

FERNANDA CORTEZ ILLIANO



**TRAJETÓRIA CURRICULAR DE UMA ESCOLA DE SURDOS:
ENTRE O ENSINO REGULAR E AS DEMANDAS DO ALUNADO**

Dissertação apresentada a Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação do Prof. Dr José Geraldo Silveira Bueno.

Biblioteca
Nadir Gouvêa Kfour
PUC/SP

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
2002**

Buenos
W. Lampaio
P. A. R. S.

*Ao meu avô Francisco (in
memoriam), pelo incentivo aos
estudos, pela formação dada e
pelo exemplo de homem e de ser
humano.*

RESUMO

Este trabalho procurou discutir a escolarização do surdo, através da análise das transformações ocorridas na grade curricular de uma escola especial, oficialmente reconhecida como escola de ensino fundamental pelos órgãos competentes e com mais de 40 anos de existência.

Tendo em vista os poucos estudos que se voltam para a análise dos currículos das escolas especiais no Brasil, esta pesquisa se constitui em estudo exploratório cuja finalidade é a de levantar questões, problemas e aspectos que mereceriam pesquisas mais aprofundadas.

Para tanto, privilegiou-se o II Ciclo do Ensino Fundamental porque nele se encontra uma disposição disciplinar dos componentes curriculares, fato que não ocorre no Ciclo I.

Levantadas as grades curriculares, ano a ano, foi realizado um duplo movimento:

- o de cotejar as suas transformações em relação às exigências das Leis que normatizaram o ensino fundamental (Leis n. 4024/61, 5692/71 e 9394/96);
- o de verificar como incidiram essas transformações na natureza dos componentes curriculares (acadêmicos, instrumentais, de formação do caráter, relativos à surdez e à linguagem, artísticos e de educação física). A investigação permitiu verificar que a grade curricular da escola se adequou às exigências das três leis, com exceção da supressão de língua estrangeira no período de 1967 a 1997, mesmo com relação às disciplinas eletivas e complementares que as leis permitiam e permitem, com uma única exceção:
- o que pareceu caracterizar a especificidade da grade curricular da escola foi a inclusão de componentes específicos voltados à surdez, embora em dois períodos(1962/1967 e 1989/1997) estes componentes não tenham sido incluídos, nada havendo, nesse sentido, que a diferenciasse de uma grade curricular de qualquer outra escola reconhecida oficialmente.

ABSTRACT

This research has tried to discuss deaf's education through the analysis of the transformations of curriculum grid in a Special School, officially recognized as basic school by qualified agency and with more than forty years experience.

Considering the scarce studies made in analysis of curricula on Special Schools in Brazil, this research has become an exploration study whose purpose is to raise questions, problems and aspects that would demand deeper research.

For this reason, it was privileged in this research the second cycle of basic school, because it provides a subject disposition of the curriculum components, what it does not occur in the first cycle.

In order to raise the curriculum grid, year by year, it was made a double movement:

- to compare its transformations with law's requirement that normalized basic school (laws nº 4024/61, 5692/71 and 9394/96);
- to verify how this transformations influenced the nature of curriculum components (academic, instrumental, those that help build up the individual personality, those related to deafness and language, artistic and physical education). The investigation enabled to verify that the school curriculum grid matched the three law's requirements, except by suppression of foreign language in a period of 1967 to 1997, even in what concern elective and complementary subjects that the laws allow and allowed, with only one exception;
- what seemed to characterize the specification of school's curriculum grid was the inclusion of specifics components turned to deafness, but in two periods (1962/1967 and 1989/1997) these components were not included, there was not anything, in this way that could make it different of any other curriculum grid of any school officially recognized.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Orientador, Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno, pelos ensinamentos, reflexões, paciência e dedicação.

Às Profas. Dra. Maria Aparecida Leite Soares e Dra. Maria Mercês Ferreira Sampaio, pelos ensinamentos, sugestões e críticas pertinentes no momento da qualificação, tão importantes para a minha formação e para a realização deste trabalho.

A Profa. Dra. Alda Junqueira Marin, pelos ensinamentos, pela compreensão e apoio dados no momento mais difícil e triste da minha vida.

Aos meus colegas do pós-graduação, pelas conversas, conselhos, ajudas e pelo companheirismo desde o início até aos últimos momentos. Obrigada.

Ao diretor da DERDIC, Dr. Alfredo Tabith Junior, pela autorização dada para a realização desta pesquisa.

Ao diretor de ensino na época do início deste trabalho, Prof. Wanderlei, e também meu colega no mestrado, e à atual diretora de ensino, Prof. Maria Christina Cruz, pela disponibilidade e incentivo.

A minha professora e Coordenadora Maria Eulália, por me ensinar a trabalhar na educação especial, pela compreensão, pelo apoio e pelo incentivo. Obrigada por tudo.

As Coordenadoras Maria Inês, Nadia e Maria Cristina Redondo, pela disponibilidade e pela compreensão.

A Equipe (Jarbas, Elizabeth Franco, Gisela, Lara e Cecília), pela compreensão e pelo apoio.

As professoras Maria Layze e Andréa, por terem me ensinado a trabalhar com os surdos no dia a dia da sala de aula.

Aos profissionais do Ensino Fundamental, Ensino Fundamental Alternativo e Educação Infantil que, de alguma forma, participaram deste trabalho.

A todos os profissionais desta Instituição que, de alguma forma, colaboraram para a realização desta pesquisa.

À Neide, pela sua organização e por ser tão prestativa em todos os momentos necessários, fornecendo documentos e livros.

À Rosa, à Aracele, à Sandra, pela compreensão, conselhos, apoios e incentivos dados neste momento tão difícil. Obrigada por tudo.

A Maria Cristina da Cunha Pereira Yoshioka, minha professora, pela compreensão, conselhos, apoios, incentivos dados neste momento tão difícil, e pela cuidadosa revisão. Obrigada por tudo.

A Priscilla Perugini, pelo convite feito em 1999, para juntas ingressarmos no mestrado.

Aos alunos que fazem e fizeram parte desta escola.

A Aimar (in memoriam), mestre eterna, por ter me ensinado a ser uma educadora, e por ter me convidado para trabalhar na DERDIC .

Aos meus familiares, meus irmãos (Artur, Fabrizzio e Francisco) eu amo vocês; às minhas cunhadas, tios, tias, primos e primas, que acompanharam todo este processo, agradeço pela compreensão.

As minhas amadas mãe Elisa e avó Elza, pela dedicação, amor e formação dada, pela minha vida e por eu ser quem sou.

A minha sogra, Dona Lila, pelo incentivo e pelo carinho, às minhas cunhadas, cunhados, sobrinhos e sobrinhas, pela compreensão e apoio dados.

Ao meu amor, Paulo, pela sua existência na minha vida, pela compreensão, incentivo, apoio, pela ajuda, pela paciência e pelo companheirismo neste momento tão difícil da minha vida.

A Deus pela vida, pela Luz e pela Proteção.

SUMÁRIO

INTRODUCAO	1
CAPÍTULO I – Educação Especial, Escola Especial e Escola de Surdos	7
1.1– Escola Especial e Escola para Surdos	8
1.2– Currículo e Educação de Surdos	15
1.3– O Currículo na Educação de Surdos	22
CAPÍTULO II – As Transformações Curriculares em uma Escola Especial para Surdos 1962-2001	29
1.Procedimentos de Pesquisa	30
1.1-Definição do Problema	31
1.2-Delimitação do Campo Empírico	31
1.3-Fontes	40
1.4.Procedimento de Análise	40
2. Apresentação dos Resultados	41
2.1.As Leis de Organização do Sistema de Ensino e as Transformações da Grade Curricular do IESP	41
2.2.Distribuição dos Componentes Curriculares de acordo com a natureza/finalidade	54
3.0.As Transformações da Grade Curricular em relação a natureza/finalidade dos Componentes Curriculares	54
3.1. Componentes Curriculares Acadêmicos	55
3.2. Componentes Curriculares Instrumentais	58
3.3.Componentes Curriculares Voltados ao Comportamento	61
3.4.Componentes Curriculares Sobre Surdez e Desenvolvimento de Linguagem	63
3.5.Componentes Curriculares Voltados a Expressão Artística	66
3.6.Componente Curricular Educação Física	69
CONSIDERACOES FINAIS	70
BIBLIOGRAFIA	77
ANEXO	

INTRODUÇÃO

Minha infância e adolescência foram vividas na periferia da zona sul de São Paulo, no bairro do Campo Limpo. Estudei até à oitava série em uma escola da prefeitura localizada na Vila das Belezas; enquanto cursava a sétima e oitava séries, trabalhava em uma escola de educação infantil, iniciando, assim, minha vida profissional aos doze anos.

Cursei dois anos do Segundo Grau (habilitação magistério) em uma escola estadual, no bairro do Campo Limpo; no terceiro ano transferi-me para outra escola estadual, localizada no bairro do Capão Redondo. Lá, concluí meu curso no período noturno, trabalhando em lojas e em uma empresa de construção civil em horário comercial.

Iniciei minha vida acadêmica em 1993, na Universidade Católica de Santos; enquanto fazia o curso de Pedagogia, lecionava em uma escola estadual na Praia Grande, cidade do litoral sul de São Paulo. Em 1995, transferi-me para a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e, do mesmo modo que na Praia Grande, enquanto cursava a graduação, lecionava em duas escolas estaduais até conhecer a professora Aimar Ponimeno de Andrade e entrar na DERDIC¹ como assistente de classe (bolsa-estágio PUC), onde trabalhava no período da tarde e

¹ Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação, órgão complementar da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que atende crianças e adultos com distúrbios de linguagem.

à noite lecionava em uma escola estadual. Em 1996, formei-me na PUCSP, no curso de Pedagogia, Habilitação em Educação para Deficientes da Áudio-Comunicação – EDAC.

Assim, minha vida profissional na educação especial iniciou-se no ano de 1995, na DERDIC e, em fevereiro de 1997, fui contratada e passei a integrar o quadro de funcionários desta instituição.

Em 1999, além do trabalho na DERDIC, retornei à rede estadual de ensino, no período da manhã, como professora substituta, assumindo no segundo semestre uma classe especial de Deficientes Mentais.

O curso de pedagogia me permitiu um maior conhecimento teórico sobre a educação de surdos, mas na prática docente diária e nas discussões realizadas na escola, em congressos e encontros na área, senti a necessidade de me aprofundar nas questões educacionais, escolares e na educação especial, o que me levou a ingressar no mestrado, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade.

Se, de início, minha preocupação estava centrada na relação entre a escola e a linguagem dos surdos, com a frequência às disciplinas, nos debates acadêmicos travados e nas discussões com meu orientador, fui tomando consciência da parca produção brasileira sobre a escolarização dos surdos que procurassem analisá-la sob outros ângulos.

Após uma série de discussões e estudos nas disciplinas do programa, com meus colegas e com meu orientador, pude delimitar um tema específico que despertou meu interesse em investigar, o currículo das escolas especiais para surdos.

Este tema me pareceu interessante e significativo por alguns aspectos:

- pela tradição das escolas de surdos no Brasil de se organizarem como escolas oficialmente reconhecidas, que atendem às exigências legais de certificação, ao contrário de escolas especiais para outras deficiências (como a deficiência mental, por exemplo);
- porque, apesar dessa tradição de organização escolar formal, grande parte da discussão sobre a escolarização dos surdos tem se prendido à sua dependência à abordagem de desenvolvimento de linguagem (oralismo x gestualismo), deixando em plano muito inferior as questões próprias dos processos de escolarização; e
- por considerar que havia algumas questões sobre o currículo escolar dessas escolas que poderiam expressar determinados significados que ainda não estavam suficientemente claros para aqueles que militam na área.

Assim, resolvi me dedicar ao estudo do currículo de escolas de surdos, elegendo o Instituto Educacional São Paulo, escola especializada com mais de 40 anos de existência, como meu campo de investigação, pela sua importância no cenário da educação de surdos no País e pelas possibilidades de acesso aos dados.

Ao lidar com o material empírico disponível na escola selecionada, fui me dando conta das modificações ocorridas, nos seus quase 50 anos de existência, da sua organização como instituição, da sua estruturação interna e, mais especificamente, de sua organização curricular.

Com relação a este último aspecto, entrei em contato com uma série de documentos (organização de horários, planejamentos anuais, planos de classes e de disciplinas, etc.) que, num primeiro momento, me deixaram perplexa e sem saber como lidar com tal profusão de documentos.

Assim, depois de lidar com documentos de natureza diferente, resolvi me fixar nas diferentes grandes curriculares adotadas nesse longo período de existência da escola, na perspectiva de verificar o que as transformações nelas ocorridas expressavam em termos da necessária adequação à legislação educacional e como resposta às necessidades de sua população.

Para tanto, privilegiei o atual 2º ciclo do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) porque somente neste ciclo se organiza o ensino por disciplinas, o que me permitiria uma análise das modificações ocorridas apenas pelo levantamento das grades anuais.

Nesse sentido, efetuei o levantamento, ano a ano, das grades curriculares deste ciclo, desde o ano de 1962, quando foi criado o antigo curso ginasial (atual 2º ciclo do ensino fundamental) até o ano de 2001.

Assim, pude organizar e classificar as grades curriculares adotadas nos 40 anos de existência desse ciclo e, a partir daí, procurar analisar os fatores que influenciaram nessas transformações, na perspectiva de estudo exploratório que permitisse, ao seu final, a apresentação de questões, problemas e aspectos específicos que mereceriam maiores aprofundamentos.

O presente estudo, desta forma, ficou assim organizado.

No Capítulo I procuro desenvolver dois tipos de discussões, a meu ver, complementares e fundamentais para situar minha problemática de investigação: uma relacionada à questão da distinção entre escola e instituição especializada no atendimento educacional de crianças deficientes e uma segunda, em que procuro incorporar aspectos fundamentais da moderna sociologia do currículo, especialmente no que diz respeito ao currículo prescrito.

