

VILMAR SILVA

A LUTA DOS SURDOS PELO DIREITO À
EDUCAÇÃO E AO TRABALHO:

**Relato de uma Vivência Político-
Pedagógica na Escola Técnica Federal de
Santa Catarina**

Florianópolis, 2001

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação

A LUTA DOS SURDOS PELO DIREITO À
EDUCAÇÃO E AO TRABALHO:
**Relato de um Vivência Político-
Pedagógica na Escola Técnica Federal de
Santa Catarina**

Dissertação apresentada à Banca
Examinadora da Universidade
Federal de Santa Catarina como
exigência parcial para a
obtenção do título de MESTRE em
Educação sob a orientação da
Professora Doutora Sílvia
Zanatta Da Ros.

Florianópolis

2001

Aos movimentos surdos de Santa Catarina que historicamente têm resistido às relações sociais de dominação e em especial aos meus três irmãos: Elson, Tânia e Fábio que, durante estes quarenta e um anos de convívio me mostraram a importância da experiência visual na construção do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação representa apenas uma das muitas leituras de uma trajetória construída por muitas mãos: a Educação Profissional para Surdos na Escola Técnica Federal de Santa Catarina - Unidade de Ensino de São José (UNED/SJ). Entretanto, se esta leitura se materializou no campo escrito mediante um exaustivo processo de construção individual, tenho a consciência de que o resultado deste trabalho representa uma construção coletiva. Por isto, gostaria de agradecer:

**Aos surdos que participaram da pesquisa, por terem me permitido analisar a Educação Profissional para Surdos da Escola Técnica Federal de Santa Catarina através de uma leitura viso-espacial.*

**Ao meu irmão Fábio Irineu da Silva, por sua paciência e determinação em me orientar durante as discussões nos grupos temáticos e de todo o seu apoio no momento de fazer a tradução da língua brasileira de sinais (LIBRAS) para a língua portuguesa na modalidade escrita.*

**A Sílvia Zanatta Da Ros, tanto pela amizade e carinho como por sua postura de orientadora, que me permitiu ousar novas travessias.*

**A meu inseparável amigo Paulo César Machado, pelas inúmeras reflexões e orientações durante os dois anos e meio de mestrado e principalmente por ter me apoiado nos momentos de choro e de indecisão.*

**A minha amiga Mara Lúcia Masutti, por toda sua luta na construção do Núcleo de Educação Profissional para Surdos (NEPS) e pelos inúmeros afagos recebidos, além de sua substituição, em vários momentos, na coordenação do NEPS, permitindo-me realizar as leituras que o mestrado exigia.*

**A Elin Ceryno, pelas discussões nos bares regadas a "loirinhas", cuja energia alcóolica nos permitia refletir sobre as temáticas que vínhamos pesquisando no Curso de Mestrado, além de sua contribuição no empréstimo de seus livros inéditos que muito me ajudaram.*

**A Idavania Maria de Souza Basso, por suas conversas sempre centradas no bem-estar da comunidade surda e na construção de uma nova proposta de educação de surdos em Santa Catarina.*

**Aos professores Carlos Skliar, Bernadete Aued e Edna Fiod por suas indicações bibliográficas e por suas intervenções "não cirúrgicas", mas muitas vezes dolorosas, porém necessárias para o meu crescimento pessoal.*

**À professora Ronice Quadros, por suas orientações ao Núcleo de Educação Profissional para Surdos e por sua luta incansável na pesquisa e na divulgação da língua brasileira de sinais, tanto em sua modalidade viso-espacial como escrita.*

**Aos professores e servidores da UNED/SJ e em especial aos do NEPS, que souberam compreender os meus momentos de reclusão.*

ABREVIACÕES E SIGLAS

LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais

CUT: Central única dos Trabalhadores

ETF/SC: Escola Técnica Federal de Santa Catarina

FAT: Fundo de Amparo ao Trabalhador

FENEIDA: Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos

FENEIS: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

IATEL: Instituto de Audição e Terapia da Fala

MEC: Ministério da Educação

MTE: Ministério do Trabalho e Emprego

NEPS: Núcleo de Educação Profissional para Surdos

SEMTEC/MEC: Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação

SEFOR/MTE: Secretaria de Formação do Ministério do Trabalho e Emprego

SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI: Serviço Social da Indústria

