3 anos). Sendo assim, por que a Educação Especial Substitutiva não é considerada regular?

Até aqui, abordei o campo da Educação Especial sem mencionar as tensões ideológicas que o constituem. Citei os documentos oficiais e as publicações nacionais sem sinalizar as oposições discursivas presentes. Para entender o porquê da atual Educação Especial Substitutiva não ser adjetivada de regular, faz-se necessário conhecer estas dimensões.

A Educação Especial, do mesmo modo que a EJA, passou por importantes mudanças ao longo do tempo. Tradicionalmente, os serviços desenvolvidos nas classes e escolas especiais, por serem predominantemente terapêuticas ao invés de escolares, não integravam o sistema de ensino (ensino de 1º e 2º grau), sendo considerados paralelos e substitutivos do mesmo. A partir de 1970, decorrente das preocupações relacionados ao fato dos alunos das classes e escolas especiais estarem sendo privados do processo de escolarização, orientações legais começaram a ser tomadas na direção da normatização dos serviços oferecidos por estas instituições, para que os mesmos passassem a assumir contornos educacionais e, assim, pudessem ser integrados ao Sistema Educacional Brasileiro (MAZZOTTA, 1987; 1996).

As leis nº 7.853/89 e nº 9394/96, bem como o Decreto nº 3.298/99 e a Resolução 2/2001, inseriram as classes e escolas especiais no Sistema de Ensino (educação básica) e estabeleceram normas para seu funcionamento. Orientaram que todas as classes e escolas especiais que integram o Sistema Educacional Brasileiro

devem estar de acordo com a base curricular comum da educação básica e com as regras gerais da educação brasileira.

Nessa perspectiva, entendo que a história apresentada indica que as classes e escolas especiais passaram a integrar o Sistema de Ensino Brasileiro e, que desse modo, deveriam deixar de ser consideradas substitutivas da educação básica, para passar a ser um tipo de educação básica. Afinal, subentende-se que as ações escolares desenvolvidas por elas seguem as mesmas bases curriculares e regras das seguidas pelas modalidades que recebem a adjetivação de regular (Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação Majoritária).

Todavia, o entendimento até aqui apresentado não é o que predomina no campo da Educação Especial. Nas produções científicas da área, realizadas a partir da década de 90 até a atualidade, vigoram outros posicionamentos sobre a Educação Especial Substitutiva. Para expor os discursos vigentes a respeito do referido tema, apresento a seguir uma compilação das ideias presentes em 22 estudos<sup>5</sup>, analisados com o objetivo de responder ao seguinte questionamento: como os autores posicionam-se a respeito dos serviços oferecidos pelas classes e escolas especiais no Brasil?

Identifiquei nas publicações a presença de diferentes discursos, os quais, às vezes, estavam presentes em um mesmo texto sem que os autores estabelecessem um posicionamento único para a questão. Assim, não foi possível determinar o que cada autor defende, mas sim levantar as ideologias que circulam nas publicações científicas da Educação Especial.

A partir das leituras realizadas, foi possível perceber que nas publicações atuais ainda está bastante presente a ideia de que os serviços das classes e escolas especiais pautam-se no paradigma clínico. Em 1995, Kassar apresentou a Educação Especial de Corumbá (Mato Grosso do Sul) realizada entre 1977 à 1991, tendo constatado práticas similares às desenvolvidas no início do século XX. Os alunos das classes comuns eram encaminhados para as classes especiais após realização de

---

<sup>5</sup> KASSAR, 1995; GLAT; NOGUERA, 2003; GLAT; FERNANDES, 2005; MANTOAN, 2006, 2009; CARVALHO, 2009; PRIETO, 2006, 2010; MENDES, 2006; OMOTE, 2006; GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007; DALLABRIDA, 2008; FÁVERO, 2009; BAPTISTA, 2002, 2009; BEYER, 2005, 2009; GLAT; PLESTH, 2010; MAZZOTTA, 2010; BUENO, 2011; MENDES; ALMEIDA, 2012; GLAT; PLETSCH, 2011

testes oficiais ou apenas pelas impressões dos professores. O trabalho desenvolvido nas classes especiais era voltado para a “deficiência” dos alunos, sendo deixado de lado as outras dimensões que constituem o aluno e seu processo de escolarização.

Nessa mesma direção, Dallabrida (2008) faz referência a sua pesquisa de doutorado, quando analisou o trabalho desenvolvido até a década de 90 em classes especiais de um colégio particular de Florianópolis (SC), período em que devido às deliberações legais os alunos foram integrados nas classes comuns (da maioria). Até a extinção das classes especiais, a autora refere que os serviços desenvolvidos caracterizavam-se como não-escolares, pois se baseavam em atividades de vida diária e psicomotoras.

Dos 22 trabalhos analisados, 8 mencionaram que os serviços das classes e escolas especiais guiam-se pelo paradigma clínico. Contudo, apenas estes dois trabalhos foram a campo, o que possibilitou a análise de cenários reais da educação especial substitutiva. Os demais trabalhos tiveram perspectiva teórica, as quais ratificam o encontrado por Kassar (1995) e Dallabrida (2008).

Conforme Baptista (2002), com o paradigma inclusivo, começou-se a discutir os efeitos do trabalho educativo realizado pelas classes e escolas especiais, já que tais práticas historicamente têm se baseado no paradigma clínico, visando corrigir o sujeito considerado anormal. Glat e Nogueira (2003) referem que há uma tradicional tendência de os professores das classes e escolas especiais perceberem-se como os capacitados a intervir sobre os processos de aprendizagem “anormais”, os quais requerem que eles privilegiem os aspectos ligados à deficiência em detrimento os aspectos pedagógicos. Complementando, Beyer (2005, 2009) sinaliza que as escolas especiais ainda pautam-se no modelo médico, sendo suas ações exageradamente terapêuticas.

Carvalho (2009) e Bueno (2011) apresentam considerações similares, porém trazem novas contribuições. Carvalho (2009) aponta que, apesar do foco na deficiência ainda estar presente nas classes e escolas especiais, as mesmas podem se transformar para começar a atender as necessidades educacionais do seu alunado e, assim, serem mantidas. Já Bueno (2011), amplia a discussão sobre o paradigma clínico da educação especial, denunciando que ele não está presente apenas nas classes e escolas especiais. Ao analisar os diferentes serviços da educação especial, Bueno (2011) identifica que a dicotomia normalidade-deficiência também está

presente no AEE atualmente proposto pela Política de 2008, apesar deste se considerar uma ferramenta contra o referido paradigma.

Conforme o autor, quando o AEE foca suas ações no ensino da Libras, do Braille, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma e da comunicação alternativa, bem como tem apenas duas atividades que envolvem o currículo escolar (enriquecimento curricular para os alunos com altas habilidades e adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos), está priorizando intervenções de perfil clínico ao invés de pedagógico, já que deixa de atender as dificuldades específicas dos alunos em se apropriar do acervo cultural oferecido pela escola. Seria como se a prática pedagógica não necessitasse ser modificada, como se o uso de alguns materiais adaptados e de determinadas formas de comunicação bastassem para atender as dificuldades escolares do alunado da educação especial.

Com base nessas oito publicações apresentadas, é possível perceber que o entendimento apresentado por Mazzotta (1987, 1996, 2010), quando refere que as escolas especiais regulamentadas prestam serviços característicos de escolarização desde a década de 80, bem como minhas interpretações das legislações vigentes (leis nº 7.853/89 e nº 9394/96, bem como o Decreto nº 3.298/99 e a Resolução 2/2001), que apontam para o fato das escolas especiais atuais estarem ofertando ao seu alunado serviços de acordo com o currículo e regras da educação básica, não são assumidas por aqueles que defendem o discurso apresentado acima.

Nas publicações atuais, ainda se veicula a ideia de que as classes e escolas especiais mantêm serviços com enfoque clínico ao invés de pedagógico. Porém, considero que carecemos de estudos empíricos atuais sobre o assunto, para confirmar ou refutar esta afirmação. Os trabalhos de campo aqui apresentados foram realizados no final do século XX. Além disso, estão limitados a experiências com classes especiais voltadas a alunos com deficiência intelectual. Urge a realização de estudos com escolas especiais de diferentes públicos (cegos, alunos com deficiência motora, com transtorno de conduta e com altas habilidades).

Voltando ao foco principal deste tópico (identificar o fator que fundamenta a não adjetivação de regular dos serviços oferecidos pelas classes e escolas especiais), entendo que, com base na legislação vigente, elas proporcionam ao seu alunado processo de escolarização pautado nas mesmas regras seguidas pelas modalidades que são adjetivadas de regular. Porém, tomando como base o referido discurso

científico, as classes e escolas especiais não oferecem escolarização e, portanto, diferenciam-se drasticamente do ensino regular.

A partir destas duas diferentes premissas, retomo o estabelecido pelo INEP (2013a). Tendo em vista que as classes e escolas especiais não são consideradas ensino regular, subentende-se que tal posicionamento não está pautado na lógica apresentada por mim, aquela baseada nas deliberações legais que instituem que as classes e escolas especiais devem seguir o currículo e as regras comuns da educação básica. Assim, questiono se o posicionamento do INEP (2013a) pauta-se na ideia de que as classes e escolas especiais não são ensino regular por não oferecerem escolarização.

Se as atuais classes e escolas especiais ainda realizam práticas voltadas à deficiência (ações relacionadas a atividades de vida diária, ocupacionais, psicomotoras e de controle/eliminação da deficiência), próprias do século passado, acredito que elas não deveriam fazer parte do Sistema Educacional Brasileiro e muito menos serem consideradas uma modalidade da educação básica. Nessa perspectiva, as escolas especiais seriam cursos livres, sem qualquer relação com o Sistema Educacional Brasileiro, significando que não seriam previstas em legislação e não substituiriam a escolarização.

Contudo, esta é apenas uma das minhas hipóteses para a não adjetivação de regular das classes e escolas especiais. Há outro discurso vigente no campo da Educação Especial que pode estar subsidiando este posicionamento, um discurso que deixa de focalizar o tipo de serviço oferecido e passa a se preocupar com o local onde a escolarização é realizada, bem como com o público que é atendido. Neste momento, começaremos a perceber a existência de confusões terminológicas (indicarei em **negrito** ao longo do texto). O termo regular deixará de ser utilizado para adjetivar o tipo de ensino para passar a adjetivar também os espaços (escola e classes), substituindo o adjetivo comum, e este passará a ser empregado também para adjetivar o tipo de ensino.

Segundo Fávero (2009), mesmo que os alunos com deficiência cursem a educação infantil e o ensino fundamental nas classes e escolas especiais, eles não terão seu direito à educação garantido, pois a educação exige a frequência em um ambiente plural e coletivo, para que possam ter seu pleno desenvolvimento humano e seu preparo para o exercício da cidadania. Para a autora, o direito à educação dessas crianças constitui-se pela frequência à educação básica junto com os demais



e não separados em grupos de pessoas. Assim, discorda daqueles que consideram que a frequência exclusiva a uma escola especial atende o direito das crianças ao acesso à educação.

Observo que a ideologia presente nesse discurso, já difere da primeira apresentada (as classes e escolas especiais não oferecem escolarização). Na segunda, admite-se que os serviços das classes e escolas especiais assemelham-se à escolarização, podendo seguir as regras comuns e padrão da educação básica. No entanto, entendem que uma escolarização plena não se efetiva em ambiente segregado, pois impossibilita que os alunos vivenciem a diversidade inerente à sociedade que fazem parte. Conforme Mantoan (2006), a **escola comum** tem um papel formador que as escolas especiais jamais exercerão, por se constituírem em um meio educacional segregado, não sendo um ambiente apropriado para a formação do cidadão.

De forma similar, Prieto (2006) refere que há posições que acreditam que classes e escolas especiais, devido ao isolamento ocasionado, podem não possibilitar aos alunos o prosseguimento dos seus estudos em anos posteriores. Do mesmo modo, Baptista (2002) menciona que se tem discutido muito os efeitos das escolas especiais, em virtude do afastamento do aluno das condições de vida cotidiana e da possível segregação associada a essas experiências educativas.

Sobre a existência das escolas especiais nos tempos atuais, Beyer (2005) considera ser anacrônica. Entende que elas foram historicamente importantes ao integrarem pela primeira vez as crianças com deficiência no sistema escolar, quando a **escola regular** não se ocupava delas. Mas, também entende que foram uma solução transitória e não permanente e se forem mantidas correrão o risco de se transformarem em um equívoco ou erro histórico. Afinal, as crianças com deficiência:

“[...] não vivem numa sociedade especial. O lugar em que elas vivem é na sociedade de todos nós, que temos tantas coisas em comum, também particularidades e diferenças. [...] Se o lugar de convivência das crianças com deficiência é o mundo de que todos participam, por que isolá-las no período da aprendizagem escolar? (BEYER, 2005, p. 35)

Como podemos ver, as classes e escolas especiais têm sido adjetivadas de segregadoras como se tal característica fosse inerente às mesmas. Tanto aqueles que defendem o término das classes e escolas especiais, como aqueles que defendem que tais serviços não devem ser totalmente extintos, referem-se a estes

serviços como segregadores. Glat e Pletsch (2011), Bueno (2011) e Carvalho (2009) são autores que não demonstram total oposição à existência das classes e escolas especiais, mas em alguns momentos de seus escritos paira o discurso de que as classes e escolas especiais são espaços segregadores.

É importante entendermos os significados relacionados ao termo “segregar” e identificar qual deles têm relação direta com os espaços especializados. Segundo o Melhoramentos (2006, p. 470, *itálico meu*), segregar pode significar “[...] *vtd 1 Pôr à margem; marginalizar, separar. Vpt 2 Afastar-se, apartar-se, isolar-se [...]*”. Do mesmo modo, o Dicionário Conciso (1977, p. 647, *itálico meu*) refere que segregar pode significar “[...] *v e vp. Afastar (-se); isolar (-se); separar (-se)*”.

Dentre as significações apresentadas, elenco duas para debate: segregar = separar e segregar = marginalizar. Toda separação implica em marginalização? O fato das classes e escolas especiais agruparem alunos por semelhanças pedagógicas (especificidades educacionais geralmente relacionadas a um tipo de “deficiência”), o que conseqüentemente os separa no contexto da sala de aula dos alunos sem deficiência, está intrinsecamente relacionado à marginalização dos primeiros e à prestigiação dos segundos? Quando as publicações da Educação Especial atribuem às classes e escolas especiais o rótulo de segregadoras, mais do que significar que tais escolas separam os alunos com deficiência dos sem deficiência, transmitem o ideal de que tal separação desprestigia os primeiros, pois os espaços nos quais são colocados caracterizam-se como inferiores educacionalmente e socialmente, quando comparados às **classes e escolas regulares**.

