

MONICA MOREIRA DE OLIVEIRA BRAGA CUKIERKORN

OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS
SURDOS DAS CAMADAS POPULARES: um estudo em
escola especial do município de São Paulo

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

PUC/SP
2005

MONICA MOREIRA DE OLIVEIRA BRAGA CUKIERKORN

OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS
SURDOS DAS CAMADAS POPULARES: um estudo em
escola especial do município de São Paulo

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTOR(A) em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação do Professor Doutor José Geraldo Silveira Bueno.

PUC/SP
2005

À COMISSÃO JULGADORA

RESUMO

O presente estudo buscou compreender os processos de escolarização de alunos surdos na escola pública especializada, à luz de análises sobre as relações entre as desigualdades educacionais e as trajetórias escolares discentes.

No debate apresentado foram discutidas questões referentes a diferenças e aproximações no ensino escolar que é oferecido na educação comum e o que tem sido oferecido na educação especial em geral, particularmente, a que é destinada aos surdos.

Nas discussões sobre a temática da educação dos surdos foi questionada a ênfase dada, em diferentes abordagens, ao processo de aquisição da língua em detrimento do aprendizado do conhecimento escolar.

A base empírica foi construída por meio de uma pesquisa realizada em uma escola especial pública, exclusiva para surdos, vinculada ao sistema de ensino do município de São Paulo, onde foi focalizado o contexto em que alunos dos meios populares construíram seus percursos escolares.

Para retratar as práticas desenvolvidas na escola especial foram trabalhados dados de diferentes fontes: documentos variados e entrevistas com alunos e profissionais da escola.

Nesta pesquisa foram selecionados 92 alunos surdos matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental, no período entre 1988 e 1992, para acompanhar suas progressões escolares do início à conclusão ou interrupção desta etapa do currículo escolar.

Nos resultados apresento uma análise sobre os fatores escolares que influenciaram as progressões escolares destacadas, definindo seu traçado. E, também, uma reflexão sobre fatores individuais e familiares que aparecem articulados às determinantes do processo de constituição da trajetória do aluno surdo das camadas populares.

Palavras-chave: Educação Especial, Deficiente Auditivo, Educação Escolar, Trajetórias Escolares.

ABSTRACT

The volume we offer here to the public tries to understand the different processes of deaf children in specialized school regarding the relationships between education inequalities and students paths.

During this debate were discussed questions regarding differences and a close look of school teaching offered in common education in general specialized schools above all those for deaf people.

Discussing deaf educational themes we argued about the emphasis regarding the different approaches to the language acquisition in spite of the school knowledge.

The empirical base was built in a research in a special public school, only for deaf people, in São Paulo Municipality, where we focus the context were children of popular areas have built their school paths.

In order to picture the developed in special schools many other sources were researched different documents and interviews with students and professionals of the school.

In this research 92 deaf students were selected from the first elementary school, between 1988 and 1992, to follow their school progress from the beginning or the end or interruption.

In the results I present an analysis on the pertaining to school factors that had influenced the detached pertaining to school progressions, defining its tracing. This research treat also of the reflection on individual and familiar factors that appear articulated to the process of constitution of popular layers deaf student's paths.

Key word: Special Education, Hearing Impaired, Schooling education, Students paths

Dedico este trabalho ao meu filho
ANDRÉ, o amor da minha vida!

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas me acompanharam e contribuíram durante a trajetória deste trabalho. A todas elas quero deixar registrado o meu eterno agradecimento:

Aos meus pais que sempre torceram por mim e me apoiaram também nesse momento. Um agradecimento especial a minha mãe pela ajuda inestimável, por cuidar de tudo, mas, principalmente, pelos cuidados com o André, para que eu pudesse realizar este trabalho.

Aos estudantes Simone, Daniele e Adenilson pela disponibilidade para contar sua trajetória escolar e dar sentido a este estudo.

A todos os profissionais da escola que me ajudaram disponibilizando a documentação, procurando arquivos, informando sobre os alunos, especialmente, as diretoras Adriana e Silvana pela abertura que me deram e pelas entrevistas concedidas.

À direção do Instituto Paulo Freire, Professor Moacir Gadotti, Ângela, Padilha e Salete pelo tempo concedido para a elaboração e conclusão deste trabalho, agradeço o apoio sem o qual não teria conseguido.

Aos profissionais que atualmente compartilham comigo o Projeto MOVA-Brasil. No IPF, Anderson e Juliana, pelo apoio e carinho que me concederam no final desse processo; nos Estados, Wellington (BA), Vila (CE), Eliane (RN), Vanessa (SP), Raquel (RJ) e Isabel (SE), educadores com os quais aprendo a cada dia “ler melhor o mundo”.

À Equipe da EJA, Daiana, Renata, Sônia e, também, ao Luizinho pelo incentivo.

À Viviane e ao Lut, companheiros do IPF que colaboraram com seus conhecimentos da língua inglesa e ao Alencar que me ajudou com os anexos.

À Márcia Morais coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade Morumbi Sul onde leciono e a todos os meus alunos que me incentivam e me inspiram a continuar estudando.

Aos amigos do doutorado, Luiz, Maria Helena, Sílvia, Luciene, Roseli, Mércia, Fabiany, Carlos, Wagner, Jussara, Geovana por tornarem essa trajetória prazerosa.

Ao Prof. José Geraldo, meu orientador, mais uma vez, muito obrigada!

Às Prof.as Alda e Cidinha pelas contribuições no exame de qualificação, indicando caminhos a serem trilhados na trajetória deste estudo.

A CAPES e ao CNPq pelas bolsas concedidas.

À Sônia e a Bárbara, do Instituto Museu da Pessoa, que generosamente possibilitaram as condições para a realização da entrevista piloto.

À Marcia, minha amiga de todas as horas, nesse momento, presente de várias formas, inclusive me ajudando a interpretar os primeiros dados desta pesquisa.

À Tâmara, amiga e interlocutora, que acompanhou intensamente a realização deste estudo.

À Rita, pela ajuda imprescindível na concretização deste trabalho.

À Regina, amiga com quem compartilho também as inquietações advindas da trajetória profissional, desde quando lecionávamos na EMEDA Anne Sullivan.

À Marisa, a quem quero muito bem!

À Maria Alice, pela amizade e presença também nesse momento.

SUMÁRIO

Lista de Tabelas, Quadros e Figuras	10
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	27
1. FRACASSO, SUCESSO, ESCOLARIZAÇÃO E TRAJETÓRIA DISCENTE: O INTRINCADO JOGO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR	28
1.1. Uma revisão dos trabalhos sobre as desigualdades educacionais	28
1.2. A Educação Especial e a educação dos surdos	52
CAPÍTULO II	71
2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL PÚBLICA – PESQUISANDO UMA ESCOLA ESPECIAL	72
2.1. Retratos da Educação Especial e da educação dos surdos	72
2.2. Uma escola especial pública para surdos	84
2.3. Sobre o percurso dos alunos surdos no Ensino Fundamental	89
CAPÍTULO III	100
3. A INVESTIGAÇÃO DA TRAJETÓRIA DISCENTE: O PROBLEMA DO ALUNO SURDO DAS CAMADAS POPULARES	101
CAPÍTULO IV	130
4. NAS PISTAS DAS PROGRESSÕES ESCOLARES: BUSCANDO OS CONTORNOS DE UMA TRAJETÓRIA ESPECIALIZADA	131
4.1. As práticas da escola especial e os processos de escolarização dos surdos das camadas populares	131
4.1.1. Os fatores escolares que influenciaram as trajetórias estudadas	132
4.1.2. Refletindo sobre os fatores individuais e familiares: apontamentos sobre as determinantes da trajetória discente	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
BIBLIOGRAFIA	181
APÊNDICES	190
ANEXOS	197

LISTA DE TABELAS, QUADROS E FIGURAS

<p>TABELA 2.1 O atendimento “integrado” e especializado na Educação Especial no Brasil – 1998 a 2004</p> <p>TABELA 2.2 As esferas pública e privada na Educação Especial no Brasil – 1997 a 2004</p> <p>TABELA 2.3 Matrículas na Educação Especial em São Paulo – 2002 a 2004</p> <p>TABELA 2.4 Vagas Ocupadas nas escolas especiais da rede municipal de São Paulo – 1982 a 2001</p> <p>TABELA 2.5 Vagas ocupadas pelo alunado da Educação Especial no Brasil – 1998 a 2003</p> <p>QUADRO 1.1 Modelo para Diagnóstico da escolarização</p> <p>QUADRO 2.1 Equivalência entre as organizações curriculares das séries e dos ciclos</p> <p>FIGURA 2.1 Evolução da política de atendimento da Educação Especial – 1998 a 2004</p> <p>FIGURA 2.2 Sexo dos alunos selecionados</p> <p>FIGURA 2.3 A educação infantil dos alunos selecionados</p> <p>FIGURA 2.4 Escalaridade anterior dos alunos selecionados</p> <p>FIGURA 2.5 Idade dos alunos selecionados quando ingressaram no EF da EMEE AS</p> <p>FIGURA 2.6 Resultados do acompanhamento das progressões dos alunos selecionados</p> <p>FIGURA 2.7 Tempo de conclusão dos alunos ingressantes no EF de 1988 a 1992</p> <p>FIGURA 3.1 Modelo conceitual para análise dos fatores escolares</p>	<p>76</p> <p>78</p> <p>80</p> <p>80</p> <p>83</p> <p>32</p> <p>91</p> <p>76</p> <p>93</p> <p>94</p> <p>95</p> <p>95</p> <p>97</p> <p>98</p> <p>126</p>
--	--

INTRODUÇÃO

*O explorador sabe, antecipadamente,
que o itinerário que traçou ao partir não
será seguido ponto por ponto.
Mas, sem o traçar, arrisca-se a andar
eternamente à aventura.*

Marc Bloch

O período de experiência como professora de alunos surdos em escolas públicas especializadas e como profissional que realizava serviço de apoio pedagógico a jovens surdas que freqüentavam (e concluíram) o ensino fundamental em escolas comuns da rede de ensino privada, levaram-me a indagações sobre as diferenças no processo de escolarização vivido por esses alunos, em particular, a relação dos alunos surdos das camadas populares com a escola.

É razoável afirmar que, da mesma forma que seus pares ouvintes, os alunos surdos matriculados em escolas públicas pertencem, em sua maioria, às camadas populares; em geral, chegam tardeamente à escola, após terem vivido parte significativa de sua infância percorrendo os serviços especializados em busca de diagnóstico para, então, serem encaminhados aos serviços educacionais especializados públicos (escolas especiais e classes especiais), quando existem vagas disponíveis, ou para escolas comuns, nas quais, sem contar com o apoio necessário, terminam “abandonados” do ponto de vista pedagógico, por não se “enquadarem” no perfil comumente esperado pelos professores, até desistirem de continuar seus estudos.

Por outro lado, aqueles cujas famílias pertencem aos extratos sociais superiores, em geral, pela condição socioeconômica em que se encontram, podem obter diagnóstico precoce do problema de audição e contam com serviço de apoio especializado (terapia fonoaudiológica e apoio pedagógico) e, com isso, podem ser matriculados em escolas comuns, conforme a decisão de sua família.

Nesse sentido, é possível considerar a origem socioeconômica como fator determinante do desempenho escolar dos alunos surdos, ou seja, como decisiva no sucesso ou fracasso escolar dos alunos surdos. Aqueles que pertencem às camadas sociais privilegiadas tendem a galgar níveis mais elevados de escolarização em relação aos que pertencem às camadas populares que, ao contrário, tendem a ter uma carreira escolar concentrada nos níveis de Educação Infantil e Fundamental.

O percurso dos alunos surdos oriundos dos meios populares, de modo geral, é atravessado por diversos problemas determinados por um conjunto de fatores extra e intra-escolares, que aparecem articulados às dificuldades individuais e familiares que podem influenciar o destino escolar de qualquer aluno “pobre”, com ou sem o problema da deficiência.

Uma característica facilmente identificada no aluno surdo dessas camadas, que é presente, também, em grande parte do alunado da Educação Especial em geral, é que sua carreira escolar só pode ser considerada prolongada quando se trata do tempo que leva a concluir algum nível de ensino - superior ao tempo mínimo ideal determinado para um aluno “normal”. A explicação para isso pode estar nas expectativas dos professores que recebem o alunado da Educação Especial quanto ao desempenho escolar desse aluno.

Os objetivos escolares da oferta da Educação Especial são bastante diferentes em relação àqueles que considerados na Educação Regular e a evidência da deficiência confere essa distinção: o “aluno especial” é visto na sociedade como portador de uma “patologia” que o impede de se integrar ativamente à vida social, tendo restrições para atividades no trabalho, na escola, na vida familiar, etc.

As marcas da deficiência podem tornar-se mais “excludentes” quando esse sujeito pertence às camadas populares. O processo de escolarização dos

alunos surdos dessas classes, em condições gerais desfavoráveis, pode resultar em *não-apropriação* dos rudimentos básicos do currículo escolar, mesmo após longos anos de escolaridade que deveriam ter lhes permitido a continuidade dos estudos em níveis de ensino mais elevados.

Na maioria das escolas especializadas para alunos com deficiência auditiva é comum que grande parte do tempo destinado a seu alunado seja dirigida exclusivamente ao domínio da comunicação pelo surdo, seja na língua oral seja na língua de sinais. Mesmo quando se considera que as estratégias de ensino na Educação Especial podem ser semelhantes àquelas utilizadas no ensino regular, os objetivos do ensino de surdos terminam sendo direcionados ao processo de aquisição da linguagem, como se este por si só ampliasse as oportunidades de conhecimento escolar desses sujeitos.

As análises com as quais dialoguei neste trabalho mostraram, claramente, que a educação de surdos no Brasil não tem priorizado o ensino das disciplinas escolares e que a percepção da escola como local de transmissão do conhecimento não está presente nas escolas especializadas. De acordo com a compreensão de Bueno (1993a, p. 20),

Conforme pudemos apreender, a resposta às dificuldades de escolarização e integração social dos deficientes, para grande parte da bibliografia especializada, está centrada nas características peculiares dessa população.

Da mesma forma, a educação especial, praticamente centrada nessas peculiaridades, reduz sua ação de tal modo que o fundamental se restringe à adaptação de procedimentos pedagógicos às dificuldades geradas pela deficiência. (...) as “atividades pedagógicas especiais” para cada tipo de excepcionalidade assumem a primazia em relação ao trabalho do professor, em detrimento do conteúdo escolar.

Nesse contexto, ainda que não se façam relações diretas com o desempenho escolar, como as que supostamente poderiam ser feitas quando se trata de alunos “sem deficiência”, de forma velada, o “aluno com deficiência” também

termina sendo responsabilizado pelo seu fracasso na escola, tal como sua família. O peso das dificuldades biológicas do “aluno especial” justificaria uma escolaridade deficiente, uma escolarização especial.

Nesse sentido, volto ao problema do fracasso escolar dos alunos surdos na escola especial – com professores especializados –, que tem permanecido latente em minhas preocupações desde o processo da pesquisa para o Mestrado (Cukierkorn, 1996). A questão do longo período de permanência dos alunos surdos ou não nas séries iniciais do Ensino Fundamental, “pano de fundo” de meu estudo na época, levaram-se a inquietações que redundaram na elaboração de meu projeto de doutoramento, do qual resultou a tese que agora apresento.

Inicialmente, havia definido como objeto de minha pesquisa no Doutorado as práticas de ensino que concorrem para a transmissão do currículo escolar em escolas especializadas. Se, na investigação do mestrado, havia procurado discutir a inexistência de uma didática especial de ensino para tentar compreender a simplificação e a redução do conteúdo escolar, minha preocupação estaria voltada para o modo como esse conteúdo era compreendido e desenvolvido pelos profissionais que trabalham nas escolas especiais da rede pública.

Entretanto, com o ingresso no Programa de Pós-Graduação¹, esta intenção inicial foi sendo reformulada, sem, no entanto, alterar o foco essencial de minhas preocupações sobre a escolaridade dos alunos surdos das camadas populares.

A mudança se justificou porque esse Programa define como uma das perspectivas de pesquisa abarcar estudos que buscam compreender e explicar o fenômeno educacional, tomando a escola como objeto central e específico de

¹ Em 2001, iniciei Doutorado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade – PUC/SP.

investigação, valendo-se de três eixos: saberes, docência e alunos, pois “entender os problemas da educação implica entender a escola, descrevendo e interpretando as suas práticas, compreendendo-a na trama de relações sociais em que o processo educacional tem lugar”. (Marin *et alii*, 2002)

Era preciso compreender que

Se, por um lado, a distinção entre a função da escola em relação à origem social dos alunos trouxe importantes contribuições para uma melhor compreensão da complexidade dessa instituição, por outro, parece ter desembocado, novamente, numa concepção abstrata de escola, em particular em relação à escola pública, como sendo aquela que, voltada fundamentalmente para a educação das crianças das camadas populares, cumpre o papel de reproduutora das relações sociais e de apoio à manutenção do *status quo*. (Bueno, 2001, p.102)

Desse modo, vislumbrei a possibilidade de contemplar em minhas preocupações a perspectiva da *cultura*, na medida em que toda escola, comum ou especial, sofre influências culturais e porta marcas dessa cultura nas suas práticas cotidianas, nos saberes, valores, modos de agir e de pensar com os quais trabalha no plano pedagógico. Dentro dessa perspectiva, pareceu-me importante, também, considerar o contexto maior em que se situa a Educação Regular e a Educação Especial.

Nas últimas décadas emergiu política pautada na diminuição do Estado, inversa a que garantiu a formação do Estado Nacional; os governos de diferentes países apostaram na inserção ao processo da globalização, no estímulo à competitividade e na ênfase sobre a responsabilidade individual, desse modo, cada vez mais tem sido questionado o papel da escola, exigindo-se alterações no modelo de sua organização interna.²

Nesse plano, no Brasil, desde a década de 1990, observa-se que a escola tornou-se o centro das preocupações de estudiosos e administradores públicos. No

² Para um panorama desse contexto e sua relação com a educação escolar, destaco os trabalhos críticos de Gentili (1999); Popkewitz (1997); Pérez Gómez (2001), entre outros autores.

debate que foi sendo produzido sobre a escola, determinados problemas foram enfatizados: a questão das estruturas escolares centralizadas e reforçadas pela prática da gestão autoritária na unidade escolar, que teria conduzido ao afastamento da escola de seus objetivos mais precípuos, das aspirações e das necessidades de seu alunado e da sociedade em geral; a necessidade de responder à diversidade nas formas de organização escolar; a descentralização do sistema escolar, como estratégia para fortalecer a autonomia da escola; a gestão democrática; a liberdade para produzir projetos pedagógicos próprios, entre outras demandas.

Com esse debate nasceram propostas consideradas como instrumentos para efetivação do processo de democratização no interior da escola, tais como: regimento escolar, planejamento participativo, conselho de escola, eleição dos dirigentes, etc.

No entanto, em todos os níveis das políticas educacionais dos últimos anos no país, terminou sendo produzida uma reforma educacional justificada para combater problemas que vinham sendo discutidos desde os anos sessenta, dando continuidade a iniciativas passadas: primeiro, reordenar os serviços educacionais para a democratização das oportunidades de acesso à escola; segundo, a reorientação curricular para o bom desempenho dos serviços escolares, dentro do contexto global mais atual de amplas transformações econômicas e sociais impulsionadas por novos paradigmas político-econômicos, alicerçados na globalização da economia, na reestruturação produtiva e na supremacia do mercado.

Nesse contexto, as ações governamentais apresentadas como parte de políticas de inclusão social e democratização das oportunidades escolares, ao contrário dos propósitos anunciados, vêm confirmado os mecanismos de exclusão

escolar, além de serem interpretadas pelos professores e diretores como ações externas ou ingerências às atividades normais da escola. Tal como entende Bueno (2001, p.104):

Se, em épocas passadas, os processos de seletividade escolar eram mais visíveis, como, por exemplo, a não-oferta de vagas a todos ou os processos de reprovação nas séries iniciais, com a pressão dos órgãos centrais para a diminuição da reprovação e consequente repetência escolares, hoje, uma parcela significativa do alunado tem permanecido na escola sem que dela tenha usufruído, ou melhor, de forma ainda mais explícita, as crianças permanecem na escola, obtém registros de progresso escolar (como, por exemplo, a passagem de uma série para outra mais avançada), mas praticamente nada aprendem. A quantidade de analfabetos funcionais é a comprovação mais evidente desse processo.

O debate sobre os problemas da instituição escolar instituiu um intenso processo de cobranças cada vez maiores sobre as responsabilidades da escola, que envolveram a instituição escolar numa crise de enormes proporções frente a necessidade da concretização do ideal da inclusão escolar. Nesse sentido, os

limites e possibilidades de cada escola estão dados exatamente por essa situação ambígua: não se pode imaginar, sob o risco de ingressarmos num romantismo descolado da realidade, que uma escola possa, na perspectiva de quebra dos processos de seletividade e de exclusão escolar, se organizar de tal forma que elimine as ingerências externas que não se coadunem à sua proposta. Por outro lado, a escola possui um espaço de autonomia que lhe permite, dentro de limites, se constituir em frente de resistência aos processos de seletividade e de exclusão oriundos das políticas educacionais, que parecem privilegiar muito pouco a elevação da qualidade de ensino para todos. (Bueno, 2001, p.105)

A transformação do espaço escolar, no entanto, depende de condições que vão além das perspectivas de autonomia do estabelecimento de ensino quanto ao desenvolvimento de propostas pedagógicas que busquem nas práticas construídas cotidianamente o desafio da inclusão. Tal como considera Azevedo (2000, p.13), as

escolas (a sua maioria) não podem continuar a actuar sozinhas, como heroínas de uma causa pela qual tanto lutam e com a qual tanto se desesperam (ou seja, deixam de esperar, quais Sísifos que retornam montanha acima). Ou actuam em rede, em comunidade de recursos e de

possibilidades, ou estarão permanentemente a dar o dito por não-dito. A educação e a formação, como reais necessidades que se manifestam cada vez mais ao longo de toda a vida, constituem fortes elos de inclusão/exclusão social, mas não representam mais do que elos dessa corrente mais longa da cidadania e da dignidade humana.

Grosso modo, as discussões atuais sobre a escola têm apontado questões importantes à luz de diferentes perspectivas sobre a crise que afeta essa instituição e sobre o potencial transformador da realidade escolar. Uma das mais promissoras vem de análises que se aproximam da idéia da *cultura escolar*, sobretudo porque esta busca envolver a compreensão das várias dimensões das práticas desenvolvidas na instituição escolar pelos profissionais que ali trabalham e pelos alunos a que se destinam.

O conceito de *cultura escolar* tem sido utilizado na pesquisa educacional a fim de discutir elementos considerados centrais para a compreensão do fenômeno educativo: o tempo e o espaço escolares, a materialidade das práticas pedagógicas, a construção do currículo, as relações entre conhecimento escolar, saberes escolares e as funções da escola, etc. Sob formas diversas, o uso desse conceito remete a perspectivas de explicação sobre as práticas internas da instituição escolar para compreender o que ocorre nesse espaço particular, buscando ir além do reconhecimento dos efeitos homogeneizadores e uniformizadores do sistema escolar sobre as práticas pedagógicas em prol da universalização da educação. Tal como entendem Ezpeleta & Rockwell (1986, p.58), em

cada escola interagem diversos processos sociais: a reprodução das relações sociais, a criação e a transformação de conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva, o controle e a apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido.

A diversidade nas práticas desenvolvidas pela escola pode ser ressaltada se for considerada a definição de Vinão Frago (1995, p. 68-69) de que a *cultura*

escolar compõe um conjunto de idéias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo nas instituições educativas, produzidas como “modos de pensar e de atuar”.

Por outro lado, considerando a idéia da *forma escolar*, noção desenvolvida por Vincent, Lahire e Thin (2001), é importante reconhecer, na multiplicidade de conflitos que envolvem a escola, a unidade da realidade escolar, entendendo que falar

de forma escolar é, portanto pesquisar o que faz a unidade de uma configuração histórica particular, surgida em certas formações sociais à uma certa época e ao mesmo tempo que outras transformações, através de um encaminhamento ao mesmo tempo descritivo e ‘compreensivo’. Isso se opõe tanto à pesquisa de relações entre os fenômenos esmiuçados, elementares e sempre concebidos como exteriores uns aos outros, quanto à pesquisa de elementos permanentes (...), ainda ao inventário empírico dos traços característicos desta ‘realidade’ que será, por exemplo, a escola. O que faz a unidade da forma escolar, seu princípio de engendramento, quer dizer de inteligibilidade, nós já definimos como a relação às regras impessoais. A partir daí tomam sentido de uma parte os diversos aspectos da forma (notadamente como espaço e como tempo específicos), de outra parte a história, quer dizer a ‘formação’, o processo pelo qual a forma se constitui e tende a se impor (...). E esta emergência da forma escolar não acontece sem dificuldades; sem conflitos e sem lutas, de tal sorte que a história da escola é uma história cheia de ruído e violência; e que o ensino é talvez sempre ‘em crise’. (...). (Vincent, Lahire & Thin, 2001, p.13-17)

Com a análise sócio-histórica da emergência da *forma escolar*, do modo de socialização que ela instaura, das resistências que encontra, é possível pensar como uma unidade a educação escolar, que de outro modo somente poderia ser refletida através do prisma das múltiplas características que possui.

A *forma escolar*, ao se constituir como tal, faz com que a escola seja inventada como uma unidade com suas características próprias e com um modo social próprio de ser, impondo-se como “referência, como modo de socialização reconhecido por todos, legítimo e dominante”. (Vincent, Lahire & Thin, 2001, p. 42)

A crise da escola vai muito além do que é visível. Para Pérez Gómez (2001, p. 16), a “enorme transcendência [da cultura] para a compreensão dos

fenômenos de socialização e educação que ocorrem no cenário da escola" explicaria os conflitos vivenciados na escola, pois

as diferentes culturas que se entrecruzam no espaço escolar impregnam o sentido dos intercâmbios e o valor das transações em meio às quais se desenvolve a construção de significados de cada indivíduo". (...). [permitindo] tornar claro o conjunto de fatores plurais que condicionam os processos de ensino e de aprendizagem e que, freqüentemente, foram incluídos no providencial conceito 'guarda-chuva' denominado *currículo oculto*. (Pérez Gómes, 2001, p. 16-17)

De acordo com esse autor, a perspectiva da *cultura escolar* pode oferecer instrumentos para a indagação e a compreensão da complexidade de fenômenos explícitos e latentes que configuram a rica vida da sala de aula e da escola, permitindo discutir por que, na sociedade atual, "a escola vigente e que conhecemos praticamente inalterável e igual a si mesma, há muitas décadas, salvo interessantes exceções, corresponde à cultura moderna" (Pérez Gómes, 2001, p.12).

Tendo como referências essas análises, entendo ser importante compreender como essa "crise da escola" tem afetado a educação especial, particularmente no que se refere às práticas desenvolvidas em escolas especiais que, oficialmente, oferecem um ensino regular "adaptado" ao seu alunado.

Nesse sentido, as contribuições de diferentes referenciais teóricos da área da Sociologia da Educação, em particular daqueles que buscam as possíveis relações escola-cultura, orientaram o caminho deste estudo.

Valendo-me de diferentes análises, vislumbrei a possibilidade de estudar questões que me preocupavam – as razões que justificaram a longa permanência dos alunos surdos na escola especial e os processos de diferenciação que emergem na escolaridade do aluno surdo das camadas populares.

Busquei construir uma investigação tendo como objeto de análise os processos de escolarização de alunos surdos em uma escola especializada pública

para surdos, a fim de apreender significados dessa “escolarização especial” impressos nas práticas desenvolvidas nesta escola, de modo a estudar quais fatores seriam determinantes na constituição da trajetória escolar³ desses sujeitos.

Pesquisei, então, referenciais teóricos e metodológicos que possibilitassem essa reflexão, situando, portanto, os alunos surdos como objeto desta investigação. No entanto, não foi focalizada a história desses sujeitos individualmente, enfatizou-se a importância de se buscar relações entre o espaço escolar contextualizado e o percurso definido para o conjunto desses alunos.

Mais precisamente, busquei uma aproximação com as análises sobre a trajetória escolar discente, para revelar a dimensão institucional oculta na progressão escolar do aluno surdo, com o objetivo de compreender como a “defasagem acumulada” do conhecimento escolar, que lhe é negado ao longo de seu percurso na escola, torna-se decisiva para continuidade ou não de seus estudos. Nesse caminho, interessou-me evidenciar o que tem sido oferecido como atendimento na Educação Especial dentro dos sistemas de ensino brasileiros, em particular, no sistema municipal de ensino de São Paulo.

Essa direção permitiu-me o contato com diferentes caminhos metodológicos que podem ser construídos para compreender a trajetória escolar de um aluno, os quais podem incluir ou não a necessidade de visualizar as etapas institucionalizadas do ensino escolar (graus do ensino, processos seletivos, sistema educacional).

³ A noção do termo trajetória vem da expressão latina *cursus*, confundindo-se à idéia de percurso ou caminho determinado num itinerário. Nas pesquisas na área da Educação, segundo Nogueira (2004, p. 135-136), baseando-se em Battagliola e outros autores, “a maioria dos pesquisadores concorda em considerar a trajetória como um ‘encadeamento temporal de posições sucessivamente ocupadas pelos indivíduos nos diferentes campos do espaço social’, direcionando essa definição para o campo educacional. Em consonância com isso, um percurso biográfico escolar deverá ser captado por meio dos acontecimentos que o pontuam, com seus momentos decisivos, suas bifurcações e suas encruzilhadas”. Nesse aspecto, importa saber das aprovações, reprovações, do que está presente e daquilo que parece ausente quando se observa uma progressão escolar.

As análises que referenciaram meu estudo sobre a escolarização dos alunos surdos das camadas populares envolveram a compreensão das etapas institucionalizadas da educação escolar, pois busquei dialogar com diferentes aspectos da escolaridade que foi oferecida ao conjunto de alunos selecionados para esta investigação.

Meu problema de pesquisa consistia em compreender o que as progressões escolares selecionadas poderiam indicar a respeito das trajetórias dos alunos surdos das camadas populares, no contexto da escola especial pública em que foram construídas. Particularmente, meu empenho foi em apreender quais poderiam ser os fatores intra-escolares, individuais e familiares que teriam influenciado a configuração das progressões escolares desses alunos durante a etapa do Ensino Fundamental, em uma escola especial para deficientes auditivos mantida pelo Sistema de Ensino do Município de São Paulo.

Assim, busquei compreender o que aproximava ou distanciava as trajetórias escolares dos deficientes auditivos das classes populares do caminho impresso nas trajetórias de alunos “normais” oriundos das mesmas camadas sociais para discutir sobre o processo de escolarização dos surdos.

Minha hipótese nesta investigação foi a de que as práticas desenvolvidas numa escola especial para surdos produziam diferentes trajetórias escolares por conta de estarem imersas num amálgama de contradições decorrentes das condições escolares e de fatores individuais e familiares.

Na escola especial focalizada nesta pesquisa, havia tido experiência como professora do Ensino Fundamental Supletivo, e, também, como auxiliar de direção do período noturno. Essa proximidade contribui para meu acesso às informações sobre a escola e seus alunos.

Para estudar as questões apresentadas apoiei-me em documentos oficiais das políticas educacionais que tratam da Educação Especial e regulamentam a educação de surdos, além de pesquisar em diferentes documentos institucionais da escola pesquisada e realizar entrevistas com profissionais e alunos, que estiveram ou ainda estão na mesma escola, a partir do ano de 1988, quando a instituição foi fundada, até a definição de sua conclusão no Ensino Fundamental.

Busquei, assim, mediações com os processos da “escolarização especial” que emergiam dos dados relacionados ao possível desenho da trajetória escolar de alunos surdos das camadas populares, construída no interior de uma escola especializada voltada exclusivamente a este tipo de clientela.

Nesse sentido, fui delineando minha análise tentando contemplar as dimensões da exclusão operada dentro do processo escolar (exclusão na escola), expressa na longa permanência desses alunos no Ensino Fundamental – que supostamente estaria influenciando a terminalidade nesse nível de ensino e diminuindo as perspectivas desses sujeitos alcançarem níveis mais elevados de escolarização, o que será explicitado ao longo deste estudo.

Ciente de que permanência prolongada pode não significar necessariamente *fracasso escolar*, questionei, no entanto, sobre as diferenças importantes que devem ser consideradas quando se trata de uma “trajetória escolar especializada”. Certamente, a exclusão do alunado “normal”, das escolas comuns, não tem o *estigma* da deficiência da forma como este acompanha os surdos⁴, pertencentes ao “alunado especial” e que freqüentam espaços escolares segregados.

⁴ De acordo com Goffman (*apud* Luchesi, 2003, p. 109): “Exige-se do indivíduo estigmatizado que ele se comporte de maneira tal que não signifique nem que sua carga é pesada, e nem que carregá-la tornou-o diferente de nós; ao mesmo tempo, ele deve manter uma distância tal que nos assegure que podemos confirmar, de forma indolor, essa crença sobre ele”.

Incorporando as modificações que foram feitas ao longo do processo de pesquisa, esta investigação terminou sendo desenvolvida em dois momentos distintos. Primeiramente, iniciei os procedimentos de identificação e organização dos dados, através de contatos com documentos da escola especial, com os quais obtive informações sobre as progressões escolares. Desse processo, resultou o mapeamento, ano a ano, das diferentes etapas vivenciadas por 92 alunos surdos que estiveram inscritos no Ensino Fundamental da escola especial pesquisada, do início à sua conclusão ou não por esses alunos.

Num segundo momento, após o exame de qualificação, entrei em contato com informações sobre o funcionamento e o modo como a escola especial focalizada organizava o Ensino Fundamental que era oferecido aos surdos, por meio de documentos institucionais e através de entrevistas com profissionais que fizeram parte do percurso histórico desta instituição. Também, busquei referências mais específicas e realizei entrevistas com alunos surdos que freqüentaram a escola pesquisada.

Os resultados deste trabalho e as discussões trazidas nesta investigação estão sendo apresentados em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, apresento uma discussão sobre as diferentes referências bibliográficas com as quais dialoguei ao longo deste estudo. Trago análises sobre a questão das desigualdades escolares que atingem a educação regular e a educação especial. Também, aponto alguns estudos exploratórios feitos sobre a trajetória escolar do aluno da Educação Especial, focalizados em diferentes deficiências.

No segundo capítulo, explicito o caminho percorrido no primeiro momento do processo de pesquisa, quando entrei em contato com o campo empírico, visando

uma primeira aproximação com os dados da pesquisa. Apresento o perfil dos alunos selecionados nesta investigação através de informações pessoais obtidas nos documentos institucionais e por meio da organização dos dados referentes às progressões escolares de alunos ingressantes dos anos de 1988 a 1992 no 1.º ano do Ciclo I, Fase I, do Ensino Fundamental da escola pesquisada.

No terceiro capítulo, busquei uma aproximação com o panorama das investigações sobre a trajetória escolar discente, a fim de delinear e justificar o caminho da análise dos dados sobre as progressões anteriormente descritas, com o intuito de estudar as relações entre os processos de diferenciação na escolarização dos surdos e a possível configuração da trajetória escolar dos alunos surdos das camadas populares.

No quarto capítulo, apresento uma análise da investigação sobre os fatores escolares e sobre os fatores familiares e individuais determinantes dos diferentes percursos escolares construídos pelos alunos selecionados nesta investigação.

CAPÍTULO I

1. Fracasso, sucesso, escolarização e trajetória discente: o intrincado jogo da educação escolar

1.1. Uma revisão dos trabalhos sobre as desigualdades educacionais

Diferentes estudos da área educacional apontam que os resultados do processo de expansão do sistema escolar no Brasil têm possibilitado o acesso aos serviços educacionais em geral, mas oferecendo à população escolar oportunidades de educação extremamente desiguais, como, por exemplo, o que acontece com o alunado atendido na educação especial.

No bojo da política de educação para todos e da obrigatoriedade do ensino foram sendo produzidos formas diferenciadas de educação escolar, geradas articuladamente ao processo de massificação implicado na racionalização do ensino e na expansão da rede escolar. Problema que, certamente, não está somente localizado em nosso país.¹

Nessas relações podem ser encontradas mediações entre questões relativas à educação regular e ao ensino especializado. No contexto dessa discussão, aparece a temática conhecida nos debates pedagógicos como “fracasso escolar”, que há muito tempo tem provocado as mais diversas discussões na área educacional.

Objeto de estudo das investigações fundamentadas na sociologia da educação desde meados dos anos de 1960, o fracasso escolar tornou-se de acordo com Forquin (1995, p.13), o que pode se chamar de um “problema social difundido pelo mundo”, e como tal levou a uma vasta produção de pesquisas sobre esta

¹ Para uma leitura mais localizada do processo de massificação do ensino no estado de São Paulo, ver Sampaio (1998). Para uma compreensão mais ampla da questão, Cf. Sacristán (2001).

temática em diversos países, dentre os quais destacam-se a França, Inglaterra e Estados Unidos.

No Brasil, estudos como o de Brandão *et al.* (1986) mostram que, de modo geral, as pesquisas sobre esta temática não têm contribuído para o processo de democratização do acesso a vagas na escola brasileira nem para melhoria da qualidade do ensino. Pois, mesmo à luz de investigações que insistentemente denunciaram o fracasso escolar:

os altos índices de evasão e repetência vêm atravessando todos os planos e investimentos em educação fundamental, desde os movimentos mais efetivos de implantação de um sistema público na década de 20, até os dias de hoje, quando o Ministério de Educação define explicitamente a Educação de 1.º grau como meta prioritária (Brandão *et al.*, 1986, p. 10).

De modo que desde os anos de 1950, quando se tornou evidente a expansão do sistema público de ensino no Brasil, as questões relativas ao fracasso escolar tem sido presentes no cenário educacional brasileiro.²

Mais recentemente, um breve panorama sobre pesquisas brasileiras que tratam desta temática pode ser encontrado no trabalho organizado por Abramowicz & Moll (1997)³, o qual aponta que ainda no final dos anos de 1980 houve um retorno a uma abordagem mais “psicopedagógica” do problema, a qual dominou a década de 1990, ainda que não excluindo totalmente as análises sociológicas que antes eram mais comuns, especialmente, na década de 1970 e em parte da década de 1980 no país.

² No âmbito da política educacional, as reformas educacionais ocorridas no Brasil, particularmente nas últimas décadas, buscaram criar mecanismos de combate ao fracasso escolar. Sistemas públicos de ensino de estados e municípios brasileiros passaram a adotar, por exemplo, o regime de ciclos e a progressão continuada em substituição à seriação, como forma de controlar o fluxo escolar e diminuir os custos educacionais excessivos provocados pelos altos índices de reprovação. Mesmo assim, a questão do fracasso escolar tem permanecido latente, pois a baixa qualidade do ensino, a evasão escolar, os altos índices de analfabetismo etc., ainda denunciam o processo de exclusão escolar, em particular, das camadas populares. Esse processo, no entanto, assume novos contornos no interior das escolas, a partir dessas mudanças.

³ Obra produzida como resultado do encontro do “GT Educação Fundamental” da 19.ª Reunião da Anped.

Os estudos trazidos por essas autoras indicam que, nos últimos anos, têm sido produzidas pesquisas que atentam para multiplicidade de olhares sobre o problema do fracasso escolar e resultaram em diferentes abordagens que buscam enfatizar outras mediações, como a raça e o gênero, que além da classe social, apareceriam relacionadas à exclusão escolar e social. De acordo com Abramowicz e Moll (1997, p.8) estudos

sobre a história, as políticas, os processos de marginalização e exclusão das classes populares, a desmistificação da patologização e da medicalização do fracasso escolar, as incoerências e debilidades das estatísticas oficiais, as relações entre gênero e fracasso escolar, expressa pelas obras de autores como Brandão, Patto, Saviani, Arroyo, Carraher, Dauster, Moysés e Collares, Ribeiro, Abramowicz produziram um acúmulo imprescindível.

A contribuição de autores como esses citados é o entendimento do fracasso escolar para além dos índices de reprovação e evasão – que durante muitas décadas foram indicativos desse fracasso, tendo em vista sua evidência em todos os níveis de ensino, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental⁴ –, de forma que foi sendo produzida a compreensão de que o fracasso escolar de cada criança seria o resultado final da interação de grande número de variáveis que determinam o aproveitamento escolar. Segundo Collares e Moysés (1986, p.8-9),

Assim, proliferam estudos sobre diversos setores da educação, todos igualmente importantes. Analisa-se, por exemplo, o fracasso escolar através da questão da formação dos professores, incluída aqui a valorização social e econômica de seu trabalho; através da questão dos recursos materiais para educação; da adequação curricular à clientela, ou seja, do conteúdo pedagógico específico; do papel social da escola enquanto veículo de uma ideologia e forma de organização da sociedade. Relaciona-se ainda esse fracasso as condições de vida da população, englobadas as questões de saúde.

⁴ Estatísticas da época atestavam que, durante quatro décadas, a taxa de repetência relativa a passagem do 1.^º ao 2.^º ano do ensino fundamental manteve-se alta e inalterada (Collares e Moysés, 1986, p.8). Os números oficiais mais atuais têm mostrado uma redução dessa taxa. A taxa brasileira de reprovação no nível fundamental em 1991 que era de 33,2% caiu para 21,7% em 2000; já o índice de evasão em 1991 era de 6,4% caiu para 4,9%. Contudo, em 2000, cerca de um quinto dos alunos do ensino fundamental (21,7%) estavam matriculados na mesma série cursada no ano anterior e de cada 100 alunos matriculados, 42 não tinham idade adequada à série que cursavam. No ensino médio, esse índice era de 54,9%. (Brasil, MEC, INEP, 2004)

Nessas análises, o fracasso escolar apareceu como “resultado de complexo jogo de fatores educacionais, sociais, culturais e econômicos, que refletem a política governamental para o setor social”, em contraposição às idéias que atribuíam o fracasso à “incapacidade ou falta de esforço do aluno para aprender o que a escola, pretensamente, lhe ensina”. (Collares & Moysés, 1986, p.8)

Considerando um quadro tão amplo de possibilidades de análises, tornou-se ainda mais difícil apreender o fracasso escolar na sua totalidade, visto que, nas palavras de Collares e Moysés (1986, p.8) “quanto mais ampla a visão, mais superficial a análise”. Contudo, muitos estudiosos que se empenharam nessa tarefa têm mostrado que é “somente no contexto desta compreensão global que se podem enquadrar corretamente análises mais profundas de cada aspecto específico”.

Buscando delinear as novas configurações do fenômeno do fracasso escolar, notei que as produções atuais de estudos, nacional e estrangeira, na área da Sociologia da Educação têm trazido importantes subsídios para a análise e compreensão das questões relativas a esta temática, especialmente no que diz respeito aos problemas que envolvem as instituições escolares e condicionam a situação dos alunos em seu interior.

Nesse sentido, entre os atuais estudos que abordam o fracasso escolar no contexto educacional no Brasil, destaco o trabalho de Ferraro (1999) que apresenta um diagnóstico da escolarização brasileira sob a perspectiva de duas categorias – *exclusão da escola* e *exclusão na escola* – para compreender questões que vinham sendo abrigadas sob o “guarda-chuva” da temática exclusão escolar, quais sejam: não-acesso à escola, evasão, reprovação e repetência.

Segundo esse autor, a exclusão escolar na forma de *exclusão da escola* compreende tanto o não-acesso à escola, quanto à evasão da escola. Já a categoria

exclusão na escola, que no Brasil se dá por meio dos mecanismos de reprovação e repetência, remete a exclusão que ocorre no interior do processo escolar. Ferraro (1999, p. 28), valendo-se de categorias analíticas, busca dar unidade teórica às distintas realidades captadas de forma imediata no processo escolar, mas tratadas freqüentemente de forma estanque, criando, assim um *Modelo para diagnóstico da escolarização*:

Situação	Diagnóstico
1. Não-freqüência à escola	<i>Excluídos da escola</i>
2. Frequência fortemente defasada (2 ou mais anos)	<i>Excluídos na escola</i>
3. Frequência levemente defasada (1 ano)	
4. Frequência na série esperada	<i>Incluídos/integrados na escola</i>
5. Frequência antecipada na relação série/idade esperada	

Quadro 1.1: Modelo para Diagnóstico da escolarização (Ferraro, 1999)

Alimentando discussões como essas, sobre a exclusão que decorre da seletividade escolar presente nos sistemas de ensino constituídos no seio das sociedades capitalistas, nota-se a presença marcante da sociologia da educação produzida a partir dos idos de 1960, particularmente, nos anos de 1970 quando, enfaticamente, o fracasso escolar começou a ser analisado de acordo com a identificação das diferenças entre posições sociais.

Dando suporte a essa perspectiva, estavam aqueles que ficaram conhecidos como “teóricos da reprodução social”⁵, os quais buscaram mostrar como

⁵ De acordo com Fernandes (2004, p.9), entende-se que esses teóricos corresponderiam àqueles que defendem, no conjunto, a idéia da reprodução social articulada à discussão sobre a expansão do sistema escolar, mas que construíram perspectivas teóricas diferentes, que podem ser consideradas “marxistas” ou não. Por exemplo, Bowles e Gintis vêem a expansão educacional como consequência do processo de industrialização das sociedades modernas, que teria trazido uma corrida por “treinamento” para o trabalho. Já, apoiado em Weber, Collins analisa essa expansão como um resultado da competição entre grupos sociais por status e prestígio, num processo irracional no qual se exige mais educação para trabalhos que não requerem, necessariamente, tais credenciais. No conjunto, principais estudos sobre a reprodução social foram produzidos na França e na Inglaterra.

o modelo de expansão educacional vinha servindo para excluir os indivíduos dos extratos mais baixos das camadas sociais de posições sociais mais prestigiadas, ao mesmo tempo em que a educação escolar tornava-se instrumento para manter privilégios de grupos sociais dominantes, tendo um papel ativo num processo maior de legitimação de estrutura de classes. Na perspectiva dessa visão, tem sido focalizada a relação causal do papel socializador da educação e sua função seletiva.

De acordo com Nogueira e Nogueira (2002, p. 17), desde os anos sessenta, muitas pesquisas vêm demonstrando que é imperativo reconhecer que o desempenho escolar não depende simplesmente de “dons individuais”, indicando que as diferenças na origem socioeconômica que correspondem a questões de classe, etnia, sexo, local de moradia entre outras, podem ser transformadas em desigualdades escolares entre grupos com diferentes perfis sociais, por meio de mecanismos escolares que reproduzem a discriminação existente na sociedade capitalista. Dentre os estudiosos que defendem tal posição destaca-se Pierre Bourdieu:

A escola, na perspectiva dele, não seria uma instituição imparcial que, simplesmente, seleciona os mais talentosos a partir de critérios objetivos. Bourdieu questiona frontalmente a neutralidade da escola e do conhecimento escolar, argumentando que o que essa instituição representa e cobra dos alunos são, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura. A escola teria, assim, um papel ativo – ao definir seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação – no processo social de reprodução das desigualdades sociais. Mais do que isso, ela cumpriria o papel fundamental de legitimação dessas desigualdades, ao dissimular as bases sociais destas, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais. (Nogueira & Nogueira, 2002, p.18-19)

Para compreender essa posição uma das referências obrigatória é conhecer o corpo de proposições apresentado pelos sociólogos Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron na obra intitulada *A reprodução*, publicada originalmente em 1970, na qual seus autores explicaram o funcionamento do sistema educacional

formal e informal na França, na perspectiva da teoria do capital cultural e da violência simbólica⁶ e estabeleceram relações bastante específicas entre origens sociais e níveis de escolarização que, até hoje, têm sido amplamente discutidas na pesquisa educacional, constituindo uma tendência de se explicar o fracasso escolar como reflexo dos processos de dominação social.

No entendimento de Bourdieu e Passeron (1982) a posição social ocupada pelos indivíduos na sociedade constitui-se de diversos aspectos que não se reduzem à oposição entre as classes “dominante” e “dominada”, ao contrário, seriam mais relevantes para sua compreensão a identificação de sua classificação ou diferenciação quanto a elementos como a categoria sócio-profissional, o nível de escolaridade, etc., de modo que, nesse processo de distinção social em vários níveis, observa-se o papel do sistema de ensino na reprodução da cultura dominante. Constituídas no contexto do processo da “reprodução cultural”, as práticas da educação formal e informal terminariam reforçando, através do exercício do poder simbólico, a reprodução contínua das relações sociais de força que divide a sociedade entre “dominantes” e “subordinados”.

Isso aconteceria, porque, de acordo com a explicação de Nogueira (1991, p.93), apoiada em De Queiroz,

o pertencimento de classe não se reduz à esfera do econômico, e que para além das diferenciações propriamente ocupacionais e dos meios materiais de existência, distinções significativas são constatadas no plano simbólico, do imaginário, das ideologias...

Referindo-se ao “mal-estar” da escola francesa, Bourdieu (1998a, p.220) atenta para as formas diversificadas sobre as quais esse mal se reveste, à medida que

⁶ Não discutirei a chamada “violência simbólica” por entender que fugiria aos objetivos deste trabalho. Mas, a teoria do capital cultural será analisada no decorrer da investigação aqui apresentada.

as dificuldades sentidas pelos alunos das seções nobres dos grandes liceus parisienses diferem fundamentalmente daquelas encontradas pelos alunos dos colégios do ensino técnico dos grandes conjuntos habitacionais das periferias pobres (...).

(...) o fracasso escolar não é mais ou, não unicamente, imputável às deficiências pessoais, ou seja, naturais dos excluídos. (...) a lógica da responsabilidade individual que leva a 'repreender a vítima'; as causas de aparência natural, como o dom ou o gosto, cedem lugar a fatores sociais mal definidos, como a insuficiência dos meios utilizados pela Escola, ou a incapacidade ou incompetência dos professores (...) ou mesmo, mais confusamente ainda, a lógica de um sistema globalmente deficiente que é preciso reformar.

Um dos postulados básicos da teoria desenvolvida por Bourdieu considera que a influência dos fatores individuais e familiares no desempenho escolar não deve ser confundida com a idéia de que existem "dons pessoais" que explicariam as diferenças no ritmo de aprendizagem e justificariam a posição ocupada por certos alunos no sistema escolar.

Certamente, na medida em que esses fatores aparecem associados a determinantes das desigualdades de escolarização não devem ter correspondência com "habilidades" identificadas no aluno ou cultivadas por sua família que poderiam constituir-se em pré-requisitos ao sucesso na escolarização ou, então, quando ausentes, explicariam o fracasso dos alunos com dificuldades escolares.

As análises de Bourdieu (1998a, 1998b, 1997, 1992, 1989, 1982) são sustentadas por conceitos que permitem circunscrever as relações entre cultura e educação escolar, o que as tornam importantes referências teóricas para a investigação sobre os fatores individuais e familiares que estariam envolvidos no problema da trajetória dos alunos na escola.

O conceito de cultura, de modo geral, aparece relacionado com o plano simbólico e sensível da criação humana para expressar diversas formas de linguagens: do corpo, da fala, dos gestos, da escrita, etc. No entanto, analisando a cultura como prática reforça-se sua associação aos planos concreto e imediato da

atividade humana. Bourdieu, através de inúmeras pesquisas, postula uma correspondência entre as estruturas sociais e simbólicas, demonstrando que a lógica que determina as trocas simbólicas existentes nas relações sociais impõe como “universal e obrigatória” a cultura dominante ao instituir como “fatos naturais” tanto a hegemonia dos grupos dominantes quanto à subordinação dos grupos dominados.

Bourdieu construiu um modelo teórico para explicar as afinidades, as distâncias, os conflitos de interesses inerentes às relações sociais que envolvem indivíduo e instituições, desenvolvendo noções que se revelam importantes à compreensão das contradições que perpassam os sistemas formais de ensino e à discussão dos problemas da educação escolar.

Compreende-se com o referido autor que a trajetória dos alunos oriundos dos meios populares tende a ser marcada pelo problema da língua, na medida em que esta, revestida de valor social, termina sendo destinada à aquisição de uns e se configura como fator de exclusão para outros já a partir dos anos iniciais da escolarização. Para Bourdieu (1998b, p. 24) “não se deve esquecer que as trocas lingüísticas – relações de comunicação por excelência – são também relações de poder simbólico em que se atualizam as relações de força entre os locutores ou seus respectivos grupos”.