No Capítulo II apresento e analiso os dados colhidos, de acordo com dois critérios:

- as transformações das grades curriculares em relação às exigências das Leis n. 4024/61, 5692/71 e 9394/96 que regulamentaram os níveis correspondentes ao atual 2º ciclo do ensino fundamental; e
- as transformações ocorridas em relação à natureza dos componentes (acadêmicos, instrumentais, artísticos, de comportamento, de educação física e da relação surdez-linguagem).

Nas Considerações Finais, tal como apontado acima, são levantadas questões, apresentados problemas e realçados aspectos da organização curricular de escolas de surdos que, a meu ver, mereceriam estudos mais aprofundados.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO ESPECIAL, ESCOLA ESPECIAL E ESCOLA DE SURDOS

“A escolaridade, o acesso ao conhecimento,
é um direito inalienável de todos os indivíduos”.

(Soares, 1990, p.116)

1.1. Escola especial e escola para surdos

Muito tem se discutido sobre a distinção entre educação e reabilitação, com críticas que vão desde a falta de definição da atividade educacional específica, como, por exemplo, a redução da educação à reabilitação de funções prejudicadas, até à falta de definição da competência do estabelecimento de políticas entre as áreas de saúde e educação.

A indefinição entre escolarização e socialização/tratamento dos deficientes parece perpassar toda a história da educação especial. Se, do ponto de vista das práticas sociais efetivamente implementadas, essa indistinção parece ser inevitável, dadas as dificuldades apresentadas por parcela das pessoas deficientes, a literatura que trata da educação especial, categorizada como crítica, tem enfatizado a distinção entre reabilitação e escolarização na educação especial.

Como o objetivo desta pesquisa é analisar **a trajetória curricular de uma escola de surdos**, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre a educação especial e o tipo de impasse que a educação de surdos sofre com relação ao tipo de atendimento oferecido ao seu alunado.

A educação de surdos parece ter como uma de suas marcas fundamentais os processos de habilitação/reabilitação da linguagem utilizada nas instituições escolares especiais. Esta ênfase na linguagem, expressa em toda a história da

educação dos surdos na modernidade¹, retrata a ambigüidade entre os processos de reabilitação e de escolarização oferecidos nas instituições especializadas.

A indistinção presente entre a reabilitação e a educação, parece, por sua vez, minimizar a questão de uma adequação curricular que pudesse visar o crescimento e o desenvolvimento do seu alunado.

Para Soares (1990, p. 24), a educação especial tem sido vista, pela maioria dos autores e documentos oficiais que tratam do assunto, como ramo da educação geral que responde aos ideais democráticos de ampliação de oportunidades educacionais, na medida em que atende a parcela da população que, por apresentar alguma espécie de desvio em relação à normalidade, não consegue acompanhar a escola comum. A autora critica esta concepção de educação especial, afirmando que a educação especial deve ser analisada a partir de sua institucionalização que, desde o seu início, carregou dentro de si a marca fundamental da relação contraditória integração/segregação e que pode ser verificada desde o surgimento da primeira escola para surdos.

Bueno (2001), em seu trabalho, discute o significado e o lugar da educação especial na educação geral, ressaltando a necessidade da elaboração de uma política educacional que seja ampliada até à sua universalização, com o acesso de todo e qualquer indivíduo, inclusive do surdo, em uma escola de qualidade que contribua de forma efetiva para uma inserção crítica e participativa no meio social.

Partindo da constatação de que a educação dos surdos, na idade moderna, teve como marca significativa a disputa entre “os defensores de sua [dos surdos] oralização e os que defendem um sistema de representação próprio, ou seja, a língua de sinais”, Bueno (2001, p. 38) faz a crítica de que esta polêmica tem restringido a educação dos surdos ao campo lingüístico e que somente a sua ampliação para o campo sóciopolítico pode favorecer a saída do círculo vicioso

¹ Sobre a história da educação especial ver Bueno (1993) e Mazzota (1995); sobre história da educação de surdos ver Soares (1999).

entre a defesa do oralismo (que não atinge a todos os surdos e, portanto, leva à marginalização) e o gestualismo, que redundava em separação de surdos e ouvintes em duas “comunidades” antagônicas.

Para este autor, o fracasso escolar que se abateu sobre os surdos reflete, “de forma peculiar, um processo de dominação não dos 'ouvintes' sobre os que não ouvem, mas de grupos dominantes (...) sobre as camadas menos privilegiadas da população, argumentando que “os surdos das camadas sociais diferenciadas alcançam muito melhores resultados do que seus 'pares' e mesmo de ouvintes oriundos das camadas populares.” (BUENO, 2001, p. 40)

Dentro desta perspectiva, o autor toma a posição de que o que importa na educação dos surdos

“(...) é propiciar condições para que os surdos possam, assim como todos os demais grupos marginalizados, ter acesso a uma educação de qualidade que propicie:

- garantia de oferta de ensino fundamental completo (1ª a 8ª séries), conforme preconiza a nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB;
- extensão, considerando as necessidades específicas de acesso à educação infantil a toda criança surda, desde a mais tenra idade;
- ampliação gradativa do acesso ao ensino médio, para toda e qualquer criança, meta também apontada em nossa lei educacional maior;
- organização de práticas sociais e escolares que permitam o acesso ao acervo cultural historicamente produzido, com utilização de todas as formas de representação que garantam a sua apropriação efetiva;
- garantia de opções que permitam aos surdos e/ou aos familiares o acesso aos tipos de escolarização que melhor lhes aprouver, tendo sempre como princípio a modificação da escola que aí está no sentido do acolhimento de toda e qualquer criança, independente de suas condições físicas, sociais, econômicas ou culturais;
- oferta de serviços de apoio que garantam a sua escolarização com qualidade, independente do tipo de escola que lhes for oferecido; e
- garantias de oportunidades efetivas de construção de relações sociais significativas, entre os membros das comunidades de surdos historicamente construídas, bem como do meio social em geral, na perspectiva da modificação de atitudes discriminatórias, da criação de comunidades acolhedoras e do desenvolvimento de uma sociedade inclusiva.” (BUENO, 2001, pp.41 a 42) “

O Artigo 58 da nova LDB 9394/96, define a educação especial como

(...) modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais,

assim como prescreve, em seu parágrafo 2º:

§ 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.”

Como se vê, embora tenha dado ênfase à inclusão dos alunos com necessidades especiais nas classes regulares, nossa lei maior de educação abriu espaços para o atendimento através de classes, escolas e serviços especializados.

Não poderia ser de outro modo, já que, é consenso geral que determinados tipos de deficiência, como as deficiências mentais profundas, determinados tipos de deficiência múltipla, etc., impedem que os alunos possam usufruir de qualquer benefício, se incluídos no ensino regular, já que demandam, pelas suas próprias características, atendimento ultra especializado.

O mesmo não se pode dizer com relação a uma série de outras deficiências, que têm sido objeto de polêmicas na área. Uma delas diz respeito à educação dos surdos porque, já na Declaração de Salamanca, há uma abertura para a manutenção de escola para surdos, em seu item 19:

...a importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (SALAMANCA, 1994, p.8)

Por outro lado, se parece ser uma herança histórica este problema da indistinção com relação à educação dos deficientes, em que a escolarização se confunde com a reabilitação e com o direito à educação, algumas áreas das

deficiências, apesar de viverem a contradição entre escolarização x reabilitação, têm tradição em relação à escolarização.

Na trajetória histórica dos sistemas de ensino no Brasil, parece que as instituições de surdos e cegos se constituíram mais com caráter escolar do que as de outras deficiências, como a deficiência mental.

Assim, quando da implementação da obrigatoriedade de reconhecimento oficial para o funcionamento das escolas no Brasil (e até mesmo antes dessa obrigatoriedade), as escolas para cegos e algumas para surdos, diferentemente das instituições para deficientes mentais, se organizaram conforme os preceitos da lei, isto é, como escolas formais, recebendo o reconhecimento oficial, o que lhes possibilitou expedir certificados com o mesmo valor que o das escolas regulares. Assim, no que diz respeito ao currículo escolar e ao seu reconhecimento, elas são consideradas “regulares”.

Esta questão não me parece menor, se nos voltarmos às estatísticas oficiais sobre o atendimento em educação especial. Podemos verificar na Tabela abaixo, mesmo na época atual, que os alunos atendidos por escolas especializadas constituíam a maioria, (226.206, ou seja 60,5%), ou seja, a soma das demais modalidades de ensino não alcança o índice de atendimento oferecido nas escolas especializadas.

Tabela 1
MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR MODALIDADE E REDE DE ENSINO – BRASIL - 1999

Escola Especializada		Classe Especial		Sala de Recursos		Sala Comum		Total	
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
226.206	60,5%	84.532	22,6	24.743	6,6	38.646	10,3	374.129	100,0

FONTE: MEC/INEP/SEEC(1999.)

O fato de a maioria dos alunos com necessidades especiais ser atendida em escola especial não é o dado mais significativo. Estão incluídas na categoria “escola especial” todas as instituições especializadas de atendimento a essa população, sejam elas reconhecidas oficialmente como escola ou não. Isto é, o

próprio MEC avalia instituições especializadas não reconhecidas como “escolas especiais”.

Esta situação tem raízes históricas, no fato de se considerar os deficientes como pouco capazes de usufruir processos escolares, devendo, portanto, ser submetidos a processos especiais de “educação”.

Tanto isto é verdade que a própria LDB, em seu artigo 2º, no qual circunscreve a sua abrangência ao sistema escolar, considera, no parágrafo 2º do Artigo 58, a possibilidade de atendimento por “escolas ou serviços especializados”.

Esta peculiaridade da educação especial se expressa, também, pelo nível de ensino alcançado pelos seus usuários, conforme se pode notar na Tabela 2. O fato de grande número dos alunos estar freqüentando “escolas e serviços especializados” não redunde em progressão escolar, pois é reduzido o número de alunos que ultrapassa o ensino fundamental.

Tabela 2
MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR TIPO DE NECESSIDADE ESPECIAL E NÍVEL DE ENSINO - CENSO 1999

	Deficiência					Altas Habilidade	Condutas típicas	Outras	Total
	Visual	Auditiva	Física	Mental	Múltipla				
Creche	770	1.806	2.346	12.180	8.334	13	493	3.044	28.986
Pré-escola	1.404	6.618	2.917	39.312	11.385	102	1.734	3.410	66.882
Fundamental	11.924	31.825	8.151	101.968	14.607	863	4.786	21.391	195.515
Médio	876	899	495	475	236	40	26	143	3.190
Jovens/Adultos	751	2.228	1.082	6.074	835	17	84	264	11.335
Outros	2.904	4.434	2.342	37.987	11.348	193	2.100	6.913	68.221
Total	18.629	47.810	17.333	197.996	46.745	1.228	9.223	9.223	374.129

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Embora um corte anual não nos permita afirmar que os alunos deficientes não atinjam níveis superiores de escolarização, a distribuição apresentada na

Tabela acima mostra que, dos mais de 374 mil deficientes atendidos no Brasil, menos de 1% está cursando o ensino médio.

Apesar de o número de deficientes visuais e auditivos que atingem o ensino médio ser praticamente o dobro dos deficientes mentais e físicos, em termos percentuais, esses resultados são irrisórios, pois correspondem a 4,7% do total de deficientes visuais atendidos e 1,9% dos deficientes auditivos. Isto nos mostra que, apesar de um número significativo de alunos matriculados, sua escolarização parece não corresponder às exigências básicas.

Atualmente, segundo o documento Novas Diretrizes da Educação Especial (2001) da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo, o atendimento dos deficientes ocorre em classes especiais. As salas de recurso previstas para todas as áreas de deficiência funcionam, em sua maioria, para os portadores de deficiência visual matriculados em classes comuns. As classes hospitalares, centrais de atendimento e treinamento de visão subnormal e o centro de apoio pedagógico para deficientes visuais complementam as formas atuais de atendimento, que incluem ainda o repasse de recursos, via convênio, para entidades especializadas.

A situação da educação de surdos é *sui generis* e vale a pena ser destacada. Se, no que diz respeito às escolas especiais para os deficientes em geral, há uma predominância quase que absoluta das entidades filantrópicas, com ênfase especial para as APAEs, pelo menos no que diz respeito ao município de São Paulo, este não é o panorama das escolas especiais para surdos.

Dentre as escolas especiais existentes no município, destacam-se as da rede municipal, em número de seis², distribuídas nas diferentes regiões do município,

² Anne Sullivan, Helen Keller, Madre Lucie Bray, Prof. Mario Pereira Bicudo, Porf. Neusa Basseto, Prof. Vera Lúcia Ribeiro. – SEESP (2001)

além de outras quatro³ escolas privadas, a maior parte de cunho filantrópico-assistencial, todas elas devidamente cadastradas na Secretaria da Educação como escolas de ensino fundamental que cumprem todas as exigências para seu funcionamento.

Se existe uma tradição escolar na educação dos surdos e se as escolas de surdos, desde longa data, já se organizavam como escolas “de fato”, procurando cumprir o que determinavam as leis e as normas referentes ao seu funcionamento e reconhecimento e, ao mesmo tempo, se caracterizaram como especiais, não por uma organização curricular diversa, mas pela clientela a que se dirigiam, cabe perguntar o que havia de especial nelas.

Nesse sentido, a organização curricular dessas escolas deve se constituir em um dos indicadores para se verificar o que efetivamente elas tinham de especial, o que nos leva a discorrer sobre a questão curricular.

1.2. Currículo e educação de surdos

O campo do currículo tem uma tradição crítica que é guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas.

O objetivo deste capítulo é apresentar estudos oriundos da tradição crítica do currículo, com suas interpretações e discussões, no sentido de que eles possam se constituir em elementos para melhor delimitação de meu objeto de pesquisa. Nesse sentido, toda a discussão abaixo pretende se constituir em apoio para a análise do currículo no decorrer da pesquisa.

³ IESP, Instituto Santa Teresinha, Escola Severino Fabriani para Criança Surda, Instituto Educacional e Cultural Paulo Favalli – SEESP (2001)

A partir da tradição crítica, constatou-se, através das discussões realizadas por autores da área, que o currículo não é um elemento neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder e transmite visões sociais particulares, produzindo identidades individuais e sociais particulares (Moreira e Silva, 2000).