SINE/SC: Sistema Nacional de Emprego de Santa Catarina

UNED/SJ: Unidade de Ensino de São José

WFD: Federação Mundial de Surdos

RESUMO

O estudo que apresento nesta dissertação tem como objetivo analisar os limites e as possibilidades do Núcleo de Educação Profissional para Surdos (NEPS) do sistema Escola Técnica Federal de Santa Catarina. Por se tratar de um setor de uma instituição, optei em realizar um estudo de caso histórico-institucional, tendo como fonte de investigação a fala viso-espacial dos alunos e egressos do NEPS e documentos oficiais que tratam da reforma da educação profissional brasileira. Para realizar esse estudo me aproximei de dois referenciais teóricos, o primeiro deles relativo à educação de surdos e o segundo à educação e trabalho, numa perspectiva crítica. Em relação ao primeiro, busquei fundamentação nos estudos surdos em educação que analisam os mecanismos de poder e saber exercidos pela ideologia dominante na educação de surdos e as formas de resistência dos movimentos surdos em relação a esses mecanismos de dominação. No segundo, orientei-me pelas reflexões que vêem a escola como um espaço contraditório, isto é, ao mesmo tempo que procura suprir as necessidades do capital, em alguns momentos também se vincula aos interesses da classe trabalhadora, mediante projetos político-pedagógicos que procuram democratizar o saber. Essa aproximação teórico-metodológica entre os estudos surdos em educação e uma escola que também lute pelos interesses da classe trabalhadora traz consigo a possibilidade de se pensar uma educação profissional bilíngüe para surdos que, por não se limitar à concepção individualizada e estreita contida no Decreto nº 2.208/97, avança como uma proposta que se organiza a partir das relações sociais de produção vividas concretamente pela classe trabalhadora, na qual o trabalho se constitui como princípio educativo.

Plavras-Chave: Surdos, Educação Profissional e Trabalho

ABSTRACT

The study that I present in this dissertation aims to analyze the limits and possibilities on Núcleo de Educação Profissional para Surdos (NEPS) at Escola Técnica Federal de Santa Catarina. As it is a sector of an institution, I have decided to realize a historical institutional case study, having as a source an investigation the students visual-spatial speaking and egressos NEPS and official documents that treat the reconstruction of the Brazilian professional education. To realize this study, I have approached to two theoretical references: the first one relates to deaf people education and the second one relates to education and work, in a critical perspective. In relation to the first one, I have taken fundamentation in the deaf studies, that analyze the mechanisms of power and knowledge for the dominant ideology on education for deaf people and the ways of deaf people movement resistance in relation to these mechanisms of domination. On the second, I have oriented myself for the reflections that see school as a contradictory space, I mean, at the same time it tries to sustain the capital necessities, in some moments it also connects itself to the working class interests, around political-pedagogical projects that try to democratize the knowledge. This theoretical-methodological approximation between the deaf studies in education and a school that also fights for the working class interests brings itself the possibility of thinking of a bilingual professional education for deaf people that does not limit itself to an individualized and narrow conception determined for Decreto n° 2.208/97, but for a proposal that organizes itself from social relations of concretely production lived by the working class, in which work constitutes itself in a educative principle.

Keywords: Deaf, Professional Education and work

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	1
INTRODUÇÃO.....	3
CAPÍTULO I - MOVIMENTO: UMA CONSTANTE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	14
1. A criação da primeira escola pública para jovens e adultos surdos em Paris.....	15
2. O Congresso de Milão em 1880.....	23
3. Língua de sinais: elemento de coesão na construção dos movimentos surdos no Brasil e em Santa Catarina.....	31
4. Comunicação total: a continuidade do oralismo na educação de surdos.....	37
5. Educação bilíngüe: o início de uma nova luta.....	42
CAPÍTULO II - REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA: (DES)CAMINHOS NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA.....	47
1. Reestruturação Produtiva: uma nova rearticulação do capital mundial.....	48
2. Apontamentos sobre a reestruturação produtiva na indústria brasileira.....	55
3. O retorno da dualidade entre ensino médio e técnico na Rede Federal de Educação Tecnológica.....	61
4. Empregabilidade: a nova perspectiva na formação do trabalhador.....	67
CAPÍTULO III - A CONSTRUÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	73
1. Em busca das informações.....	75
2. Formação dos grupos de trabalho.....	77
3. Sistematização das informações.....	80

