

Currículo Contra-hegemónico na Educação de Surdos – síntese de um estudo

Carlos Afonso (¹)

Identificação e justificação da problemática

O trabalho que aqui apresentamos pretende, apenas, sistematizar algumas das ideias fundamentais que presidiram à construção da nossa Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, realizada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação do Porto, sob a orientação da Professora Doutora Carlinda Leite.

Essa pesquisa surgiu a partir de um conjunto de circunstâncias pessoais e profissionais nomeadamente uma envolvimento directa na Educação Especial e na Educação de Surdos, durante cerca de 21 anos, que nos provocou a necessidade de analisar a realidade vivida e de a confrontar com uma reflexão teórica que foi sendo desenvolvida em diferentes contextos de formação.

Ao efectuarmos esse processo a nossa percepção é de que tinha havido algumas mudanças no discurso sobre a surdez nomeadamente com algum desvio relativamente a concepções de cariz deficitário, mas ele não era, em nossa opinião, ainda coerentemente construído e muito menos consequente na acção. Existia, por conseguinte, algum desnorte. Por exemplo, a possibilidade de utilização da Língua Gestual Portuguesa (LGP) era aceite sem grandes reticências, mas sem um entendimento das suas consequências curriculares. Partia-se, muitas vezes, do pressuposto de que esta Língua era materna e, portanto, pré-existia à entrada na escola pelo que se poderiam trabalhar todos os conteúdos, recorrendo a ela, na mesma lógica em que eram trabalhados com ouvintes. Podemos até arriscar que, por vezes, a presença da LGP parecia ter vindo legitimar práticas educativas mais transmissivas e expositivas

¹ - Doutorado em Ciências da Educação; Docente e Presidente do Conselho Científico da ESE de Paula Frassinetti (Porto)

do que as que existiam anteriormente, pois deixou de haver uma preocupação com o facto dos Surdos terem características específicas, nomeadamente quanto à aquisição da linguagem.

Por outro lado, tínhamos vivido, nos últimos anos, um percurso teórico de construção de uma reflexão sobre a Educação Especial, com um enfoque específico nas questões curriculares, sobretudo a partir da leccionação de cadeiras no Ensino Superior, neste domínio, e através da elaboração da Dissertação de Mestrado sobre “Currículos alternativos propostos para alunos com necessidades educativas especiais integrados em escolas dos 2º e 3º Ciclos” (Afonso, 1995) orientada pelo Prof. Doutor David Rodrigues. Numa outra dimensão, enquanto alunos e recém-licenciados da Licenciatura em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação do Porto, tínhamos experienciado, por volta de 1990/92, a vivência de projectos de investigação sobre a educação inter/multicultural. Nessa altura, já nos questionávamos sobre algumas semelhanças entre o que aí desenvolvíamos e a problemática da surdez sobretudo tendo em conta a afirmação desta no contexto da diversidade cultural.

Feito esse encontro histórico, enquanto parte de um momento único num percurso de vida, nasceu o interesse investigativo por esta problemática. Sobretudo, sentíamos a necessidade de olhar para essa realidade (teórica e prática) com um olhar que, sem deixar de ser comprometido, se afastasse um pouco do discurso do campo conceptual de uma Educação Especial frequentemente enredada numa espécie de liturgia repetitiva.

Do ponto de vista teórico, a discussão sobre a surdez, as suas consequências e as características próprias da população Surda revela-se um enorme desafio já que é possível fugir ao enquadramento de um discurso convencional sobre a deficiência. Para além disso, o caso da educação das crianças Surdas é um bom exemplo do facto das alterações conceptuais nem sempre terem sido consequentes ao nível da organização de respostas educativas.

Pode dizer-se que a problemática da educação dos Surdos se encontra, hoje, em Portugal, numa fase de maior reflexão, após alguns anos em que parecia esquecida e diluída no conjunto do atendimento às necessidades

educativas especiais. Um sinal evidente disso é a publicação do Despacho 7520/98, de 6 de Maio, que cria as Unidades de Apoio a Surdos (UAS) com o objectivo de fornecer uma resposta educativa mais coerente, articulada e diversificada. Estes esforços parecem assentar em discursos que valorizam o Surdo, enquanto membro de uma comunidade linguística e cultural minoritária e que, por conseguinte, defendem um bilinguismo que se opõe às práticas tradicionais oralistas. Contempla-se, aqui, uma nova perspectiva que coincide com uma retoma do investimento do Estado na educação de Surdos tornada visível pela promoção de acções de formação e encontros (regionais e nacionais) de discussão, pela publicação de brochuras e pela abertura à colocação de outros profissionais nas escolas, nomeadamente intérpretes e formadores de Língua Gestual Portuguesa.

Por outro lado, a existência de Surdos parece ter adquirido, socialmente, uma maior visibilidade devido à inclusão televisiva, de forma mais constante e assídua, de legendagem especial e tradução em Língua Gestual Portuguesa, aliás no seguimento do seu reconhecimento constitucional como uma Língua a preservar e apoiar. No entanto, talvez seja legítimo interrogarmo-nos se a esta presença, que é um facto positivo, terá correspondido um maior conhecimento da população, em geral, sobre a realidade da surdez.

É, ainda, de referir o aumento da visibilidade social das Associações de Surdos, que começam a ser aceites como interlocutores em várias iniciativas e a existência, ainda que possamos considerar limitada, de artigos de opinião e de pesquisa sobre esta matéria.

Aos factos que acabámos de expor, acrescentamos que, algumas das novas ideias sobre a Surdez, actualmente emergentes, têm-nos provocado fortes inquietações pessoais devido, por um lado, ao radicalismo extremo dos seus considerandos e propostas e, por outro lado, porque implicam a desmontagem de uma forma de olhar que fomos construindo durante vários anos. Estes aspectos são, em si, desafiadores de uma reflexão que, afastando-se de posturas dogmáticas, busque um maior aprofundamento destas questões. Assim, articulando várias situações e ideias, surgiu-nos o interesse específico em investigar como, nos tempos mais recentes, têm sido construídos, em Portugal, os discursos sobre a problemática da educação do

Surdo e, em especial, de que forma eles reflectem as mudanças vividas e equacionam as transformações necessárias. Pretendemos, ainda, analisar os fundamentos das suas propostas curriculares e, nomeadamente, se apontam para um currículo desvalorizado e de gueto ou se, pelo contrário, há uma aproximação a um “currículo contra-hegemónico” onde, de acordo com o conceito referenciado por Connell (1999: 77), se pretende “generalizar o ponto de vista dos desfavorecidos, em vez de separá-los num enclave diferente”.

De forma subsidiária, pretendíamos entender, igualmente, como as actuais respostas educativas e curriculares, para a criança Surda, ao nível do Ensino Básico, se constroem em função dos discursos existentes, ou seja, se existe um desfasamento acentuado entre as concepções e as práticas e quais os factores que podem, eventualmente, contribuir para esse afastamento.

Interessava-nos, assim, perceber os discursos existentes e analisar as possibilidades de construção de novos discursos que pudessem ser elemento de motivação para a emergência de novas práticas. Não foi nunca nossa intenção descobrir alguma “solução milagrosa” para a educação de Surdos, mas apenas assumir um modesto contributo científico para a revelação de uma problemática que urge estudar com mais acuidade e profundidade.