O campo do currículo, tanto em suas origens como em seu posterior desenvolvimento, tem sido associado às categorias de controle social, sendo essa útil para poder desvelar os interesses subjacentes à teoria e à prática.

Apesar da tradição de estudos curriculares se remontar à passagem do século XIX para o XX, especialmente na Inglaterra, nos Estados Unidos, e no Brasil, com o movimento do escolanovismo, foi a partir da década de 70, mas especialmente nos anos 80 e 90 do século passado, que surgiram estudos, calcados numa perspectiva sociológica crítica, intensificando os debates e os estudos sobre o currículo no Brasil, diversificando-se na temática e na teoria.

A partir de mil novecentos e sessenta fortaleceram-se os elos entre as mudanças na sociologia e a difusão dos movimentos sociais em defesa dos direitos das mulheres, dos negros e dos homossexuais.

Segundo Pedra (1993), a Nova Sociologia da Educação (NSE) começou a tomar consistência no final dos anos 60, como uma tendência que pretendia submeter o currículo à análise sociológica e estruturou-se sob bases alternativas. O fundamental é que o movimento estabeleceu novas bases para investigação e compreensão do currículo.

A Nova Sociologia da Educação, sustentada pela sociologia do conhecimento, começou trabalhando com o pressuposto de que

“...o modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes educacionais reflete a distribuição do poder em seu meio e a maneira pela

qual trata de assegurar o controle social dos componentes individuais (Bernstein 1971, apud Pedra, 1993, p.32).”

A influência da Nova Sociologia da Educação no desenvolvimento inicial e nos rumos posteriores da sociologia do currículo tem sido referência indispensável para todos os que vêm se esforçando por compreender as relações entre os processos de seleção, distribuição, organização, ensino dos conteúdos curriculares e a estrutura de poder do contexto social inclusivo.

A nova sociologia da educação, na década de 1970, deslocou as perspectivas de pesquisas sociológicas sobre a educação para um nível micro-social, para a discussão da organização social do conhecimento na escola, para a análise crítica da organização escolar, retirando-lhe seu caráter de “naturalidade”, como era tratada anteriormente, e para a forma como as disciplinas escolares foram se sedimentando e adquirindo uma posição hierárquica dentro do currículo.

Com a Nova Sociologia da Educação, o currículo existente para ser transmitido nas instituições educacionais passa a ser tratado não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórico e socialmente incerto.

Desta forma, os autores da Nova Sociologia da Educação procuram analisar o currículo sob uma perspectiva crítica e entendem que a educação e o currículo estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tantos os campos de produção ativa de cultura quanto os campos contestados. O currículo e a cultura são parte integrante e ativa de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos, principalmente dentro da instituição escolar.

Os conhecimentos que, pelo currículo, são selecionados, sistematizados, distribuídos e avaliados derivam de uma cultura concreta que ultrapassa o que se encontra expresso nos conteúdos próprios das diversas disciplinas. Portanto, a

educação escolar implica seleções no interior da cultura e na reelaboração desses conteúdos culturais.

As escolas, em sua composição, organização e em várias outras expressões, são comuns, entre elas, mas, no momento em que selecionam e sistematizam os conhecimentos a serem distribuídos, se tornam ímpares em termos de cultura escolar historicamente construída.

Nesse sentido, Sacristán (1998) propõe uma forma de se analisar o currículo, ou seja, a partir de outros âmbitos formalmente diferenciados:

- 1) sobre a sua função social como ponte entre a sociedade e a escola;
- 2) pelo projeto ou plano educativo, pretense ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos etc;
- 3) como expressão formal e material de um projeto que deve apresentar determinado formato, conteúdos, orientações e seqüências;
- 4) como campo prático.

Segundo Sacristán (1998), analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados, pois o currículo é um complexo processo social com múltiplas expressões, mas com uma determinada dinâmica, já que é algo que se constrói no tempo e dentro de certas condições. É uma realidade difícil de aprisionar em conceitos simples, esquemáticos e esclarecedores por sua própria complexidade, e também pelo fato de que é um campo de pensamento de abordagem recente dentro das disciplinas pedagógicas, além de controvertido, objeto de enfoques contraditórios e cheios de interesses conflitantes.

O interesse pelos problemas relacionados com o currículo não é senão uma consequência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição.

O currículo, ao ser analisado em seu conteúdo e na forma como é apresentado ou se apresenta a alunos e professores, é uma opção historicamente

configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar.

Goodson (1991) realizou estudos históricos no campo do currículo e assinalou uma questão que vem sendo discutida, que se refere à seleção dos componentes curriculares e o poder que a construção curricular proporciona.

Existem várias formas de se trabalhar com o currículo para chegarmos ao modo de seleção dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, aos interesses atendidos, para descobrir a que interesses o currículo atende, ao poder, a ideologia e a cultura presentes no currículo de uma instituição escolar.

Goodson (1998) aponta que o currículo, longe de ser um produto tecnicamente racional e sintetizador do conhecimento, pode ser visto como portador e distribuidor de prioridades sociais.

Para Sacristán (1992) currículo pode ser entendido como:

“...conjunto de tarefas de aprendizagem que realizam os alunos...Que se podem fazer avaliar nos cadernos de trabalho e na interação da aula e que são, em parte regulados pelos planos ou programação dos professores. É o currículo chamado em ação. (p.159)”

O currículo em ação, como escreveu Sacristán (1992), é a ação educacional, o fazer pedagógico que pode ser observado através dos cadernos, do projeto dos professores, da seleção de conteúdos a serem trabalhados em sala. Entender esse currículo como campo prático é entender que esse fazer acontece com influências determinadas pelo meio, pelos decisores, pelos professores e pela instituição escolar.

Por sua parte, Apple (1992, p. 72) escreve :

“...Jackson com muita propriedade rotulou de currículo oculto...normas e valores que são efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados...”

Trata-se de currículo oculto quando são discutidos os aspectos ligados à experiência educacional não explicitada. Através dele, pode-se detectar o controle social e econômico que ocorre nas escolas, não somente na forma de áreas de conhecimento que as escolas possuem, mas também nas tendências que encaminham, nas regras e nas rotinas que adotam para manter a ordem. Nesse sentido, o currículo oculto reforça as normas de trabalho, obediência e pontualidade, por exemplo.

Segundo Apple (1982), o currículo oculto nas escolas serve para reforçar as regras que cercam a natureza do dia-a-dia na instituição escolar. Estabelece uma rede de suposições que, quando interiorizadas pelos estudantes, determina os limites de legitimidade; portanto, esse currículo não é tão oculto ou descuidado como acreditam muitos educadores. Para Apple, as escolas desempenham o papel de distribuidoras de normas e valores, e isso é feito através do currículo oculto.

Para Sacristán (1992, p. 159), currículo pode ser entendido, também, como *“disposições administrativas – os documentos curriculares (na Espanha os chamados mínimos curriculares e mais recentemente o Desenho Curricular Base). É o currículo prescrito e regular”*.

Como Sacristán (1992) aponta, o currículo também pode ser trabalhado/analísado como se apresenta em documentos escolares, que estabelecem normas e regulações sobre a prática docente.

Esse currículo é denominado por Sacristán como prescrito; para outros autores é tratado como currículo escrito (Goodson,1991); para outros, ainda,

como oficial (Moreira e Silva, 2000) ou currículo declarado (Apple, 1982). Neste trabalho, será usada a denominação dada por Sacristán (1992), que utiliza o termo currículo prescrito e no decorrer desta pesquisa será utilizado o mesmo termo, por eu entender que ele não é simplesmente uma descrição de componentes curriculares, mas que prescreve algo que está por trás de cada seleção de componentes, que envolve uma ideologia, uma cultura e relações de poder.

Trabalhar com o currículo prescrito é reintegrá-lo à análise do papel do currículo na produção e reprodução cultural e social, através de seus componentes curriculares, adotados e selecionados pela escola, série a série.

Goodson (1991, p. 10) denomina o currículo prescrito de currículo escrito e em resumo apresenta:

“...o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa variável da área: é também um dos melhores guias oficiais sobre a estrutura institucionalizada da escolarização.”

Através do currículo prescrito pode-se analisar a organização e a estruturação do currículo e sua posição na seleção e distribuição das matérias escolares.

O currículo prescrito, ao contrário do que podemos pensar, não é predeterminado e nem é uma herança neutra. Este currículo escolar está longe de ser neutro; podemos encontrar nele uma construção social que se situa no centro do processo educacional através do qual os alunos são educados na instituição escolar.

O estudo sobre o currículo prescrito deve proporcionar várias percepções da escolarização e também de questões como a que Goodson (1991, p. 31) propõe :

A questão apresentada por Goodson (1991) representa o desejo de se saber exatamente a que interesses o currículo atende e o que são esses interesses na construção do currículo prescrito.

O estudo do currículo prescrito pode nos ajudar a compreender as influências e interesses que interferem no processo escolar, bem como os valores e objetivos representados na escolarização, apesar das variações das especificidades do alunado nas instituições. Nesse sentido, é condição para conhecer e analisar o que é a escola como instituição cultural e de socialização em termos reais e concretos. O valor da escola se manifesta fundamentalmente pelo que faz ao desenvolver um determinado currículo.

Assim, restringir uma investigação ao currículo prescrito não significa se ater aos aspectos meramente formais da organização escolar, desde que se procure verificar o que ele expressa em termos da cultura própria de cada escola e, se possível, de escolas congêneres, embora, seja evidente de que essa generalização não pode ser feita mecanicamente.

1.3. O currículo na educação de surdos

A consulta às dissertações que tratam de currículo especial indicou alguns autores que discutem a educação escolar na educação de surdos.

Soares (1990) realiza em seu trabalho uma análise do que a autora chama de procedimentos clínicos de reabilitação, por verificar que estes procedimentos constituem o núcleo central das propostas educacionais para deficientes auditivos. A autora deu uma maior ênfase à Proposta do Ministério da Educação por ser, na época de sua investigação, o único recurso disponível em nível nacional. A crítica que realiza sobre o trabalho relacionado à linguagem oral e que se centra no

A autora deu uma maior ênfase à Proposta do Ministério da Educação por ser, na época de sua investigação, o único recurso disponível em nível nacional. A crítica que realiza sobre o trabalho relacionado à linguagem oral e que se centra no método oralista se deve ao fato de que esta abordagem foi a que mais influenciou a educação do deficiente auditivo no Brasil. Esta crítica não significa defesa de métodos que utilizam gestos, o que seria, segundo a autora, um contra-senso, na medida em que todos surgem como técnicas de reabilitação.

Para a autora, o problema está na educação especial, que:

“... tem se isentado da responsabilidade de que lhe cabe, de garantir a escolaridade dos seus alunos, na medida em que tem assumido o trabalho clínico de reabilitação em substituição ao trabalho pedagógico, contribuindo, desta forma com a expropriação dos direitos que são negados aos deficientes das camadas oprimidas” (SOARES, 1990, p.113)

Em continuidade às suas investigações, a autora, em 1999, mantém a discussão a respeito da escolaridade na educação de surdos e realiza, em seu doutorado, uma pesquisa para compreender as razões pelas quais, na educação de surdos, as disciplinas escolares foram deixadas em segundo plano. Refletiu sobre as propostas educacionais oferecidas aos surdos, a partir das influências européias, centrando-se no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, única instituição especializada para surdos no Brasil mantida pelo Governo Federal e com ampla influência sobre a educação dos surdos no País.

Neste trabalho, não negou a importância dos estudos voltados à linguagem do surdo, mas considerou que uma pesquisa voltada aos problemas da escolaridade dos surdos impõe buscar compreensão além da lingüística.

Dentro desta linha de raciocínio, a autora aponta:

“Considereei, naquele momento, que essa inversão de prioridade fora decorrente da opção, feita pelos educadores, pelo método oral já que sua orientação partiu do pressuposto que a criança surda deve inicialmente ser

introduzida na linguagem oral antes de iniciar seu conhecimento através da escrita. Isso significa que todos os conceitos relacionados às disciplinas contidas no currículo escolar devem inicialmente ser aprendidas através da linguagem oral e, a partir desta aquisição, é que gradativamente vai sendo exposto o conteúdo escolar.” (Soares, 1999, p.2)

Luchesi (1997) analisou a escolarização e aprendizagem dos surdos através da “fala” dos alunos que, apesar de terem estudado, sentiam dificuldades de inserção social e de entrar no mercado de trabalho por causa das suas experiências escolares que enfatizavam o treino auditivo, dando-lhes a falsa idéia de que, garantindo este treino, conseguiriam vencer os obstáculos para sua inserção social.

A autora aponta para a necessidade, trazida pelos sujeitos de sua pesquisa, de uma mudança na forma de conceber a surdez, ou seja, ela não deve ser compreendida isolada do indivíduo. Esta mudança de concepção gera mudanças na elaboração de uma proposta educacional, na filosofia escolar, na construção do currículo prescrito e na formação do surdo.

Com o seu trabalho, a autora deu oportunidade para que os sujeitos que fizeram parte dele pudessem narrar suas histórias, fazendo-nos compreender suas efetivas necessidades e para mostrar a forma como apreenderam os processos de reabilitação presentes na escola especial. E, para os autores da área, serviu para que pudessem refletir e discutir sobre questões fundamentais presentes na prática da educação especial.

Cukierkorn (1996) analisou a Proposta Curricular para Deficientes Auditivos (MEC, 1979), considerando o currículo proposto para cada disciplina, e verificou que a questão da adequação da linguagem favorecia uma redução e um empobrecimento do conteúdo escolar, resultando em barateamento do conteúdo oferecido aos surdos.

A autora tece discussão sobre a didática especial, apresentando várias questões, uma delas diz respeito ao fato de que, no caso do deficiente auditivo, as alterações de linguagem pareceram justificar a inserção de áreas específicas no currículo (treinamento auditivo, fala e ritmo, etc.), o que, segundo ela, demonstra a falta da delimitação entre a reabilitação e a escolarização.

Segundo Cukierkorn, a metodologia de ensino utilizada com os surdos tem sido confundida com os processos de aquisição e desenvolvimento de linguagem; tanto é assim que são chamados de “métodos de educação do deficiente auditivo” o oralismo, o gestualismo e a comunicação total.