CAPÍTULO IV - ESTUDO INTERPRETATIVO DOS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DA TRAJETÓRIA DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA SURDOS.....	84
1. Os surdos no Curso Técnico de Refrigeração e Ar- Condicionado e no Projeto Experiencial para o Desenvolvimento Cognitivo e da Linguagem: o início de uma trajetória.....	85
2. Os surdos no Curso Pré-Técnico Especial: um desvelar da surdez e do mundo surdo.....	96
3. Educação Profissional de Nível Básico: uma aproximação com os movimentos surdos da Grande Florianópolis.....	101
4. Núcleo de Educação Profissional para Surdos: um novo espaço da comunidade surda na Grande Florianópolis.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	124
ANEXOS.....	129

Apresentação

Durante a construção da dissertação enfrentei muitos desafios, mas sem dúvida o principal deles foi delimitar o objeto de investigação, por dois motivos: o primeiro, o fato de fazer parte do próprio processo que originou o objeto de pesquisa e o segundo, por saber que uma investigação não inicia do nada, mas de um conjunto de princípios de ordem teórico-metodológica que fazem parte da história do próprio pesquisador e que, portanto, orientam tanto a pesquisa quanto a sua forma de exposição. Neste sentido, o presente texto está impregnado desses princípios desde a definição do problema até a ordenação dos resultados alcançados através do estudo interpretativo.

A partir dessa compreensão, apresento inicialmente os motivos que me levaram a realizar a pesquisa e uma descrição do objeto investigado – a trajetória do Núcleo de Educação Profissional para Surdos do sistema Escola Técnica Federal de Santa Catarina –. Na introdução também procuro situar o objetivo, o tema, o problema e em linhas gerais os referenciais teóricos que nortearam a pesquisa.

No primeiro capítulo pretendo demonstrar como a educação de surdos nos séculos XVIII e XIX estava vinculada ao modo capitalista de produção e de que forma essa vinculação, ao mesmo tempo que possibilitou a expansão da educação de surdos, também permitiu a sua retração. Além disso, discuto as estratégias adotadas pelos movimentos surdos do Brasil e de Santa Catarina para se contrapor ao movimento de retração e de como essas estratégias têm interferido nas últimas décadas nas propostas de educação de surdos.

No segundo capítulo desenvolvo alguns pontos de discussão sobre a íntima relação entre a reestruturação

produtiva em andamento nas indústrias brasileiras e a reforma da educação profissional, materializada no Decreto nº 2.208/97.

O terceiro capítulo trata dos procedimentos metodológicos adotados para realizar a pesquisa propriamente dita, desde a exposição do que compreendo por um estudo de caso histórico-institucional até a sistematização das informações, a partir das quais estabeleci as categorias de análise.

No quarto capítulo apresento o estudo interpretativo sobre os limites e as possibilidades da trajetória do Núcleo Educação Profissional para Surdos (NEPS), a partir da fala viso-espacial dos alunos e egressos do NEPS, bem como de documentos oficiais do NEPS e da reforma da educação profissional brasileira.

Nas considerações finais faço algumas ponderações sobre os limites e as possibilidades do NEPS, frente ao estudo realizado e apresento como proposta alternativa uma educação profissional para surdos que seja ao mesmo tempo bilíngüe e emancipadora.

Introdução

*Ficar em silêncio não resolve.
É preciso lutar.*

Fábio I. Silva

Nestes onze anos de atuação no sistema Escola Técnica Federal de Santa Catarina¹ (ETF/SC) e, mais especificamente, na Unidade de Ensino de São José² (UNED/SJ), tive a possibilidade de desenvolver várias atividades profissionais, tanto no campo pedagógico como no administrativo. Entretanto, de todas as atividades profissionais que tenho participado, a que tem-me propiciado mais reflexões é o trabalho que a UNED/SJ vem realizando desde 1992 na área de Educação Profissional para Surdos, principalmente pelo fato de que a construção desse trabalho, ao longo de sua trajetória, tem-se dado por caminhos que buscam romper com a lógica dominante da medicalização na educação de surdos.