Bourdieu parte do princípio de que as formas simbólicas e sistemas de trocas existentes na sociedade capitalista não podem ser separadas de outros modos de prática – o que o leva a compreender a educação formal como parte de uma estrutura de relações sociais de produção e consumo de bens simbólicos –, para construir uma “teoria da ação” voltada a explicar os processos de mediação envolvidos na “passagem da estrutura social para a ação individual”, a qual se daria preponderantemente de dentro para fora:

O indivíduo, em Bourdieu, é um ator socialmente configurado em seus mínimos detalhes. Os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação de voz, as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo seria socialmente constituído. (...). A partir de sua formação inicial em um ambiente social e familiar que corresponde a uma posição específica na estrutura social, os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições para a ação típica dessa posição (um *habitus* familiar ou de classe) e que passaria a conduzi-los ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação. (...). Essas disposições não seriam normas rígidas e detalhadas de ação, mas princípios de orientação que precisariam ser adaptados pelo sujeito às variadas circunstâncias de ação. (Nogueira & Nogueira, 2002, p.19-20)

Para Bourdieu (*apud* Bonnewitz, 2003, p.51-53), o indivíduo atuaria em situações sociais concretas, reguladas por um conjunto de relações sociais objetivas, não seria, portanto, mero “portador” da estrutura, mas suas ações estariam restritas ao *campo social* – espaço no qual estivesse relacionado, fundado e estruturado segundo leis próprias de funcionamento e relações de poder. Existiriam no espaço social, conforme Bourdieu, campos diferenciados progressivamente entre si, afirmados como espaços sócio-históricos de disputas por *capital*, material e simbólico, em que seriam definidas as posições dominantes e dominadas entre os agentes e as instituições que o ocupam. Cada *campo* seria relativamente autônomo, embora entre os diversos *campos* (econômico, educacional, político, cultural etc.) possa ser encontrada uma homologia estrutural.

Para esse autor, haveria uma tendência à reprodução da ordem social na sociedade atual nas redes de relações objetivas entre os *campos sociais* que a compõem. A lógica das práticas dos agentes serviria como “jogo” de poder estabelecido nessas redes de relações. Nesse sentido, Bourdieu (1998a, p.68) entende que

A existência de uma rede de relações não é um dado natural, nem mesmo um ‘dado social’, constituído de uma vez por todas e para sempre por um ato social de instituição (representado, no caso do grupo familiar, pela definição genealógica das relações de parentesco que é característica de uma formação social), mas o produto do trabalho de instauração e manutenção que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis, aptas a proporcionar lucros *mater*. Em outras palavras, a rede de ligações é o produto de estratégias de investimento social consciente ou

inconscientemente orientadas para a instituição ou a reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis, a curto ou longo prazo, isto é, orientadas para a transformação de relações contingentes, como as relações de vizinhança, de trabalho ou mesmo de parentesco, em relações, ao mesmo tempo, necessárias e eletivas, que implicam obrigações duráveis subjetivamente sentidas (sentimentos de reconhecimento, de respeito, de amizade, etc.) ou institucionalmente garantidas (direitos).

Nas redes de relações todo indivíduo pertencente a um determinado segmento da sociedade estaria mobilizado para apropriar-se de um certo volume de recursos materiais e simbólicos que circulam nas relações sociais e são valorizados como *capital social* e como formas diferenciadas de *capital* (econômico, cultural ou simbólico). Esses recursos seriam “ganhos” em decorrência de sua participação enquanto membro de diferentes grupos em redes de relações com diferentes agentes sociais (família, clube, escola, etc.). Os agentes de um mesmo grupo compartilhariam da mesma rede de relações e do mesmo espaço econômico e social em que se fundariam as trocas materiais e simbólicas que lhes permitiriam “agregar recursos” individualmente para tornarem-se proprietários das diferentes formas de *capital*. A quantidade e a qualidade do capital que um agente individual teria acesso dependenderia da extensão da rede de relações a que estivesse ligado, disponibilizadas de acordo com sua origem socioeconômica. (*apud* Bonamino & Franco, 2004, p. 81-82)

No sistema teorizado por Bourdieu, todos estamos envolvidos no processo de acumulação de *capital* em geral, que é alimentado por relações sociais competitivas baseadas em condições desiguais que tendem a determinar que a origem social desfavorecida quanto as diferentes formas de *capital*, forçosamente, proporcione aos seus agentes um “baixo rendimento”, levando-os a ocuparem posições inferiores na hierarquia social e impedindo seu acesso a redes de relações mais valorizadas socialmente.

Nessa abordagem, de acordo com a compreensão de Nogueira & Nogueira (2002, p.21),

O ator da Sociologia da Educação de Bourdieu não é nem o indivíduo isolado, consciente, reflexivo, nem o sujeito determinado, mecanicamente submetido às condições objetivas em que ele age. Em primeiro lugar, contrapondo-se ao subjetivismo, Bourdieu nega, da forma mais radical possível, o caráter autônomo do sujeito individual. Cada indivíduo passa a ser caracterizado por uma bagagem socialmente herdada.

No contexto dessa ordem social, a educação escolar teria um importante papel na manutenção da desigualdade, determinando e reproduzindo as posições sociais definidas nas relações entre os diferentes segmentos da sociedade, na medida em que tem revelado seu valor como uma das formas de *capital cultural*. As desigualdades escolares corresponderiam a desigualdades culturais, que levariam às profundas diferenças de atitude em relação aos estudos entre os grupos sociais.

Para Bourdieu (1998a, p.69),

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para tratar da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferenças entre classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das “aptidões” naturais, quanto às teorias do “capital humano”.

A distribuição desigual do *capital cultural* e a disparidade de *ethos* de classe constituiriam os mecanismos da seletividade que levariam a escola refletir e transmitir (para reproduzi-las) as desigualdades sociais. Dessa forma, a seletividade do processo de escolarização excluiria os alunos das camadas sociais mais baixas. A noção de *capital cultural*, relacionada ao conceito de *habitus*, contribuiria para explicar que as diferenças sociais podem ser transformadas em desempenhos escolares diferentes, mediações essas que estariam sendo ocultas por discursos pedagógicos que enfatizam o mérito.

Nesse sentido, Bourdieu mostra que a diferença no desempenho escolar entre os grupos sociais não dependeria somente do “controle” exercido pela instituição escolar, visto que o domínio da cultura é mais amplo que os espaços escolares. O problema do sucesso ou do fracasso escolar foi sendo delimitado na relação entre a posse de certo *capital* (social, linguístico e cultural) e seu valor no *mercado escolar*.

A posse do *capital econômico* na forma de bens e serviços daria acesso ao *capital social*, definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família, a ser ampliado com o *capital cultural*, o qual seria constituído por saberes, competências, códigos e outras aquisições valorizadas pela escola.

No entendimento de Bourdieu (1998a, p. 73-78), a circulação do *capital cultural* nas relações sociais se daria sob a forma de três estados: *incorporado*, *objetivado* e *institucionalizado*, os quais demandariam dos agentes diferentes estratégias de transmissão e acumulação que envolveriam processos educacionais diversos.

No estado *incorporado*, o capital cultural sob a forma de disposições duráveis do organismo teria como principais elementos constitutivos os gostos, o domínio maior ou menor da língua culta e as informações sobre o mundo escolar. A acumulação desta forma de capital cultural demandaria sua incorporação mediante um trabalho de inculcação e assimilação a ser realizado pessoalmente pelo agente. Como herança familiar, o *capital cultural incorporado* atuaria na definição do futuro escolar dos descendentes, uma vez que as referências culturais, os conhecimentos considerados apropriados e legítimos e o domínio maior ou menor da língua culta trazida de casa possibilitariam um melhor aprendizado dos conteúdos e dos códigos escolares, funcionando como uma ponte entre o mundo da família e o da escola.

O *capital cultural objetivado* se definiria apenas em sua relação com o *capital cultural incorporado*, pois objetivado em suportes materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos etc., sua apropriação seria material, pressupondo *capital econômico* e simbólico, pressupondo *capital cultural*.

O *capital cultural institucionalizado* se daria, basicamente, sob a forma de títulos escolares, pressupondo que o grau de investimento na carreira escolar estaria vinculado ao retorno provável que se pode obter com o título escolar, particularmente no que diz respeito ao mercado de trabalho. Como o valor do título escolar pode ser alto ou baixo; quanto mais fácil o acesso a um título escolar, maior a tendência à sua desvalorização.

No entendimento de Bourdieu, acumulação e aquisição são aspectos da dinâmica do *capital cultural* que estão associados entre si. Por isso, nas famílias dotadas de “forte” *capital cultural*, o tempo de acumulação abarcaria praticamente todo o processo de socialização de seus descendentes, de forma que o grupo familiar favorecido socialmente pode adiar, por exemplo, a entrada de seus filhos no mercado de trabalho em favor do processo de aquisição de *capital cultural*.

Como fator determinante do sucesso ou do fracasso, e, portanto, da trajetória dos alunos, vários aspectos estariam implicados nos processos da dinâmica do *capital cultural* descrita por Bourdieu. Por exemplo, sua discussão sobre as relações entre o nível cultural global da família e o êxito escolar de seus filhos.

Na sua análise, Bourdieu evidencia que o nível de escolaridade dos pais pode ser um indicador do sucesso acadêmico dos alunos. Assim, o sucesso escolar dos alunos de origem social privilegiada seria explicado pela extensão de suas redes de relações que lhes possibilitam o domínio de saberes, gosto e a familiaridade com a cultura hegemônica nas suas diferentes formas (teatro, música, cinema, museus,

literatura) e também garantem um certo treinamento aplicável às tarefas escolares, pois

As referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (cultos, apropriados) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar na medida em que funcionariam como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar. A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante, ou mesmo ameaçador. A posse de capital cultural favoreceria o êxito escolar, em segundo lugar, porque propiciaria um melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação. Bourdieu observa que a avaliação escolar vai muito além de uma simples verificação de aprendizagem, incluindo um verdadeiro julgamento cultural e até mesmo moral dos alunos. Cobra-se que os alunos tenham um estilo elegante de falar, de escrever e até mesmo de se comportar; que sejam intelectualmente curiosos, interessados e disciplinados; que saibam cumprir adequadamente as regras da “boa educação”. Essas exigências só podem ser plenamente atendidas por quem foi previamente (na família) socializado nesses mesmos valores. (Nogueira & Nogueira, 2002, p. 21)

Nesse sentido, Bourdieu revela a escola como um *mercado* onde deve ocorrer a aquisição do *capital cultural* e do *capital lingüístico* valorizados socialmente. A hegemonia da classe dominante conferiria à sua língua a aceitabilidade necessária para ser reproduzida e difundida como linguagem legítima nos processos pedagógicos instituídos formalmente:

estritamente sujeito aos veredictos dos guardiões da cultura legítima, o mercado escolar encontra-se estritamente dominado pelos produtos lingüísticos da classe dominante e tende a sancionar as diferenças de capital preexistentes. O efeito acumulado de um fraco capital escolar e de uma fraca propensão a aumentá-lo através do investimento escolar que lhe é inerente condena as classes mais destituídas às sanções negativas do mercado escolar, ou seja, à eliminação ou à auto-eliminação precoce acarretada por um êxito apagado. Os desvios iniciais tendem, portanto, a se reproduzir, pelo fato de que a duração da inculcação tende a variar tanto quanto seu rendimento, fazendo com que os menos inclinados e menos aptos a aceitar e a adotar a linguagem escolar sejam também os que se expõem menos tempo a essa linguagem, bem como aos controles e sanções escolares” (Bourdieu, 1998b, p.50).

Bourdieu revela a existência de uma “economia das trocas lingüísticas” oferecendo instrumentos para se compreender fenômenos relativos à produção,

distribuição e consumo da linguagem inscritos nas relações sociais, dentre elas, a escolar. Segundo Bourdieu (1998b, p.32),

A língua oficial está enredada com o Estado, tanto em sua gênese como em seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições da constituição de um mercado lingüístico unificado e dominado pela língua oficial: obrigatoriedade em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas etc.), esta língua de Estado torna-se a norma teórica pela qual todas as práticas lingüísticas são objetivamente medidas. Ninguém pode ignorar a lei lingüística que dispõe de seu corpo de juristas (os gramáticos) e de seus agentes de imposição e controle (os professores), investidos do poder de submeter universalmente ao exame e à sanção jurídica do título escolar o desempenho lingüístico dos sujeitos falantes.

No *mercado lingüístico*, as pessoas podem ter a mesma competência lingüística, contudo seu discurso depende de sua posição social como falante para poder ser reconhecido como uma *linguagem legítima* e ser reconhecido como *capital lingüístico*, tendo em vista que dentre os critérios de avaliação que conferem legitimidade aos bens simbólicos aparece a própria linguagem dos grupos dominantes econômica e socialmente. Assim, a cultura e a linguagem desses grupos tendem a ser transformadas em *capital cultural* e *lingüístico* no mercado dos bens simbólicos e suas aquisições uma exigência natural; ao mesmo tempo, a cultura e a linguagem dos grupos dominados seriam depreciados:

Ao privilegiar as constantes lingüisticamente pertinentes em detrimento das variações sociologicamente significativas para construir este artefato que é a língua 'comum', tudo se passa como se a capacidade de falar, mais ou menos universalmente difundida, fosse identificável à maneira socialmente condicionada de realizar esta capacidade natural, cujas variedades são tantas quanto as condições sociais de aquisição". (Bourdieu, 1998b, p. 41)

Na escola, segundo Bourdieu, os locutores (sobretudo, professores e alunos) instaurariam relações de comunicação lingüística em condições sociais concretas adequadas ao contexto desse *mercado*. Na perspectiva desse autor, as palavras seriam bens a ser trocados continuamente, desde os primeiros anos, ao longo da trajetória escolar dos alunos, sobretudo por aqueles das camadas

populares, no esforço de aprenderem uma língua estranha, que raramente é a sua ou de seus pais, mas que é a única reconhecida pela escola como correta:

Com efeito, o êxito nos estudos literários está muito estreitamente ligado à aptidão para o manejo da língua escolar, que só é uma língua materna para as crianças oriundas das classes cultas. De todos os obstáculos culturais, aqueles que se relacionam com a língua falada no meio familiar são, sem dúvida, os mais graves e os insidiosos, sobretudo nos primeiros anos da escolaridade, quando a compreensão e o manejo da língua constituem o ponto de atenção principal na avaliação dos mestres. Mas a influência do meio lingüístico de origem não cessa jamais de se exercer, de um lado porque a riqueza, a fineza e o estilo da expressão sempre serão considerados, implícita ou explicitamente, consciente ou inconscientemente, em todos os níveis do *cursus*, e, ainda que em graus diversos, em todas as carreiras universitárias, até mesmo nas científicas. De outro lado, porque a língua não é um simples instrumento, mais ou menos eficaz, mais ou menos adequado, do pensamento mas fornece – além de um vocabulário mais ou menos rico – uma sintaxe, isto é, um sistema de categorias mais ou menos complexas, de maneira que a aptidão para o deciframento e a manipulação de estruturas complexas, quer lógicas quer estéticas, parece função direta da complexidade da estrutura da língua inicialmente falada no meio familiar, que lega sempre uma parte de suas características à língua adquirida na escola. (Bourdieu *apud* Laplane & Dobranszky, 2002, p. 62-63)

Com efeito, nessa análise as práticas desenvolvidas na escola estariam apoiadas em propostas pedagógicas que envolveriam atividades que se caracterizariam mais pelo reconhecimento da linguagem legítima do que seu conhecimento, de forma que o ensino da língua consistiria no estudo da gramática da língua legítima, na leitura de textos sempre escritos nessa língua, enfim, na correção da linguagem oral e escrita dos alunos segundo os critérios da língua padrão, a mais valorizada socialmente.

Conseqüentemente, os alunos que já possuíssem a língua legítima melhor se envolveriam nos processos de ensino-aprendizagem do conhecimento escolar. Mas, para os alunos dos meios populares, que tendem a não ter familiaridade com a língua veiculada na escola, de modo geral, seriam envolvidos apenas no processo do reconhecimento de que existe uma única maneira de falar e escrever que é valorizada pela sociedade, que é diferente daquela que conhecem e dominam.

Nesse sentido, a escola não levaria esses alunos a produzir e consumir eficientemente essa a língua legítima, o que contribuiria para aumentar a distância entre a linguagem das camadas populares e o *capital lingüisticamente social e escolarmente rentável*, considerando que os mecanismos sociais tendem a garantir a reprodução da defasagem estrutural entre distribuição (bastante desigual) do “conhecimento” desta língua legítima e a distribuição (muito mais uniforme) do “reconhecimento” desta língua. (Bourdieu, 1998b, p.50)

Desse modo, Bourdieu (1998a, p. 222) mostra que a diversificação dos ramos de ensino, associada a procedimentos de orientação e seleção cada vez mais precoces, tende a instaurar práticas de exclusão brandas, ou melhor, *insensíveis*, no duplo sentido de contínuas, graduais e imperceptíveis, tanto por aqueles que a exercem como por aqueles que são suas vítimas.

Bourdieu aborda a constituição de novas formas de desigualdade escolar, mostrando como essa desigualdade se opera atualmente por meio de uma segregação interna ao sistema educacional, que separa os alunos segundo o itinerário escolar, o tipo de estudos, o estabelecimento de ensino, a sala de aula, as opções curriculares. Utilizando-se de termos como exclusão “branda”, “contínua”, “invisível”, “despercebida”, o autor mostra como a escola segue excluindo, porém hoje ela o faz de modo ainda mais dissimulado, mantendo em seu interior os excluídos, adiando sua eliminação, e reservando a eles os setores escolares mais desvalorizados. (Bourdieu, 1998a, p. 13)

Longe de estabelecerem uma simples relação mecânica entre origem, condições sociais e fracasso escolar, as análises produzidas por Bourdieu contribuem às discussões sobre as próprias noções de fracasso e sucesso,

demonstrando que trajetórias escolares semelhantes não necessariamente terminam indicando igualdade de oportunidades.

As produções de Bourdieu foram importantes referências para o desenvolvimento da pesquisa que realizei para produzir este trabalho. A meu ver, parece relevante uma reflexão sobre as possíveis relações entre a ênfase no processo de aquisição da língua nas práticas de ensino escolar para os surdos e a questão da imposição da competência no uso da língua padrão nos processos de ensino-aprendizagem da educação regular, constituída historicamente como pré-requisito para assegurar aos alunos o ingresso, a permanência e o sucesso acadêmico.

As produções de Bourdieu contribuem para o exame das desigualdades escolares que atingem principalmente os alunos das classes populares, cujas dificuldades, a meu ver, podem ou não ser classificadas como necessidades educativas especiais. No caso das diferenças nas condições de escolarização dos alunos surdos das camadas populares, entendo que suas idéias possibilitam ainda maiores problematizações, pois relacionam fenômenos lingüísticos, sociais e educacionais.

Mas, minha investigação sobre a trajetória escolar do aluno surdo das camadas populares não se encerra nas referências a esse autor. Outras perspectivas diferentes da sustentada por Bourdieu, também, apóiam este trabalho.

As investigações sobre trajetórias escolares discentes têm procurado discutir questões como as apontadas anteriormente, fundamentadas especialmente pelos caminhos traçados por Bourdieu. Os pesquisadores do assunto têm centralizado seu foco de pesquisas nos alunos como expressão do significado da educação escolar. Na bibliografia internacional, destaco além das obras de Bourdieu

(1998a, 1998b, 1997, 1992, 1989, 1982), produções de outros autores, tais como Charlot (1996; 2000), Lahire (1997; 2002); na bibliografia nacional, aponto, entre outros trabalhos, os de Ferraro (1999), Nogueira (1998; 2000), Zago (2000) e Brandão (2000).

Nas produções internacional e nacional sobre trajetória discente pode-se distinguir duas vertentes de análise: estudos apoiados, especialmente, por métodos estatísticos (Bourdieu; Ferraro), e trabalhos que focalizam universos específicos e particulares para desenhar uma abordagem especialmente qualitativa (Charlot, Lahire, Nogueira e Brandão).

É interessante notar que, embora no mesmo plano de análise que discute fracasso ou sucesso escolar analisando a trajetória do aluno, os estudos de Charlot (1996, 2000) e Lahire (1997) criticam abordagens como a de Bourdieu, apoiadas sobretudo em bases estatísticas. Esses autores vão a campo estudar as “camadas populares”, procurando investigar trajetórias escolares singulares tendo em vista produzir análises que favoreçam revelações que possam ir além da associação entre origem socioeconômica e destino escolar do aluno.

De acordo com Charlot (2000, p. 13), “a expressão fracasso escolar é uma certa maneira de expressar a experiência, a vivência e a prática; e, por essa razão, uma certa maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social”. De forma que, no seu entendimento “o fracasso escolar não existe; o que existe são alunos fracassados, em situação de fracasso, histórias escolares que terminam mal”. (Charlot, 2000, p.16). Portanto, para o referido autor, são os alunos, as situações, as histórias de dificuldades que devem ser analisados e não a idéia de fracasso escolar.

Charlot (2000, p. 19) considera que são duas as maneiras de traduzir o fracasso escolar para poder pensá-lo. A primeira, como desvio, como diferença (entre alunos, entre currículos, entre estabelecimentos), mais exatamente ainda, como diferença de posições entre alunos (o aluno em situação de fracasso ocupa no espaço escolar uma posição diferente em relação ao aluno em situação de êxito). Esse modo seria decorrente do olhar traçado pela sociologia dos anos de 1960 e 70, a qual, para Charlot produziu resultados de pesquisa dos mais interessantes, mas que

(...) estão longe de dar conta do conjunto dos fenômenos evocados através da expressão “fracasso escolar”. Além disso, foi interpretada pelos docentes e pela opinião geral em termos de origem social, de deficiências e de causalidade, o que é totalmente abusivo. Houve, assim, uma imposição progressiva da “leitura negativa” do fracasso escolar e, mais geralmente, da escolaridade das crianças das famílias de categorias sociais populares. (Charlot, 2000 p. 19).

A segunda maneira, a adotada por esse autor, traduziria o fracasso escolar como uma experiência que o aluno vive e interpreta (as situações nas quais os alunos se encontram em um momento de sua história escolar, as atividades e modos de condutas desses alunos, seus discursos) e que pode constituir-se em objeto de pesquisas sobre a relação do aluno com o saber. Esse caminho permitiria analisar o fracasso escolar levando-se em consideração outras questões relevantes que não somente a origem socioeconômica:

- O fato de que ele “tem alguma coisa a ver” com a posição social da família – sem por isso reduzir essa posição a um lugar em uma nomenclatura socioprofissional, nem a família a uma posição;
- A singularidade e a história dos indivíduos;
- O significado que eles conferem à sua posição (bem como a sua história, às situações que vivem e à sua própria singularidade);
- Sua atividade efetiva, suas práticas;

- A especificidade dessa atividade, que se desenrola (ou não) no campo do saber. (Charlot, 2000, p. 23)

Considerando os debates atuais sobre o fracasso escolar, Charlot (1996, p. 61) considera pertinente indicar o caráter social da relação do aluno com o saber, pensando em conjunto a singularidade das histórias escolares e a relação entre origem social e sucesso ou fracasso escolar. Pois, entende que são os processos “epistêmicos” que estruturam a história escolar dos jovens – vista pelo autor como mobilização *na escola* e *em relação à escola* –. Por isso, comprehende a relação do aluno com o saber como singular, mas também como uma relação *social* com o saber, tendo em vista que esta pode manifestar uma correlação entre fracasso escolar e origem social.

Baseando-se nas conclusões de suas pesquisas, Charlot (1996, p. 62) afirma que “a relação com o saber é uma relação social no sentido que exprime as condições sociais de existência do indivíduo”, mas que, no entanto, não estão reduzidas a essas, pois indicam também que “suas expectativas em face do futuro e da escola exprimem as relações sociais que estruturam a nossa sociedade”. Nesse sentido,

(...) os jovens que se exprimem nos inventários de saber e nas entrevistas conhecem com freqüência as mesmas condições de existência, vivem nas mesmas relações sociais e, entretanto, não tem todos a mesma relação com o saber. As relações sociais *estruturam* a relação com o saber, mas não a *determinam*. (Charlot, 1996, p.62).

Em minha investigação, as discussões trazidas por Charlot contribuíram para o esforço de olhar para o problema da trajetória discente não somente buscando a dimensão da relação do aluno com o conhecimento escolar, mas, especialmente, para buscar um entendimento maior sobre as relações que os alunos

estabelecem com a escola onde estudam, a fim de apreender os significados dados pelos alunos aos espaços escolares.

Lahire (1997, p.15), outro autor que se debruçou sobre aspectos que caracterizam o sucesso ou fracasso escolar nos meios populares, buscou compreender as relações entre as estruturas familiares e o universo escolar.

Nesse caminho, Lahire (1997, p.19) afirma serem “secundárias” as diferenças entre famílias populares cujo nível de renda e nível escolar são bastante próximos, pois está interessado na descrição e análise das modalidades da socialização familiar ou escolar no âmbito de uma sociologia dos processos de constituição de disposições sociais, de construção dos esquemas mentais e comportamentais. Para ele,

(...) só podemos compreender os resultados e os comportamentos escolares da criança se reconstruirmos a rede de interdependências familiares através da qual ela constituiu seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, e a maneira pela qual estes esquemas podem ‘reagir’ quando ‘funcionam’ em formas escolares de relações sociais. (...) os casos de ‘fracassos’ escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizaram através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (...), as formas escolares de relações sociais. (Lahire, 1997, p. 19).

Levantando a questão do que é “improvável” – o sucesso escolar nos meios populares –, Lahire não propõe desconsiderar os elementos estruturais, mas defende um olhar mais atento para essas trajetórias singulares e para os fatores que compõe essa análise:

Quando queremos compreender ‘singularidades’, ‘casos particulares’ (...), parece que somos fatalmente obrigados a abandonar o plano da reflexão macrossociológica fundada nos dados estatísticos para navegar nas águas da descrição etnográfica, monográfica. E, geralmente, a questão do elo ou da articulação entre essas duas perspectivas não se coloca nem àqueles que, etnógrafos ou estatísticos convictos, falam do mundo de modo diferente, mas com o mesmo sentimento de dar conta do essencial. Ora, em vez de fazer de conta que a compreensão de casos singulares acontece por si só, colocando-nos de imediato e ingenuamente do lado daqueles para quem a questão da representação ou da generalização não causa nenhum problema, optamos, no quadro de uma antropologia da interdependência, por estudar explicitamente uma série de questões (...) a respeito de um objeto singular e limitado. E, sobretudo, questionar a prática – muito

criticada nos estatísticos – que consiste em juntar, em uma mesma categoria, realidades consideradas diferentes, e que, logicamente, implica sacrificar sua singularidade. (Lahire, 1997, p.14)

Nesse aspecto, Nogueira (1991, p.94), apoiada em Zéroulou, mostra que posições como as de Lahire indicam que “a variável categoria sócio-econômica não é suficiente para dar conta da relação classes populares/escola, e que é preciso – se quisermos compreender a totalidade do fenômeno – lançar mão de novos elementos como, por exemplo, a história das famílias”.

Nessa mesma perspectiva, Zago (2000, p.19-20) aponta que a análise dos processos de escolarização nos meios populares “busca compreender, nas relações microssociais, a formação dos percursos escolares com base nas condições objetivas de escolarização, das práticas e dos significados definidos pelos sujeitos implicados: pais e filhos”. Sem a intenção de desenvolver necessariamente uma leitura sociológica do fracasso ou do sucesso escolar, as preocupações podem voltar-se à compreensão dos processos, procurando mostrar “como se configura a história escolar de crianças e jovens, ao longo de alguns anos; as mudanças processadas, principais entraves e perspectivas”. Mais ainda, observa com Nicolaci-da-Costa que

Compreender a formação do itinerário escolar como processo pressupõe o abandono de concepções universalistas que tomam as camadas populares como um conjunto indiferenciado e nos obriga a pensar em famílias e alunos datados, contextualizados, considerando a realidade a partir ‘de dentro’ dos meios sociais estudados. (*apud* Zago, 2000, p.20)

1.2. A Educação Especial e a educação dos surdos

Grosso modo, as análises produzidas no plano das mais diversas investigações, tais como as apresentadas anteriormente, têm focalizado sobretudo questões relativas à educação regular nos espaços comuns de ensino. No entanto, nas últimas décadas, na bibliografia pedagógica nacional e na estrangeira

encontram-se pesquisas que tratam a questão do fracasso ou sucesso escolar no ensino especial, buscando estabelecer relações entre os resultados escolares dos processos pedagógicos regular e o especializado, de modo a provocar a ampliação das discussões em torno da seletividade do sistema educacional ao focalizarem problemas envolvidos no plano da educação especial.

Na década de 1980, as pesquisas que buscavam relacionar as temáticas *educação e saúde*, embora não se reportassem necessariamente à questão do fracasso ou sucesso escolar formaram “um dos grupos temáticos que desporta como uma das marcas da década”, conforme o entendimento de Warde (1993).

O balanço realizado por essa autora sobre as temáticas mais discutidas na área educacional apontou que, a partir da década de 1982-1991, os temas relativos à educação especial correspondiam a 7,5% das preferências temáticas, e se elevavam para 10,2% quando ao grupo eram agregados mais quatro temas afins. Já no período anterior ao indicado não havia referência sobre o assunto. Segundo Warde (1993, p.62),

(...) outros assuntos que apresentam índices suaves de crescimento: ‘educação especial’ (64,0%) e ‘educação e saúde’ (78,3%), até porque já se faziam presentes na área. Por outro lado, esses temas atingem freqüências menores do que ‘deficiente⁷/deficiência’ e ‘profissionais da saúde: formação’ (...), que crescem em 104,0% e 111,1%, respectivamente, temas que tangenciam a educação, mas que ganham abordagens ou apóiam consequências extra-educacionais.

Entre meados da década de 1980 e 1990, alguns estudiosos na área de educação especial – tais como Januzzi (1985), M. A. Soares (1990), Bueno (1993a), Ferreira (1993), entre outros –, procuraram apreender a temática do fracasso escolar

⁷ A nomenclatura usada para referir-se ao alunado da educação especial, além de variada, tem desencadeado inúmeras interpretações. Inicialmente esses alunos eram chamados de “excepcionais”. Após a década internacional das pessoas portadoras de deficiência (1981-1990), foram tendo diferentes denominações como: pessoas portadoras de deficiência, pessoas com deficiência, pessoas com necessidades especiais e com necessidades educacionais especiais. Em termos classificatórios, o alunado da educação especial compreende os deficientes mentais, visuais, auditivos, físicos, múltiplos, os que apresentam condutas típicas das síndromes neurológicas, psiquiátricas e psicológicas graves e os de altas habilidades (superdotados).

no estabelecimento das relações entre educação e saúde e, nesta perspectiva, buscaram analisar o papel da educação especial e sua função no processo de legitimação do fracasso daqueles que já se encontravam excluídos dos processos comuns de ensino.

Pode-se considerar que esses estudos constituíram-se no bojo da produção geral das pesquisas em torno da temática do fracasso escolar, envolvidos nas investigações sobre seletividade escolar.

Mas, como o panorama realizado sobre as pesquisas no assunto indicou, a complexidade do problema do fracasso escolar traz inúmeras dificuldades para uma análise nessa direção, tendo em vista a compreensão de que a área da “Educação Especial não se desenvolveu, sequer, como um ramo do conhecimento da Educação”, como afirma M. A. Soares (1999, p.12).

Muitas das dificuldades envolvidas nesses estudos foram vivenciadas ao longo de todo processo da pesquisa agora apresentada, desde seu início, quando buscava por referências que possibilitassem à construção de um arcabouço teórico-metodológico com o qual pudesse compor o quadro de análise que será mostrado como resultado da investigação empreendida, até sua finalização – encontrei inúmeras dificuldades tanto na procura por abordagens que trouxessem a análise do problema do fracasso escolar para o plano da discussão sobre a educação especial em geral, como, particularmente, para a escolarização dos surdos. Outros problemas foram vivenciados também quando estava em campo, por conta da insuficiência dos dados oficiais que contribuíssem para discussão que estava proposta.

Num curto exame para levantamento bibliográfico, por exemplo, em periódicos da Fundação Carlos Chagas⁸, orientado pelo descritor “alunos”, foi

⁸ O levantamento bibliográfico realizado compreendeu os seguintes periódicos: *Cadernos de Pesquisa*, revista trimestral que, desde 1971, tem divulgado estudos e resultados de pesquisas na

possível deparar-me com grande quantidade de estudos que tratam da questão do “rendimento”, “aproveitamento”, “desempenho”, “fracasso” e “sucesso”..., que não contemplam esses problemas no contexto da educação especial.

Nos periódicos consultados, de modo geral, embora seja possível encontrar muita diversidade nas análises tendo em vista a diferença no foco e nas referências teóricas de cada trabalho, apareceram estudos situados em duas amplas perspectivas que combinam abordagens metodológicas quantitativas e qualitativas.

Na primeira, há estudos, centrados em aspectos sócio-políticos da educação escolar – política educacional e questões socioeconômicas do contexto mais amplo ou em características individuais dos alunos –, que buscam enfatizar a influência de fatores extra-escolares na produção daquilo que ficou conhecido como “fracasso escolar”, trazendo em especial as relações entre o fraco desempenho escolar do aluno e sua origem socioeconômica. Em alguns desses estudos, chama a atenção a idéia da existência de uma suposta “carência cultural”⁹ que sintetizaria certas características de alunos das camadas populares como explicação para a maior incidência do fenômeno do fracasso escolar nessa população.

O segundo plano de pesquisas abarca estudos centrados na instituição escolar, focalizando, de modo geral, a influência de fatores intra-escolares, tais como: cotidiano da escola, organização escolar, práticas escolares e pedagógicas,

área educacional, e, *Estudos em Avaliação Educacional*, revista semestral criada em 1990, como continuação da Revista Educação e Seleção (1980-1989), que publica trabalhos diretamente relacionados com a questão da avaliação educacional, sob a forma de resultados de pesquisas, artigos teóricos, revisões críticas e resenhas.

⁹ Bastante antiga essa idéia ainda é muito difundida entre os educadores em geral. O discurso pedagógico que a exprime entende que problemas físicos, biológicos e psicológicos identificados no aluno seriam justificativas inequívocas para sua reprovação escolar, tendo em vista que características tais como: baixo desenvolvimento cognitivo, subnutrição, problemas emocionais, más condições econômicas, desorganização familiar, entre outros, constituiriam impedimentos para estabelecer processos pedagógicos que resultassem em sucesso escolar. A crítica a este discurso resultou numa perspectiva temática que se constituiu na década de 1980, especialmente apoiada pelo debate proporcionado pelas discussões sobre as teorias do déficit cognitivo/lingüístico, da deficiência e da diferença cultural (Soares, M. 1986).

cultura escolar, relação professor-aluno, etc. como decisivos para o fracasso ou sucesso no desempenho escolar do aluno. Entre esses estudos destacam-se análises que buscam um olhar multidimensional dos problemas escolares, ao mesmo tempo, em que tomam a escola como uma instituição relativamente autônoma, com uma história única e uma cultura particular em conflito com as determinações inerentes ao sistema de ensino.

Num outro levantamento, realizado com base na relação de dissertações e teses produzidas no Brasil, no período de 1981-1998 (ANPEd, 1999), verifiquei que os estudos sobre educação especial e educação de surdos no Brasil tiveram um crescimento relevante nas últimas décadas.

Nesse levantamento, encontrei um total de 170 estudos vinculados ao descritor “educação especial”. Desta totalidade, 30 estudos (ou seja, quase 17,6%) tratavam da educação de surdos. Efetuando-se uma análise preliminar desses estudos, sobre títulos, resumos e descritores, foi possível identificar algumas tendências temáticas. Entre elas, destacam-se as análises das abordagens e práticas metodológicas utilizadas no ensino de surdos e de aspectos relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita, que significaram um percentual de 50% das pesquisas relacionadas.

Outros estudos – que abordam temáticas que apresentam menor incidência, mas nem por isso são considerados menos relevantes – tratavam da análise de propostas educacionais/curriculares; da situação educacional dos surdos, quer seja investigando os fatores que interferem nos processos de integração no ensino comum, quer seja analisando a situação dos deficientes em classe especial de escolas estaduais; questões relativas à orientação profissional para deficientes

auditivos, em instituição de ensino especial; política educacional; educação precoce; e formação de profissionais.

Analizando essas indicações, observei que a ampliação de pesquisas na área da educação especial tinha correspondência com o contexto dos debates sobre o reconhecimento da importância das necessidades de aprendizagem em prol da democratização da educação escolar, tema da Conferência Mundial, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, da qual resultou a aprovação da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Discussões que culminaram, em 1994, na *Declaração de Salamanca*.

Os documentos produzidos nessas conferências mundiais alertaram para a prioridade que deve ser conferida aos grupos vulnerabilizados pela condição de pobreza, aos analfabetos maiores de 15 anos, às populações rurais, às minorias étnicas, religiosas e de migrantes, aos menores de 6 anos, aos alunos com dificuldades de aprendizagem e aos portadores de deficiência. Em termos gerais, apontam para a inclusão desses sujeitos, que deverão ser recebidos em todas as escolas “independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras”.

Nos últimos cinco anos, a partir da Declaração de Salamanca, a grande maioria dos países que foram signatários começou a implantar uma política de inclusão dos alunos com necessidades especiais no ensino regular, considerada como a forma mais democrática para a efetiva ampliação de oportunidades educacionais para essa população, como um passo importante para a construção de um sistema escolar de qualidade para todos, ao mesmo tempo em que se reconhece

que toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades únicas e que, portanto, a escola precisa se adequar a ela. (Bueno, 2001a)

O diálogo com a bibliografia selecionada para esta investigação, no entanto, permitiu-me compreender que as atuais discussões que têm girado em torno das idéias de inclusão escolar trazem marcas de divergências, incertezas e muita confusão conceitual, o que pode reforçar o equívoco de se defender a inclusão como se esta estivesse restrita aos alunos que devem receber a atenção da educação especial, unicamente. Dessa forma, tendem a não se reconhecer a necessidade concreta da construção de uma escola que efetivamente inclua a todos, fundamentada na diversidade e no respeito às diferenças em geral, que atenda às necessidades de cada aluno e que promova sua aprendizagem.

Nesse contexto, parece prevalecerem algumas imprecisões e conflitos que têm caracterizado o debate sobre a educação especial e escolarização de deficientes, quando se situam as discussões em torno desses assuntos em relação a questões do ensino regular, que historicamente foi instituído para atender alunos tidos como “normais”.

Como se tivesse uma história paralela no interior do sistema escolar, a educação especial, desde o início, tem sido estudada como um problema à parte das questões escolares, como um espaço institucional cedido pela educação escolar para promover a assistência e a reabilitação dos deficientes, o que supostamente demonstraria a preocupação com a democratização escolar sem, necessariamente, ter relação com as práticas que notadamente deveriam ser desenvolvidas no interior da instituição escolar propriamente dita.

Durante muito tempo, boa parte dos estudos realizados nessa área, bem como as ações implementadas que foram sendo planejadas para o atendimento do

deficiente nos sistemas educacionais, pautaram-se pela deficiência como fator importante para a orientação dos processos pedagógicos que envolveriam tal atendimento. Com isso, foram instituídos processos voltados a suprimir a falta corporificada nesses alunos ou que, não garantindo nenhum atendimento, terminavam se constituindo somente no abrir as portas solidárias da escola para a população dos deficientes.

Nesse sentido, voltados quase que exclusivamente às características intrínsecas das deficiências, estudos como os de Dunn (1971); Telford & Sawrey (1975); Mazzotta (1982); Fonseca (1987), entre outros, contribuíram para analisar aspectos que justificavam ou não o acesso ou a exclusão dessa população dos processos regulares de ensino. Mas, retomando uma discussão que realizei no mestrado, sobre a função da Educação Especial e os conflitos presentes no processo de ampliação das oportunidades educacionais para os indivíduos denominados excepcionais¹⁰, na lógica desses estudos estava presente um discurso fundamentado no princípio de igualdade de oportunidades e de integração social, até hoje muito difundido entre os diferentes profissionais da área e outros agentes ligados às instituições público-governamentais, que preconizava o atendimento às necessidades específicas de cada excepcionalidade, através de atendimento educacional especializado e em espaços segregados. (Cukierkorn, 1996, p. 46)

¹⁰ Os indivíduos excepcionais seriam os que, por conta de características pessoais ocasionadas por alguma anormalidade (física, mental, emocional ou sócio-cultural), não reuniam condições para usufruírem os processos regulares de ensino, necessitando, portanto, de processos especiais de escolarização. (Cukierkorn, 1996, p. 24)

O termo *excepcional* passou a ser utilizado em substituição ao termo *deficiente* “a partir de determinado estágio do desenvolvimento das sociedades capitalistas modernas, quando outros problemas que não as deficiências passaram a ser produzidos pelas suas próprias contradições, fazendo com que essa designação não mais correspondesse à realidade, não porque tivesse sempre carregado ambigüidades ou porque se revestisse de teor pejorativo, mas porque deixou de corresponder ao universo das crianças com problemas de escolarização produzidos pelas próprias formas de organização social historicamente construídas. É nesse momento que o termo *excepcional* passa a ser utilizado, porque responde de forma mais precisa ao processo de seletividade da escola o qual, por sua vez, reproduz no âmbito da educação, o processo de participação-exclusão do extrato mais baixo da classe trabalhadora” (Bueno, 1993a, p. 40).

Também, outras análises críticas, como as de Bueno (1993a) e Ferreira (1993), entre outros, sobretudo no que se refere à articulação entre a educação especial e a educação regular, procuraram desenvolver reflexões mais abrangentes, que fundamentadas na discussão dos contextos histórico-sociais, contribuem para compreensão dos processos que levaram à diferenciação entre essas modalidades de ensino.

Suas pesquisas mostraram que o aumento e a diversificação das oportunidades educacionais para os indivíduos considerados excepcionais, da forma como foi sendo desenvolvido esse processo no Brasil, se prestaram mais à legitimação da exclusão social que à integração¹¹ desses indivíduos no sistema escolar.

Primeiro, porque na educação especial, constituída historicamente dentro de um plano diferente daquele que foi traçado para a educação regular, ficou entendido que o processo de socialização se fazia entre os “iguais” na deficiência (surdez, cegueira, deficiência mental, etc.), idéia que contribuiu para fortalecer o atendimento de que esses grupos deveriam ser segregados e isolados do convívio dos “normais” que freqüentariam a escola regular.

Segundo porque, não misturado às questões relativas ao acesso ao conhecimento, que constituiriam problemas da educação escolar, o papel da educação especial seria o de produzir, sobretudo, processos de reabilitação das funções prejudicadas pela deficiência que esses alunos carregam.

Implicado a essas questões, o modo como à escolaridade dos deficientes vem sendo compreendida no contexto da educação especial parece diferente do

¹¹ Neste texto, por entender que a diferenciação entre os termos “integração” e “inclusão” como produto de duas modalidades diferentes de inserção não contribui para a análise proposta nesta investigação, usarei esses termos como sinônimos. Para uma discussão sobre essa distinção, comumente encontrada em trabalhos mais recentes na área da educação especial, Cf. Mantoan (2001).

entendimento que se costuma ter quando se trata da escolarização dos indivíduos considerados “normais”. Esta última, tradicionalmente, tem sido considerada como a única que deve ser construída através de processos pedagógicos desenvolvidos em espaços escolares comuns, o que traduz o entendimento de que os deficientes nessas escolas seriam portadores de problemas que supostamente nada teriam a ver com a educação regular.

A distinção entre os ensinos especial e regular pode ser compreendida quando se observa a função que tem sido atribuída à educação escolar em geral na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, tomando o plano da socialização e da integração social das novas gerações, de acordo com Nogueira (1991, p.91), “a escola aparece como o elemento responsável e o meio de acesso por excelência aos saberes mínimos imprescindíveis aos novos modos de vida social e política” e espera-se que “transmita os valores, os comportamentos, o sentido da disciplina, em síntese a formação moral requerida pelas sociedades contemporâneas”. Fundamentada em outras perspectivas, não são os mesmos resultados esperados do papel que tem sido dado à educação especial, que, delineada pelos conhecimentos das suas mais variadas especializações, terminou se fragmentando e se isolando dos objetivos da educação comum. (Soares, M.A.,1999, p.12)

Desse modo, como apontaram as análises apresentadas acima, parece natural entender que a escolarização dos deficientes deva se dar em instituições segregadas, como, por exemplo, em escolas especiais, pois não se tem em conta que estas devam constituir, de fato, locais de acesso ao conhecimento socialmente valorizado para os alunos a que são destinados seus espaços.

Dentro do contexto atual, observa-se a amplitude do debate sobre a educação, comum e especial, desde a Conferência de Jomtien, de 1990, quando se afirmou que “um dos desafios que se coloca hoje à comunidade educativa consiste na capacidade de conseguir abarcar a diversidade dos alunos, quaisquer que sejam elas, na busca de uma educação de qualidade para todos”. Abrangência enfatizada, particularmente, a partir de 1994, quando na Declaração de Salamanca proclamou-se que “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deverá acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades”.

De acordo com Bueno (2001a, p.22-24), refletindo sobre os processos de inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular, entende-se que a Declaração de Salamanca:

se constitui em divisor de águas nas propostas políticas mundiais com relação a um dos fatores mais importantes das escolas de massa¹², qual seja o da presença de uma tamanha diversidade de alunos que jogou por terra as perspectivas homogeneizadoras até então vigentes. (...). Mas, como toda declaração política de largo alcance e em sociedades que se pretendem democráticas, ela suscita diferentes interpretações e oferece variadas possibilidades para sua consecução. (Bueno, 2001a, p.22-24)

Nesse sentido, a discussão sobre os processos de inserção de alunos com *necessidades educativas especiais*¹³ nas redes regulares de ensino no Brasil

¹² Bueno (2001a, p. 22) utiliza o termo “escola de massas” para diferenciar o estágio atual da trajetória histórica da escola pública fundamental, quando se abrem suas portas para a totalidade ou quase totalidade dos sujeitos em idade escolar, que, no Brasil, se inicia, de forma mais intensa, na década de 70.

¹³ Essa expressão sintetiza preocupações que aparecem na Declaração de Salamanca (1994). À parte da discussão de que esta expressão comporta tanto portadores de deficiência como aqueles que não a apresentam e que podem ser classificados como quem possui necessidades educacionais especiais, ela aparece em textos oficiais sobre a política nacional de educação no Brasil relacionada a prioridades que deveriam ser estabelecidas no atendimento especializado a ser oferecido preferencialmente na escola regular. Assim, um aluno “portador de necessidades especiais” seria aquele que “por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas”. A classificação desses alunos seria: portadores de deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla, além de portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e de superdotação. (Brasil, MEC, SEF, 1999). O Brasil, ainda que não signatário da Declaração de Salamanca, tem procurado nas suas políticas educacionais se pautar por

ainda é polêmica, tendo em vista que as questões pedagógicas envolvidas remetem à discussão de um grande problema, talvez, o único que historicamente parece ter aproximado as práticas que têm sido desenvolvidas tanto na modalidade de ensino comum quanto na especial, qual seja, a questão da seletividade escolar. Entendimento que ressalto com a seguinte afirmação de Bueno (2001a, p. 25):

No caso brasileiro, é preciso considerar que o que parece caracterizar a trajetória da escola fundamental e, dentro dela, o ensino especial é a perda de qualquer controle dos resultados efetivos, consubstanciado em efetiva aprendizagem dos alunos. Aí é que a educação especial tem se aproximado do ensino regular: na falta absoluta de acompanhamento, avaliação e aprimoramento da qualidade do ensino, quer no nível do sistema, quer no das instituições escolares ou da sala de aula.

Como se reproduzissem processos decorrentes da história da educação especial, as práticas educacionais voltadas aos surdos encerram muitas das preocupações presentes no debate descrito, possibilitando discussões que permitem ainda uma maior aproximação com as mediações entre ensino especial e regular, tendo em vista que as propostas e as análises produzidas na área especializada sobre o assunto são bastante marcadas pelos conflitos concretos que emergem dessa aproximação. Pois, como mostra o entendimento de Luchesi (2003, p. 21)

(...) a educação de surdos sempre foi marcada ou por técnicas de articulação para o desenvolvimento da fala e da leitura labial ou por técnicas que substituem a fala por sinais. A adoção do oralismo, do gestualismo ou do método combinado restringiu-se à análise deles na qualidade de práticas de ensino, dos sucessos ou dos fracassos alcançados. Limitando as discussões aos métodos específicos, a educação especial vai se constituindo em torno da surdez; ou seja, as situações de fracasso na escolarização, as dificuldades de integração social e a marginalização do surdo são entendidas como decorrências intrínsecas à sua particularidade.

A análise dessa autora mostra que independente das abordagens sobre quais procedimentos seriam os mais adequados ao trabalho destinado ao surdo, o que se verifica é que toda atenção para o problema pode ser reduzida ao

princípios nela definidos, como indicam as propostas de adaptações curriculares nos textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

entendimento de que a surdez constitui a essência do indivíduo. Assim, nas suas palavras, “à surdez é atribuído um valor absoluto”, de forma que os debates educacionais trazidos pelos especialistas na área “oscilam entre normalizar esses indivíduos, por meio dos processos reabilitatórios, e integrá-los em seu grupo de iguais, aceitando a sua forma de comunicação” (Luchesi, 2003, p. 21). Entendimento que levou essa autora a concluir que

esses procedimentos, ao desconsiderar a condição de ser social do homem e, como tal, inserido em um complexo de relações socioculturais que também o determinam, segregam o indivíduo surdo, embora a proposta de educação especial seja integrá-lo socialmente. (Luchesi, 2003, p. 21).

Na busca de compreender, através da análise das diferentes práticas utilizadas na educação de surdos, as razões pelas quais os professores desse ramo da educação especial têm colocado em segundo plano a aprendizagem das disciplinas escolares, priorizando o desenvolvimento da linguagem oral, o trabalho de M. A. Soares (1999) mostrou o “descaso pela escolaridade” que marca a história da educação de alunos surdos na medida em que a ênfase de suas práticas volta-se ora sobre o processo de aquisição da linguagem oral, ora à língua de sinais, o que teria sido responsável pelo atraso considerável no processo de escolarização de muitos dos alunos surdos¹⁴. A mesma questão também foi apontada em vários outros estudos que focalizam propostas curriculares na área.¹⁵

Tendo como campo de investigação o Instituto Nacional de Educação de Surdos, do Rio de Janeiro, a mais antiga instituição do país criada para esse fim, para compor um estudo histórico sobre a educação dos surdos no Brasil, M. A.

¹⁴ Embora ciente dos possíveis elementos relativos a abordagens sobre a surdez que podem atuar como diferenciadores dos processos de ensino-aprendizagem a serem utilizados, este trabalho não está pautado na distinção sobre a surdez de maior ou menor grau e suas consequências tanto para as práticas como para os resultados escolares dos alunos com a audição prejudicada por este problema.

¹⁵ Por serem importantes referências neste trabalho, esses estudos e os debates que contemplam aparecerão na análise que será apresentada nos capítulos finais deste trabalho.

Soares (1999) verificou que nas propostas voltadas para a educação de surdos, independente do tipo de método de comunicação adotado, o problema da escolaridade dos surdos não aparecia como uma questão importante, o que ficava refletido na ausência de discussões sobre o ensino envolvido no conhecimento a ser difundido através das disciplinas escolares. Tal como concluiu essa autora,

A educação dos surdos definiu como seu principal objetivo a capacitação do aluno para adquirir um código lingüístico e fornecer certa instrumentação para o trabalho, mesmo se afirmando (...) que a surdez ou surdo-mudez não constitui em fator de impedimento para aquisição do conhecimento escolar e que o currículo pode ser o mesmo utilizado na educação comum, exigindo somente adaptações. (Soares, M. A., 1999, p.3)

Nesse caminho, a autora entendeu que a educação dos surdos teria substituído seu objetivo principal “elaborando propostas muito mais voltadas para atividades do campo da clínica do que da escola”, o que no seu entendimento não pode ser explicado como resultado simplesmente da autonomia entre os “percursos históricos” que definiram as diferenças entre as propostas da educação comum e da educação especial, visto que os dados que encontrou permitiram que M. A. Soares (1999, p.9), apoiada pela análise de Arroyo¹⁶, mostrasse que,

existiu uma relação de complementaridade, justificada pela função assumida pela educação da exclusão da participação política e do convívio social a partir do momento que, segundo Arroyo, se vincula educação e cidadania. Conforme esse autor, essa vinculação faz parte de um amplo movimento de interpretação dos processos de constituição das sociedades modernas. (...). A partir dessa análise é possível afirmar que a ausência da proposta de escolaridade para o surdo pode ser explicada através da relação de complementaridade existente entre educação especial educação comum (ou normal). (...) considero que a inversão de prioridade que existiu na educação dos surdos e que teve como decorrência um barateamento nos aspectos mais importantes do ensino escolar faz parte, a meu ver, desse movimento citado por Arroyo (...). Daí, a educação dos surdos situar-se no âmbito da caridade e da filantropia, pois, se alguns indivíduos não se encontravam eleitos por uma fatalidade e não estavam ‘entre os vagabundos que em todos os tempos querem mudanças e conflitos’, caberia fornecer-lhes assistência e cuidados. (Soares, M. A., p.9)

¹⁶ A autora faz referência ao texto “Educação e exclusão da cidadania”, de Miguel Arroyo. In: BUFFA et alii. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1987.