A autora aponta que os procedimentos especiais de ensino têm sido agrupados, por um lado, em áreas específicas relacionadas à linguagem e, por outro, ao conjunto de adaptações necessárias para a apreensão de diferentes conteúdos escolares. Estas áreas específicas, desde os primeiros estudos, são relacionadas ao desenvolvimento da linguagem, justificando sua existência no currículo escolar, tornando-o um currículo especial.

Cukierkorn (1996, p. 54), ao analisar a Proposta Curricular para Deficientes Auditivos (MEC, 1979), aponta que este material tem em sua composição, além das áreas curriculares específicas, todas as áreas curriculares do ensino básico. A autora, comenta que:

“A produção de uma proposta curricular com tal abrangência parece se constituir no ápice de um movimento de intensas discussões sobre a educação escolar do deficiente auditivo que culmina com uma proposta educacional de largo alcance”.

Nesta proposta, o currículo foi dividido nas áreas de estudos recomendadas pela lei: Comunicação e Expressão; Estudos Sociais; Ciências Físicas e Biológicas e uma parte diversificada, baseando-se na composição utilizada nas escolas comuns. Este material também apresenta procedimentos didáticos especializados e sugestões metodológicas.

Esta autora concluiu que os chamados procedimentos didáticos especiais levavam em geral a uma diminuição/lentificação do conteúdo escolar, conseqüente de uma sistemática redução vocabular e que as chamadas “áreas curriculares específicas” nada mais eram do que a transplantação de procedimentos clínicos, visando a aquisição e desenvolvimento da linguagem dentro do currículo escolar.

Se, por um lado, as autoras acima citadas procuram discutir o currículo na educação de surdos, centradas na questão da relação contraditória entre processos de reabilitação x métodos de ensino, por outro Lunardi (1998) retoma a discussão pelo viés da língua e, dentro desta óptica, afirma que os alunos surdos são diferencialmente sujeitados à inscrição ideológica do discurso “ouvintista”⁴. Segundo esta autora, o desejo e a preocupação dos professores surdos era que a escola especial pudesse construir um currículo que focalizasse a questão da diferença, enquanto construção cultural e histórica e não um currículo reforçador do poder do discurso ouvintista legitimado nos contextos dos privilégios sociais.

Como se pode verificar, o campo do currículo especial para surdos se constitui em objeto de recente interesse, com poucos trabalhos voltados para esse tema.

Por outro lado, e de forma contraditória, é longa a tradição, por parte das escolas especiais para surdos, de organização curricular que atenda às exigências legais e que, nesse sentido, possam se equiparar a qualquer escola do mesmo nível.

⁴ Termo criado por Skliar, sobre a ideologia dominante na educação de surdos, mecanismos de poder. Sobre o termo ver este autor em seu livro de 1998.

Nesse sentido, procurar verificar as modificações ocorridas na organização curricular, mesmo que em termos de currículo prescrito, pode nos apontar problemas, questões e temáticas que mereçam maior aprofundamento e que nos dêem algumas pistas sobre quais os possíveis fatores que exercem influência na organização escolar de instituições (a escolas para surdos) que tem, por um lado, se caracterizado como especiais pela clientela a que se dirigem e, por outro, como "regulares" em termos de sua adequação às exigências legais.

Isto me fez selecionar uma escola especial que possui quase 50 anos de vida e que, desde o início da década de 60, já possuía organização curricular aprovada e reconhecida pela Secretaria da Educação.

É sobre as transformações do seu currículo efetivo, que serviu de baliza para uma escola com quarenta anos de existência, que me debrucei, no sentido procurar entender, ainda que de forma preliminar e exploratória, o que elas expressam.

CAPÍTULO II

AS TRANSFORMACÕES CURRICULARES EM UMA ESCOLA ESPECIAL PARA SURDOS – 1962/2001

“Um currículo anti – marginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas ...” (Santomé, 1998, p.172)

1. PROCEDIMENTOS DE PESQUISA



1.1. Definição do problema

Tal como foi apontado ao final do capítulo anterior, a escolha, nesta pesquisa, recaiu sobre uma escola especial para surdos, com aproximadamente 50 anos de existência e que, desde o início dos anos 60, mantém o que hoje se denomina ensino fundamental completo: o Instituto Educacional São Paulo – IESP.

O IESP foi criado como uma escola especial privada, organizada e mantida por um grupo de pais de camada sociais privilegiadas, e foi incorporado à Fundação São Paulo que é a mesma mantenedora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1969, que até hoje, responde pela sua manutenção.

O IESP é uma escola especial para surdos, que integra a Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação – DERDIC, que se caracteriza como órgão suplementar da PUCSP, destinada ao atendimento, estudos e pesquisas no campo dos distúrbios da comunicação. A DERDIC é composta por uma clínica voltada ao diagnóstico e tratamento dos mais variados distúrbios de linguagem e uma escola para surdos, que oferece educação infantil e ensino fundamental, esta última oficialmente reconhecida desde 1962.

Dentro do ensino fundamental oferecido pelo IESP, foi privilegiado, neste trabalho, o segundo ciclo (5ª a 8ª séries) porque é neste ciclo que se verifica a distribuição efetiva dos componentes curriculares como disciplinas específicas e, ainda, pela existência de registro efetivo, na escola, das disciplinas oferecidas desde o ano de 1962.

Neste estudo foram enfatizadas as modificações ocorridas no currículo prescrito do segundo ciclo do IESP, na expectativa de que elas poderiam

expressar algumas das especificidades que se tornaram marca do atendimento desta instituição.

Ainda que haja muitos pontos que poderiam ser investigados com relação à estrutura organizacional do IESP, esta pesquisa vai se restringir à análise das transformações ocorridas, nos quarenta anos (de 1962 a 2001), da grade curricular do 2º ciclo do ensino fundamental, como expressão de seu currículo prescrito.

O currículo prescrito do IESP foi examinado em sua composição interna, agrupando-se o que se relaciona ao ensino regular e o que se refere às especificidades desta instituição escolar.

Na análise, o eixo central será a busca do que expressam, tanto as especificidades, quanto as alterações sofridas no quadro curricular. Esta busca será realizada para responder à seguinte questão:

As modificações das grades curriculares adotadas ao largo do tempo, além da necessária adequação aos ditames legais, expressam, de alguma forma, a expectativa de atendimento das especificidades de seu alunado?

1.2. Delimitação do campo empírico

Esta pesquisa foi realizada no Instituto Educacional São Paulo, escola especial de educação de surdos, vinculada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e sediada no município de São Paulo.

A escolha desta escola se deveu aos seguintes motivos:

- possui ensino fundamental desde o início da década de 60, o que permite uma investigação por longo período de tempo;

- acesso a documentação acessível sobre sua organização curricular desde os anos 60;
- ela está regularmente registrada junto à Secretaria da Educação, como escola de ensino fundamental, atendendo, portanto, a todos os requisitos legais de funcionamento.

Caracterização do IESP

Em 18 de outubro de 1954, por iniciativa de um grupo de pais e amigos de cinco crianças surdas, liderado pela Condessa Renata Crespi da Silva Prado, foi fundado o **INSTITUTO EDUCACIONAL SÃO PAULO - IESP**, sociedade civil e sem fins lucrativos, destinada à educação e integração social de crianças surdas devido às necessidades existentes na sociedade.

Valverde (1992) aponta em sua pesquisa que o IESP iniciou suas atividades no início de 1955, atendendo cinco crianças em nível de pré-escola e primário, na faixa de cinco a sete anos, em regime de externato. Para atender a estes alunos, a escola tinha em seu quadro de funcionários três professores formados no curso normal e leigos (pais de alunos). Nesta época, a escola funcionava em um prédio alugado na Rua Maranhão, 1025, no bairro de Higienópolis, em São Paulo, Capital.

A partir de 1957, o professor Aldo Peracchi, especialista em Audiofoniatria, assume a direção, contratado do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Milão. Nesta época, ou seja, apenas dois anos após o início de seu funcionamento, a escola atendia 11 alunos, contando com vinte e um professores normalistas e com auxiliares de classes surdas, que trabalhavam junto à professora. (Valverde, 1992).

Em 1962, o IESP foi transferido para as novas instalações na Alameda Tupiniquins, 997, no bairro de Indianópolis, em edifício construído especialmente para suas finalidades. Neste mesmo ano, foi implantado no IESP o curso Ginásial,

No período de 1974 a 1975, o IESP-DERDIC atendeu à solicitação do Centro Nacional de Educação Especial-CENESP, para realizar cursos de especialização e aperfeiçoamento, assim como palestras científicas cujos temas envolviam a educação e a surdez. Foi o grupo de profissionais do IESP-DERDIC que elaborou a *Proposta Curricular para Deficientes Auditivos*, abrangendo todo o então ensino de 1º grau (de 1ª a 8ª séries), publicada pelo Ministério da Educação, em 1979 (Valverde,1992).

A crise financeira da PUC obrigou a mudança da DERDIC, em 7 de abril de 1977, para o prédio da rua Dra Neyde Aparecida Sollitto, 435, no bairro de Vila Clementino, prédio esse que sofreu várias reformas para melhor se adequar ao tipo de atendimento clínico e escolar, uma vez que se destinava, inicialmente, ao funcionamento da Faculdade de Educação Física.

Atualmente, a DERDIC é um órgão complementar da PUCSP, voltado ao atendimento de portadores de distúrbios da audição, fala, voz e linguagem, constituída por dois segmentos (clínica e escola) e possui os seguintes objetivos:

- 1)Oferecer atendimento aos portadores de Distúrbios da Comunicação;
- 2)Desenvolver projetos de pesquisas e divulgá-los;
- 3)Formar e aperfeiçoar pessoal na área de Distúrbios da Comunicação.

A DERDIC oferece os seguintes serviços:

- **Diagnóstico:** Realiza diagnóstico multidisciplinar nas áreas médicas (foniatria, neurologia e otorrinolaringologia), social, psicológica, audiológica e de linguagem, aos portadores de Distúrbios da Comunicação, procurando uma compreensão global de cada caso.
- **Audiologia Clínica:** Realiza, em adultos, audiometria tonal, logaudiometria, testes supraliminares, impedanciometria. Realiza, em crianças, audiometria lúdica,

audiometria por reforço visual, observação do comportamento auditivo e impedanciometria. Indica e adapta aparelho de amplificação sonora individual incluindo orientação familiar.

- **Audiologia Educacional:** Atua na habilitação do deficiente auditivo¹ (de 0 a 5 anos de idade) visando a adaptação sonora individual, aconselhamento familiar e atendimento clínico.

- **Terapia Fonoaudiológica:** atende a portadores de Distúrbios da Comunicação através da atuação dos professores do curso de Fonoaudiologia da PUC-SP, servindo como local de formação de fonoaudiólogos.

- **Laboratório de Física Acústica:** Realiza trabalhos de manutenção e avaliação dos equipamentos de testagem audiológica. Realiza projetos de pesquisa na área dos Distúrbios da Comunicação.

- **Programa de Conservação da Audição:** Destina-se à realização de avaliação auditiva em trabalhadores expostos a ruídos e solventes e implantação de programa de Conservação Auditiva em indústrias.

- **Biblioteca Técnica :** Esta biblioteca destina-se a prestar atendimento ao corpo docente e discente da DERDIC, podendo ser utilizada pelo público especializado em geral, observando seu regulamento. Serve de apoio ao ensino e à pesquisa, através de seleção, armazenamento, recuperação e divulgação do material bibliográfico na especialidade (livros, dissertações, teses, etc.)

- **BIBRINQ:** planeja, cria, produz e organiza os recursos audiovisuais destinados à complementação das atividades de ensino, de atendimento clínico e de administração.

- **IESP:** atualmente atende a crianças e adolescentes portadores de surdez. Oferece atendimento educacional com ênfase na importância da comunicação para a integração da clientela na comunidade.

- **POOE:** atende à comunidade surda da escola e de fora, constituindo-se em programa de orientação ocupacional e escolar que efetua serviço de cadastramento, orientação e treinamento ocupacional para surdos. Para a realização deste trabalho este programa conta com uma secretária, uma Analista

¹ SIC texto secretária do IESP

Ocupacional, formada em Psicologia, e uma Coordenadora, formada em Pedagogia Habilitação de Educação do Deficiente da Áudio-Comunicação – EDAC.

Como se pode notar, a DERDIC é uma instituição complexa, composta de dois grandes segmentos (escolar e clínico) com vasta tradição no campo do atendimento, da formação de pessoal e da pesquisa. Nosso objetivo em apresentar dados sobre o segmento clínico foi somente o de situar a escola especial, objeto dessa pesquisa.

Como esta investigação se volta especificamente para a organização curricular do segmento escolar, apresento abaixo a sua estrutura e funcionamento.

O Instituto Educacional São Paulo – IESP

O Instituto Educacional São Paulo – IESP (que compõe o segmento escolar da DERDIC), é instituição de ensino regularmente constituída, registrada na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo como escola de educação infantil e de ensino fundamental.

Para desenvolver o seu trabalho, o IESP conta com equipe técnica assim distribuída: uma Diretora, quatro Coordenadoras, um Orientador Educacional, uma Psicóloga Escolar, quatro Fonoaudiólogas Escolares, uma Lingüista e três Assistentes de Orientação.

Educação Infantil

Com objetivos expressos, que se voltam para o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, a Educação

Infantil do IESP funciona no período da manhã e atende a 35 alunos de 2 anos e 6 meses a 7 anos de idade, distribuídos em 5 classes, de acordo com a faixa etária que varia entre 3 a 7 anos, com aulas no período de 08:30 às 12:30 horas.

Além dessas classes a Educação Infantil desenvolve Programa de Atendimento a Bebês – PAB, que, em 2001, atendeu 5 crianças abaixo de 2 anos de idade.

Para a realização de seus objetivos, a Educação Infantil conta com uma Coordenadora Pedagógica, uma Psicóloga Escolar, um Orientador Educacional, uma Linguísta e três Fonoaudiólogas.