Enquadramento teórico-conceptual

A partir da explicitação da problemática surgiu a necessidade de uma reflexão sobre um conjunto de aspectos que permitissem definir e construir um quadro teórico. Esta etapa da investigação consistiu, assim, em “precisar os conceitos fundamentais, as ligações que existem entre eles e, assim, desenhar a estrutura conceptual em que se vão fundar as proposições que se elaborarão em resposta à pergunta de partida” (Quivy e Campenhoudt, 1992: 103).

Nessa medida, formulámos um conjunto de perguntas que seriam estruturadoras do trabalho:

- Que discursos existem, actualmente, em Portugal, sobre a educação de Surdos? Eles reflectem a mudança de uma visão médico-terapêutica para uma perspectiva sócio-antropológica?
- De que forma esses discursos equacionam as transformações curriculares necessárias para um melhor desenvolvimento do Surdo?
- Que coerência existe entre os discursos produzidos e as práticas reais na educação de Surdos?
- Quais as possibilidades, efectivas, de construir um “currículo contra-hegemónico” na educação de Surdos?

Ao longo de vários anos de prática profissional fomos dando conta de que existe, sobre a educação de Surdos, uma multiplicidade de opiniões contraditórias e um nível rudimentar de discussão assente, basicamente, em princípios ideológicos fundamentalistas sem grande suporte investigativo e conceptual. Tivemos oportunidade de tomar contacto com perspectivas completamente diferentes e até antagónicas, geralmente “vendidas” como a solução miraculosa para a educação de Surdos.

A reflexão que sobre elas fomos fazendo levou-nos a rejeitar muitas dessas análises e a sentir necessidade de construir referenciais teóricos mais aprofundados que permitissem uma melhor compreensão da problemática em causa.

Desde logo, como ponto de partida, surgiu-nos a premência da ruptura com o paradigma médico-terapêutico que tinha servido de base à nossa formação especializada e a grande parte do percurso que desenvolvemos como docente de apoio a Surdos. Esse paradigma assumia, basicamente, que o Surdo é um deficiente auditivo para o qual têm de ser criados objectivos e estratégias de reabilitação de carácter auditivo-oral. Nessa medida, era ponto assente a defesa da integração dos Surdos no contexto da escola regular, o que conduzia a que, neste aspecto, se construísse um discurso semelhante ao utilizado para “outras” situações de deficiência.

A problemática da surdez estava, por conseguinte, incluída no domínio da Educação Especial com algumas consequências na ausência de políticas educativas e curriculares próprias. Ora, leituras entretanto feitas, bem como reflexões suscitadas por novas experiências, vieram questionar a forma como

se olhava a surdez conduzindo à aproximação a um novo paradigma que poderemos denominar de sócio-antropológico, de acordo com Skliar (2001).

Este paradigma surge como ruptura a uma visão dominante da surdez, durante vários séculos, em que esta era concebida no contexto de um paradigma médico que salientava, essencialmente, a perda auditiva como uma deficiência, que precisava de ser reparada do ponto de vista audiológico através de colocação de próteses auditivas e do ponto de vista (re)educativo com procedimentos centrados na aquisição da linguagem oral. Pretendia-se, assim, desenvolver o Surdo de modo a que este se tornasse o mais possível semelhante ao ouvinte. Dessa maneira, rejeitava-se tudo aquilo que pudesse constituir um “desvio”, ou seja, entre outros aspectos, a Língua Gestual que era considerada como uma linguagem menor, rudimentar, icónica e incapaz de permitir um acesso ao pensamento simbólico e a uma construção conceptual mais elaborada.

Contudo, o reconhecimento destes gestos como Língua, que se deveu em grande parte aos trabalhos de linguistas como William Stokoe (1960) e Bellugi e Klima (1977) e a possibilidade que se abriu dos Surdos se narrarem de uma forma mais eficaz foi conduzindo a um olhar diferente que concebe as diferenças entre Surdos e ouvintes não apenas ou sobretudo em função de um desvio da norma auditiva mas como diferenças culturais. Dessa forma, há um afastamento do discurso da deficiência e uma busca de proximidade com um discurso sobre a inter/multiculturalidade.

Releva-se, assim, a importância de entender o Surdo enquanto Surdo, isto é, enquanto membro de uma comunidade cultural e linguística minoritária, pois, de acordo com Reagan (1990: 74), “ser Surdo” é, actualmente, “uma construção socialmente determinada e os critérios (ou condições) para um indivíduo ser considerado como “Surdo” são radicalmente diferentes para o mundo ouvinte ou Surdo”.

Isto remete-nos para que atendamos, no caso da população com surdez, às particularidades do processo de construção identitária naquilo que poderíamos considerar uma dupla dimensão de sujeito e de sujeito Surdo pertencente a uma comunidade de Surdos. Essa construção apresenta dificuldades acrescidas na medida em que a maioria da envolvência linguística e cultural da sociedade é de natureza ouvinte pelo que os processos de

socialização na cultura Surda são induzidos e não espontâneos. Não podemos, ainda, ignorar que vários estudos apontam para que cerca de 95% dos Surdos são filhos de ouvintes o que conduz a que, dificilmente, a sua “Língua materna” seja a Língua da comunidade Surda.

Por outro lado, conceber uma cultura surda que se diferencie da cultura ouvinte implica uma análise que não se restrinja a uma mera constatação de alguns indicadores linguísticos ou de cariz “folclórico”. Implica perceber como é feito o processo de socialização/ aculturação, nomeadamente se pensarmos que os Surdos, filhos de ouvintes, só podem assumir a sua pertença a uma outra cultura através da interacção com pares ou adultos Surdos externos ao seu núcleo familiar o que levaria a uma vinculação que, como assinala Skliar (2001: 144), é mais interpessoal do que “filiação vertical institucional” e ultrapassa as barreiras familiares e/ou geográficas já que se constitui, exclusivamente, de Surdos. Dessa forma, eles tornam-se, de alguma forma, “estrangeiros” em casa, conduzindo-os, e à família, a um processo que nos atrevemos a designar como de um certo tipo de “orfandade cultural”.

A característica de cultura minoritária na sociedade ouvinte implica, por conseguinte, uma análise discursiva que vá buscar referências na discussão sobre a educação inter/multicultural, entre outros, nos estudos de Castaño e al (1999), Cortesão (1998, 2001), Leite (2002), Peres (1999), Stoer e Cortesão (1999), Stoer (2001), Touraine (1998). Aqui, assumimos uma crítica ao etnocentrismo e ao relativismo cultural absoluto e situamo-nos num contexto de defesa das possibilidades e vantagens de um “bilinguismo cultural” nos Surdos, apropriando-nos da definição exposta por Cortesão (2003: 62) segundo a qual este pode ser entendido como “a capacidade de se mover na cultura dominante e utilizar os mesmos instrumentos, facto que poderá contribuir para que a pessoa em formação possa (sobre)viver nessa sociedade, sem que isso implique o esmagamento e/ou desvalorização e esquecimento da sua cultura de origem”.