Numa outra abordagem, Skliar (1998, p.8) tenta explicar a não preocupação com a efetividade dos processos de escolarização dos surdos indicando que

O fato de que a educação de surdos não se atualize em sua discussão educativa pode revelar a presença de um sentido comum que estabelece uma cadeia de significados obrigatórios, como a seguinte: surdos - deficientes auditivos - outros deficientes - educação especial - reeducação - normalização - integração. (Skliar, 1998, .9)

Segundo esse autor, “a pedagogia para surdos se constrói, implícita ou explicitamente, com as oposições normalidade/anormalidade, saúde/patologia, maioria/minoria, oralidade/gestualidade etc.”, conflitos que no seu entendimento decorrem as causas do fracasso escolar desses sujeitos, marcados pela deficiência terminam sendo vistos como incapazes de serem autônomos e de produzirem conhecimento. (Skliar, 1998, p. 8-9)

Defendendo uma perspectiva sócio-antropológica da surdez, esse autor propõe pensar

um modelo no qual o déficit auditivo não cumpra nenhum papel relevante, um modelo que se origine e se justifique nas interações normais e habituais dos surdos entre si, no qual a língua de sinais seja o traço fundamental de identificação sócio-cultural e no qual o modelo pedagógico não seja uma obsessão para corrigir o déficit, mas a continuação de um mecanismo de compensação que os próprios surdos, historicamente, já demonstraram utilizar. (Skliar, 1997, p.140)

Contrapondo-se ao modelo clínico-terapêutico em que a surdez aparece como central das análises pedagógicas, e considerando como natural aos surdos a linguagem dos gestos, Skliar substitui o termo deficiente (politicamente incorreto) pelo de diferente (no espaço da diversidade cultural) porque pertencente a um grupo lingüístico minoritário. O que significa dizer que a língua de sinais é própria dos surdos, e esta condição faz com que eles sejam considerados como “comunidade”

culturalmente diferenciada daquela em que estão definidas as relações entre ouvintes. (Skliar, 1999, p. 11)

Para esse autor, os problemas da educação dos surdos seriam resolvidos com uma proposta de educação baseada na mudança na concepção de sujeito surdo, a qual demandaria discussões em torno da língua, definições sobre políticas educacionais e análise das relações de poderes e saberes entre surdos e ouvintes.

Essa perspectiva, flagrantemente ideológica, a meu ver, ainda que contemple uma questão importante que é a de se reconhecer as capacidades humanas dos surdos (intelectuais, culturais, sociais, etc.), não tem contribuído para superar a ênfase na leitura das questões lingüísticas envolvidas na educação dos surdos, com a qual se termina confundindo tais questões com a discussão dos métodos propriamente pedagógicos, e se definindo uma atuação mais “clínica” que “escolar” para os professores de surdos, como permitem compreender as análises de outros autores que serão amplamente discutidas nos capítulos finais deste trabalho. No mesmo sentido crítico, considero com Bueno (1998, p.41) que

nos últimos anos, tem ressurgido a polêmica entre os defensores do oralismo e da linguagem gestual e, ao contrário do passado¹⁷, a linguagem oral e seus adeptos agora se transformam nos grandes vilões na educação dos surdos (...)

Se, no passado os gestos foram considerados os grandes responsáveis pelas dificuldades de integração dos indivíduos surdos no meio social geral, agora, a perspectiva de trabalho que enfatiza o acesso à linguagem oral é considerada como um ato de dominação da maioria (a ‘sociedade ouvinte’) sobre uma minoria (a ‘comunidade dos surdos’). (Bueno, 1998, p. 42)

¹⁷ O autor refere-se à polêmica “oralismo x gestualismo”, cuja discussão pode ser conferida nas obras de: Quirós & Gueler, *La comunicación humana y su patología*. Buenos Aires, Centro Médico de Investigaciones Foniátricas y Audiológicas, 1996.; e de M. A. Soares. *O oralismo como método pedagógico: contribuição ao estudo da história da educação do surdo no Brasil*. Campinas, Unicamp, Tese de Doutoramento, 1996. Com relação aos debates atuais em torno da língua de sinais, embora assumam configurações distintas, pois nem todos se voltam exclusivamente às possibilidades de sua incorporação no ensino de surdos, a sua defesa no âmbito escolar (professores surdos ou fluentes em língua de sinais, ensino bilíngüe ou bimodal) pressupõe ser esta a forma de comunicação mais eficiente aos processos de escolarização de surdos, em oposição às modalidades que se caracterizam pelo método oral. Cf. Moura et. al. (1993).

A crítica à perspectiva às posições como as defendidas por Skliar, no entanto, não tem como intuito desconsiderar a importância da língua de sinais na comunicação de surdos, nem tão pouco a legitimidade das reivindicações dos direitos dos surdos, mas atenta-se para o fato de que, no âmbito da educação especial, as discussões sobre a função da escola como local de acesso ao conhecimento sistematizado, e dos aspectos que decorrem dessa função, terminam ficando em segundo plano, detendo-se prioritariamente, às questões relativas ao debate sobre a linguagem: oral ou gestual.

Ao analisar a relação entre a surdez, a linguagem e a cultura, Bueno (1998) critica três perspectivas que apontam a língua de sinais como a saída democrática para os problemas da educação dos surdos – *a visão multicultural da cultura surda, a visão histórica da situação social do indivíduo surdo e a relação de oposição entre surdez - normalidade* –. Esse autor observa que o isolamento das discussões em torno da existência de uma suposta divisão social entre “comunidade surda” e “sociedade ouvinte”, que alimentaria os conflitos vivenciados nos processos de integração do indivíduo surdo na sociedade, não têm contribuído para superar a visão dicotômica e a-histórica das questões envolvidas nos problemas da inclusão social que não se referem a esses sujeitos enquanto surdos, mas que os atingem especialmente enquanto membros das camadas populares. (Bueno, 1998, p. 41-42)

Como foi visto, de modo geral, as discussões sobre a educação especial e, mais particularmente da educação dos surdos permitem explorar as questões relativas à escolarização dos alunos a que são destinadas. No entanto, abordagens constituídas nesse plano ainda são raras. O levantamento que foi feito sobre estudos que têm como objeto de investigação o problema da trajetória escolar desses sujeitos, mostrou que são poucos os trabalhos realizados sobre o assunto.

Num levantamento preliminar havia encontrado somente as pesquisas de Moreira (2002) sobre os deficientes visuais no ensino regular; de R. Santos (2002) sobre alunos considerados deficientes mentais que freqüentaram classes especiais, Capellini (2001) sobre o rendimento acadêmico de alunos deficientes em classes comuns de escolas públicas.

Posteriormente, foram identificadas referências que de uma forma ou de outra tratam a questão da trajetória escolar dos surdos – W. Santos (2002), Illiano (2002), Gonçalo (2004) –, as quais compuseram a análise resultada de minha investigação.

A revisão bibliográfica das pesquisas e análises aqui mencionadas possibilitou ampliar minha compreensão sobre os processos envolvidos nas trajetórias escolares de alunos surdos, permitindo que esses fossem focalizados na sua articulação com a exclusão operada dentro do processo escolar – *exclusão na escola*, de acordo com o modelo de Ferraro (1999, p. 28), citado anteriormente.

Por outro lado, as produções sobre educação regular e educação especial, anteriormente indicadas, mostrou-me que as contribuições teóricas de Bourdieu foram muito pouco incorporadas no âmbito da educação especial, ao contrário do que ocorreu com os estudos e investigações sobre os processos de escolarização regulares, tais como apontam os trabalhos produzidos por Nogueira (1991, 2004); Nogueira, Romanelli e Zago (2003), entre outros autores.

Nesse sentido, entendi que valia a pena investigar os processos de escolarização dos alunos surdos, tendo como base as contribuições desse autor. Nessa tentativa, à luz da teoria do capital cultural e outras categorias de Bourdieu, tentei construir uma análise sobre as implicações dos fatores individuais e familiares na trajetória escolar dos alunos surdos das camadas populares.

Mas, antes de produzir uma análise nessa direção, considerei necessário compreender as condições concretas em que foram construídas as trajetórias escolares desses alunos, para não estabelecer mediações com um espaço escolar abstrato. Desse modo, focalizei as condições gerais em que as trajetórias selecionadas para esta investigação teriam sido construídas, isto é, dentro do ensino fundamental de uma escola especial para surdos da rede municipal de São Paulo.

Tendo em vista que além das determinantes sociais e individuais, outros fatores, mais precisamente “escolares”, também influenciam o caminho percorrido pelos alunos, busquei identificar informações sobre educação especial pública voltada aos alunos surdos e organizar dados referentes à instituição escolar pesquisada e às progressões escolares de alunos surdos. Nesse caminho, centrei-me na organização do trabalho escolar para revelar aspectos que estariam implícitos na longa permanência desses sujeitos no ensino fundamental, influenciando tanto os resultados apontados nas progressões escolares que foram identificadas quanto às possibilidades dos alunos relacionados continuarem seus estudos para alcançarem níveis mais elevados de escolarização – questões que serão melhor explicitadas na apresentação dos resultados deste trabalho.

Nesta investigação esforcei-me para identificar que fatores (escolares e individuais) teriam influenciado as trajetórias dos alunos selecionados para esta pesquisa, durante o período que freqüentaram o ensino fundamental de uma escola especial pública.

Desse modo, tentei neste estudo compreender os diferentes processos de exclusões que acompanham alunos surdos das camadas populares nos vários momentos de suas trajetórias escolares.

CAPÍTULO II

2. A educação especial pública: pesquisando uma escola especial

2.1. Retratos da Educação Especial e da educação dos surdos

Conforme apontado anteriormente, dentro de um contexto maior de organização dos sistemas de educação escolar, os sistemas escolares brasileiros foram se desenvolvendo apoiados por princípios formais relativos à obrigatoriedade e à gratuidade da educação elementar para todos. De acordo com Azevedo (2000, p.2-3),

O modelo moderno de educação escolar constituiu-se, em todo o mundo, como parte integrante e tantas vezes central de um esforço social e cultural prolongado de consolidação dos Estados nacionais modernos, de modelização de cidadãos nacionalmente integrados e de sustentação do desenvolvimento económico, com particular destaque para a sua vertente industrial e produtiva. (...).

Foi sobre esta razão histórica e sobre este princípio abstracto de cidadania e de igualdade que se fundou o modelo moderno de educação escolar, que se viria a implantar em toda a parte como uma instituição mundial padronizada.

Nesse sentido, dentro do quadro das modificações que fizeram parte da construção do Estado Nacional no Brasil, a partir de 1930, quando as camadas populares começaram a ter acesso à educação formal no Brasil foi-lhes destinada a escola pública. As mudanças que atingiram a escola responderam a um processo de configuração de um sistema de ensino no Brasil, fundamentado no controle do Estado sobre vários aspectos da organização do sistema escolar: a definição dos conteúdos de ensino, a formação dos professores, a regulamentação do funcionamento e organização dos estabelecimentos de ensino, etc.

A partir dos anos de 1950, o projeto de expansão da escolarização pública acena com novas formas instituindo a reordenação dos serviços educacionais como prática comum nas políticas educacionais no Brasil. Como

instrumento da política educacional de ampliação das oportunidades de acesso à escola, tem-se recorrido a essa prática em vários diferentes momentos do país. O que, no entanto, não tem mostrado resultados sobre a segmentação do sistema educacional: os estabelecimentos de ensino ainda se dividem entre “públicos para os pobres” e “privados para os ricos”, refletindo a divisão social brasileira. Assim, da década de 1960 até hoje, foram buscadas soluções políticas e econômicas globais para remediar o desequilíbrio social e atuar externamente sobre as inadequações do sistema escolar.

Nas últimas décadas, por um lado, a presença cada vez mais marcante dos produtos da tecnologia e da ciência tem levado ao questionamento do antigo modelo de desenvolvimento industrial, tal como tornou maior a exigência de conhecimento e capacidade de adaptação de todos os indivíduos às constantes inovações, o que aumentou a pressão social por mais e melhor educação para todos: passou-se a requerer não apenas a universalização da educação, mas, especialmente, um ensino de qualidade para todos. Por outro lado, as “intervenções políticas” dos governos que se estabeleceram no Brasil até esse período foram orientadas por um contínuo processo de burocratização e de uniformização do modelo organizacional da instituição escolar, subjacente às sucessivas reformas de ensino, em todo o mundo, que aconteceram ao longo do século vinte, decorrente do movimento de reorganização do sistema capitalista, que exigiu a redefinição do próprio papel do Estado e de seu modelo de desenvolvimento.

Como resultado dos conflitos inerentes a esse contexto, os sistemas escolares no Brasil foram sendo desenhados por meio de um pensamento que recorta a realidade sob diversos aspectos, especialmente no que diz respeito à sua segmentação pela origem social do aluno, e, particularmente, no que se refere ao

processo de dicotomização e fragmentação que diferencia o atendimento escolar entre “alunado normal” e “alunado com deficiência”.

No início dos anos de 1960 a educação especial foi instituída oficialmente nos sistemas escolares do Brasil pela antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61 (Art. 88, Título X), como “educação do excepcional”. A partir de então, foram sendo estabelecidos princípios e normas que têm sido incluídos nos diversos planos de educação geral produzidos em todas as esferas administrativas do país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atualmente vigente no Brasil, Lei 9.394 de 1996, preconiza que o acesso a todo ensino fundamental é obrigatório e o Estado deve garantí-lo a todos os alunos de sete a catorze anos, reorganizando os sistemas escolares para cumprir os princípios da igualdade de direito ao acesso e permanência no ensino escolar regular, determinado na Constituição Federal de 1988. No entanto, a mesma Constituição Federal admite a oferta de atendimento educacional especializado fora da rede regular de ensino, em estabelecimentos públicos e particulares voltados a esse fim, o que incluiria as instituições especializadas para deficientes, de cunho benficiante ou não, regulamentadas ou não, como ficou reafirmado na Lei 9.394/96 (Artigos 58, 59 e 60).

Desse modo, do ponto de vista da legislação, o atendimento educacional especializado corresponde tanto cursos suplementares ao Ensino Básico e Ensino Superior (cursos livres) quanto àqueles destinados ao ensino especial. O que significa que não estão sendo consideradas as diferenças entre as instituições especializadas reconhecidas oficialmente como “escolas” e aquelas que não são formalmente “instituições escolares”.¹ (Illiano, 2002, p. 13)

¹ Essa situação, à luz da história da educação especial no Brasil, mostra que na tentativa de promover “processos especiais” de ensino considerados “adequados aos deficientes”, a legislação

Ao mesmo tempo, a legislação dispõe da Educação Especial como uma modalidade de ensino alternativa à educação regular oferecida em escolas comuns, de forma que quando o atendimento educacional especializado se encontra organizado fora do ensino comum é caracterizado como “recurso educacional especial segregador” e quando se insere ao ensino regular, é considerado potencialmente integrador. (Pietro, 2000, p.35)

Nessa concepção, a Educação Especial perpassa e complementa as etapas da Educação Básica e a Superior, entretanto, como modalidade de ensino, situa-se à margem do Sistema Geral de Ensino, ficando a critério dos gestores a oferta ou não de vagas aos alunos para atendimento especializado. (Pietro, 2000, p.30)

Por outro lado, com isso, em todos os tipos de especialidade e nível de ensino, a classe comum passou a ser uma das modalidades de atendimento para os alunos com necessidades educacionais especiais, como mostram os números mais recentes sobre a educação especial no país.

A tabela (TAB. 2.1) e o gráfico (FIG. 2.1) que seguem ilustram essa situação:

estabeleceu a educação especial como modalidade de ensino e terminou dividindo o atendimento especializado em “escolas” ou “serviços especializados”. De acordo com a análise de W. Santos (2002, p. 32-33) “tanto a escola quanto a instituição especializada realizam trabalho educacional com alunos especiais, mas nem toda organização ou intituição especializada se constitui em uma instituição escolar”, por isso, “do ponto de vista formal, a escola especial deve ser uma escola regular, sendo o que a diferencia das escolas comuns regulares são as necessidades educativas especiais do seu alunado”. As raízes e os problemas decorrentes dessa questão voltarão a ser discutidos neste trabalho.

TABELA 2.1 – O atendimento “integrado” e especializado na Educação Especial no Brasil – 1998 a 2004

Matrículas em Classes Comuns Com Sala de Recursos ou Sem Sala de Recursos, por tipo de atendimento									
Ano - Base	Total	Creche/ Estimul. Precoce	Pré- Escola	Classe de Alfab.	Fundamental	Médio	EJA/Suplet.	Educ. Profis.	Outro Atendim.
1998	43.923	612	2.962		37.036	1.239	1.407		667
1999	63.345	679	4.340		53.189	2.045	2.158		934
2000	82.040	1.025	7.328	613	67.525	2.880	3.656		
2001	81.344	1.537	6.107	365	66.543	2.375	4.385	32	
2002	110.704	1.522	7.894	807	92.177	2.941	5.214	149	
2003	145.141	1.843	10.443	714	119.811	4.441	7.736	153	
2004	195.370								

Matrículas em Escolas Exclusivamente Especializadas ou em Classes Especiais, por tipo de atendimento									
1998	293.403	29.060	58.547		132.685	1.705	7.258		64.148
1999	311.354	28.372	62.764		142.702	1.142	9.178		67.196
2000	300.520	31.215	65.039	21.784	154.127	1.073	27.282		
2001	323.399	33.897	60.769	30.046	156.083	967	12.913	28.724	
2002	337.897	29.176	53.860	27.964	175.413	1.040	16.667	33.777	
2003	358.898	31.173	53.547	27.491	189.867	1.499	18.821	36.500	
2004	371.383								

Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar: 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003 e MEC/INEP (2005)

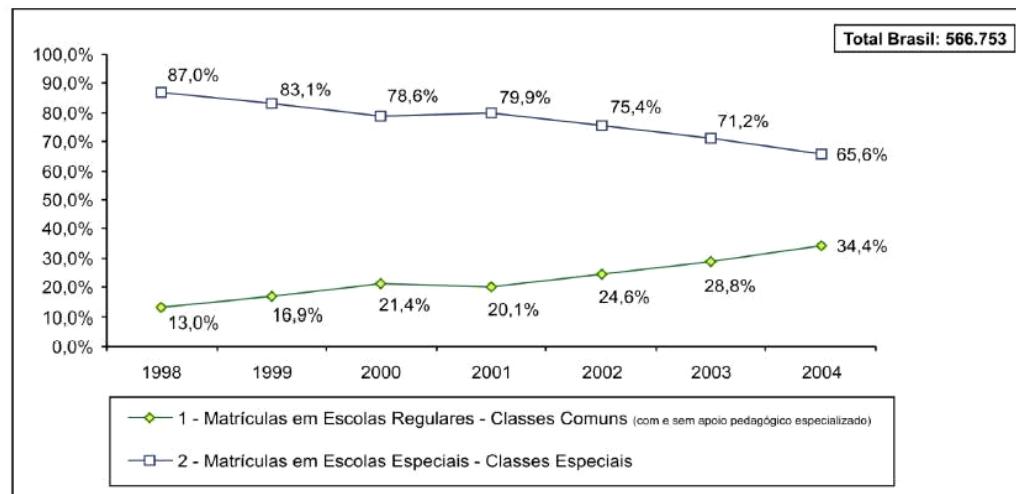


FIGURA 2.1. – Evolução da política de atendimento da Educação Especial – 1998 a 2004

Fonte: MEC/INEP (2005)

Montado dentro de uma estrutura educacional que prevê serviços educacionais integrados e segregados, os sistemas escolares brasileiros oferecem ao aluno a possibilidade de transitar de um serviço a outro: da classe regular ao ensino especial, em todos os seus tipos de atendimento (escolas especiais, classes

especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar, etc.).

Mas, o “alunado com deficiência” tem ainda presença marcada nas escolas e classes especializadas, embora sua freqüência nas classes comuns tenha aumentado.

Esse contexto aponta que a Educação Especial não tem sido efetivamente integrada às políticas públicas de educação.

Em quase todos os tipos de atendimento oferecidos em espaços segregados, onde é maior a oferta, os números das esferas públicas são bastante menores que os da esfera privada, refletindo o próprio percurso histórico da Educação Especial no Brasil que foi sendo desenhado mediante a forte presença da iniciativa particular, especialmente de instituições benficiantes em prol da assistência aos deficientes. A exceção é somente no Ensino Fundamental – talvez por conta da prioridade desse investimento na última década– cujos números são bastante superiores aos das instituições especializadas particulares. O que, também, pode ser explicado pelo caráter assistencial do tipo de atendimento oferecido por estas instituições. Nesse caso, observa-se que a educação especial pública tende a caminhar dentro do plano da educação escolar em geral.

O panorama sobre as matrículas desse alunado nas esferas públicas e privadas da Educação Especial, nos últimos anos no Brasil, em escolas ou classes especializadas confirma essa situação, em todos os tipos de atendimento. Tal como mostra a próxima tabela (TAB. 2.2):

Tabela 2.2 – As esferas pública e privada na Educação Especial no Brasil – 1997 a 2004

Matrículas de alunos com Necessidades Educativas Especiais, em Escolas Exclusivamente Especializadas ou em Classes Especiais, por tipo de atendimento e esfera administrativa										
Creche/Estimulação Precoce					Pré-Escola					
Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1997						85.863	104	20.825	9.923	55.011
1998	29.060	38	4.611	2.127	22.284	58.547	116	11.821	7.334	39.276
1999	28.372	28	3.991	2.045	22.308	62.764	113	11.087	7.154	44.410
2000	31.215	32	4.378	2.516	24.289	65.039	74	9.700	8.243	47.022
2001	33.897	36	3.923	2.740	27.198	60.769	75	8.237	7.327	45.130
2002	29.176	29	4.230	2.542	22.375	53.860	77	7.679	6.777	39.327
2003	31.173	34	4.182	2.865	24.092	53.547	76	6.642	6.961	39.868
2004	34.486		8.475		26.011	75.110		28.119		46.991
Classe de Alfabetização					Ensino Fundamental					
1997						135.299	647	70.447	27.975	36.230
1998						132.685	504	63.697	27.787	40.697
1999						142.702	456	58.594	32.264	51.388
2000	21.784	81	5.249	3.672	12.782	154.127	387	56.414	34.624	62.702
2001	30.046	53	5.798	4.557	19.638	156.083	494	54.048	35.635	65.906
2002	27.964	38	6.341	4.146	17.439	175.413	507	51.414	39.930	83.562
2003	27.491	36	5.312	4.365	17.778	189.867	449	53.138	43.837	92.443
2004						365.359		255.545		109.814
Ensino Médio					Educação de Jovens e Adultos/Supletivo					
1997	2.091	92	1.020	271	708					
1998	1.705	100	497	107	1.001	7.258	103	1.849	796	4.510
1999	1.142	106	190	129	717	9.178	103	1.632	1.123	6.320
2000	1.073	109	207	100	657	27.282	132	3.685	2.360	21.105
2001	967	120	138	95	614	12.913	31	1.675	1.484	9.723
2002	1.040	115	268	128	529	16.667	22	2.645	1.756	12.244
2003	1.499	106	382	154	857	18.821	20	2.963	2.444	13.394
2004	8.381		6.561		1.820	41.504		17.732		23.772
Educação Profissional					Outro Atendimento					
1997										
1998						64.148	11	9.484	6.542	48.111
1999						67.196	26	11.933	5.707	49.530
2000										
2001	28.724	31	2.593	1.404	24.696					
2002	33.777	-	4.185	1.775	27.817					
2003	36.500	-	3.394	1.715	31.291					
2004	41.913		6.826		35.087					

Fonte: MEC/INEP - Censo Escolar: 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003 e MEC/INEP (2005)

Nesse cenário, emerge o problema do atendimento do aluno surdo nos sistemas escolares brasileiros. Refletindo a segmentação social presente nos sistemas de ensino do país, os surdos oriundos de extratos superiores das camadas sociais tendem a freqüentar classes comuns do ensino regular, apoiado pelo atendimento educacional especializado possibilitado com o acesso facilitado aos

sistemas privados de saúde e educação por conta de sua condição socioeconômica favorável; já os surdos das camadas populares, sem o suporte de estruturas que garantam o atendimento de suas necessidades específicas de reabilitação e de escolarização, terminam não desenvolvendo uma escolaridade que possa ser considerada similar aos surdos com poder aquisitivo.²

No Brasil, o reconhecimento da necessidade da oferta de educação dos portadores de deficiência auditiva foi impulsionado pela criação do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro, em 1857 – atualmente, Instituto Nacional de Educação dos Surdos/INES, ainda mantido pelo governo federal. (Soares, 1999) No entanto, de modo geral, ainda são setores privados, confessionais ou não, que têm se ocupado da educação dos surdos no país. (Rizkallah, 1990, p. 39)

Sempre insuficiente para atender à demanda, a partir dos anos sessenta a rede escolar pública foi sendo aberta, mediante a implantação de classes e/ou escolas especiais, para o atendimento exclusivo dos alunos surdos. Nesse aspecto, destaca-se a situação da educação de surdos em São Paulo no que refere à antiguidade³ e à dimensão desse atendimento tanto nas redes escolares das esferas estadual e municipal quanto na rede escolar privada.

Os números mais recentes sobre a oferta da Educação Especial nos sistemas escolares de São Paulo mostram, mais uma vez, que a rede privada

² A questão da dicotomia na oferta de ensino ao surdo aparece relacionada a problemas relativos ao atendimento especializado, que decorrem da associação entre as práticas pedagógicas e as de saúde, historicamente “misturadas”, de modo que os professores especializados nesse atendimento tendem a desenvolverem seu trabalho enfatizando os problemas da comunicação oral e escrita, voz e audição dos alunos surdos, embora esse trabalho exija a competência dos profissionais da fonoaudiologia ou médicos fonoaudiólogos. A discussão sobre o atendimento educacional especializado ao surdo das camadas populares será desenvolvida no decorrer deste estudo.

³ Em 1933 foi fundado na cidade de São Paulo o Instituto Santa Terezinha (IST), que inicialmente atendia em regime de internato somente as meninas surdas e a partir de 1970, já no regime de externato, começou a admitir os meninos surdos. Em 1951, foi criado o I Núcleo Educacional para Crianças Surdas, logo incorporada ao sistema municipal de ensino, hoje conhecida como Escola Municipal de Educação Especial “Hellen Keller”. Um centro de ensino e pesquisa, a Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DERDIC), ligada à PUC-SP desde 1969, que foi criado em 1954, como o IST, por um fundação religiosa.

garante o atendimento ao “alunado com deficiência”, mantendo, sobretudo, escolas especiais (TAB. 2.3).

TABELA 2.3 – Matrículas na Educação Especial em São Paulo – 2002 a 2004

Dependência Administrativa	Fundamental	Total	Fundamental	Total	Fundamental	Total
<i>Ano - Base</i>	<i>2002</i>		<i>2003</i>		<i>2004</i>	
<i>Estadual</i>	13.156	13.461	12.585	12.633	8.485	8.726
<i>Federal</i>	0	0	0	0	0	0
<i>Municipal</i>	10.970	15.856	12.219	17.041	12.588	17.022
<i>Privada</i>	20.549	38.750	22.225	42.550	23.592	44.700
<i>Total</i>	44.675	68.067	47.029	72.224	44.665	70.448

Fonte: MEC/INEP Censo Escolar 2002, 2003 e 2004.

Por outro lado, junto a indicação de matrículas dos alunos com necessidades educativas especiais verificadas nas classes comuns⁴, também, destaca-se nos números sobre a Educação Especial em São Paulo a participação das escolas especiais públicas voltadas para o atendimento exclusivo dos alunos surdos, as únicas que existem na rede escolar de São Paulo, mantidas pela prefeitura do Município de São Paulo, que responde ao total de matrículas municipais especializado (TAB. 2.4), já que esta rede não mantém classes especiais, somente Sala de Recursos (Mental, Física, Auditiva, Visual e Múltipla)⁵.

TABELA 2.4 - Vagas Ocupadas nas escolas especiais da rede municipal de São Paulo – 1982 A 2001

Matrículas nas Escolas Especiais para Alunos com Deficiência Auditiva										
1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	
231	225	269	271	300	323	341	380	695	840	
1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	
1044	1207	1239	1310	1483	1339	1310	1372	1437	1482	

Fonte: SME/ATP-Centro de Informática (1992) e
SME/ATP-CI (2001)

⁴ Em 2004, em São Paulo, foram 8.715 matrículas da Educação Especial em classes comuns na rede de ensino estadual e 14.748 na rede municipal.

⁵ As Salas de Recursos da rede municipal paulista são denominadas SAPNE (Salas de Apoio ao Portador de Necessidades Especiais). Em 2001, as SAPNEs os atendimentos dos Grupos foram: Mental (644); Física (159); Auditiva (57); Visual (12) e Múltipla (29).

Também, na rede estadual paulista são raras as classes especiais – em 2004 registrou-se somente 11 matrículas em atendimento especializado (Brasil, MEC, INEP, 2004).

A educação dos surdos no município de São Paulo, atualmente, é oferecida em instituições especializadas, escolas especiais regularizadas e não-regularizadas, classes especiais e salas de recursos especiais.⁶

No entanto, tamanha diversidade não corresponde à ampliação das possibilidades educacionais dos alunos surdos nem resultou na criação de vários recursos para que se pudesse, conforme Baliero (1989, p.8), “melhor atender as necessidades acadêmicas” desses sujeitos ou “facilitar seu convívio em diversos ambientes”.

O atendimento especializado em espaços segregados aos surdos sempre foi opção nas políticas educacionais paulistas. As razões que justificaram a orientação das políticas educacionais de São Paulo (estado e município) pela via especializada estão articuladas ao processo de institucionalização das práticas do ensino especial voltado aos surdos.

Há muito há um entendimento de que existiriam várias “vantagens” em se oferecer aos surdos um “tratamento escolar especial”, que justificariam o investimento e a manutenção das escolas e/ou classes especiais que atendem exclusivamente essa população. Nesse aspecto Baliero esclarece (1989, p.9-10)

Em diversos países, a educação de crianças surdas ocorre em ambientes especiais, ou seja, separadamente de crianças ouvintes. As primeiras escolas foram, geralmente, residenciais, o que era justificado pela baixa incidência da deficiência de audição. Segundo Tucker e Nolan, gradativamente foram surgindo mais escolas em regime de externato do que internato e desenvolveu-se uma certa tendência de algumas crianças deficientes auditivas serem levadas a frequentar a rede escolar comum.

⁶ De acordo com dados do Cadastro de recursos comunitários do DERDIC, na grande São Paulo em 2000 existiam 272 instituições especializadas voltadas para o atendimento dos surdos – 88 escolas especiais, 50 escolas especiais regularizadas e 134 instituições especializadas. (Santos, W., 2002, p. 34)

No entanto, a opção mais frequente é a da escola especial. (...). Alguns autores referem-se vantagens existentes na escola especializada pelo fato de aí estarem concentrados profissionais especializados que irão, com maior facilidade, identificar e, consequentemente, atender às necessidades de cada criança, além de contarem com um número pequeno de alunos por classe, o que favorece o aprendizado acadêmico, tais escolas utilizam recursos materiais mais adequados e apresentam ambiente mais receptivo e, portanto, de menor conflito, apesar da desvantagem de não possibilitarem o convívio com crianças ouvintes. (Baliero, 1989, p.9-10)

Contudo, concretamente, as “vantagens” que se apresentam parecem referir-se, basicamente, à possibilidade de “compensação” das dificuldades de comunicação trazidas pela surdez, secundarizando as questões escolares que estão relacionadas, o que será discutido mais adiante.

De qualquer modo, tendo a cidade paulista como referência, o fato é que o sistema municipal de ensino de São Paulo praticamente mantém todo o atendimento especializado público ao aluno surdo que não pode ser atendido pela iniciativa privada por causa da questão financeira ou que não se “adapta” às condições de ensino nas classes comuns públicas.

Essa é uma questão importante que, a meu ver, aparece relacionada ao problema das trajetórias escolares dos alunos surdos das camadas populares, levantado nesta investigação. Considero que o caminho percorrido por esses sujeitos têm estreita relação com a histórica relação dos surdos com os espaços segregados das escolas especializadas. Porque, embora nos últimos anos tenha havido um esforço para inserção desses sujeitos nos espaços comuns da educação escolar, as escolas especiais ainda são vistas como a melhor opção por esse aluno, sua família, e por muitos especialistas na área de “distúrbios da comunicação”. O que parece ser confirmado pelos números do atendimento ao surdo nos espaços comuns e nos espaços segregados, em comparação com outros alunos com necessidades educativas especiais (TAB. 2.5).

TABELA 2.5 – Vagas ocupadas pelo alunado da Educação Especial no Brasil – 1998 a 2003

Matrículas de Alunos, em Classes Comuns Com Sala de Recursos ou Sem Sala de Recursos, por tipo de Necessidades Educativas Especiais (vagas públicas e privadas)									
Ano Base	Total	Visual	Auditiva	Física	Mental	Múltipla	Altas Habil./ Superd.	Port. de Condutas Típicas	Outros
1998	43.923	6.510	7.421	3.302	11.243	1.989	276	1.927	11.255
1999	63.345	9.563	10.907	5.313	16.956	3.512	760	2.145	14.189
2000	81.695	10.907	13.245	7.396	22.140	4.692	304	3.783	19.228
2001	81.344	8.530	13.623	6.975	23.497	4.088	292	2.474	21.865
2002	110.704	10.635	16.840	9.535	31.519	5.682	485	3.926	32.082
2003	145.141	14.721	19.782	12.342	40.396	7.640	923	5.968	43.369

Matrículas de Alunos em Escolas Exclusivamente Especializadas ou em Classes Especiais, por tipo de Necessidades Educativas Especiais									
1998	293.403	8.963	35.163	13.161	170.134	40.593	911	7.067	17.411
1999	311.354	9.071	36.945	12.093	181.216	43.237	468	7.102	21.222
2000	300.520	8.019	35.545	10.764	178.005	41.726	454	7.739	18.268
2001	323.399	8.570	36.055	12.182	189.499	47.086	692	9.190	20.125
2002	337.897	9.622	35.582	11.817	199.502	50.484	625	9.744	20.521
2003	358.898	9.464	36.242	12.316	211.110	54.643	752	10.890	23.481

Fonte: MEC/INEP - Censo Escolar: 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003

No entanto, tendo em vista que o número de vagas nas escolas públicas especiais para surdos é bastante reduzido em relação às particulares, parece claro que não é somente por conta de problemas na comunicação que os alunos surdos das camadas populares tendem ter mais dificuldade de iniciar e dar continuidade ao seu processo de escolarização, suas oportunidades têm sido bastante reduzidas de modo geral. Nesse sentido, com o conhecimento sobre as trajetórias escolares desses alunos é possível compreender como foi sendo construída a exclusão em que se encontram, dentro e fora da escola.

Nessa perspectiva, a escola especial foi entendida como uma instituição privilegiada para realização de uma pesquisa sobre essas trajetórias, cuja investigação passo agora descrever, apontando informações iniciais que serão mais adiante discutidas e analisadas.

2.2. Uma escola especial pública para surdos

Antes da etapa do “ir a campo”, foi importante neste estudo inicialmente definir uma entre as seis escolas especiais para surdos existentes no município de São Paulo⁷. Minha atuação profissional por um período de seis anos em uma delas, primeiro como professora e, depois, como auxiliar de direção do período noturno, motivou-me a procurar a direção da escola, apresentar os objetivos da pesquisa e obter autorização para realizá-la na instituição.

A escola selecionada possuía os critérios de seleção, previamente definidos para realizar a investigação: escola pública especial, nível de Ensino Fundamental, mais de uma década de funcionamento, critérios que permitiriam acompanhar a trajetória escolar dos alunos por um período superior aos oito anos de Ensino Fundamental, pois era sabido que raramente os alunos surdos concluem esse nível de ensino dentro do período mínimo indicado na legislação educacional.

A escola selecionada para esta pesquisa foi a Escola Municipal de Educação Especial “Anne Sullivan”, que atualmente está com dezessete anos de funcionamento, atendendo exclusivamente alunos com deficiência auditiva ou surdez. A escola fica localizada na zona Sul da cidade de São Paulo e pertence à Coordenadoria de Educação da Subprefeitura de Santo Amaro.

Inicialmente, quando começou a funcionar, em 1988, essa escola atendia somente aos níveis de Educação Infantil e ao primeiro segmento do Ensino Fundamental Regular (atualmente, Ciclo I – 1.^a a 4.^a série). Com o tempo, suas turmas de alunos foram “avançando” e a escola foi ampliando seu atendimento para o segundo segmento do Ensino Fundamental Regular (Ciclo II – 5.^a a 8.^a série). Em 1991, passou a oferecer o curso de Suplência I e II, em nível Fundamental,

⁷ Informações mais completas sobre as escolas especiais para surdos da rede municipal de São Paulo estarão disponibilizadas posteriormente na discussão a ser realizada sobre a política da educação especial deste município.

destinados aos alunos surdos que estavam muito “atrasados” na escolarização e tinham acima de 14 anos.

Atualmente a escola atende as modalidades de Ensino Fundamental (Ciclos I e II) e Educação de Jovens e Adultos, em três turnos: manhã (07h00-11h00), tarde (13h00-17h00) e noite (18h00-22h00).

A demanda escolar atendida vem basicamente das regiões compreendidas pelas Subprefeituras de Capela do Socorro, Parelheiros, Campo Limpo e Capão Redondo, fato este que tem levado alunos e pais a reivindicarem, atualmente, a construção de uma nova EMEE no Campo Limpo para ampliarem as chances de atendimento escolar especializado para os surdos.

A infra-estrutura da escola é boa, mas ainda insuficiente por que é pequena em relação à demanda: atende pouco mais de trezentos alunos. As instalações da escola, atualmente, compreendem: nove salas de aula que comportam, em média, dez alunos do Ensino Fundamental e duas salas de aula que comportam, no máximo, oito alunos de Educação Infantil. Todas as salas de aula possuem um computador para uso dos alunos. Há três espaços destinados ao atendimento de Estimulação da Fala, Audição e Linguagem (EFAL). E a escola também dispõe de um laboratório de informática com onze computadores, três impressoras e um projetor.

A escola se encontra “informatizada”; seus computadores estão divididos em duas redes: administrativa e pedagógica. A sala de leitura dispõe de um acervo de aproximadamente dez mil livros, classificados por gênero e inseridos em uma base de dados para empréstimos controlados por código de barras. A escola possui ainda uma Midiateca com acesso a Internet, destinada ao estudo e pesquisa de professores e alunos e conta com acervo técnico e didático.

O projeto pedagógico atual da escola está baseado na concepção da educação bilíngüe (LIBRAS e Língua Portuguesa), por isso tem investido na formação permanente de seus professores para proficiência crescente na língua de sinais e na língua portuguesa, além do conhecimento de diferentes procedimentos e metodologias para ensiná-la adequadamente aos surdos.

A escola estudada passou por várias mudanças na sua organização de ensino desde que foi fundada, por causa das modificações na legislação educacional e na regulamentação de seu funcionamento por conta das políticas educacionais adotadas no município de São Paulo. De modo que de 1988 a 1994, teve uma organização curricular “seriada”; de 1994 a 1998, passou a ter o Ensino Fundamental organizado por três ciclos: o Ciclo I (Inicial – 1.^º a 3.^º ano); o Ciclo II (Intermediário – 4.^º a 6.^º ano); o Ciclo III (Final – 7.^º e 8.^º ano). De 1999 até hoje está sendo organizada em dois ciclos: o Ciclo I (1.^º a 4.^º) e o Ciclo II (5.^º a 8.^º ano).

No entanto, essas mudanças não alteraram uma prática importante comum nas escolas especiais: cada ano-letivo é dividido por Fase I e II. No caso da escola estudada, atualmente, essas fases se aplicam ao Ciclo I e não mais ao Ciclo II, por conta da questão da defasagem idade-série. As Fases significam que o aluno pode permanecer no mesmo ano-letivo do ciclo, sem que isso seja considerado reprovação, pois os conteúdos trabalhados são outros. De forma que a reprovação só poderá ser indicada se o aluno permanecer na mesma fase de um ano para outro. Sob o Regime de Progressão Continuada Parcial, suas avaliações sobre os alunos buscam acompanhar o “ritmo de aprendizagem dos alunos”, segundo seus documentos.

Para o aluno ingressar nesta escola e poder confirmar sua matrícula em alguma etapa do Ensino Fundamental é feita uma triagem com o objetivo de avaliá-

lo em relação ao seu desenvolvimento no processo ensino aprendizagem. Para tanto, a coordenação pedagógica realiza uma entrevista com o responsável, enquanto o candidato participa de atividades escolares. Durante o período de triagem o candidato é observado pelos professores, coordenador pedagógico e inspetor de alunos. Esse período, em média, dura de uma a duas semanas. Após esse processo o candidato é encaminhado a uma classe, efetivando sua matrícula.⁸ A avaliação/verificação do rendimento escolar do aluno é realizada trimestralmente pela equipe escolar.

As informações que encontrei apontaram muitas proximidades na organização do trabalho da escola especial estudada com escolas comuns em geral. Nesse aspecto parece ser clara a influência dos efeitos uniformizadores do sistema escolar também sobre as práticas desenvolvidas nas escolas especiais.

Nessa perspectiva, compreendo com Ezpeleta & Rockwell (1986, p. 58) que no plano das relações entre a ação dos sujeitos e as estruturas sociais, o caminho traçado pela instituição escolar estabelece uma “trama própria de inter-relações”, resultada de um confronto de interesses entre a organização oficial do sistema escolar, que “define conteúdos da tarefa central, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço, a fim de diferenciar trabalhos, definindo idealmente, assim, as relações sociais”, e os sujeitos que a constroem – alunos, professores, funcionários.

Por mais que a especialização imponha “limites” à sua ação, a escola especial, sendo espaço sociocultural como qualquer escola, vai se configurando por

⁸ As turmas de alunos são formadas tendo como referência processos de classificação e reclassificação conforme orientações específicas: de acordo com a LEI 9394/96 (Art. 23, § 1º e 24, II) e Regimento Escolar (Art. 111 e 112) e Indicação 04/97 do CME. Com isso pode classificar o aluno em qualquer ano, do ciclo da escolaridade, independentemente de escolarização anterior, da existência ou não de documento comprobatório, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do aluno e permita sua inscrição no ciclo e fase considerados adequados. (Projeto Político Pedagógico, 2004 e 2005).

meio de um constante processo de apropriação dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes escolares. Desse modo, é importante considerar que cada escola tem uma origem e uma história que lhe é peculiar, mas deve-se, também, ressaltar que sua compreensão se constrói junto ao entendimento sobre seu sistema de organização maior, que regula e normatiza seu funcionamento sob diversos aspectos, respondendo à importância de sua função na sociedade. Lembro com Hutmacher (1995, p.71) que

A organização propriamente dita situar-se-ia, não ao nível do estabelecimento de ensino, mas num nível institucional superior (conjunto de escolas, sistema de ensino). O trabalho sobre o trabalho dos professores e dos alunos, seria neste caso, assegurado a um nível superior, formando as escolas uma espécie de dependências descentralizadas, vocacionadas para a aplicação de métodos, de didácticas, de instruções e indicações práticas elaboradas por uma tecno-estrutura central. (Hutmacher, 1995, p.71)

Portanto, faz-se necessário discutir sobre o papel da escola em geral para poder compreender o que ocorre na escola especial. Nessa perspectiva, talvez seja interessante refletir sobre essa proximidade com a seguinte afirmação de Azevedo (2000, p.5-6):

(...) o mito da escola fomentadora do desenvolvimento integral do ser humano tem servido para embrulhar em papel dourado as mais desconexas práticas pedagógicas quotidianas e as ações desencontradas dos diversos intervenientes no processo educativo escolar. Estas práticas, no entanto, estão continuamente em conflito com os princípios explícitos e em comunhão (nem sempre pacífica) com as orientações implícitas e desenvolvem-se em ambientes organizacionais que normalmente dificultam muito a promoção do desenvolvimento pessoal de cada um dos cidadãos (com a salvaguarda necessária dos esforços bem sucedidos e isolados de tantos educadores e de tantas instituições escolares).

Por outro lado, há especificidades que não devem ser desconsideradas e que podem ser bastante reveladoras. Tal como considera Bueno (2001b, p.104),

(...) não podemos falar das escolas públicas do ensino fundamental como se elas fossem semelhantes, só se diferenciando pela clientela que atendem. Ao contrário, cada unidade escolar vai se configurando, na sua própria trajetória histórica, como uma instituição social ímpar, única.

Nesse sentido, o encontro com informações que podem apontar um caminho de compreensão sobre as trajetórias dos alunos surdos mostra-se também como uma oportunidade de discutir sobre a especificidade da escola especial. Nessa direção, sigo descrevendo passos desta pesquisa e as informações com as quais foi realizada a análise proposta nesta investigação.

2.3. Sobre o percurso dos alunos surdos no Ensino Fundamental

Em “campo” utilizei-me da observação direta, da pesquisa documental e da realização de entrevistas com aluno e profissionais da escola estudada.

Primeiramente, meu interesse voltou-se à consulta de documentos institucionais que indicassem informações sobre a organização escolar, o projeto político pedagógico e, especialmente, a vida escolar dos alunos. Desse modo, notei que com o documento chamado “Livro Ata de Resultados Finais” (ANEXO A) poderia obter importantes informações, tendo em vista que nele estão indicados: ano letivo, ciclo ou série, etapas, turmas, alunos, resultados obtidos em cada componente curricular (conceito final e porcentagem de freqüência).

Com esse documento pude selecionar os alunos que teriam suas progressões discutidas na investigação sobre a trajetória escolar dos surdos das camadas populares. Não foi utilizado o critério socioeconômico, pois não foram encontrados dados em que se pudessem identificar a renda dos alunos que seriam selecionados, por isso, ficou pressuposto que os alunos selecionados supostamente teriam baixo poder aquisitivo por conta da região que a escola especial atende. O que, de certa forma, pude confirmar quando entrei em contato com os prontuários individuais dos alunos selecionados.

Embora a maioria dos prontuários individuais não tivesse uma documentação completa (somente alguns indicavam: laudos médicos; mencionavam profissão do pai e da mãe; escolaridade dos pais; diagnósticos sobre o comportamento escolar do aluno; avaliações de escola anterior do aluno e documentos pessoais do aluno), pude verificar que:

- A maior parte dos alunos era nascida no município de São Paulo, na mesma região onde se localiza a escola, mas muitos eram filhos de imigrantes nordestinos e alguns poucos alunos também eram nordestinos;
- Grande parte vinha de bairros distantes da periferia da Zona Sul da capital paulista;
- Em muitos havia a menção de que as mães eram empregadas domésticas e os pais zeladores ou vendedores ambulantes; em poucos há indicação de mãe ou pai funcionário público;
- Sobre a escolaridade dos pais (mãe e/ou pai) em muitas fichas de matrículas constava a indicação de que possuíam somente os primeiros anos escolares. Poucos teriam o ensino fundamental completo; alguns se afirmavam analfabetos.
- Poucos prontuários continham documentos relacionados ao problema da deficiência auditiva. Os que foram encontrados eram testes audiométricos que indicavam perdas auditivas severas e profundas (acima de 70 dB). Alguns alunos tinham a indicação de aparelho de amplificação sonora, mas, segundo anotações de profissionais da escola, não utilizavam porque “não gostavam”.

Sobre o “perfil geral” dos alunos selecionados que fui identificando nessa documentação, mais tarde, notei similaridade com perfil indicado em outra documentação da escola (projeto pedagógico de 2004), na qual estão descritos resultados sobre uma pesquisa feita em 2003 pela própria escola contendo gráficos (ANEXO B) que mostram dados socioeconômicos do conjunto de seus alunos

naquele ano, além de trazer informações sobre deficiência, relações de comunicação dos alunos com a família, amigos e outras questões.

De modo geral, os dados identificados permitiram a construção de quadros sobre a progressão escolar de cada aluno surdo de seu ingresso no 1.º ano à sua conclusão ou não do ensino fundamental na escola estudada, além de oferecer informações sobre a escolaridade anterior (Educação Infantil; Centro de Reabilitação; Escola Especial; Escola Comum; Classes Especiais) da maior parte deles e, em poucos casos, encontrei informações sobre a continuidade dos estudos no Ensino Médio e Ensino Superior.

Para possibilitar a comparação entre os diferentes momentos de organização do ensino da escola especial estudada – seriada, até 1994; em 3 ciclos de 1994 a 1998 e, desde então, em 2 ciclos – foi necessário fazer a equivalência entre Série/Ciclo ao longo do período coberto nesta investigação, para que pudesse ser visualizada as diferenças e as similaridades nas trajetórias dos alunos selecionados.

Ensino Fundamental Regular			EF Supletivo		
Organização por série	Organização em 3 Ciclos	Organização em 2 Ciclos	Organização em 3 Ciclos	Organização em 2 Ciclos	
1.ª série/FI ou FII	CI1/FI ou FII	1CI/FI ou FII	Suplência I	1C1T/FI ou FII	1CI/FI ou FII
2.ª série/FI ou FII	CI2/FI ou FII	2CI/FI ou FII		1C2T/FI ou FII	2CI/FI ou FII
3.ª série/FI ou FII	CI3/FI ou FII	3CI/FI ou FII		2C1T/FI ou FII	3CI/FI ou FII
4.ª série/FI ou FII	CII1/FI ou FII	4CI/FI ou FII		2C2T/FI ou FII	4CI/FI ou FII
5.ª série/FI ou FII	CII2/FI ou FII	1CII/FI ou FII		3C1T/FI ou FII	1CII/FI ou FII
6.ª série/FI ou FII	CII3/FI ou FII	2CII/FI ou FII		3C2T/FI ou FII	2CII/FI ou FII
7.ª série/FI ou FII	CIII1/FI ou FII	3CII/FI ou FII		4C1T/FI ou FII	3CII/FI ou FII
8.ª série/FI ou FII	CIII2/FI ou FII	4CII/FI ou FII		4C2T/FI ou FII	4CII/FI ou FII

Quadro 2.1 – Equivalência entre as organizações curriculares das séries e dos ciclos

Essa equivalência foi organizada de acordo com de informações apontadas nos quadros curriculares oficiais⁹ sobre no Ensino Fundamental Regular e Supletivo da Educação Especial:

Assim, tendo como referência o quadro curricular mais recente até então, baseado na organização em dois Ciclos, foram construídos os quadros das progressões escolares dos alunos que estão descritos nos APÊNDICES (de A a E).

Foram construídos cinco agrupamentos diferentes que resultaram da seleção de noventa e dois alunos surdos que ingressaram no 1.º ano do Ciclo I, Fase I, do Ensino Fundamental nas turmas formadas pela escola especial nos anos de 1988, 1989, 1990, 1991 e 1992 (anos iniciais de seu funcionamento). Como cada agrupamento foi dividido de acordo com as turmas que eram formadas, os tamanhos dos quadros variou bastante:

- No primeiro agrupamento, correspondente ao ano de 1988 (APÊNDICE A) há dezesseis alunos, pois foram formadas naquele ano somente duas turmas de oito alunos cada.
- No segundo agrupamento (APÊNDICE B), relacionado à única turma formada em 1989 há somente oito alunos.
- No terceiro agrupamento (APÊNDICE C), feito a partir de 1990, há, também, catorze alunos, pois dois deles já haviam aparecido na relação de alunos da turma de 1989 e haviam sido retidos, então estavam dando continuidade.
- O quarto agrupamento (APÊNDICE D) resultou de três turmas (25 alunos) que foram formadas em 1991, das quais somente 15 alunos eram ingressantes, outros nove alunos não eram repetentes, mas já haviam sido inscritos em turmas anteriores, de 1990, então, figuravam como se estivessem na Fase II do ensino do 1.º ano; e um aluno não chegou a freqüentar a classe.

⁹ Cópias desses quadros se encontram no documento intitulado “Histórico da Organização Didática de 1998 a 2005”. (ANEXO C).

- No quinto e último agrupamento (APÊNDICE E) há uma relação de 39 alunos que resultou de seis turmas (47 alunos) que incluíam oito alunos que também já haviam sido inscritos anteriormente, em turmas de 1991 e que não haviam sido reprovados, mas davam seqüência aos estudos como se fosse uma Fase II.

A seguir, por meio de gráficos¹⁰ (FIG. 2.2, FIG. 2.3, FIG. 2.4, FIG. 2.5, FIG. 2.6, FIG. 2.7), procurei traçar um perfil geral sobre os 92 alunos selecionados com algumas das informações levantadas a partir da documentação consultada e de entrevistas realizadas com profissionais da escola especial estudada.