O trabalho desta equipe gira em torno da melhor qualificação das práticas educacionais, procurando dar todo o suporte à atividade docente, que é desenvolvida por seis professoras regentes de classe, formadas em Pedagogia – Habilitação de Educação do Deficiente da Áudio-Comunicação - EDAC, uma Professora formada em Educação Física, uma Recreacionista formada em Pedagogia – Habilitação de Educação do Deficiente da Áudio-Comunicação - EDAC, três Assistentes de Classe (alunas do curso de pedagogia, fonoaudiologia ou psicologia que possuem bolsa estágio da PUC-SP), dois Instrutores Surdos formados pela FENEIS² e uma Pedagoga Surda, formada em Habilitação de Educação do Deficiente da Áudio-Comunicação – EDAC, que atua junto ao programa de atendimento a bebês (crianças de 0 a 3 anos de idade).

Ensino Fundamental

Com organização integral como escola de ensino fundamental (1ª a 8ª séries), para alunos a partir de 7 anos de idade, possui atualmente 98 alunos, na faixa etária de 7 a 18 anos, distribuídos nas oito séries. O horário de funcionamento das classes de 1ª a 4ª série é das 13:00 as 17:40 horas, enquanto

2 Federação Nacional de Integração do Surdo

que as classes de 5ª a 8ª séries têm horário mais elástico: duas vezes por semana funcionam das 13:00 às 19:10; duas vezes por semana, das 13:00 às 18:20; e uma vez por semana, das 13:00 às 17:40. Há ainda uma série de atividades oferecidas no período da manhã, e atividades esportivas ou de dança, quando necessário, aos sábados das 9:00 às 12:00 horas.

A equipe docente é formada por nove professoras regentes de classe, formadas em Pedagogia – Habilitação de Educação do Deficiente da Áudio-Comunicação – EDAC, que atuam desde a 1ª até à 6ª série; 1 Professora, com a mesma formação, atuando de 1ª a 8ª série; cinco Professores Especialistas das Áreas que compõem a grade curricular de 5ª a 8ª série; e dois Professores Especialistas da Área de Educação Física, que atuam de 1ª a 8ª série. Além desses professores, o ensino fundamental conta com dois Recreacionistas, formados em Educação Física, um Instrutor Surdo de Informática, dois Instrutores Surdos formados pela FENEIS, duas Assistentes de Classe estudantes do curso de pedagogia da PUC-SP que possuem bolsa estágio e também conta com voluntários.

Este nível de ensino conta com equipe técnica formada por Orientador Educacional, Coordenadora Pedagógica, Lingüista, Fonoaudióloga Escolar, Psicóloga Escolar, três Assistentes de Orientação que também realizam trabalhos em sala de aula e são formadas em Pedagogia – Habilitação de Educação do Deficiente da Áudio-Comunicação – EDAC, Orientação Educacional e Supervisão Escolar, Audiologista e com a Assistente Social, cuja função é oferecer todo o suporte necessário ao desenvolvimento das atividades docentes.

Embora o IESP tenha sofrido muitas modificações metodológicas, no decorrer destes anos, pouco está documentado, e, portanto, esta pesquisa se caracteriza como um estudo exploratório para documentar os anos de atuação desta instituição e levantar questões que podem ser exploradas em pesquisas futuras.

Além desses aspectos técnico-pedagógicos, cabe ressaltar a adequação do espaço físico e as condições de infra-estrutura existentes, que oferecem condições mais que suficientes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Salas de aula adequadas ao número de alunos, espaços como anfiteatro, quadras esportivas, biblioteca, etc. fazem do IESP uma escola com ótimas condições de trabalho.

Além disso, conta com apoio de infra-estrutura que vai desde os serviços de limpeza até à secretaria escolar, passando por serviço de recursos áudio-visuais, que produzem, armazenam e classificam materiais pedagógicos específicos para todas as atividades escolares. Todos esses serviços contam com número de funcionários adequado à demanda.

Além disso, vale a pena ressaltar ainda as condições de trabalho dos professores, com salários acima da média, com oportunidades de progressão funcional de acordo com seu nível de formação.

Toda essa apresentação acima não teve o intuito de louvar a instituição, mas de demonstrar as possibilidades que a Universidade oferece para um adequado trabalho pedagógico, situação esta muito diferente das escolas públicas congêneres, que têm sofrido com restrições econômicas severas e que interferem, sem dúvida, nas condições do trabalho docente.

Por fim, vale lembrar que, apesar de toda essa estrutura pedagógica e de infra-estrutura, o alunado é proveniente de diferentes camadas sociais, já que a instituição oferece bolsas de estudo (cerca de 70% delas integrais ou acima de 90% de desconto) que permitem que parcela de criança e jovens surdos, provenientes das camadas populares, possa frequentá-la.

Por todas essas razões, pareceu-me que seria muito significativa a investigação das transformações curriculares ocorridas nesta instituição nos últimos 40 anos, por considerar que as restrições de ordem financeira tiveram papel muito pequeno nessas modificações.

1.3. Fontes

Foram utilizadas como fonte documental para a coleta de dados desta pesquisa as grades curriculares das 5ª às 8ª séries do ensino fundamental, desde a criação do antigo ginásio em 1962 até o ano de 2001.

1.4. Procedimentos de análise

Como pesquisa exploratória, restringi-me a organizar e classificar as grades curriculares dos 40 anos de existência do IESP, com base em dois critérios:

- 1) adequação das grades curriculares à legislação que organizou os sistemas de ensino (Leis n. 4024/61, 5692/71 e 9394/96);
- 2) classificação e organização das disciplinas de acordo com sua natureza e finalidade.

Foram levantadas as grades curriculares do IESP de 1962 a 2001. Dentro deste período, não constavam nos arquivos escolares as grades de 1966 e de 1971. Nestas grades constam os componentes curriculares que compuseram e que compõem o currículo de cada ano.

Com este material, foi feito Quadro com todas as disciplinas que constam de todas as grades curriculares referidas (Anexo 1). A partir desse quadro geral, foram elaborados quadros, distinguindo as diferentes disciplinas/componentes curriculares, por natureza e finalidade.

2. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

2.1. AS LEIS DE ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO E AS TRANSFORMAÇÕES DA GRADE CURRICULAR DO IESP

Como de 1961 a 2001 estiveram em vigência três leis que regulamentaram o antigo 1º ciclo do ensino médio – ciclo ginásial (LDB nº 4024/61), o 1º Grau (LDB nº 5692/71) e o ensino fundamental (LDB nº 9394/96) analisei as mudanças nas grades no período de vigência de cada uma delas.

Na vigência da lei 4024/61, o ciclo correspondente às atuais 5as. a 8as. séries do ensino fundamental constituía o 1º ciclo do ensino médio (ciclo ginásial), destinado à formação do adolescente e tinha caráter não obrigatório.

Nesta época, as indicações oficiais prescreviam que o currículo deveria ser composto por nove disciplinas, sendo que, além das práticas educativas, em cada série não poderiam ser ministradas menos de cinco nem mais de sete matérias, das quais uma ou duas deveriam ser optativas, de livre escolha do estabelecimento de ensino para cada curso.

Segundo Werebe (1963), as indicações do Conselho Federal de Educação para a organização dos currículos do antigo ciclo ginásial eram as seguintes:

- 1) Matérias Obrigatórias (para todas as escolas de ensino médio – ciclo ginásial)
 - Português
 - História
 - Geografia
 - Matemática
 - Ciências

- Ciências Físicas e Biológicas.

2) Matérias Complementares Obrigatórias (de escolha dos estabelecimentos de ensino)

- Desenho e OSPB; ou
- Desenho e uma Língua Estrangeira Moderna; ou
- Uma Língua Clássica e uma Língua Estrangeira Moderna; ou
- Duas Línguas Modernas; ou
- Uma Língua Estrangeira Moderna e Filosofia.

3) Matérias Optativas (optativa para o estabelecimento e obrigatória para os alunos)

- Línguas Estrangeiras Modernas;
- Música (canto orfeônico);
- Artes Industriais;
- Técnicas Comerciais;
- Técnicas Agrícolas.

No IESP, apesar da promulgação da Lei n. 5692, em 1971, o currículo destas séries só foi alterado em 1974, razão pela qual considerei o ano de 1973 como o limite de vigência da lei 4024/61.

Neste período, a escola adotou as seguintes matérias obrigatórias para compor o currículo:

Quadro 1
IESP – Ensino Médio - Ciclo Ginásial
Matérias Obrigatórias – 1962/1973

Matérias	62	63	64	65	67	68	69	70	72	73
Português	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Matemática	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
História	X	X	X	X	X	X	--	X	X	X
Geografia	X	X	X	X	X	X	--	X	X	X
Estudos Sociais	--	--	--	--	--	--	X	--	--	--
Educação Moral e Cívica	--	--	--	--	--	--	--	X	X	X
OSPB	--	--	--	--	--	--	--	--	X	X
Ciências Físicas e Biológicas	X	--	--	--	--	X	X	X	X	--
Ciências	--	X	X	X	X	--	--	--	--	X
Desenho	--	--	--	--	--	--	--	--	--	X

Como se pode verificar, a escola, com relação às matérias obrigatórias, tinha sua grade curricular adequada às exigências da Lei. Mesmo assim, em 1969, instituiu a matéria Estudos Sociais, em substituição à História e à Geografia, mas no ano seguinte retornou à configuração inicial.

Da mesma forma, a disciplina “Ciências”, teve sua denominação modificada entre “Ciências” e “Ciências Físicas e Biológicas”, certamente pela abertura que a lei oferecia em relação a essa disciplina, tal como se pode verificar nas indicações do CFE apontadas acima.

As Matérias Complementares Obrigatórias estão apresentadas no Quadro

2.

Quadro 2
IESP – Ensino Médio - Ciclo Ginásial
Matérias complementares obrigatórias – 1962/1973

Matérias	62	63	64	65	67	68	69	70	72	73
OSP	--	--	X	X	X	X	X	X	--	--
Francês – Língua Estrangeira	X	X	X	X	X	--	--	--	--	--
Italiano – Língua Estrangeira	--	--	X	X	--	--	--	--	--	--
Inglês – Língua Estrangeira	X	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Desenho	--	--	--	--	X	X	X	X	X	--

Com relação às Matérias Complementares Obrigatórias, vale a pena ressaltar dois aspectos. O primeiro é o de opção pela escola, entre o rol apresentado pelo CFE, das disciplinas OSP (Organização Social e Política do Brasil) e Desenho. O segundo diz respeito à oscilação de diferentes línguas estrangeiras num período tão curto de tempo (62 a 67), bem como a sua extinção a partir deste último ano. Este último fato pode estar relacionado com a inclusão de novos especialistas em sua equipe, que redundaria, dois anos após, na incorporação da Instituição pela PUCSP.

Com relação às Matérias Optativas, as opções feitas pela escola foram as seguintes:

Quadro 3
IESP – Ensino Médio - Ciclo Ginásial
Matérias Optativas – 1962/1973

Matérias	62	63	64	65	67	68	69	70	72	73
Desenho	X	--	--	--	X	--	--	--	--	--
Música (canto orfeônico)	X	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Artes Industriais	--	--	--	--	X	X	X	X	X	X
Técnicas Comerciais	--	--	--	--	--	X	X	X	X	X

Verifica-se a inclusão de Desenho como Matéria Optativa, o que mostra a dificuldade de se caracterizar este componente: em determinado ano é considerado como obrigatório, em outros como complementar obrigatório e em outro, ainda, como eletivo.

Também a inclusão de Música (canto orfeônico) em escola especializada para alunos surdos, embora em apenas um ano, é razão de surpresa.

O IESP, ainda em conformidade da LDB em vigor, incluiu em seu currículo pleno um conjunto de Práticas Educativas:

Quadro 4
IESP – Ensino Médio - Ciclo Ginásial
Práticas educativas - 1962/1973

Matérias	62	63	64	65	67	68	69	70	72	73
Educação para o Lar	--	--	--	--	--	--	X	--	--	--
Trabalhos Manuais	--	X	X	X	--	--	--	--	--	--
Artes Industriais	--	--	--	--	X	--	--	X	--	--
Técnicas Comerciais	--	--	--	--	--	--	--	X	--	--
Orientação Profissional	--	--	--	--	--	--	--	X	X	X
Estudo Dirigido	--	--	--	--	--	--	--	X	--	--
Logopedia	--	--	--	--	--	X	X	X	X	--
Educação Artística	X	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Teatro	--	--	--	--	X	X	--	--	--	--
Artes Plásticas	--	--	--	--	--	--	X	X	X	X
Educação Física	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Educação Moral e Cívica	--	--	--	--	X	X	--	--	--	--
Ciências	--	X	X	X	X	--	--	X	--	--

O que primeiro se destaca nesse quadro é, com exceção da Educação Física, a grande oscilação de oferta de diferentes Práticas Educativas, que vão desde a Educação para o Lar, até Logopedia, passando por práticas voltadas à iniciação profissional, às artes e até algumas incluídas como matérias como são os casos de Educação Moral e Cívica e Ciências.

Porém, o dado que merece nossa maior atenção é a ausência, com relação à composição curricular, durante os primeiros cinco anos de funcionamento, de qualquer especificidade em relação ao tipo de alunado, o que veio a ocorrer somente em 1969, com a inclusão da matéria Logopedia, que vigorou durante 4 anos e foi extinta em 1973.

Isto é, com exceção desse período de quatro anos, a escola teve composição curricular que em nada se distinguia de uma escola regular. Como, nesse período, as séries selecionadas faziam parte do ensino médio não obrigatório, pode ser que se tinha como expectativa que os alunos tivessem adquirido proficiência de linguagem compatível com um nível de ensino que não se incluía nas exigências do direito de educação para todos.

Por outro lado, a inclusão da matéria Logopedia coincide com a incorporação da instituição pela PUCSP, que trouxe consigo reformulações globais tanto da sua estrutura como de toda a equipe, e que instituiu a chamada abordagem oralista como filosofia de trabalho com os deficientes auditivos, o que deve ter influído de maneira decisiva para a sua inclusão, por causa do atendimento fonoaudiológico.