A origem deste trabalho começou a ser gestada em 1990, quando ministrava aulas de Matemática no Curso de

¹ O Sistema Escola Técnica Federal de Santa Catarina é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação e desenvolve cursos de Ensino Médio e educação profissional nas modalidades Básico, Técnico e, em tramitação, o Tecnólogo. Atualmente o sistema tem 5.306 alunos, 26 cursos técnicos e é composto pela Unidade Sede em Florianópolis (ETF/SC), a Unidade de Ensino em São José (UNED/SJ), o Centro Politécnico em Jaraguá do Sul e o Curso Técnico de Enfermagem em Joinville.

² A UNED/SJ iniciou suas atividades em 1988 e atualmente oferece Ensino Médio, quatro cursos técnicos na área de Telecomunicações, Refrigeração e Ar-Condicionado, Telecomunicações com ênfase em Rede de Computadores e Refrigeração e Ar-Condicionado com ênfase em Automação e Controle, e o curso de Educação de Jovens e Adultos Surdos em nível de ensino fundamental com profissionalização em Desenho Técnico.

Refrigeração e Ar-Condicionado (RAC), onde passei a trabalhar com um aluno surdo oralizado em sala de aula. Apesar de atender algumas necessidades pedagógicas do aluno durante as atividades em sala de aula, percebi a importância de um trabalho diferenciado que atendesse as suas especificidades, mas por falta de conhecimentos na área do surdo e da surdez o trabalho se ateve apenas a atividades extra-classe.

Contudo, a entrada desse aluno na UNED/SJ motivou outro surdo a ingressar no Curso Técnico de Refrigeração e Ar-Condicionado em 1991, levando alguns professores a estruturar um trabalho extra-classe que pudesse facilitar o desenvolvimento pedagógico desses dois alunos. Foi nesse sentido que eu e uma professora de lingüística elaboramos, com a aprovação da escola, o *Projeto Experiencial para o Desenvolvimento Cognitivo e da Linguagem*.³

O Projeto tinha a finalidade de desenvolver a fala de alunos surdos mediante a linguagem e a cognição, com o objetivo de facilitar a permanência dos alunos surdos nos cursos técnicos oferecidos pela UNED/SJ, bem como a garantia de sua incorporação no mercado de trabalho.

Porém, ao longo dos três primeiros anos de atividades do Projeto e das pesquisas realizadas nas salas de recursos⁴ na Grande Florianópolis, percebeu-se que eram poucos os alunos surdos que completavam o ensino fundamental e raros os que eram oralizados. Essa constatação não convergia com os objetivos do Projeto quanto à possibilidade de se ter alunos surdos oralizados freqüentando os cursos técnicos da UNED/SJ,

³ A partir daqui, o Projeto Experiencial para o Desenvolvimento Cognitivo e da Linguagem passará a ser referido apenas com o nome de "Projeto".

⁴ No documento "Diretrizes e ações para a educação de surdos em Santa Catarina (2000)", a Fundação Catarinense de Educação Especial define sala de recursos como "modalidade de atendimento do Ensino Regular destinada a atender a diversidade ao longo do processo educativo, buscando alternativas pedagógicas para apropriação e produção do conhecimento".

além do risco de extinção do próprio Projeto por falta desses alunos.

Com esse cenário o grupo de trabalho⁵ realizou algumas mudanças nas atividades que vinha desenvolvendo. A principal delas foi a de criar um curso de quatro anos com as disciplinas de Matemática, Português, Informática e Terapia da Fala. O curso era destinado, exclusivamente, a alunos surdos que estivessem estudando no mínimo a quinta série do ensino fundamental em uma escola pública da Grande Florianópolis e tivessem o interesse em realizar um dos cursos técnicos oferecidos pela UNED/SJ. Apesar de trabalhar apenas com alunos surdos, manteve-se o mesmo objetivo do Projeto: desenvolver a fala através da cognição e da linguagem.

Entretanto, mesmo com as discussões internas⁶ quanto aos direitos dos surdos de terem acesso à educação profissional, a proposta do curso só foi aprovada oficialmente porque a organização didática da UNED/SJ previa a criação de cursos preparatórios para o ingresso no ensino técnico. Foi com esse respaldo legal que o grupo de trabalho criou em 1995 o Curso *Pré-Técnico Especial*. Porém, no transcorrer desse Curso verificou-se que os alunos não estavam concluindo o ensino fundamental nas escolas públicas da região e, conseqüentemente, não estavam ingressando no ensino técnico. Além disso, a ampla maioria deles não estava desenvolvendo a fala, apesar do uso sistemático de técnicas fonoarticulatórias no Curso Pré-Técnico Especial. Essa constatação colocava em risco a existência do trabalho com os

⁵ O grupo de trabalho, nessa etapa, era composto por professores de Matemática, Português, Lingüística, Biologia, Informática e Terapia da Fala.