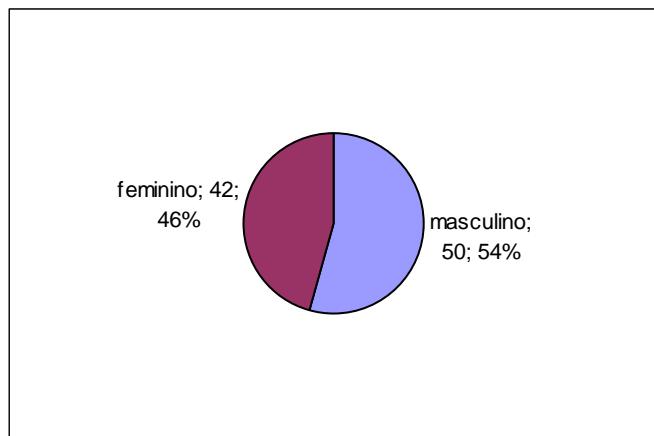


FIGURA 2.2. – Sexo dos alunos selecionados

A proporção quase equilibrada entre meninos e meninas decorre de grande parte das turmas selecionadas mostrarem também esse equilíbrio. Mas, há alguns casos de turmas que podem ser consideradas eminentemente masculinas ou femininas. Encontrei 4 turmas de 8 alunos cada com somente duas meninas e 2 turmas de 8 alunos com somente dois meninos. Por isso, os agrupamentos também

¹⁰ Nos gráficos apresentados são indicados os números absolutos seguidos do percentual correspondente.

refletiram essa diferença, especialmente nos dois primeiros quadros (APÊNDICE A e APÊNDICE B).

A maior parte dos alunos selecionados (74%) iniciou sua escolarização básica fazendo Educação Infantil, oferecida em três estágios, na própria escola especial focalizada nesta investigação. O restante dos alunos (26%) tiveram acesso à Educação Infantil em outras unidades escolares (FIG. 2.3).

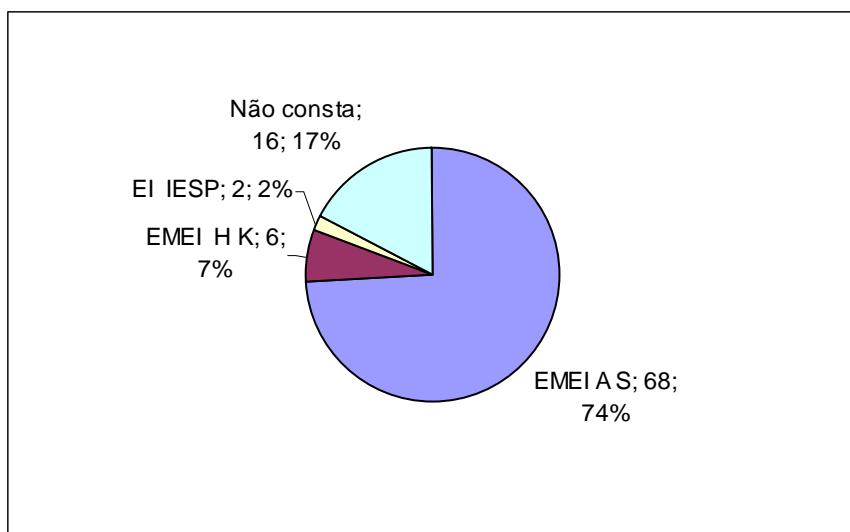


FIGURA 2.3 – A educação infantil dos alunos selecionados¹¹

Antes de se matricularem no Ensino Fundamental da escola especial pesquisada, alguns alunos (2%) também haviam tido experiência escolar no ensino comum. Muitos dos que não vinham de escola especial tinham passado por classes especiais para deficiente auditivos (9%); outros haviam tido experiência escolar em outra escola especializada (8%). Mas a grande maioria (76%) havia iniciado seu acesso ao Ensino Fundamental na escola especial focalizada. O próximo gráfico (FIG. 2. 4) ilustra essa situação:

¹¹ Faço uso das seguintes abreviações: Educação Infantil (EI), Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI); Anne Sullivan (AS); Hellen Keller (HK); Instituto Educacional de São Paulo (IESP).

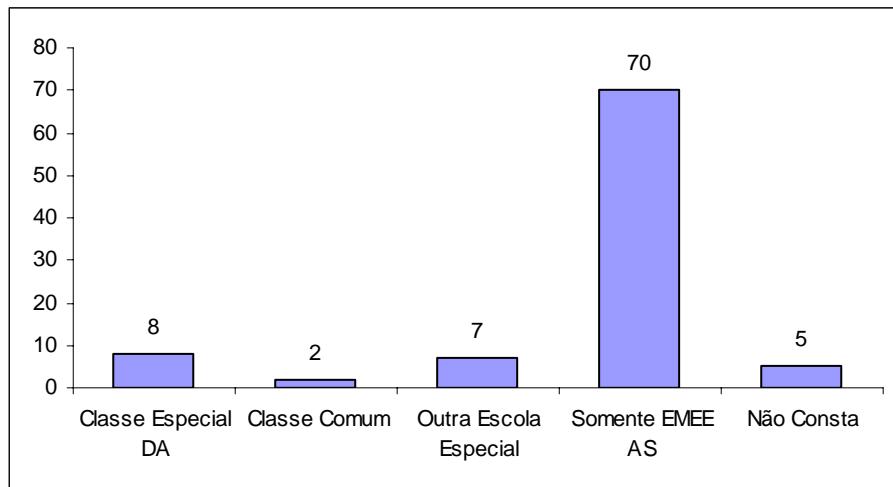


FIGURA 2.4 – Escolaridade anterior dos alunos selecionado.

O gráfico seguinte (FIG. 2.5) apresenta o perfil da idade dos alunos selecionados. Nele é observado que a maior parte dos alunos selecionados (71%) foram matriculados no Ensino Fundamental da escola especial pesquisada com 8 anos ou menos de idade e apenas 9% deles já estavam com 10 anos completos. Curiosamente, dos que tinham menos de 7 anos de idade, quatro deles ainda estavam com 5 anos e seis tinham 6 anos quando foram matriculados no 1º ano do Ciclo I, Fase I.

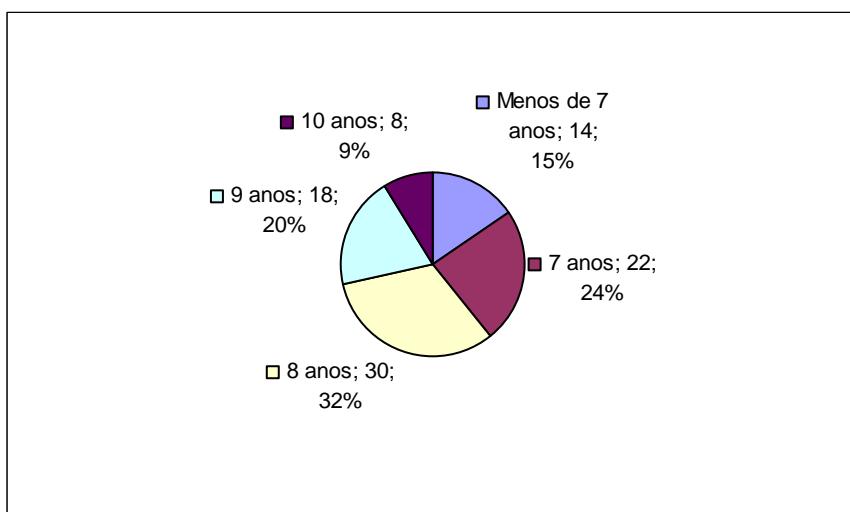


FIGURA. 2.5 – Idade dos alunos selecionados quando ingressaram no EF da EMEE AS

Dos 92 alunos selecionados apenas 14 deles tiveram reprovação, em uma ou mais Fases ou Ciclos, ao longo da passagem pelo Ensino Fundamental na escola especial pesquisada, no entanto a reprovação aparece em todos os agrupamentos: em 1988 foram duas reprovações (APÊNDICE A); em 1989 foram três alunos reprovados (APÊNDICE B); em 1990 foram dois alunos reprovados (APÊNDICE C); em 1991 foi um aluno reprovado (APÊNDICE D) e 1992 foram seis alunos reprovados (APÊNDICE E)

As progressões do conjunto dos alunos selecionados nesta investigação parecem ter sido marcadas mesmo pelas freqüentes transferências de escola para escola.

Todas as turmas pesquisadas tiveram algum aluno transferido, chegando a um total de 32 alunos que mudaram de escola. Alguns desses (oito alunos), voltaram e deram continuidade aos seus estudos na mesma escola especial que haviam iniciado, mas somente dois desses alunos ficaram até a conclusão do Ensino Fundamental – um que havia freqüentado Classe Comum e outro que havia freqüentado outra escola.

Além disso, dos nove alunos que tiveram confirmada a transferência para o ensino comum, três alunos voltaram à escola especial, mas somente um deles permaneceu para dar continuidade aos estudos.

Em grande parte das transferências não pôde ser confirmado o destino do aluno, se escola especial ou comum, por causa da ausência de documentação sobre os casos (14 alunos).

Essa falta de documentação fez com que parte da confirmação da situação escolar do aluno fosse verificada diretamente com os profissionais responsáveis pelo acompanhamento do aluno na escola especial pesquisada.

O gráfico a seguir (FIG. 2.6) mostra os resultados do mapeamento das progressões escolares dos 92 alunos com relação à conclusão ou não do Ensino Fundamental na escola especial pesquisada ou em outros estabelecimentos escolares, segundo dados oficiais e conforme informações não comprovadas obtidas com profissionais que acompanharam o percurso de alguns dos alunos selecionados.

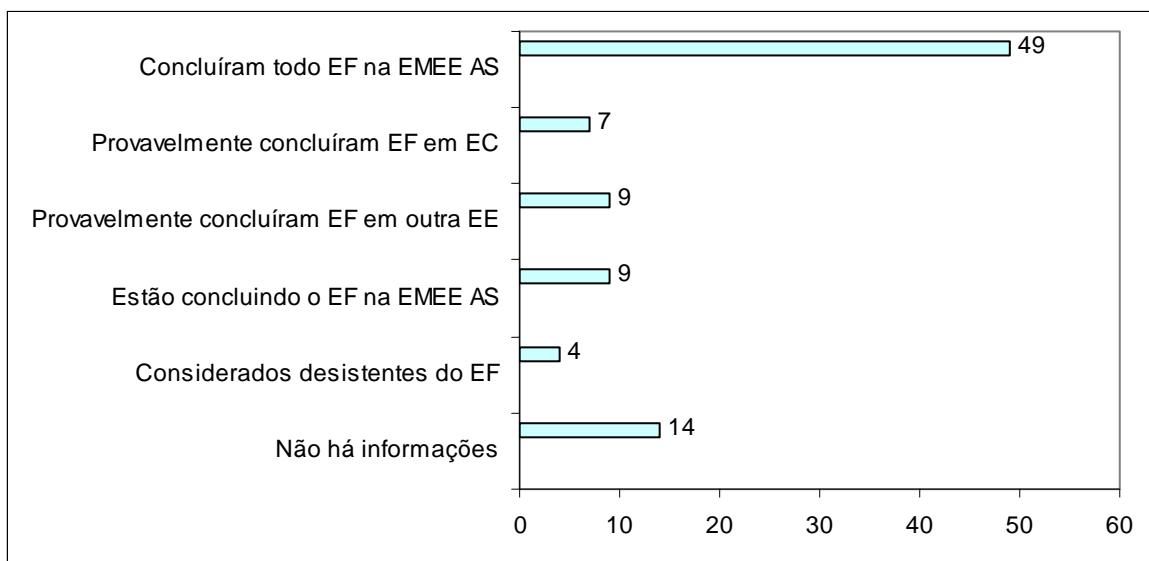


FIGURA 2.6 – Resultados do acompanhamento das progressões dos alunos selecionados

Do total de alunos selecionados 53% concluíram todo Ensino Fundamental na escola pesquisada. Desses (49 alunos), sete deles tiveram passagem pelo Ensino Supletivo que era oferecido naquela época pela escola especial e concluíram o ensino nestas condições, o que teria supostamente contribuído para diminuir o tempo de permanência neste nível de ensino. No entanto, também o Ensino Supletivo se encontrava subdividido em Fases I e II, o que praticamente terminava definindo semelhanças no tempo de permanência de quem freqüentava o Ensino Fundamental regular na escola especial pesquisada ou freqüentava o Ensino Supletivo. A diferença, provavelmente, se encontrava no currículo oferecido por um e outro tipo de ensino.

Dos alunos selecionados, nove deles ainda estão matriculados na escola pesquisada e estão concluindo o ensino fundamental, matriculados nos últimos anos – um aluno matriculado desde 1990 e oito alunos das turmas de 1992. (APÊNDICE C e APÊNDICE E)

O tempo de permanência no Ensino Fundamental dos alunos selecionados que concluíram todo o Ensino Fundamental na escola pesquisada (49 alunos) é indicado no gráfico (FIG. 2.7) seguinte:

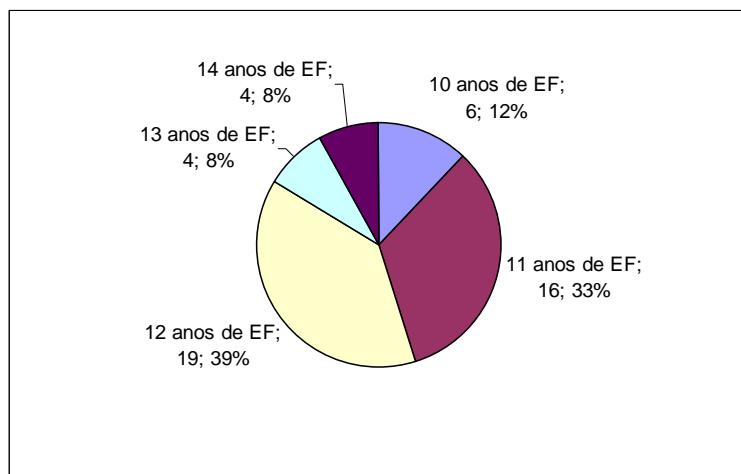


FIGURA 2.7 – Tempo de conclusão dos alunos ingressantes no EF de 1989 a 1992

Mesmo sem documentação comprobatória disponível, de acordo com informações de profissionais da escola especial que verificaram a relação dos alunos selecionados para maior confirmação dos dados levantados nesta pesquisa, muitos alunos continuaram seus estudos no Ensino Médio público oferecido por uma escola da rede estadual paulista, localizada próxima à escola especial aqui focalizada. Dos 92 alunos selecionados, pelo menos 21 deles foram identificados como tendo dado continuidade aos seus estudos; sobre três alunos há informação que fizeram Ensino Superior; também há informação de que pelo menos dois alunos formaram-se como professores de surdos.

As informações levantadas por meio da documentação consultada e do contato com os profissionais da escola especial pesquisada permitiram a definição dos dados que se encontram nos quadros sobre as progressões escolares de 92 alunos que foram selecionados (APÊNDICES).

De modo geral, os dados identificados permitiram um mapeamento, ano a ano, das progressões escolares, possibilitando observar momentos de continuidades e rupturas de cada aluno selecionado, isto é, as aprovações em cada Fase de cada etapa do Ensino Fundamental (Ciclos I e II e Fases I e II), reprovações, transferências e evasões.

No próximo capítulo, continuarei este estudo com a discussão sobre as possibilidades de investigação sobre a trajetória discente e as possíveis contribuições para a construção de uma análise sobre o alunado da Educação Especial, buscando, em particular, aproximações com as trajetórias escolares dos alunos surdos das camadas populares.

CAPÍTULO III

3. A investigação da trajetória discente: o problema do aluno surdo das camadas populares

A atenção dada neste estudo ao percurso escolar construído por alunos surdos, egressos no ensino fundamental de uma escola especial sugere sua identificação com as investigações sobre as trajetórias escolares.

De acordo com as explicações de Nogueira (1991, 2004), compreendendo que nos estudos que discutem as trajetórias escolares destacam-se dois modelos básicos de investigação:

1. Uma abordagem apoiada em “regularidades estatísticas”, que focaliza, particularmente, as “macrorelações entre sistema e origem social dos alunos”, objetivando revelar como ocorre a “distribuição das oportunidades escolares” no chamado “mercado escolar”, com ênfase na “influência do meio familiar e social de pertencimento, que se esconde por detrás da história escolar de cada indivíduo” (1991, p.90);
2. Uma abordagem apoiada no “percurso biográfico escolar”, que focaliza a singularidade da história escolar dos alunos, com ênfase nos “processos subjetivamente vividos” pelo indivíduo, entendidos como sociologicamente significativos à compreensão de seu “itinerário escolar” (2004, p.135).

Como mostram as diferentes abordagens, são muitos os fatores que podem compor uma análise sobre a trajetória escolar, deixando muitas dúvidas sobre qual deveria ser o caminho a ser percorrido, especialmente quando o levantamento de bibliografia e de informações oficiais evidencia tanto a precariedade dos dados disponíveis sobre a educação especial em quaisquer níveis: federal, estadual e municipal, quanto a raridade de estudos e pesquisas nesse campo, seja focalizado na educação de surdos ou não.

Por outro lado, como ressalta Nogueira (2004, p.135):

(...) podemos afirmar sem receio a existência, nos dias atuais, de uma "sociologia das trajetórias escolares", embora tal afirmativa deva ser acompanhada da observação de que esta, a exemplo de toda a sociologia da educação contemporânea, abriga uma certa pluralidade interna: os horizontes teóricos, as formas de abordagem, os dispositivos metodológicos não são os mesmos de um autor a outro. Um ponto, no entanto, parece constituir consenso: o de que a trajetória escolar não é completamente determinada pelo pertencimento a uma classe social e, portanto, de que ela se encontra associada também a outros fatores, como as dinâmicas internas das famílias e as características "individuais" dos sujeitos, ambas apresentando um certo grau de autonomia em relação ao meio social. Nogueira (2004, p.135)

Atenta aos problemas que poderia enfrentar na condução da análise aqui realizada, à luz dos estudos sobre as trajetórias escolares e sobre a educação escolar dos surdos, apoiei-me na leitura dos dados levantados e identificados nas informações obtidas na escola especial investigada e nas entrevistas realizadas com alunos e diretores da mesma escola, para optar por direcionar meu olhar para as possíveis marcas deixadas pela organização do ensino especial no percurso escolar de seus alunos, sem, procurar, no entanto, minimizar as importantes influências existentes nessa trajetória, relacionadas ao meio social, à família e ao próprio sujeito que constrói sua experiência escolar.

Na intenção de compreender as particularidades da trajetória escolar dos alunos surdos das camadas populares, traçada no contexto específico de uma determinada escola especial pública, entendi que não cabia reforçar, a meu ver, a indiscutível influência do capital econômico no destino escolar dos alunos pobres e surdos. Pesquisas importantes como as de M. A. Soares (1990; 1999) e Bueno (1991) mostraram que o fracasso ou o sucesso escolar dos deficientes auditivos tem forte relação com a origem social desses sujeitos, conclusão esta que permitiu a esses autores enfatizarem em seus trabalhos que a origem social é uma marca

muito mais significava que a deficiência. Assim, permanece a indagação de Bueno (1998, p.41):

Será que a surdez é suficiente para identificarmos dois sujeitos como uma mulher negra, vivendo numa pequena localidade rural e surda e um homem branco, rico, europeu, vivendo na metrópole e surdo? Que a surdez é um traço de identificação entre eles não se nega. Mas isso é suficiente para considerá-los como 'pares' ou como 'iguais'? Eles fazem parte de uma mesma comunidade só pelo fato de serem surdos? (Bueno, 1998, p.41)

Nos seus estudos sobre classes especiais para deficientes auditivos na cidade de São Paulo, Bueno (1993a) mostrou que a evidência do fracasso dos alunos surdos oriundos das camadas populares não se justificava pelo que se pode chamar "fator deficiência", mas pela ineficiência do sistema de atendimento escolar especializado público para os alunos pobres em geral. Em contraposição a essa situação, esse autor indica que os alunos surdos com melhores condições sociais tendem a apresentar melhores níveis de desempenho nas classes regulares que os alunos pobres e surdos, pois "não ficam na dependência exclusiva dos serviços públicos e, portanto, recebem atendimento médico-terapêutico de qualidade, nos sistemas privados de educação e saúde" (*apud* W. Santos, 2002, p.20).

Quanto ao provável desempenho do aluno surdo integrado ao ensino comum, vários outros autores, tais como Baliero (1989) e M. A. Soares (1990), também já haviam mostrado que as chances de um melhor desempenho

(...) dependia, em geral, da possibilidade da família poder arcar com os atendimentos específicos, fonoaudiológicos e/ou pedagógicos, além, obviamente, de essa ter condições de atuar em colaboração ao trabalho desses professores, acatando suas orientações (Soares, M. A., 2004, p.51).

No entanto, focalizando a questão do desempenho do aluno surdo no ensino especial não há dados conclusivos que reforcem essa mesma relação da

influência da origem social no itinerário escolar¹ do aluno. Em minha pesquisa bibliográfica encontrei um único estudo exploratório, realizado por W. Santos (2002), que levanta o assunto. Esse autor focalizou sua investigação numa escola especial particular para surdos, o Instituto Educacional São Paulo - IESP, associada à Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação - DERDIC-PUCSP, cuja população de alunos é bastante diversificada, e, como foi identificado, a maioria dos alunos pesquisados era considerada pela instituição como sendo de baixa renda, pois havia disponibilidade de bolsas.

Nesse estudo, considerando haver “claras evidências de sucesso escolar, quando a realidade social e cultural dos sujeitos era desfavorável à sua escolarização”, o autor buscou possíveis razões ao que observou, o que contrariava as estatísticas conhecidas sobre a educação dos surdos das classes populares (Santos, W., 2002, p.46).

A explicação para a aparente contradição, W. Santos (2002, p.11) encontrou nas influências “positivas” exercidas pelos “recursos físicos, didáticos e humanos altamente especializados” disponíveis aos alunos ao longo de sua permanência no ensino fundamental regular na escola especial estudada, no “sucesso” identificado nos processos escolares dos ex-alunos dessa escola especial. As melhores condições dessa escola especial compreendeu uma “conjunção de fatores que usualmente não se encontram na escolarização dos sujeitos portadores de deficiência” que teria refletido no prolongamento da trajetória escolar dos ex-alunos dessa escola especial, permitindo a continuidade dos estudos de muitos

¹ Tomo emprestado o termo “itinerário escolar” que Nogueira utiliza em seus estudos, o qual permite localizar tanto a posição ocupada pelo aluno na hierarquia escolar quanto a trajetória percorrida pelo aluno, com suas continuidades, interrupções e retorno, tendo em vista sua relação com a identificação de aprovações, reprovações, graus, níveis e modalidades de ensino, evasão, etc. Cf. Nogueira (1991, p.90).

alunos no ensino médio, comum ou especial, e no ensino superior (Santos, W., 2002, p.49).

Consideradas as devidas diferenças, observo que o estudo de W. Santos (2002), embora não tenha percorrido um caminho nesta direção, traz uma investigação muito próxima às análises sobre a “eficácia” escolar no desempenho dos alunos, segundo a descrição dessas investigações trazida por Pérez Gómez (2001, p.152), as quais procuram mostrar os efeitos de um “ensino eficaz” na melhoria dos resultados escolares dos alunos.

Pérez Gómez (2001, p.156) apoia-se em Hargreaves para sintetizar algumas conclusões sobre os fatores que determinam o ensino eficaz: a relação entre tempo e currículo, que define que as aquisições dos alunos se encontram influenciadas pela forma com que se distribui o tempo de aprendizagem e comunicação entre docentes e estudantes; a gestão da aula, pois o proveito que os alunos podem tirar de suas oportunidades de aprendizagem está relacionado às formas de organizar o trabalho escolar na sala de aula e fora dela, incluindo desde a definição dos papéis ao estabelecimento das regras e rotinas que governam as interações, o espaço e o tempo escolar; e a qualidade da instrução, observando aspectos tais como o planejamento de tarefas, a clareza nas explicações, as oportunidades de práticas, o trabalho compartilhado, a disposição à avaliação e ao assessoramento.

A meu ver, a evidência demonstrada é a que um trabalho escolar diferenciado, que aposta nas melhores condições de ensino-aprendizagem, que oportuniza ao aluno recursos para superação de suas dificuldades, do qual se esperam os melhores desempenhos dos alunos, certamente, agrega valor aos resultados escolares. E o contrário dessa configuração, também parece evidente: de

um “ensino ineficiente”, se esperam e são obtidos “piores resultados” dos alunos.

Nas palavras de Perrenoud,

(..) [a] “fabricação” da excelência escolar é um processo de avaliação socialmente situado, que passa por transações complexas e está de acordo com as formas e as normas de excelência escolar, ancoradas no currículo vigente e na visão da cultura da qual a avaliação faz parte. É por isso que não se pode confundir os conhecimentos e as competências “efetivas” de uma criança e o julgamento de excelência escolar do qual ela é objeto. Isso não significa que o julgamento da escola é sem fundamento, mas sim que entre a realidade e o julgamento se interpõe uma série de mecanismos que podem banalizar ou dramatizar as diferenças reais. Em resumo, seria de bom senso considerar que o sucesso ou fracasso não são características intrínsecas dos alunos, mas o resultado de um julgamento feito pelos agentes do sistema educacional sobre a distância desses alunos em relação às normas de excelência escolar em vigor (Perrenoud, 2003, p.14).

Considerando o panorama das investigações que tratam da escolarização do aluno surdo, entendo que não está resolvido o problema das desigualdades sociais e suas implicações na trajetória escolar dos alunos dos extratos mais baixos das camadas sociais: permanece a relação existente entre população excluída das escolas e classe social tanto no caso da educação em geral como no caso da educação para surdos, comum ou especial, tendo em vista que no sistema de ensino impera a desigualdade na oferta da educação escolar. Em geral, não há qualidade de ensino para todos, menos ainda para alunos oriundos dos meios populares; da mesma forma, não existem os melhores recursos para o atendimento dos surdos dessas camadas. Na escola comum ou na escola especial, são poucas as chances desses sujeitos encontrarem um ensino de qualidade que efetivamente atenda suas necessidades.

Tendo em vista as limitações e as possibilidades que encontrei para definir um caminho para minha análise, algumas considerações orientaram o delineamento de meu percurso nesta pesquisa. Diante da ausência quase total de referências e dados, decidi que não fazia sentido “procurar as vítimas” das desigualdades escolares, já que o foco de minha investigação era os alunos surdos

de baixa renda familiar e sua trajetória no ensino fundamental de uma escola especial pública do município de São Paulo. Entendi que não cabia também selecionar indivíduos para focalizar a singularidade de cada caso, relatando cada história de fracasso e sucesso escolar referente a cada percurso, articulando sua trajetória com as implicações decorrentes da presença importante da surdez como um dos elementos definidores de seu caminho. Já existem raros e interessantes estudos nessa direção, como o trabalho realizado por Luchesi (2003), que narra as experiências e as histórias de vida de quatro surdos, articulando-as com uma discussão sobre as questões relativas à educação escolar dos surdos.

As dificuldades de identificar referências e dados que pudessem contribuir para a definição do caminho para a análise dessa pesquisa, reforçaram meu entendimento da necessidade de construção urgente de bases de dados, tanto quantitativos quanto qualitativos, sobre o ensino escolar especial, que possam permitir uma melhor identificação e caracterização da presença dos alunos com alguma deficiência em todo o sistema escolar, nos níveis de ensino fundamental, médio e superior.²

A ausência de registros que trouxessem informações mais completas sobre os alunos que freqüentaram o ensino fundamental na escola especial investigada obrigou-me a optar por uma abordagem que não focaliza *necessariamente* nem fatores relativos à idéia de “pertencimento” nem elementos da

² A mesma preocupação aparece em diferentes trabalhos que focalizam a educação especial. Por exemplo, em estudo já citado, W. Santos (2002, p. 12) reafirma o entendimento de outros autores que apontam, de modo geral, a descontinuidade e a fragmentação dessas pesquisas, além de revelar a ausência de dados e de estudos com maior abrangência contextual. Mais ainda, está no texto da Resolução nº. 2, de 11/9/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, que os Sistemas de Ensino estão obrigados a “conceber a demanda real de atendimento a alunos portadores de necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos”.

“biografia” do aluno³. Como estratégia para superar os obstáculos que encontrei, minha alternativa foi focalizar o problema da investigação na relação entre as trajetórias registradas e a escola em que foram construídas, restringindo as possibilidades de generalização dos resultados da pesquisa.

Nessa direção, construí um mapeamento da progressão escolar dos alunos egressos nas classes de 1.º ano do ensino fundamental da EMEE Anne Sullivan, entre os anos de 1988 a 1992. Considerei que a partir desses anos seria possível observar todo o itinerário escolar desses alunos, do início à conclusão do ensino fundamental, por volta dos anos 2000. Para complementar as informações pertinentes à análise da investigação proposta foram feitas três entrevistas com alunos que freqüentaram a escola pesquisada e com as duas únicas diretoras, que participaram do quadro da administração da escola investigada desde sua criação, em 1988. Outras informações foram obtidas através da leitura de documentos escolares tais como: prontuários individuais dos alunos selecionados para a investigação, atas de resultados de desempenho dos alunos por classes, correspondentes ao período de 1998 a 2004, fichas de matrícula de alunos, relatórios de pesquisa realizada na escola em parceria com a escola do futuro – USP/Fapesp/Câmara Americana de Comércio, e planos escolares dos anos 2004 e 2005.

Considerando as limitações já mencionadas e o quadro sobre as abordagens mais comuns encontradas nas análises sobre as trajetórias escolares, observo que a presente pesquisa tende a constituir-se num estudo sobre a escolaridade dos alunos surdos das camadas populares, em que estão perpassadas discussões a respeito do itinerário escolar, embora não tivesse sido possível

³ Não quero dizer com essa afirmação que essas “variáveis” não apareçam de forma alguma nesta investigação, elas estão sim presentes como mediações das discussões aqui realizadas, apenas não serão relacionadas como dados levantados.

construir um quadro que relacionasse dados sobre a condição socioeconômica, familiar e individual dos alunos focalizados nesta investigação, que mostrasse as possíveis implicações desses fatores no desempenho escolar dos alunos. Assim, esses fatores não aparecem neste estudo como “dados”, mas compõem minha análise, na qual procurei enfatizar a presença de outros elementos envolvidos na discussão da trajetória escolar dos alunos surdos das camadas populares para mostrar a dimensão concreta da escolaridade desses alunos e de sua relação com a escola pesquisada. De acordo com a afirmação de Charlot (1996, p.49),

(...) a história escolar dos jovens se desenvolve em estabelecimentos escolares e através de práticas pedagógicas cujas lógicas e políticas devem ser interrogadas. A relação com a escola não é apenas relação com uma instituição abstrata, mas também relação com um estabelecimento, uma classe, professores... que objetivam transmitir um saber aos alunos.

Sem querer prender-me às discussões sobre o chamado “efeito-escola”⁴, identifico a contribuição desses estudos para a composição desta análise ressaltando a compreensão daquilo que opera no funcionamento de uma instituição escolar para constituir um determinado *ethos* escolar, no qual elementos do ambiente escolar influenciam o desempenho e, em última instância, a trajetória dos alunos, dadas as características culturais envolvidas nesse ambiente e o peso da organização institucional da escola.

Indicando essa contribuição, não estou afirmando que busquei mostrar nessa pesquisa que o estabelecimento tem “efeito” no fracasso ou sucesso escolar dos alunos surdos das camadas populares. Acredito que o estudo de W. Santos

⁴ Dois estudos feitos no Rio de Janeiro chamaram minha atenção para as discussões do “efeito-escola”: a pesquisa coordenada por Bonamino e Franco (2004) - que trata da questão da “eficácia e da eqüidade na escola fundamental brasileira”, trazendo discussões sobre o problema das desigualdades escolares e sua relação com o sistema de ensino, focalizando as análises de Bourdieu e de Coleman – e o estudo de Costa (2004) – que trata dos hábitos, valores e expectativas de jovens estudantes do Rio de Janeiro, segundo o prestígio de suas escolas. Lembro também outro trabalho, um artigo de Brandão (2000b) que discorre sobre a questão da eficácia da escola e a criação de sistemas de avaliação das escolas, focalizando o problema das desigualdades escolares.

(2002), já citado anteriormente, procurou demonstrar essa relação, focalizando o caso do ensino escolar especial particular oferecido pelo IESP. Esse mesmo autor, recorrendo a Forquin, enfatiza a relevância do papel da escola nas determinações do sucesso ou fracasso escolar dos alunos, lembrado que além das desigualdades sociais há disparidades propriamente escolares que encobrem o “fato de certos estabelecimentos escolares disporem de mais créditos, melhores equipamentos e professores que outros” (W. Santos, 2002, p. 51).⁵

Meu interesse em considerar tal perspectiva é o de ampliar a análise a que me propus na investigação sobre a trajetória dos alunos que freqüentaram as primeiras classes de ensino fundamental organizadas da escola especial estudada, focalizando, particularmente, as discussões relativas à cultura escolar, à oferta de escola especial pública para surdos e às possíveis determinações presentes na trajetória escolar dos alunos surdos das camadas populares, não associando essa trajetória, necessariamente, aos resultados no desempenho dos alunos pesquisados, embora reconheça que o desempenho avaliado tem influência direta na progressão escolar dos alunos.

Nesse sentido, procurei identificar, à luz da bibliografia que fundamentou esta investigação aspectos relacionados a fatores intra-escolares, individuais e familiares, que estariam participando da composição do complexo quadro das determinações da trajetória escolar desses alunos. O objetivo foi observar se as características apresentadas pelos itinerários escolares identificados eram constitutivas de um percurso escolar específico, em função deste ser construído tendo em vista os parâmetros e as idéias que sustentam a oferta de uma

⁵ Mesmo consideradas as “condições adequadas” de uma escola, observo com Perrenoud (2003, p.10) que “Não se pode comparar estabelecimentos sem considerar o conjunto dos fatores que determinam o sucesso escolar de seus alunos: alguns desses fatores fogem ao controle dos estabelecimentos menos poderosos, como o nível inicial dos alunos ou seu contexto familiar e urbano”.

escolarização especial para os surdos das camadas populares, particularmente, no interior de uma escola regular especializada pública. Portanto, não corresponderia ao perfil da trajetória escolar de um aluno das mesmas camadas e que fosse considerado “normal”.

Entendo que a dificuldade de transcender a evidência das possíveis contradições que podem ser observadas nas práticas desenvolvidas pela instituição escolar, de modo geral, reflete a complexidade de um campo educacional⁶ desenhado por fronteiras analíticas pouco definidas em que se funda o entendimento de que a lógica escolar é bastante permeável à lógica social mais geral.

Por outro lado, mais que um problema de interpretação, como práticas sociais, concretamente, as práticas da educação escolar são atravessadas por múltiplas determinações que se confundem nas relações estabelecidas nos espaços escolares, tornando a escola passível de ser mostrada e compreendida através de diferentes imagens e análises.

Observo que as práticas de ensino regular desenvolvidas sob as bases da educação especial, de modo geral, sofrem tanto as contradições inerentes às funções da instituição da educação escolar na sociedade quanto as ambigüidades relativas aos processos educativos especiais que visa construir – que tendem a ser apoiados menos pela necessidade de garantia de acesso ao conhecimento escolar e mais pela idéia de “adaptação” dos que apresentam “anormalidades” às condições existentes na sociedade; que, muitas vezes, confundem o educativo com

⁶ Recorro aqui à idéia de *campo* trabalhada por Pierre Bourdieu em diferentes obras, na qual a noção de *campo* pode ser entendida no plano teórico como uma forma de pensar a dimensão relacional das posições sociais. O conceito de *campo social* do qual se apreende a idéia de *campo educacional* foi discutido no primeiro capítulo deste trabalho.

assistencialismo; que, em geral, subordinam os processos pedagógicos ao trabalho de reabilitação.

No estudo para o mestrado, identifiquei que um ensino especial centrado na visão da deficiência da surdez redundava em práticas pedagógicas de identificação, simplificação e redução do conteúdo escolar como justificativa para o “atendimento escolar” dessa população. O que implicava na não-discussão dos processos pedagógicos envolvidos na didática e no planejamento do currículo escolar voltado ao ensino especial para surdos. (Cukierkorn, 1996).

Ainda nesse estudo, apoiada pelas análises de diferentes autores, especialmente M. A. Soares (1990), verifiquei que na falta de delimitação entre reabilitação e escolarização, as bases metodológicas do currículo prescrito terminavam se assentando exclusivamente nos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem e os métodos de ensino confundidos com os chamados métodos de educação do deficiente auditivo, conhecidos como oralismo, gestualismo e comunicação total (Cukierkorn, 1996, p.65).

Desse modo, no percurso de constituição de um projeto de “escolarização especial”, a educação de surdos parece definir como seu principal objetivo a capacitação do aluno para adquirir um código lingüístico, desobrigando-se quanto ao desempenho acadêmico desses alunos, como observa M. A. Soares (1999), ao mesmo tempo em que “trabalha com e na deficiência para promover a integração de seu aluno”, como afirma Luchesi (2003, p.12).

O processo de “adaptação” tido como parâmetro para definição das práticas pedagógicas que envolvem a escolarização dos surdos se constituiu no esforço da escola voltada ao atendimento dessa população em promover a aquisição da uma linguagem pelos surdos, reduzindo os problemas envolvidos na

educação escolar dos mesmos, os quais, muitas vezes, são exteriores às implicações concretas das dificuldades trazidas pela surdez.

No entanto, num caminho de indefinição e ambigüidade, a educação escolar para surdos, muitas vezes, termina não promovendo nem a “aquisição da linguagem” nem o “conteúdo escolar”, visto que, como indica Góes (*apud* Gonçalo, 2004. p. 62), os surdos tendem a se “ajustarem unilateralmente às trocas comunicativas dentro dos contextos escolares”.

Na atual investigação pude confirmar que grande parte das dificuldades encontradas pelos alunos surdos das camadas populares no seu processo de escolarização deve-se a problemas que não estão relacionados às possíveis limitações causadas pela surdez, mas que são relativos ao cenário das desigualdades escolares, às contradições presentes na organização do sistema de ensino – especial e comum – e na organização do próprio ensino especial dentro da escola pública brasileira, seja no interior de uma escola comum seja em uma escola especial. Compreendi com Lahire (1997, p.19) que

De certo modo, podemos dizer que os casos de ‘fracasso escolares’ são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizam através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos... próprios à escola), as formas escolares de relações sociais. (...) estão sozinhos e como alheios diante das exigências escolares. Quando voltam para casa, trazem um problema (escolar) que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajudá-los a resolver: carregam, sozinhos, problemas insolúveis.

É interessante notar que o discurso de “respeitar o tempo e o ritmo de aprendizagem” pode não contribuir, necessariamente, à interpretação de que devem ser criadas condições para que os processos de ensino-aprendizagem favoreçam o sucesso escolar, mas seu sentido pode ser bastante limitador.

No ensino especial para surdos, esse discurso pode sustentar a idéia de que o ensino oferecido está sendo adequado às necessidades educativas do aluno

não importando se há implicações na defasagem idade/escolaridade, visto que o atendimento pode ser oferecido em qualquer momento, pois educação especial é uma modalidade de ensino regular que perpassa por todos os níveis e demais modalidades do ensino.

Nessa perspectiva, essa idéia pode favorecer ao entendimento de que a escolarização regular dos surdos deve ser diferente da oferecida ao aluno do ensino regular comum, não somente por ser “adaptada”, mas sua função e objetivos também devem ser diferentes. Tal como entende M. A. Soares (1999, p.10),

A educação comum esteve sempre associada ao direito da liberdade e da igualdade, enquanto a dos surdos, à caridade que não é obtida através da luta mas de apelo, pois é necessário ressaltar o infortúnio com a filantropia e o assistencialismo. (...) o descaso pela escolaridade do surdo é decorrente da interpretação que foi construída a respeito da sua educação que não se situa no campo do direito, mas, da obrigação moral.

As diferenças na qualidade do ensino e nos objetivos das oportunidades educacionais oferecidas aos surdos presente tanto no ensino regular especial quanto no ensino comum integrado são produto da história da educação especial no Brasil.

Nesse contexto, os resultados escolares diferenciados desses alunos estão relacionados às expectativas e às práticas para promoção do atendimento aos surdos nos espaços regulares do ensino escolar.

A escola comum, ao ser planejada para tratar a todos da mesma maneira, alimentou uma cultura de homogeneização, subjacente aos processos pedagógicos, que leva a tratar igual aos desiguais, excluindo as diferenças (Sacrístán *apud* Soares, M. A., 2004, p.56). O que, certamente, afetam os resultados aferidos na quantificação do desempenho escolar dos alunos surdos e outros diferentes dessa escola, influenciando a qualidade do acesso ao ensino escolar oportunizado para todos os alunos, visto que o trabalho da escola é direcionado a um “aluno ideal” que

não deve fracassar, pois nada a ele “falta” em termos socioeconômicos, culturais e cognitivos que o impeça de “incorporar” os saberes e as regras escolares.

No caso do ensino regular especializado⁷, no qual a homogeneização ocorre pelo tipo da deficiência, e cujo espaço, obrigatoriamente, é reservado ao atendimento dos diferentes, independentemente das condições individuais que apresentem – no caso dos surdos das camadas populares, por exemplo, se estes ingressaram no ensino fundamental sem apresentarem como pré-requisito algum recurso comunicativo (oral ou gestual) fundamental para os processos pedagógicos voltados a promoção do acesso aos conteúdos escolares – supõem que além de existirem dificuldades semelhantes às da escola comum para realização de práticas pedagógicas para o desenvolvimento da construção de conhecimento pelo aluno, ocorre ainda a identificação desse espaço com o “atendimento terapêutico”, que termina marcando suas ações escolares (Soares, M. A., 2004, p.58).

A indefinição entre oferecer e de fato promover a escolarização ou “abrir” a escola aos surdos como espaço de “socialização/tratamento” tem marcado o trabalho desenvolvido no ensino especial para surdos. Característica essa que atravessa, também, as práticas realizadas nas escolas especiais regulares. Essas escolas ficaram sendo entendidas, por um lado, como especiais por causa do atendimento especializado à população a que se dirige e, por outro lado, como “regulares”, tal a escola comum, sua adequação às exigências legais (Illiano, 2002, p.27). Por conta disso, a oferta de um ensino acadêmico “precarizado” e a ênfase

⁷ A associação entre os termos regular e especializado para identificar o ensino oferecido nas escolas especiais para surdos deve-se, ao entendimento de que essas instituições, normativamente, devem seguir as mesmas regras definidas para as escolas comuns, pertencentes a mesma rede municipal de ensino de São Paulo. Lembro com Illiano (2002, p.12) que: “quando da implementação da obrigatoriedade de reconhecimento oficial para 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”.

dada à questão da linguagem tornaram-se marcas comumente identificadas na educação dos surdos oferecida por estas instituições escolares.⁸

De modo geral, como acontece com a escola comum, suponho que os condicionantes da organização do ensino regular especial, também, influenciam o desempenho escolar de seus alunos, trazendo consequências para a extensão da trajetória escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, em particular, no que se refere aos surdos – cujo desenvolvimento cognitivo é considerado “normal”, tendo sido estabelecido os processos de comunicação necessários à construção do conhecimento.

Sendo assim, a escola especial, também, tem subjacente às suas ações um “aluno ideal”, com características produzidas pela conjunção de distintos padrões de escolarização, definidos entre os limites da “normalidade” e da “deficiência”. Nesse sentido, como indica Bueno (1993a, p.99):

A educação especial nasce sob a bandeira da ampliação de oportunidades educacionais aos que fogem da normalidade, na medida em que não desvela os determinantes sócio-econômicos-culturais que subjazem às dificuldades de integração do aluno diferente, na escola e na sociedade, serve de instrumento para legitimação de sua segregação.

Observo que, em que pese os adjetivos comum ou especial, a escola atual para funcionar institui e reconfigura um complexo sistema de relações entre pessoas com interesses distintos, articulados pela estrutura formal, administrativa, que a mantém como organização – dimensionada pelos limites da burocracia, pela força de regulamentos, normas e valores legitimados pelo contexto mais amplo em que a escola está inserida – e pelos espaços de interações que sustentam um domínio propriamente escolar – demarcado através da afirmação princípios

⁸ Não estou dizendo com essa afirmação que todas as escolas especiais não oferecem escolarização adequada aos surdos, pois minha intenção foi de ressaltar a ênfase na linguagem em detrimento do espaço destinado nessas práticas ao conteúdo escolar, que é pré-requisito para integração do aluno surdo em qualquer nível de ensino regular, seja ele oferecido pela escola especial ou pela escola comum.

pedagógicos próprios, normas e finalidades específicas, produzidas pela instituição escolar para o desenvolvimento de suas práticas.

As características desse funcionamento, de acordo com a análise de Berger & Luckmann (1999), revelam marcas deixadas pela modernidade, de modo que as práticas desenvolvidas pela educação escolar são sustentadas tanto por uma lógica burocratizada, justificada pelos princípios da racionalização exercida pelo poder do controle social, quanto pela influência de mecanismos próprios de socialização em que se apóiam as relações pedagógicas estabelecidas nos espaços escolares.

Nesse sentido, vale ressaltar que a compreensão do papel da escola na sociedade é atravessada, segundo Sacristán (1999, p.151), por uma das “idéias-força” da modernidade, o ideal de progresso, que aparece no sentido atribuído à escolarização como meio de progresso dos indivíduos e das sociedades, pelo qual identifica-se a instituição escolar como espaço de transmissão de cultura para o “avanço do conhecimento” em prol do desenvolvimento da humanidade, justificando a necessidade de sua universalização.

De acordo com Bueno (1993a), no plano dessa sociedade moderna, a instituição escolar figura entre os mecanismos de produtividade e homogeneidade, valores que se tornaram alicerces do desenvolvimento industrial. Nesse contexto, definiu-se como função da educação escolar geral promover a distribuição e a aquisição do conhecimento social acumulado e do conhecimento direta ou indiretamente relacionado ao mundo do trabalho.

Assim, a educação regular foi se desenvolvendo e sendo organizada em nome de suposta garantia de produtividade sustentada por um certo ideal escolar identificado com os resultados medidos pela avaliação do desempenho do aluno.

A idéia de que existem “capacidades inatas no indivíduo” que impulsionam um processo espontâneo de seu aprendizado parece ter alimentado esse ideal. Por conta desse entendimento, esperam-se avanços no desempenho do aluno, independentemente do que lhe for oferecido como situação de aprendizagem.

Muito difundido na educação regular, esse “ideal de produtividade escolar” muito útil aos mecanismos de seleção dos “mais aptos” que poderão ser escolarizados e identificação dos “inaptos” que estarão condenados a não terem acesso ao conhecimento escolar.

A expansão da oferta de educação escolar decorrente das demandas do desenvolvimento da moderna sociedade industrial foi sustentada pelos ideais de homogeneidade e produtividade formadores dessa sociedade. Refletindo as hierarquias e os mecanismos sociais de inclusão e exclusão da educação escolar em geral, de acordo com Bueno (1993a, p.80), a educação especial terminou constituindo-se como “subsistema do sistema de educação geral”:

(...) a ampliação da educação especial espelhou muito mais seu caráter de avalizadora da escola regular que, por trás da igualdade de direitos, oculta a função fundamental que tem exercido nas sociedades modernas: o de instrumento de legitimação da seletividade social.

E revelando seu “papel segregador”,

(...) a educação especial, na sociedade moderna, que na sua origem absorvia deficiências orgânicas (auditivas, visuais e posteriormente mentais), com o desenvolvimento do processo produtivo, foi incorporando a população com ‘deficiências e distúrbios’ cada vez mais próximos da normalidade determinada (...) (Bueno, 1993a, p.80).

No processo de massificação do ensino que se deu em nome de uma escola para todos fundou-se um modelo de escola meritocrática, reproduutora e ocultadora das diferenças e desigualdades sociais. Com a massificação, como entendem Dubet e Martuccelli (1998, p.3),

(...) a seleção escolar não opera mais no início do sistema, mas no próprio trajeto escolar, segundo um processo de 'distilação fracionada', de orientação sucessiva a cada uma das etapas. (...) o mecanismo de formação de desigualdades migrou para o interior da escola. As diferenças [agora] aparecem no curso da escolarização colocando as crianças em caminhos diferentes. (Dubet & Martuccelli, 1998, p.3)

Sofrendo as consequências de toda essa história, a escola especial como afirmação de um modelo segregador de educação escolar tornou-se abrigo de alunos com "capacidades inatas" questionadas; como espaço de ensino regular da "modalidade educação especial", vive as contradições advindas de sua aproximação com uma certa educação regular estruturada e organizada por práticas desenvolvidas e sustentadas por ideais do ensino comum. Ao mesmo tempo, a escola especial procura afirmar modelos próprios de aprendizagem e de organização institucional que devem apontar para a futura integração de seu aluno à escola comum, por conta das normas atuais de funcionamento do sistema de ensino no Brasil.

Particularmente, comprehendo que a dicotomia entre a escola comum e a especial não favorece o desenvolvimento de práticas que democratizem a educação escolar dos surdos das camadas populares. Não têm sido oferecidas a esses sujeitos as mesmas oportunidades educacionais nem no ensino regular especial nem no ensino comum, embora, formalmente, as exigências escolares – particularmente, aquelas relativas ao currículo prescrito, oficial, definido para todo o ensino básico – sejam as mesmas que devem ser cumpridas por todos os alunos, incluindo os surdos.

As dificuldades nos processos de escolarização dos surdos que poderiam ser compreendidas através da análise de problemas de diversas ordens (sociais, escolares, familiares, individuais), de modo geral, tendem a ser observadas pelo foco da surdez. Esta torna-se explicação para toda "limitação" identificada no

desempenho escolar do aluno surdo, da mesma forma como serve de justificativa para a baixa expectativa de sucesso escolar – o que parece sustentar a restrição na oferta de atendimento especializado ao ensino fundamental e o não-desenvolvimento de práticas direcionadas ao aprendizado do conteúdo escolar, do qual dependerá a efetiva integração desse aluno ao ensino comum, seu destino, se conseguir estender sua trajetória escolar.

Desviando a atenção dos problemas relativos às suas práticas, o ensino escolar centrado na deficiência atribui aos alunos com dificuldades e às suas famílias a responsabilidade pelo que é chamado de fracasso escolar, identificando-os como incapazes de se beneficiarem das oportunidades de escolarização que lhes são oferecidas.

Nessa perspectiva, entendo que as práticas pedagógicas das instituições escolares em geral, sejam nas escolas comuns ou especiais, quando se raciocina pelo viés da deficiência, como considera Charlot (2000, p.27), esta é considerada uma “falta constitutiva do indivíduo” e

[ao ser constatada] no fim da atividade essa falta é projetada e retroprojetada para o início da atividade: faltam ao aluno em situação de fracasso recursos iniciais, intelectuais e culturais que teriam permitido que o aprendizado (e o professor...) fosse eficaz. (Charlot, 2000, p.27)

E, no caso dessa falta pertencer a um sujeito com “deficiência orgânica” impõem à sua compreensão a idéia relativa ao limites entre o “normal” e “patológico”. Então, não é somente “o aluno não sabe fazer, não é isso ou aquilo, portanto, ele é deficiente”, o aluno diferente já é deficiente antes de “provar” que pode fazer e ser isso ou aquilo, muitas vezes sendo compensado apenas pelo seu esforço pessoal, pois dele é justificável não se esperar “aprendizado escolar”. Por isso, como evidencia M. A. Soares (1990, p.72), “o deficiente auditivo é, antes de estudante, doente. Só pode ser estudante depois que deixar de ser doente. Mas aí,

para aquele oriundo das camadas oprimidas não haverá mais tempo para ser estudante.

Ainda como ressalta essa autora, há diferenças importantes entre o entendimento da obrigatoriedade escolar, que determinou a ampliação do acesso aos surdos e outros alunos diferentes, pelos professores da educação especial e pelos professores do ensino comum, que levam a práticas escolares distintas que não contribuem para efetiva integração das diferenças nem respondem aos problemas relativos à escolarização desses alunos, não havendo complementaridade nas ações promovidas para essa escolarização. (Soares, M. A., 2004, p.58-59).

Nessas condições, no que diz respeito à organização do ensino regular especial, torna-se justificável que o processo de aprendizagem se estenda por vários anos-letivos, subdividido por fases que nem sempre são criadas em função de claras evidências das dificuldades demonstradas pelos alunos surdos, sobretudo daqueles oriundos das camadas populares. Ocultam-se, dessa forma, as baixas expectativas sobre a aprendizagem desses alunos, que apresentam como fator limitador a condição da deficiência, para além das diferenças de aprendizagem notadas.

Os próprios estudantes surdos percebem diferenças na qualidade do ensino oferecido pelas escolas regulares especiais, como mostram os relatos das entrevistas trazidas por Gonçalo (2004, p.124), reconhecendo a baixa complexidade nos conteúdos “não equivalentes à série que estavam cursando”, quando comparado ao currículo oferecido no ensino regular comum.