Entendo que esse foi um dos ideais que influenciou a origem das classes e escolas especiais, os alunos que não estavam no nível dos “normais”, que não eram capazes de cursar a **escola e classe regular**, eram rebaixados a um nível educacional inferior, sendo obrigados a cursar um serviço depreciativo, à margem do Sistema Educacional Brasileiro. Porém, esta posição não é inerente a toda e qualquer separação, pode-se segregar/separar para valorizar. Os índios, quilombolas e alunos do campo separam-se da maioria porque valorizam sua condição minoritária. Entendem que ao estarem unidos entre si e separados pedagogicamente dos não-índios, não-quilombolas e não-camponeses gozam mais do seu direito à educação do que se estiverem vivenciando um espaço que não lhes representa.

Assim, considerar que a marginalização é inerente às classes e escolas especiais é fundamentar-se no ideal de que a deficiência é inferior à normalidade, é

compreender que estar entre deficientes é pior do que estar entre normais. O encaminhamento dos alunos às classes e escolas especiais realmente estruturou-se por muito tempo como um processo de marginalização, contudo acredito que o que devemos combater é o motivo do encaminhamento e não a ferramenta do encaminhamento. Afinal, a inclusão é uma proposta ideológica e não metodológica, que se opõe à segregação marginal e não à segregação afirmativa.

Retomemos o posicionamento apresentado por Fávero (2009) e Mantoan (2006), quando defendem que a educação não se efetiva em espaços segregados por esses espaços impossibilitarem a frequência do aluno a um ambiente plural e coletivo, onde pode vivenciar as diversidades inerentes à sociedade humana. Questiono: a educação separada/segregada dos índios, quilombolas e camponeses é educação? Na educação separada/segregada dos índios, quilombolas e camponeses há diversidade?

Os índios, quilombolas e camponeses são grupos minoritários que se diferenciam da sociedade majoritária pela sua cultura, etnia e língua. Agrupar-se por estas condições não se constitui em nossa sociedade como segregação/marginalização. Assim, as escolas do campo, quilombola e indígena são reconhecidas como espaços propícios à educação. No debate sobre estas modalidades educacionais e nas publicações científicas referentes a estes campos, não identifico a preocupação de que tais espaços impossibilitem seu alunado de vivenciar as diversidades humanas. Não vejo propostas que defendam a extinção de tais escolas para que vigore apenas uma escola (de todos: índios, brancos, quilombolas, camponeses, moradores da cidade, etc.) onde os alunos possam experienciar a diferença étnica e cultural brasileira.

Nesse sentido, por que quando trazemos a condição deficiência para a discussão tudo muda de figura? Espaços construídos pela condição cultural e étnica podem ser considerados educação regular, mas não se admite que um espaço organizado pela condição da deficiência seja intitulado de regular. Qual valor está sendo atribuído à deficiência? Não é possível ter um espaço saudável, benéfico ao indivíduo, se for organizado pela deficiência? A deficiência sempre está atrelada a elementos negativos?

Ao analisar a modalidade EJA, constatei que sua não adjetivação de regular pode ser devido ao quesito duração padrão do ensino. Este fator apesar de demarcar a particularidade da EJA, não mais determina inferioridade e

substituição/compensação diante do ensino regular (modelo de referência). Antes da LDB/96 a EJA era considerada inferior e substitutiva do regular, hoje ela assume o mesmo status, sendo apenas um outro tipo de educação.

Buscando estabelecer a mesma análise com a modalidade Educação Especial Substitutiva, vi que em termos legais as classes e escolas especiais, diferentemente da EJA, são obrigadas a seguir o quesito duração padrão do ensino (carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos por ano, com previsão de conclusão do Ensino Fundamental em 9 anos e o Ensino Médio em 3 anos). Desse modo, de início não identifiquei o fator que leva a Educação Especial Substitutiva afastar-se do modelo de referência (ensino regular). Contudo, após as últimas discussões realizadas sobre os debates ideológicos presentes no campo da Educação Especial, suponho que o afastamento das classes e escolas especiais do ensino regular deva-se ao fato do seu público possuir um perfil diferente do padrão.

Esse padrão não está explícito na legislação, nela não há a definição do que seja o ensino regular. A compreensão do mesmo tende a se dar pela oposição com o ensino especial. Kassar (1995), Glat e Nogueira (2003) e Bueno (2011) abordam em seus trabalhos tal dicotomia, que tradicionalmente tem servido para demarcar a normalidade e a deficiência.

Glat e Nogueira (2003) referem que a escola pública e o professor tradicionalmente construíram um padrão imaginário de aluno e de processo de ensino-aprendizagem, padrão esse que representava a normalidade. Tudo que desviava desse padrão constituía um padrão especial de aluno e de ensino-aprendizagem, os quais não poderiam estar no ensino regular, pois este é constituído por alunos e práticas de ensino-aprendizagem normais. Esse modo de pensar resultou numa concepção considerada atualmente errônea, mas que por muito tempo foi tomada como verdade científica: os alunos normais frequentam a **escola regular** e os excepcionais (com deficiência) as classes e escolas especiais.

Kassar (1995) e Bueno (2011) analisam a dicotomia regular e especial a partir de outra ótica, sendo estabelecido um olhar socioeconômico para a questão. Similar a Glat e Nogueira (2003), identificam a correspondência e separação estabelecida entre regular/normalidade e especial/deficiência, mas identificam que tais relações não possuem apenas implicações pedagógicas. Segundo os autores, a separação de alguns alunos da **escola regular** e alocação deles na especial contribuiu para que as desigualdades sociais fossem camufladas, de modo que a dimensão sociocultural dos

problemas escolares não fosse enfatizada. Ou seja, os espaços especiais podem servir como instrumento de seletividade e estabilidade social, segregando da escola aqueles que não atendem o padrão almejado.

Configura-se, assim, minha segunda hipótese para a não adjetivação de regular dos serviços oferecidos pelas classes e escolas especiais. Com base nas leituras realizadas, vejo que na modalidade Educação Especial o público atendido e o tipo de serviço oferecido são elementos que se confundem, ora um ora outro são utilizados como quesito determinante do ensino padrão. Inicialmente, as discussões eram realizadas quanto ao tipo de serviço, os oferecidos pelas classes e escolas especiais diferenciavam-se do serviço regular (modelo padrão) por não oferecer escolarização. No entanto, admitindo-se que as classes e escolas especiais podem oferecer escolarização, o foco de diferenciação destas para o modelo padrão de escolarização passa a ser o seu público. Defende-se que os serviços especiais não atendem ao quesito público padrão de ensino (alunos sem deficiência, com a possível participação de alunos com deficiência), não podendo receber, desse modo, o status de regular.

Caso esta segunda hipótese seja procedente, o Sistema de Ensino Brasileiro está com diferentes padrões para adjetivar seus serviços. Enquanto que o status de regular não é atribuído à EJA devido a ela não atender ao quesito carga horária padrão, a Educação Especial Substitutiva, caso já ofereça escolarização nos moldes determinados por lei, não recebe este status por não atender ao quesito público padrão (maioria dos alunos sem deficiência). Questiono se o tipo de público de uma escola deveria servir como meios de diferenciação de um serviço. Se a escola segue as regras padrões do ensino (princípios, diretrizes, etapas, organização, base curricular e carga horária), se proporciona a seus alunos a formação básica que têm direito, ela deve ser diferenciada das demais por seu público ser formado por alunos com deficiência?

Levando em consideração o raciocínio apresentado até o momento, diria que não. Se as classes e escolas específicas aos alunos com deficiência oferecerem serviço similar ao da escola que atende os alunos sem deficiência, os dois serviços poderiam ser identificados como regulares, ou seja, aqueles que seguem o modelo padrão de ensino (princípios, diretrizes, etapas, organização, base curricular e carga horária). Assim, a Educação Especial do mesmo modo que a Educação do Campo, a Educação Escolar Quilombola e a Educação Escolar Indígena poderia ser

considerada ensino regular, sendo a EJA, das modalidades estudadas por este trabalho, a única que não se adequa ao modelo regular de ensino.

Nessa perspectiva, finalizo minha terceira etapa de análise sobre a viabilidade da modalidade Educação do Surdo. Entendo que a adjetivação de regular deva ser utilizada para demarcar os serviços que atendem ao modelo padrão de ensino da educação básica e não para demarcar o público padrão da educação básica, considero esse segundo tipo de adjetivação sem propósito. Sendo assim, o ensino oferecido pela modalidade Educação do Surdo pode atender ao modelo padrão de ensino (princípios, diretrizes, etapas, organização, base curricular e carga horária) e receber o status de ensino regular.

É importante sinalizar que a análise realizada neste capítulo sobre o ensino regular, tomando como base a EJA e a Educação Especial Substitutiva, teve apenas o propósito de identificar os critérios que demarcam o ensino regular. O estudo da modalidade Educação Especial não teve o propósito de igualar a mesma à modalidade Educação do surdo, pois as duas tem mais diferenças que similaridades, como será exposto nos próximos capítulos.

## 5 O “DIVERSO” DAS MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Partindo do pressuposto que as modalidades Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola oferecem ensino regular, e supondo que a modalidade Educação Especial (configuração substitutiva) também oferece, qual fator diferencia estes quatro modelos de ensino? Por exemplo, o que determina que o ensino oferecido na escola do campo é diferente do oferecido na escola indígena, já que as duas escolas seguem as mesmas normas, currículo base e carga horária?

Para responder a esses questionamentos, além de compreender os conceitos “comum” e “regular” relacionados às modalidades da educação básica, precisamos nos debruçar também sobre o aspecto “diverso” que as constituem. Como vimos, o comum da educação básica refere-se aos seus objetivos, princípios, diretrizes e currículo base, enquanto que o regular está relacionado ao modelo de ensino que segue a carga horária padrão. Agora, é o momento de entendermos o aspecto que demarca as diferenças entre cada modalidade.

Até aqui, abordei os elementos que constituem a educação básica brasileira de forma tecnicista, como se os mesmos fizessem parte de um processo operacional neutro, que para ser executado com primazia bastaria a realização de um planejamento prévio, com a identificação dos objetivos e metodologias educacionais certas. Seguindo essa direção, poder-se-ia entender que coaduna com a teoria tradicional da educação, que considera existir apenas um único modelo de escola. Contudo, pauto-me nas teorias críticas e pós-críticas da educação, a partir das quais entendo que o processo educacional desenvolvido pela instituição escolar resulta de escolhas ideológicas e culturais.

Nessa perspectiva, para conhecer os aspectos que diferenciam as modalidades da educação básica, entendo que precisamos refletir sobre os pressupostos pedagógicos que as fundamentam. As modalidades da educação básica decorrem de uma perspectiva tradicional, crítica ou pós-crítica de educação?

Silva (1995, 1996, 2007, 2013), McLaren (1997, 2000) e Sacristan (1995, 2002), ao abordarem as Teorias da Educação e do Currículo, mostram-nos que o processo educacional escolar pode ser construído e desenvolvido a partir de diferentes motivações. Ou seja, a escola – apesar de ser entendida tradicionalmente como sendo

o espaço responsável em transmitir às crianças e adolescentes os conhecimentos considerados universalmente necessários à sua vida profissional e social (língua materna, língua estrangeira, literatura, matemática, ciências naturais e sociais), como se fosse um veículo de ação pontual, restrita e de contribuição direcionada apenas ao educando – na verdade, é um aparelho que serve a diferentes propósitos. Ao ser planejada e executada, a ação escolar sofre influência da perspectiva de mundo do grupo que a concebe, servindo para a manutenção ou transformação da situação social desse grupo.

Sendo assim, qual perspectiva de mundo fundamenta o surgimento das modalidades da educação básica brasileira? A motivação que fundamenta a modalidade majoritária é a mesma das modalidades que atendem os grupos minoritários? Antes de responder a estas questões, busquemos conhecer algumas das teorias educacionais existentes.

Silva (2007), citando Bobbit (1918), apresenta-nos os aspectos motivadores da Educação Norte-Americana da década de 1920. Naquela época, a educação escolar objetivava disseminar ao educando os conhecimentos e saberes da sociedade, a fim de prepará-lo para sua vida ocupacional. Para tanto, seguia um modelo de ensino inspirado na lógica fabril, preocupado com a racionalização de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados mensuráveis.

Nessa mesma direção, Sacristan (1995) indica que esse padrão de funcionamento da escola ainda mantém-se nos tempos atuais, seguindo um processo denominado de taylorização: estrutura em séries; grupos separados por níveis de capacidade ou rendimento; componentes curriculares com tempo demarcado de trabalho; metodologia de ensino e livros padronizados.

Tal cenário educacional é identificado como sendo decorrente da teoria tradicional da educação, a qual defendem que o conhecimento é pré-existente ao homem, presente na natureza e suscetível à descoberta. Assim, a teoria tradicional acredita que a escola tem o papel de disseminar para as novas gerações as descobertas que a humanidade realizou ao longo do tempo, ação que para os teóricos tradicionais da educação é desprovida de outras intenções.

Opondo-se a esta suposta neutralidade proposta pelos teóricos tradicionais da educação, teóricos críticos e pós-críticos identificam que os conhecimentos abordados pela escola tradicional não refletem as produções de toda a humanidade, mas sim aquelas construídas por um determinado grupo social. Grupo que ocupa posição de



destaque e privilégios na sociedade, em oposição aos grupos que se encontram em posição marginal, que vivenciam situações de privação e opressão.

Segundo McLaren (1997), a escola tradicional rotula de universal conhecimentos e tradições que, na verdade, são da sociedade branca, ocidental, cristã e machista. Desse modo, os grupos sociais que não se enquadram neste padrão dominante tendem a ser subjugados, sendo obrigados a abrir mão de seus conhecimentos e tradições e a incorporar aqueles propostos e considerados corretos pela escola tradicional.

As implicações dessa sobreposição da cultura majoritária e dominante em detrimento das culturas minoritárias e dominadas traz inúmeras consequências sociais e individuais. Silva (2007), citando Althusser, Bowles e Gintis, pontua que as práticas da escola tradicional contribuem para a permanência da sociedade capitalista. Seus atos de currículo reproduzem a ideologia capitalista, transmitindo a crença de que os arranjos sociais existentes são bons e desejáveis. Ensina-se às pessoas das classes subordinadas a submissão e obediência, enquanto que as pessoas das classes dominantes são ensinadas a comandar e a controlar.

A escola tradicional tem negado perversamente a história do negro, do índio, das mulheres e das pessoas advindas de culturas não-oficiais. Quando abordadas, são subvalorizadas e identificadas como cultura “menor” (MACEDO, 2007). McLaren e Giroux (2000) fazem pontuação similar, lembram que enquanto os trabalhos literários clássicos são considerados alto conhecimento pela escola tradicional, os conhecimentos dos grupos em desvantagem econômica, das mulheres e das minorias não insistentemente denegridos.