Neste contexto a educação escolar assume um papel fundamental, embora segundo Góes (1996: 20), “para os jovens Surdos, a escola é menos um local de actividades para a incorporação de conhecimentos académicos e

mais um ponto de encontro, uma oportunidade de contacto com outros Surdos”.

Apesar da importância indiscutível da escola no desenvolvimento da socialização é extremamente pobre reduzi-la somente a esta dimensão, ignorando o seu valor enquanto espaço do saber e de construção de ferramentas que permitam analisar o mundo.

Esta nossa posição implica que olhemos para a problemática da surdez no contexto da escola regular já que a assumimos como o espaço fundamental para o processo de educação escolar dos Surdos. Nesse ponto afastamo-nos de outros discursos que apontam para a Escola Especial para Surdos como aquela que permitiria uma melhor socialização com os iguais e, por conseguinte, melhor desenvolveria a Língua Gestual e a cultura Surda. Esta proposta, apesar de algumas vantagens, apresenta o grande perigo de poder conduzir a um currículo de gueto e a uma diminuição das hipóteses de acesso, dos Surdos, aos bens sociais e culturais da sociedade envolvente diminuindo, assim, os seus direitos como cidadão.

Concebemos, porém, diferentes modelos de inserção na escola regular e, sobretudo, questionamos a necessidade e as possibilidades da sua transformação no sentido de uma escola inclusiva.

Nesse sentido, interessa-nos discutir como a uniformização curricular foi construída, ou seja, como chegámos a uma concepção e práticas de um currículo hegemónico e homogéneo em que se concebe que se pode “ensinar a todos como se fossem um só”. A importância desta análise advém deste ainda ser, julgamos, o paradigma dominante na educação escolar e de, portanto, influenciar a forma como a escola está organizada e vê os Surdos.

A sua inserção escolar faz-se, então, geralmente, por referência a um currículo hegemónico, pretensamente imutável, pelo que as alterações propostas se situam basicamente nas condições de acesso ao currículo utilizando, eventualmente, a LGP como ferramenta de ensino e não na efectiva construção de um novo currículo que, tendo em conta a especificidade dos Surdos não se transforme num factor de exclusão, mas de diferenciação positiva.

De forma a analisar esta realidade revisitámos alguns conceitos tentando perceber de que forma a escola foi criando mecanismos de lidar com

a diferença, entendendo-a num sentido mais amplo do que a mera deficiência. Nesse caminho questionámos a atitude do professor de ensino regular que oscila, frequentemente, entre “favorecer os favorecidos, favorecer os desfavorecidos, não favorecer os favorecidos nem os desfavorecidos” (Perrenoud, 2001). Assim, pretenderia assumir uma atitude de suposta neutralidade que apenas conduziria a uma nova uniformização de cariz hegemónica.

Contudo, será importante alertar igualmente para algumas ciladas que podem advir daquilo que Correia (2003: 46), denomina de “ideologia da inclusão” que seria geradora de “uma atitude de indiferença relativamente à diferença e, principalmente, uma atitude de profunda indiferença relativamente à desigualdade social”. A ênfase, por exemplo, em estratégias de diferenciação curricular e num reforço da autonomia da escola que geralmente assumem, no discurso pedagógico, um papel inovador e positivo podem comportar, em si, o risco de agravarem situações de desigualdade eliminando, nomeadamente, conflitualidades com o poder estatal e apostando numa meritocracia localizada.

Assim, defendemos a diferenciação curricular e pedagógica no sentido de que ela permita passar de uma heterogeneidade vista como um problema para uma heterogeneidade concebida como um recurso o que implica, entre outros aspectos, questionar os discursos que pretendem justificar a crise da escola de massas com a diversidade da sua população e a (im)possibilidade de manter um currículo hegemónico uniformista.

O questionamento deste currículo, de costas voltadas para a realidade, permite-nos abrir uma discussão sobre o papel da escola e do professor na decisão curricular na medida em que defendemos uma autonomia que seja mais ampla do que apenas a gestão financeiro-administrativa e que possa envolver-se nas questões pedagógicas e curriculares. Reconhecemos as lacunas e dificuldades advindas, por exemplo, de uma tradição centralista em que o papel dos professores se limitava à execução o que poderá, em parte, ajudar a explicar alguns fenómenos de resistência. Contudo, há que separar entre atitudes de rejeição pura e simples devido à pretensa perturbação de um equilíbrio construído ao longo de anos, daquelas resistências e críticas que se fundamentam nas próprias contradições do processo, nomeadamente no que respeita a uma autonomia mitigada, decretada e não conquistada.

Por seu turno, na sociedade portuguesa, por exemplo, é incontornável discutir-se a territorialização das políticas educativas, os poderes de decisão das escolas e os novos papéis atribuídos aos professores, a partir das medidas legislativas que definem os Projectos Educativos de Escola e os Projectos Curriculares como processo de organização local do currículo nacional.

Merece realce a vivência da escola em torno de um Projecto Educativo que se pode configurar como um dispositivo organizador da resposta à diversidade e que depois se particularize em Projectos Curriculares de Escola e de Turma verdadeiramente assentes numa dinâmica de mudança individual e colectiva. Nesse aspecto, vamos buscar referências especialmente a Gimeno Sacristán (1981, 1998), Leite (2001, 2002), Pacheco (1995, 2001), Perrenoud (1999, 2000, 2001), Roldão (1999, 2000, 2003), Zabalza (1992, 1999).

Estes projectos, ao serem traduzidos em acção pedagógica, poderão constituir uma resposta directa à diversidade, qualquer que ela seja, logo também à população Surda. Devemos entender aqui a proposta de respostas não como a visão do que seria necessário para restituir a “normalidade” à escola através da aculturação e assimilação de novos grupos à cultura dominante, mas como a necessidade da escola se abrir a esses novos públicos percebendo e incorporando a sua riqueza nas vivências curriculares da educação escolar. Assim, essa resposta deve ir mais longe do que a mera incorporação de adaptações curriculares que não alterem substancialmente o currículo hegemónico, isto é, recusamos que a “solução” dos “problemas” que a surdez transporta para a escola passe pela sua passagem a “currículos adaptados” ou com a introdução da Língua Gestual como ferramenta de ensino.

Nessa medida, defendemos a possibilidade de construção de um currículo contra-hegemónico (segundo a concepção de Connell, 1999). Este, ao romper com a tentativa de absorção num currículo hegemónico, para quem os Surdos seriam iguais aos outros ou tratados como “deficientes”, permite a construção da identidade pessoal e social do Surdo como um sujeito bilingue e bicultural. Esta possibilidade constrói-se, igualmente, no exercício pleno da cidadania o que implica uma luta contra fenómenos de exclusão a nível educacional e social.

Esta proposta de currículo contra-hegemónico na educação de Surdos vai buscar inspiração às perspectivas apontadas por Connell (1999) quando, para responder à diversidade de situações multiculturais, apresenta três lógicas: compensação, currículo oposicionista e currículo contra-hegemónico.