A prática escolar diferenciada da educação especial, amplamente evidenciada por diversos pesquisadores, com diferentes abordagens, indica a permanência de uma idéia que há décadas vem sendo questionada por uma

quantidade significativa de estudos, a de que o desenvolvimento cognitivo dos surdos é limitado pela deficiência causada pela surdez, quando comparado às potencialidades intelectuais dos “indivíduos normais”.

As claras implicações pedagógicas dessa idéia seriam a simplificação do conteúdo e do vocabulário para “facilitar o aprendizado” e permitir o atendimento de suas “necessidades educativas” (M. A. Soares, 1990; Cukierkorn, 1996). Com essa postura, cria-se um atendimento escolar regular diferente para os alunos surdos da escola básica, diferenciado daquele que deva ser destinado ao alunado considerado “normal”. Ao mesmo tempo, contraditoriamente, por conta das exigências curriculares legais, espera-se que com a oportunidade que está sendo oferecida a este aluno haja sua integração dentro das mesmas condições oferecidas a todos os alunos no sistema de ensino.

Observo que as ambigüidades em que assentam as práticas da educação escolar especial revelam determinações impressas por uma certa cultura escolar⁹, a qual, fechada em si mesmo, limita a compreensão de que

O desenvolvimento do conhecimento na área médica tem sua utilidade, permite a formulação de hipóteses, dados e interpretações que oferecem mais conhecimentos sobre o fenômeno da surdez e perspectivas distintas no atendimento educacional. Porém, esse conhecimento não pode determinar a ação pedagógica para o indivíduo surdo, pois ao adotá-lo como modelo, a ação pedagógica torna-se abstrata e desvia-se de sua função, a de permitir que essa população, cuja particularidade representa um desvio da norma social, possa ter acesso ao conhecimento legitimado socialmente (Luchesi, 2003, p. 18).

Dentro dessa visão estreita, parece justificável, do ponto de vista pedagógico, limitar as oportunidades de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais. O que lembra a proposta curricular defendida

⁹ Refiro-me à categoria cultura escolar, no sentido antropológico enfatizado por Viñao Frago (1996), segundo o qual cultura escolar para além da reprodução de valores compreende uma série de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização social que marcam o cotidiano da escola, fazendo com que essa instituição esteja em contante tensão com as pressões do “mundo “externo”.

por Bantock, na qual se encontram definidas as especificidades de um “currículo alternativo” voltado para “crianças menos escolares”, a qual é destinada não somente a alunos considerados com “capacidades intelectuais limitadas”. Segundo descreve Forquin (1993, p.49):

No pensamento pedagógico elitista e conservador mais corrente, a preocupação em distinguir e preservar os melhores talentos acompanha-se freqüentemente de uma indiferença pelo destino escolar de todos os outros, que são de algum modo enviado às ‘trevas exteriores’. Deste ponto de vista, o pensamento de Bantock parece original. Ele se esforça, com efeito, para propor para as crianças menos dotadas ou menos motivadas escolarmente um verdadeiro ‘currículo alternativo’ completamente diferente daquele destinado às elites e no entanto autenticamente ‘liberal’, isto é, que vise o desabrochar de algumas atitudes e disposições de uma pessoa mais do que a aquisição de competências especializadas com vistas à inserção profissional e social precoce.

No contexto da “obrigatoriedade da escola para todos” alimentam-se as críticas sobre a especificidade da escola especial fundada na tradução das diferenças entre a escolarização “especial” e a “integrada”, que traria implicações tanto do ponto de vista da qualidade da escolaridade oferecida quanto da oportunidade de ampliação da trajetória escolar dos alunos surdos das camadas populares, fazendo com que esta atualmente tenda a encerrar-se com a conclusão do ensino fundamental.

A realidade da educação escolar dos surdos das camadas populares indica que o percurso escolar desses sujeitos resulta na constituição de uma trajetória escolar “especial” sob diversos aspectos relacionados às condições de limitações impostas pela realidade social e pela estrutura do sistema educacional brasileiro, no que se refere a fatores externos e internos à estrutura escolar, bem como, articulados a fatores individuais e familiares.

Dada tal configuração social¹⁰, o conjunto desses fatores acaba influenciando o itinerário escolar dos surdos dos extratos mais baixos das camadas sociais, contribuindo para que esses alunos fiquem à margem de seu próprio processo de escolarização.

Por conta dessa configuração, cabe o que M. A. Soares (2004, p.51) aponta:

O debate sobre a inserção do aluno surdo ganha relevância maior porque não é uma discussão genérica sobre a educação dos surdos. Diz respeito a um público localizado socialmente – os surdos das camadas populares – e isso traz implicações sobre a difícil tarefa de inserção de alunos que, além da deficiência orgânica, possuem outros elementos de discriminação, num sistema educacional que historicamente tem excluído aqueles cuja origem faz com que não correspondam às expectativas criadas pela escola.

As análises que foram discutidas indicam que as múltiplas determinações das práticas da educação escolar, comum ou especial, correspondem a fatores extra e intra-escolares que incidem, positivamente ou negativamente, sobre o desenvolvimento e os resultados dos processos pedagógicos envolvidos. Portanto, questões mais amplas, relativas ao contexto social, econômico e cultural, às orientações das políticas educacionais, que estabelecem diretrizes para organização e funcionamento da escola, influenciam diretamente o trabalho desenvolvido na escola. O mesmo ocorre com os chamados fatores intra-escolares, tais como as orientações da gestão, os projetos pedagógicos, as práticas docentes, as determinantes dos currículos e das avaliações escolares, que incidem fortemente sobre os resultados apresentados pela escola, particularmente que diz respeito ao desempenho escolar de seus alunos.

¹⁰ Segundo Lahire (1997, p. 39-40) configuração social pode ser entendida como “o conjunto dos elos que constituem uma ‘parte’ (mais ou menos grande) da realidade social concebida como uma rede de relações de interdependência humana”. Em outras palavras, uma rede de relações específicas, contextualizada em suas particularidades e singularidades em que ocorre a interdependência entre seres sociais concretos.

A compreensão do conjunto desses fatores escolares permite evidenciar o processo em que desigualdades sociais poderão se tornar desigualdades escolares. Nesse plano, o desempenho escolar é um importante fator para a continuidade ou ruptura na trajetória construída pelo aluno.

A relação entre esses fatores escolares e o desempenho escolar dos alunos é demonstrada pelo modelo conceitual proposto por J. F. Soares (2004) – construído com base em outros modelos similares desenvolvidos por Coleman, Scheerens, Bryk, Lee e Smith e Cohen, Randensbush e Ball –, o qual o autor apresenta como “uma síntese das estruturas gerais existentes em escolas da educação básica” (Soares, J. F., 2004, p.86).

De acordo com seu autor, nesse diagrama os fatores intra e extra-escolares aparecem associados ao desempenho cognitivo dos alunos, assumindo como “efeito direto e indireto” a presença das condições econômicas nas determinações desse desempenho, embora tal dependência seja relativizada pelas “diferenças significativas decorrentes das histórias” individuais e atitudes das famílias envolvidas (Soares, J. F., 2004, p. 85).

O modelo construído por esse autor

(...) mostra que são tantos os fatores escolares associados ao desempenho dos alunos que nenhum deles é capaz de garantir, isoladamente, bons resultados escolares. A ênfase dada a fatores específicos em alguns momentos históricos deve ser atribuída mais à fé dos que os advogam, e não a evidências científicas (Soares, J. F., 2004, p.86).

No desenho desse modelo (FIG. 3.1), ainda conforme afirmação do autor, a divisão dos fatores em blocos tem o objetivo de “facilitar a apresentação dos fatores, mas não deve ser vista como evidência de que se trata de áreas estanques ou dotadas de grande homogeneidade. Uma vez que, como é freqüente em

educação, os construtos se inter-relacionam em sua definição e ocorrência" (Soares, J. F., 2004, p. 85).

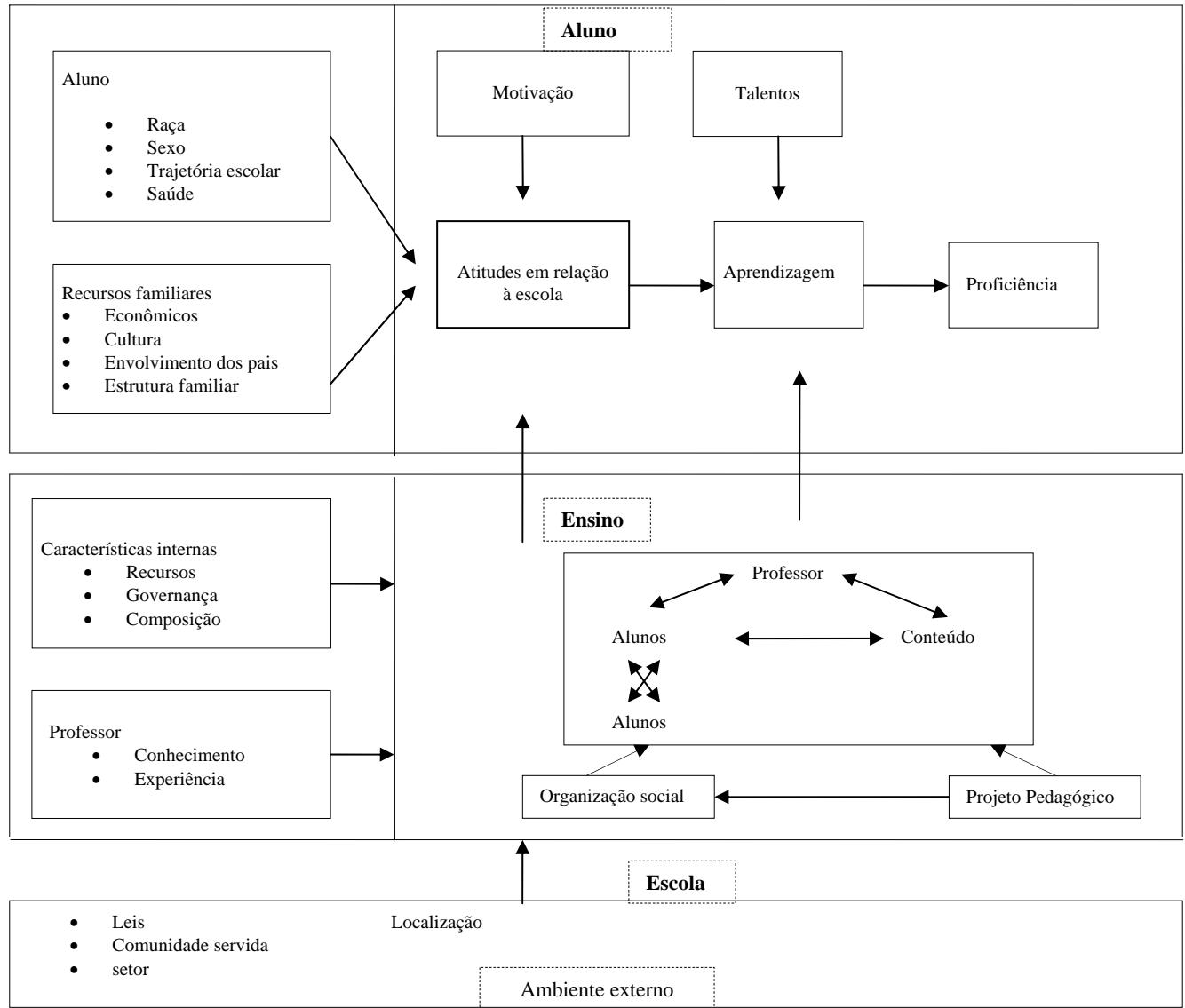


FIGURA 3.1 - Modelo conceitual para análise dos fatores escolares

Com esse modelo, o autor pretende favorecer pesquisas sobre como "melhorar a eficácia e a eqüidade da escola pública" (Soares, J. F., 2004, p. 92).

Nesse sentido, buscando traduzir as possibilidades de utilização desse instrumento, o autor, valendo-se das características presentes no modelo conceitual que construiu, propõe a análise dos seguintes grupos de fatores:

1. Influências externas;
2. Características estruturais da escola: analisando, especialmente, os seguintes aspectos: recursos, gestão, corpo discente, relação com a comunidade;
3. Relações sociais na escola;
4. Professores;
5. Projeto pedagógico: analisando, especialmente, os seguintes aspectos: tamanho da classe, alocação de alunos às turmas, uso do tempo escolar, currículo, avaliação;
6. Acesso a medidas de qualidade: analisando, especialmente, os dados medidos pelos modelos estatísticos de análise do Pnad, Censo Escolar e SAEB e os próprios resultados da escola.

A diversidade das condições da escolarização, a meu ver, pode ser captada através da compreensão das determinantes dos fatores escolares. Utilizando-me do modelo conceitual citado considerei a possibilidade de descrever aspectos relativos aos fatores extra e intra-escolares da escola focalizada nesta investigação, tendo como referência elementos pertencentes aos grupos de fatores exemplificados pelo autor.

Por ser um modelo conceitual destinado à análise dos fatores escolares que incidem no desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental e médio, especialmente público, como descreve o autor (Soares, J. F., 2004, p.83), observo que seus indicadores contribuem para a compreensão dos fatores determinantes do desempenho do aluno de toda escola regular, pois sendo comum ou especial estas instituições seguem as mesmas exigências legais de funcionamento estabelecidas pelo sistema de ensino a que estão vinculadas.

A meu ver, os fatores relacionados ao desempenho cognitivo determinam, em última instância, a configuração da trajetória escolar do aluno. Contudo, por ter construído uma investigação focalizada em um conjunto de trajetórias, meu interesse pelo modelo conceitual citado passa mais pela oportunidade de mostrar relação entre os fatores escolares atravessada por múltiplas determinantes que podem influenciar no itinerário escolar dos alunos do que propriamente pela possibilidade verificar a associação entre desempenho cognitivo e trajetória do aluno.

Nesse caminho, ressaltei a necessidade de compreensão da relação dos fatores escolares com a trajetória dos alunos sem considerar a possibilidade de avaliar, quantitativa ou qualitativamente, o trabalho realizado na escola pesquisada. Minha intenção foi enfatizar a influência do conjunto desses fatores nas trajetórias observadas.

Atenta as possíveis ressalvas quanto ao uso de modelos de avaliação do trabalho escolar que tomam por base a verificação do desempenho dos alunos, reafirmo o uso restrito do modelo conceitual citado nesta análise, lembrando as palavras de Perrenoud (2003, p. 13),

Se não há concordância entre os índices de sucesso obtidos rotineiramente na própria escola e as comparações internacionais, os pais e a opinião pública sentem-se perdidos. (...) Em contrapartida, no momento em que se deseja, mais que nunca na história da escola, medir e comparar resultados, toma-se paradoxalmente consciência da dificuldade de circunscrever de modo preciso e consensual as finalidades da escola, sua tradução, primeiro num currículo formal, depois real, e, finalmente, em formas e em normas de excelência. Paradoxalmente processos que visam a racionalizar o sistema educacional exacerbam os conflitos ideológicos, filosóficos, políticos, como também as controvérsias didáticas e pedagógicas, uma vez que a avaliação se situa no cruzamento de duas lógicas freqüentemente antagônicas, a da aprendizagem e a da medida.

Assim, em consonância com os resultados alcançados, para descrição de elementos dos fatores escolares correspondentes ao universo pesquisado, utilizei-

me de elementos indicados nos grupos de fatores sugeridos no modelo conceitual proposto por J. F. Soares (2004), descrito anteriormente.

Busquei apontar, nesta discussão, elementos correspondentes aos fatores escolares que se mostraram relevantes à investigação que havia sido proposta. Os fatores identificados aparecem articulados a aspectos dos fatores familiares e individuais que também são determinantes da configuração do quadro geral apresentado pelo conjunto das progressões escolares observadas (APÊNDICES).

Nesse sentido, valendo-me dos dados sobre as trajetórias escolares dos alunos selecionados para esta pesquisa, concluo, no próximo capítulo, a investigação sobre os processos envolvidos na escolarização do aluno surdo em escola especial pública.

CAPÍTULO IV

4. Nas pista das progressões escolares: buscando os contornos de uma trajetória escolar especializada

4.1. As práticas da escola especial e os processos de escolarização dos surdos das camadas populares

Através da compreensão do contexto em que se configurou a trajetória escolar de alunos surdos das camadas populares construída no interior de uma escola especial pública poderão ser identificadas características passíveis de serem generalizadas e particularidades relativas ao universo pesquisado.

No caminho dessa compreensão, inicialmente, entendo como relevante a discussão de questões mais amplas que podem ter incidido na determinação dos fatores escolares relativos ao universo pesquisado – tais como o problema da caracterização do trabalho que se realiza nas escolas especiais para surdos; o “isolamento” administrativo e pedagógico das escolas especiais do município de São Paulo e as mudanças ocorridas, ao longo das últimas décadas, nas orientações legais que incidem sobre o trabalho realizado por essas escolas neste município.

As singularidades do contexto escolar focalizado poderão, então, ser mostradas conforme indícios identificados em diferentes fontes de pesquisa – estudos realizados sobre a mesma escola especial por outros autores, documentos institucionais, entrevistas e relatos obtidos com profissionais pertencentes aos seus quadros e com alunos que lá foram matriculados.

Para encontrar as determinantes da trajetória escolar do aluno surdo busquei uma análise sobre a importância dos fatores escolares no processo de constituição, a fim de construir uma configuração que evidenciasse particularmente

as influências dos fatores intra-escolares no itinerário escolar construído por esse aluno.

No estudo dos fatores intra-escolares destaco elementos que, a meu ver, podem ter influenciado o quadro descrito sobre o conjunto nas trajetórias escolares selecionadas. Ao final, concluo esta investigação refletindo sobre aspectos relativos aos familiares e individuais considerados como determinantes do processo de constituição da trajetória escolar do aluno surdo.

4.1.1. Os fatores escolares que influenciaram as trajetórias observadas

A institucionalização do atendimento escolar ao aluno surdo no sistema municipal de ensino de São Paulo teve início na década de 1950, com a incorporação do “I Núcleo Educacional para crianças surdas”, atualmente EMEE Hellen Keller.¹ Desde então, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo teve uma atuação restrita à deficiência auditiva. Segundo Pietro (2000, p.15), somente a partir de 1987 começou a ser estruturado o atendimento educacional especializado aos alunos portadores de deficiência no sistema de ensino da rede municipal de São Paulo.

Entre os anos 1987 e 1988, a Secretaria Municipal de Educação adotou um “plano de descentralização” para ampliar geográfica e numericamente esse atendimento, criando novos “núcleos de atendimento ao portador de deficiência

¹ De acordo com Francisco (1994, p.60-61), o I Núcleo Educacional para Crianças surdas foi instituído em 24 de julho de 1951 e instalado em 13 de outubro de 1952 na cidade de São Paulo. Passou por várias denominações até ser conhecido hoje como EMEE Hellen Keller. Por ser uma instituição pioneira e ter se tornado um “centro de referência ao atendimento escolar ao deficiente auditivo”, segundo Rizkallah (1990, p.76-77), a escola especial Hellen Keller no início do processo de descentralização desse serviço teria tido a função de “centro difusor de diretrizes e de pessoal” para as outras escolas especiais para surdos criadas na rede municipal de educação de São Paulo, sendo a “matriz” que deveria estabelecer objetivos e metodologias às suas “filiações”. O que não teria sido efetivado por causa da “precariedade material” das unidades criadas.

auditiva", o que levou a uma expansão de 74% desse atendimento.² De acordo com Pietro (2000, p.73), até o início da descentralização, com relação

ao atendimento educacional especializado, observava-se que, em 1986, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, atendia somente alunos portadores de deficiência auditiva, em uma única escola especial. Para os que não conseguiam vaga, começava a peregrinação em busca de atendimento especializado. As opções eram localizar uma escola estadual que oferecesse atendimento especializado direcionado a essa área de deficiência ou uma instituição especializada. Outras crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, de natureza auditiva ou outras, ficavam sem qualquer tipo de orientação e/ou acompanhamento. (Pietro, 2000, p.73)

Para Pietro (2000, p.68) a "verificação de todos os fatores envolvidos no processo de criação das EMEDAs³ é um importante aspecto da política educacional do município de São Paulo". Nesse sentido, a autora registra algumas razões que podem ter conduzido a escolha pela expansão do atendimento de alunos surdos das camadas populares em regime de ensino segregado do comum:

- a) a opção estava calcada na concepção de que são as características específicas de aprendizagem, de todo e qualquer portador de deficiência auditiva, que dificultam seu adequado atendimento por serviços e/ou auxílios especiais organizados em escolas regulares;
- b) decorria de análises sobre o ensino comum que, além da baixa qualidade do atendimento, não considerava ser sua tarefa atender as diferenças individuais dos alunos e tratava todos os alunos como se fossem idênticos, não atendendo às necessidades de alunos com deficiência auditiva;
- c) refletia a trajetória histórica dos profissionais ligados à educação especial neste município que, além de acumularem experiência neste tipo de atendimento, o consideravam a melhor forma de atendimento ao portador de deficiência auditiva;
- d) a proposta de expansão regionalizada estava embasada em constatações de realidade educacional que demonstravam o aumento da demanda, por um lado, e a carência de serviços públicos para atender este segmento específico, por outro;

² Essas informações correspondem aos dados levantados pelas pesquisas de Rizkallah (1990, p.40) e Pietro (2000, p. 134). A denominação "núcleo de atendimento ao portador de deficiência auditiva" encontra-se em Rizkallah (1990, p.40).

³ Até 1987 o sistema escolar do município de São Paulo contava somente com a escola especial Hellen Keller, quando foram criadas mais quatro Escolas Municipais de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos (EMEDA): Anne Sullivan (Zona Sul), Neusa Basseto (Zona Leste), Professora Vera Lúcia Aparecida Ribeiro (Zona Oeste) e Madre Lucie Bray (Zona Norte), que iniciaram seu funcionamento em 1988. Em 2001, foi criada a EMEE Prof. Mario Pereira Bicudo (Zona Norte).

e) resultava da opção pela não duplicitade na oferta de serviços especializados, já que a rede de ensino estadual não mantinha escolas especiais para atender portadores de deficiência auditiva. (Pietro, 2000, p.68-69)

Contudo, ainda como considera Pietro (2000, p.101),

(...) o tipo de organização dos recursos educacionais, comum e especial, os princípios e concepções de educação adotados em determinada rede pública definem os que podem ser incluídos e, consequentemente, os que serão excluídos. Assim, muitas dessas orientações acabam por permitir que sejam inseridos no espaço escolar regular somente os alunos que mais se aproximam do padrão de “normalidade”, os que apresentam comportamento condizente com o esperado para sua faixa etária. Busca-se, portanto, atender ao aluno que se adapte ao modelo de escola existente, sem que sejam construídas respostas que dêem conta da diversidade e que, consequentemente, possibilitem que todos nela permaneçam.

Nesse sentido, assumindo o modelo de atendimento segregado para os alunos surdos das camadas populares como resultado de uma política de educação especial, a possibilidade de integração desse sujeito nas escolas comuns do sistema escolar do município tornou-se uma “prática aletória”.⁴

A demanda por espaços escolares segregados aos surdos mostra o peso da cultura educacional que reforça a manutenção dos mecanismos excludentes nas práticas desenvolvidas pela instituição escolar.

Pressupõe-se que os processos de inclusão não têm “lugar” na escola, o que torna a inserção do aluno com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns objeto de angústia e crítica para muitos educadores que acreditam ser mais adequada a opção pela segregação para promover a “atenção especial” desejada por esses alunos.

⁴ Esta é uma constatação do estudo de Rizkallah (1990, p.48), a qual afirma que entre os anos 1988 e 1989 havia “apenas uma experiência de assimilação com quatro crianças” no ensino comum do sistema escolar do município de São Paulo identificados. De acordo com levantamento feito no setor de Memória Técnica Documental da SME/SP, os registros de matrículas de alunos surdos no sistema de ensino do município de São Paulo das últimas décadas confirmam que a ausência desse aluno nas escolas comuns vinculadas a essa rede de ensino é quase total. Cf. Quadro de evolução de matrículas da SME/SP, apresentado no segundo capítulo deste trabalho.

Acredita-se que o atendimento escolar no ensino comum é precário até para os alunos tidos “normais” e que o aluno fora do padrão da “normalidade” desejada carrega insuficiências que além de não poderem ser compensadas no processo educacional comum – por serem faltas constitutivas do sujeito – podem “piorar as condições pedagógicas já existentes” e não ajudar o deficiente.

Esse argumento, mesmo sem aparentemente estar apostando nisso, talvez, sustente a defesa do modelo escolar vigente. Pois a manutenção de um modelo de escola apoiado por lógica uniformizadora é a garantia de que o processo de “adaptação” do aluno à cultura escolar⁵ continue a ser conduzido sem a pressão pelo redirecionamento do trabalho escolar que pode vir das “deficiências” incorporadas pelo aluno da Educação Especial. Nessa visão, fica claro que a efetiva inclusão desse aluno não faz parte dos objetivos das práticas da educação escolar comum ou especial, no máximo, sua inserção deve ser tolerada como “um ato de solidariedade com o diferente patológico”.⁶

A ampliação da oferta de vagas aos alunos surdos na rede municipal de educação de São Paulo não foi orientada por uma política que estabelecesse diretrizes educacionais para o trabalho das escolas especiais. A Secretaria Municipal de Educação em 1989, de acordo com a pesquisa de Rizkallah (1990, p.76), somente ofereceu apoio às escolas especiais através da Divisão de Fonoaudiologia, do Departamento de Saúde Escolar um “trabalho não apenas clínico, com

⁵ Refiro-me ao processo de educação do aluno à linguagem escolar, ao seu enquadramento à forma escolar.

⁶ De acordo com Sá (2002, p.65), no discurso oficial brasileiro apela-se às emoções para justificar a integração escolar: “Defende-se a idéia de que colocar os ‘deficientes’ junto às pessoas ‘normais’ é um sinal de grande avanço impulsionado pela solidariedade. O foco é colocado nas concessões e ajustes que as escolas e instituições devem fazer para ‘recebê-los’. A idéia é manter ‘todos’ juntos para assimilar a diversidade. O que não fica muito explícito, no entanto, é que a separação do outro pode ser conseguida apesar da aproximação física, por restrição da comunicação (...). A mesma autora levanta o esforço pela redução dos gastos do Estado como motivador da implementação das políticas educacionais atuais favoráveis à integração escolar. (Sá, 2002, p.360).

atendimento individual e em grupo, mas também junto às escolas, com vários programas de orientação fonoaudiológica”.

A criação de novos “núcleos” foi justificada como forma de “oferecer um trabalho contextualizado e significativo às crianças; desenvolver as atividades específicas de estimulação de fala, audição e linguagem”, como indica Francisco (1994, p.63). Mas, como iniciativa pública, pretendeu-se diminuir a carência de atendimento especializado ao surdo, enfatizando-se mais o trabalho terapêutico e assistencial que propriamente escolar na ampliação dessa oferta.

Por isso, nesse processo de descentralização, não foram pensadas condições que implicariam rever a estrutura e a organização da instituição escolar para poder proporcionar qualidade de ensino e a garantia da permanência desse aluno na educação regular, de acordo com a possibilidade de integração com o ensino comum preconizada na legislação educacional atual e em diferentes propostas de Educação Especial. Porque a principal motivação para a criação das escolas especiais no sistema escolar municipal de São Paulo foi a de ampliar a oferta de “reabilitação aos surdos” e não a de criar oportunidades educacionais alternativas à inclusão desses sujeitos no ensino escolar.⁷

Por ter sido pensada como uma descentralização do “atendimento ao deficiente auditivo”, a criação das escolas especiais não previu a coordenação do trabalho nelas realizados nem foram abertos espaços que favorecessem a interação entre as próprias escolas, que ficaram obrigadas, “como escolas regulares”, a desenvolver de forma isolada práticas direcionadas a impulsionar a integração do

⁷ Em documento produzido pela escola estudada, consta que pais, professores, Sociedades de Amigos de Bairro e Associações de Surdos, em 1987, pressionaram a Câmara Municipal de São Paulo para que se aprovasse a criação das Escolas Especiais, sendo uma em cada região da cidade. O que indica que era reduzida tanto a oportunidade de escolarização quanto a oferta de atendimento especializado público ao surdo, em todas as regiões da cidade. (PMSP, SME, EMEE Anne Sullivan, Projeto Pedagógico, 2005)

aluno surdo no ensino regular – sem a indicação do apoio pedagógico necessário à compreensão dos problemas educacionais envolvidos na escolarização desse sujeito.

Os relatos de duas profissionais da escola focalizada nesta pesquisa reforçam esse entendimento:

Desde que eu entrei [na Anne Sullivan], há oito anos, nunca fui chamada para estudar, definir, organizar alguma diretriz de educação especial de surdos, nunca aconteceu isso. Os coordenadores [pedagógicos] também não. Então, quer dizer que não chamaram nem o diretor, nem o coordenador, para fazer uma análise e definir: “As escolas de surdos municipais de São Paulo vão trabalhar nessa concepção. Nunca. Nem para discutir como cada uma das Escolas Especiais trabalha. Tivemos algumas reuniões por iniciativa das diretoras e coordenadoras. Nos reunimos duas ou três vezes, no máximo, porque a segunda reunião nunca acontecia. Mudava o governo, de novo, primeira reunião, segunda ninguém chamava. Então, cada escola trabalha de um jeito, cada uma tentando acertar. (...) Eu não tenho idéia do que o “Hellen Keller” faz, qual é a prática deles, eu não tenho a menor idéia, o que a “Madre Lucy” faz, o “Neuza Basseto”, eu não tenho... (Profissional da Escola Especial 2)⁸

Ainda que o “isolamento” forçado resultasse num suposto fortalecimento do grupo de profissionais na escola estudada, a ausência de possíveis “trocas” com outras escolas especiais parece ter sido sentida como um problema associado a incertezas da escola que não se resumem a questões administrativas.

A profissional da escola especial aponta os problemas que vivenciou nos anos iniciais do funcionamento desta unidade escolar:

Eu tinha medo de ficar só no Hellen Keller porque as pessoas de lá... Parecia que só existia aquilo e perdia o parâmetro das coisas que aconteciam no mundo. Era uma escola muito fechada, não tinha formação junto com a Rede e elas falavam as mesmas coisas sempre. Nas reuniões sempre o mesmo olhar que não avançava. (...).

[Quando assumi a Anne Sullivan] eu não conhecia nada de direção, não sabia nem o que tinha que encaminhar. Trazia as dúvidas, o que era bom para o surdo, eu trazia para a escola para discutir. Começamos a mudar a educação infantil, trazemos a discussão da língua de sinais para a escola, e todas as visões do que era esse trabalho, o precoce, abre o noturno, que as EMEDAS não queriam abrir e a gente abre a EJA. (...). Tinha várias dúvidas, fomos atrás das pessoas das universidades para nos ajudar e trazímos pessoas para dar

⁸ Para diferenciar os parágrafos em destaque entre os de citações bibliográficas e de depoimentos, para os primeiros utilizarei somente o sistema de redução da fonte (cf. as normas do Programa); para os depoimentos, além de redução da fonte, utilizarei o tipo “itálico”.

curso aqui dentro, mas era uma busca do grupo, era um grupo muito forte que tinha muita vontade de transformar. (...). Sempre o meu foco era a questão do surdo, não era ser só uma boa diretora, eu tinha dúvidas se o trabalho que estava sendo desenvolvido era isso mesmo. (Profissional da Escola Especial 1)

Por outro lado, a criação dessas escolas especiais se deu numa época de muitas discussões sobre as questões da exclusão e da inclusão nas escolas brasileiras. Iniciava-se a implementação de políticas educacionais direcionadas à “integração do deficiente” no ensino regular oferecido pelas escolas comuns, direção essa refletida no caminho indicado pela legislação, como, por exemplo, a Constituição Federal de 1988 (Art. 208, Inciso III), em cujo texto ficou registrado, pela primeira vez, a preferência do atendimento aos “portadores de deficiência” na rede regular de ensino.

Nesse mesmo momento histórico, considerando os problemas da educação dos surdos, começaram a se intensificar, por um lado, as críticas aos processos de “normalização do deficiente auditivo pelo oralismo” mediante a defesa da língua de sinais para efetivar as trocas comunicativas desses sujeitos e promover sua escolarização.⁹

Por outro lado, foi sendo cada vez mais denunciado o fato de que a escola cedia seu espaço destinado aos processos de ensino-aprendizagem de

⁹ Na década de 1990 essas críticas redundaram em correntes da educação dos surdos que defendem a instituição da língua de sinais como “língua natural” dos surdos com base em “estudos da cultura surda”, tal como os produzidos por Skliar (1998), entre outros autores, que observam os surdos como uma “minoria cultural” (formada como um grupo social distinto, com uma cultura, identidade, língua e discurso próprios) situada em conflito com a ordem cultural hegemônica na sociedade que defende o “discurso ouvintista”. Fundamentadas pela visão dos surdos como “minoria lingüística”, que têm a língua de sinais como primeira língua, nasceram várias propostas de educação para os surdos. A proposta de educação bilíngue defendida por Skliar propõe a “ruptura entre a educação especial e a educação dos surdos para que a educação multicultural e bilíngue de surdos possa se desenvolver numa profundidade política, deslocando representações, ressignificando objetivos”, para corresponder aos ideais da comunidade surda (Skliar, 1999, p.14).

conteúdos curriculares para a realização de um trabalhado inadequado de “habilitação fonológica”, que era de competência da área da saúde.¹⁰

Em 1987, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no seu “Programa de Educação Especial”, já havia planejado um “Sistema Integrado de Educação Especial” que previa a “criação de modalidades de atendimento para educandos com necessidades educacionais especiais junto às escolas comuns”, como mostrou Pietro (2000, p.67). De acordo com a mesma autora (Pietro, 2000, p.240), a SME/SP iniciou, nessa direção, um processo de organização do atendimento escolar aos alunos com necessidades especiais no ensino regular através da implantação de um único modelo de atendimento especializado baseado na instalação de “salas de recursos”¹¹. Contudo, contraditoriamente, manteve e ampliou a opção pela via “especial” de atendimento aos surdos em instituições segregadas.¹²

Segundo Gonçalo (2004, p.59), alguns estudos apontam que a “dificuldade de implementação da inclusão nas escolas brasileiras [deve-se] à fragilidade existente nos próprios conceitos relacionados à inclusão”. Recorrendo à Marchesi, essa autora discorre que isso se deve ao conceito de “necessidades

¹⁰ Um panorama dessas denúncias foi trazido na discussão realizada anteriormente sobre a ênfase ao aquisição da linguagem em detrimento das discussões propriamente escolares. Dentre as referências sobre ao assunto, destaco os trabalhos de Soares (1990, 1999), entre outros autores.

¹¹ Segundo dados trazidos pela pesquisa de Pietro (2000, .p.15 e p. 192-214), a opção pela instalação de “auxílios especiais”(proporcionados em ambientes comuns ou regulares de ensino, conforme definição de Mazzotta) aparece como uma tendência nas diferentes propostas de política de educação especial da SME/SP desde 1988. Em 1989 foram criadas as Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (SAPNE), que deveriam atender alunos com deficiência física, auditiva, visual e mental, com o apoio de equipes multiprofissionais ligadas às Unidades Básicas de Saúde ou entidades conveniadas, em turno diferenciado ou regime exclusivo, quando o aluno não demonstrasse condições de acompanhamento escolar nas classes comuns da rede municipal de ensino.

¹² Considerando os dados que levantou em sua pesquisa, Pietro (2000, p.240) conclui que “as ações da SME/SP, ao longo destes anos [período de 1986-1996], em verdade, se fundamentaram na defesa da ampliação das oportunidades educacionais e na criação de condições adequadas à permanência de todos os alunos no mesmo espaço escolar. Entretanto, a Prefeitura de São Paulo sempre manteve os convênios com instituições especializadas particulares e, por alguns anos, como a única contribuição do poder público, o que, no limite, significa a manutenção do atendimento privado com verba pública. Registre-se, também, que o município tem mantido escolas especiais para deficientes auditivos, que, no fundo, podem não possibilitar a integração”.

educativas especiais" que é "muito vago e amplo" e não traz a "diferenciação entre problemas de responsabilidade direta da escola e os problemas do âmbito, familiar, econômico e social". Ainda, de acordo com Gonçalo (2004, p.59), Ross é outro autor que

(...) aponta que a educação inclusiva assume uma postura excessivamente otimista de educação especial pois, para o autor, parece que existe uma crença de que a substituição do termo 'deficiência' para 'necessidades educativas especiais' faz com que esta se torne menos grave.

No caso da educação dos surdos é interessante notar as diferenças nas visões em defesa do desenvolvimento de processos educacionais inclusivos desses sujeitos.

Por exemplo, destaco entre outros autores, o estudo realizado por Sá (2002), no qual a autora questiona a idéia de integração dos surdos no ensino comum existente e propõe que a "inclusão escolar" desses sujeitos só poderá ser efetivada em espaços segregados transformados pela promoção dos ideais da educação bilíngüe. Nesse sentido, essa autora defende que:

O tema da integração/exclusão escolar deve continuar a ser colocado sob suspeita, pois se relaciona diretamente com a questão da colonização sobre os diferentes, e com os poderes e saberes que sustentam o fracasso na educação dos surdos. A tão difundida proposta de integração escolar de surdos tem que ser questionada à luz dos recursos lingüísticos, cognitivos e sócio-culturais, que o surdo necessita em seu período de escolarização, visando plena realização enquanto cidadãos de direitos. Para tal, não é constrangedor que se tenha que continuar a defender a utilização de escolas específicas para surdos (que, certamente, não hão de ser as mesmas, até então sujeitas à lógica deficientes auditivos/escolas especiais). (Sá, 2002, p.359)

Posição semelhante foi observada em Gonçalo (2004, p. 62) que faz referência ao texto da própria Declaração de Salamanca de 1994 para lembrar que esta "apesar de recomendar a inclusão de todos os portadores de necessidades educativas especiais" ao referir-se à questão da importância da linguagem de sinais para os surdos considera que:

Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns. Gonçalo (2004, p. 62)

A meu ver, na escolarização dos surdos, de modo geral, parece pesar mais a “gravidade da condição marginal” desse sujeito na sociedade, comumente explicada por problemas relativos à linguagem e às dificuldades de comunicação que terminam justificando a manutenção dos espaços segregados de atendimento escolar para essa população e reforçando à idéia generalizada de que, fora desses espaços, os surdos não encontrariam o apoio que necessitam.

Os profissionais das escolas especiais consideram o atendimento segregado como a melhor opção para promover a integração social dos surdos que se vêem com uma “diferença marginalizada” e terminam sentindo o peso de uma realidade de injustiça e de exclusão que os posiciona como “minoria invisível” da sociedade. Acreditam que essa realidade por si só justificaria a importância das escolas especiais, como indica a seguinte afirmação presente em documento produzido pela escola focalizada nesta pesquisa:

O atendimento em escolas especiais nunca foi muito entendido e aceito por alguns educadores em nosso município, pois muitos acreditam que todos os deficientes auditivos deveriam ser atendidos na escola comum, acreditam que esses alunos estariam segregados da convivência com os ditos “normais” e com aqueles que convivem em seu bairro e/ou comunidade. Essa convicção cristalizada impede que avancemos na compreensão do que significa ser surdo na cidade de São Paulo. (PMSP, SME, EMEE Anne Sullivan, Projeto Pedagógico, 2005)

O outro lado dessa “condição marginal” que viveria o surdo seria sua possível dependência enquanto aluno para com esse tipo de instituição onde ele se encontra com seus “pares”, a qual coaduna com a necessidade legitimada pela sociedade de um “tratamento específico” para esse sujeito, tal qual defendem profissionais do ensino especial e demandam seus familiares.

Diante dessa realidade o ideal de inclusão escolar dos surdos das camadas populares pode parecer pouco concretizável tendo em vista os conflitos que envolvem as relações desses sujeitos, estando eles *oralizados ou não*, com a cultura escolar e a cultura mais ampla socialmente valorizada. Conforme relato de um profissional da escola estudada:

Há muita resistência com essa questão da inclusão, porque tem alunos aqui que tem condições de estar no ensino regular. A preocupação é com a comunicação do aluno, porque se tem um pouquinho de oral se vira melhor no ensino regular, tem mais chance. Esses alunos, por que não vão para a escola regular? Eles não querem, nem os alunos, nem as famílias. Quando fazemos a triagem tem alunos que não precisam estudar aqui, são oralizados. Podem estudar perto de casa, tem condições, com apoio, de estudar no ensino regular. Tem que pensar porque se quer o filho com convívio, amizades de ouvintes, aqui vai ter outro encaminhamento (...). Mas, têm pais que não querem: "Eu não quero que meu filho seja discriminado". Tem essa questão do receio de que vai sofrer discriminação e aqui não porque é todo mundo igual. Aqui é o clube, ninguém quer faltar na escola, eles não querem ter férias, porque aqui, além de aprender, eles encontram com os amigos, eles encontram com os iguais. Temos resistência em relação aos alunos de irem para o ensino regular e em relação às famílias.

(...) [Um ensino] com a qualidade que gostaríamos que tivesse, sentimos que é um pouco difícil nos sensoriais. Os outros acho que é possível sim! O deficiente físico, tranquilamente, é só adaptação de prédio. Eu acho que as outras deficiências como mental leve ou Síndrome de Down é possível sim, porque eles participando junto com os outros vão crescendo. Com relação aos alunos sensoriais, eu acho que precisa tomar um pouco mais de cuidado para eles não ficarem excluídos na inclusão. Infelizmente, as histórias que ouvimos são de exclusão e os alunos querem voltar. (Profissional da Escola Especial 2)

Para compreender a força dessa demanda por espaços segregados aos surdos e da identificação desses sujeitos com essas instituições, observo com Luchesi (2003, p.96) que

*(...) a maneira como a surdez é construída socialmente – chama a atenção, impõe-se na relação cotidiana, normalmente afastando aqueles que a possuem e, na maioria das vezes, anula a atenção para outras particularidades. A pessoa com surdez tem uma particularidade incongruente com o modelo ideal criado pela sociedade e, por conseguinte, como nos lembra Goffman, sendo-lhe atribuído o *status* de inabilitado para uma aceitação social plena.*

Nas palavras de Luchesi (2003, p.101), “em qualquer direção, a surdez vai se constituindo como geradora de conflitos”, de modo que as contradições

trazidas pela indefinição entre oferecer escolarização ou tratamento marcam as práticas desenvolvidas nas escolas especiais atuando de tal forma que dificultam a compreensão do trabalho realizado nessas instituições, ocultando suas limitações, confundindo processos que podem “excluir” com os que devem “incluir”. Recorrendo às considerações de Pietro (2000, p.100), ressalto que:

No caso específico do município de São Paulo, quando são destacadas as caracterizações de deficiência mental ou auditiva pode-se perceber que são elegíveis somente os alunos com menor grau de comprometimento, uma tendência da maioria dos serviços ofertados em escolas públicas. Como consequência, os que não se enquadram nesse perfil ficam segregados em instituições e/ou escolas especializadas, tendo dificultado seu acesso ao meio escolar comum. Outros tantos ficam excluídos de qualquer tipo de atendimento, ou devido a insuficiência de vagas nesses estabelecimentos ou em decorrência de critérios da própria instituição que, por vezes, também exclui os que apresentam limitações mais significativas.

Isto é, no âmbito da política municipal não foi levado em conta o caráter extraordinário do encaminhamento de alunos com necessidades especiais às classes ou às escolas especiais, conforme disposto na legislação educacional vigente¹³, o que trouxe limitações para as condições da escolarização dos surdos no sistema escolar do município de São Paulo que ficaram reduzidas ao atendimento especializado oferecido nos espaços segregados. De modo que, nas palavras de Pietro (2000, p.241) “o ensino comum seria disponibilizado *quando possível* e as estruturas de apoio seriam acionadas *se necessário*”, como apontou seu estudo sobre a direção política mostrada pelas diferentes propostas de educação especial para a rede municipal de ensino de São Paulo formuladas nas últimas décadas.

[Grifos da autora]

¹³ A Lei 9.394/96 (Art. 4, Inciso III), de acordo com a CF de 1988 (Art. 208, III), preconiza que o atendimento especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais deve ser efetuado preferencialmente na rede regular de ensino, com a oferta de serviço de apoio especializado para que a rede regular possa atender esses alunos. Ainda, prevê que a permanência desses alunos em “classes, escolas e serviços especializados” dar-se-á “em função das condições específicas dos alunos”, quando não for possível sua integração nas escolas comuns (Art. 58, §1 e §2).

É oportuno ressaltar que, do ponto de vista da educação formal, segundo os princípios normatizadores atuais¹⁴, supõe-se que as escolas especiais requeiram uma organização escolar e curricular diferenciada e flexível quanto ao espaço e tempo escolares; que exigem, também, recursos educacionais específicos, não disponíveis em situações comuns de ensino escolar, para proporcionar condições mais favoráveis ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

No caso das escolas especiais para surdos da rede municipal de São Paulo, à primeira vista, isso parece ser verdadeiro quando comparadas com a maior parte das escolas comuns públicas brasileiras, suas condições são diferenciadas: atendem um número menor de alunos; têm um quadro docente com melhor qualificação profissional; tendo em vista o trabalho especializado, recebem melhores salários e sua jornada parece ser menos exaustiva, etc.

No entanto, as diferenças são reduzidas quando são observadas as regras da organização institucional, administrativa, curricular e pedagógica que regulamentam seu funcionamento, as quais, basicamente, são as mesmas que incidem sobre a escola comum, com alguma diferença na carga horária das disciplinas regulares e na parte diversificada do currículo. Também, a maioria dos recursos materiais pedagógicos voltados para educação dos surdos quase não

¹⁴ Refiro-me, especialmente, aos parâmetros definidos nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Parecer n.º 17 e Resolução n.º2, de 11 de setembro de 2001, do CEB/CNE), que em conformidade com a LDBEN/96, reafirmam a preferência do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede regular de ensino (mediante a organização de serviços de apoio pedagógico especializado, oferecido nas classes comuns ou em salas de recursos, e a presença de professores capacitados e especializados, flexibilização e adaptação curricular, e recursos didáticos diferenciados). Define como extraordinário esse atendimento em classes especiais organizadas nas escolas regulares, *em caráter transitório*, a alunos que não possam ser atendidos em classes comuns; e, *em caráter extraordinário*, em escolas especiais, públicas ou privadas, para atendimento a alunos que requeiram atenção individualizada e *adaptação curricular tão significativa que a escola comum não consiga prover*. (Grifos meus)

difere daqueles utilizados na educação comum, enfatizando, em geral, o uso de recursos visuais.

Isso significa que essas escolas especiais podem sofrer de problemas semelhantes aos das escolas comuns. Relatos colhidos em entrevista apontaram alguns “entraves” vividos pela escola especial na rede municipal paulista:

A gente sofre com a falta de espaço, porque não tem! .(...). Sentimos falta de material para trabalhar com os alunos. (...). Entra uma nova administração, até se organizar... Aí, vem um monte de material que não tem nem onde guardar, depois não vem mais... A escola atende as necessidades dos alunos que estão aqui. (...)

Os obstáculos que eu tenho, qualquer diretor de escola pública vai ter: a falta de verbas e de autonomia para contratar ou demitir funcionários.

O que prejudica é a estabilidade dos funcionários. (...). A questão da atribuição de aulas é sempre um drama porque aqui nós não temos o professor especialista em matemática, português, história, geografia, ciências etc. no Fundamental II. (...). Então eu fico até sem profissional porque ele não consegue vir para a escola, ele não consegue escolher a escola. (...). Então, o que acontece: (...) O professor habilitado em áudio-comunicação, ele não consegue entrar aqui, porque se ele é de educação infantil, aqui não tem vaga, se é do Fundamental I o quadro está completo, só tem no Fundamental II. (...). Como preenche as vagas? Preenche por que essas dezesseis professoras são excedentes do Fundamental I. Ninguém entra e ninguém remove. (...).

Então, a SME atravanca o trabalho da gente quando coloca regras gerais na especificidade. E o que acontece? O aluno é prejudicado. O professor continua trabalhando, infeliz, porém trabalhando. SME atravanca o trabalho da gente quando não entende a especificidade da escola e quer colocar a gente na regra geral. (...).

Outro exemplo é que agora temos que atender o surdo-cego. (...). É impossível atender o surdo-cego se não tiver uma pessoa para ficar só com ele, porque o professor vai ser guia-interpretante, vai ficar com esse aluno da hora que ele entra até a hora que ele sai. Se for para atender, vamos atender direito. Para eles ficarem isolados num canto enquanto o professor dá aula para os outros e quando dá tempo ela vai lá e explica para ele alguma coisa, não tem cabimento! (Profissional da Escola Especial 2)

Mas, nas escolas especiais para surdos da rede municipal de ensino de São Paulo, atualmente, existe um esforço no sentido de afirmar uma especialidade que efetivamente mostre sua diferença com relação às escolas comuns, as condições apontadas fazem com que, por um lado, essa especificidade seja afirmada através do corpo docente obrigatoriamente composto por professores “especialistas na área”.

Por outro lado, sem uma maior definição quanto à própria especialidade, esta parece resumir-se mesmo aos alunos a que são destinadas.¹⁵ O que indica que os princípios organizadores de suas atividades pedagógicas aparecem relacionados à visão que seus profissionais têm sobre as dificuldades corporificadas pelos surdos, ou seja, estão implicados na visão que possuem da deficiência desses sujeitos. Tal como comprehende Luchesi (2003, p.139), ao que parece

Os atendimentos reabilitatório e educacional refletem o mesmo discurso, na medida em que dirigem suas preocupações à procura do melhor método para alfabetizar o aluno surdo, às discussões centradas nas dificuldades apresentadas por esses indivíduos, à melhor forma de comunicação a ser utilizada nos processos terapêuticos e de aprendizagem.

Nos últimos anos, na perspectiva de diferenciarem-se das escolas comuns, as escolas especiais têm apostado nas melhores condições que possuem em relação às escolas comuns para oferecer educação bilíngüe aos surdos. Estudos recentes, como a pesquisa de Slomski (2004) sobre a prática pedagógica de professores numa escola de surdos bilíngüe, indicam que as escolas especiais estão se empenhando para isso.

Também, na escola focalizada nesta pesquisa foi observado esse esforço em busca de uma “essencialidade” própria através da afirmação da comunicação pela língua de sinais. (ANEXO D)

Ao longo dos últimos anos, de acordo com os relatos das diretoras entrevistadas, aconteceram modificações significativas na orientação das práticas desenvolvidas na escola estudada por conta de uma parceria estabelecida com outras instituições para o desenvolvimento de um projeto de metodologia de ensino

¹⁵ Conforme indica documento da escola, atualmente ela está aberta à “Crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência auditiva/surdez, surdocego ou com outras deficiências, limitações, condições ou disfunções associadas à deficiência auditiva/surdez, cujos pais ou o próprio aluno optarem por esse serviço, nos casos em que se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer as necessidades educacionais especiais e sociais desses educandos e educandas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental Regular e na Educação de Jovens e Adultos - EJA (Portaria 5.718/04 – art. 23)”. (Projeto Pedagógico, 2005) (Grifos meus)

“mais adequada” aos alunos com o problema da surdez.¹⁶ Os resultados dessa intervenção segundo os relatos colhidos foram:

Para mim a pesquisa da FAPESP, que houve aqui por quatro anos, (...) quando a gente traz a pesquisa, traz também essa ânsia de trazer as discussões.... E a gente foca na dificuldade do surdo de aprender a ler e escrever. Começamos a estudar Vygotsky, discutir pensamento e linguagem e a gente descobre que o nosso problema não era aquele. (...). Briguei para que todas as pessoas entrassem, mas das bolsas que consegui somente sete, oito e depois doze pessoas permaneceram. O nível de exigência é alto e as pessoas ficavam assustadas. Tinha uma preocupação de não ocorrer uma discrepância, entre aqueles que participavam e os que não. Então, os textos, as discussões, levava para o outro grupo para não ter uma defasagem. Comecei a observar os grupos e perceber que havia diferenças na prática, porque o grupo que fazia a pesquisa mudou a prática e o outro grupo não.

Comecei a perceber que, se hoje esta escola não tem dúvidas quanto a LIBRAS é por que a gente passou por essa experiência. Tenho visto os alunos irem para a faculdade... Coisa que no oralismo a gente não conseguia chegar, demorava muito para adquirir vocabulário. Nós achávamos que na Universidade as pessoas estavam além do que a gente estava. Não tínhamos a resposta. A gente tinha tanto medo de errar que queríamos que alguém tivesse essa resposta. A resposta estava aqui dentro mesmo. Achava que um professor fluente em língua de sinais era um bom professor... (Profissional da Escola Especial 1)

Nos primeiros anos da existência da escola, seus profissionais, entretanto, pareciam ter outras preocupações. Criada em 1988, a escola especial Anne Sullivan, de acordo com Rizkallah (1990, p.53 e p.78), ressentia das “precárias condições em que foi criada, sendo desenvolvido um trabalho com a ajuda dos pais”.