Temos, então, o descortinar dos propósitos da educação tradicional. Será que ela está presente na educação pública brasileira? Temos outras alternativas educacionais?

Diante às críticas à educação tradicional e, principalmente, diante dos movimentos sociais iniciados na segunda metade do século XX, formados pelos grupos minoritários que reivindicam o reconhecimento de suas culturas, propostas educacionais multiculturais começaram a surgir. Defende-se que, em tempos de afirmação dos ideais democráticos, a escola não pode mais se fechar às diferentes culturas, não sendo admitido qualquer tipo de exclusão.

Vejam algumas propostas de educação multicultural. Silva (1995, 2007, 2013), Sacristan (1995), McLaren (1997, 2000) e Macedo (2007), ao dissertarem sobre o

multiculturalismo salientam a existência de duas diferentes perspectivas: liberal e crítica. Já Candau (2010), bem como Santos e Lopes (2010) abordam três possibilidades de multiculturalismo: assimilacionista, diferencialista e integrativo/intercultural.

O multiculturalismo liberal tem sido identificado como a proposta educacional que abarca as diferenças culturais sem alterar sua lógica de trabalho tradicional. Ou seja, as culturas minoritárias são admitidas no contexto escolar desde que possam se adaptar à cultura dominante (SILVA, 2013). Considera-se as culturas minoritárias subculturas, não sendo atribuídos a elas o mesmo grau de importância, peso e prestígio que a cultura dominante recebe (SACRISTAN, 1995).

Conforme Macedo (2007), o multiculturalismo liberal continua a considerar as culturas como sendo algo fora da dinâmica social, política e histórica, mantendo assim a perspectiva essencialista da escola tradicional. As diferenças culturais são entendidas como fenômenos da natureza humana, não sendo problematizado as relações de poder que as permeiam na sociedade. Assim, a cultura dominante continua a ser utilizada como modelo central e ideal.

Essa prática, traz à tona dois importantes pontos relacionados ao modo como as diferenças podem ser compreendidas. Na perspectiva multicultural liberal, a diferença tem sido naturalizada e tolerada. Naturalizar as diferenças culturais é desconsiderar os elementos sociais que as geraram, enquanto que tolerar envolve continuar a percebê-la como algo externo à condição ideal, tendo agora sua presença aceita.

Silva (2013) apresenta-nos um importante esclarecimento. O discurso de “respeito à diversidade” fortemente presente na sociedade atual surge do olhar liberal apresentado acima. A diversidade, na verdade, é a diferença essencializada, vista como um fenômeno eminentemente natural ao invés de ser considerado social. Consequentemente, aquilo que é natural e inevitável precisa ser tolerado. À escola cabe apenas reconhecer e celebrar a existência da diversidade.

O impacto dessas práticas aos grupos minoritários é apresentado por McLaren (1997). Segundo o autor, os alunos originários desses grupos continuarão tendo que se moldar à cultura dominante, pois mesmo que sua cultura seja admitida na escola, as práticas pedagógicas não se modificam. Desse modo, como sua cultura é colocada em uma situação de desprestígio e submissão, sua presença na escola pouco ou nada contribuirá para a sua formação.

Outra alternativa encontrada pelo multiculturalismo liberal, em resposta às denúncias apresentadas contra a escola tradicional com relação ao monopólio da cultura dominante, tem sido a defesa de que vivemos em uma cultura comum. Os grupos privilegiados têm optado por ocultar suas vantagens e defender que possuímos uma humanidade comum (MCLAREN, 1997). Assim, dissemina-se o discurso de que todas as produções culturais fazem parte do legado da humanidade e que todos podem usufruir delas.

Apresentado o multiculturalismo liberal, conheçamos agora as propostas do multiculturalismo crítico, que tem como principal foco as relações de poder existentes entre as diferentes culturas de uma sociedade. O primeiro ponto de diferenciação do multiculturalismo crítico, em relação ao liberal, refere-se a sua concepção de cultura. Esta não é essencializada, sendo compreendida como um movimento de relações entre sujeitos, onde sempre está presente a luta por significados. Desse modo, o multiculturalismo crítico busca analisar as forças que imprimem, legitimam e oficializam uma cultura ao passo que desprestigiam outra (MACEDO, 2007).

Conforme Silva (2007), o multiculturalismo crítico é um modelo pedagógico de desconfiança, questionamento e transformação radical. Uma perspectiva que não enfatiza as diferenças como diversidade, mas sim como desigualdade. Silva (1995), pontua que em termos antropológicos a relação entre culturas pode até ser concebida no âmbito da diferença, já que não existe nenhum critério que permita declarar que uma determinada cultura é melhor ou mais válida que outra. Contudo, no âmbito sociológico, a diferença entre culturas configura-se como desigualdade, pois no jogo social estabelecido há uma correlação de forças que leva determinadas culturas se imporem como mais válidas que outras.

Portanto, o multiculturalismo crítico entende que uma educação multicultural não se faz pela simples adição de informações superficiais sobre as culturas dominadas e nem pela manutenção do discurso dominante. Ao invés disso, constitui-se pela problematização do *statu quo* e das formas como as desigualdades são estabelecidas nas relações sociais (SILVA, 2007). Para McLaren e Giroux (2000), a escola deve promover que o estudante tenha a possibilidade de compreender, criticar e transformar as diferentes realidades existentes, no lugar de estimular que ele seja um reproduzidor acrítico da cultura dominante. Propõe-se uma pedagogia que ofereça ao estudante os meios para a transformação social e de si mesmo, permitindo-o analisar seus próprios significados culturais e interpretar os diferentes eventos.

Entendendo que as culturas dominadas não devem ser abordadas superficialmente pelas escolas, uma questão geralmente é levantada: “[...] socializar as crianças dos grupos dominados em sua cultura não é condená-las a ficar presas no interior de habilidades e saberes sem valor no mercado do capital cultural? (SILVA, 1995, p. 196)”.

Antes de debater sobre esta questão, faz-se relevante conhecermos o que Candau (2010), Santos e Lopes (2010) expõe sobre os diferentes tipos de multiculturalismo: assimilacionista, diferencialista e integrativo/intercultural. A abordagem multicultural assimilacionista apresentada pelos autores assemelha-se ao multiculturalismo liberal exposto acima, como podemos ver na seguinte citação:

A abordagem assimilacionista [...] vai favorecer que todos/as se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se integrar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos/as são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural e homogeneizador presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas na sala de aula, aos valores privilegiados, etc. Simplesmente, os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são neles incluídos tal como se configuram. Estratégias de caráter compensatório são implementadas para efetivar essas políticas (CANDAU, 2010, p. 20-21).

Vemos assim, que o termo multiculturalismo assimilacionista é utilizado para denominar a mesma realidade do multiculturalismo liberal. Os grupos minoritários são integrados ao contexto escolar majoritário, com o propósito da universalização do ensino, sem que a cultura dos grupos minoritários seja incluída ao contexto de forma similar à cultura hegemônica. Tem-se então um multiculturalismo limitado, no qual prevalece o caráter monocultural e homogeneizador da escola tradicional.

Em resposta ao multiculturalismo assimilacionista/liberal, surge um tipo de multiculturalismo que ainda não abordamos. Segundo Candau (2010), o multiculturalismo diferencialista é uma abordagem que reage à tentativa de silenciar as diferenças do multiculturalismo assimilacionista/liberal. Como reação, o multiculturalismo diferencialista enfatiza o reconhecimento das diferenças e entende que a expressão das culturas minoritárias será garantida se for assegurado espaços próprios e específicos a elas. Acredita-se que somente assim tais grupos poderão expressar-se com liberdade, bem como manter suas matrizes culturais de base.

Defende-se a formação de comunidades culturais homogêneas (bairros, escolas, igrejas, clubes, associações, etc.) e a existência de programas educacionais diferenciados, onde os diversos setores culturais de uma sociedade encontrem ambientes educativos apropriados a cada um (SANTOS; LOPES, 1997).

Algumas críticas são realizadas à abordagem diferencialista, pois se entende que ela está se baseando numa visão estática e essencialista da formação das identidades e culturas, favorecendo o surgimento de processos radicais de afirmação. Em oposição, defende-se que as culturas estão em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução, compreendendo que, apesar de cada cultura ter suas raízes, as culturas são historicamente dinâmicas e não devem fixar as pessoas em um determinado padrão cultural engessado (CANDAU, 2010).

Tem-se, desse modo, o multiculturalismo aberto/interativo/intercultural, que defende a inter-relação dos diferentes grupos presentes na sociedade, reconhecendo a existência da hibridização cultural e não da purificação da cultura. Segundo Candau (2010, p. 23).

A perspectiva intercultural [...] quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAU, 2010, p. 23).

Portanto, o multiculturalismo intercultural ou interculturalismo é uma proposta pedagógica que defende o diálogo entre as culturas, com tensionamento e debate a respeito das relações de poder existentes. Preconiza que as diferentes culturas convivam em um mesmo espaço, sem que a cultura majoritária seja mantida constantemente em superioridade sobre as outras, o que ocasionaria o enfraquecimento das minoritárias, como acontece com o multiculturalismo liberal/assimilacionista. Propõe-se a construção de um espaço pedagógico crítico e consciente dos confrontos culturais existentes, que busque caminhar na direção do saudável convívio intercultural.

Santos e Lopes (1997), equiparam o interculturalismo ao multiculturalismo crítico, sinalizando que os dois opõem-se ao multiculturalismo liberal/assimilacionista e que ambos propõem a valorização da diferença com o propósito de revelar as

relações de poder existente, ao invés de focalizar a autenticidade cultural de cada, como ocorre com o multiculturalismo diferencialista.

Terminada a exposição dos debates existentes entre as abordagens assimilacionista, diferencialista e intercultural, retomemos o questionamento apresentado por Silva (1995, p. 196): “[...] socializar as crianças dos grupos dominados em sua cultura não é condená-las a ficar presas no interior de habilidades e saberes sem valor no mercado do capital cultural?”.

Para abordar este questionamento, o autor relata que a resposta para essa questão tem mais de uma dimensão a se considerar:

1. O multiculturalismo crítico não propõe o encerramento e o fechamento cultural, pois visa promover pontos de contatos entre as culturas, capacidade de tradução entre elas e identidades de fronteira. Quanto ao ponto de contato proposto, refere-se principalmente à identificação e transformação das relações de poder existente entre elas.
2. Alimentar a ideia de que o trabalho com a cultura dominada pode promover o fechamento cultural, leva ao discurso de que a cultura dominante tem mais serventia, autoridade e legitimidade. Para evitar isso, o autor propõe que o acesso à cultura dominante seja promovido a partir da perspectiva da cultura dominada, quando será destacado as mútuas relações de dominação e subjugação.
3. Contudo, a ideia de partir da cultura dominada para abordar a cultura dominante ainda pode manter a valorização do discurso de importância da cultura dominante e de desvalorização da cultura dominada. Para solucionar esta questão, o autor refere que o multiculturalismo crítico propõe que a cultura dos grupos dominados seja encarada pela perspectiva antropológica. Ou seja, a cultura dominada deve ser vista como “[...] uma manifestação e expressão de formas de organizar a vida social que existem ao lado de outras, igualmente válidas (SILVA, 1995, p. 197)”. Mas, o contexto mundial não permite que nos fechemos no nosso modo de viver, sem perceber que há outros modos de vida em contato conosco. Portanto, o propósito não é partir da cultura dominada para chegar na cultura dominante, mas sim debater com a cultura dominada a

existência da cultura dominante, abordando o histórico contato existente e problematizando as relações de poder e subordinação presentes. Segundo o autor, este é um trabalho que não deve ser feito apenas com os grupos da cultura dominada, mas também com os da cultura dominante.

Diante da apresentação dessas diferentes perspectivas teórico-educacionais (educação tradicional, multiculturalismo liberal/assimilacionista, multiculturalismo diferencialista e multiculturalismo crítico/interativo/intercultural), podemos retornar ao objetivo inicial deste capítulo, que visa compreender os aspectos que diferenciam as modalidades Educação Majoritária, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena e Educação Especial (substitutiva).

Vimos que essas modalidades fazem parte de um projeto educacional nacional, normatizado pela LDB/96 e norteado por objetivos, diretrizes e regras. Até o momento, não levantamos questionamentos sobre a teoria educacional que o embasa, ponto que agora passa a ser necessário. No entanto, será difícil dizer qual teoria educacional fundamenta o atual projeto educacional brasileiro, pois, além dele sofrer influência da concepção de diferentes grupos sociais, ele encontra-se sempre em transformação: iniciou-se do modelo tradicional de ensino e aos poucos vem recebendo influências dos pressupostos críticos e pós-críticos da educação. O que podemos fazer é refletir sobre como anda este processo de transformação, analisando como ele se configura em cada modalidade da educação básica.

Estudando sobre a Educação do Campo, podemos perceber que os povos do campo têm solicitado a construção de uma escola do campo, ao invés da oferta da escola da cidade no campo. Essa proposta, fundamenta-se no entendimento de que a educação tradicionalmente oferecida, pautada nos interesses, práticas e discursos urbanos, não é vantajosa ao povo do campo, pois desvaloriza sua cultura, aborda conteúdos irrelevantes à sua realidade, leva-os a se sentirem inferiores e não os prepara para lidar com as relações de opressão que vivenciam no campo. Em oposição, uma escola do campo propõe oferecer um processo formativo pautado na realidade dos povos do campo, tendo como foco a valorização de suas experiências de vida; a formação de sujeitos orgulhosos de sua origem; a preparação para a vida no campo e a problematização dos processos opressores vividos.

Numa direção similar, a modalidade Educação Indígena também volta-se para a construção da escola indígena, onde a cultura branca e burguesa não seja a

referência. Apesar da instituição escolar não ser uma ferramenta inerente à cultura indígena, os povos indígenas a solicitam por entender que este é um recurso que permitirá sua sobrevivência no atual contexto social. Assim, a educação escolar indígena busca contribuir para que os índios em contato com a cultura não-indígena não fiquem à margem da sociedade contemporânea (FÉLIX, 2007), tendo a possibilidade de transitar entre as duas culturas. Contudo, querer a construção de uma escola, não significa aceitar a escola burguesa. Os índios solicitam uma escola que aborde os elementos de sua cultura, que forme índios orgulhosos de si e conscientes do contexto social em que vivem.

Do mesmo modo, a Educação Escolar Quilombola também surge do descontentamento de um grupo minoritário com o modelo escolar dominante. A comunidade quilombola solicita a construção de uma escola própria, onde haja espaço para sua história, memória, tecnologia, territórios e conhecimentos, onde as situações de desigualdade e preconceito vividas possam ser debatidas e onde a identidade e autoestima dos alunos possam se fortalecer.