A lógica da compensação é aplicada, nomeadamente, nas situações em que se atribuem recursos extra às escolas que atendem comunidades em situação de desvantagem. De forma metafórica, Connell (1999: 77) afirma que “a ideia é sentar os desfavorecidos na mesma mesa onde os privilegiados já estão comendo”. Uma das características dos programas de compensação é a de atribuir aos alunos e às suas características culturais e de origem “a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar, e não ao sistema ou ao currículo escolar, em geral” (Leite, 2002: 140). A intervenção é, por conseguinte, essencialmente remediativa surgindo como um reconhecimento de uma diferença associada a uma desigualdade injusta. A educação compensatória surge, deste modo, como uma forma de promover a eliminação desta desigualdade.

A lógica do currículo oposicionista, por seu turno, recusa o currículo geral pois “não há que tentar levar o pobre à mesa do rico, porque esta mesa não constitui a meta e o pobre não pode receber nela uma alimentação digna” (Connell, 1999: 77). Esta lógica é, muitas vezes, apresentada por grupos sociais minoritários, em situação de desvantagem social, que defendem a inversão da hegemonia e o desenvolvimento de um currículo separado, construído a partir do seu ponto de vista, pois supõem, assim, conseguir uma educação que satisfaça as suas necessidades específicas. Ao afastarem-se do currículo geral tendem a criar um currículo de gueto que, embora possa ser muito atractivo no imediato, não prepara o indivíduo para os desafios sociais e não lhe vai permitir o acesso aos bens sociais e culturais da sociedade envolvente. Do ponto de vista da educação escolar, ao manter inalterada a base estrutural do currículo regular não contribui para a sua mudança mas, pelo contrário, para a sua legitimação e perpetuação. Formando enclaves, rapidamente dá lugar a uma alternativa reconhecida socialmente como de menor valia. Este foi, aliás, um dos problemas que identificámos no estudo que fizemos sobre os currículos alternativos para alunos com necessidades

educativas especiais (Afonso, 1995). No que diz respeito à educação de Surdos é possível identificar esta lógica em diversos discursos.

Perante as duas perspectivas anteriores (currículo hegemónico e currículo oposicionista), Connell (1999: 77) propõe uma nova lógica que designa como de currículo contra-hegemónico, onde se pretende “generalizar o ponto de vista dos desfavorecidos, em vez de separá-los num enclave diferente”. Assim, não se trata de ignorar a existência de um currículo geral construindo um outro “ao lado”, mas de reconstruir todo o sistema provocando a implosão do currículo no sentido deste contemplar a posição das pessoas desfavorecidas. Isto vai implicar uma atitude crítica face ao relativismo cultural puro já que este pode, em nome da defesa de uma identidade cultural, fechar as possibilidades de uma maior igualdade social no acesso às ferramentas do saber. De acordo com Connell (1999: 72), “as práticas curriculares são injustas quando reduzem a capacidade das pessoas de melhorar o seu mundo. Aniquilar o sentido de possibilidade pode ser tão efectivo como qualquer propaganda positiva em favor da escravatura”. Não se trata, contrariamente ao que, por vezes, se supõe, da substituição de uma hegemonia por outra, mas de uma construção curricular, para todos, que tenha em conta o ponto de vista dos desfavorecidos. Nessa medida, podemos encontrar algumas aproximações com o conceito de escola inclusiva nas suas preocupações com a resposta à diversidade, seja qual for a sua natureza e com as propostas de uma educação inter/multicultural crítica e contra-hegemónica, que se configura “por suas preocupações emancipatórias face à mercadorização da educação, face à individualização da responsabilidade, e no que diz respeito ao seu combate, por exemplo, ao daltonismo cultural e à sua promoção do desenvolvimento de bilinguismo cultural” (Souza, 2001: 130).

No caso da nossa problemática, a lógica de currículo contra-hegemónico parece responder aos desafios do paradigma sócio-antropológico da surdez (Skliar, 2001) onde os Surdos são entendidos como membros de uma minoria cultural e linguística, que comporta um valor acrescentado para a humanidade, sobretudo através do facto de serem sujeitos com uma forte experiência visual. Há, assim, que equacionar a relação entre a construção da sua identidade social/pessoal e as trocas de saberes e vivências com os ouvintes pelo que

reafirmamos que, em nossa opinião, as mudanças essenciais devem ser feitas no seio da Escola regular. Há que criar rupturas com lógicas instaladas a diferentes níveis (organizacional, curricular, de formação) de modo a construir-se um espaço de educação escolar onde a diversidade seja assumida como um enriquecimento. Essa ruptura apresenta dificuldades quer do ponto de vista teórico, ao nível da sua conceptualização, quer sob o ponto de vista prático na sua operacionalização. Nessa busca, socorremo-nos de concepções de várias áreas disciplinares, essencialmente, na sua relação com questões da educação, do currículo e da diversidade cultural. Tivemos como estruturantes, entre outros, conceitos como os de “currículo contra-hegemónico” (Connell, 1999) e “bilinguismo cultural” (Cortesão, 2003) no sentido de nos apoiar na construção de referenciais teóricos explicativos desta realidade.

Por outro lado, não podemos esquecer que a implementação de mudanças se tem de fazer com os (e pelos) próprios actores sociais envolvidos (alunos, professores, pais, comunidade) alargando o leque de intervenientes com a emergência de novas profissionalidades, das quais se destacam os formadores Surdos de Língua Gestual Portuguesa e os intérpretes de Língua Gestual Portuguesa.

Abrindo caminhos para o trabalho empírico

Tendo por base o quadro teórico atrás esboçado, havia que definir algumas opções quanto ao trabalho empírico. Tentámos confrontar a nossa perspectiva com aquilo que eram os discursos produzidos por outros intervenientes na educação de Surdos, quer estes discursos fossem constituídos por documentos escritos quer por testemunhos orais.

Essa análise teve, então, como principais objectivos:

- Identificar os pontos de viragem/mudança na educação de Surdos, em Portugal, com relevo para a área da DREN, desde 1980 até aos princípios do século XXI;
- Identificar os contextos históricos (sociopolíticos e educacionais) em que se situou a viragem na abordagem da educação de Surdos e a influência de organizações nacionais e de organizações internacionais;

- Reconhecer os protagonistas do discurso da mudança, as suas funções e importância na acção;
- Identificar os referenciais teóricos em que se baseiam os discursos explícitos sobre a educação de Surdos;
- Identificar uma matriz dos conceitos-chave sobre a educação de Surdos, empregues pelos actores sociais;
- Evidenciar as representações dos actores sobre o currículo vivido;
- Identificar respostas educativas para os Surdos e ressaltar as concepções de currículo e de educação face à diversidade;
- Identificar posições de actores sociais face ao currículo hegemónico na educação de Surdos e as suas propostas curriculares para a alteração do vivido.

Em termos de opções metodológicas apontámos como limite temporal do nosso estudo o período compreendido entre 1980 e o momento actual pretendendo, por conseguinte, entender as mudanças ocorridas na educação de Surdos nas duas últimas décadas do século XX e no início do século XXI. Justificámos esta opção tendo como referência que, em 1980, foi publicado o livro “Mãos que falam” (Prata, 1980), resultante de um trabalho conjunto entre a Faculdade de Letras de Lisboa e a Direcção Geral do Ensino Básico (DGEB) onde se aponta, claramente, para abordagens de valorização da Língua Gestual contrariando, assim, a corrente teórica e prática então dominante. Nessa obra é apresentado, também, o primeiro levantamento sistemático dos gestos produzidos pelos Surdos portugueses. A segunda justificação para o estabelecimento deste limite é a sua proximidade com a data (1981) em que começámos a exercer a nossa actividade de docência com alunos Surdos.