A escola especial “ocupava um pequeno imóvel” ao lado de outra escola municipal,

¹⁶ Refiro-me ao “Projeto de Integração das Tecnologias de Comunicação ao Processo de Letramento do Surdo”, financiado pelo “Programa de Melhoria do Ensino Público da Fapesp”, coordenado pelo Prof. Dr. McCleary, em parceria com o Núcleo de Pesquisas das Novas Tecnologias da Comunicação Aplicadas à Educação – Escola do Futuro – USP, EMEE Anne Sullivan e a Câmara Americana de Comércio. Atuando de 1997 a 2000, o desenvolvimento desse projeto trouxe modificações às práticas de alfabetização na escola, atingindo, de modo geral, a práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

No relatório final do projeto, destacou-se: “a continuada interação e aproximação das atividades dos grupos [fala dos quatro grupos de pesquisa: Leitura e Escrita; Relações Família-Escola; Midiateca; Informática educativa] e a interação da pesquisa à vida da escola em geral; a contribuição efetiva do projeto para a mudança do contexto da educação do surdo através da produção de material didático e de eventos educativo-culturais; a continuada capacidade do projetos de gerar e inspirar novas pesquisas em relação à vida surda; a maturação demonstrada pelos pesquisadores-bolsistas no que diz respeito a sua capacidade de organizar suas próprias propostas e práticas e de socializar suas novas concepções de educação do surdo através de seminários, oficinas, apresentações públicas e relatórios escritos”. (USP - Escola do Futuro/FAPESP, Projeto de integração das tecnologias ao processo de letramento do surdo -relatório final de atividades, 2000)

com a qual fazia acordos para usar “espaços e instalações com os quais não contava”.

Essa mesma autora observou que a escola não contava com equipe de apoio nem equipamento de reabilitação auditiva; o material didático e recreativo disponível era “simples” ¹⁷. (Rizkallah, 1990, p.54)

Tais condições apontam que o desenvolvimento das práticas na escola dependia exclusivamente do empenho de seus docentes, os quais contavam somente com seu conhecimento enquanto “especialistas na área” e com a experiência passada no ensino regular. (Rizkallah, 1990, p.53) Sendo herdeira da tradição oralista não houve outra orientação na escola especial que a perspectiva do trabalho de reabilitação, e isso refletiu nas formas que encontrou para organizar suas atividades:

Ao adotar como suporte teórico o mesmo discurso que orientou pais e formou especialistas, o ensino especial organiza-se em uma dependência direta ao desenvolvimento da fala. Daí apoiar-se em técnicas reparadoras para promover a educação dos surdos. Dessa forma, os conteúdos escolares são introduzidos à medida que os alunos possam compreendê-los, segundo o vocabulário adquirido. Luchesi (2003,p.128)

A Zona Sul da cidade de São Paulo, onde se localiza a escola estudada, é uma região populosa e carente de serviços sociais públicos. Assim, parece que naquela época havia uma demanda “represada”. Por isso, nos primeiros anos de funcionamento da escola, no período de 1988-1989, houve o registro de 180 alunos aguardando vaga, conforme relata Rizkallah (1990, p.83), o que

(...) levou a um atendimento de emergência de 20 das 46 crianças que se apresentaram, entre 18 meses e 3 anos: três vezes por semana um professor especializado inicia um trabalho para que esses deficientes recebam alguma educação especial.

¹⁷ A autora entende como “simples” os materiais didáticos e recreativos “confeccionados pelas próprias professoras e adaptados para que as crianças se exercitem a partir do concreto, usando figuras e objetos, estimulação tátil e visual, com materiais e brinquedos que são trazidos ou angariados” (Rizkallah, 1990, p. 86).

A escola, em 1988, abriu vagas para a matrícula de 80 deficientes auditivos a partir de 3 anos – a idade-limite para o ingresso sem escolarização era de 7 anos –, deixando 50 aguardando oportunidade. A escola funcionava com 10 classes; em oito delas era oferecida educação infantil (dada em 3 estágios), nas outras duas era oferecido o 1º ano do ensino fundamental. (Rizkallah, 1990, p.53-54)

Nessas condições, ao mesmo tempo em que se organizava para poder oferecer ensino fundamental regular, a escola especial procurava responder às pressões das demandas sociais por saúde que estavam implicadas na oferta de atendimento aos surdos da região que atendia, confundindo oportunidade de escolarização com necessidade de um trabalho que resultasse no desenvolvimento da fala e da linguagem desses sujeitos.

Suas práticas terminavam, por isso, voltando-se a ações que “possibilitassem ao deficiente auditivo desenvolver a audição residual e a linguagem falada”, como observou Franscisco (1994, p.68) numa investigação focalizada na mesma escola sobre o atendimento especializado oferecido para a “primeira infância” (0 a 3 anos).

A pesquisa dessa autora dá indícios de que as preocupações dos profissionais da escola naquele momento estavam direcionadas a potencializar as “condições” para o trabalho de oralização através de programas de atendimento precoce das crianças surdas. O que parece justificar, também, a predominância da oferta de educação infantil nos primeiros anos de funcionamento dessa escola.

A realização do atendimento prometido à “população carente” exigia da escola estudada estratégias compensatórias para que pudessem ser promovidos os ideais da educação especial a ser oferecida. Como a grande maioria das crianças surdas que recebia vinha de famílias de baixa renda, carente de recursos que

pudessem dar suporte ao ensino especial, ficava pressuposto que o atendimento especializado público era a primeira oportunidade que essas crianças teriam de ser socializadas, de aprenderem hábitos de higiene e convívio social.

As ações da escola especial estavam sendo orientadas, de acordo com Francisco (1994, p.69), por estudos que evidenciavam:

(...) que a criança com comprometimento de audição, necessita, desde os primeiros anos de vida, de diagnóstico adequado, indicação de aparelho de amplificação sonora, acompanhamento audiológico, terapia de linguagem; e a família, por sua vez deve participar do atendimento junto à criança, receber informações e discutir os diversos aspectos que envolvem a questão da deficiência com os profissionais que atuam com seus filhos, e com outros pais que compartilham o mesmo problema.

Com isso, segundo essa autora, a escola especial relacionava sua ação pedagógica ao trabalho clínico de reabilitação e de assistência social:

Ao procurar desenvolver serviços que não são de sua competência, a escola Anne Sullivan, no trabalho com crianças pequenas, distancia-se de seu papel educativo ao buscar preencher lacunas do sistema de saúde. (Francisco, 1994, p.68)

Portanto, de modo geral, as práticas voltadas ao aprendizado dos conteúdos escolares desenvolvidas pela escola analisada eram determinadas pelo ideal da oralização contido nas propostas de educação dos surdos que prevaleciam naquele momento.

Para que pudessem ser respondidos os apelos sociais planejava-se uma educação compatível à deficiência manifestada pelo aluno, entendendo que os objetivos pedagógicos da instituição especializada não correspondiam propriamente àqueles determinados socialmente à escola comum. Considerava-se que o lugar atribuído à escola especial no sistema de ensino não era o de agente da cultura escolar, ainda que devesse cumprir a função de transformar o surdo em aluno, isto é, torná-lo “escolarizável” dentro dos limites estabelecidos pela deficiência.

Nesse sentido, o relato da diretora da época indica a importância dada à educação infantil como pré-requisito para o trabalho de oralização a ser efetivado no ensino regular da escola especial:

(...) entra [na Anne Sullivan] uma outra professora mais antiga que fazia parte junto comigo daquele grupo do Hellen Keller, porque não tinha professora na Rede. (...). Lá nós já questionávamos a metodologia, que era a estruturação da linguagem, o oralismo era muito forte. O mesmo currículo que tinha no Hellen Keller era o mesmo que era trabalhado aqui. Eu achava absurdo aquilo porque eles [os alunos] tinham que fazer educação infantil... Enquanto não tivesse, não poderia ir para o ensino fundamental, ficavam até 09 anos fazendo a educação infantil, porque era importante que eles tivessem a emissão e a recepção. (Profissional da Escola Especial 1)

De fato, conforme as informações colhidas através dos prontuários individuais de alguns alunos, disponibilizados pela escola estudada para esta investigação, foi observado que a idade dos alunos inscritos para o início do ensino fundamental começa a diminuir bastante a partir de 1992.

Considerando a relação dos alunos matriculados no Ciclo I, Fase I do Ensino Fundamental da escola pesquisada de 1988 a 1992 (Cf. APÊNDICES), foi notado que nos anos de 1988 e 1989, correspondentes ao 1.^º e ao 2.^º agrupamentos (APÊNDICES A e B), de um total de 24 alunos contabilizados somente dois foram matriculados no ensino fundamental com 7 anos: um aluno em 1988 e outro aluno em 1989.¹⁸

No 3.^º agrupamento (APÊNDICE C), feito a partir de 1990, entre 14 alunos matriculados, aparecem quatro alunos iniciando o ensino fundamental na idade ideal recomendada na legislação educacional.

No 4.^º agrupamento (APÊNDICE D), a partir de 1991, três entre 15 alunos foram matriculados aos 7 anos.

¹⁸ Para definir a idade com que o aluno iniciou o Ensino Fundamental usei o mês de março como referência.

No 5.º agrupamento (APÊNDICE E), em 1992, de 39 alunos inscritos, 26 iniciaram o ensino fundamental matriculados com 7 anos ou menos – pois foram 13 inscritos com 7 anos; nove alunos que ainda tinham 6 anos e quatro alunos que ainda estavam com 5 anos de idade.

Essa adequação à idade ideal para matrícula no ensino fundamental aponta que, em 1992, a escola especial estudada já contava com a maior parte de seus alunos formados por ela mesma nos três estágios de educação infantil. Haveria, então, melhores condições de ensino regular por conta do trabalho anterior de socialização e de envolvimento dos alunos nas estratégias de comunicação que estavam sendo produzidas na escola através das práticas pedagógicas que vinha desenvolvendo.

Tendo passado por processos de mudanças de variadas ordens, a escola estudada produziu um caminho próprio para o desenvolvimento de suas práticas, para o qual se valeu da participação ativa de seus profissionais, especialmente seus professores que estão enfrentando até hoje as dificuldades pedagógicas que encontram no cotidiano de seu trabalho.

Como apontam os relatos das profissionais entrevistadas nesta pesquisa, essas dificuldades muitas vez terminam sendo identificadas como sendo problemas nas práticas comunicativas desenvolvidas na escola:

Eu acho que tem obstáculos para o professor. Hoje eu tenho certeza absoluta, não tinha, foi uma construção, de que a língua de sinais é fundamental para o surdo se constituir como sujeito e se desenvolver para qualquer coisa. (...). Quando eu trouxe a língua de sinais para cá nós tínhamos muitas dúvidas: porque português sinalizado era melhor, porque tinha a estrutura do português. Hoje eu tenho certeza absoluta que a LIBRAS, com a gramática que ela tem, vai fazer o sujeito construir conhecimento, buscar informações e essa possibilidade que eu estou tendo na USP, desse grupo que está lá discutindo essas questões... Tem sido uma experiência fantástica! (Profissional da Escola Especial 1)

É interessante notar que tal como acontece atualmente na escola comum, o professor da escola especial também, nos últimos anos, tornou-se alvo das atenções dos especialistas na área. Ressaltada a “indefinição pedagógica” que envolve as práticas desenvolvidas nas escolas especiais, diante da emergência de um contexto que tem exigido maiores responsabilidades da escola e do próprio professor, a questão da defasagem na sua formação profissional aparece como principal problema escolar.

A aposta é que a partir de uma formação adequada para seus profissionais possam ser geradas as condições para uma escola especial “renovada”:

É pensar como o professor pode se apropriar da questão da língua, dessa concepção para ele ter sucesso escolar. Eu sou a favor da escola especial boa, não um depósito de alunos com tudo quanto é deficiência junto. (...). A escola especial tem que existir para atender aqueles que não tem condições de estar no ensino regular, que vão sofrer e não vão aprender. E os outros que têm condições têm que ir sim para o ensino regular, que tem que ter uma qualidade no atendimento. (...). Tem aquele primeiro grupo que se formou aqui na escola. Na primeira semana de aula, não deu outra, estavam todos aqui. Eles diziam: “Diffícil lá, a professora não sabe falar com surdo. Ela fala, fala, fala rápido, não entende”. Eles vinham aqui para a professora explicar a matéria que o outro tinha dado. Aí, entramos em contato com o pessoal de lá, já tava tudo acertado, a diretora lá era ótima, disposta a ajudar. Aos poucos eles foram entendendo e pararam de vir aqui com essa necessidade, eles vinham para encontrar os amigos. Foi um grupo grande, eles concluíram, deu tudo certo. (...). Agora nós temos mais histórias de sucesso, porque os alunos entraram na escola na idade certa e isso faz toda a diferença. Os alunos que entraram em 1989/1990 eles entraram atrasados, tem a concepção da época também... Depois de uma certa data [1999/2000], que mudou a concepção, certamente teve uma mudança significativa. (Profissional da Escola Especial 2)

Ainda que sejam continuamente buscadas mudanças nas práticas pedagógicas, sem a definição de um modo próprio de organização pedagógica e institucional, a referência organizacional da escola especial tornou-se a estrutura da escola comum, assentada no modelo seriado e disciplinar de organização curricular do ensino regular. Os limites sobre aquilo que é possível fazer na escola especial viriam da visão das dificuldades pedagógicas supostamente trazidas com os

problemas decorrentes da deficiência. De acordo com a compreensão de Januzzi (2004, p.33),

O discurso pedagógico específico, principalmente a partir de 1980, ressaltou a integração ou normalização, a colocação do deficiente na corrente da vida – *mainstreaming* –, isto é, buscou fazê-lo participar o mais possível de todas as atividades existentes para os considerados normais. A organização escolar enfatizou as semelhanças com os normais, mas o atendimento se fazia em etapas, isto é, a escola especializada e a classe especial seriam degraus, preparadores para a escola regular. Continuou a ênfase na deficiência, embora se ressaltasse também a influência estigmatizadora do contexto, destacando a capacidade de aprender, comprovada por toda a ação pedagógica anterior, mesmo sob teorias de aprendizagem, agora, contestáveis.

Desse modo, a escola estudada buscou “adaptar” as etapas curriculares comumente definidas para a progressão escolar do aluno no ensino comum ao “tipo” de aluno que recebia. Sem uma clara justificativa pedagógica, a expectativa era que o aluno da escola especial levasse muito mais tempo que o aluno da escola comum para o aprendizado do conteúdo curricular a ser oferecido – lembro que como tradição do ensino especial estabeleceu-se que os alunos de uma escola especial precisam freqüentar dois anos cada série ou etapa de ensino para que fosse, supostamente, garantido um aprendizado semelhante ao do aluno comum.

Os relatos trazidos pelas entrevistas com os alunos do ensino fundamental da escola observada indicaram que muitas das dificuldades experimentadas pelos surdos das camadas populares referem-se ao acesso à escolarização e aos problemas decorrentes da “não-adaptação” às atividades meramente mecânicas que prevalecem nas escolas orientadas pelo modelo pedagógico tradicional instituído no ensino regular.

Comum ou especial, comprehende-se que numa escola configurada através de um modelo de seleção, classificação e homogeneização dos alunos não há lugar para a real inserção destes nas suas práticas, especialmente se forem

considerados previamente “incapazes”, desprovidos dos recursos tidos como pré-requisitos dos processos de ensino-aprendizagem.

Na fala de uma ex-aluna que frequentou a escola especial focalizada no período de 1989 a 1993 aparece a rotina escolar daqueles anos, seu relato também denuncia as dificuldades encontradas pelo surdo para iniciar sua trajetória escolar:

Na 1.ª série estudava em outra escola, de ouvintes... A professora falava rápido, não conseguia acompanhar, não entendia o que a professora dizia. Ficava muito sozinha, em silêncio. Falei para minha mãe que não queria mais ir escola, queria trocar... Minha mãe foi procurar e encontrou “Anne Sullivan”.

Na escola de ouvintes eu não escrevia nada, só as letras a, b, c... Escola Anne Sullivan, escrevia, fazia lição, teatro, almoçava, brincava... Eu entendia o que era escrito, lia e escrevia coisas diferentes. Aprendia falar, tinha aula de Fono, 15 minutos, pouco porque tinha muitos alunos para fazer aula. (Sujeito 1)

Tal como aponta as dificuldades que encontrou no início de sua escolarização num ensino comum sem qualquer preparo para recebê-la, a mesma aluna revela os obstáculos criados pela própria organização do ensino especial que a fizeram voltar a enfrentar novamente o ensino comum em busca de uma trajetória escolar “mais semelhante” aos demais alunos:

Fiz a 2ª série, depois fui para 3ª. Mudou o ano e fiquei na 3ª série de novo, não entendi... por que? Todos da classe outra vez na 3ª. A professora falou que passei na prova, mas que era melhor ficar na 3ª série outra vez. Não entendi por que. Perguntei minha mãe e ela disse também não sabia. Na quarta série aconteceu de novo, outra vez, duas vezes, também não entendi... No outro ano passei para a 5ª série. Acabou 4ª série falei minha mãe não queria “Anne Sullivan”, porque 3ª e 4ª série duas vezes, não queria mais. (Sujeito 1)

Por outro lado, outro entrevistado, um aluno que ainda freqüenta o ensino fundamental na escola focalizada desde 1992, indica que sem o acompanhamento pedagógico adequado e o apoio que os surdos necessitam para sua escolarização, o ensino comum despreparado mostra-se tão assustador a esses sujeitos que o ensino especial parece sempre “mais adequado” e “acolhedor”, levando este último a ter uma vaga muito disputada por esses alunos:

Em 1990, primeira vez fui para escola. (...). Era escola de ouvinte. Escrevia mais ou menos, copiava certo, brincava, conversava, mas na escola aluno não tinha educação, tinha bagunça, muita bagunça, a professora ficava brava, nervosa. Amanhã, no outro dia, todo dia, bagunça, bagunça, bagunça...

Aí fui fazer fono, usar aparelho. Eu chorava muito, não queria. Minha mãe foi procurar outra escola, (...). Escola para surdos. A outra escola acabou e fui junto procurar com meu pai e minha mãe. Eu tinha sete anos, na outra escola eu entrei com quatro anos. Entrei outra escola, era fraco. Fui procurar vaga na escola, não tinha. Aí fui para outra (cita DERDIC) procurar, também não tinha vaga. Tem que esperar. Aí foi Anne Sullivan, vai começar. (...). Não sabia fazer gesto, nunca tinha visto. Eu olhei e perguntei: o que é isso? Eu não conhecia o grupo de alunos, confusão, professora falou que eu estava naquele grupo, chamou: - Vem para o grupo, vem... Sentar na carteira, em semicírculo, tinha mesa, cadeira. Estudei, estudei, estudei. Guardava os livros na mochila. Pegava o livro e fazia lição. (...). A primeira vez que encontrei surdo, nunca tinha usado gesto. (...). Comecei a aprender e aí foi. Eu não conhecia as palavras nunca, nunca, nunca, aí comecei a usar os gestos... Eu tinha amigos, todos eram amigos, eu olhava, eu aprendia. (Sujeito 2)

De modo geral, o que se observa é que os princípios e as normas que sustentam o ensino especial devem ser aceitos sem que haja a necessidade de torná-los comprehensíveis ao aluno ou à sua família, pois foram produzidos por “especialistas da área” para responder às necessidades dos alunos com deficiência.

A ênfase no desenvolvimento dos processos comunicativos fortaleceu princípios e normas que até hoje regulam as práticas no ensino especial para surdos, afetando a organização curricular dos conteúdos nas escolas especiais, delimitando a restrição do espaço destinado ao conhecimento e atuando na simplificação dos saberes escolares que devem ser aprendidos pelos alunos a que são destinadas.

Considerando as modificações propostas com a reforma que instituiu o sistema de ciclos, com progressão continuada e avaliação em processo, em todas as escolas da rede municipal de ensino de São Paulo, os indícios encontrados nesta pesquisa apontam que as tentativas de mudanças na estrutura curricular, nos processos de avaliação e na gestão escolar orientadas pelas políticas educacionais

implementadas na última década não tiveram repercussão no modelo organizacional desenvolvido na escola especial.¹⁹

Ao que parece, tanto quanto no ensino comum, operam nas práticas desenvolvidas no ensino especial um currículo regulado pela seleção de disciplinas com conteúdos simplificados, justificado como adequado ao aluno a que foi planejado.

Nesse sentido, pode-se dizer que no currículo desenvolvido pela escola especial foram sendo privilegiados determinados saberes, competências e formas de aprender em detrimento de outros, como ocorre no ensino regular comum. Através desse currículo ficaram estabelecidas e legitimadas as diferenças no desempenho escolar, mostradas pela avaliação dos resultados dos processos de aprendizagem de seus alunos. O que, redunda no fracasso ou sucesso observado na análise da trajetória escolar desse aluno.

Nos relatos dos alunos entrevistados encontrei indícios para revelar o currículo que estava articulado às práticas da escola especial ao longo do período estudado, chamando a atenção para o conteúdo escolar, as dificuldades vivenciadas

¹⁹ A Rede Municipal de Ensino de São Paulo foi a primeira no Brasil a ter instituído, em 1992, o sistema de ciclos em todo o seu Ensino Fundamental. A mudança foi regulamentada com a aprovação do Regimento Comum das Escolas Municipais que estabeleceu a organização do Ensino Fundamental em três ciclos (os dois primeiros com três anos e o último com dois anos). A partir de 1998, acompanhando as modificações na organização do ensino na Rede Estadual de Ensino de São Paulo, a SME estabeleceu os atuais dois ciclos de aprendizagem (cada um com quatro anos). A proposta de organização da escola em ciclos implicava numa reformulação das práticas desenvolvidas nas escolas municipais, através intervenções na gestão escolar e no trabalho docente em sala de aula. Propunha-se romper com a estrutura seriada e com a avaliação classificatória para ter as necessidades educacionais dos alunos como referência para redefinição do tempo escolar. Esperava-se que o trabalho da escola fosse desenvolvido de acordo com os estágios de desenvolvimento do aluno, acompanhado pelo instrumento da “avaliação em processo”, cujos procedimentos deveriam ser referência para replanejar a atuação docente, enquanto continuamente desse ciência ao próprio aluno sobre seus avanços e dificuldades. Ficou estabelecido, então, que a avaliação deveria ter uma função permanente de diagnóstico e acompanhamento do processo pedagógico. Contudo, ao longo dos anos, a falta de implementação da organização político-pedagógica das escolas em ciclos fez com que a permanecesse de muitas escolas, explícita ou implicitamente, os princípios das estruturas seriadas ou em blocos de séries, tal como foi observado na escola aqui focalizada.

pelo aluno no aprendizado, os problemas pedagógicos enfrentados por seus professores e as situações conflituosas da relação professor-aluno:

Sempre, sempre foi bom, sempre, sempre “Anne Sullivan” foi legal! Lá eu aprendi a fazer Português, frases, verbo, nome de pessoas, casa, escrevia o nome das coisas que tinham dentro de casa, automóvel... Matemática, mais, menos, era fácil fazer ‘mais, menos’ quando ensinavam. América, São Paulo, Rio de Janeiro. O corpo humano, coração, mão, olho. Os nomes, várias respostas tinha que pensar como se escrevia, tinha que explicar... Depois lembro de história, que falava, explicava sobre os Índios. Era “super” no passado, texto de português também falava sobre os índios. Então, era usado para poder estar escrevendo... Tem artes também. Na 5ª série tinha a professora de artes. Ela ensinava, ela era boa, ela era legal. Ela desenhava muito bem, sabia como traçar as coisas. Ela ensinava legal. Os alunos não podiam conversar, tinham que ter respeito, porque ela ficava brava, porque ela ensinava. Depois acabou, ela trocou de lugar, foi para outra escola. (Sujeito 3)

Na fala desse aluno notam-se indícios da precariedade do currículo real: fragmentos do conhecimento escolar aparecem sob a forma de informações soltas e desconexas; revelam-se processos pedagógicos que, calcados na figura da professora, terminam interferindo na experiência escolar do aluno, influenciando sua relação com o conhecimento.

O relato de outro aluno, que aponta sua dificuldade na aprendizagem de conteúdos básicos (como as quatro operações):

Era um pouco difícil, eu copiava sempre os nomes (Árvores, índios), entendia o texto, escrevia, escrevia, escrevia. Achava escola fraca. Mostrava lição para professora. Ela corrigia se estava certo ou errado. Eu gostava mais de português, depois história, geografia, depois ciências. Não gostava de matemática, eu perguntava: conta de mais, de menos, tem que juntar? Depois veio multiplicação. Eu nunca tinha visto sinal de vezes. Minha amiga Claudia ensinou. A professora explicou, eu não conseguia entender. A professora era muito teimosa. Perguntava para os amigos surdos: mais, menos, vezes, dividir. Aprendi um pouco, mas achei difícil divisão. Fazia, apagava, pensava, ficava olhando, mostrava: - Olha! Eu dividi! Quanto, quanto dá? Aprender, eu estudava para aprender. Professora de surdo ajuda, primeiro é para pensar, fazer sozinho. Ufa! Certo, certo, certo... A professora falava: - Passou de ano, foi para outro ano. Passei para segunda. Estudei, estudei muito português. Tem palavra, português, conheço, palavra nova falta, a professora explica. (Sujeito 2)

Nessa fala observam-se indícios de dificuldades e insuficiências no trabalho dos professores da escola especial com conteúdos específicos das

disciplinas escolares. Problemas que, a meu ver, quando não levam esses alunos a construírem estratégias próprias para poder acompanhar as aulas, terminam, por falta de apoio escolar, levando-os a procurar auxílio com outros alunos ou amigos, no próprio ambiente escolar ou fora dele.

Como de qualquer escola, outro relato mostra como a violência social tem chegado à escola especial:

Fiz 5^a série “Anne Sullivan” de manhã. A Professora estava grávida. Eu gostava da professora, mas um aluno na sala tinha falta educação com a professora, falava palavrão. Um dia atirou uma tesoura e quase acertou a professora que estava grávida. Outra professora chamou a diretora da escola para conversar com o aluno. Ele ficou com raiva e riscou o carro das professoras, furou o pneu. Ele era nervoso. Eu lembro, todo mundo lembra. Ele brigava muito com as pessoas. Uma vez ele me machucou, eu tinha medo... (Sujeito 1)

Essa fala remete a existência de problemas de diversas outras ordens que se apresentam no cotidiano escolar, indica a existência de conflitos latentes nas relações sociais que afetam as interações entre professor-aluno e entre os próprios alunos, chamando a atenção da escola para dificuldades impostas pela realidade vivida pelos alunos surdos das camadas populares.

Nesse sentido, principalmente nos últimos anos, mudanças nas orientações das práticas desenvolvidas pela escola estudada, fizeram os profissionais refletissem sobre a dimensão de seu trabalho:

São muitas coisas que acabam interferindo na aprendizagem do aluno. A falta de estrutura da família também, o aluno está tão cheio de conflitos, tão cheio de problemas, ele vai para a escola e não está com a cabecinha boa para nada, para absorver... Cobramos dos alunos um monte de coisas, e, às vezes, nem damos condições para que ele alcance aquele resultado. E onde ele vive, onde está inserido também não favorece. Tem questões muito graves, por exemplo, aqui na escola: faltou porque não tem sapato para vir na escola; tem aluno que chega nervoso aqui na escola, ele não jantou. São muitas coisas, mas eu quero que ele participe, preste atenção na aula, traga lição de casa, tenha um bom desempenho... Enfim, o grande desafio é a questão da formação mesmo. Eu acho que quem faz a escola são os profissionais que estão nela. (...). Aqui a gente faz diferente (...). Queremos mudar até o quadro curricular (...). estabelecer uma grade curricular que seja bilíngüe e bi-cultural. (...) e o trabalho com a família... (...) trazer pessoas para falar sobre limites, agressividade. As crianças não têm limites, os adolescentes são agressivos. Os

pais deixam fazer o que querem. Vai explicar, não consegue se comunicar, então deixa... É a falta da comunicação. (...) eles são iguais a todas as pessoas, que não é porque é surdo que pode fazer o que quer, que não vai sofrer nenhuma punição. (...). Então, a gente se preocupa muito com isso, em dar a informação. (...) trazer o conhecimento para dentro da escola, por conta da falta de informação que eles têm e que ninguém está preocupado, que os meios de comunicação não se preocupam. (Profissional da Escola Especial 2)

Analizando as progressões dos alunos no ensino fundamental (APÊNDICES) não ficaram evidenciadas quais razões pedagógicas ou parâmetros teriam levado a instituição focalizada a planejar mais ou menos etapas curriculares a serem cumpridas por seus alunos ao longo do período selecionado.

Tendo como referência os resultados apresentados nas progressões escolares, construídas através de documentos institucionais relativos a 92 alunos inscritos em turmas formadas entre 1988 e 1992, compreendi que a diferença verificada no tempo de conclusão do ensino fundamental não decorria simplesmente da suposta diferença no desempenho constatada pelos docentes através da avaliação dos seus alunos.

De acordo com os dados levantados, foi identificado que os alunos que não tiveram nenhuma reprovação nem mesmo interrupção ou descontinuidade na sua trajetória dentro da escola especial levaram de dez a catorze anos para concluírem todo ensino fundamental. Aparentemente, essa variação não teria relação com a avaliação do desempenho escolar do aluno, como indicaram os registros das notas ou conceitos dados aos alunos nos documentos de avaliação analisados nesta investigação²⁰.

²⁰ Esses registros, como já foi mencionado, foram obtidos por meio da averiguação das informações relativas aos 92 alunos selecionados nesta pesquisa em mais 400 folhas do documento institucional da escola especial estudada, intitulado Livro de Ata de Resultados (ANEXO A), nas quais apareceram todas as turmas em que esses alunos haviam sido matriculados, do início do Ensino Fundamental à sua conclusão ou interrupção (por transferência, por desistência ou por ainda estar freqüentando esse nível de ensino).

Reconhecendo não ter prevalecido o desempenho cognitivo na determinação de cada progressão escolar descrita individualmente nesta pesquisa, visto que alunos com boas notas não foram reclassificados, notei que emergia de cada conjunto de trajetórias analisado uma determinada organização de ensino, na qual ficava definido o tempo que os alunos teriam para cumprir todo ensino fundamental. Essa organização aparentemente estava relacionada aos critérios que a escola estabelecia para formar as turmas de cada ano letivo.

Não tendo encontrado uma clara explicação pedagógica que fosse formulada pela escola especial, a análise dos registros de notas e freqüências dos alunos, contidos nas atas de resultados finais de cada turma, apontou que o aumento no tempo de permanência dos alunos no ensino fundamental poderia estar relacionado ao currículo que era planejado e à avaliação que incidia sobre a turma em que os alunos estiveram inscritos. Não poderia ser explicado simplesmente pela suposta identificação que os professores teriam feito sobre a necessidade de um tempo maior para o aluno aprender os conteúdos escolares que deveriam estar sendo trabalhados no ensino fundamental.

Dos 92 alunos selecionados, 49 deles concluíram todo Ensino Fundamental na escola especial pesquisada, mas apenas seis alunos o fizeram pelo tempo mínimo identificado em 10 anos – um aluno, das turmas de 1988 (APÊNDICE A) que conclui os dois últimos anos no Ensino Fundamental Supletivo; quatro alunos da turma de 1989 (APÊNDICE B) e uma aluna da turma de 1992 (APÊNDICE E).

Os demais alunos, de todos os conjuntos de trajetórias iniciadas no período de 1988 a 1992, que freqüentaram sem nenhuma reprovação cada ano do ensino fundamental na escola especial, com notas ou conceitos que indicavam um bom desempenho no ensino regular, aparentemente tiveram que cumprir todas as

etapas prescritas no currículo planejado pela escola, programadas de acordo com as turmas formadas para cada ano letivo, sem a oportunidade de serem reclassificados como já garantia a legislação educacional.

Notei que os alunos terminavam sendo marcados por um currículo prescrito no qual a adaptação considerada necessária parece ter significado o rebaixamento de metas e objetivos dos processos de ensino-aprendizagem, considerando que os conteúdos não deveriam trazer problemas para o trabalho de oralização.

A organização do trabalho escolar se dava em função de uma certa avaliação das turmas em que os alunos haviam sido inscritos, em detrimento da avaliação individual dos mesmos. Por exemplo, no conjunto de trajetórias iniciadas em 1992 (APÊNDICE C) observei que duas das cinco turmas inscritas no 1.^º ano do Ciclo I tiveram que fazer a 1.^ª série em três anos, sem que houvesse justificativa pedagógica aparente.

Embora entre os alunos relacionados nessas turmas estivessem quatro alunos que tinham menos de 5 anos de idade, analisando os registros que encontrei, notei que o acontecido poderia ter relação com o fato de que 10 alunos nelas inscritos haviam feito somente dois dos três estágios programados de educação infantil, antes de iniciarem o ensino fundamental. Isso teria determinado que todos os 16 alunos que formaram essas turmas, mesmo aqueles que tinham feito os três estágios da educação infantil ou os que vieram transferidos de outras escolas, onde haviam freqüentado o 1.^º ano, tivessem que fazer o 1.^º ano letivo em 3 anos.

Suponho que os processos de avaliação do desempenho do aluno da escola especial podem estar identificados com a tentativa de um diagnóstico das dificuldades de linguagem que a deficiência teria trazido para esse sujeito. Usando o

precedente que a legislação²¹ lhe atribuiu, qual seja a autonomia absoluta para classificação ou reclassificação individual do aluno mediante sua avaliação em qualquer etapa do ensino, observo que a escola terminou definindo como responsabilidade desse aluno demonstrar êxito na aprendizagem, independentemente da qualidade do processos pedagógicos oferecidos.

Com isso, entendo que as instituições especializadas para surdos podem operar de maneira fortemente seletiva²², embora a reprovação não seja o instrumento usualmente utilizado para tanto – como foi descrito, a reprovação aparece somente em doze das noventa e duas progressões focalizadas nesta pesquisa; como também, segundo relato da diretora, a evasão de alunos na escola estudada sempre foi quase inexistente.

A explicação para tal seletividade pode estar num currículo de baixa complexidade, apoiado na possibilidade de ser estendido através da subdivisão do ano letivo por fases anuais com conteúdos facilitados e diferenciados entre si.

Nesse sentido, os resultados dos anos de permanência do aluno surdo no ensino fundamental podem não favorecer necessariamente a ampliação de sua

²¹ Reiterando o que já ocorria na legislação anterior, a atual estabelece que de acordo com a Lei 9.394/96, (Art. 23, § 1.º) a escola especial poderá *reclassificar* os alunos, tendo como base as normas curriculares gerais. Poderá também, conforme a mesma lei (Art. 24, II) e Indicação 04/97 do CME, *classificar* o aluno em qualquer ano do ciclo da escolaridade, exceto no primeiro do ensino fundamental, seja por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola; por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas; independentemente, de escolarização anterior, da existência ou não de documento comprobatório ou mesmo apresentando documento comprobatório e requerendo matrícula em período diverso do indicado no documento, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição no ano do ciclo adequado, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino.

²² Deixo claro que não estou me referindo a um processo de seleção estabelecido sob orientação da legislação educacional atual, a qual, de modo geral, busca aproximar a educação especial do ensino regular. (Cf. Artigo 8.º das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica) Nas orientações vigentes nota-se que, no caso dos surdos, a estrutura frasal não deve interferir na avaliação do conteúdo de sua escrita. A transferência dos alunos com necessidades especiais deve vir acompanhada de uma ficha de avaliação pedagógica que informe à escola de destino seu grau de desenvolvimento. A avaliação desses alunos deve ser contínua e cumulativa, com a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, tomando como referência uma programação escolar voltada à detecção de qualquer progresso no aproveitamento escolar para melhoria das condições de ensino a que estão submetidos.

trajetória escolar. Ao contrário, as perdas de conteúdos curriculares exigidos na escola básica sofridas por causa dessa “facilitação” e da ênfase no processo de desenvolvimento da linguagem desse aluno, podem significar um prejuízo que o acompanhará durante toda sua trajetória escolar, visto que trazem como consequência a ampliação da distância entre esse sujeito e a cultura escolar, dificultando sua escolarização.

A escola especial depende dessa possibilidade de estender o período regular do ensino fundamental para trabalhar com as “deficiências lingüísticas” trazidas pela surdez, de forma que os conteúdos curriculares vão sendo definidos dentro dos limites impostos pela qualidade das trocas comunicativas estabelecidas entre seus professores e alunos. Assim, provendo a extensão do ensino fundamental através da instituição de fases internas ao ano letivo a escola estudada espera que seus alunos produzam melhores resultados escolares. Como foi justificado em entrevista:

Essas fases, os alunos entendem, os pais também e a gente procura manter o grupo. Eu não sou contra a fase II. Tem muita gente que é contra, mas quando você recebe alunos com língua nenhuma estabelecida, somente com gestos indicativos, como você consegue em quatro anos fazer esse aluno aprender, desenvolver as habilidades que a escola regular desenvolve em quatro anos? (Profissional da Escola Especial 2)

Por outro lado, o aluno dessa escola parece ressentir desse prolongamento do ensino, não observando claramente suas supostas vantagens, como aponta a fala de um dos entrevistados:

Perto da escola é perigoso. Agora, mais ou menos. Em 2000/2001, perigoso. Começaram a roubar o carro das professoras. Agora eu estudo à noite, antes, de manhã. Em 2002, na 5^a série outra vez, de manhã. Depois mudei para noite. [Nesse momento, pára a narrativa para calcular quanto tempo está estudando nessa escola. Para ele são 12 anos, mas na realidade são 14 anos ininterruptos, segundo os documentos da escola. Em 2005, ele faz a 8^a série; iniciou o ensino fundamental fazendo em três anos a 1.^a série e depois continuou da 2.^a a 5.^a série em dois anos cada uma, e fez um ano de 6.^a e um ano de 7.^a série. Na sua progressão não aparece nenhuma reprovação.]

Na escola, muita bagunça, muita conversa, professora fica nervosa. Professora pede para parar. Precisa estudar. Estudar os índios, as árvores, os índios fazer o fogo. Mil e quinhentos, há muito tempo atrás... Fazia certo, passava de ano. Os amigos ficam chamando. Eles ficam cansados, não prestam mais atenção. Bagunça, briga, fofoca. Não tem educação, brigam.

Em 2000, eu fiquei triste, era muita bagunça, muita confusão. Eu, Fernando, Cláudia, prestava atenção. Quando a professora estava de frente, todo mundo olhava, quando virava de costa...

Precisa ensinar mais. Acho pouco, fraco. Eu gostaria de aprender mais. Professora, eu pergunto. Professora, não entende, falta, professora ensina mal. Falta ensinar, aprender.

Na 4ª série, eu perguntei, pedi explica, para a professora de artes. Ela era brava sempre, sempre. Eu não fiz nada, que susto! Falei: Calma, calma! Pára, pára! Eu avisava: Não grita! Tenho problema. Você está gritando. Surdo não pode! Eu estudava, estudava, estudava... Não, esta palavra não combina. Certo, corrigia. A professora ensina as palavras. Surdo entende, pergunta, pergunta. O surdo também precisa aprender. A professora precisa ensinar, ajudar o surdo. Minha mãe paga a APM. (Sujeito 2)

A confusão entre a insuficiência na linguagem desenvolvida e dificuldades escolares pode significar sérios obstáculos na progressão do aluno surdo no ensino regular, conforme indica a fala de uma das alunas entrevistadas, que concluiu todo ensino fundamental na escola estudada:

Depois da primeira escola (“Hellen Keller”), quando troquei de escola, comecei do zero. (Sujeito 3)

Quando pode ser considerada suficiente a linguagem desenvolvida pelo aluno? Entendo que o que parece estar em jogo é a qualidade das trocas comunicativas estabelecidas entre os professores da escola especial e seus alunos surdos e não o suposto “estágio” em que o aluno se encontre quanto ao desenvolvimento da linguagem.

Isso reflete de tal forma na trajetória de um aluno surdo das camadas populares que pode significar que um ensino especial vivenciado em uma escola pode não ser considerado como pré-requisito para possibilitar a progressão do aluno em outra escola especial, da mesma forma como pode ser desconsiderada toda uma experiência escolar de anos vivida no ensino comum.

Essa situação foi indicada por algumas das trajetórias descritas nos agrupamentos correspondentes aos anos de 1988 a 1992, em que aparecem alunos que recomeçaram “do zero” o ensino fundamental na escola focalizada, após terem sido transferidos de escolas comuns. Segundo informações disponibilizadas nos prontuários individuais de alguns desses alunos, muitos deles haviam freqüentado classes especiais da rede estadual paulista: quatro alunos por um ano; dois alunos por 2 anos e dois outros alunos por 4 anos; e três alunos haviam freqüentado ainda classes comuns. Da mesma forma, reiniciaram o ensino fundamental, alunos que haviam freqüentado escolas especiais e centros de reabilitação – foram identificados quatro alunos nessa situação.

A meu ver, o peso de um suposto diagnóstico “real” das condições gerais da linguagem apresentada pelo aluno surdo faz com que ele seja avaliado e classificado em determinada etapa escolar sem que sejam, de fato, considerados os possíveis “avanços na aprendizagem” que ele possa ter atingido ou mesmo os saltos que ele possa vir a dar com processos pedagógicos diferenciados dos tradicionais, que potencialmente poderiam favorecer sua relação com conhecimento escolar mais especificamente ou mesmo com a cultura em geral.

Em que pesem as diferenças nas condições materiais e humanas que as escolas especiais apresentem entre si, talvez, a visão que têm da deficiência seja o principal elemento diferenciador de suas práticas. A mesma visão que parece distinguir seu trabalho daquele que é realizado na escola comum e sustenta os processos de avaliação baseados no diagnóstico da linguagem aprendida pelo aluno surdo, cujos resultados definem as marcas de continuidade, descontinuidades e rupturas que podem ser observadas na trajetória escolar desse sujeito.

O trabalho da escola estudada tem respondido, dessa forma, às demandas relativas às dificuldades de linguagem dos surdos das camadas populares, oferecendo-se como “refúgio” para que esses sujeitos possam preservar-se dos conflitos trazidos pelas dificuldades de comunicação e de aceitação pelo mundo exterior.

Nessa perspectiva, comprehende-se que a diferença do surdo enquanto individualidade, como sujeito concreto, não tem sido visualizada na escola especial. O surdo não parece ser recebido por essa instituição como sujeito sócio-cultural que possui historicidade, mas como um aluno doente que apesar da deficiência poderia ser “programado a se integrar no sistema escolar”²³ através de um ensino especial adequado que promova linguagem, comportamentos e hábitos aceitáveis pela sociedade. Conforme entende Luchesi (2003, p.130-131),

Dessa forma, a escola desempenha seu papel na reprodução das desigualdades sociais, uma vez que, não considerando as condições objetivas de vida de seu aluno, não contribuiu para que este pudesse compreendê-la e também impossibilitou uma transformação de uma situação mediante a aquisição de conhecimentos e habilidades. As dificuldades que surgem, o pouco êxito dessa ação pedagógica, são facilmente explicadas pela surdez e não como decorrentes, também, de outras desvantagens.

Em síntese, observei que os fatores intra-escolares relativos à escola estudada circunscreveram determinações de um contexto social mais amplo que incidiram sobre as condições limitadas que essa instituição teve para desenvolver práticas de ensino regular e, ao mesmo tempo, responder às demandas por atendimento especializado público para os surdos das camadas populares.

Os fatores intra-escolares estudados apareceram associados às dificuldades advindas com uma forçosa ampliação no número de escolas especiais

²³ Refiro-me à idéia de “programação” subjacente ao modelo mecanicista de educação, no qual espera-se que os alunos reproduzam repetidamente o conhecimento que o professor previamente selecionou e transmitiu nas aulas, reduzindo os processos de ensino-aprendizagem a treinamentos e cópias.

para surdos dos extratos mais baixos das camadas sociais no município de São Paulo, diante da insuficiência de serviços públicos de saúde destinados a essa população.

Grosso modo, a análise do conjunto dos fatores intra-escolares permitiu compreender que as práticas identificadas na escola estudada repercutiram as distâncias e as aproximações entre propostas pedagógicas tradicionais do ensino regular e do ensino especial, refletindo mediações conflituosas implicadas nas diferentes orientações que defendem a escolarização dos surdos – decorrentes das direções, por vezes contraditórias, apontadas tanto pelo conhecimento produzido na área especializada sobre o assunto quanto pelas políticas educacionais envolvidas em programas e projetos de educação especial.

A análise realizada mostrou que os fatores escolares constituem-se de variáveis que afetam diretamente as condições de escolarização, interferindo nas práticas de toda instituição escolar, comum ou especializada, para favorecer ou não a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem. Identificados como determinantes dos processos, ritmos e etapas planejadas na educação escolar verificou-se que podem contribuir para que o desempenho do aluno seja potencializado ou então limitado.

No caso específico da escola estudada, esta investigação sobre a trajetória escolar do aluno surdo encerrou a seguinte compreensão quanto aos fatores intra-escolares do universo focalizado:

1. A necessidade de responder às demandas por um trabalho de introdução de uma língua (oral-auditiva e/ou visual-espacial) teria levado à subordinação do trabalho com os conteúdos escolares ao estabelecimento de processos comunicativos entre professores e alunos;

2. As práticas foram sendo desenvolvidas em função de proposta pedagógica calcada no processo de aquisição da linguagem, mas apareceram em conflito com a organização e funcionamento da escola especial que sempre esteve orientada pelos princípios da educação regular, como transpareceu sob a alocação dos alunos às turmas, sob a organização do tempo e espaço escolar, do currículo e sob as práticas de avaliação.
3. A formação dos professores, restrita à habilitação na área especializada, teria trazido limitações ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que pudessem favorecer o trabalho com os conteúdos específicos e resultar em melhoria do desempenho do aluno nos processos de ensino-aprendizagem do conhecimento escolar;
4. Os recursos materiais e humanos impuseram limites importantes para a realização de seu trabalho pedagógico;
5. A realidade socioeconômica dos alunos atendidos favoreceu a cristalização de práticas mais voltadas à socialização entre os surdos das camadas populares que ao fortalecimento do vínculo entre esses alunos, os processos pedagógicos e o conhecimento escolar;
6. O “isolamento” administrativo e pedagógico decorrente do precário acompanhamento da rede municipal de ensino sobre as ações das escolas especiais teria prejudicado as possíveis interações e trocas que poderiam ter contribuído para melhoria da qualidade do trabalho na instituição focalizada;
7. A ausência de dados sobre o aluno surdo (Pnad, Censo Escolar e SAEB etc.) e a falta de análise da própria escola quanto aos resultados escolares apresentados por seus alunos, certamente, devem ter dificultado o planejamento de ações voltadas à melhoria dos processos de ensino-aprendizagem.

A análise das progressões escolares investigadas apontou, de modo geral, que os fatores intra-escolares marcaram as diferenças encontradas entre os

cinco conjuntos de progressões estudadas nesta investigação, o que, a meu ver, permite supor que tiveram também um papel relevante nos processos de inclusão ou de exclusão que possam vir a serem identificados num estudo sobre as trajetórias individuais de alunos que compuseram os conjuntos descritos.

Por outro lado, como foi visto em discussão anterior, além de fatores escolares (extra e intra-escolares) podem atuar fortemente sobre o desempenho escolar, direta ou indiretamente, outros fatores mais propriamente associados ao aluno e à sua família. O que não significa que o impacto da origem socioeconômica no desempenho escolar aponte para a responsabilização do aluno ou da sua família pelo fracasso ou sucesso que possa ser verificado na sua progressão escolar. Ao contrário, apoiada na teoria da reprodução social de Bourdieu, entendo que esse impacto corresponderia ao que esse autor nomeia como sistema objetivo de relações de dominação entre grupos sociais, que tenderia a ser mantido graças à herança sociocultural determinada pela origem socioeconômica. Nesse sistema, a distribuição desigual de capital (recursos materiais e simbólicos) e de posições sociais aparece associada às desigualdades de escolarização que legitimariam as diferenças sociais. (*apud* Bonamino & Franco, 2004, p. 80-82)

Conformada a uma determinada funcionalidade social, da escola comum ou especial são esperados certos resultados e não outros. É nesse processo que o conhecimento escolar é desigualmente distribuído aos alunos nos espaços escolares e se afirma a distinção entre os diferentes estabelecimentos escolares.

O fato de os alunos atendidos na escola estudada serem surdos vindos dos meios populares pode ter marcado decisivamente a trajetória escolar desses sujeitos. O acesso diferenciado e a expectativa de baixo desempenho relacionada a esse segmento social podem ter, supostamente, ampliado as dificuldades indicadas

nos relatos apresentados. Problemas que devem ter sido vivenciados por esses alunos ao longo da sua relação com a educação escolar, particularmente, no que diz respeito às dificuldades que possam ter encontrado de aproximação com a cultura escolar e com a cultura social mais ampla. Nesse aspecto, a garantia de acesso à escola não garante escolaridade para todos, especialmente para os alunos com deficiência.

Nesse sentido, cabe a assertiva de Bueno (1998, p.56) para compreender que

Somente no momento em que nos debruçarmos sobre o fenômeno social da *deficiência auditiva*, levando em consideração as restrições efetivamente impostas por uma *condição intrinsecamente adversa* (a surdez), aliada às condições sociais das minorias culturais, determinadas por diferenças de classe, raça e gênero, estaremos avançando no sentido de contribuir efetivamente para o acesso à cidadania, acesso esse historicamente negado, quer pelos defensores do oralismo, quer pelos defensores da língua de sinais, na medida em que nenhum deles conseguiu, efetivamente, se desvincular das manifestações específicas geradas pela surdez. (Bueno, 1998, p.56)

4.1.2. Refletindo sobre os fatores individuais e familiares: apontamentos sobre as determinantes da trajetória discente

Todo processo educacional é construído por interações sociais. Por meio da língua são traduzidas as relações dos processos educativos. Nesse sentido, considerando princípios pedagógicos que sustentam, desde o advento da modernidade, a educação escolar, regular ou especial, parece “natural” esperar menos resultados escolares, quantitativamente e qualitativamente, quando se trata de um aluno surdo, tendo em vista as dificuldades na comunicação e na aproximação da linguagem escolar incorporadas por ele.

Apoiada nas particularidades individuais dos deficientes auditivos, essa argumentação, historicamente construída, não constitui simplesmente um discurso

pedagógico restrito às reflexões sobre os processos educacionais. Há relações sociais mais amplas que a envolvem e terminam determinando as limitações e a diferenciação no acesso ao conhecimento escolar pelos alunos surdos das camadas populares. Nesse aspecto, de acordo com Luchesi (2003, p.136), o que os surdos “aprendem em relação à sua particularidade é que esta não só os diferencia como também os desqualifica socialmente”. Mais ainda,

(...) por serem membros de uma sociedade, é-lhes pedido, ao mesmo tempo, que sejam indivíduos iguais a qualquer outro ser humano, embora não o tratem como tal (portanto, ele não é), e que aceitem a diferença (porque eles a apresentam). (Luchesi, 2003, p.110).

Buscando ir além das percepções sobre os limites impostos pela deficiência de audição, entendo que o problema das desigualdades escolares com relação aos alunos surdos não se encerra na questão da dificuldade da língua, entendida como dificuldade nas trocas comunicativas. Tal como indicaram pesquisas já citadas neste trabalho, há evidências de que os surdos dos extratos mais baixos das camadas sociais têm maiores chances de fracasso escolar e isso não se deve simplesmente porque há a deficiência envolvida nos processos educativos.

A meu ver, a relevância de se compreender os fatores familiares e individuais dos surdos dos meios populares aponta, também, para o questionamento do papel da educação escolar na reprodução das desigualdades sociais, porque mais do que participantes do processo de aquisição de habilidades individuais esses fatores dizem respeito a um problema mais abrangente, qual seja, o de relacionar a questão o problema da cultura às dificuldades identificadas na educação desses sujeitos, o que requer a compreensão da tessitura das relações sociais mais amplas, envolvidas nas condições concretas da vida desses sujeitos.

Nesse sentido, ainda que não baseie minhas considerações em experiências individuais concretas que poderiam aqui ser relatadas, que trouxessem

o passado biográfico do aluno e sua família, busquei aproximações com alunos concretos com os quais trabalhei na própria escola especial pesquisada, que definem esse aluno surdo das camadas populares a que me refiro.

Para construir essa reflexão, reporto às análises desenvolvidas por Bourdieu, apresentadas no primeiro capítulo deste estudo, que mostram que a não proximidade do aluno das camadas populares com a linguagem em que funda a *cultura escolar*, por conta dos *capitais* limitados que possui, produz uma relação de confronto entre esse aluno, a escola e o conhecimento escolar, que, em última instância, determinaria sua exclusão nos processos da educação escolar e o rompimento de sua trajetória na escola.