Com base nos ideais dessas três modalidades, podemos refletir sobre as teorias educacionais apresentadas acima. Tais modalidades opõe-se à reprodução do modelo de escola da cultura dominante, pois além de reconhecerem que a escola serve a diferentes propósitos, entendem que os propósitos da escola dominante não são benéficos para os membros das comunidades que representam. Os povos do campo, indígenas e quilombolas entendem-se como culturas minoritárias, dignas de existir e de serem valorizadas. Desse modo, lutam pelo direito de existir, de participar do processo formativo de seus descendentes e de resistir à opressão estabelecida pelos grupos dominantes.

Pensando sobre as perspectivas teórico-educacionais que fundamentam o discurso dessas três modalidades, fica evidente que não se trata nem da educação tradicional, nem do multiculturalismo liberal/assimilacionista, fazendo-se necessário refletirmos sobre o multiculturalismo diferencialista e multiculturalismo crítico/interativo/intercultural.

Conforme Candau (2010), Santos e Lopes (2010), a perspectiva multicultural diferencialista reage à tentativa de enfraquecimento e silenciamento das culturas minoritárias do multiculturalismo liberal, defendendo a construção de espaços específicos que permitam a livre manifestação cultural, bem como sua preservação. Em oposição, os autores criticam tal perspectiva, por entenderem que ela é uma



proposta radical, que parece buscar a purificação e isolamento cultural. Além disso, defendem o multiculturalismo crítico e intercultural, pois consideram que ele se opõe ao engessamento das culturas e propicia a inter-relação dos diferentes grupos culturais.

Analisando estas duas últimas perspectivas de multiculturalismo, não identifiquei que as propostas das modalidades Educação do Campo, Educação Indígena e Educação Quilombola se enquadram em apenas uma delas. Apesar dessas modalidades serem desenvolvidas em espaços escolares específicos, traço característico do multiculturalismo diferencialista, o discurso que elas propõem também se aproxima do multiculturalismo crítico/intercultural, pois não vejo discurso de isolamento cultural, mas sim de debate intercultural. Quando propõem a realização de um processo educacional específico, as referidas modalidades não estão tentando se isolar, mas se preparar para o convívio intercultural.

Fundamento esta posição com Silva (1995), pois o autor pontua que no multiculturalismo crítico o processo educacional dos grupos minoritários pode ser desenvolvido com base em sua cultura, sendo a cultura dominante abordada para problematizar e debater sobre o contexto intercultural que vivenciam. Desse modo, entendo que uma educação intercultural para ser realizada não precisa da convivência espacial dos representantes de diversas culturas. Ela pode ser realizada também quando um determinado grupo de sujeitos discute a respeito das diferentes culturas existentes na sociedade, problematizando sobre como elas podem coexistir e compreendendo os embates culturais e políticos que sempre se farão presentes.

Voltemo-nos agora para a modalidade Educação Especial. De qual(is) teoria(s) educacional(ais) ela se aproxima?

Analisando a história da Educação Especial, pudemos perceber que seu principal foco direciona-se à garantia da escolarização das pessoas com deficiência, pois por muito tempo elas ficaram relegadas desse processo, recebendo intervenções limitadas ao ensino das atividades de vida diária e/ou à cura/reparação da deficiência. Nessa direção, a Educação Especial passou por diferentes momentos, encontrando-se atualmente com duas configurações: substitutiva e complementar/suplementar.

Em seu caminhar rumo à escolarização das pessoas com deficiência, a Educação Especial questionou a teoria educacional tradicional no que diz respeito a sua propensão em homogeneizar e normalizar o público da escola. Segundo Matui (1998), além da tendência em naturalizar o conhecimento, a escola tradicional,

também naturaliza o homem, pois defende que ele é dotado de uma essência imutável e acredita que sua inteligência é pré-determinada. Nesse contexto, a educação tradicional entende que a escola tem o papel de apenas moldar o aluno, ensinando-lhe conceitos necessários à sua vida profissional. Compreensão que resultou em práticas pedagógicas caracterizadas pela divisão dos alunos por classes (bom, médio e ruim), intolerância, preconceito e exclusão dos alunos que não conseguiam avançar (sejam eles com ou sem deficiência).

Opondo-se a este aspecto da educação tradicional, a Educação Especial defende que o homem é histórico-cultural. Ou seja, que o desempenho escolar do aluno não decorre principalmente de sua aptidão individual/genética, mas sim de suas experiências escolares e extraescolares. Com essa compreensão, a Educação Especial entende que todo aluno com deficiência tem potencial para a escolarização, bastando para tanto que eles tenham acesso a práticas escolares compatíveis aos seus estilos e ritmos de aprendizagem. Para tanto, a modalidade Educação Especial prevê diversificadas medidas.

No âmbito da classe comum (da maioria), através da educação especial complementar/suplementar, propõe-se que o aluno com deficiência vivencie seu processo de escolarização junto com os alunos sem deficiência, tendo professores da sala de aula preparados para esse ensino e professores especializados aptos a desenvolver atividades específicas no contraturno, como por exemplo: ensino de Libras, português escrito como segunda língua, sistema Braille, soroban, orientação e mobilidade, atividade de vida autônoma, comunicação alternativa, etc (BRASIL, 2001, 2008). Outra opção da modalidade Educação Especial encontra-se no âmbito das classes e escolas especiais, configurando a educação especial substitutiva. A escolarização do aluno com deficiência ao invés de ser realizada junto com os alunos sem deficiência, é ofertada em classes formadas apenas por alunos com deficiência, onde se realizará atividades semelhantes às realizadas nas classes comuns (da maioria) e no atendimento educacional especializado, tendo como diferencial a atenção individualizada e o apoio intenso e contínuo (BRASIL, 2001).

Refletindo sobre a proposta da Educação Especial, percebo que ela opõe-se à perspectiva da educação tradicional no quesito público e metodologia de ensino. Volta seu debate para a viabilização do acesso e permanência dos alunos com deficiência à escola majoritária, propondo mudanças nas práticas pedagógicas homogeneizadoras e defendendo a valorização da diversidade escolar. No entanto,

não percebo no âmbito da Educação Especial, questionamentos ao modelo educacional majoritário, aquele que privilegia e naturaliza a cultura dominante. Ao invés disso, observo que a Educação Especial reproduz os aspectos políticos e culturais do modelo majoritário da educação básica, assumindo o discurso de respeito e valorização da diversidade humana, aproximando-se assim do multiculturalismo liberal.

Poder-se-ia questionar se a educação especial não poderia ser desenvolvida a partir do viés multicultural crítico/intercultural. Acredito que sim, porém não identifiquei debates nessa perspectiva. Contudo, quando ocorrer penso que será decorrente das mudanças da educação majoritária, a qual já vivencia debates nessa direção. Na verdade, os estudos do multiculturalismo crítico e intercultural que consultei, em sua maioria, voltam-se ao contexto da educação majoritária, àquela educação que atende a maioria da população brasileira, da qual fazem parte grupos oprimidos como negros, mulheres, homossexuais e evangélicos.

Neste momento, torna-se pertinente esclarecer meu entendimento sobre a existência da modalidade Educação Majoritária. Percebo que nossa sociedade é formada por uma maioria, que tem de algum modo o mesmo projeto de escola, e por minorias, que demandam a construção de projetos próprios de escola. Esta maioria não é homogênea, vivencia grandes embates culturais, sendo formada por diferentes grupos sociais (brancos, negros, pobres, ricos, católicos, evangélicos, homens, mulheres, heterossexuais, homossexuais, pessoas com deficiência, pessoas sem deficiência, etc). Já os grupos minoritários (camponeses, índios, quilombolas e surdos), além de vivenciarem algumas das tensões vivenciadas pela maioria, experienciam também outras tensões culturais, que, diferente das tensões vivenciadas pela maioria, exigem outro projeto de escola.

Chego assim, aos aspectos que considero ser diferenciadores das modalidades Educação Majoritária, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola e Educação Escolar Indígena. Apesar de cada uma dessas modalidades seguirem o comum e o regular da educação básica, cada uma diferencia-se entre si pelos seus propósitos ideológicos e culturais. Conseqüentemente, diferenciam-se pelos seus currículos.

Que sujeito cada modalidade pretende formar? Quais conhecimentos cada modalidade acha necessários abordar?

A Educação do Campo pretende formar camponeses, orgulhosos de sua identidade, aptos ao trabalho e a luta do campo, conscientes do contexto social em que vivem e preparados para sair do campo quando desejarem. A Educação Escolar Indígena deseja formar índios conhecedores de suas tradições, que compreendam a relação que seus ancestrais têm com a terra, que conheça a história de opressão vivida pelo seu povo e que também esteja preparado para sair das terras indígenas quando desejar. A Educação Escolar Quilombola deseja formar quilombolas orgulhosos de si, conhecedores da história, memória e tecnologia do seu povo, que estejam de certo modo preparados para lidar com as situações de preconceito e racismo que possam vir a encontrar fora da comunidade. Já a educação majoritária, busca formar sujeitos da cidade, não-índios e não-quilombolas, que, apesar de fazerem parte de um grande grupo heterogêneo e desigual, compartilham de algum modo dos projetos da cultura dominante.

Como se pode perceber, não inseri a modalidade Educação Especial nas diferenciações apresentadas acima. Fiz isso, por perceber que a Educação Especial não possui um modelo educacional próprio. Na verdade, ela se adequa aos modelos educacionais que apoia. Por exemplo, a Educação Especial pode assistir a modalidade Majoritária, a Educação do Campo, a Educação Indígena ou a Educação Quilombola. Para isso, ela leva para essas modalidades seus conhecimentos sobre as especificidades educacionais das crianças com deficiência. Podemos ter então: classe majoritária com alunos com e sem deficiência, classe do campo com alunos com e sem deficiência, classe ou escola especial majoritária, classe ou escola especial do campo, etc. Diante desta compreensão, questiono se a Educação Especial deveria ser considerada uma modalidade da educação básica.

Conforme o Parecer 11/2000:

O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem assim um perfil próprio, uma feição especial **diante de um processo considerado como medida de referência**. Trata-se de um modo de existir com característica própria. [...] (BRASIL, 2000a, negrito meu).

Segundo o conceito de modalidade trazido pelo parecer, um fenômeno pode se apresentar de diferentes maneiras, podendo estas ser consideradas modalidades de um mesmo fenômeno, as quais possuem características próprias ao passo que também possuem características semelhantes, sendo estas a medida de referência

para as agrupar como pertencentes ao mesmo fenômeno. Corroborando com o apresentado, temos o Dicionário Conciso (1977, 466), no qual modalidade é definida como um substantivo feminino que demarca o “modo de ser ou de manifestar uma coisa”.

Considerando que a Educação Especial é uma modalidade que originalmente tinha apenas a configuração substitutiva e que atualmente vem se transformando em complementar/suplementar das outras modalidades da educação básica, penso que a configuração complementar/suplementar da Educação Especial não se constitui como um modo de ser da educação básica, pois ela não é escolarização. Ela é um instrumento de apoio para os diferentes modos de escolarização da educação básica (Educação Majoritária, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena).

Quanto à configuração substitutiva da Educação Especial, ela carece de novas pesquisas para que haja melhor entendimento de sua configuração. Caso ainda esteja pautada no antigo paradigma médico, ela não oferece escolarização e não deve ser considerada integrante da educação básica. Caso tenha se modificado e esteja oferecendo escolarização, é preciso analisá-la para conhecer seus objetivos e práticas e, desse modo, identificar se ela possui propriedades suficientes para demarcar a existência de um modelo da educação básica diferente dos atualmente existentes.

Finalizando este capítulo, trago o seguinte questionamento: qual das modalidades abordadas até então abarcam os interesses da comunidade surda?

Vimos, neste capítulo, que a educação escolar é um processo formativo motivado por interesses ideológicos e culturais, bem como que alguns grupos sociais já têm seus interesses reconhecidos pelo Sistema Educacional Brasileiro, sendo disponibilizado a eles espaço para pensar sobre seu processo educacional escolar, como é o caso da população majoritária (moradores da cidade e participantes da cultura capitalista), dos camponeses, dos indígenas e quilombolas. Porém, quanto à população surda, esta não tem tido um espaço para planejar sua educação. Apesar dos surdos poderem estar presentes em cada um dos grupos mencionados acima, há aspectos da vivência surda que as modalidades apresentadas, mesmo com o auxílio dos conhecimentos da Educação Especial, não conseguem contemplar. Por esse motivo, fortaleço a minha hipótese de que a educação do surdo precisa se configurar como uma modalidade da educação básica.

## 6 A EDUCAÇÃO DO SURDO E SEUS DIFERENTES OLHARES

Os surdos majoritariamente são compreendidos como sendo um grupo de pessoas que se diferenciam das demais pela sua inabilidade em ouvir e falar, fato que os tem demarcado como pessoas com deficiência. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, 2008).

A partir dessa perspectiva, o Sistema Educacional Brasileiro insere os surdos na categoria “pessoas com deficiência”, por entender que eles possuem um impedimento sensorial auditivo de longo prazo que os restringem da comunicação com a sociedade ouvinte e falante do português. Diante dessa compreensão, a “modalidade” Educação Especial responsabiliza-se pela educação do surdo e busca promover, atualmente a partir do atendimento educacional especializado, a superação das barreiras comunicativas vivenciadas por esses alunos na escola.

Ainda de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngüe – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2008).

Como podemos ver, para superar as barreiras comunicativas vivenciadas pelo surdo, a Educação Especial Complementar/Suplementar tem lançado mão de algumas alternativas. Com a escolarização através da Libras, com a presença do professor bilíngüe ou do intérprete de Libras em sala, busca resolver a dificuldade do surdo em ouvir a fala do professor. Com o ensino de Libras aos colegas ouvintes e com a presença de mais alguns alunos surdos na sala, pretende possibilitar a comunicação entre colegas. E, por fim, focalizando a modalidade escrita da língua

portuguesa com a perceptiva de segunda língua, visa viabilizar ao surdo o uso da língua portuguesa, mesmo que seja apenas pela escrita.

Apresento assim, resumidamente, a forma como os surdos vêm sendo compreendidos (sujeitos deficientes no ouvir, e conseqüentemente também no falar), bem como o modo como o Sistema Educacional Brasileiro tem abordado sua educação (necessidade de realizar adaptações comunicativas).

Retomemos o que discutimos no capítulo anterior. Será que tais posturas quanto à educação do surdo sofrem influências ideológicas e culturais? Será que existe um outro modo de compreender a pessoa surda e de oferecer escolarização às mesmas?