Quanto à referência geográfica ela foi considerada em duas dimensões. Por um lado, num âmbito nacional no que respeita aos documentos orientadores e legislativos produzidos pelos serviços centrais do Ministério da Educação. Por outro lado, e este é o dominante na nossa pesquisa, situamo-nos num contexto regional correspondendo à área de competência da DREN (Direcção Regional de Educação do Norte) dado o carácter pioneiro desta região em muitas das actuações na área da Educação Especial e o nosso envolvimento pessoal nesse contexto.

Há, assim, um conhecimento concreto e vivido que pode potenciar uma leitura mais correcta dos factos. Assumimos aqui, claramente, o risco do investigador ter sido sujeito activo em parte da situação investigada. Entendemos que isso pode representar uma mais-valia e não um entrave ao questionamento do real.

Os eventuais efeitos de contaminação do conhecimento que possuímos são, neste estudo, triangulados, pelo recurso à análise de documentos e à análise de discursos produzidos por actores sociais em entrevistas semi-directivas.

Com a análise de documentos pretendemos detectar o lado formal dos discursos produzidos sobre a surdez e a educação de Surdos, no período temporal definido. Para isso, centrámos a nossa atenção nos seguintes documentos:

- documentos de carácter legislativo produzidos pelo poder central (Ministério da Educação) onde se enquadra globalmente a resposta às situações de NEE ou, especificamente, à surdez, como por exemplo, o Decreto-Lei nº 319/91 e o Despacho Normativo 7520/98;
- relatórios do Observatório dos Apoios Educativos sobretudo sobre o atendimento à surdez
- publicações específicas sobre a surdez editadas por organismos do Ministério da Educação;
- artigos publicados, por autores portugueses, em revistas científicas portuguesas ou actas de encontros;

Utilizámos, ainda, neste estudo empírico, a entrevista assumindo-a como prática discursiva o que, segundo Pinheiro (2000: 186), nos leva a “entendê-la como acção (interacção) situada e contextualizada, por meio da qual se produzem sentidos e se constroem versões da realidade”. Desta forma, foi nossa intenção obter uma visão mais pessoal, por intermédio de entrevistas a sujeitos que vivenciaram, directamente, as mudanças e que foram construindo, sobre elas, as suas representações sociais. Esses informadores-chave foram seleccionados de acordo com o seu lugar discursivo relativamente ao processo de educação de Surdos, tendo, então,

recolhido as opiniões e vivências de responsáveis (regionais e locais) pela definição e/ou orientação de políticas e práticas educativas, para a surdez.

Nesse sentido, realizámos entrevistas, aos seguintes sujeitos, no período entre Dezembro de 2003 e Junho de 2004:

- Entrevistada A – professora de Educação Especial, trabalhava com Surdos há 5 anos, sempre em contextos de integração (1º Ciclo do Ensino Básico) em escolas do Porto. Tem especialização em Educação Especial. Aquando da realização da entrevista, leccionava, igualmente, no Ensino Superior, no âmbito da formação especializada de docentes.
- Entrevistado B – exercia funções de responsabilidade no âmbito da Direcção Regional de Educação do Norte. Leccionava, igualmente, no Ensino Superior, no âmbito da formação especializada de docentes.
- Entrevistado C – foi docente de apoio a Surdos (2º e 3º Ciclos), durante muitos anos, numa escola do Porto com grande tradição no domínio da integração, tendo ocupado funções de responsabilidade na educação de Surdos, quer nessa escola, quer a nível nacional.
- Entrevistado D – era, no momento da entrevista, coordenador de uma Unidade de Apoio a Surdos (UAS), na área do Grande Porto.
- Entrevistado E – Presidente de uma Associação de Surdos da área do Porto. Tem uma actividade muito frequente e intensa na defesa da comunidade Surda sendo um interlocutor privilegiado, sobre esta temática, junto de vários organismos políticos e educativos, regionais e nacionais.

Embora não os possamos considerar, se atendermos a uma concepção positivista de pesquisa, como uma amostra representativa dos protagonistas da educação de Surdos, podemos identificar, nestes entrevistados, papéis claros que nos ajudam a compreender a nossa problemática. Assumimos, assim, uma posição semelhante à de Iñiguez (2004: 136) quando considera que, no domínio da análise do discurso, “representativo” significa “que o/a participante está actuando como se estivesse no ‘papel’ no sentido de que o que é importante sobre essa pessoa em concreto que participa de uma interacção não são suas qualidades pessoais e sim o facto de que é membro de um grupo ou colectivo”.

Não sendo o objectivo desta investigação a obtenção de generalizações, de cariz quantitativo, mas sim buscar sentidos explicativos, a utilização da técnica da entrevista assumiu-se como um óptimo meio já que, pelas suas características, ela extrapola “o confronto entre técnicas quantitativas e qualitativas, exigindo reflexões sobre ética e poder na relação que se estabelece entre pesquisador e pesquisado, assim como a reconceituação dos parâmetros de rigor e validade” (Spink e Menegon, 2000: 85-86).

É de salientar que os vários sujeitos entrevistados foram bastante colaborantes exprimindo as suas opiniões com clareza e abertura. Notámos, no entanto, em alguns casos, alguma preocupação em não se exporem face a questões de carácter mais melindroso que implicassem, nomeadamente, a sua relação com instituições ou entidades superiores. Não podemos, também, ignorar os efeitos da relação entrevistador-entrevistado dentro de uma concepção mais ampla de que toda a entrevista é uma interacção comunicativa mediada por um contrato inicial estabelecido de uma forma mais ou menos clara, por ambas as partes (Blanchet, 1987). Isto leva a que, por exemplo, o entrevistado vá operando ajustamentos da sua resposta interior à situação particular em que se encontra tendendo, assim, a adequar a sua resposta explícita àquilo que crê ser o que o entrevistador deseja ouvir. Desta forma, o entrevistado reconhece e assume a importância do seu papel de informante para a construção discursiva posterior do entrevistador. Isso gera um sentimento de cumplicidade que, no caso presente, pode ter sido aumentado pela convergência, em determinados períodos, dos diferentes percursos pessoais e profissionais de entrevistador e entrevistados.

Utilizámos, essencialmente, a entrevista de carácter semi-directivo no “sentido em que não é nem inteiramente aberta, nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas” (Quivy e Campenhoudt, 1992: 194). Dessa forma, tentámos encadear as diferentes perguntas do guião, previamente estabelecido, seguindo o discurso do entrevistado, apesar de, por vezes, termos tido que o reencaminhar para os nossos propósitos através, fundamentalmente, daquilo que Blanchet (1987: 98) designa de intervenções de “consignação” e intervenções de “comentário”. As primeiras seriam

constituídas por “instruções determinando o tema do discurso do entrevistado”, enquanto as segundas seriam “explicações, notas, questões, observações pontuando as propostas do entrevistado” (*idem*). A nosso ver, a utilização desta técnica permitiu uma maior fluência dos depoimentos e, até, a emergência de questões que, inicialmente, não tínhamos equacionado.