Em 1971, o regime militar efetuou reformas no sistema escolar brasileiro, não através de uma nova LDB, mas da promulgação de uma série de leis, entre as quais a Lei n. 5540/69, que instituiu a reforma universitária e a Lei n. 5692/71, que reorganizou os antigos cursos primário e médio.

Tendo em vista a finalidade desta investigação, vou me ater à Lei n. 5692/71. Entre seus dispositivos, o mais significativo foi à ampliação do ensino obrigatório para 8 anos, com a incorporação do antigo ciclo ginásial, que agora, juntamente com o antigo curso primário, compunha o denominado ensino de 1º grau.

Além disso, esta Lei dispunha que, em seu currículo, constaria um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos.

Para a composição do núcleo comum foram prescritas as seguintes disciplinas:

- Comunicação e Expressão – Língua Portuguesa
- Estudos Sociais – Geografia, História e OSPB
- Ciências – Matemática e Ciências Físicas e Biológicas

Além dessas disciplinas, foram consideradas como obrigatórias:

- Educação Física;
- Educação Artística;
- Educação Moral e Cívica,
- Programas de Saúde; e
- Ensino Religioso (obrigatório para os estabelecimentos oficiais e facultativo para os alunos).

Procurando se adequar às exigências da nova lei, o IESP, a partir de 1974, compôs o seu núcleo comum da seguinte forma:

Quadro 5
IESP – Ensino de 1º Grau - Disciplinas do Núcleo Comum
5ª a 8ª séries – 1974/1997

Disciplinas	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97
Português	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Língua Portuguesa e Educação Artística	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	X	X	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Comunicação em Língua Portuguesa	X	X	X	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Língua Portuguesa	--	--	--	--	--	--	X	X	X	X	X	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Com. L. Portuguesa e Treinamento Auditivo	--	--	--	X	X	X	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Língua Portuguesa + Fala	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	X	X	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Terapia de Linguagem	X	--	X	--	X	X	X	X	X	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Terapia da Fala	--	--	--	--	--	--	--	--	--	X	X	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Fala (emissão e recepção)	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	X	X	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Dramatização	X	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Educação Artística	--	X	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Educação Física	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
OSPB	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	--	--	--
Educação Moral e Cívica	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	--	--	--
Estudos Sociais	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
História	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Geografia	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ciências e Programas de Saúde	X	X	X	X	X	X	--	--	--	--	--	--	--	X	X	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Ciências Físicas e Biológicas e Programas de Saúde	--	--	--	--	--	--	X	X	X	X	X	X	X	--	--	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Matemática	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

O que se verifica, em primeiro lugar, é a inclusão, como integrantes do Núcleo Comum, de uma série de componentes que tem a ver muito mais com processos de reabilitação de linguagem do que com conteúdos escolares, tais como terapia de linguagem, terapia da fala, fala (emissão e recepção), particularmente no período que vai de 1974 a 1986, pois após este último ano, todo esse conjunto de disciplinas deixa de existir. Isto é, ao contrário do período anterior, em que somente uma disciplina tinha esse caráter, nesse período são incluídos componentes curriculares que têm por objetivo atuar no campo específico das dificuldades de linguagem das crianças surdas e que invadem, inclusive, uma das disciplinas centrais do currículo, qual seja a de Língua

Portuguesa. Assim, de 1977 a 1980, a ela está incorporado o Treinamento Auditivo e, em 1987 e 1988, a ela se acopla o programa de Desenvolvimento da Fala.

Aliás, de todos os componentes do Núcleo Comum indicados pela Lei, o que sofreu maiores modificações foi exatamente o de Língua Portuguesa, ora incorporando práticas de reabilitação, como as indicadas acima, ora a Educação Artística, ora mudando de denominação de Comunicação em Língua Portuguesa para Língua Portuguesa ou, então, desta última para Português.

Os demais componentes curriculares, embora também tivessem sofrido modificações (veja-se no Quadro 5 as disciplinas de Ciências e as de História/Geografia/Estudos Sociais ou, então, a extinção de OSPB e Educação Moral e Cívica após a redemocratização do País) apresentaram muito maior estabilidade.

Novamente, o que caracteriza a especialidade do currículo do IESP parece ser a inclusão de atividades voltadas ao desenvolvimento da linguagem pelos alunos, como parte do currículo escolar.

Mas, por outro lado, de 1989 a 1997, estas atividades específicas desaparecem, ficando a sua grade curricular composta por componentes curriculares que em nada se diferenciavam de qualquer escola regular.

Este período coincide com a exacerbação das críticas sobre os resultados das mais diferentes abordagens oralistas e da defesa de uma língua própria dos surdos (a Língua Brasileira de Sinais), o que parece ter interferido de maneira significativa nos rumos da organização curricular da instituição.

Com relação à parte diversificada, o IESP, na vigência da 5692/71, a compôs da seguinte forma:

Quadro 6
IESP - Ensino de 1º Grau - Parte diversificada
5ª a 8ª séries - 1974/1997

Disciplinas	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97
Organização Industrial	X	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Organização Comercial	X	--	--	--	--	--	--	X	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Artes Aplicadas	--	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Comércio	--	X	X	X	X	X	X	--	X	X	X	--	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Técnicas Comerciais	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	X	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Ensino Religioso	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	X	X

De toda aquela diversidade verificada no período anterior, durante a vigência dos dispositivos da Lei n. 4024/71, o que agora se nota é uma ênfase quase que absoluta nas atividades de cunho profissionalizante, com exceção da inclusão do Ensino Religioso nos dois últimos anos deste período.

Assim, poder-se-ia caracterizar todo esse período da seguinte forma:

- um primeiro período (1974-1987) que se caracteriza pela adequação à nova lei e, no seu bojo, a incorporação no currículo escolar de atividades voltadas ao aumento da proficiência oral dos alunos surdos;
- um segundo período em que, com a extinção das atividades acima indicadas, a grade curricular não apresenta distinções com relação à qualquer escola regular;
- incorporação definitiva da escola como espaço de formação para o trabalho, expressa pela quase totalidade das disciplinas da Parte Diversificada.

Em 1996 foi promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases, e o ensino de 1º grau passa a se denominar ensino fundamental que, juntamente com a educação infantil e o ensino médio, compõem a educação básica.

A nova LDB determina, em seu artigo 26, que o currículo do ensino fundamental deve ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, e uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Indica também que os currículos devem abranger:

- O estudo da Língua Portuguesa
- Matemática
- Conhecimento do Mundo Físico e Natural e da Realidade Social e Política, especialmente do Brasil
- Ensino da Arte (componente curricular obrigatório)
- Educação Física (componente curricular da educação básica)
- História do Brasil.

O IESP definiu, em relação à exigência da base nacional comum, o seguinte rol de disciplinas:

Quadro 7
IESP - Ensino Fundamental - Disciplinas da base nacional comum
5ª a 8ª séries – 1998 a 2001

Disciplinas	98	99	00	01
Português	X	X	X	--
Língua Portuguesa	--	--	--	X
Matemática	X	X	X	X
História	X	X	X	X
Geografia	X	X	X	X
Ciências Físicas, Biológicas e Programas de Saúde	X	X	X	X
Educação Artística	X	X	X	X
Educação Física	X	X	X	X

Durante os primeiros quatro anos de vigência da nova Lei, com exceção do componente curricular Português, que, em 2001, passou a se denominar Língua Portuguesa, a grade curricular permaneceu inalterada.

Na Parte Diversificada do currículo, a nova lei determina que deverá ser incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino pelo menos de uma Língua Estrangeira Moderna (a escolha a cargo da comunidade escolar) dentro das possibilidades da instituição.

Com relação à parte diversificada, o IESP organizou o seu currículo da seguinte forma:

Quadro 8
Ensino Fundamental - Disciplinas da base nacional comum
IESP – 5ª a 8ª séries – 1998 a 2001

Disciplinas	98	99	00	01
Língua Estrangeira Moderna – Inglês	X	--	--	--
Inglês	--	X	X	--
Língua Estrangeira (Inglês)	--	--	--	X
Computação	X	X	X	X
Educação e Saúde Sexual	X	X	X	--
Cultura e Ambientalismo	X	X	X	X
Cidadania Ética e Surdez	X	X	X	X
Cidadania e Mercado de Trabalho para o Surdo	X	X	X	X
Língua Brasileira de Sinais	--	--	--	X
Dança	X	X	X	X

Na parte diversificada, a lei prescreve como sendo obrigatória a presença de uma Língua Estrangeira Moderna que, no currículo do IESP, é representada pelo Inglês, que sofreu alterações em seu nome até em 2001, quando passou a se denominar Inglês - Língua Estrangeira. Existe com isto um retorno das Línguas Estrangeiras que, desde 1968, não estavam presentes. Este retorno foi simplesmente uma exigência da Lei? Solicitação da Comunidade? Ou escolha dos responsáveis pela composição do currículo, por entender que era o melhor para o seu alunado? Escolha dos responsáveis pela composição do currículo? Por ser o IESP uma escola especial para surdo, seria necessário o cumprimento da Lei? A escola não poderia justificar a ausência assim como o fez em 1969?

Ainda na parte diversificada, o IESP acrescenta o componente curricular Computação, juntamente com Cultura e Ambientalismo e também Educação e Saúde Sexual, que desaparece do currículo em 2000. Ao lado de uma disciplina com caráter eminentemente instrumental, foram incluídas duas disciplinas de formação dos sujeitos, uma voltada ao estudo da relação entre as práticas humanas e o ambiente e outra, de formação do caráter.

Se, desde 1988, o currículo não contemplava qualquer componente curricular específico que caracterizasse o IESP como escola especial para surdos, na reforma para adequação à nova LDB são incluídos componentes curriculares voltados à surdez, não mais relacionados ao domínio da linguagem oral. Dois deles têm a preocupação de discutir a relação entre surdez e práticas sociais (Cidadania, Ética e Surdez e Cidadania e Mercado de Trabalho para o Surdo) e, em 2001, surge no currículo a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), reflexo da nova postura da instituição frente à surdez, de considerar a LIBRAS como fundamental para a escolarização dos surdos. Pode-se supor que a necessidade de serem trabalhadas questões voltadas a esta área tenha surgido de uma forma bastante forte, principalmente pelas discussões e reflexões que vêm sendo realizadas nesta área com os profissionais e entre a comunidade.

O que se pode verificar é que a trajetória da organização curricular formal do IESP, além da adequação obrigatória à legislação educacional em vigor, expressa três momentos distintos:

- 1) de 1962 a 1988 – além da adequação às legislações em vigor (Leis 4.024/61 e 5.692/71), ocorreu a criação de disciplinas que se voltavam especificamente para o desenvolvimento da linguagem oral;
- 2) de 1989 a 1997 – caracterizado pela absoluta ausência de disciplinas voltadas ao problema específico da surdez, exatamente no momento em que ocorre um movimento intenso no mundo todo de críticas às abordagens oralistas e que redundam em correntes políticas e ideológicas de defesa da Língua de Sinais como língua natural ou primeira língua da comunidade surda.
- 3) de 1998 a 2001 – de criação de disciplinas que procuram analisar a surdez como condição dos sujeitos e a LIBRAS como língua a ser aprendida pelos alunos do IESP.

O que mais se destaca nessa trajetória é o fato de que, apesar dos defensores de ambas as correntes (oralistas ou da língua de sinais) considerarem que a apropriação de uma língua é elemento fundamental que possibilitaria uma melhor escolarização dos alunos surdos, durante doze anos (1989 a 2000) não foi incluído qualquer componente curricular que tivesse como núcleo central o desenvolvimento de qualquer uma delas.

2.2. DISTRIBUIÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES DE ACORDO COM A NATUREZA/FINALIDADE

Além da adequação às exigências da legislação educacional, optei por verificar quais modificações foram efetuadas em relação à natureza ou finalidade dos componentes curriculares do IESP.

Para tanto, efetuei os seguintes agrupamentos:

Componentes Curriculares Acadêmicos: aqui são incluídos aqueles que têm por finalidade básica a aquisição de conhecimentos socialmente valorizados e de origem em áreas de conhecimento científico;

Componentes Curriculares Instrumentais: componentes curriculares relacionados a atividades produtivas;

Componentes Curriculares Voltados ao Comportamento: componentes curriculares relacionados à formação de comportamento, atitudes e valores;

Componentes Curriculares sobre Surdez e Desenvolvimento de Linguagem: componentes curriculares relacionados ao desenvolvimento da linguagem;

Componentes Curriculares Artísticos: componentes curriculares ligados às expressões artísticas;

Componente Curricular Educação Física: colocado em separado das demais áreas, por ser entendido como um componente diferente do restante, na medida em que, especificamente, procura oferecer meios para o desenvolvimento corporal, físico ou motor.

3. AS TRANSFORMAÇÕES DA GRADE CURRICULAR EM RELAÇÃO A NATUREZA/FINALIDADE DOS COMPONENTES CURRICULARES

3.1. Componentes curriculares acadêmicos

O primeiro quadro a ser analisado é o dos Componentes Curriculares Acadêmicos, reunidos sob esta rubrica aqueles que têm por finalidade básica a aquisição de conhecimentos socialmente valorizados e que mantêm alguma relação com o conhecimento.

O que se verifica, em primeiro lugar, é o maior número de componentes na área de Estudos Sociais, por duas razões. Além dos componentes curriculares "clássicos" da área (História e Geografia), esta primazia se deve à inserção de disciplinas obrigatórias do período militar (OSPB e EMC), de três disciplinas incluídas na última reforma em razão da Lei n 9394/96: uma voltada para o estudo da relação entre o homem e seu ambiente (provavelmente decorrente da atual preocupação ecológica) e duas que procuram discutir a surdez no meio social em geral (profissionalização e mercado; ética e cidadania).

A segunda área, em termos de quantidade de componentes curriculares, é a de Língua Portuguesa, em razão da sua fusão com educação artística, em três anos, na década de 1970 e de programas de treinamento auditivo e de fala, na década de 80.

A terceira área é a de Língua Estrangeira, que aparece no início da escola, na década de 60 (com a primazia do francês durante os cinco anos em que se manteve esta área, o italiano, por dois anos e o inglês, por um ano). Esta área só voltará no final dos anos 1990, com a inclusão do Inglês.