Nessa perspectiva, a ausência ou insuficiência de *capital cultural familiar* a ser convertido em *capital escolar*, também, compromete o projeto de escolarização de aluno surdo dos extratos mais baixos das camadas populares, tornando a educação escolar um investimento de poucos retornos para esse sujeito, já que a expectativa de seu desempenho é baixa porque é surdo e pobre.

Com poucas e incertas possibilidades de uma trajetória escolar prolongada, o percurso desse aluno termina, muitas vezes, sendo restrito ao Ensino Fundamental, por várias razões: falta de escola, falta de trabalho, falta de condições sociais e pessoais favoráveis. Nesse aspecto, a opção pela escola especial para esse aluno é justificada pela busca de um espaço de socialização e de convivência entre “iguais”, que não está fundado na possibilidade de construção de uma relação com o conhecimento escolar. Esse aluno aprende com as oportunidades limitadas que são oferecidas que seu horizonte escolar é restrito, com poucas chances no Ensino Médio e numa carreira universitária, espaços que os sistemas de ensino do

Brasil não destina a ele e onde a relação com o conhecimento escolar deve estar fortalecida.

Portanto, se não há uma mobilização pelo conhecimento, como diria Charlot (2000), a perspectiva do acesso à escola por esse sujeito, também, não parece ser a de qualificar-se para conseguir um emprego melhor, já que, desde cedo, aprende que o mercado de trabalho, de antemão, também, pela deficiência e pela origem socioeconômica limita suas possíveis pretensões, oferecendo-lhe funções desqualificadas, porque é surdo e pobre.

Nessas condições, estaria, então, seu projeto de escolarização reduzido, simplesmente, a uma necessidade de aprendizado da língua por conta da surdez? Entendo que não. O aluno surdo das camadas populares, como qualquer outro aluno, constrói sua trajetória escolar segundo as possibilidades que lhe forem oferecidas e se estas forem restritas ao treino para a comunicação, mais ele será posto à margem de seu próprio processo de escolarização.

Nesse contexto, o longo tempo destinado a uma escola que restringe suas oportunidades à aquisição da linguagem termina não contribuindo para sua aprendizagem, para o que poderia ser chamado de “sucesso escolar”, mas, ao contrário, termina reforçando os obstáculos que o aluno surdo das camadas populares encontra para prosseguir seus estudos, tendo em vista que a educação que lhe é oferecida limita seu processo de aquisição de *capital cultural*, de acordo com o significado dessa relação dado por Bourdieu. Nessa perspectiva, a oportunidade reduzida de posse desse *capital*, determinante no destino escolar dos alunos dos meios populares, imprime, desse modo, as desigualdades observadas na trajetória do aluno surdo desses mesmos extratos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

... Todos os dias é um vai-e-vem

A vida se repete na estação

Tem gente que vai prá nunca mais

Tem gente que vem e quer voltar

Tem gente que vai e quer ficar

Tem gente que veio só olhar

Tem gente a sorrir e a chorar

E assim chegar e partir

(Milton Nascimento e Fernando Brant)

“Encontros e despedidas”

O objetivo desta investigação consistiu em compreender os processos de escolarização de alunos surdos das camadas populares em uma escola especial mantida pelo Sistema de Ensino do Município de São Paulo. Particularmente, meu empenho foi em apreender quais fatores intra-escolares, individuais e familiares influíram na configuração das trajetórias escolares desses alunos durante a etapa do Ensino Fundamental.

No caminho dessa compreensão foi possível apreender as justificativas dadas à permanência prolongada dos alunos surdos na escola especial e os processos de diferenciação que emergem na escolaridade dos alunos surdos das camadas populares, envolvendo uma análise sobre a configuração da cultura escolar na escola especial pública.

Nesse sentido, as contribuições de diferentes referenciais teóricos da área da Sociologia da Educação, em particular daqueles que buscam as possíveis relações escola-cultura, orientaram o caminho deste estudo.

Essa perspectiva permitiu abordar as várias dimensões das práticas desenvolvidas na instituição escolar pelos profissionais da escola e pelos alunos que ali estudam, para compreender o que ocorre nesse espaço particular, e dentro dessa perspectiva, considerar o contexto maior em que se situa a Educação Regular e a Educação Especial.

Sob formas diversas, o uso do conceito *cultura escolar* remete a explicação sobre as práticas internas da instituição escolar, buscando ir além do

reconhecimento dos efeitos homogeneizadores e uniformizadores do sistema escolar sobre as práticas pedagógicas em prol da universalização da educação.

As informações aqui sistematizadas apontaram muitas proximidades na organização do trabalho da escola especial com escolas comuns em geral por meio das quais foi possível perceber a influência dos aspectos uniformizadores do sistema escolar também sobre as práticas desenvolvidas nas escolas especiais.

Nesta investigação ficou compreendido que, como qualquer outra instituição escolar, a escola especial pesquisada, ainda que tenha sido criada para responder às demandas sociais por um atendimento escolar diferenciado para surdos, desenvolveu suas práticas orientada pelos fundamentos da organização do trabalho pedagógico na escola comum.

Notou-se que, tal como acontece no ensino comum, prisioneiro da especialização e da fragmentação do conhecimento escolar, as práticas dessa escola especial, também, se tornaram prisioneiras dos ideais de um projeto de educação especial para os surdos fechado em si mesmo, focalizado no processo de aquisição da língua.

Desse modo, embora pretenda um ensino diferenciado da proposta de educação comum pública, para poder corresponder às necessidades educacionais de seu alunado, a mesma organização burocratizada que se impõe às práticas do ensino comum tem atingido também suas práticas, de forma que o tempo de aprender termina não sendo, efetivamente, o do aluno, mas o das fases e séries escolares – ainda vigentes mesmo com a mudança para o sistema de ciclos. O aluno da escola especial pesquisada deve, então, seguir o seqüenciamento prévio das etapas de sua aprendizagem tanto como teria de fazê-lo na escola comum.

As práticas internas que se realizam na escola especial voltadas primordialmente aos aspectos da linguagem e seu desenvolvimento, justificadas como forma de garantir as condições dos alunos surdos se apropriarem do conteúdo escolar, geram um deslocando da função social da escola em nome de uma especialização que, em última instância, acabam por garantir a separação desses sujeitos dos ambientes comuns do ensino.

O que seria “transmissão dos conhecimentos acadêmicos” na escola comum tornou-se “treinamento para desenvolver habilidades da língua” na escola especial para surdos, não havendo propriamente um projeto de educação mais amplo no qual o conhecimento escolar seja trabalhado como um dos meios para esclarecer um mundo que não favorece libertar os surdos de um isolamento em si mesmos, menos ainda se esses sujeitos forem das camadas populares.

Nesse sentido, como determinante das práticas desenvolvidas na escola especial,

(...) a cultura dominante e a organização do trabalho nas escolas não favorecem nem a circulação das idéias, nem a aquisição e a produção de saberes em relação às práticas de ensino e de aprendizagem, que constituem o cerne da actividade escolar. (Hutmacher, 1995, p. 69)

Como decorrência desse contexto, o Ensino Fundamental – como nível de escolaridade obrigatório para todos e como um dos percursos mais importantes de um projeto de escolarização discente, com o qual o aluno constrói os alicerces de sua trajetória escolar – tem sido o mais atingido pelos processos de exclusão escolar, em particular, àqueles que afetam o aluno com deficiência.

A escola especial pública para surdos não tem conseguido fugir às pressões do modelo institucional do ensino regular, constituído desde a modernidade, do qual também foi produto. A efetiva diferenciação em relação à escola comum pública implicaria em reconhecer que

Um novo modelo institucional, subordinado a novas concepções de ensino e de aprendizagem, induz a adopção de novas práticas pedagógicas e novas práticas pedagógicas reclamam um novo modelo organizacional. (Azevedo, 2000, p.12)

Não compreendendo as funções da escola em sua totalidade¹ e conservando o mesmo perfil organizacional da escola comum pública, os processos de exclusão também emergem das práticas desenvolvidas na escola especial pública, pois, apoiada no formalismo que cindiu as diferentes modalidades de ensino e tipos de serviços, manteve combinadas as grades curriculares com o ensino regular do qual pretende diferenciar-se. Opera em seu interior uma exclusão dissimulada nas suas práticas voltadas a compensar os déficits da linguagem nos surdos, e que acaba por responsabilizar o aluno por sua integração dentro da estrutura educacional existente, caminho que se espera que esses sujeitos sigam se forem “aplicados no aprendizado da língua”.

Nesse sentido, a discussão sobre a marginalização que sofre o aluno surdo das camadas populares na sua trajetória escolar desde o início de sua escolarização, seja no ensino comum, seja no ensino especial, envolve a compreensão dos processos de homogeneização que se impõe à educação escolar em geral, bem como a reflexão sobre o papel dos métodos e técnicas desenvolvidos para o ensino da língua no projeto de escolaridade que é posto a esses sujeitos.

A escola especial, com professores especializados, com um número menor de alunos por sala, com uma organização didática que divide cada ano letivo, que compõe os ciclos do ensino fundamental, em fases, são condições de diferenciação e não de especialização, conforme seus profissionais atribuem.

¹ Refiro-me a idéia de que escapa ao funcionamento da escola especial a *cultura escolar* tal como esta se configura numa escola comum. É uma instituição que não foi fundada no ideal pedagógico de tornar o conhecimento humano efetivamente transmissível e assimilável aos seus alunos. Não tem a função de “entregar-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, ou de ‘transposição didática’”, como diria Forquim (1993, p. 16).

O que há efetivamente, para além do processo de socialização entre iguais, é um processo de escolarização que responde a exclusão e a segregação em nome da especialização. Nesse sentido, o que aproxima as práticas que têm sido desenvolvidas tanto na modalidade do ensino especial quanto no ensino comum é a seletividade escolar.

Nesse sentido, esta análise contemplou as dimensões da exclusão operada dentro do processo escolar (exclusão na escola), expressa na longa permanência desses alunos no Ensino Fundamental.

Nesse contexto, não parece razoável acreditar que uma escola especial para surdos possa se constituir no único ambiente possível para sua escolarização.

É necessário pensar na oferta de uma escolarização a esses sujeitos, apoiada na possibilidade de promover não simplesmente sua inserção parcial no sistema educacional público, apenas como um dado numérico, mas é relevante, a meu ver, considerar as múltiplas dimensões envolvidas num projeto de educação que se abra a esses sujeitos. A investigação sobre os fatores escolares, individuais e familiares envolvidos no processo de escolarização foi uma tentativa nessa direção.

De acordo com essas considerações, espero que se ampliem possibilidades de estudos voltadas à compreensão dessa temática.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOWICZ, Anete, MOLL, Jaqueline. (orgs). 1997. *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus.
- AZEVEDO, Joaquim. 2000. Das escolas “Sísifos” às escolas re-institucionalizadas: equidade e sucesso escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE ENSINO MÉDIO, 6-9 jun., 2000, *Escola Jovem: um Novo Olhar*. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seb/ensmed/artigos.shtml>>. Acesso em: 07 Mai. 2005.
- BALIERO, Clay. R. 1989. *O deficiente auditivo e a escola: relatos de algumas experiências*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BERGER, Peter .L., LUCKMAN, T. 1999. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Trad.: Floriano Souza Fernandes. São Paulo: Vozes.
- BONAMINO, Alicia., FRANCO, Creso. 2004. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. In: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO. *Eficácia e Eqüidade na Escola Fundamental Brasileira*, Relatório Final Apresentado ao Fondo de Investigaciones Educativas/PREAL-Gdn. Rio de Janeiro, pp. 78-100.
- BONNEWITZ, Patrice. 2003. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. Trad.: Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes.
- BOURDIEU, P. 1998a. *Escritos de Educação*. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio M. (orgs.). *Escritos de Educação: Pierre Bourdieu*. Petrópolis: Vozes.
- _____. 1998b. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. Trad. Sérgio Miceli et al. São Paulo: EDUSP.
- _____. (Coord.). 1997. *A Miséria do mundo*. Trad.: Mateus S. Soares Azevedo et al. Petrópolis: Vozes.
- _____. 1992. A economia das trocas simbólicas. Trad.: Sérgio Miceli et al. In: MICELI, S. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- _____. 1989. *O Poder Simbólico*. Trad.: Fernando Tomaz. São Paulo: Difel.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. 1982. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. Reynaldo Bairão, Rio de Janeiro: Francisco Alves.

- BRANDÃO, Zaia. 2000a. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A., Romanelli, Geraldo., Zago, Nádir (orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes.
- _____. 2000b. Fluxos Escolares e Efeitos Agregados pelas Escolas. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n.º 71, p. 41-48.
- BRANDÃO, Z. et al. 1986. *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. Rio de Janeiro: Dois Pontos/Achimé.
- BRASIL. LDBN (1996). Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Dispõe sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Congresso Nacional.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. 2001. Parecer n.º 17/2001 Resolução n.º 2 de 11 de setembro de 2001. *Dispõe sobre Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: CNE/CEB.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. 1994. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC, SEESP.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. 1999. *Parâmetros Curriculares: adaptações curriculares estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC, SEF, SEESP.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Censo Escolar de 1996-2004*. Disponível em <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 de Jun. 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. 2005. *Números da Educação Especial no Brasil*. Brasília: MEC, SEESP.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Especial. 2004. *Evolução estatística da Educação Especial*. In: MEC, SEESP. *Direito à educação - subsídios para gestão dos sistemas escolares: orientações gerais e marcos legais*. Organização e coordenação de Marlene de O. Gotti et al. Brasília, MEC, SEESP, pp. 27-33.
- BUENO, José Geraldo S. 2002. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF, pp. 159-182.

- BUENO, José Geraldo S. 2001a. Educação inclusiva e escolarização de surdos. *Integração*, Brasília, v. 13, n. 23, p. 17-42.
- _____. 2001b. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. *Educar*, Curitiba, n. 17, pp. 101-110.
- _____. 1999. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 3, n.º 5, pp. 7-25.
- _____. 1998. Surdez, linguagem e cultura. *Cad. CEDES*, Campinas, vol.19, n.º 46, pp. 41-54.
- _____. 1997. A integração social das crianças deficientes: a função da educação especial. In: MANTOAN, Maria Tereza E. (org.). *A integração das pessoas com deficiências: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon/SENAC , v. 1, p. 57-69.
- _____. 1993a. A educação do deficiente auditivo no Brasil: situação atual e perspectivas. *Em Aberto*. Brasília, v. 13, n.º 60, pp. 25-36.
- _____. 1993b. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo, EDUC.
- CANÁRIO, Rui. 1996. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, João (org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, pp. 121-149.
- CHARLOT, Bernard. 2000. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad.: Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul.
- _____. 1996. Relação com o saber e a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.º 97, pp. 47-63.
- COLLARES, Cecília A. L. & MOYSÉS, Maria Aparecida A. 1986. Educação ou Saúde? Educação X Saúde? Educação e Saúde! *Cadernos CEDES*, Campinas, n.º 15, pp. 7-16.
- COSTA, Marcio da. 2004. Jovens estudantes do Rio de Janeiro: hábitos, valores e expectativas segundo o prestígio de suas escolas. *Faculdade de Educação/UFRJ/CNPq*. Monografia sobre resultados de pesquisa. Disponível em:<http://vf_artigo_marcio_costa_doc.htm>. Acesso em 13 Mai. 2005.
- CUKIERKORN, Monica M. de O. B. 1996. *A escolaridade especial do deficiente auditivo: estudo crítico sobre os procedimentos didáticos especiais*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

- D'ÁVILA, Jose Luís P. 1998. Trajetória escolar: Investimento familiar e determinação de classe. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 19, n.º 62, pp.31-63.
- DEROUET, Jean-Louis. 1995. Uma sociologia dos estabelecimentos escolares: as dificuldades para construir um novo objeto científico. In: FORQUIM, Jean Claude. *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, pp. 225- 57.
- DUBAR, Claude. 1998. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 19, n.º 62, pp.13-30.
- DUBET, François, MARTUCCELLI, .1998. Sociologia da experiência escolar. *A orientação escolar e profissional*, São Paulo, v. 27, n.º 2, pp.169-187.
- DUNN, Lloyd M. 1971. *Crianças excepcionais: seus problemas, sua educação*. Trad.: Ceres de Albuquerque. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- EZPELETA, Justa, ROCKWELL, E. 1989. *Pesquisa Participante*. Trad.: Francisco Salatiel de A. Barbosa. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- FERNANDES, Danielle C. 2004. Estratificação educacional, origem socioeconômica e raça no Brasil: as barreiras da cor. In: *Prêmio IPEA 40 anos. A superação das desigualdades sociais no Brasil*. Brasília: Instituto de Pesquisas Sociais Aplicadas.
- FERRARO, Alceu. 1999. Diagnóstico da escolarização no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.º 12, pp. 22-47.
- FERREIRA, Julio R. 1993. A exclusão da diferença. Piracicaba: UNIMEP.
- FORQUIN, Jean-Claude. 1995. *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Trad.: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul.
- _____. 1993. *As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad.: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul.
- FRANCISCO, Claudia Vendramel F. 1994. *Deficiência auditiva na primeira infância: o direito à educação*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- FONSECA, Vítor da. 1987. *Educação especial*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul.
- GENTILI, Pablo (org.). 1999. *Pedagogia da exclusão – crítica ao neoliberalismo em educação*. Trad.: Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes.

- GÓES, Maria Cecília R. de. 1996. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados.
- GONÇALO, Sheila F. 2004. *Perfil da produção escrita e da trajetória escolar de alunos surdos de ensino médio*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- HUTMACHER, Wallo. 1995. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistema às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, António (org.). *As organizações escolares em análise*. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, pp. 47 - 76.
- ILLIANO, Fernanda. 2002. *Trajetória curricular de uma escola de surdos: entre o ensino regular e as demandas do alunado*. Dissertação de Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- JANUZZI, Gilberta De Martino. 2004. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, n.º 1, pp.30-36. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/januzzi/januzzi2.htm>>. Acesso em: 16 de Jun. 2005.
- _____. 1985. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- LACERDA, Cristina B. F. de. 1998. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cad. CEDES*, Campinas, v.19, n.46, pp. 68-80.
- LAHIRE, Bernard. 1997. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Trad.: Ramon A. Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática.
- LAPLANE, Adriana F. & DOBRANSZKY, Enid A. 2002. Capital cultural: ensaios de análise inspirados nas idéias de P. Bourdieu. *Horizontes*, Bragança Paulista, v. 20, p. 59-68.
- LUCHESI, Maria Regina C. 2003. *Educação de pessoas surdas: experiências vividas, histórias narradas*. Campinas: Papirus.
- MANTOAN, Maria Tereza E. 2002. A Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. In: LEPED, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://www.lerparaver.com/bancodeescola>>. Acesso em: 11 de Mai. 2005.
- _____. 2001. *Caminhos pedagógicos da inclusão*. São Paulo: Memnon.
- MARIN, A. J., BUENO, J. G. S., SAMPAIO, M. M. F. 2002. *Escola: entre saberes, professores e alunos*. Texto do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

- _____. 2005. Escola como objeto de estudos nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981/1998. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 171-199.
- MAZZOTTA, Marcos J. S. 1987. *Educação escolar: comum ou especial?*. São Paulo: Pioneira.
- _____. 1982. Fundamentos da educação especial. São Paulo: Pioneira.
- McLAREN, Peter. 1997. *A vida nas escolas – uma introdução à Pedagogia Crítica nos fundamentos da educação*. Trad.: Lucia P. Zimmer et al. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul.
- MOREIRA, Claudia da S. 2002. *A trajetória escolar do portador de deficiência visual no ensino regular*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MOURA, Maria Cecília. 1993. A língua de sinais na educação da criança surda. In: MOURA, M. C.; LODI, A. C. B e PEREIRA, M. C. (orgs.). *Língua de sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec Art.
- NOGUEIRA, Maria Alice. 2004. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.º 26, pp. 133-144.
- _____. 1991. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais – notas em vista da construção do objeto de pesquisa. *Teoria & Educação*, n.º 3, pp. 89-112.
- NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, Geraldo, ZAGO, Nadir (orgs.). 2003. *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes.
- NOGUEIRA, Cláudio M. M., NOGUEIRA, Maria Alice. 2002. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n.º 78, pp. 15-36.
- NÓVOA, António. 1995. Para uma análise das Instituições Escolares. In: _____. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote/IIE, pp. 13-43.
- ORTIZ, Renato. (org.). 2003. *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'Água.
- PEREZ GÓMEZ, A. I. 2001. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Trad.: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul.

- PERRENOUD, Philippe. 2003. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, n.º 119, pp.9-27.
- POPKEWITZ, Thomas S. 1997. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Trad.: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul.
- PRIETO, Rosangela G. 2000. *Política educacional do município de São Paulo: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, no período de 1986 a 1996*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- PMSP. SME. EMEE Anne Sullivan. 2005. *Projeto Pedagógico*. São Paulo: EMEE AS.
- PMSP. SME. EMEE Anne Sullivan. 2004. *Projeto Pedagógico*. São Paulo: EMEE AS.
- PMSP. SME. EMEE Anne Sullivan. 2005. *Livro Ata de Resultados Finais 1988-2005*. São Paulo: EMEE AS.
- PMSP. SME. EMEE Anne Sullivan. 2005. *Regimento Escolar*. São Paulo: EMEE.
- PMSP. SME. EMEE Anne Sullivan. 2003. *Histórico da organização didática*. São Paulo: EMEE.
- RIZKALLAH, Zakié Y. 1990. *As oportunidades educacionais que se oferecem a uma criança deficiente auditiva no município de São Paulo*. Dissertação de Mestrado, Escola Paulista de Medicina da Universidade de São Paulo.
- SÁ, Nídia Regina L. de. 2002. *Cultura, poder e educação de surdos*. Manaus: EDUA/INEP.
- SACRISTAN, J. Gimeno. 2001. *Educação obrigatória: seu sentido obrigatório*. Trad.: Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul.
- _____. 1999. *Poderes instáveis em educação*. Trad.: Beatriz A. Neves. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul.
- _____. 1996. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luis Heron da, AZEVEDO, José Clóvis, SANTOS, Edimilson dos. (orgs). *Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina.
- SAMPAIO, Maria Mercês F. 1998. *Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar*. São Paulo: EDUC.

- SANTOS, Roseli Albino dos. 2002. *A trajetória escolar de alunos deficientes mentais atendidos em classes especiais da rede pública estadual paulista*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SANTOS, Wanderley José P. dos. 2002. *Do ensino médio à Universidade: a trajetória de alunos surdos formados em uma escola especial de São Paulo, no período de 1965 a 1996*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. 2004. Setor Memória Técnica Documental. *Catálogos da Memória Técnica Documental*. São Paulo: Superintendência Municipal de Educação, Divisão de Orientação Técnica.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. 2001. Setor Memória Técnica Documental. *Rede municipal de ensino: dados evolutivos – escolas, classes e alunos*. SME, ATP-Centro de Informática.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. 1992. Setor Memória Técnica Documental. *Números da evolução da matrícula na rede municipal em de 1982-1992*. SME, ATP-Centro de Informática.
- SKLIAR, Carlos (org.). 1999. *Atualidades da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, pp. 27-40.
- _____. 1998. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.
- _____. (org.). 1997. *Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação.
- SLOMSKI, Vilma G. 2004. *A prática pedagógica de professores em uma escola bilíngüe: construindo saberes na diversidade*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- SOARES, José Francisco. 2004. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 2, n.º 2, pp. 83-104. Disponível em: <<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/soares.htm>>. Acesso em: 19 Jun. 2005.
- SOARES, Maria Aparecida L. 2004. O aluno surdo no ensino regular e a escolaridade obrigatória. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, nº 16, pp. 49-60.
- _____. 1999. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: EDUSF.

- _____. 1990. *A educação do deficiente auditivo: reabilitação ou escolaridade?*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SOARES, Magda. 1986. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ed. Ática.
- TELFORD, Charles W., SAWREY, James M. 1975. *O indivíduo excepcional*. Trad.: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar.
- UNESCO. Declaração de Salamanca. 1994. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, UNESCO.
- UNESCO. 1990. DECLARAÇÃO Mundial de Educação para Todos. *Conferência Internacional de Educação para Todos, Jontiem, Tailândia*. Brasília: UNESCO, OREALC.
- USP. Escola do Futuro. FAPESP. EMEE AS. 2000. Projeto de integração das tecnologias ao processo de letramento do surdo. São Paulo, *Relatório final de atividades*. Coord. Prof.Dr. Leland Emerson McCleary.
- VICENT, G., LAHIRE, B., THIN, D. 2001. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.º 33, pp. 7-47.
- VINÃO FRAGO, A. 2000. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. *Contemporaneidade e Educação* (IEC), Rio de Janeiro, nº 7, pp. 93-110.
- _____. 1996. Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio. In: *Construcción de una nueva cultura en los centros educativos, VIII Jornadas Estatales del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. Múrcia: FEAERM.
- _____. 1995. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, 1995, n.º 0, pp. 63-82.
- WARDE, Mirian J. 1993. A produção discente dos programas de pós-graduação em educação no Brasil (1982-1991): avaliação e perspectivas. In: ANPED. *Avaliação e perspectivas na área de Educação*. Porto Alegre, pp.51-82.
- ZAGO, Nadir. 2003. Os processos de escolarização nos meios populares – as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G., ZAGO, N. (orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, pp.17-44.

APÊNDICES

APÊNDICE A - 1.º Agrupamento - Alunos ingressantes na Escola Especial em 1988

Aluno	(Sexo: M/F) - Data Nasc.	Ano Educação Anterior	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
1. CCMZ (M) 11/9/79	83-87 (IESP)	1C/FI	1C/FII	2C/FI	3C/FI	3C/FII	4C/FI	4C/FII	1C/FI	2C/FI	3C/FI	4C/FI	3C/FI	4C/FI
2. FPM (M) 26/2/80	83-87 (IESP)	1C/FI	1C/FII	2C/FI	3C/FI	3C/FII	4C/FI	4C/FII	1C/FI	2C/FI	3C/FI	4C/FI	3C/FI	4C/FI
3. JCDS (M) 03/8/78	87 EI (HK)	1C/FI	1C/FII	2C/FI	3C/FI	3C/FII	4C/FI	4C/FII	1C/FI	1C/FI	1C/FI	1C/FI	1C/FI	1C/FI
4. LOSR (M) 14/5/79	88 EI (HK)	1C/FI	1C/FII	2C/FI	3C/FI	3C/FII	4C/FI	4C/FII	4C/FI	4C/FI	4C/FI	4C/FI	4C/FI	4C/FI
5. ACS (F) 09/6/79	88 EI (HK)	1C/FI	1C/FII	2C/FI	3C/FI	3C/FII	4C/FI	4C/FII	1C/FI	2C/FI	3C/FI	4C/FI	3C/FI	4C/FI
6. MVS (F) 08/5/77	88 EI (HK)	1C/FI	1C/FII	2C/FI	3C/FI	3C/FII	4C/FI	4C/FII	1C/FI	2C/FI	3C/FI	4C/FI	3C/FI	4C/FI
7. SDSA (F) 20/5/77	88 EI (HK)	1C/FI	1C/FII	2C/FI (R)	3C/FI	3C/FII	4C/FI	4C/FII	1C/FI	2C/FI	3C/FI	4C/FI	3C/FI	4C/FI
8. RB (F) 24/7/80	?	1C/FI	1C/FII	2C/FI	3C/FI	3C/FII	4C/FI	4C/FII	1C/FI	2C/FI	3C/FI	4C/FI	3C/FI	4C/FI
9. JGA (F) 08/8/77	EI (HK)	1C/FI	1C/FII	2C/FI	3C/FI	3C/FII	4C/FI	4C/FII	1C/FI	1C/FI	1C/FI	1C/FI	1C/FI	1C/FI
10. RLS (M) 23/8/79	2 anos CEDA	1C/FI	1C/FII	2C/FI	3C/FI	3C/FII	4C/FI	4C/FII	1C/FI	2C/FI	3C/FI	4C/FI	3C/FI	4C/FI
11. DMC (F) 11/6/79	1 ano CEDA	1C/FI	1C/FII	2C/FI	3C/FI	3C/FII	4C/FI	4C/FII	1C/FI	2C/FI	3C/FI	4C/FI	3C/FI	4C/FI
12. ES (F) 28/12/77	1 ano CEDA	1C/FI	1C/FII	2C/FI	3C/FI	3C/FII	4C/FI	4C/FII	1C/FI	2C/FI	3C/FI	4C/FI	3C/FI	4C/FI
13. LMS (F) 15/03/78	?	NF	1C/FI	1C/FII	2C/FI	Desistiu								
14. RFP (F) 22/6/79	2 anos CEDA	1C/FI	1C/FII	2C/FI	Transf.									
15. ALM (M) 03/4/79	?	NF	1C/FI	1C/FII	2C/FI	3C/FI	3C/FII (R)	SUPL	SUPL	SUPL	SUPL	SUPL	SUPL	SUPL
16. DNC (F) 18/7/79	Transf. Escola Comum	NF	1C/FI	2C/FI	3C/FI	4C/FI	Transf. Escola Comum	1C/FI	1C/FI	1C/FI	1C/FI	1C/FI	1C/FI	1C/FI

Observação: Faço uso da seguintes abreviações em todos os agrupamentos:

EI = Educação Infantil; EC = Escola Comum; CC = Classe Comum; EE = Escola Especial; CE = Classe Especial; DA = Deficientes Auditivos; NF = Não Frequentou; (R) = reprovação
AS = EMEE Anne Sullivan; HK = EMEE Hellen Keller; IESP (Instituto Educacional São Paulo); IST (Instituto Santa Teresinha); APAE (Ass. Pais e Amigos dos Excepcionais)

APÊNDICE B - 2.º Agrupamento - Alunos ingressantes na Escola Especial em 1989

Aluno	(Sexo: M/F - Data Nasc.)	Ano Educação Anterior	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
17. ALS	(M) 29/4/80	88 EI (AS)	1C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	3C/I/FII	4C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI	
18. CMPF	(M) 07/7/79	4 anos de CE/DA 88 EI (AS)	1C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	3C/I/FII (R)	SUPL	SUPL	SUPL	SUPL	SUPL	SUPL
19. HKA	(M) 03/2/80	88 EI (AS)	1C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	3C/I/FII	4C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI	
20. MSA	(M) 17/12/81	?	1C/I/FI (R)	1C/I/FI	1C/I/FI (R)	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	3C/I/FII	4C/I/FI	4C/I/FI	4C/I/FI	Transf.
21. RMM	(M) 14/1/18/0	88 EI (AS)	1C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	3C/I/FII	4C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI	
22. VNS	(M) 14/10/79	88 EI (AS)	1C/I/FI (R)	1C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	2C/I/FII	SUPL	SUPL	SUPL	SUPL	SUPL	SUPL
23. MO	(F) 30/3/81	?	1C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	3C/I/FII	4C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI	
24. MSM	(F) 19/1/81	1 ano de CC 88 EI (AS)	1C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	3C/I/FII	4C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI	Transf. (EC)

APÊNDICE C - 3.º Agrupamento - Alunos ingressantes na Escola Especial em 1990

Aluno	(Sexo: M/F) – Data Nasc.	Ano Educação Anterior	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
25. FLS	(M) 10/4/82	88-89 EI (AS)	1C/I/FI	1C/I/FII	2C/I/FI	2C/I/FII	3C/I/FI	Transf. (EC)										
26. JRGR	(M) 09/3/82	88-89 EI (AS)	1C/I/FI	1C/I/FII	2C/I/FI	2C/I/FII	3C/I/FI	3C/I/FII	4C/I/FI	4C/I/FII	1C/I/FI	1C/I/FII	1C/I/FII	Transf. (HK)				
27. LRG	(M) 22/10/80	88-89 EI (AS)	1C/I/FI	1C/I/FII	2C/I/FI	2C/I/FII	3C/I/FI	3C/I/FII	4C/I/FI	SUPL	SUPL	SUPL	SUPL					
28. MRRRA	(M) 06/11/82	2 anos IESP	1C/I/FI	1C/I/FII	2C/I/FI	2C/I/FII	3C/I/FI	3C/I/FII	4C/I/FI	4C/I/FII	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI				
29. PPS	(M) 28/2/82	88-89 EI (AS)	1C/I/FI	1C/I/FII	2C/I/FI	2C/I/FII	3C/I/FI	3C/I/FII	4C/I/FI	4C/I/FII	1C/I/FI	2C/I/FII	3C/I/FI	4C/I/FI				
30. APSS	(F) 27/7/81	88-89 EI (AS)	1C/I/FI	1C/I/FII	1C/I/FI	2C/I/FI	2C/I/FII	3C/I/FI	3C/I/FII	4C/I/FI	4C/I/FII	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	3C/I/FII	3C/I/FII	4C/I/FI	
31. GGS	(F) 15/5/83	88-89 EI (AS)	1C/I/FI	1C/I/FII	2C/I/FI	2C/I/FII	3C/I/FI	3C/I/FII	4C/I/FI	4C/I/FII	1C/I/FI	2C/I/FII	3C/I/FI	4C/I/FI				
32. JSF	(M) 30/1/82	88-89 EI (AS)	1C/I/FI	1C/I/FII	2C/I/FI	2C/I/FII	3C/I/FI	4C/I/FI	4C/I/FII	1C/I/FI	2C/I/FII	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	3C/I/FII	3C/I/FII	4C/I/FI	
33. ALC	(M) 27/7/82	88-89 EI (AS)	1C/I/FI	1C/I/FII	Transf. (R)	(IESP)	(IESP)	2C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	3C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI	
34. AFS	(M) 20/6/82	88-89 EI (AS)	1C/I/FI	1C/I/FII	2C/I/FI	2C/I/FII	3C/I/FI	4C/I/FI	4C/I/FII	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI					
35. ESL	(M) 15/10/80	88-89 EI (AS)	1C/I/FI	1C/I/FII	2C/I/FI	2C/I/FII	3C/I/FI	4C/I/FI	4C/I/FII	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI					
36. GPF	(M) 19/5/82	88-89 EI (AS)	1C/I/FI	1C/I/FII	2C/I/FI	Transf. (IESP)												
37. GSD	(F) 02/10/81	88-89 EI (AS)	1C/I/FI	1C/I/FII	2C/I/FI	3C/I/FI	3C/I/FII	4C/I/FI	4C/I/FII	1C/I/FI	1C/I/FII	(R)	NF	NF	2C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI	
38. SMR	(F) 24/5/82	87 (HK) e 88-89 EI (AS)	1C/I/FI	1C/I/FII	2C/I/FI	2C/I/FII	3C/I/FI	4C/I/FI	4C/I/FII	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI					

APÊNDICE D - 4.^º Agrupamento - Alunos ingressantes na Escola Especial em 1991

APÊNDICE E - 5º Agrupamento - Alunos ingressantes na Escola Especial em 1992

Aluno	(Sexo: M/F) – Data Nasc.	Ano Edicação Anterior	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
54. FCB	(M) 29/6/85	90-91 EI (AS)	1C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI	4C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI
55. JACL	(M) 16/10/84	88-91 EI (AS)	1C/I/FI	Transf.										
56. RLS	(M) 26/7/85	89-91 EI (AS)	1C/I/FI	Transf.	APAE	APAE	2C/I/FI	3C/I/FI	Transf.	1C/I/FI/A	Transf.			
57. RAC	(M) 15/4/84	?	1C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI	4C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI
58. KCN	(F) 17/8/85	89-91 EI (AS)	1C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI	4C/I/FI	1C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI
59. LAA	(F) 20/1/85	88-91 EI (AS)	1C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI	4C/I/FI	1C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI
60. MNA	(F) 17/5/85	88-91 EI (AS)	1C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI	4C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI		
61. TRK	(F) 29/10/84	88-91 EI (AS)	1C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI	4C/I/FI	1C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI
62. AP	(M) 25/1/84	992 EI (AS)	1C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI	4C/I/FI	1C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI	
63. DDS	(M) 30/4/83	88-91 EI (AS)	1C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI	4C/I/FI	1C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI
64. MCS	(M) 13/6/82	88-91 EI (AS)	1C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI	4C/I/FI	1C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI
65. JCS	(F) 06/8/83	89-91 EI (AS)	1C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI	4C/I/FI	1C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI
66. AOP	(M) 15/9/82	1 ano CE/DA	1C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	3C/I/FI	Transf.	(ST)	(ST)	1C/I/FI	2C/I/FI	(R)	Transf.
67. FAS	(M) 12/12/83	88-91 EI (AS)	1C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	2C/I/FI	Transf.							
68. JDAS	(M) 16/10/84	89-91 EI (AS)	1C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI	4C/I/FI	1C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI	
69. AFS	(F) 19/5/82	88-91 EI (AS)	1C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI	4C/I/FI	1C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI	
70. CFA	(F) 24/8/84	88-91 EI (AS)	1C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI	4C/I/FI	1C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI	
71. GFM	(F) 25/8/84	89-91 EI (AS)	1C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI	4C/I/FI	1C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI	
72. ISS	(F) 11/11/84	89-91 EI (AS)	1C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI	4C/I/FI	1C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI	
73. KMS	(F) 17/12/82	88-91 EI (AS)	1C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	2C/I/FI	Transf.	(EC)						

APÊNDICE E: 5.º Agrupamento - Alunos ingressantes na Escola Especial em 1992 (Continuação)

Aluno	(Sexo: M/F) – Data Nasc.	Ano Educação Anterior	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
74. SBS	(F) 04/5/82	88-91 El (AS)	1C/I/FI	1C/I/FII	2C/I/FII	3C/I/FI	4C/I/FI	4C/I/FII	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI	
75. ALV	(M) 14/4/82	90-91 El (AS)	1C/I/FI	1C/I/FI	1C/I/FII	2C/I/FI	2C/I/FII	3C/I/FI	4C/I/FI	4C/I/FII	4C/I/FII	4C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI		
76. FNL	(M) 29/12/85	90-91 El (AS)	1C/I/FI	1C/I/FI	1C/I/FII	NF	NF	2C/I/FI	SUPL	NF	NF	4C/I/FII	4C/I/FII	1C/I/FI	2C/I/FI	
77. JLS	(M) 01/3/86	90-91 El (AS)	1C/I/FI	1C/I/FI	1C/I/FII	2C/I/FI	2C/I/FII	3C/I/FI	4C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI	1C/I/FI	(R)	
78. JPS	24/7/86	91 El (AS)	1C/I/FI	1C/I/FI	1C/I/FII	2C/I/FI	Transf.	Continuou				4C/I/FI	4C/I/FI	4C/I/FI	Transf.	
79. MCB	(M) 29/6/86	90-91 El (AS)	1C/I/FI	1C/I/FI	1C/I/FII	2C/I/FI	2C/I/FII	3C/I/FI	4C/I/FI	1C/I/FI	1C/I/FII	2C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI		
80. RCS	(M) 17/5/86	90-91 El (AS)	1C/I/FI	1C/I/FI	1C/I/FII	2C/I/FI	2C/I/FII	2C/I/FII	2C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI	1C/I/FI	1C/I/FII	4C/I/FI		
81. EOS	(F) 04/11/86	90-91 El (AS)	1C/I/FI	1C/I/FI	1C/I/FII	2C/I/FI	2C/I/FII	3C/I/FI	4C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI	1C/I/FI		
82. ECS	(F) 06/2/86	90-91 El (AS)	1C/I/FI	1C/I/FI	1C/I/FII	2C/I/FI	2C/I/FII	3C/I/FI	3C/I/FII	4C/I/FI	4C/I/FII	4C/I/FI	1C/I/FI	1C/I/FI	(R)	
83. APG	(M) 26/12/84	1 ano CC 1 ano EE	1C/I/FI	1C/I/FI	1C/I/FII	2C/I/FI	2C/I/FII	3C/I/FI	4C/I/FI	1C/I/FI	1C/I/FII	2C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI		
84. CPS	(M) 22/7/85	88-91 El (AS)	1C/I/FI	1C/I/FI	1C/I/FII	2C/I/FI	2C/I/FII	3C/I/FI	3C/I/FII	4C/I/FI	4C/I/FII	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI	
85. FHMS	(M) 01/2/85	?	1C/I/FI	1C/I/FI	1C/I/FII	2C/I/FI	2C/I/FII	3C/I/FI	4C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI			
86. TBS	(M) 15/5/84	?	1C/I/FI	1C/I/FI	1C/I/FII	2C/I/FI	2C/I/FII	3C/I/FI	4C/I/FI	1C/I/FI	1C/I/FII	2C/I/FI	3C/I/FI	2C/I/FI		
87. MCBA	(M) 10/5/85	90-91 El (AS)	1C/I/FI	1C/I/FI	1C/I/FII	Transf.	(EC)	Continuou				(R)	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	
88. RBDA	(F) 23/12/85	90-91 El (AS)	1C/I/FI	1C/I/FI	1C/I/FII	2C/I/FI	2C/I/FII	3C/I/FI	3C/I/FII	4C/I/FI	4C/I/FII	4C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	
89. TOR	(F) 15/3/86	89-91 El (AS)	1C/I/FI	1C/I/FI	1C/I/FII	2C/I/FI	2C/I/FII	3C/I/FI	4C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI			
90. RBSS	(F) 19/4/83	88-91 El (AS)	1C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	2C/I/FII	3C/I/FI	3C/I/FII	4C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI			
91. RAL	(F) 30/1/84	88-91 El (AS)	1C/I/FI	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	4C/I/FI	Transf.	(EC)	Continuou						
92. SAS	(F) 08/5/84	90-91 El (AS)	1C/I/FI	1C/I/FI	1C/I/FII	Transf.	(EC)	Continuou				(R)	1C/I/FI	2C/I/FI	3C/I/FI	

ANEXOS

LIVRO ATA DE RESULTADOS FINAIS
ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR/ENSINO FUNDAMENTAL SUPLETIVO-SUPLENCIA
ANO/TERMO 3º CICLO II TURMA F1A TURNO S ANO LETIVO DE 1999

REF

II

Nº	ALUNO	ÁREA DE CONHECIMENTO											OT.	NOTA FINAL
		Poet	ED. Art.	ED. GS	HIST	GEO	CIÉN	MAT	L.S	OT.	NOTA	OT.		
01		P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	100	100
02		P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	100	100
03		S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	100	100
04		P	P	S	P	P	P	P	P	P	P	P	100	100
05		S	P	S	S	S	S	S	S	S	S	S	100	100
06		S	P	S	S	S	S	S	S	S	S	S	100	100
07		S	P	S	S	S	S	S	S	S	S	S	100	100
08		S	P	S	S	S	S	S	S	S	S	S	100	100
09		S	P	S	S	S	S	S	S	S	S	S	100	100
10		P	P	S	P	P	P	P	P	P	P	P	100	100
11														
12														
13														
14														
15														
16														
17														
18														
19														
20														
21														
22														
23														
24														
25														
26														
27														
28														
29														
30														
31														
32														
33														
34														
35														
36														
37														
38														
39														
40														
41														
42														
43														
44														
45														
46														
47														
48														
49														
50														

Na denominação das áreas de conhecimento seguir a ordem e a denominação previstas na portaria SME 3847 de 04/12/98.

LEGENDA DOS CONCEITOS:

P - Plenamente satisfatório
S - Satisfatório
NS - Não satisfatório

LEGENDA DO RESULTADO FINAL:

Pr - Promovido
R - Retido
T - Transferido
D - Desistente

São Paulo, 04 de setembro de 2000

ASS. SECRETÁRIO DE ESTATO

Marta Helena Lepes

R.G. 1.3.3.7

Secretaria de Estado

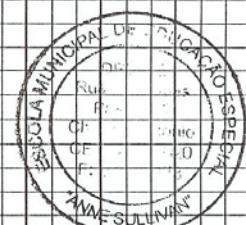
ASS. DIRETOR

Rodrigo Rodrigues

Diretor de Língua

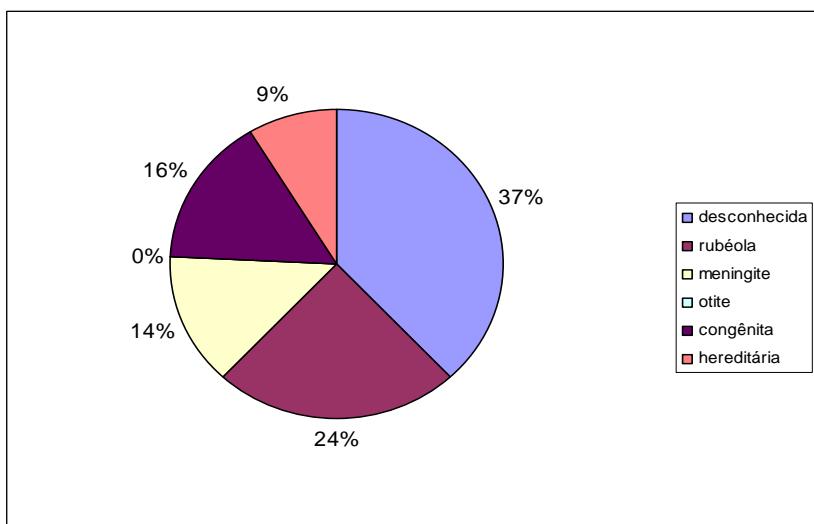
RG 14.665.372-6

310

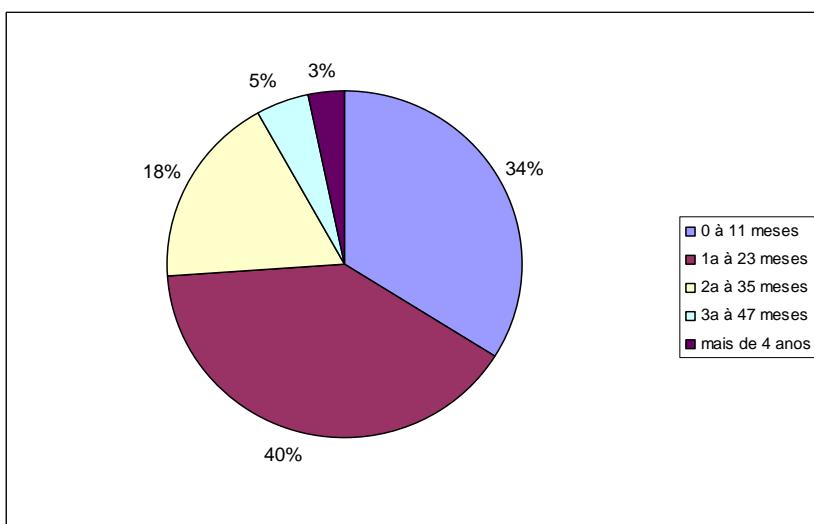


Gráficos sobre os alunos EMEE “Anne Sullivan”
 Fonte: Projeto Pedagógico, 2004.