Incluímos, ainda, no guião das entrevistas, algumas questões de modo a caracterizar a situação pessoal do entrevistado face à problemática. O guião revelou-se adequado às características da investigação embora se tenha sentido, em certos momentos, a necessidade de acrescentar questões pontuais para clarificar a forma como o entrevistado se situava face a uma realidade que vivera. Saliente-se, aliás, esse aspecto pois todos os sujeitos estavam a pronunciar-se sobre situações nas quais exerceram algum papel de relevo, pelo que o seu discurso é atravessado, frequentemente, por uma forte carga de afectividade. No caso da entrevista ao Entrevistado E, devido ao mesmo não ser docente, retirou-se do guião algumas perguntas específicas.

As entrevistas foram integralmente transcritas respeitando-se, tanto quanto possível, as marcas da oralidade. Omitiram-se, no entanto, por uma questão de garantia do anonimato, algumas referências explícitas a locais ou a pessoas que pudessem permitir uma rápida identificação dos sujeitos entrevistados.

Os discursos dos cinco entrevistados foram, em seguida, objecto de análise de conteúdo. Esta análise foi desenvolvida tendo por base de que ela permite, “quando incide sobre um material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis” (Quivy e Campenhoudt, 1992: 225).

Importa lembrar que tomamos, aqui, a análise de conteúdo no sentido que, entre outros, Bardin (1991: 42) lhe atribui, ou seja, de que se trata de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Das várias possibilidades de análise dos discursos produzidos nas entrevistas, que poderíamos seguir, optámos por não ter em conta uma abordagem de carácter linguístico-semântico que se centrasse nos aspectos formais do que foi dito e tentámos a apropriação da análise de conteúdo, no terreno das Ciências Sociais e Humanas, como possibilidade de “tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy e Campenhoudt, 1992: 224). Pretendemos, assim, conseguir um enriquecimento de uma primeira leitura que poderia advir de um olhar imediato e espontâneo com a realização de uma leitura mais atenta e profunda do conteúdo implícito nas mensagens produzidas. Para essa leitura, optámos pela análise categorial, entendendo que a categorização é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos” (Bardin, 1991: 117). No caso do nosso estudo, considerámos como unidades de registo fragmentos do discurso dos entrevistados.

Quanto à definição de categorias, é necessário ter em conta que, segundo Bardin (*idem*), se trata de “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns desses elementos”. Dito de outra forma, uma categoria “é habitualmente composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (Vala, 1987: 111).

Estas categorias podem ser construídas, *a priori*, a partir dos conceitos teóricos, constituindo a tarefa de análise repartir, por elas, os elementos à medida que vão sendo encontrados (procedimento por “caixas”), ou as categorias podem surgir no decurso da análise resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos (procedimento por “milha”) (Estrela, 1986). No caso da nossa pesquisa empírica, optámos por um procedimento misto em que tentámos aliar algumas categorias, previamente definidas, que tinham a sua base nas dimensões da entrevista, com outras que foram surgindo a partir da análise concreta de cada discurso tendo em atenção,

conforme assinalam Ghiglione e Blanchet (1991: 20), que “analisar um discurso será tanto analisar o dito como o contexto do dito”.

Para além de incidir sobre o material das entrevistas, a análise de conteúdo foi utilizada, ainda, no tratamento dos discursos dos documentos a que fizemos referência.

Alguns resultados

Escolhidos os entrevistados pelas suas diferentes posições de protagonistas na educação de Surdos e recolhidos os seus depoimentos, passámos para a etapa da análise de conteúdo de modo a relevar alguns dos aspectos mais importantes. Seleccionámos, assim, as seguintes categorias de análise:

- Mudanças na educação de Surdos
- Matriz de conceitos-chave dos discursos
- Respostas educativas e curriculares para os Surdos
- Formação de profissionais envolvidos na educação de Surdos

Quanto às mudanças na educação de Surdos verificámos algumas divergências na sua referenciação temporal, mas não quanto às suas características. Alguns situam-na com o Despacho nº 7520/98 pois aí efectivamente se dá uma visibilidade maior às novas perspectivas. A mudança seria, assim, confundida e sobreposta à sua legitimação normativa o que a remeteria para uma construção do poder central e não o resultado de um percurso dos actores sociais práticos. As influências externas, sobretudo dos países nórdicos, parecem claras bem como de alguns protagonistas nacionais, embora não se consiga situar um rosto como o impulsionador ou motivador desse movimento. Assim, ficámos com a impressão de que a ideia foi germinando através de várias fontes e foi-se disseminando por contactos (informais e formais).

Daí que as grandes linhas de força da mudança que são apresentadas coincidam, praticamente, com o que vem definido nesse diploma sendo, assim, apontadas:

- Defesa de uma perspectiva bilingue;
- Colocação, nas escolas, de intérpretes de LGP e de formadores Surdos;
- Reconhecimento de um maior papel interventivo das Associações de Surdos;
- Reconhecimento do direito dos pais dos Surdos escolherem a opção educativa/comunicativa dos filhos;
- Criação de respostas diversificadas de inserção escolar com aumento de constituição de turmas de Surdos.

O percurso desta mudança de discurso e de algumas práticas foi marcado por várias hesitações que, em nossa opinião, ainda não estão clarificadas apesar da publicação do Despacho 7520/98 e da criação de Unidades de Apoio a Surdos.

A falta de recursos e a distinta e até antagónica conceptualização prática destas Unidades, ao longo do país, são exemplos de que a indefinição continua e sobretudo que se está ainda um pouco longe de entender as reais consequências de um novo paradigma para a acção educativa concreta com os alunos Surdos. Se uma grande percentagem de docentes parece aceitar, sem grandes reticências, a presença da Língua Gestual, não é ainda claro, para muitos, que não basta a sua introdução assistemática e quase folclórica nas escolas para que se criem novas condições para a educação de Surdos. Esse facto pode até contribuir para que, a curto prazo, ela apareça desvalorizada e acusada de um falhanço de que não tem a responsabilidade. Efectivamente, os dados do Observatório dos Apoios Educativos (Reis e Oliveira, 2000; Reis, 2002; Reis e Gil, 2003) e as opiniões dos entrevistados convergem no sentido de se perceber que estamos ainda muito longe de conseguir que um Surdo desenvolva um percurso escolar semelhante, em termos de competências, ao dos ouvintes. Ainda mais grave é que este fosso parece ter-se agravado com a mudança de paradigma conduzindo a uma situação em que os Surdos não dominam a Língua Portuguesa nem a Língua Gestual Portuguesa. Em nossa opinião, isto pode dever-se a que não se encontraram, ainda, formas de trabalhar com os Surdos, no domínio da educação escolar, que reflectam convenientemente estas novas concepções, pelo que persiste uma atitude de

experimentalismo inconsequente baseada apenas na constatação da importância da Língua Gestual.