A compreensão atualmente assumida pelo Sistema Educacional Brasileiro quanto à pessoa surda perdura, salvo algumas modificações, desde a antiguidade, pois o surdo majoritariamente sempre foi compreendido como alguém que foge da normalidade humana e que deste modo é deficiente. O que mudou consideravelmente ao longo do tempo foi a forma como tal deficiência é considerada: de castigo divino que deve ser sacrificado e de sub-humanidade que só será superada com o aprendizado da fala, a surdez recebe na atualidade o status de diversidade humana, trazendo o entendimento de que aqueles que a possuem têm os mesmos direitos das pessoas sem deficiência.

Contudo, atentemos ao título de deficiente atribuído aos surdos. Há um discurso majoritário que defende ser inevitável tal adjetivação, sendo comum ouvirmos a seguinte colocação: se os surdos realmente não têm o sentido da audição inerente ao ser humano, como não os considerar deficientes? Considero que esse posicionamento resulta de um olhar naturalista e essencialista de mundo, no qual o homem é compreendido pela sua condição biológica ao invés de social. Os surdos, em oposição, rejeitam esta perspectiva majoritária criada a partir do olhar ouvinte sobre a surdez, e apresentam sua própria compreensão, construída pelas suas experiências de vida (positivas e negativas).

Conforme Chiella (2007 apud LOPES, 2007), é comum encontrarmos nas narrativas surdas relatos de experiências nas quais os surdos se vêm colocados como estranhos, como pessoas que não pensam porque não falam e como alguém exótico por utilizar uma língua manual. Além disso, os surdos queixam-se de a todo momento ter que justificar ao ouvinte sua preferência em ser surdo ao invés de tentar ser ouvinte. Para Perlin (2006 apud LOPES, 2007), essas são práticas de dominação e

opressão subsidiadas por concepções pautadas numa suposta normalidade e na percepção ouvinte de que há perfis de surdos mais aceitáveis que outros (surdos protetizados, implantados e oralizados são mais aceitos pela sociedade ouvinte do que surdos sinalizadores que rejeitam a oralidade e defendem a existência da cultura surda).

Diferentemente dos embates costumeiros vivenciados no encontro surdo-ouvinte, Perlin (2001) apresenta relatos de jovens surdos a respeito do encontro surdo-surdo:

*[...] aquilo no momento do meu encontro com os outros surdos era o igual que eu queria, tinha a comunicação que eu queria, aquilo que identificava eles identificava a mim também, e fazia eu ser eu mesma, igual. [...] Um dia descobri que nunca iria falar como os ouvintes, seria mesmo impossível. Era preciso pegar o meu jeito próprio de ser surda, de ter minha comunicação visual (PERLIN, 2001, p. 54, itálico da autora).*

*[...] Somos assim. Algo atrai por ser melhor. Juntos é melhor. A maioria surda sempre está junto. Estar entre amigos surdos é sentir que existe este parentesco. É um parentesco virtual. Isto porque chegamos na profundidade de nossas relações de semelhantes. Uma semelhança forte que nos mantém vivos, unidos. Se acontecer visitas entre nós ficamos horas falando de tudo que é possível. Na família o ouvinte intervém, geralmente o pai, a mãe, os irmãos. Ficam ansiosos em relação ao tempo gasto nesta forma de comunicação. Nossa comunicação é uma forma de transmitir fatos, de compreendê-los, de valorizá-los na semelhança, no descompasso (PERLIN, 2001, p. 63, itálico da autora).*

Nos discursos apresentados, vemos satisfação e identificação. No encontro surdo-surdo, a comunicação é fluida e prazerosa, não há entre eles a sombra do modelo de normalidade não atingido. Nesse encontro, compartilham-se sentidos e ideias, o que permite a construção de novas significações quanto ao ser surdo. Não há faltas, não há corpo danificado, não há incompletude.

O surdo Sérgio Marmora de Andrade, citado por Campello (2007, p. 101), expõe seu entendimento sobre o ser surdo:

Nunca ouvi nenhum som sequer: as ondas no mar, o vento, o canto dos pássaros e por aí vai. Para mim, entretanto, esses sons nunca foram essenciais para a compreensão do mundo, já que cada um deles sempre foi substituído por uma imagem visual, que me transmitia exatamente as mesmas emoções que qualquer pessoa que ouve sente, ou talvez ainda com mais força, quem sabe? As minhas palavras nunca faltaram, e nunca fui uma criança rebelde ou nervosa, por uma simples razão: sempre tive como me comunicar, as pessoas em minha volta sempre entendiam o que eu queria, pois compartilhavam das mesmas palavras que eu: os Sinais.



Desse modo, estamos diante de uma perspectiva de surdez diferente da majoritária. Vemos uma surdez que deixa de ser falta para ser presença (LOPES, 2007). Presença da experiência visual, da língua de sinais, da identidade e cultura surda. Muda-se o modo de entender a surdez. Ao invés de ser vista pela perspectiva biológica de quem não a vive, passa a ser conhecida pela perspectiva social daqueles que a vivem, pois os surdos durante suas relações sociais não percebem em si a presença de faltas, falhas, impedimentos e deficiência, ao invés disso percebem no seu ser a marca de uma diferença. Defendem, assim, que a surdez não é uma deficiência, mas sim uma diferença.

Devemos entender que esse modo de compreender a surdez é uma construção cultural, nasce do encontro surdo-surdo e é um dos mais importantes reflexos da cultura surda, sendo compartilhada por todos aqueles que se identificam com a surdez nesta perspectiva, ou seja, é compartilhada por todos integrantes da comunidade surda. Através do discurso surdo, construído por este grupo minoritário linguístico e cultural, os surdos defendem a forma como experienciam o mundo e expõem que esta relação visual estabelecida não é inferior à relação auditiva do ouvinte, sendo apenas diferente. Os surdos também trazem que a língua de sinais é uma modalidade linguística eficaz e de grande orgulho da comunidade surda. Com essas duas dimensões tem-se então a identidade surda, compartilhando uma mesma língua e vivenciando situações particulares, um sentimento de pertença surge entre os membros desse grupo.

Segundo Lopes (2007, p. 23),

Quem tem surdez parte de uma condição narrada como diferenciada em relação a quem tem audição. Muito além de um corpo, aqui estão implicadas formas de se relacionar, formas de se identificar com alguns e se distanciar de outros, formas de se comunicar e de utilizar a visão como um *elo aproximador* entre sujeitos semelhantes. A surdez, nessa narrativa, é marcada pela presença de um conjunto de elementos que inscrevem alguns sujeitos em um grupo, enquanto que outros são deixados de fora desse grupo. Assim, as formas de comunicação advindas da condição surdez são um dos elos mais fortes da própria comunidade, uma vez que nosso modo de ver, entender e nos comunicarmos entre pares se dá efetivamente segundo processos no comum, para os quais as marcas identitárias são uma condição radicalmente necessária (LOPES, 2007, p. 23, *itálico da autora*).

Chegamos, assim, aos fundamentos do Movimento Surdo. Grupos de surdos, a partir da década de 60, descontentes com a perspectiva e tratamento patologizantes empregados nos EUA, aproximaram-se dos discursos dos movimentos sociais de

respeito e valorização das diferenças e começaram a lutar pelo reconhecimento da condição de minoria linguística e cultural do surdo. Tal discussão ganhou força no Brasil na década de 90, quando foram realizadas mobilizações em prol da garantia da comunicação e do acesso ao conhecimento mediado pela língua de sinais; pela garantia do respeito à situação linguística diferenciada do surdo; pelo reconhecimento da língua de sinais como símbolo identitário e pelo direito do surdo de aprender o português escrito como segunda língua (FERNANDES, 2012).

Analisando as conquistas do Movimento Surdo no Brasil, temos a Lei nº 10.436/2002 que reconhece e orienta a difusão da língua de sinais brasileira e o Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei nº10.436, dispondo sobre as medidas necessárias à garantia do direito à educação do surdo (BRASIL, 2002b, 2005). Dentre estas medidas, está prevista a organização de escolas e classes bilíngues para alunos surdos na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, onde a Libras e o português escrito deveriam ser a língua de instrução do processo educacional dos surdos.

Tais ordenamentos jurídico-educacionais foram de grande importância para a educação do surdo, mas os mesmos não têm sido completamente seguidos em várias de suas proposições. Para esta pesquisa, interessa-nos aquelas voltadas à educação básica, que se chocam com a atual Política Nacional de Educação Especial. Apesar do decreto nº 5.626/2005 apoiar a criação de escolas bilíngues para surdos, as ações da Educação Especial, como vimos na introdução deste trabalho, têm sido realizadas na contramão dessa decisão. Ao invés de promovê-las, o MEC tem direcionado suas ações para a escolarização das crianças surdas junto com as ouvintes, em escolas que têm o português oral como língua de instrução.

Acredito que este posicionamento do MEC, respaldado pelas atuais produções científicas do campo da Educação Especial, resultam do entendimento da surdez pela perspectiva da deficiência e da compreensão de que os surdos necessitam apenas de ações para a remoção de barreiras comunicativas. Se fosse admitido entender a surdez pela perspectiva da comunidade surda, percebendo que há um grupo cultural minoritário no Brasil que possui representações e interesses particulares, constatar-se-ia que a proposta da Educação Especial brasileira não é apropriada para a educação desse grupo cultural.

Conforme discutimos no capítulo anterior, a escolarização promovida pela “modalidade” Educação Especial em conjunto com a modalidade Educação

Majoritária serve aos interesses da cultura dominante (ouvinte). A comunidade surda, como outros grupos culturais minoritários, reivindica participar da construção e execução do projeto escolar oferecido às suas crianças, no qual deve haver espaço para as produções culturais surdas (ideologias, língua, costumes, arte, etc).

Para compreender como atualmente a educação do surdo configura-se no Sistema Educacional Brasileiro, conheçamos um pouco da sua história. Podemos dizer que por muito tempo a Educação do Surdo percorreu caminhos parecidos ao da Educação Especial, sendo seus trabalhos fundamentados numa perspectiva medicoterapêutica ao invés de educacional. Porém, num determinado momento, os estudiosos da surdez separaram-se da Educação Especial, optando por seguir outro caminho teórico.

Apresentando as ações desenvolvidas no INES desde a sua fundação em 1855 até o final da década de 1950, Soares (1999) expõe que a educação do surdo era marcada pela busca da oralidade, com intervenções voltadas para o treinamento auditivo, preparação dos órgãos fonoarticulatórios e produção da fala, ficando a instrução escolar em segundo plano. Uma perspectiva que não se limitou ao INES, estendendo-se por todo o Brasil, por meio das classes e escolas especiais, sofrendo poucas transformações até a década de 90.

Como já expomos, a década de 90 foi um importante período tanto para a Educação Especial quanto para o Movimento Surdo. Nela, fortaleceu-se as discussões quanto à inclusão educacional (tivemos a Declaração Mundial sobre Educação para todos em 1990 e a Declaração de Salamanca em 1994), bem como emergiu no Brasil as discussões sobre o reconhecimento da população surda como minoria cultural e linguística. É nesse momento, então, que a educação do surdo passa a trilhar dois diferentes caminhos.

Numa das direções, tem-se os Estudos Surdos, corrente educacional que direciona seus estudos para a perspectiva cultural da surdez, tendo nascido das mobilizações surdas e das descobertas científicas no campo da surdez: a Linguística constatou que a língua de sinais é uma língua de igual complexidade que as orais; a Psicolinguística apontou que uma língua não pode ser adquirida por treino, sendo necessário a criança vivenciar contextos naturais de uso da língua; e a Sociolinguística identificou que os surdos formam uma comunidade linguística minoritária, que compartilha valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios (SKLIAR; MASSONE; VEINBERG, 1995).

Numa direção oposta, temos a manutenção da corrente educacional que entende a surdez como deficiência. Esta, acompanhando as discussões da educação especial quanto à operacionalização da inclusão educacional, defende que a escolarização do surdo deve ser realizada na classe comum. Além disso, ao se apropriar de algumas propostas do Movimento Surdo, transfere para o português escrito a atenção dada ao português oral, tendo que para isso aceitar a presença da língua de sinais.

Como sabemos, o Sistema Educacional Brasileiro segue a segunda corrente apresentada. Aceitou a presença da Libras no processo de escolarização do surdo e também o ensino do português escrito como segunda língua, mas não admitiu a existência de escolas de surdos: onde a língua de sinais seria a principal língua utilizada na escola, onde os professores surdos seriam regentes de classe, onde as aulas seriam realizadas com pedagogia visual e onde o currículo escolar seria desenvolvido a partir da cultura surda.

Pesquisadores do campo dos Estudos Surdos apontam os prejuízos desta decisão para a comunidade surda. Skliar (1999) salienta que a suposta educação bilíngue promovida na escola majoritária continua priorizando a língua portuguesa em detrimento da língua de sinais, havendo apenas o deslocamento do foco da modalidade oral para a modalidade escrita. Continua-se a exigir do surdo que ele se aproxime da norma (da maioria) através do domínio do português escrito, enquanto que a língua de sinais fica em segundo plano, sendo desvalorizada e colocada numa posição marginal na escola.

Skliar e Lunardi (2000) apresentam outros aspectos contidos no atual currículo oferecido aos surdos. Segundo os autores, o professor surdo é subutilizado quando está presente na escola ouvinte/majoritária, pois a ele apenas é atribuído papéis relacionados à interação linguística, rejeitando-se sua importância para o processo de ensino-aprendizagem, para a formação da subjetividade do aluno, para o fortalecimento de sua identidade e para a vivência cultural surda. Assim, a escola mantém-se distante da comunidade surda e amordaça sua cultura, pois não disponibiliza espaço para sua expressão e valorização.

Os prejuízos na formação do surdo não param por aí. Skliar (1999) lembra-nos que além da língua ouvinte ser a referência da escola, o aluno surdo também tem sido exigido a se adaptar às didáticas, dinâmicas e percepções ouvintes. Conforme Santos (2009), o processo de ensino-aprendizagem do surdo não se diferencia dos ouvintes

apenas pelo tipo de língua utilizada para a comunicação. Não basta ter intérprete ou professor que saiba libras na sala de aula, o processo de ensino-aprendizagem do surdo demanda o uso da pedagogia visual, ou seja, requer um modo de ensinar diferente do desenvolvido com os ouvintes, com estratégias de ensino próprias ao pensamento visual do surdo. Segundo Quadros (2004), o olhar do professor deve estar organizado de forma não auditiva, ou seja, o professor deve ler, sentir, perceber o mundo e ensinar através do visual.