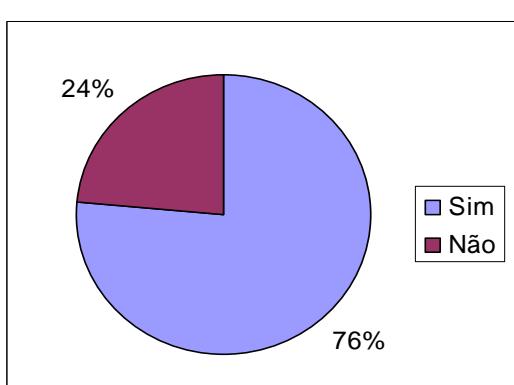
Causa da Surdez



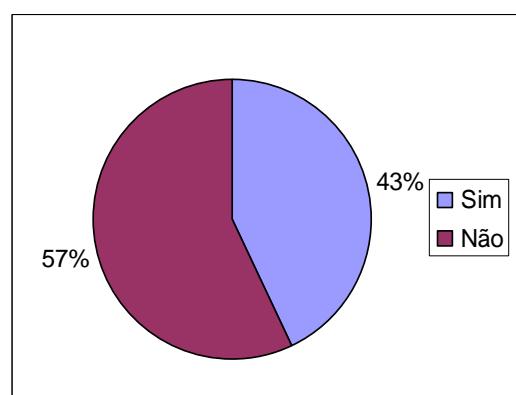
Idade em que foi descoberta a Surdez

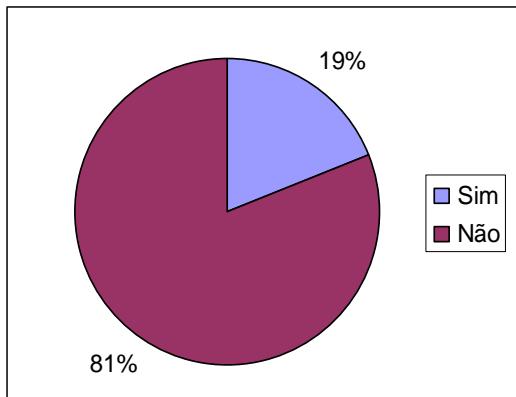
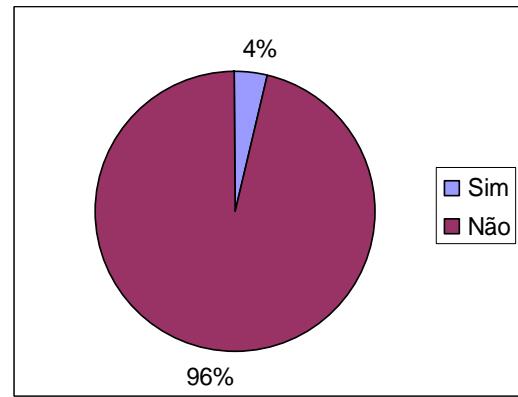
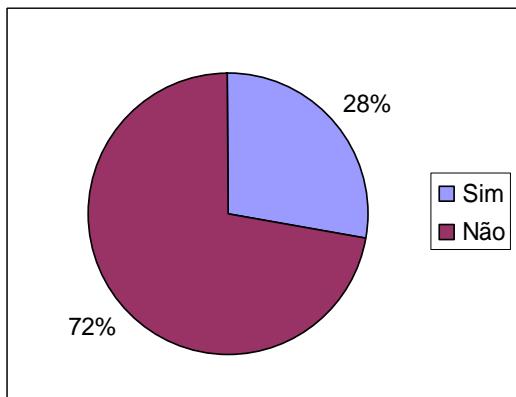
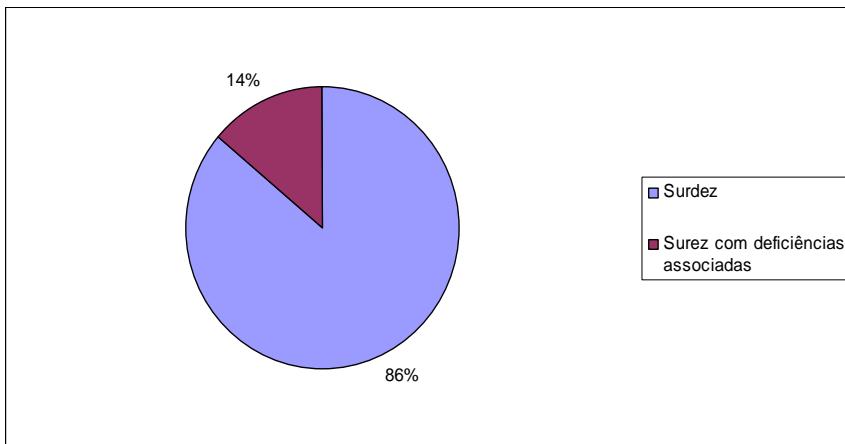


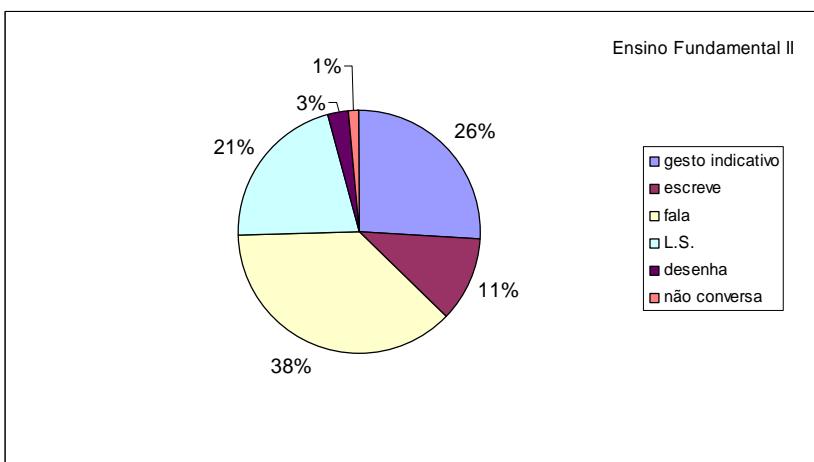
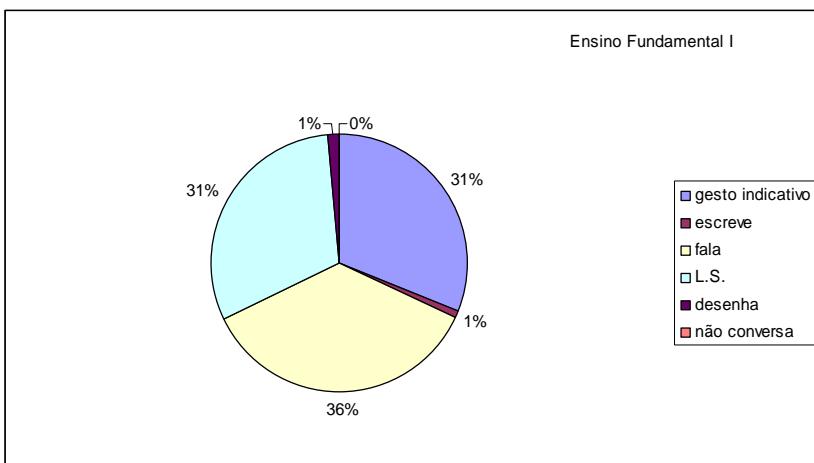
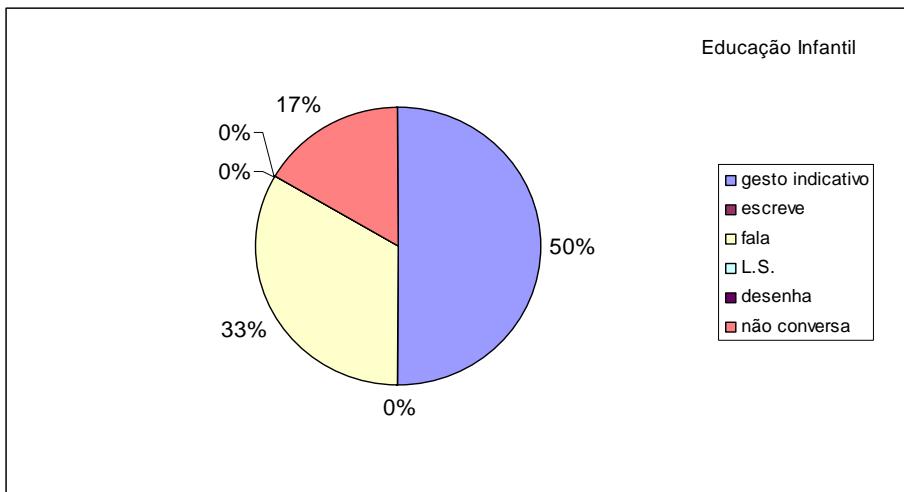
Alunos que possuem aparelho auditivo

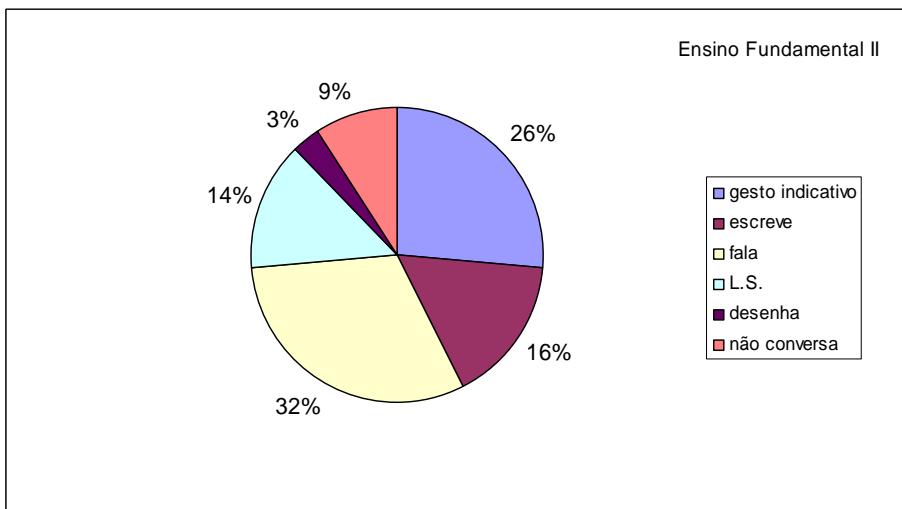
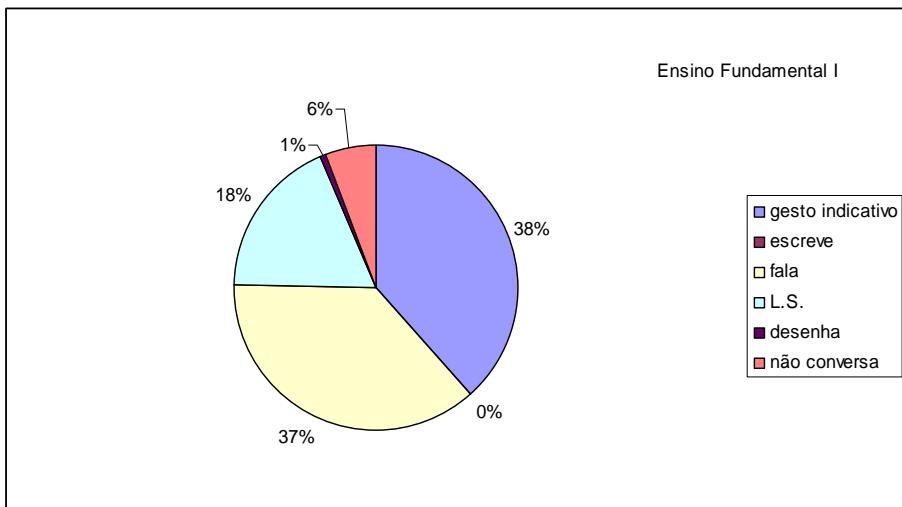
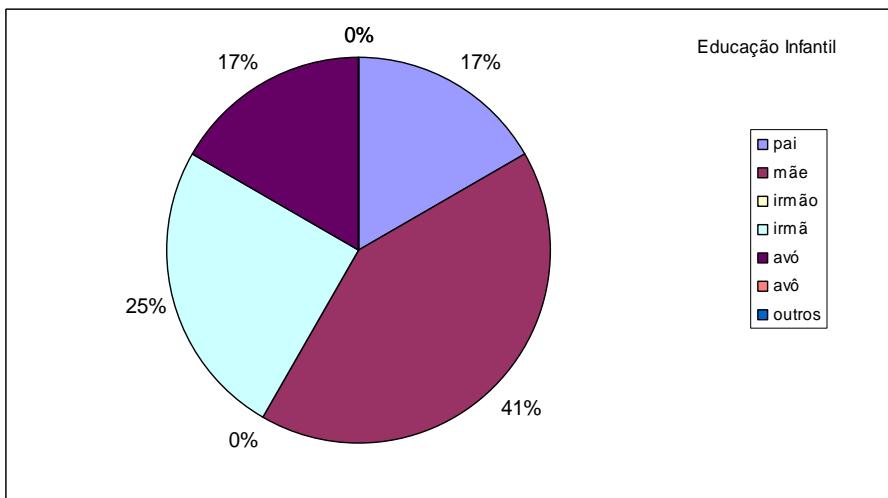


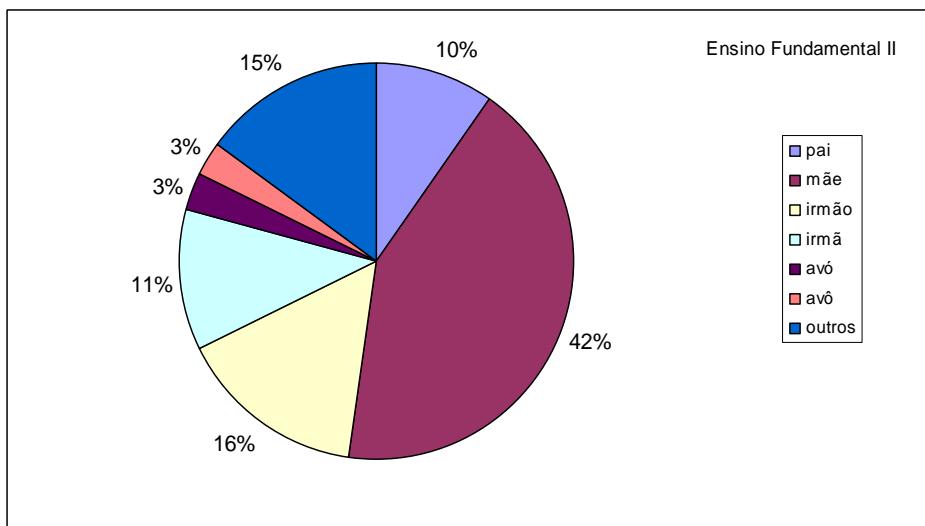
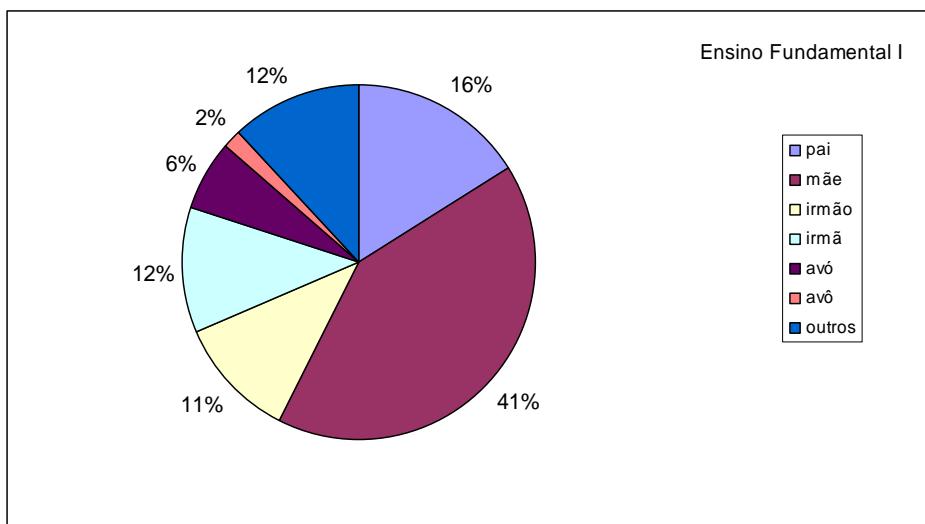
Alunos que usam o aparelho auditivo



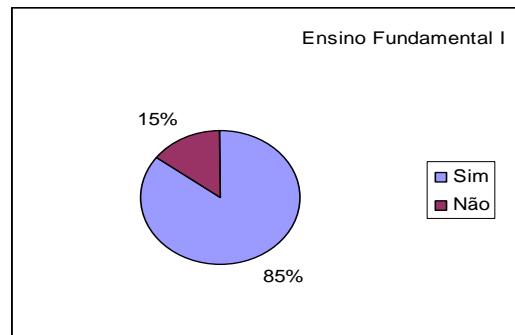
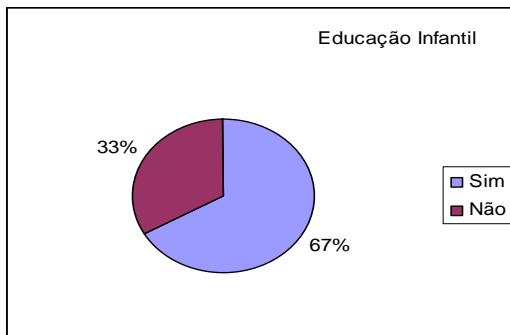
Alunos que fazem terapia fonoaudiológica**Alunos que fazem terapia psicológica****Alunos com outros problemas de saúde****Alunos com outras deficiências associadas à surdez**

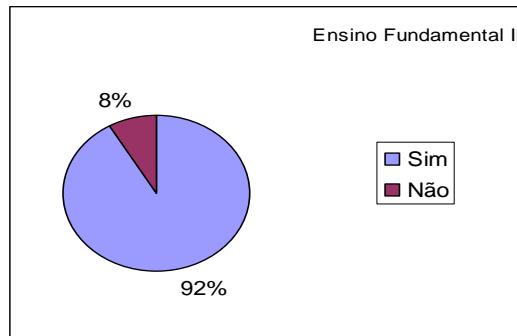
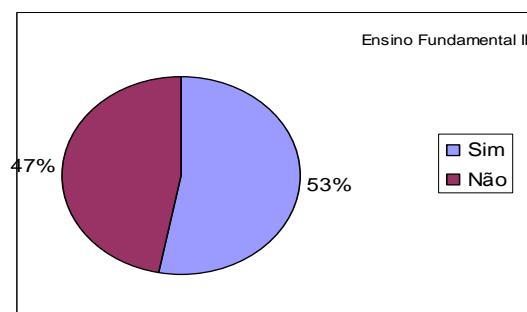
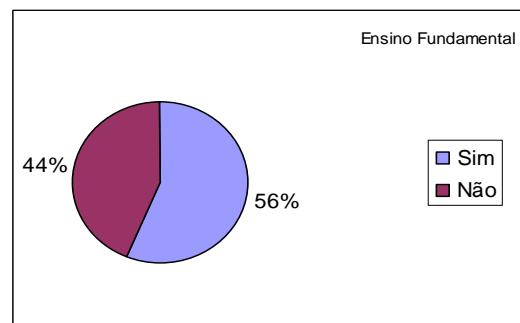
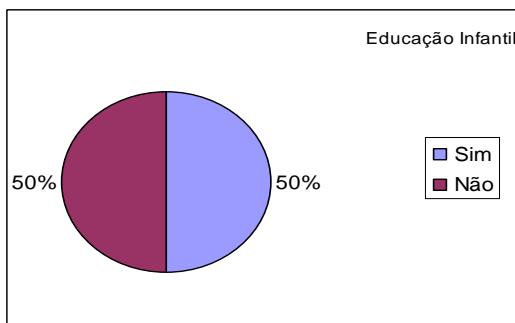
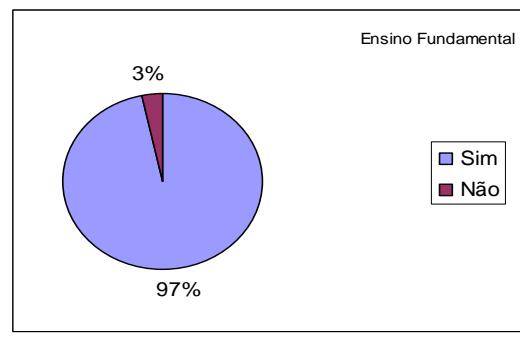
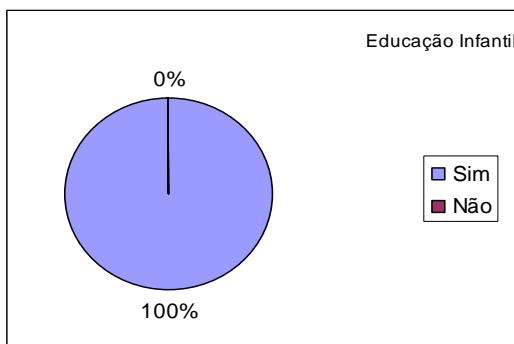
Comunicação entre Mãe e Filho

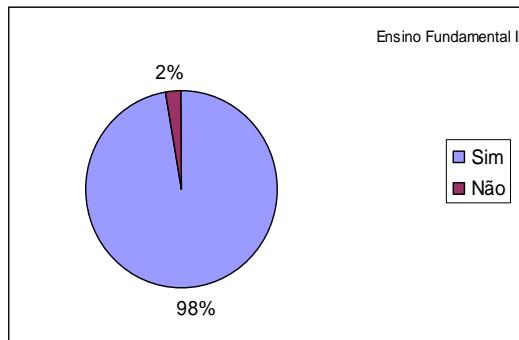
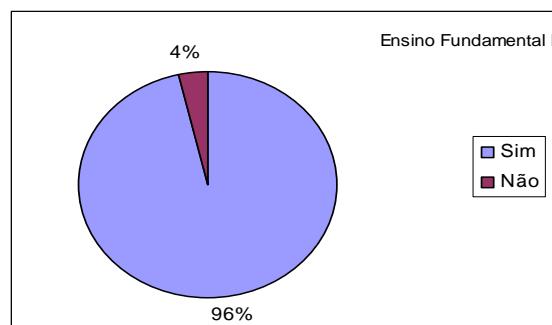
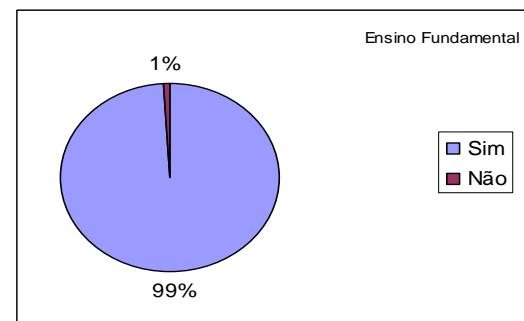
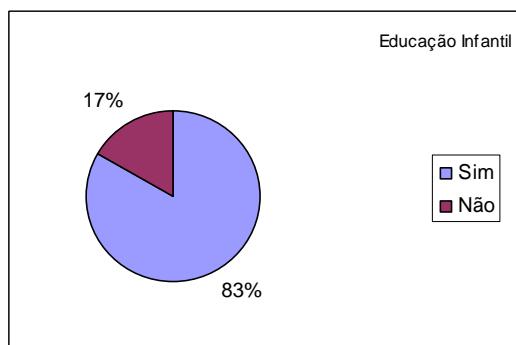
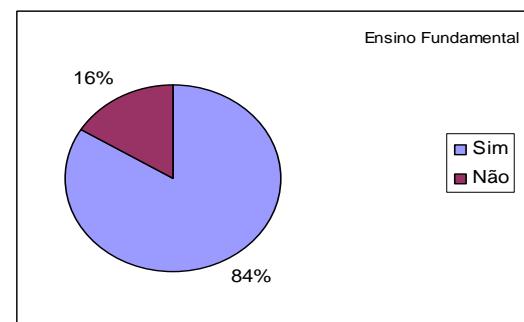
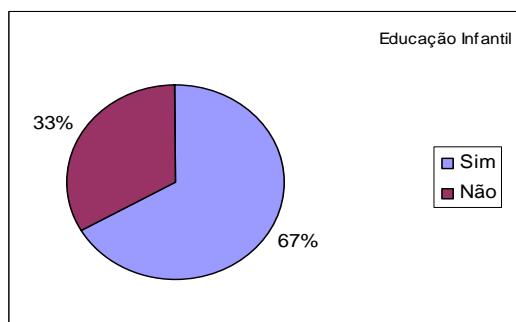
Comunicação entre pai e filho**O aluno se relaciona melhor com**

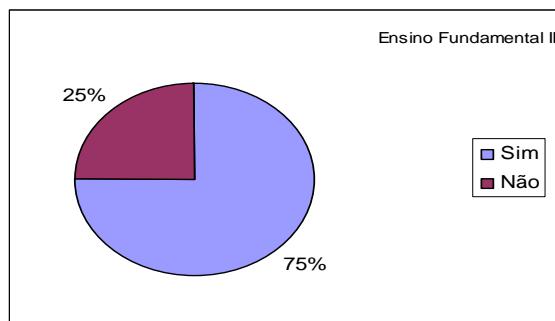
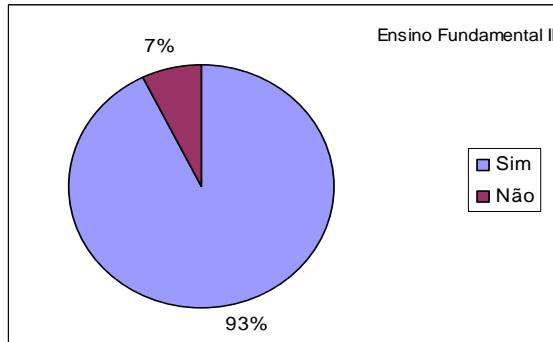
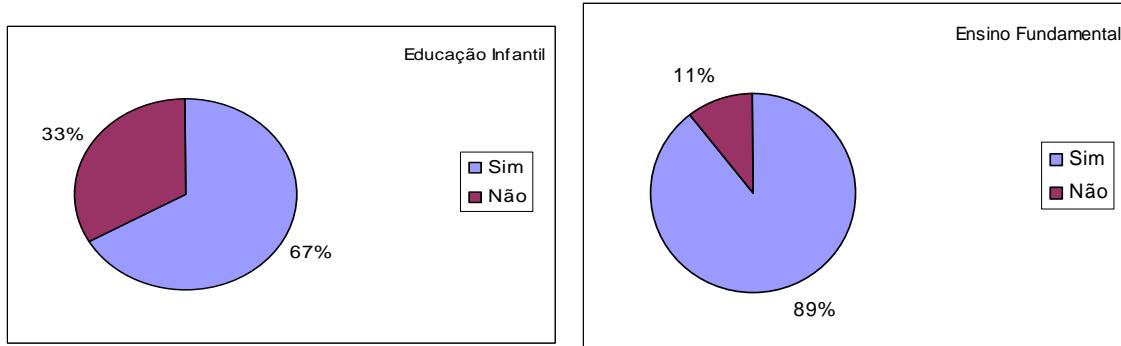
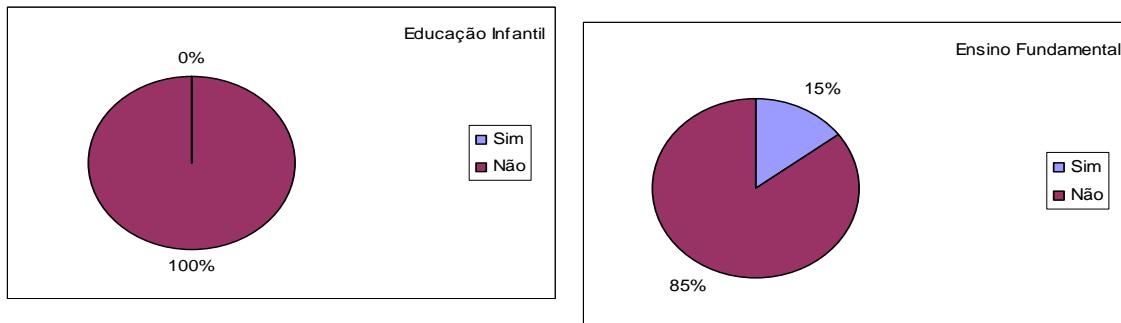


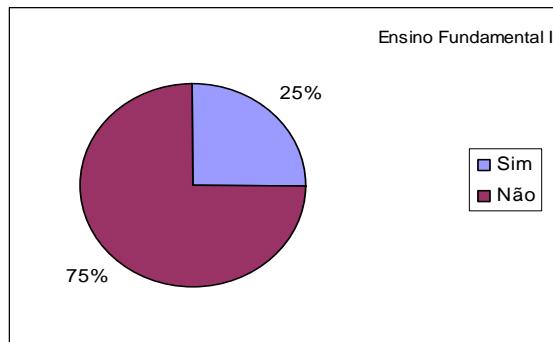
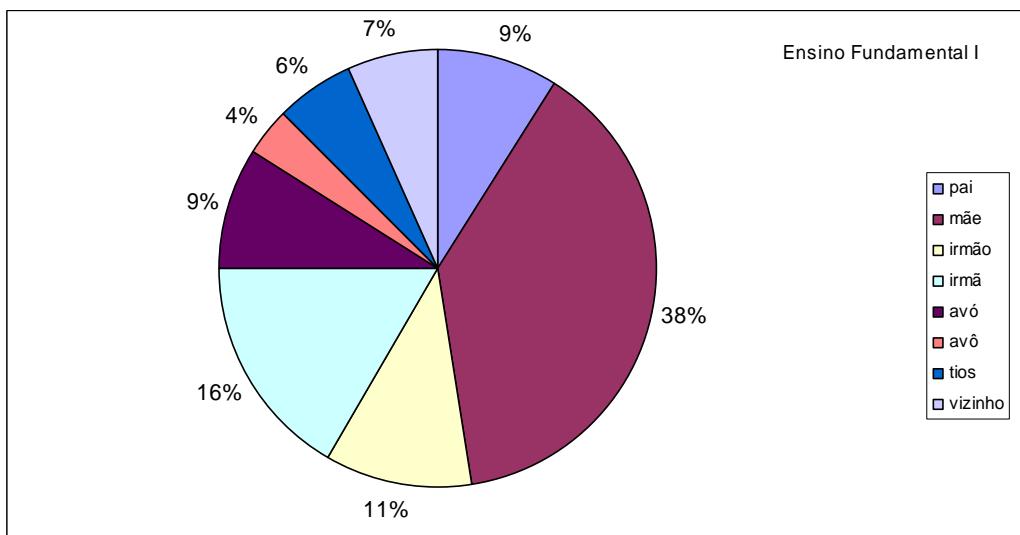
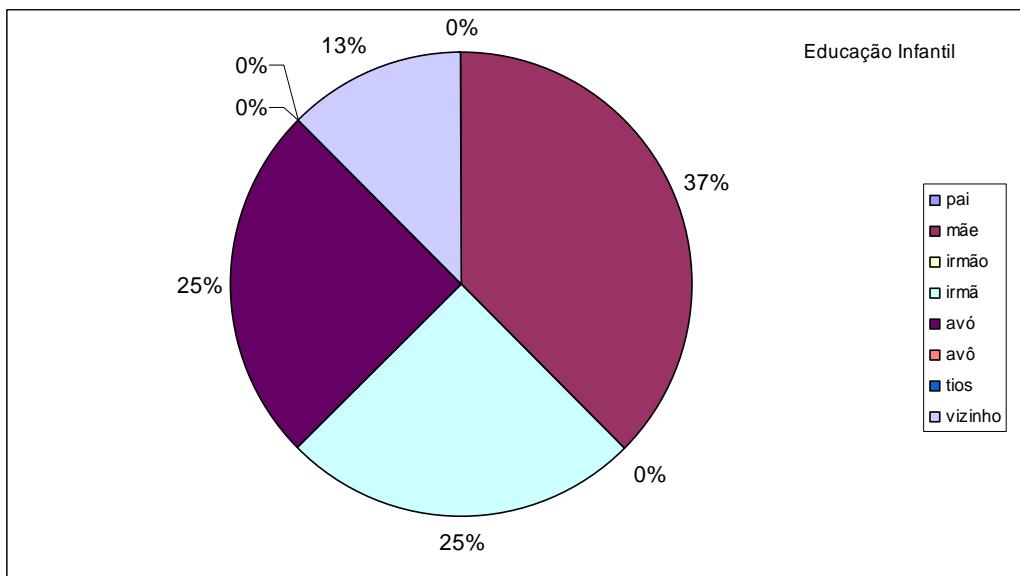
Entendimento do que o filho fala

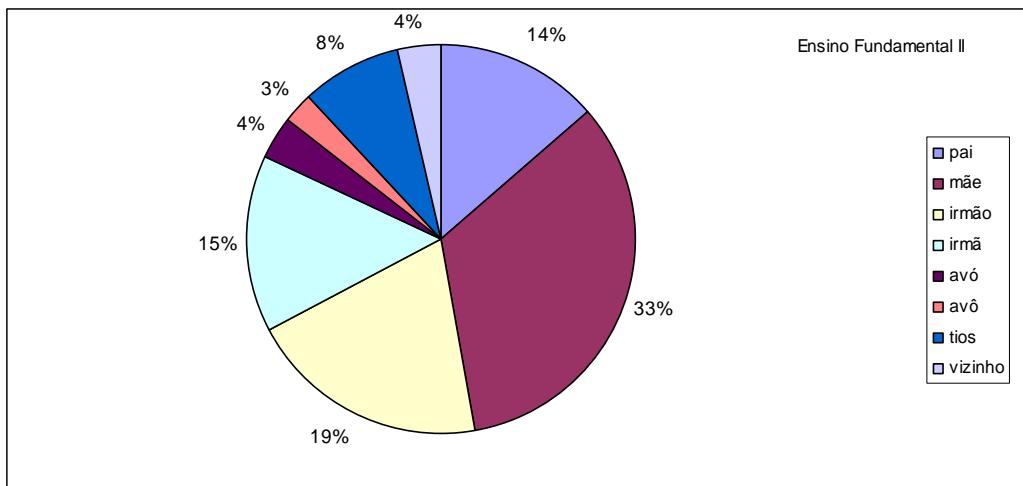
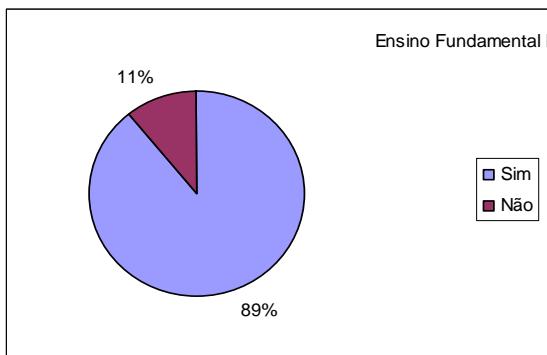
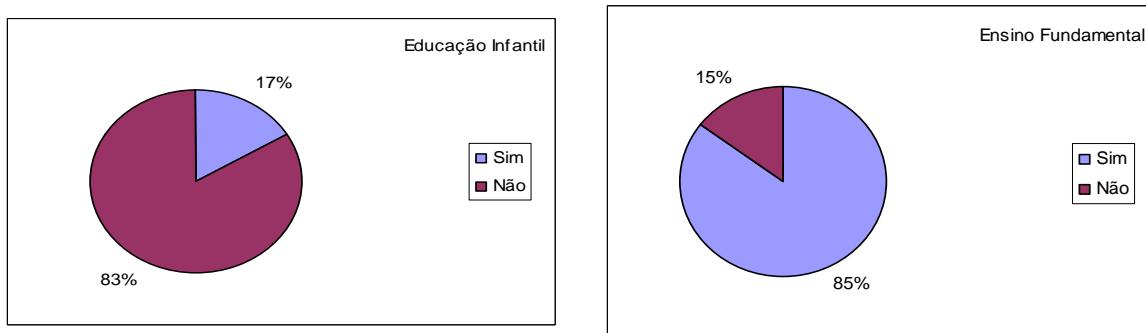


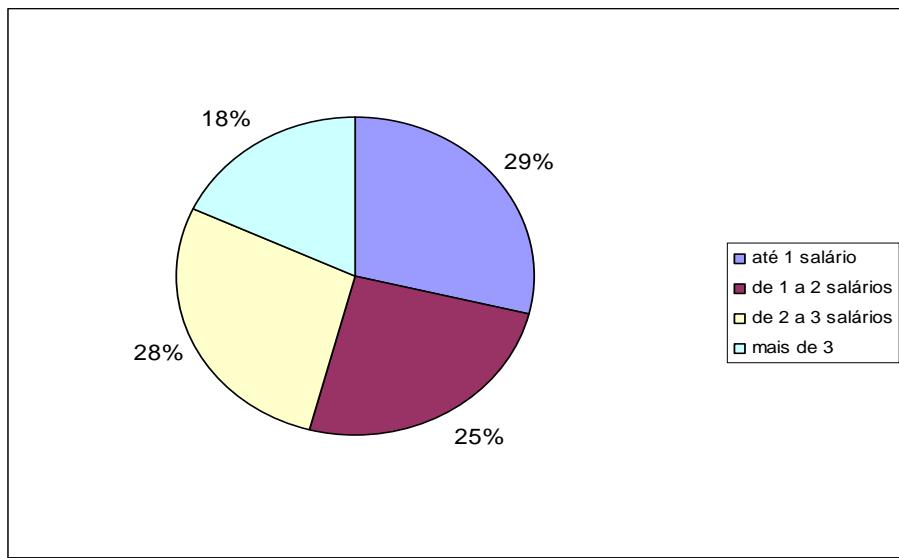
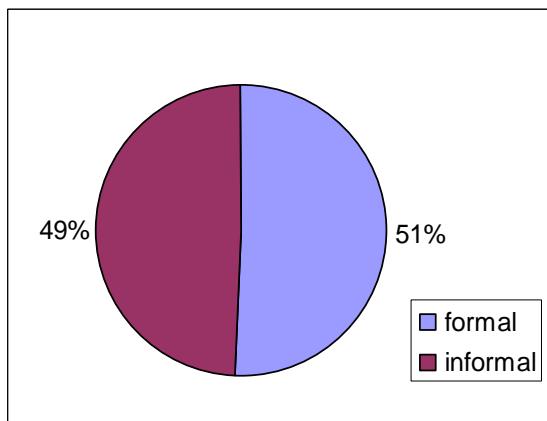
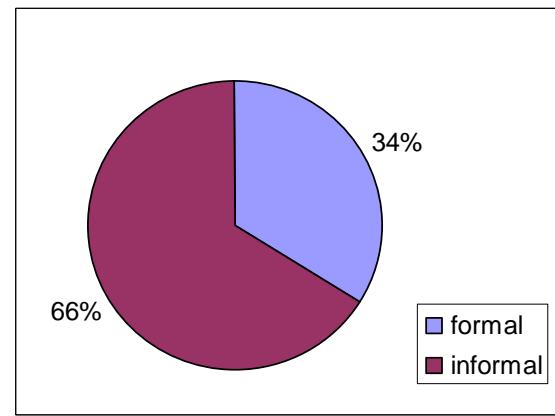
**Conta histórias para seu filho****Importância da Língua de Sinais**

**Sabe o que o filho gosta de fazer****Passeia com o filho**

**Seu filho tem amigos****Seu filho freqüenta eventos da comunidade surda**

**Com quem seu filho fica quando está em casa**

**Realiza atividades de estudo em casa**

Renda familiar**Tipo de atividade do pai****Tipo de atividade da mãe**

1994

Antof

February

Sept 1911

CURRÍCULUM - ENSINO 10 GRAU - ENSINO FUNDAMENTAL PESCAR		Materias	Componentes Curriculares	Tratamento Metodológico	CICLO INICIAL (I)	CICLO INTERMEDIADO (II)	CICLO FINAL (III)
PERÍODO	ANO						
P	2022/23	Português	Português	Atividade	4 4	4 5	- -
A	2023/24	Área de Estudo	- -	- -	5 5	- -	-
R	2024/25	Disciplina	- -	- -	- -	5 5	-
T	2025/26	Atividade	3 3	3 3	- -	- -	-
E	2026/27	Área de Estudo	- -	- -	3 3	- -	-
C	2027/28	Disciplina	- -	- -	- -	3 3	-
M	2028/29	Atividade	3 3	3 3	- -	- -	-
H	2029/30	Área de Estudo	- -	- -	3 3	- -	-
RESOLUÇÃO CFE/0655/E/LEI FEDERAL 5963/93		Geografia	Disciplina	- -	- -	- -	3 3
RESOLUÇÃO CFE/0656/E/LEI FEDERAL 5963/93		Ciências e Programas de Saúde	Atividade	3 3	3 4	- -	-
RESOLUÇÃO CFE/0657/E/LEI FEDERAL 5963/93		Ciências Fís. e Biológ. e Programas de Saúde	Área de Estudo	- -	- -	4 4	-
RESOLUÇÃO CFE/0658/E/LEI FEDERAL 5963/93		Ciências Fís. e Biológ. e Programas de Saúde	Disciplina	- -	- -	- -	4 4
RESOLUÇÃO CFE/0659/E/LEI FEDERAL 5963/93		Matemática	Atividade	4 4	4 5	- -	-
RESOLUÇÃO CFE/0660/E/LEI FEDERAL 5963/93		Matemática	Área de Estudo	- -	- -	5 5	-
RESOLUÇÃO CFE/0661/E/LEI FEDERAL 5963/93		Matemática	Disciplina	- -	- -	- -	5 5
RESOLUÇÃO CFE/0662/E/LEI FEDERAL 5963/93		Ed. Física (*)	Atividade	3 3	3 3	3 3	3 3
RESOLUÇÃO CFE/0663/E/LEI FEDERAL 5963/93		Ed. Artística (*)	Atividade	2 2	2 2	2 2	2 2
Parte comum - Total de Carga Horária				22 22	22 25	25 25	25 25
Parte Diversificada - Total de Carga Horária		EFAN, estimulando a Criação da Fala, Aprendizagem Linguística	Colet. Atividade	2	2 2	2 2	2 2
Parte Diversificada - Total de Carga Horária		Ind. Atividade	1 1	1 1	1 1	1 1	1 1
Parte Diversificada - Total de Carga Horária		F.I.P.	Atividade	- -	- 2	2 2	2 2
Parte Diversificada - Total de Carga Horária				3 3	3 5	5 5	5 5
Total da Carga Horária do Curso				25 25	25 30	30 30	30 30
Ensino Religioso				1 1	1 1	1 1	1 1
Ponto de horário de funcionamento do turno							immediatamente ante-

rior ou posterior)

QUADRO CURRICULAR - EPÓTICAS - 10 GRANDE - ENSINO FUNDAMENTAL - SUPLETIVO		Materias	Componentes Curriculares	Tratamento Metodológico	SUPLETIVAS I		SUPLETIVAS II	
PARTE	COMPONENTE				10 CI	20 CI	10 CI	20 CI
P	Português	Português		Atividade	4	4	4	4
A				Área de Estudo	-	-	5	5
R				Disciplina	-	-	-	5 15
T				Atividade	3	3	3	-
E				Área de Estudo	-	-	3	-
C				Disciplina	-	-	-	3 3
C				Atividade	3	3	3	-
OM				Área de Estudo	-	-	3	-
U				Disciplina	-	-	-	3 3
N				Atividade	3	3	3	-
C				Área de Estudo	-	-	4	-
U				Disciplina	-	-	-	4 4
S				Atividade	4	4	4	-
S				Área de Estudo	-	-	4	-
S				Disciplina	-	-	-	4 4
S				Atividade	3	3	3	-
S				Área de Estudo	-	-	4	-
S				Disciplina	-	-	-	4 4
S				Atividade	3	3	3	-
S				Área de Estudo	-	-	4	-
S				Disciplina	-	-	-	4 4
S				Atividade	2	2	2	-
S				Área de Estudo	-	-	2	-
S				Disciplina	-	-	-	2 2
S				Atividade	2	2	2	-
S				Área de Estudo	-	-	2	-
S				Disciplina	-	-	-	2 2
S				Atividade	2	2	2	-
S				Área de Estudo	-	-	2	-
S				Disciplina	-	-	-	2 2
S				Atividade	2	2	2	-
S				Área de Estudo	-	-	2	-
S				Disciplina	-	-	-	2 2
S				Atividade	1	1	1	2
S				Área de Estudo	-	-	2	-
S				Disciplina	-	-	-	2 2
S				Atividade	3	3	3	4
S				Área de Estudo	-	-	4	-
S				Disciplina	-	-	-	4 4
S				Atividade	25	25	25	28
S				Área de Estudo	-	-	28	28
S				Disciplina	-	-	-	28 28
S				Atividade	1	1	1	1
S				Área de Estudo	-	-	1	-
S				Disciplina	-	-	-	1 1

Republicação da Portaria 6.341, de 16 de 16 de dezembro de 1984, com seu saldo com incorreções.

PORTARIA 6.341, de 16 de dezembro de 1994

Dispõe sobre o Quadro Curricular do Ensino Médio da Rede Municipal

do Ensino Médio da Rede Municipal de Ensino.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de sua atribuição,依法, e considerando o Parecer CEE - 0782/2

atribuições legais e considerando o Parecer CEE 0/82/9 publicado no DOU de 9/12/94 que altera o artigo 76 do Decreto

Decreto nº 31.991 de 24/2/94, RESOLVE:

ADRIANA

EDUCAÇÃO

Secretaria: MÁRIA APARECIDA PEREZ

Rua Borges Logoa, 1230 - Tel: 5549-7399 - Vila Clementino

E-MAIL: smegab@prefeitura.sp.gov.br

Republicado na íntegra por ter saído com incorreções no DOM de 21/01/04, incorporando a retificação feita no DOM de 22/01/04, como Anexo V.

PORTARIA N° 445, de 20 de janeiro de 2004

A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, e
CONSIDERANDO :

- a Lei Federal nº 9.394, de 20/12/96, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional;
- a Resolução CNE/CEB nº 2/98, que institui as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental;
- o Parecer CNE/CEB nº 4/98, que trata das diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental;
- a Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as diretrizes curriculares para o Ensino Médio;
- o Parecer CNE/CEB nº 15/98, que trata das diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio;
- a Resolução CNE/CEB nº 1/00, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos;
- o Parecer CNE/CEB nº 11/00, que trata das diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos;
- a recente edição da Lei Federal nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003, que altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
- a necessidade de adequar os Quadros Curriculares de Ensino Fundamental e Médio e da Educação de Jovens e Adultos aos dispositivos da Lei Federal nº 10.793/03;

RESOLVE :

Art. 1º - Ficam instituídos os Quadros Curriculares para a Rede Municipal de Ensino, na seguinte conformidade :

I - Anexo I - do Ensino Fundamental - Regular

II - Anexo II - do Ensino Fundamental - Educação de Jovens e Adultos

III - Anexo III - do Ensino Fundamental - Educação Especial

IV - Anexo IV - do Ensino Fundamental - Educação de Jovens e Adultos

da Educação Especial

V - Anexo V - do Ensino Médio.

Art. 2º - As Unidades Educacionais que optarem por organização curricular própria, aprovada pelo Conselho de Escola e devidamente fundamentada, deverão submeter previamente seu Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico à análise da Secretaria Municipal de Educação e à aprovação do Conselho Municipal de Educação, nos termos da Indicação CME 03/02.

Art. 3º - Os Anexos I a V fazem parte integrante desta Portaria.

Art. 4º - Esta Portaria entrará em vigor a partir do ano letivo de 2004, revogando as disposições em contrário e, especialmente, as Portarias SME nº 4.595, de 3/11/99, nº 4.760, de 18/11/99, nº 3.876, de 3/10/00 e nº 42, de 6/1/00.

**- ANEXO III - da Portaria nº 445 de 20 de Janeiro de
2004**

**ENSINO FUNDAMENTAL
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

QUADRO CURRICULAR - 2004

BASE N A C I O N A L	ÁREAS DE CONHECIMENTO	Horas – aula por semana / ano							
		CICLO I				CICLO II			
		1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
Língua Portuguesa	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Educação Física	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Arte	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Matemática	5	5	5	5	4	4	4	4	4
Ciências	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Geografia	3	3	3	3	3	3	3	3	3
História	3	3	3	3	3	3	3	3	3
COMUM									
Total da Base Nacional Comum	24	24	24	24	23	23	23	23	23
PARTE	LIBRAS	1	1	1	1	1	1	1	1
DIVERSIFICA	Orientação para o trabalho	-	-	-	-	1	1	1	1
Total da Parte Diversificada	-	-	-	-	2	2	2	2	2
TOTAL DA CARGA HORÁRIA	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Ensino Religioso	1	1	1	1	1	1	1	1	1

* Dentro do horário de funcionamento do turno

Aplica-se o Quadro Curricular da Educação Especial para os cursos em funcionamento tanto no Diurno como no Noturno.

Ciclo I e Ciclo II:

- 25 horas-aula X 40 semanas = 1000 horas-aula
- 1000 horas-aula X 45 minutos = 45.000 minutos
- 45.000 minutos + 3.000 minutos (recreio) = 48.000 minutos ou 800 horas (Indicação CME nº 04/97 – II.3.2)

**- ANEXO IV - da Portaria nº 445 de 20 de Janeiro de
2004**

**ENSINO FUNDAMENTAL
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

QUADRO CURRICULAR - 2004

BASE N A C I O N A L	ÁREAS DE CONHECIMENTO	Horas – aula por semana / ano							
		CICLO I				CICLO II			
		1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
Língua Portuguesa	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Educação Física	2*	2*	2*	2*	2*	2*	2*	2*	2*
Arte	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Matemática	5	5	5	5	4	4	4	4	4
Ciências	3	3	3	3	4	4	4	4	4
Geografia	3	3	4	4	3	3	4	4	4
História	4	4	3	3	4	4	3	3	3
COMUM									
Total da Base Nacional Comum	25	25	25	25	25	25	25	25	25
TOTAL DA CARGA HORÁRIA	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Ensino Religioso	1	1	1	1	1	1	1	1	1

* Dentro do horário de funcionamento do turno

Módulo: 40 semanas – 1º Termo do Ciclo I

Módulo: 20 semanas – demais Termos:

- 25 horas-aula X 20 semanas = 500 horas-aula
- 500 horas-aula X 45 minutos = 22.500 minutos
- 22.500 minutos + 1.500 minutos (recreio) = 24.000 minutos ou 400 horas

Suplência I: 2000 horas

Suplência II: 1600 horas

Total: 3600 horas (Deliberação CME.04/98 – art. 2º)

Histórico da organização Didática de 1988 a 2005

I – Até 24/02/1994

- Educação Infantil: 3 estágios
- 1º Grau: 1ª a 8ª série

II – De 25/02/1994 a 31/12/1998

De acordo com o art. 5º do Decreto 33.991/94 de 24/02/94, DOM 25/02/1994 -
- Que institui o Regimento Comum das Escolas Municipais.

- Educação Infantil: 3 estágios
- Ensino Fundamental Regular:
Ciclo I – Inicial – Os 3 primeiros anos de escolaridade
Ciclo II – Intermediário – Os 3 anos subseqüentes
Ciclo III – Final – Os 2 últimos anos de escolaridade
- Ensino Fundamental Supletivo:

- Suplência I:

Primo Ciclo: 2 Termos correspondentes aos 1º e 2º ano do Ciclo I

Segundo Ciclo: 2 Termos correspondentes ao 3º ano do C I e 1º ano do C II

- Suplência II:

Terceiro Ciclo: 2 Termos correspondentes aos 2º e 3º do CII

Quarto Ciclo: 2 Termos correspondentes aos 1º e 2º anos do CIII

Na Educação Especial, destinado aos educandos com portadores de deficiência auditiva, com duração variável, segundo o ritmo de aprendizagem dos alunos:

- Educação infantil: Com 3 estágios, podendo cada estágio ter duração de mais de um ano letivo;
- Ensino Fundamental Regular: Com 8 anos, podendo cada ano de escolaridade ter duração de mais de um ano letivo.
- Ensino Fundamental Supletivo: Com os termos correspondentes, podendo cada termo ter duração diferenciada.

III – De 01/01/99 até a presente data

De acordo com:

- Portaria 1.971/98 de 02/06/98, DOM 03/06/98, Artigo 3º - Diretrizes para a elaboração do Regimento Escolar;

- Portaria 005/99 de 05/02/99, DOM 09/02/99 – Aprovação do Regimento Escolar da EMEE Anne Sullivan;

- Portaria 64/00 de 22/11/00 – Homologação de alterações regimentais;

- Regimento Escolar da EMEE Anne Sullivan - Artigos 7º,8º e 9.

- Educação Infantil: 3 Estágios
- Ensino Fundamental Regular:
Ciclo I: Constituído pelos 4 primeiros anos de escolaridade
Ciclo II: Constituído pelos 4 últimos anos de escolaridade
- Ensino Fundamental II Regular para Jovens e Adultos

O Ensino Fundamental I será organizado em Regime de Progressão Continuada Parcial e cada ano dos Ciclo I e II poderá ter mais de um ano de escolaridade, segundo o ritmo de aprendizagem dos alunos e denominar-se-á fase do respectivo ano do Ciclo.

IV - AVALIAÇÃO DA UNIDADE EDUCACIONAL

REFLETINDO, ANALISANDO E CONSTRUINDO O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE 2004.

Durante os últimos anos foram muitas as nossas dúvidas, tais como: Ex, alguma relação entre o letramento familiar e o desempenho escolar do aluno? E nossa pesquisa descobrimos que esse era um fator secundário, uma vez que, maioria dos pais eram de baixa renda. Mas o que ficou evidente era que a maioria dos pais apresentam pouca ou quase nenhuma comunicação e interação com seus filhos. Ao descobrir a surdez do filho, os pais deixavam de tentar interagir e comunicar de forma mais intensa, usando muitas vezes apenas alguns recursos para atender as necessidades mais evidentes, como cuidados de higiene e alimentação. Esse baixo nível de interação dos filhos com os pais acarreta atrasos no desenvolvimento social e cognitivo refletindo numa baixa auto-estima.

Em relação ao professor nossas inquietações focalizavam as seguintes questões: Que comportamentos podem ser modificados a favor da aprendizagem dos alunos? Como melhorar a comunicação professor com o aluno? Como aumentar a proficiência em língua de sinais dos professores e dos alunos? Descobrimos que a língua de sinais deve ser utilizada como língua de ensino; que deveríamos repensar os usos feitos dos textos nas aulas e na escola; que deveríamos estar mais atentos às representações que os professores fazem de seus alunos e as crenças (pre-conceitos) que eles carregam em relação à capacidade dos alunos para aprender. Para essas questões realizamos diversas atividades que transformavam nossas aulas e a participação dos pais: Contação e recontação de histórias; Escrita e re-escrita de Histórias, com a mediação do professor; Escrita de histórias em quadrinhos; Jogos teatrais no desenvolvimento da narrativa; pesquisamos sobre o provimento de materiais escritos e imagéticos apropriados à clientela escolar surda, bem como o uso desses materiais; descobrimos que existia carência de materiais em língua de sinais; materiais sobre cultura surda, materiais que incluam o surdo e que os tratem de maneira positiva (contatos com livros, bibliotecas, museus). Descobrimos que era preciso um ensino formal de língua de sinais brasileira, pois era quase inexistente materiais sobre abordagens e métodos de ensino, gramática da língua de sinais.

Em 2004 dando continuidade ao nosso percurso realizamos encontros com o objetivo de refletir sobre a essencialidade da Escola Especial e sobre a especificidade do nosso papel enquanto educador, a fim de resgatar as dimensões político-pedagógicas da nossa prática educativa. Nestes encontros nos interrogamos sobre as dificuldades visando o esforço conjunto e responsável com um projeto educativo emancipador.

Durante os encontros realizamos dinâmicas e sensibilizações que possibilissem identificar o que observávamos de nossa escola; o momento profissional de cada um; a avaliação dos resultados do ano anterior. Identificamos quais eram nossos problemas concretos e levantamos propostas de ação para superá-los. Durante o processo os educadores levantaram propostas viáveis e exequíveis. O conjunto de propostas surgiram do consenso ativo e participativo em torno dos problemas, sendo que foram sugeridas diferentes propostas de ação.

Todavia, antes de apresentar as propostas é importante citar algumas considerações realizadas pelos professores. Neste ano era imperioso que os professores explicitassem suas histórias, suas buscas, suas dúvidas... como percebem o espaço da escola, as pessoas...

Em relação ao espaço da escola os educadores consideram que os diferentes espaços são bem cuidados, organizados, agradáveis, alegres, que existe receptividade dos funcionários. Os espaços de reuniões também são considerados importantes. As relações pessoais devem ser consideradas e cuidadas. Alguns aspectos, porém parecem incomodar a maioria das pessoas, os espaços ainda pouco explorados, corno a horta, a quadra, a midiateca e paredes com poucas produções dos alunos.

Surgem palavras como: esperança, desafio, criativo, crescimento, satisfação, busca, motivação, trabalho, união, troca, compartilhar, dúvida, inseurança, maturidade. Essas palavras poderiam traduzir a esperança de um novo ano, de alcançarmos a eficiência esperada em nosso trabalho, mas sabíamos que para isso o desafio seria grande. Era preciso sermos criativas para encontrar diferentes formas de conhecer, trocar, agir enfim, compartilhar nossas dúvidas, nossas satisfações, nossas buscas, sem contudo, deixar de compreender que a maturidade tão almejada não existe, é lenta, é processada.¹ {

Algumas questões elaboradas pelos professores sinalizam o desejo de melhorar o nosso trabalho. Qual é o melhor caminho? O desafio e a criatividade contribuem para o crescimento? Como podemos fazer o grupo crescer profissionalmente? Como contagiar todo o grupo? Como podemos nos unir através do trabalho? Será que a satisfação trás acomodação e não nos motiva a uma busca??? Será??? Qual a melhor forma de se alcançar os objetivos? É possível transformar teoria em ação e ser feliz? E, finalmente: Existe busca sem desafios? Claro que não!!! Então, era preciso definir o que faremos em nossa escola?

Quais as prioridades do Projeto Político Pedagógico:

PROBLEMAS/ PRIORIDADES	1. AÇÃO CONCRETA	2. UNHA DE AÇÃO	3. ATIVIDADE PERMANENTE	4.DETERMINAÇÕES OU NORMAS
Violência	Inserir no currículo a cultura da diversidade	Todos os professores irão trabalhar em seus projetos a questão da diversidade	Encontros periódicos de acompanhamento dos projetos	Estabelecer nas regras da escola o trabalho com os direitos humanos
Alfabetização	Formação pelos cursos (PROFA; Ler e escrever nas áreas do conhecimento) assessoria do Professor Elie Bajard	Mudança das atividades desenvolvidas na sala de aula e propostas de intervenção	Professoras que estão participando dos cursos, socializar com as demais	Analizar as dificuldades dos alunos no coletivo.
Trabalho com projetos – pedagogia de projetos	Encontros com o Professor Eli Bajard	Estudo nos horários coletivos, seminários	Estudo e troca entre os professores.	Oficinas de projetos Mesa com relatos de prática e intervenção de especialista.