Isso reflecte, igualmente, algum distanciamento entre as mudanças ocorridas na educação de Surdos e as que foram acontecendo no sistema educativo como se fossem duas realidades completamente distintas e não imbricadas.

Uma outra dimensão de análise dos discursos teve a ver com a identificação dos conceitos-chave neles presentes. Verificou-se um enorme vazio de referenciais teóricos que, aliás, é reconhecido pelos entrevistados que tiveram dificuldade em situar as suas influências remetendo-se para um discurso auto-construído a partir da prática o que consideramos muito pobre. A este vazio pode estar também ligada a reduzida produção portuguesa de obras e trabalhos de investigação sobre surdez sendo essa uma das dificuldades que tivemos neste trabalho. As poucas referências que encontramos ou se encontram localizadas num discurso médico-terapêutico ou quando mudam de perspectiva são, sobretudo, afirmações de convicção ideológica e não estudos ou reflexões consistentes.

Um outro aspecto importante que foi colocado à consideração dos entrevistados dizia respeito ao seu conceito de surdez, isto é, se a consideravam uma deficiência ou uma característica sócio-cultural pretendendo, assim, analisar a que paradigma estes discursos se aproximavam mais. Notámos, ainda, algum radicalismo de posturas em que a concepção do Surdo como membro de uma minoria linguístico-cultural surge mais como uma “bandeira” de luta contra métodos do passado do que uma construção assente em reflexões e estudos. Isso traduz-se, por exemplo, no caso do nosso entrevistado Surdo num ataque sistemático às posições oralistas e aos ouvintes, em geral, numa necessidade de afirmação de um “orgulho Surdo” (Deaf Pride). Se alguns aspectos são, talvez ainda, compreensíveis face à recente aceitação da surdez no âmbito da diversidade cultural pensamos, contudo, que a sua manutenção apenas cristalizará a comunidade Surda e poderá afastá-la de um diálogo intercultural que se tornaria enriquecedor para todos.

Em suma, parece existir algum consenso quanto às premissas de um paradigma sócio-antropológico, mas dificuldade em o transpor para o terreno das implicações curriculares ao nível da educação escolar. Fica-se, por conseguinte, limitado à defesa do papel da leitura/ escrita como interface linguístico-cultural e do papel do Surdo adulto enquanto modelo.

Ao nível das respostas educativas e curriculares para os Surdos notámos um grande vazio nas propostas que os vários entrevistados fizeram no sentido da sua transformação. Houve alguma facilidade em apontar alguns erros e necessidades do presente, mas quando confrontados com as eventuais alterações ficaram limitados às reivindicações de mais recursos e não conseguiram ver um novo enquadramento para a educação de Surdos. Os entrevistados parecem defender mais ou menos claramente a presença dos Surdos nas escolas regulares, mas pouco mexeriam na essência destas escolas ou, quando muito, introduziam-lhe alguns aspectos que fazem parte do discurso instituído da Educação Especial. Dessa forma, pensamos que o discurso ainda não ultrapassou uma etapa de contestação, eventualmente por colagem ao “grito” de auto-determinação dos Surdos. Esta situação faz-nos pensar que a possibilidade de emergência de um “currículo contra-hegemónico” ainda não é uma necessidade sentida e nem sequer se coloca ao nível do seu discurso que, curiosamente, parece preocupar-se com o cumprimento, por parte dos Surdos, de um currículo hegemónico de uniformização dos ouvintes, mas com o recurso à Língua Gestual. É quase como se a luta dos Surdos na educação escolar se resumisse a provar que também são capazes de atingir os mesmos patamares dos ouvintes, desde que lhes seja permitido usar uma outra Língua. Ora, esta atitude não é crítica relativamente ao próprio currículo e à forma como ele se torna “daltónico” à diferença. O que os Surdos e a sua “comunidade de solidariedade”, em nossa opinião, não estão a ver é que podem estar a legitimar uma maior dominação através do recurso à língua do dominado o que nos pode remeter para uma postura integracionista com a qual não concordamos.

Quanto à formação de profissionais intervenientes na educação de Surdos, os diversos entrevistados parecem relevar a importância de uma formação adequada embora existam algumas divergências no que respeita à

possibilidade de haver uma selecção dos professores de ensino regular que devem estar implicados na educação de Surdos. Em certos casos esta posição foi defendida o que nos parece poder estreitar, em nome de uma suposta melhor preparação, a abertura de toda a escola às pessoas com surdez remetendo-os de novo para um gueto. A nossa defesa de que qualquer professor deve poder ter alunos Surdos não invalida a consciência da necessidade de uma formação (inicial e especializada) adequada que passe, nomeadamente, pela aprendizagem de LGP e de metodologias de ensino/aprendizagem do Português como segunda língua.

No que respeita às novas profissões foi muito salientada a necessidade de uma melhor preparação dos intérpretes no sentido destes entenderem a sua função no contexto de uma interacção entre ouvintes e Surdos. Quanto à evolução do formador Surdo para professor, os entrevistados apresentam várias objecções na medida em que se confrontam com as lacunas existentes na própria preparação académica dos Surdos pelo que consideram esta ser uma questão a colocar apenas num futuro a médio prazo. De alguma forma salientam a necessidade de que este processo seja uma aquisição social dos Surdos face ao aumento das suas competências pessoais e sociais e não uma situação de “favor”.

Em síntese

Tendo partido para este trabalho com base num percurso pessoal e profissional de reflexão teórica e de análise da realidade da educação de Surdos podemos dizer que nos situámos numa perspectiva de ruptura com um paradigma médico-terapêutico que concebia a surdez como um défice a eliminar no sentido da identificação do Surdo com o ouvinte. Assumimos as vantagens de um paradigma sócio-antropológico que remete a surdez para a diversidade cultural embora não enfileirando num discurso radical e fundamentalista. Nesse sentido, surgiu-nos como fundamental analisar os processos de construção da identidade do Surdo numa relação entre a comunidade Surda minoritária e a comunidade ouvinte largamente superior. Aqui salientámos a eventual “orfandade cultural” face a um meio familiar

“estrangeiro”. Sentimos necessidade de analisar esta problemática com um olhar do inter/multiculturalismo crítico percebendo como articular o direito à diferença com a igualdade como direito. Nesse sentido, assumimos e defendemos uma postura de bilinguismo cultural que possa permitir a mobilidade na cultura dominante sem esquecer a cultura de origem.

Do ponto de vista da educação escolar tentámos reflectir sobre as implicações desta perspectiva nomeadamente discutindo se a resposta mais adequada se situava no regresso a escolas especiais que pudessem ajudar à construção dessa identidade. Embora entendendo algumas eventuais vantagens recusámos essa ideia na medida em que ela preconiza um currículo de gueto que pode conduzir a uma maior dificuldade de inserção social do Surdo. Contudo, a nossa defesa da sua presença na escola regular não significa a aceitação de um currículo hegemónico de características uniformizadoras e de indiferença face às diferenças. Recusámos esse currículo e numa articulação com novas possibilidades de gestão flexível e local propomos um currículo contra-hegemónico que foi buscar a sua inspiração teórica em Connell quando este o apresenta como um currículo feito a partir do ponto de vista dos desfavorecidos. Pensamos que esta pode ser uma proposta interessante e aí situamos um pouco o nosso contributo para a reflexão sobre a educação de Surdos. Acreditámos que ele será possível não no contexto actual, mas de uma transformação da escola no sentido dela se constituir como uma escola inclusiva.