O cenário apresentado acima caracteriza o que Skliar e Lunardi (2000) definem como currículo ouvintista, formado por “[...] práticas discursivas e dispositivos pedagógicos colonialistas, em que o ser/poder/conhecer dos ouvintes constituem uma norma, não sempre visível, por meio do qual tudo é medido e julgado (SKLIAR; LUNARDI, 2000, p. 13)”. Portanto, as práticas educativas propostas pelo Sistema Educacional Brasileiro para os surdos partem do olhar ouvinte, sendo admitidas apenas as propostas bilíngues que conseguem atender à lógica ouvinte, desconsiderando-se as propostas que estão presas à lógica surda e que não podem ser adaptados à lógica ouvinte. Conforme Skliar (2001) e Perlin (2001), o ouvintismo é um conjunto de representações ouvintes que configuram o poder ouvinte sobre o surdo, a partir do qual a cultura ouvinte é entendida como superior a tudo que se refere ao surdo.

Franco (1999), Tanya Felipe (apud SÁ 2006), Lunardi-Lazzarin e Morgenstern (2010) sinalizam que a proposta inclusiva para os surdos não reconhece os aspectos políticos aqui mencionados, optando por ressignificar o discurso surdo pela perspectiva neo-liberal e neo-oralista. A proposta inclusiva para o surdo deixa de perceber a surdez pela perspectiva da diferença para a focalizar no âmbito da diversidade. Com isso, sustenta o discurso de respeito à diversidade e de tolerância para com aqueles que fogem da norma, não reconhecendo o processo responsável pela construção das diferenças e desigualdades sociais.

Vemos, assim, que as atuais ações para a educação do surdo na escola majoritária estão seguindo a perspectiva multicultural liberal. Os surdos são aceitos na escola, mas sua cultura não é colocada no mesmo patamar da cultura ouvinte, admitindo-se apenas a presença pontual de alguns elementos da sua cultura. Por exemplo: a Libras é aceita na escola apenas até o ponto que consegue ser adaptada à cultura escolar ouvinte. O intérprete e o professor bilíngue inserem a Libras na sala

de aula de modo que ela possa se adaptar ao contexto da sala de aula ouvinte, onde a língua oral continua presente.

Teske (2001) relata que a escola majoritária tem tratado a cultura ouvinte como única cultura, fato que, segundo Perlin (2001), tem produzido “verdades” prejudiciais aos estudantes surdos. Estando a cultura surda ausente da escola ou presente de forma fragmentada, os surdos tendem a construir sua subjetividade a partir do modelo ouvinte, incorporando os ideais da deficiência (incompletude/corpo danificado) e passando a desejar a todo custo alcançar a suposta normalidade dos ouvintes (falar e ouvir). Segundo o relato de muitos surdos adultos, esta é uma trajetória de bastante sofrimento. Referem que quando encontram já adultos a comunidade surda, constataam que gostariam de ter tido contato com a cultura surda desde a infância.

Conforme Perlin (2000, p. 24),

[...] no caso dos surdos, o currículo precisa estar envolvido num processo cultural inerente aos surdos. Para que a identidade surda possa vir a ser, temos de “adulterar” o currículo com a representação cultural surda. O contato do sujeito surdo com as manifestações culturais dos surdos é necessário para a construção de sua identidade, caso contrário, sua experiência vai torná-lo um sujeito sem possibilidades de auto-identificar-se como diferente e como surdo, ou seja, com determinada identidade cultural. A sua identificação vai ocorrer como sendo um sujeito deficiente. É bem o caso do oralismo. Se olharmos para a história, teremos presente o caso de identificação que o oralismo legou aos surdos como o enfraquecimento da comunidade surda, resultando na perda da autonomia, na competição de surdos com os ouvintes, no suicídio do surdo. Por quê? Acontece que a manifestação da identidade do surdo no currículo oralista é falha e contém a representação da identidade ouvinte como exclusiva. Uma segregação da identidade surda, uma negação da mesma!

Diante disso, Skliar (2001) propõe que olhemos a cultura surda a partir de uma perspectiva multicultural crítica, na qual cada cultura é vista pela sua própria lógica, processos e produções. Nessa perspectiva, o currículo da educação do surdo seria elaborado com base no entendimento da surdez como diferença cultural, opondo-se à perspectiva liberal que não aceita o aspecto cultural da surdez e prefere abordá-la pelo viés biológico (deficiência), resultando na adaptação do currículo ouvinte para o aluno surdo (LUNARDI, 2001).

Numa perspectiva crítica, o processo educacional do surdo seria realizado a partir da cultura surda, acrescido de reflexões sobre a cultura ouvinte e sobre as tensões vivenciadas. Conforme Skliar e Lunardi (2000), a construção do currículo multicultural surdo não pode ser concebida pela simples convivência entre surdos e

ouvintes, é preciso abordar as estruturas e práticas de poder utilizadas pelos ouvintes sobre os surdos. Com o multiculturalismo, os surdos poderão apropriar-se criticamente dos conhecimentos existentes; poderão ampliar a compreensão de si mesmos e do mundo onde interagem; e poderão estar preparados para transformar o contexto social em que estão inseridos (TESKE, 2001).

Diante do discutido neste capítulo, bem como no anterior, confirmo a pertinência da modalidade Educação do Surdo. Para possibilitar ao surdo uma educação multicultural crítica nos moldes apresentados, são necessárias a escola de surdos e a modalidade Educação do surdo, demanda que entendo ser similar àquela dos povos do campo, indígenas e quilombolas. Do mesmo modo que eles, os surdos não querem qualquer escola, não querem a escola majoritária do ouvinte, querem uma escola nascida da sua cultura, nascida do modo como vêm e interagem com o mundo. Querem uma escola que tenha o objetivo de formar surdos orgulhosos de si, que conheçam as produções culturais de sua comunidade e que estejam preparados para a relação bicultural (ouvinte/surdo) que sempre vivenciam.

A favor da escola de surdos, Sá (2006, p. 97), refere ser “[...] perfeitamente viável e desejável optar-se pela criação de escolas específicas para minorias, na medida em que isto a elas interesse”. Para autora, a construção de uma escola de surdos possibilitaria que os surdos reconstruíssem seu próprio processo de educação, sendo dada voz às suas subjetividades silenciadas, à sua produção cultural e à sua forma de ver o mundo.

Ainda conforme Sá (2006, p. 114)

[...] não se trata de colocar a cultura surda de um lado e a cultura ouvinte de outro, como se se estivesse tratando de oposições binárias, mas trata-se da tentativa de proclamar os surdos enquanto grupo social que também por esta característica se organiza. Os surdos constituem grupos sociais que têm interesses, objetivos, lutas e direitos em comum [...].

## 7 A MODALIDADE EDUCAÇÃO DO SURDO

Após analisar o Sistema Educacional Brasileiro e conhecer as modalidades da educação básica, o que indicou que a modalidade Educação do Surdo é viável, e após levantar as especificidades educacionais do surdo, o que apontou que a modalidade Educação do Surdo é necessária, chego a este capítulo com a intenção de propor o reconhecimento da modalidade Educação do Surdo. Para tanto, discorrerei sobre os seguintes aspectos: direito à educação; elementos comuns da educação básica; modelo padrão de ensino e projeto político-pedagógico.

Conforme discutido no capítulo 2, o Estado Brasileiro propõe-se a oferecer à população surda, bem como a todos os outros brasileiros, uma educação escolar que lhe promova pleno desenvolvimento, preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho, objetivos que estão em consonância com os direitos humanos. Nessa direção, foram publicados ordenamentos jurídico-educacionais que determinaram as regras que toda instrução escolar, com o foco na educação básica, deve seguir. Temos, assim, os elementos que precisam ser comuns à educação de todo brasileiro, ou seja, temos estabelecido os itens que precisam estar contidos nos serviços que pretendem oferecer educação básica ao surdo, sob pena de não serem reconhecidos e certificados pelo Ministério da Educação.

Um serviço que pretenda oferecer escolarização às crianças e adolescentes surdos, na faixa etária dos 4 a 17 anos, deve promover uma educação que esteja organizada por critérios adequados ao processo de aprendizagem (séries anuais, períodos semestrais, ciclos, com base na idade, na competência, etc.); que tenha carga horária mínima anual de 800 horas, distribuída por um mínimo de 200 dias de trabalho escolar; que estabeleça controle de frequência; que possua base curricular nacional comum associada a uma parte diversificada; que realize avaliação do desenvolvimento escolar e que emita certificado.

Junto a esses aspectos considerados obrigatórios a toda proposta de educação básica, os ordenamentos jurídico-educacionais brasileiros permitem que haja no Sistema Educacional Brasileiro serviços escolares com diferentes concepções pedagógicas, pois, conforme abordei no capítulo 5, a educação escolar é um processo formativo que pode se basear em diferentes propósitos e servir aos interesses de diferentes públicos. Com isso, temos atualmente no Sistema Educacional Brasileiro as modalidades Educação Majoritária, Educação do Campo, Educação Escolar



Indígena e Educação Escolar Quilombola. Tais modalidades constituem-se em diferentes propostas pedagógicas, organizadas a partir dos interesses e propósitos de cada grupo, mas que se caracterizam como educação básica por se assemelharem no cumprimento de regras comuns.

No capítulo 6, demonstrei que no Brasil há uma comunidade surda que reivindica seu direito em participar do processo educacional de suas crianças e adolescentes. Esta comunidade constitui-se como um grupo cultural, ao compartilhar valores, interesses e produções particulares, referindo estar descontente com o projeto educacional que vem sendo oferecido a seus integrantes. Segundo a comunidade surda, este projeto tem contribuído para que seus descendentes tenham uma formação deficitária, com aptidões pouco desenvolvidas e com identidades fragilizadas, estando despreparados para o mercado de trabalho e para o exercício de sua cidadania.

A comunidade surda brasileira queixa-se de estar sendo oprimida e silenciada pela sociedade ouvinte, que opta em desacreditar o discurso surdo e o considerar infundado. O projeto educacional ouvinte imposto aos surdos fundamenta-se no entendimento de que os surdos só se diferenciam dos ouvintes por não ouvir e não falar, não se acredita que este grupo tem produções culturais relevantes e de igual prestígio às ouvintes. Aqueles que nunca interagiram com os surdos a partir da língua de sinais parecem ter dificuldades em aceitar que na experiência visual pode surgir novos modos de vivenciar o mundo e de produzir sobre ele.

Oponho-me a este comportamento majoritário da sociedade ouvinte, acredito no discurso surdo e, mais do que isso, reconheço a existência da comunidade surda. Mas, os surdos não deveriam depender da aceitação e concordância do ouvinte ao seu discurso, deveriam apenas ter garantido seu direito, como minoria cultural e linguística, de participar e desenvolver o projeto escolar ofertado à sua comunidade.

Diante disso, defendo o reconhecimento da modalidade Educação do Surdo, modalidade que seguirá os princípios e diretrizes gerais da educação brasileira, ao mesmo tempo em que promoverá para os alunos surdos um processo de escolarização pautado da cultura de sua comunidade. O que significa dizer que a modalidade Educação do Surdo será desenvolvida a partir da concepção de surdez como diferença cultural, da supremacia da língua de sinais, da interação surdo-surdo, da importância do professor surdo, da pedagogia visual, da escrita da língua de sinais,

da história e produção artística surda, da língua portuguesa como segunda língua, da reflexão sobre a cultura ouvinte e da experiência bicultural vivenciada pelo surdo.

Para analisar minha proposta e discorrer sobre algumas oposições que podem surgir a ela, retomarei o que foi discutido no capítulo 5 a respeito das propostas educacionais pautadas em culturas minoritárias, quando apresento um questionamento sobre a relevância de se abordar conhecimentos com baixo capital cultural e quando exponho as oposições entre as propostas multiculturais assimilacionista, diferencialista e crítica/intercultural.

Na página 75, exponho uma problematização apresentada e discutida por Silva (1995, p. 196): “[...] socializar as crianças dos grupos dominados em sua cultura não é condená-las a ficar presas no interior de habilidades e saberes sem valor no mercado do capital cultural?”.

Numa sociedade multicultural como a nossa, que sofre grande influência da cultura capitalista, é comum encontrarmos posicionamentos que consideram inevitável a unificação das culturas e a sobreposição da cultura capitalista. Nessa perspectiva, entende-se que o aprendizado de habilidades e saberes que não fazem parte da cultura capitalista e que, desse modo, possuem baixo capital cultural na nossa sociedade são irrelevantes. No entanto, posicionamentos como esse supervalorizam os aspectos econômicos e desconsideram os demais elementos que constituem as relações sociais e o processo de ensino-aprendizagem. Conforme os Estudos Culturais vêm mostrando, a globalização não provocou a unificação das culturas e, ao invés disso, vivenciamos um importante momento de defesa das diferenças culturais, no qual as diferentes identidades nacionais, étnicas, sexuais e regionais encontram-se em disputa (CEVASCO, 2012).

Portanto, a humanidade organiza-se em grupos sociais e, mesmo com a globalização, esses grupos continuam a construir suas próprias maneiras de viver, sentir e pensar, as quais têm direta relação com a identidade e subjetividade de cada indivíduo. Num processo de ensino-aprendizagem é preciso levar tais aspectos em consideração, tanto porque, segundo McLaren (2000), o aprendizado do educando ocorre através das significações e contextualizações que realiza a partir da sua experiência cultural, como também porque não há um único modo de promover acesso ao capital cultural de maior prestígio.

Bourdieu e Passeron, citados por Silva (2007), defendem que ao basear seu currículo na cultura dominante, utilizando a linguagem e códigos da cultura dominante,

a escola tende a promover a exclusão dos alunos da cultura dominada, pois a cultura dominante lhes é totalmente estranha, enquanto que para as crianças da classe dominante, a cultura utilizada na escola lhes é familiar, o que resulta no sucesso escolar destes e no insucesso daqueles. Os autores propõem, assim, que a escola construa meios adequados para que as crianças da classe dominada tenham acesso ao capital cultural que as crianças da classe dominante têm acesso desde à família.

Além disso, entendo que o acesso à cultura dominante deve ser uma escolha e não uma imposição. Por exemplo, no caso da comunidade surda, apesar do português oral e o escrito serem itens de maior prestígio e valor social na sociedade majoritária, a comunidade surda tem optado por se apropriar primeiro da língua de sinais em suas modalidades gestual e escrita, para posteriormente apropriar-se do português escrito, ficando o português oral por último, para aqueles que têm interesse e aptidão.

Com a modalidade Educação do Surdo, o que proponho não é prender os surdos em sua cultura, mas é reconhecer que a experiência cultural deles não só é imprescindível para seu processo de ensino-aprendizagem como também é uma opção de estilo de vida, pois o modo de vida ouvinte não é a única possibilidade para o surdo. Nessa direção, concordo com as respostas de Silva (1995) ao questionamento apresentado: “[...] socializar as crianças dos grupos dominados em sua cultura não é condená-las a ficar presas no interior de habilidades e saberes sem valor no mercado do capital cultural? (SILVA, 1995, p. 196)”. Conforme o autor, a cultura dominada deve ser vista como “[...] uma manifestação e expressão de formas de organizar a vida social que existem ao lado de outras, igualmente válidas (SILVA, 1995, p. 197)”, o que se precisa garantir apenas é que os membros da cultura dominada conheçam a cultura dominante, para que tenham opções de escolha e/ou condições de resistência.