Por fim, vale relevar a permanência de matemática, das Ciências Físicas e Biológicas durante todo o período, esta última incluindo Programas de Saúde, a partir de 1974, por exigência normativa da Secretaria da Educação.

Quadro 9
Componentes curriculares acadêmicos

Área	Componente	62	63	64	65	67	68	69	70	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	00	01
L I N G U A G E M	Língua Portuguesa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	X	X	X	X	X	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Líng. Portug. e Educação Artística	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Com. L. Port. e Trein. Auditivo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Língua Portuguesa + Fala	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
M A T	Matemática	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	OSP	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Educação Moral e Cívica	-	-	-	-	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	História	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
E S T	Geografia	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Estudos Sociais	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Cultura e Ambientalismo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	Cidadania Ética e Surdez	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
C I E N C	Cidadania e Mercado de Trabalho para o Surdo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	X	
	Ciências Físicas e Biológicas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	CC Fís, Biológ. e Progr. de Saúde	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Francês – Língua Estrangeira	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
L I N G U A G E M	Italiano – Língua Estrangeira	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	Inglês – Língua Estrangeira	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	Estrangeira	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	

Assim, com relação aos componentes acadêmicos, o que se verifica é que a maior oscilação de componentes curriculares no período deveu-se à inclusão de aspectos relacionados à surdez na grade curricular, além das modificações na área de Estudos Sociais, provenientes das mudanças normativas advindas do sistema de ensino.

Mesmo a supressão de língua estrangeira e depois o seu retorno deve ter sua ligação com a questão da relação surdez-linguagem. Ela é suprimida exatamente quando do advento de componentes curriculares voltados aos processos de reabilitação oral. Ora, se os surdos apresentavam dificuldades para aquisição e desenvolvimento da língua portuguesa, o que dirá de língua estrangeira.

Por outro lado, o retorno de língua estrangeira, quando da incorporação da surdez como condição a ser conhecida e assumida pelos alunos, e a inclusão da língua brasileira de sinais não estariam refletindo a perspectiva dessa como primeira língua e as demais como “estrangeiras”?

3.2. Componentes Curriculares Instrumentais

O segundo quadro a ser analisado é o dos componentes curriculares instrumentais, reunidos sob esta rubrica aqueles relacionados a atividades produtivas.

O primeiro aspecto a destacar, nesse quadro, é a especificação gradativa que a preparação para o trabalho vai assumindo, de “Trabalhos manuais” e “Educação para o lar”, na década de 60, vai ocorrendo uma especificação dos

componentes em relação ao mundo do trabalho, com a inclusão de disciplinas, com denominações variadas, voltadas ao comércio e à indústria, o que não parece ser característico apenas de escolas especiais, já que disciplinas deste tipo eram também desenvolvidas em escolas comuns.

Também é interessante verificar que, a partir da adequação à nova LDB, essas disciplinas são extintas, dando lugar a dois novos componentes: o de "Computação" e o de uma disciplina que relaciona o mundo do trabalho com a surdez, esta última parecendo caracterizar a nova perspectiva de considerar as especificidades da clientela em relação a todos os âmbitos das relações sociais.

COMPONENTES CURRICULARES INSTRUMENTAIS

Componentes Curriculares	62	63	64	65	67	68	69	70	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	00	01	
Artes Industriais	--	--	--	--	X	X	X	X	X	X	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Educação para o Lar	--	--	--	--	--	--	X	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Orientação Profissional	--	--	--	--	--	--	X	X	X	X	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Artes Aplicadas	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Comércio	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	X	X	X	X	X	X	--	X	X	X	--	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	--	--	--	--	
Técnicas Comerciais	--	--	--	--	--	X	X	X	X	X	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	X	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
Organização Industrial	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	X	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
Organização Comercial	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	X	--	--	--	--	--	--	X	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
Computação	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	X	X	X	X	
Trabalhos Manuais	--	X	X	X	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
Cidadania e mercado de trabalho para o surdo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	X		

3.3. Componentes Curriculares Voltados ao Comportamento

O terceiro quadro a ser analisado é o dos componentes curriculares voltados ao comportamento, reunidos sob esta rubrica aqueles relacionados à formação de comportamento, atitudes e valores.

Este quadro é composto por três componentes que ficam um curto período na grade curricular do IESP; o componente que tem uma maior permanência é Educação e Saúde Sexual com duração de apenas três anos (1998 a 2000), sendo que os outros dois têm duração de apenas um ano cada.

Seria interessante verificar as razões da supressão do primeiro componente em um momento em que a saúde sexual tem uma série de implicações de ordem ética e de preservação da saúde, bem como o que implicou na inclusão de ensino religioso apenas por um ano, em momento em que, no estado de São Paulo, ocorreu iniciativa por sua inclusão no currículo das escolas estaduais.

COMPONENTES CURRICULARES VOLTADOS AO COMPORTAMENTO

Disciplina	62	63	64	65	67	68	69	70	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	00	01
Estudo Dirigido	--	--	--	--	--	--	--	X	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Ensino Religioso	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	X	--	--	--	--	
Educação e Saúde Sexual	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	X	X	X	--	

3.4. Componentes Curriculares sobre Surdez e Desenvolvimento de Linguagem

O quarto quadro a ser analisado é o dos componentes curriculares de surdez e desenvolvimento de linguagem, reunidos sob esta rubrica aqueles componentes relacionados ao atendimento e à discussão da surdez.

Este quadro é composto por sete componentes, dentre eles dois componentes incluídos no quadro dos componentes curriculares acadêmicos “Língua Portuguesa e fala” e “Comunicação em Língua Portuguesa e Treinamento Auditivo”, uma vez que foram integrados ao ensino da língua pátria (obrigatório) conteúdos voltados à reabilitação da linguagem.

O que se verifica, em relação a esses componentes, é a sua ausência em dois grandes períodos, uma oscilação muito grande na composição curricular no período marcado pela opção pela abordagem oralista e uma ênfase na surdez como condição específica, a partir de 1997.

No período que vai de 1968 até 1988, embora esteja evidente a opção da escola por abordagens oralistas, vale a pena destacar a grande variação da inclusão dessa perspectiva nos componentes curriculares. Ora eles são componentes específicos (Logopedia, Terapia de Linguagem Terapia da Fala, Fala - emissão e recepção, ora são incluídos nas disciplinas obrigatórias “Comunicação em Língua Portuguesa e Treinamento Auditivo” e “Língua Portuguesa e Fala”.

Mesmo como componentes específicos, ocorre grande variação na denominação, que deve refletir impasses e posições diferentes, como, por exemplo, em determinado momento o componente é chamado “Logopedia ou Terapia” e, em outro, simplesmente “Fala – emissão e recepção”, não mais expressando, pelo menos em sua denominação, o caráter de abordagem de reabilitação de linguagem.

A partir de 1997, passa a fazer parte integrante do currículo o componente “Língua Brasileira de Sinais”, que é a expressão da mudança da perspectiva que a escola assumiu em relação ao acesso à linguagem, dando ênfase ao ensino da língua utilizada pela comunidade de surdos.

É importante enfatizar o grande período de tempo (12 anos) em que, suprimidos os componentes específicos voltados ao desenvolvimento da linguagem oral, nada foi incluído em seu lugar, o que ocorre apenas em 1997, com a inclusão de “Língua Brasileira de Sinais”.

COMPONENTES CURRICULARES SOBRE SURDEZ E DESENVOLVIMENTO DE LINGUAGEM

[illegible]

3.5. Componentes Curriculares voltados à Expressão Artística

O quinto quadro ser analisado é o dos componentes ligados às expressões artísticas.

Neste quadro existem sete componentes, com enorme variação de conteúdo (de Artes Plásticas à Dança, passando por Desenho, Música, Teatro e Dança), o que demonstra uma instabilidade em relação à incorporação de elementos que compõem o que se poderia denominar como “campo das artes”.

Na maior parte do período estudado, o componente é denominado como educação artística (1962, 1975 e 1987 a 2001), o que não nos permite, pela generalidade da denominação, verificar quais elementos das artes foram privilegiados apenas pela sua inclusão como componente curricular.

Também vale a pena destacar que foi no período entre 1962 e 1975 que esta área sofreu a maior variação, oscilando entre Desenho, Música, Teatro, Artes Plásticas e Dramatização.

Depois desse período, há um interstício de 11 anos (de 1976 a 1986) em que esta área não foi contemplada sequer com um componente curricular, com exceção dos anos de 1985 e 1986, em que fez parte integrante da disciplina de Comunicação em Língua Portuguesa. Isto é, durante 9 anos, esta área foi totalmente abandonada, em termos de componente curricular.

Cabem, ainda, algumas considerações específicas.

Embora desenho tenha sido aqui incluído, não se pode deixar de lembrar que, na vigência da Lei 4024/61, muito de seu conteúdo estava ligado ao ensino

da geometria (desenho geométrico), o que demandaria análise dos programas de ensino.

Além disso, é interessante verificar que, no período em que a escola assume posição frente ao privilégio da língua brasileira de sinais como expressão da comunidade surda, inclui-se o componente curricular “Dança”, que envolve a utilização da audição para alguma forma de monitoramento dos movimentos.

COMPONENTES CURRICULARES VOLTADOS À EXPRESSÃO ARTÍSTICA

Disciplina	62	63	64	65	67	68	69	70	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	00	01	
Desenho	X	--	--	--	X	X	X	X	X	X	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Música	X	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Educação Artística	X	--	--	--	--	--	--	--	--	--	X	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	X	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Teatro	--	--	--	--	X	X	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Artes Plásticas	--	--	--	--	--	--	X	X	X	X	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Dramatização	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	X	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Dança	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	X	X	X	X	X		

3.6. Componente Curricular Educação Física

Este componente não necessita de quadro, pois não sofreu qualquer modificação nos 40 anos de existência da escola e está sendo apresentado em separado por ser entendido como um componente diferente do restante, na medida em que procura oferecer, especificamente, meios para o desenvolvimento corporal, físico ou motor.

O que se verifica neste componente é a presença constante na grade do IESP, independentemente das Leis e das modificações internas sofridas pela escola.

A única modificação que pode ser observada neste componente, diz respeito ao grupo de componentes aos quais estava incluído, pois, no período de 1962 a 1973, foi considerado como prática educativa, no período de 1974 a 1997, foi incluído no núcleo comum e, de 1998 a 2001, passou a compor o que se denominou como base nacional comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Currículo não é agora a declaração de áreas e temas, mas a soma de todos os tipos de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados.” (Sacristan, 1995, p.86)

Neste momento não pretendo concluir, pois o objetivo desta pesquisa, como exploratório, foi levantar questões através dos dados trazidos sobre a educação de surdos.

A indefinição entre escolarização e socialização/tratamento acabou se tornando uma das marcas da educação de surdos por causa da ênfase dada na linguagem, pelas instituições escolares especiais. Esta marca parece minimizar a questão da adequação curricular e tem colocado em segundo plano as questões relacionadas aos processos de escolarização, propriamente ditos.

Embora as escolas especiais para surdos tenham, no decorrer de sua história, uma tradição de se constituir em escolas com organização curricular básica semelhante a das escolas comuns, tal como se pode verificar, no município de São Paulo, pela totalidade de escolas especiais reconhecidas oficialmente como escolas de ensino fundamental, as transformações curriculares por que passam parece refletir, novamente, a preocupação básica com a linguagem.

Neste estudo pôde se verificar que, mesmo as modificações ocorridas no bojo das exigências das leis que organizaram o ensino fundamental no Brasil se configuraram momentos em que a escola aproveitou para incluir como componentes de seus currículos, conteúdos específicos sobre surdez e linguagem.

Assim é que o momento das modificações exigidas pela Lei 5692/71 foi aproveitado pelo IESP para inclusão de componentes voltados à reabilitação da linguagem oral, num momento em que a escola optava por essa abordagem.

Da mesma forma, a inclusão da Língua Brasileira de Sinais só ocorre quando a escola adequa o seu currículo às exigências da Lei 9394/96. Isto é, mais uma vez se aproveitou o momento de adequação às exigências legais para

inclusão de componente que expressa a nova perspectiva em relação à linguagem dos surdos.

Uma questão que se coloca é porque essas modificações, especialmente a inclusão de novos componentes, tiveram que esperar as mudanças exigidas por lei? Em 1989 foram suprimidos todos os componentes relacionados ao desenvolvimento da linguagem oral, mas a inclusão da língua brasileira de sinais só ocorreu em 2000, depois da inclusão de duas disciplinas que procuram discutir a condição social da surdez.

Verifiquei, também, no momento de surgimento da escola (1962), a ausência, com relação à composição curricular, de qualquer especificidade em relação ao tipo de alunado, situação que perdurou durante os primeiros cinco anos de funcionamento, e que se modificou somente em 1969, com a inclusão da matéria Logopedia, que vigorou durante quatro anos e foi extinta em 1973.

O que mais se destacou na trajetória curricular do IESP diz respeito ao fato de que, apesar dos defensores de ambas as correntes (oralistas e da língua de sinais) considerarem que a apropriação de uma língua é um elemento fundamental que possibilitaria uma melhor escolarização dos alunos surdos, durante doze anos não foi incluído qualquer componente que tivesse como núcleo central o desenvolvimento de qualquer uma delas.

Com relação aos componentes curriculares acadêmicos, o que se verifica é a sua óbvia adequação às exigências legais, mas com algumas características típicas que vale a pena reenfatar: o da inclusão, em determinado período, de aspectos relacionados à reabilitação da linguagem oral no componentes de língua portuguesa, o da inclusão/exclusão de língua estrangeira no currículo, e da inclusão, nos últimos quatro anos, de disciplinas sobre conteúdos sociais centradas nas condições da surdez.