Com a reflexão e a pesquisa de dados empíricos feita ao longo do estudo, de que aqui apenas apresentamos uma breve síntese, tentamos um compromisso entre o profundo envolvimento com o objecto da investigação, já que ele se imbrica com o nosso percurso pessoal e profissional e um distanciamento crítico que permita um novo olhar sobre a educação de Surdos. Esperamos ter produzido um pequeno contributo para essa discussão sobretudo para que se ultrapassem “ficções pedagógicas” e “cepticismos existenciais”, por vezes reinantes nos docentes de Educação Especial e se procurem novos caminhos, assumindo, desde já, que neste domínio temos muito mais dúvidas do que certezas.

Bibliografia

AFONSO, Carlos (1995). “Estudo dos currículos alternativos propostos para alunos com necessidades educativas especiais integrados em escolas do 2º e 3º ciclos”. *Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação do Porto (não publicado)

AFONSO, Carlos (2004). “Dos Discursos e das Possibilidades de Construção de um Currículo Contra-hegemónico na Educação de Surdos”. *Tese de Doutoramento em Ciências da Educação*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação do Porto (não publicado)

AFONSO, Carlos (2005). “Uma escola “surda congénita”?” In *Actas do Encontro Internacional Educação Especial. Diferenciação do conceito à prática*. Porto: Gailivro

AFONSO, Carlos (2006). “Surdez: factor de exclusão social?” In *Actas do Encontro de Intervenção Social: saberes e contextos*. Porto: ESE de Paula Frassinetti

AFONSO, Carlos (no prelo). *Reflexões sobre a surdez*. Porto: Gailivro

BARDIN, Laurence (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70

BLANCHET, Alain e al. (1987). *Les techniques d'enquête en Sciences Sociales*. Paris: Dunod

CASTAÑO, F. Xavier; MARTINEZ, Antolín (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Editorial Trotta

CONNELL, Robert W. (1999). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ed. Morata

CORREIA, José Alberto (2003). “A construção político - cognitiva da exclusão social no campo educativo”, in David Rodrigues (org). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora, 37-55

CORTESÃO, Luiza (1998). *O arco – íris na sala de aula? Processos de organização de turmas – reflexões críticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

CORTESÃO, Luiza (2001). “Gulliver entre gigantes: na tensão entre estrutura e agência, que significados para a educação?”, in Stephen Stoer; Luiza Cortesão e José Alberto Correia (org). *Transnacionalização da educação*.

Da crise da educação à “educação” da crise. Porto: Edições Afrontamento, 277 – 300

CORTESÃO, Luiza (2003). “Cruzando conceitos”, in David Rodrigues (org). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade.* Porto: Porto Editora, 57 – 72

ESTRELA, Albano (1986). *Teoria e prática de observação de classes, uma estratégia de formação de professores.* Lisboa: INIC

GHIGLIONE, Rodolphe e BLANCHET, Alain (1991). *Analyse de contenu et contenus d’analyses.* Paris: Dunod

GIMENO SACRISTÁN, Jesús (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo.* Madrid: Ed. Anaya S.A.

GIMENO SACRISTÁN, Jesús (1998). *O currículo. Uma reflexão sobre a prática.* Porto Alegre: Editora Artes Médicas

GÓES, Maria Cecília (1996). *Linguagem, surdez e educação.* Campinas: Editora Autores associados

IÑIGUEZ, Lupicinio (coord) (2004). *Manual de análise do discurso em Ciências Sociais.* Rio de Janeiro: Vozes

LEITE, Carlinda (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

LEITE, Carlinda; GOMES, Lúcia e FERNANDES, Preciosa (2001). *Projectos curriculares de escola e turma. Conceber, gerir e avaliar.* Porto: Edições Asa

PACHECO, José Augusto (1995). *Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais.* Lisboa: Ministério da Educação

PACHECO, José Augusto (2001). *Currículo: teoria e práxis.* Porto: Porto Editora

PERES, Américo Nunes (1999). *Educação Intercultural – utopia ou realidade?* Porto: Profedições

PERRENOUD, Philippe (1999). *Construir as competências desde a escola.* Porto Alegre: Artmed

PERRENOUD, Philippe (2000). *10 novas competências para ensinar.* Porto Alegre: Artmed

PERRENOUD, Philippe (2001). *A pedagogia na escola das diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso.* Porto Alegre. Artmed

PINHEIRO, Odette de Godoy (2000). “Entrevista: uma prática discursiva”, in Mary Jane Spink (org). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano. Aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez Editora, 183 – 214

PRATA, Maria Isabel (1980). *Mãos que falam*. Lisboa: D.G.E.B.

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

REAGAN, Timothy (1990). “Cultural Considerations in the Education of Deaf Children”, in Donald Moores e Kathryn Meadow-Orlands (ed.) *Educational and Developmental Aspects of Deafness*. Washington: Gallaudet University Press, 73 – 84

REIS, Maria João (2002). *Observatório dos Apoios Educativos. Alunos surdos severos e surdos profundos: compreensão da leitura no final do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: ME-DEB

REIS, Maria João e OLIVEIRA, João Miguel (2000). *Observatório dos apoios educativos – Relatório 1998/99 – alunos Surdos*. Lisboa: ME-DEB

REIS, Maria João e GIL, Teresa (2003). *Observatório dos apoios educativos. Domínio sensorial-audição – 2002/2003*. Lisboa: ME-DEB

RODRIGUES, David (org) (2003). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, Maria do Céu (1999). “Currículo e gestão curricular – o papel das escolas e dos professores”, in Ministério da Educação (ed), *Forum escola diversidade, currículo*. Lisboa: DEB – IIE, 45 – 55

ROLDÃO, Maria do Céu (2003). *Diferenciação curricular revisitada. Conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora

ROLDÃO, Maria do Céu e MARQUES, Ramiro (org) (2000). *Inovação, currículo e formação*. Porto: Porto Editora

SKLIAR, Carlos (org) (2001). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação

SKLIAR, Carlos (org) (2001a). *Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação

SOUZA, João Francisco (2001). *Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural*. Recife: Edições Bagaço

SPINK, Mary Jane (org). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano. Aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez Editora

STOER, Stephen e CORTESÃO, Luiza (1999). *Levantando a pedra. Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento

STOER, Stephen, CORTESÃO, Luiza e CORREIA, José Alberto (org) (2001). *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Edições Afrontamento

TOURAINÉ, Alain (1998). *Iguais e diferentes: poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget

VALA, Jorge (1987). “A análise de conteúdo”, in Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (org). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 101 – 128

ZABALZA, Miguel (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa

ZABALZA, Miguel (1999). “Diversidade e curriculum escolar: qué condições institucionais para dar resposta á diversidade na escola”, in Ministério da Educação (ed). *Forum escola diversidade, currículo*. Lisboa: DEB-IIIE, 93 – 119