Continuando a análise da proposta de reconhecimento da modalidade Educação do Surdo, tentemos identificar de qual proposta multicultural ela se aproxima. Alguns poderiam dizer que esta proposta é diferencialista, pois defende o isolamento cultural ao tentar construir um espaço específico para a educação do surdo. Porém, do mesmo modo que analisei na página 78 as propostas de escola do campo, escola indígena e escola quilombola, defendo que a escola de surdos não se propõe a realizar o isolamento cultural, mas sim construir um espaço propício para o

debate intercultural, sem que haja a supremacia da cultura ouvinte e opressão da cultura surda, o que vem ocorrendo na educação do surdo na escola do ouvinte.

Não podemos negar que o jogo de poder sempre estará presente, seja no currículo da escola ouvinte, seja no currículo da escola surda, pois o currículo sempre será “[...] um campo de luta em torno da significação e da identidade (SILVA, 2007, p. 134)”. Apesar dos defensores da inclusão do surdo na escola do ouvinte disseminarem a ideia de que é possível construir um ambiente intercultural onde todos convivam juntos pacificamente, sabemos que a cultura “é um campo de produção de significados nos quais os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla (SILVA, 2007, p. 134). Construir uma escola de surdos fundamentada na perspectiva da cultura surda dará à comunidade surda recursos para participar desse jogo de poder, estando com a cultura surda em destaque. Seria hipocrisia dizer que na escola ouvinte não há esse jogo de poder de forma oposta.

Portanto, entendo que a modalidade Educação de Surdo é uma proposta multicultural crítica e intercultural, que prevê a inter-relação entre as diferentes culturas (não só com a cultura ouvinte, como também com as outras culturas que se relacionam às questões de gênero, raça, etnia, sexualidade e religião), que pretende promover o debate sobre as desigualdades e relações de poder existentes na sociedade, mas que, para tanto, partirá da perspectiva surda, tendo então um currículo guiado pelos interesses da comunidade surda.

Além das questões do capítulo 5, acho relevante retomar também algumas dos capítulos 3 e 4. Nestes, abordei conceitos que o campo da Educação Especial geralmente utiliza para subsidiar oposições às escolas de surdos. Dentre eles, há a defesa de que o surdo necessita receber educação regular e de que necessita frequentar espaços comuns de aprendizagem, pois senão terá seu direito à educação negado.

A fim de entender o significado do termo “educação regular”, analisei diversas publicações oficiais, tendo a preocupação de não me limitar à modalidade Educação Especial. Assim, buscando conhecer se outras modalidades fazem uso desse termo, constatei que a Educação de Jovens e Adultos também o utiliza. Além disso, percebi que a história desta modalidade possui algumas similaridades com a da Educação Especial.

Analisando a história do surgimento no Sistema Educacional Brasileiro das modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, percebi que ambas tiveram seus serviços identificados como sendo diferentes do modelo educacional oferecido à maioria da população, modelo este que tinha, dentre outras características, organização seriada, frequência obrigatória, currículo mínimo e carga horária própria (educação regular).

O serviço oferecido pela modalidade Educação de Jovens e Adultos foi inicialmente denominado de ensino supletivo. Considerado subsistema do Sistema Educacional Nacional, o ensino supletivo era uma proposta de escolarização acelerada, sem frequência e carga horária obrigatória, na qual os alunos tinham acesso a módulos que deveriam ser estudados em casa para, posterior, retorno do aluno à instituição, a fim de tirar dúvidas e realizar avaliações. A partir da LDB/96, o serviço oferecido pela modalidade Educação de Jovens e Adultos foi incorporado à educação básica brasileira e aos poucos vem tendo o seu formato reconfigurado. Contudo, seu serviço continua sendo diferente do modelo regular da educação básica, ou seja, é diferente do modelo de escolarização estruturado em 12 anos (9 anos de ensino fundamental + 3 anos de ensino médio).

Com relação à configuração inicial da Educação Especial no Sistema Educacional Brasileiro, parece que, semelhante ao ensino supletivo, os serviços realizados em classes e escolas especiais ofereciam uma escolarização diferente da oferecida à maioria da população. Porém, não encontrei especificações de como eram organizados esses serviços e o que os diferenciavam da educação regular. No geral, as publicações da Educação Especial enfatizam que o trabalho das classes e escolas especiais era guiado por uma perspectiva clínica ao invés de educacional. Mas, se assim fosse, entendo que elas não deveriam ser inseridas no Sistema de Ensino.

Em oposição aos discursos que enfatizam que os serviços das classes e escolas especiais eram clínicos, Mazzotta (1996, 2010) refere que desde 1982 o Estado de São Paulo já contava com classes e escolas especiais que ofertavam escolarização. Todavia, o autor não apresenta informações de como era essa escolarização, se ela organizava-se diferente do ensino regular.

Somente em 2001, encontro uma publicação que especifica como deve ser estruturado o serviço oferecido pelas classes e escolas especiais. Segundo os artigos 9º e 10 da Resolução nº 2/2001, as classes e escolas especiais devem organizar-se a partir do capítulo II da LDB/96, que trata sobre as normas da educação básica, bem

como a partir das diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 2001). Com base nessa publicação, começo a questionar se os serviços oferecidos pelas classes e escolas especiais ainda continuam diferentes da educação regular, pois conforme a Resolução nº 2/2001 o processo de escolarização das classes e escolas especiais deve ser organizado: por critérios adequados ao processo de aprendizagem (séries anuais, períodos semestrais, ciclos, com base na idade, na competência, etc.); com carga horária mínima anual de 800 horas, distribuída por um mínimo de 200 dias de trabalho escolar; com controle de frequência; com base curricular nacional comum associada a uma parte diversificada; com avaliação do desenvolvimento escolar e com expedição de certificados.

Ou seja, a partir da Resolução nº 2/2001 definiu-se que as classes e escolas especiais deveriam se estruturar com base nos mesmos critérios do ensino regular, sendo previstas diferenças apenas com relação à intensificação do apoio individualizado, das adaptações curriculares e no assessoramento das atividades de vida autônoma e social. Desse modo, questiono se o fato de se desenvolver um ensino com maior individualização e apoio ao aluno é o suficiente para demarcar que o trabalho desenvolvido é diferente do modelo regular de ensino. Afinal, quando o apoio é intensificado e adaptações curriculares são feitas para o aluno com deficiência no espaço onde há escolarização de crianças sem deficiência, o modelo de ensino no qual ele está sendo submetido não deixa de ser o regular. Trago esta questão para discussão pelo seguinte motivo: a escola de surdos constantemente é comparada às escolas especiais e nessa comparação é acusada de não oferecer educação regular aos seus alunos.

Estudando a história da modalidade Educação Especial é possível esclarecer quais são suas similaridades e diferenças com a modalidade Educação do Surdo. Como similaridade, pontuo apenas o fato de que a configuração substitutiva da Educação Especial utiliza-se, do mesmo modo que a proposta da modalidade Educação do Surdo, de um espaço diferente do frequentado pela maioria da população, espaço que erroneamente é entendido como o único regular. Para mim, o que deveria configurar a educação regular não seria o seu público, mas sim o tipo de serviço oferecido. Independente do espaço em que estiver sendo realizado, se estiver sendo oferecido escolarização conforme à regra padrão da educação básica, este ensino é regular (seja seu público alunos com deficiência, alunos sem deficiência, surdos, camponeses, indígenas ou quilombolas).

Com relação às diferenças entre a modalidade Educação do Surdo e a modalidade Educação Especial, estas são em maior número. Conforme apresentei no capítulo 5, questiono se a Educação Especial ainda pode ser considerada uma modalidade da educação básica e fundamento tal posição em dois motivos. Primeiramente, a modalidade Educação Especial tem se transformado e direcionado suas ações para oferecer apenas serviços complementares e suplementares à escolarização. Se assim for, ela deixa de ser um tipo de educação básica para passar a ser uma ferramenta de auxílio da educação básica. Como segunda justificativa, caso a Educação Especial continue ofertando escolarização em classes e escolas especiais, questiono se o serviço oferecido por elas é substancialmente diferente do oferecido aos alunos sem deficiência das escolas majoritárias, pois acredito que seu projeto político-pedagógico tenha mais similaridades do que diferenças, diferenciando-se apenas por questões metodológicas.

Já a modalidade Educação do Surdo não pode ser confundida com a Educação Especial Substitutiva, pois a primeira possui uma proposta política e pedagógica totalmente diferente da segunda. Como discutido no capítulo 6, o projeto de escola proposto pela comunidade surda diferencia-se bastante da cultura majoritária ouvinte, sendo proposta a construção de uma escola a partir da experiência surda, com um currículo que busque fortalecer e propagar a identidade surda, tensionando as relações de poder ouvinte-surdo e promovendo o desenvolvimento surdo a partir de uma pedagogia visual.

Discussões quanto ao distanciamento da Educação do Surdo da Educação Especial já ocorrem há algum tempo. Skliar, por exemplo, apresenta as razões que o levam a considerar que a Educação Especial não é o campo adequado para o debate significativo sobre a educação dos surdos (SKLIAR, 2001). Primeiramente, o autor discorda da linha de pensamento da Educação Especial sobre os surdos: surdos > deficientes auditivos > outros deficientes > educação especial > reeducação > normalização > integração > inclusão. Junto a isso, o autor expõe que a Educação Especial não reconhece a cultura e a identidade surda, optando por definir os surdos, no pior dos casos, pelos seus supostos traços negativos, percebidos como exemplos de um desvio de normalidade, ou, no melhor dos casos, como sujeitos representantes da diversidade humana. Assim, Skliar (1999, p. 12) afirma que “a separação entre a educação especial e a educação do surdo é imprescindível para que a educação bilíngue desenvolva uma certa profundidade política”.

Numa mesma compreensão, o relatório realizado pelo Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI, produzido para propor subsídios à elaboração da Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, também defende que a educação do surdo deve se separar da Educação Especial. Propõe-se que a educação do surdo seja deslocada da Educação Especial para “[...] uma diretoria, ou setor, que cuide de políticas educacionais bilíngues e multiculturais brasileiras [...] (MEC/SECADI, 2014, p. 5)”. Justifica-se tal posição com o entendimento de que a educação do surdo bilíngue é regular e não faz parte do atendimento educacional especializado, este seria indicado para surdos que tivessem comprometimentos associados. Por exemplo: cegueira, autismo, deficiência intelectual e síndromes. O atendimento educacional especializado seria indicado apenas para eles, devendo ser organizado com base nos princípios da Educação Bilíngue.

Assim, vejo que minha proposta de reconhecimento da modalidade Educação do Surdo está em consonância com o abordado por Skliar (1999, 2001) e pelo Relatório responsável em apresentar subsídios para a elaboração da Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (MEC/SECADI, 2014). Concordo com a proposta do Relatório, quando sugere a reestruturação da organização da SECADI no que diz respeito à educação bilíngue do surdo, apenas acrescento que esta reestruturação deve se dar pelo reconhecimento de que a educação do surdo deve receber o status de modalidade da educação básica.

Diante do exposto, para aqueles que se opõem à escola de surdos com a justificativa de que se está negando o direito do surdo frequentar a escola regular, digo que essa informação não procede. A escola regular pode ser desenvolvida a partir de diferentes projetos educacionais, não sendo necessário a presença de alunos ouvintes para a sua configuração. A frequência em espaços comuns de aprendizagem, ou seja, a escolarização no mesmo espaço que a maioria da população frequenta, não é um item considerado *sine qua non* para a educação básica comum a todos. Apenas, as publicações da Educação Especial têm este entendimento. Desse modo, o Sistema Educacional Brasileiro não condiciona o direito à educação do surdo à frequência em espaços comuns de aprendizagem.



## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisado o Sistema Educacional Brasileiro, conhecida as atuais modalidades da educação básica, verificado que os surdos possuem especificidades culturais que demandam um modelo de atenção diferente do atualmente oferecido e tendo lançada a proposta de reconhecimento da modalidade Educação do Surdo, proponho finalizar esta pesquisa com reflexões sobre dois questionamentos: como o reconhecimento da modalidade Educação do surdo pode contribuir para a educação da população surda? Quais podem ser os impactos desse reconhecimento para a modalidade Educação Especial?

Os surdos constituem um grupo cultural que é, de certo modo, invisível para a população majoritária/ouvinte. Enquanto as diferenças existentes no estilo de vida do campo, indígena e quilombola são mais notórias, havendo até um afastamento territorial, as diferenças entre o modo de ser surdo e ouvinte, não são facilmente identificadas pelos ouvintes. Desse modo, os surdos tendem a ser considerados ouvintes defeituosos, não sendo percebido que na interação surdo-surdo há um modo particular de experienciar e significar o mundo, modo esse possibilitado pela presença da língua de sinais.

Deixar de reconhecer a existência da cultura surda, sobretudo no campo educacional, impacta negativamente na vida do sujeito surdo. Ser privado da convivência com pessoas que vivenciam o mundo do mesmo modo que ele, com as quais poderia trocar experiências e realizar significativas produções, bem como ser obrigado a aprender a partir de um mundo que lhe é estranho, gera no surdo sentimentos de isolamento, incompetência e frustração. Crianças surdas que não são oralizadas e que, sendo assim, comunicam-se com o mundo através da visão precisam ter contato com pessoas que conheçam ou possuam experiência similares.

Como vimos no capítulo seis, essa experiência não diz respeito apenas ao tipo de comunicação, ela interfere em todo o processo de constituição do sujeito: formação da identidade, autoestima, modos de aprender, etc. Somada à experiência visual surda que a escola de surdos pode ajudar a promover, valorizar e desenvolver, não podemos esquecer dos aspectos políticos envolvidos no funcionamento de toda escola. Surdos adultos sinalizam que no contato surdo-ouvinte é comum haver relações de desigualdade e opressão, sendo o modo de aprender e ser surdo colocado num patamar inferior ao do ouvinte.

Nessa perspectiva, reconhecer a modalidade Educação do Surdo é reconhecer a existência da cultura surda, é valorizar o modo de ser surdo, é promover espaço para que um grupo cultural se fortaleça e se desenvolva. É oferecer às crianças surdas a possibilidade de aprender de forma significativa e prazerosa, é permitir que elas construam identidades saudáveis, é prepará-las para a vida intercultural. Ao reconhecer a modalidade Educação do Surdo, o Sistema Educacional estará possibilitando que o campo da Educação do Surdo se desenvolva, não precisando mais se adaptar à “modalidade” Educação Especial.