A questão da língua estrangeira me parece exemplar. Mesmo com a obrigatoriedade do ensino de Línguas Estrangeiras, em 1968, com a PUCSP e sua nova equipe assumindo a escola, este componente deixa de existir. Em 1998, existe um retorno deste componente no currículo. Por que a escola deixou de cumprir a lei, já que era obrigatória a presença deste componente no currículo? E, por que a Língua Estrangeira retorna a grade, na virada da perspectiva da instituição, que passou a enfatizar o ensino da língua brasileira de sinais, calcada na crítica da imposição de uma língua que não seria “natural” para o seu alunado? Em suma, se para o surdo a aprendizagem da Língua Portuguesa é difícil, mesmo ela sendo a língua majoritária de seu meio social, como será então a da Língua Estrangeira, como o inglês, que não existe em seu ambiente social, a não ser em momentos muito delimitados?

Com relação aos componentes curriculares instrumentais, pode-se verificar que eles refletem a preocupação com a preparação para o mundo do trabalho, mas que também expressam diferentes perspectivas com relação à surdez. Enquanto que no período que vai de sua criação até 1996 esses componentes são, pelo menos em sua denominação, muito semelhantes aos de qualquer escola de ensino fundamental, a partir dessa data a especificação da surdez como um dos elementos para compor a disciplina, se volta ao mercado de trabalho.

No que se refere aos componentes curriculares artísticos, verificou-se uma grande variedade de conteúdos, que foram do Desenho à Dança, passando por Artes Plásticas, Música, Teatro e Dramatização, sendo que na maior parte do tempo recebeu a denominação de Educação Artística. Esta pesquisa, não nos permitiu averiguar sobre o seu conteúdo, por trabalhar somente com o currículo prescrito.

O componente curricular Educação Física é marcado pela sua presença constante, sendo o único de todos os componentes, juntamente com

“Matemática”, que não teve sua denominação modificada ao longo de todo o período abordado neste estudo.

Por outro lado, foi, com certeza, nos componentes curriculares sobre surdez e desenvolvimento de linguagem que se pode verificar a maior variação de componentes, o que, em princípio, poderia parecer óbvio, mas que os resultados desta investigação mostram que não.

Se nos prendermos somente às denominações, poderíamos afirmar que a existência dos componentes curriculares sobre surdez e desenvolvimento de linguagem determinam a especificidade da escola; assim é que, durante o período em que a escola se caracterizou como “oralista”, um conjunto de componentes passou a integrar a grade curricular; atualmente, tendo em vista o seu alinhamento às correntes que defendem a língua de sinais e a existência de uma cultura surda, os componentes passam a ser relacionados a essa perspectiva.

Se a especificidade curricular de uma escola para surdos se caracteriza pela inclusão de componentes curriculares voltados para a linguagem (qualquer que seja a abordagem adotada) porque, no período entre 1989 a 2000, não foi incluído nenhum componente deste tipo?

Mesmo que se leve em consideração a polêmica linguagem oral x língua de sinais, que deve ter influído na supressão de componentes curriculares voltados à língua oral e inclusão posterior da língua de sinais, isto somente não justifica os 12 anos de ausência de um componente curricular específico voltado para a linguagem.

No período de 1989 a 1997 existe um silenciamento no currículo do IESP, com relação à especificidade. Por que isto aconteceu? O que isto significa?

Não caberia questionar, nesse momento, se os resultados negativos propalados pelos críticos ao oralismo não se deveriam mais à ausência de um trabalho específico do que da ênfase que se deu na instituição à linguagem oral.

A meu ver, a simples afirmação de que a caracterização desta escola como especial para surdos seria a inclusão de componentes curriculares específicos, o que não parece se sustentar porque, conforme foi visto ao longo do trabalho, essas trajetórias de composição da grade curricular parecem expressar quatro momentos distintos:

1)Primeiro período (1962 a 1967) – de criação e instalação da escola, caracterizado pela ausência de qualquer especificidade nas grades curriculares que acompanham as normas legais;

2)Segundo período (1968 a 1988) – de incorporação pela PUCSP, com a criação de equipe que passou a calcar a especificidade do currículo na inclusão de componentes voltados à linguagem oral;

3)Terceiro período (1989 a 1997) – de supressão de qualquer componente específico, e que parece caracterizar momento de transição e de crítica ao oralismo; e

4)Quarto período (1998 a 2001) – entrada na grade dos componentes curriculares que discutem a surdez como condição e da Língua Brasileira de Sinais como elemento fundamental para a aprendizagem escolar em substituição aos componentes que se voltavam para o desenvolvimento da linguagem oral.

Embora fosse o meu intuito não analisar e discutir a escolarização dos surdos sob o ângulo das diferentes abordagens de linguagem, ao final do trabalho verifico que boa parte dele se prende exatamente a este aspecto, não porque eu o tenha privilegiado mas porque é ele que transborda de todos os dados que pude coletar.

Ele invade disciplinas obrigatórias, como a Língua Portuguesa, compõe um conjunto de componentes específicos voltados à linguagem e, até na sua ausência, tendo em vista a sua presença em outros momentos, teve que ser analisada.

Enfim, na contramão daqueles que poderiam enxergar esta hegemonia da questão da relação surdez-linguagem nos componentes curriculares de uma escola especial para surdos, como expressão de sua real importância, este trabalho pretende se constituir em mais um dos que procuram analisar esta relação sob o crivo crítico.

Assim, como estudo exploratório, além das questões acima levantadas, deixo um último questionamento, calcado exatamente na presença/ausência de componentes, ao longo da história dessa escola: a escolha de uma abordagem de desenvolvimento de linguagem (oralismo x gestualismo) é a única questão fundamental para a qualificação da escolarização dos alunos surdos ou ela assim parece pela ênfase dada a essa questão pelos profissionais que nela atuam?

Entendo que não tenho condições de responder a tal questão, nem esse foi o meu objetivo com o presente trabalho, que procurou apenas oferecer mais algumas questões para serem investigadas, mas, com certeza, esta será a questão que norteará minha trajetória futura, qualquer que sejam as minhas opções de atuação no campo da educação de surdos.

BIBLIOGRAFIA

- APPLE, Michael. 1982. *Ideologia e currículo*. São Paulo : Brasiliense.
- APPLE, Michael. 2000. Repensando Ideologia e currículo. In SILVA T.T. e MOREIRA A .F.B. (orgS) *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Editora Cortez.
- ARBACHE, Ana Paula; CANEN Ana e FRANCO Monique. 2000. Pesquisando multiculturalismo e educação - o que dizem as dissertações e Teses. ANPED – www.anped.org.br
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. 1979. *Proposta Curricular para Deficientes Auditivos*. Brasília: MEC /DDD, 9 volumes.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. 1962. *Lei de diretrizes e Bases Da Educação Nacional – 4024/61* Brasília: MEC.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. 1972. *Lei de diretrizes e Bases Da Educação Nacional – 5692/71* Brasília: MEC.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *DADOS ESTATÍSTICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL*- www.mec.gov.br, 16/07/01.
- BREJON, Moyses. 1981. *Estrutura e Funcionamento do ensino de 1 e 2 graus*. São Paulo: Pioneira.
- BUENO, José Geraldo Silveira . 1993. *Educação especial brasileira: Integração / segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC.
- BUENO, José Geraldo Silveira. 1998. *Surdez, linguagem e cultura*. *Cadernos CEDES*, n. 46, Campinas: CEDES.
- _____. 1997. *A produção social da identidade do anormal*. In FREITAS, M.C. de *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Editora Cortez/Universidade São Francisco.
- _____. 2001. *Inclusão- Educação Inclusiva e Escolarização dos Surdos*. *Revista Integração*, ano 13, número 23, Ministério da Educação- Secretaria da Educação Especial.
- CHERVEL, André . 1991. *Historia de lãs disciplinas escolares. Reflexiones sobre um campo de investigacion* Madrid. *Revista de Educacion*, numero 295.

- CARVALHO, Rosita Edler. 1998. *A nova LDB e a educação especial*. 2 edição, RJ: WVA.
- CUKIERKORN, Mônica de Oliveira B. 1996. *A escolaridade especial do deficiente auditivo; estudo crítico sobre procedimentos didáticos especiais* São Paulo: PUC-SP, Dissertação de Mestrado.
- DERDIC-PUC- SP. 2000. *CADASTRO DE RECURSOS COMUNITÁRIOS da GRANDE SÃO PAULO*.
- FERREIRA, Júlio Romero. 1997. *A nova LDB e as necessidades educativas especiais*, TEXTO NÃO PUBLICADO.
- GOODSON, Ivor F. 1991. *La Construcción del curriculum posibilidades y ambitos de investigación de la historia del curriculum*. Madrid. Revista de Educación, numero 295.
- _____. 1998. *História del currículum*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- JANNUZZI, Gilberta. 1997. *As políticas e os espaços para criança Excepcional* in FREITAS, M. C. de. *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Editora Cortez/Universidade São Francisco.
- KLEIN, Madalena e LUNARDI, Márcia Lise. 1997. *Currículo na Educação de Surdos Relações de Poder e Práticas de Significação*. Revista espaço, numero 8. Rio de Janeiro: INES.
- LUCHESI, Maria Regina Chirichela. 1997. *Historia de Vida Uma possibilidade de compreensão do surdo*. São Paulo: PUC-SP, Dissertação de Mestrado.
- LUNARDI, Márcia Lise 1998 *Educação de surdos e currículo: um campo de Lutas e conflitos*. Porto Alegre: UFRGS, Dissertação de Mestrado.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira, 1986. *Educação escola; comum ou Especial ?* São Paulo: Editora Pioneira.
- _____. 1995. *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*, São Paulo: Editora Cortez.
- MOREIRA. Antonio Flávio Barbosa. 1993. *Conhecimento níveis de seleção do conteúdo*. Brasília. Em Aberto, ano 12, numero 58, abril/junho
- _____. 2001. *Currículo, Utopia e Pós- Modernidade*. In Moreira A . F.B. (org.) *de Currículo Questões Atuais*. Campinas: Editora Papirus.

PEDRA, Jose Alberto. 1993. *Currículo e Conhecimento níveis de seleção do Conteúdo*. Brasília. Em Aberto, ano 12, numero 58, abril/junho

RIBEIRO, Maria Cecília Carrara Modenesi. 1986. *Diagnóstico de fatores dificultadores que podem interferir no trânsito educação especial /educação comum do aluno deficiente auditivo*. São Paulo: PUC-SP, Dissertação de Mestrado.

RODRIGUES, Neusa Aparecida. 1990. *Escolarização e profissionalização do aluno Portador de Deficiência Auditiva*, maior de 14 anos na rede estadual de ensino de 1 grau. São Paulo: PUC- SP, Dissertação de Mestrado.

ROSARIO, Maria Eulália Valverde. 1991. *O Estudo do meio com Deficientes Auditivos Aplicação em uma escola especial de 1 Grau*. São Paulo: PUC-SP, Dissertação de Mestrado.

_____. 2000. *Informe aos pais do Ensino Fundamental* – Texto não publicado.

SACRISTÁN, J. GIMENO. 1992. *Compreender y transformar la Enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.

_____. 1995. *Currículo e Diversidade Cultural*. In Moreira A.F.B. e Silva T.T. (orgs) de Territórios Contestados, O currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais. Petrópolis: Editora Vozes.

_____. 2000. *O Currículo: uma reflexão sobre a Prática*. Porto Alegre: Artmed.

SALAMANCA, A Declaração de. 1994. Sobre Princípios, Política e Prática em Educação, Salamanca, junho.

SANTOME, Jurjo Torres. 1998. *As Culturas Negadas e silenciadas no Currículo*. In Silva, T.T. (org) de Alienígenas na sala de aula uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Editora Vozes.

SANTOS, Lucíola Licínio de C.P. 1993. *Novas Abordagens no Campo do Currículo*, Brasília. Em Aberto, ano 12, numero 58, abril/junho.

_____. 1997. *Tendências e Perspectivas no campo do Currículo*. Revista Espaço, numero 8. Rio de Janeiro: INES.

SANTOS, Lucíola Licínio de C.P. e LOPES, Jose de Souza Miguel. 2001. *Globalização, Multiculturalismo e Currículo*. In Moreira A . F.B. (org.) Currículo Questões Atuais. Campinas: Editora Papirus.

- SÃO PAULO.SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO.
Novas Diretrizes da Educação Especial. São Paulo: SEESP, 2001.
- SÃO PAULO.SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO.
Censo Escolar 2000 – Banco de Dados. SÃO PAULO: SEESP,2001
(disponível em disquete)
- SILVA, Adriane Giugni. 1995. *O movimento Apaeano no Brasil: Um estudo Documental (1954-1994)*. São Paulo: PUC-SP, Dissertação de Mestrado.
- SILVA, Tomaz Tadeu da.1995. Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-Moderna. In Moreira A.F.B. e Silva T.T. (orgs) *Territórios Contestados, O currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais*. Petrópolis: Editora Vozes.
- SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. 2000. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo uma introdução. In SILVA T.T. e MOREIRA A .F.B. (orgs) *de Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Editora Cortez.
- SKLIAR, Carlos. 1997. *Abordagem sócio-antropológicas em Educação Especial*. In. Skliar,C. *Educação e Exclusão- Abordagens Sócio-Antropológicas em Educação Especial- Cadernos de Autoria*, número 2. Porto Alegre: Editora Mediação.
- SKLIAR, Carlos. 1998. *Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças*. In. Skliar, C. *A Surdez um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- SOARES, Maria Aparecida Leite. 1990. *A educação do deficiente. Reabilitação ou escolaridade ?* São Paulo: PUC-SP, Dissertação de Mestrado.
- SOARES, Marja Aparecida Leite. 1999. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF.
- SOUZA, Rosa Fátima de .1993. *A produção intelectual brasileira sobre currículo a partir dos anos 80*, Brasília. Em Aberto, ano 12, numero58, abril/junho.
- VALVERDE,Rosa de Lurdes.1992. *Relatos de Professores sobre as mudanças Metodológicas em uma escola para Deficientes Auditivos*. São Paulo: PUC-SP, Dissertação de Mestrado.
- VIEIRA, Maria Inês da silva. 2000. O Efeito do uso de sinais na aquisição de Linguagem de pais ouvintes. São Paulo: PUC-SP, Dissertação de Mestrado.
- WEREBE, Maria Jose Garcia. 1963. *Grandezas e Misérias do ensino Brasileiro*. São Paulo: Difusão Européia do Livro.

ANEXO

[illegible][illegible]

[illegible]