Junto à Educação Especial, a educação do surdo ofertada pelo Sistema Educacional Brasileiro tem sido cerceada, sendo limitada à presença do professor bilíngue ou intérprete na sala de aula ouvinte, ao AEE para ensino da Libras e ao AEE para o ensino do português como segunda língua. As produções científicas que no campo dos estudos surdos tem sido volumosas (gramática da língua de sinais, alfabetização pela escrita de sinais, pedagogia visual, literatura surda, português escrito como segunda língua, etc), que apontam para práticas educacionais inovadoras para o surdo, não podem ser desenvolvidas em salas de ouvintes.

Sendo reconhecida a modalidade Educação do Surdo, a “modalidade” Educação Especial direcionaria seu olhar para o apoio aos surdos oralizados, que estudam junto com os ouvintes, e para o apoio à modalidade Educação do Surdo, nos casos em que ela tenha entre seus alunos sinalizadores, surdos com comprometimentos associados.

Outro ponto que é preciso ressaltar e que demanda debates futuros, refere-se a como a modalidade Educação do Surdo poderia ser operacionalizada. Dentre as oposições comumente apresentadas contra a proposta das escolas de surdos, tem-se a colocação de que não seria possível formar escolas de surdos no interior dos estados brasileiros, já que a proporção de surdos nas cidades do interior é pequena.

Acredito que esse é um ponto que diz respeito não só à modalidade Educação do Surdo. As modalidades Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola, mesmo assistindo um grupo populacional que está situado num território específico, muitas vezes precisam funcionar com o regime de classes multisseriadas. Do mesmo modo, a Educação Especial encontra dificuldades para a se fazer presente nessas localidades.

Tais questões trazem à tona os inúmeros desafios envolvidos na operacionalização do direito à educação, os quais sempre existirão, principalmente se

tratando de um país com dimensão continental. Contudo, os empecilhos encontrados não podem servir de justificativa para que mudanças não sejam realizadas. Manter a educação do surdo como a atual Política Nacional de Educação Especial prevê, obrigando-os a se adaptar à escola de ouvintes, é tirano e irresponsável. Há um volumoso número de pesquisas que indica a necessidade da educação do surdo seguir outro caminho.

Desse modo, este trabalho teve o propósito de buscar novos rumos, de suscitar outras direções. As escolas de surdos precisam deixar de se sentir ameaçadas pela Educação Especial, é preciso que as mesmas encontrem seu espaço no Sistema Educacional Brasileiro. Até então, vêm sendo comparadas às antigas escolas especiais, sendo desprestigiadas e rotuladas de segregadoras. Com a presente pesquisa, espero ter possibilitado a emergência de novos olhares para a escola de surdos, que se tenha percebido que as mesmas não são anacrônicas, podendo assumir uma posição de prestígio no Sistema Educacional.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ARROYO, Miguel Gonzalez . **A Educação Básica e o Movimento Social do campo**. In: (org.) ARROYO, Miguel Gonzalez; CARDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Por uma educação do campo. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. Pgs – 65-87

\_\_\_\_\_. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio Soares; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (orgs.) Diálogos na educação de jovens e adultos. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 19-50.

\_\_\_\_\_. Movimentos sociais e formação docente. Marco Social, Rio de Janeiro, v. 12, p. 12-16, 2010. Disponível em: < <http://www.marcosocial.com.br/artigos/movimentos-sociais-e-formacao-docente>> Acesso em: 08 de jun de 2014

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Educação Especial e o medo do outro: ATTENTO AI SEGNALATI!. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto et al. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 17-29.

\_\_\_\_\_. Educação Inclusiva. Entrevista concedida por Cláudio Roberto Baptista. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.3/4, 2002. P161-172.

BARCELOS, Luciana Bandeira. O que é qualidade na educação de jovens e adultos? Educação & Realidade. Porto Alegre. V. 39, n. 2, abr-jun, 2014. p. 487-509.

BARUFFI, Helder. Direitos Humanos e educação: uma aproximação necessária. **Revista Jurídica UNIGRAN**. Dourados, MS. V.8, n.15, jan-jun, 2006. P- 39-53.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 128.

\_\_\_\_\_. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto et al. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 73-81

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013. p. 124.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 17 dez.2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF, 1989.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm)>. Acesso em: 17 dez 2010.

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

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

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 20/01/2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3298**, de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 17 dez 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 14/99.** Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília, DF, 1999b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>. Acesso em: 17 dez 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)>. Acesso em: 17 dez 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e adultos. Brasília, DF, 2000b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 17 dez 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 11 de fevereiro de 2001.** Institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/resolucaoocne.pdf>>. Acesso em: 20/01/2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº1, de 3 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 dez 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei Nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002b.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec5626.pdf>>. Acesso em: 20/01/2007

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto Nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec5626.pdf>>. Acesso em: 20/01/2007

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/polipecial.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº: 13/2009**, 3 de junho de 2009. Propõe a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <[www.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=14092](http://www.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=14092)>. Acesso em: 17 dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010a Disponível em : <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007\\_10.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007_10.pdf)> Acesso em: 10 jan de 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 dez 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA, idade mínima e certificado nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, DF, 2010c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 dez 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Nota Técnica 05/2011**. Brasília, DF, 2011a. Disponível em: <[www.inclusaoja.com.br](http://www.inclusaoja.com.br)>. Acesso em: 19 de dez de 2011

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)> Acesso em: 17 fev 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº13/2012**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 dez 2013

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de julho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na

Educação Básica. Brasília, DF, 2012b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 dez 2013

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF, 2012c. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16/2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília, DF, 2012d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Pgs. 542. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 mar 2014

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial Brasileira: questões conceituais e de atualidade.** São Paulo: EDUC, 2011. p. 208.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (orgs). **Estudos Surdos II.** Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2007.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 4 ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2010, p. 13-37.

CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção.** In: (org.) ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Por uma educação do campo. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. Pags 147-161.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva com os pingos nos "is". 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. 176p.

CEVASCO, Maria Elisa. Dez lições sobre estudos culturais. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012. p.188.

CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro; NOMA, Amélia Kimiko. A política de educação de jovens e adultos no Brasil: desarmando a armadilha neoliberal. ANAIS do 16º COLE – Congresso de Leitura do Brasil, Campinas, SP, 2007. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem01pdf/sm01ss01\\_05.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem01pdf/sm01ss01_05.pdf). > Acesso em: 10 out 2013

CURY, C. R. I. Educação Básica. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte:

UFMG/Faculdade de Educação. 2010. Disponível em: <  
<http://trabalhodocente.net.br/?pg=dicionario-verbetes>> Acesso em: 20 fev de 2014

\_\_\_\_\_. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 8, n. 134, maio-ago, 2008. p 293-303.

DALLABRIDA, Adarzilse Mazzuco. Escolarização e deficiência: a escolha da escola. IN: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos. (Org.) **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 251-299

DICIONÁRIO Conciso da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Difel, 1977. 768p.

DUARTE, G. P. Classes Regulares. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. 2010. Disponível em: <  
<http://trabalhodocente.net.br/?pg=dicionario-verbetes>> Acesso em: 20 fev de 2014

FAVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 p. 17-27.

FELIX, Cláudio Eduardo. **Uma escola para “formar guerreiros”: professores e professoras indígenas e a educação escolar indígena em Pernambuco**. Ireceba: print fox, 2007.

FERNANDES, Sueli. **Educação de Surdos**. Curitiba: InterSaberes, 2012. 145p.

FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo R.; CADART Roseli S. Primeira conferência Nacional “ Por Uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In: (org.) ARROYO, Miguel Gonzalez; CARDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. Pgs 19-64.

FERNANDES, Bernardo M.. Diretrizes de uma Caminhada - In: ARROYO, Miguel Gonzalez . A Educação Básica e o Movimento Social do campo. In: (org.) ARROYO, Miguel Gonzalez; CARDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. Pags 133-147.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1993, 577p.

FRANCO, Monique. Currículo & emancipação. In:SKLIAR, Carlos (org.) **Atualidade de educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2 v. p. 213-224

GARCÊZ, Regiane Lucas. “Nada sobre nós, sem nós”. **Revista Feneis**, Rio de janeiro, n. 44, p. 8-23, Jun – Agost. 2011.



GLAT, Rosana; PLETSCH, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rios de Janeiro: EdUERJ, 2011. Pgs. 162.

\_\_\_\_\_. Diferentes Dimensões do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais na rede pública do município do Rio de Janeiro. In: ANACHE, A.A.; OSÓRIO, A.C. (orgs.). **Da educação especial à educação na diversidade: escolarização, práticas e processos**. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2010. P. 89-106.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações, Caderno do programa de Pós- Graduação em Educação**. Ano 10, n. 1, junho, 2003. P. 134-140.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléia Mascarenhas. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão nº1**, MEC/SEESP, 2005. Não paginado.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista do Centro de Educação**. v.32 n. 02, 2007. Não paginado.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. nº14, maio-agosto, 2000. P 108-130.

HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura na Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. **30ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu, 2007.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da educação básica 2013: caderno de instruções**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013a. 91p. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/>> Acesso em: 16 out 2013

\_\_\_\_\_. **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013b. 41p. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/>> Acesso em: 16 out 2013

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3 ed. Revisada. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. 211 p.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. Camponas, SP: Papyrus, 1995. 86 p.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 104 p.

LUNARDI, Márcia Lise. Cartografando os Estudos Surdos: currículo e relações de poder. In: SKLIAR, Carlos (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 157-168

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise; MORGENSTERN, Juliane Marschall. Dispositivo Curricular de controle: governo da surdez no cenário educacional. In: VIEIRA-MACHADO, Lucylene Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini (Org.) **Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 81-99

MACEDO, Roberto Sidnei de. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 13 ed. Pétopoles, RJ: Vozes, 2007. 140 p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.) **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-30.

\_\_\_\_\_. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 29-41

MATUI, Jiron. **Construtivismo: teoria construtivista socio-histórica aplicada ao ensino**. São Paulo: Moderna, 1998.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Inclusão escolar e educação especial: das diretrizes à realidade das escolas. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Org.) **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010. p.79-87.

\_\_\_\_\_. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996. 203p

\_\_\_\_\_. **Educação escolar: comum ou especial**. São Paulo: Pioneira, 1987.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997. 239 p.

\_\_\_\_\_. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 301 p.

MCLAREN, Peter; GIROUX, Henry. Escrevendo das margens: Geografias e Identidades, Pedagogia e Poder. MCLAREN, Peter; In: **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 25-49.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão Marco Zero: Começando pelas Creches**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010. 303 p.

\_\_\_\_\_. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set –dez, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>> Acesso em: 10 mar de 2014

MELHORAMENTOS dicionário: língua portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2006. 556p.

MIRANDA, Shirley Aparecida. Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n. 50, p. 369-498, maio-ago 2012.

MOURA, Glória. Educação Quilombola. In: **Educação Quilombola**. Salto para o Futuro. Boletim 10, p. 3-8, junho, 2007.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2007. p. 120.

OMOTE, Sadao. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva, Florianópolis**. V.24, n. especial, jul-dez, 2006, p. 251-272.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

PADRÃO, in: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Lisboa: Priberam informática, 2013. Disponível em: <http://www.priberam.pt/DLPO/padr%C3%A3o>  
Acesso em: 03 set 2014.

PARÉ, Marilene Leal; OLIVEIRA, Luana Paré de; VELLOSO, Alessandra D` Aqui. A educação para quilombolas: experiência de São José dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da comunidade Jallunga do Engenho II (GO). **Cad. Cedes**. Campinas, v. 27, n. 72, p. 215-232, maio-ago, 2007.

PERLIN, Gládis Andres. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 51-73

\_\_\_\_\_. identidade Surda e Currículo. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. (org.) **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Editora Lovise, 2000. p. 23-28

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

\_\_\_\_\_. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para educação especial. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010. p. 61-78.

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de Surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. EDUFSCar, 2004. Publicado no livro pós-congresso "**Temas**

em **Educação Especial IV**". Disponível em:

<<http://www.ronice.ced.ufsc.br/index.htm>>. Acesso em: 13/01/2007.

RIBEIRO, Marlene. Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência. **Rev. Bras. Educ.**, v.18, n. 54, Rio de Janeiro, jul-set, 2013.

ROCHA, M. C. Educação Regular. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. 2010. Disponível em: <<http://trabalhodocente.net.br/?pg=dicionario-verbetes>> Acesso em: 20 fev de 2014

RUMMERT, Sonia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: o "novo" que reitera antiga restituição de direitos. In: RUMMERT, Sonia Maria. Gramsci, trabalho e educação: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil actual. **Cadernos Sísifo**. 2007.p. 57-85.

SÁ, Nídia Regina L. de. Escolas e Classes de Surdos: OPÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA LEGÍTIMA. In: SÁ, Nídia Regina L. de. (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011, p. 17-61.

\_\_\_\_\_. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006. 367p.

SACRISTÁN, J. G. **Currículo e diversidade cultural**. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (org.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. P. 82-113.

SANTOS, L. L.; LOPES, J. S. M. **Globalização, Multiculturalismo e Currículo**. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (org.). Currículo: Questões atuais. 17 ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. P. 29-38.

SANTOS, Adriana Dantas Wanderley dos. Libras como primeira língua do surdo: implicações para a prática pedagógica. in: Fórum de didática e prática de ensino, 1, 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA/UNEB/UFC/FVC, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna**. SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (org.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. P. 184-202.

\_\_\_\_\_. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Pgs. 133.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999. 125 p.

SKLIAR, Carlos; MASSONE, María Ignacia; VEINBERG, Silvana. **El Acceso De Los Niños Sordos Al Bilingüismo Y Al Biculturalismo. Infancia y Aprendizaje.** Madrid, vol. 69-70, 85-100, 1995. Disponível em: <[http://virtual.udesc.br/Midiateca/Publicacoes\\_Educacao\\_de\\_Surdos/artigo04.doc](http://virtual.udesc.br/Midiateca/Publicacoes_Educacao_de_Surdos/artigo04.doc)>. Acesso em:12/02/2008.

SKLIAR, Carlos; LUNARDI, Márcia Lise. Estudos surdos e estudos culturais em educação: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre currículo escolar. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. (org.) **Surdez: processos educativos e subjetividade.** São Paulo: Editora Lovise, 2000. p. 11-22

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 7-32

\_\_\_\_\_. **A localização política da educação bilíngue para surdos.** In:SKLIAR, Carlos (org.) Atualidade de educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2 v. p. 7-14

TESKE, Ottmar. A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 139-156

VIANA, Mateus Gomes. A Exigibilidade Constitucional do Direito à Educação. **Revista Científica da Faculdade Lourenço Filho.** V.6, n.1, 2009, p-105-123.