⁶ As discussões aconteciam nos fóruns consultivos e deliberativos da UNED/SJ (Conselho de Ensino, Colegiado de Administração e Ensino e Colegiado da Comunidade Escolar).

alunos surdos na UNED/SJ, pois a continuidade dos estudos não estava sendo garantida.

Associada a essa falta de escolarização, também se constatou uma grande quantidade de surdos fora do mercado de trabalho na Grande Florianópolis. A partir destes dois pontos, em 1996 o Curso Pré-Técnico Especial ampliou suas atividades profissionais, criando uma parceria com os professores da área técnica para oferecer cursos de Educação Profissional de Nível Básico,⁷ de acordo com o Projeto de Lei nº 1.603/96, nas áreas de indústria, serviços e artesanato.

Esses cursos, ao mesmo tempo que seguiam a lógica da empregabilidade,⁸ também eram estruturados a partir da experiência visual dos surdos, em que a língua brasileira de sinais (LIBRAS) passou a ser o principal elemento de mediação⁹ no processo pedagógico. Isto sucedeu frente em meio aos embates político-pedagógicos no contexto escolar, entre os professores e os alunos do Curso Pré-Técnico Especial, quanto à melhor forma de os surdos terem acesso ao conhecimento.

O uso da LIBRAS nos cursos profissionalizantes proporcionou uma aproximação entre a comunidade surda¹⁰ da Grande Florianópolis e a UNED/SJ, levando o Curso Pré-Técnico Especial, em 1999, a passar por uma nova reestruturação. Para

⁷ De acordo com o Projeto Lei nº 1.603/96, a educação profissional de nível básico “é modalidade de educação não-formal, de duração variável, destinada à qualificação e requalificação profissional para o exercício de ocupações requeridas pelo mercado, compatível com a complexidade tecnológica do trabalho e o nível de escolaridade do trabalhador”.

⁸ Este conceito será discutido no Capítulo 2, que trata da reestruturação produtiva e suas conseqüências na formação do trabalhador brasileiro.

⁹ Para Kohl (1993) a *mediação*, em termos genéricos, “é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”.

¹⁰ O termo *comunidade surda* será utilizado para o conjunto de surdos que se reúnem com frequência em um determinado lugar (clube de surdos, eventos esportivos de surdos, escola de surdos, entre outros) e que se sentem pertencentes a uma minoria lingüística.

tanto, criou-se nesse mesmo ano o *Núcleo de Educação Profissional para Surdos* (NEPS).

A nova estrutura continuou a trabalhar com os cursos de Educação Profissional de Nível Básico, porém o foco não estava mais na perspectiva da empregabilidade, mas sim no desenvolvimento de cursos de língua brasileira de sinais para professores, pais e surdos, em parceria com os movimentos surdos¹¹ da Grande Florianópolis e com a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS).

Além dessas atividades, o NEPS em 1999 constrói com a comunidade surda da Grande Florianópolis o Curso de Instalações Elétricas Prediais, voltado para adolescentes e adultos surdos que não tinham concluído o ensino fundamental. Apesar de ser um curso de educação profissional de nível básico, a sua estrutura se modificou consideravelmente. A duração do curso passou a ser de um ano e a proposta curricular fazia a junção entre disciplinas teóricas (Linguagem, Português, Matemática, Ciências), práticas (Eletricidade e Desenho) e a disciplina de LIBRAS, que trabalhava, além da estrutura da língua brasileira de sinais, a organização social e política dos movimentos surdos, além da presença do intérprete¹² nas aulas em que os professores não dominavam a língua brasileira de sinais. Isso foi possível porque o Decreto nº 2.208/97 deixou livre a regulamentação curricular para tais cursos.

No ano seguinte, em 2000, elaborou-se nos mesmos moldes do Curso de Instalações Elétricas Prediais o Curso de Desenho Técnico e também ampliaram-se os cursos na área de LIBRAS, dando-se um salto qualitativo, pois nesse mesmo ano formaram-

¹¹ Os *movimentos surdos*, segundo Klein (1998:39), são “movimentos sociais articulados a partir de aspirações, reivindicações, lutas das pessoas surdas no sentido do reconhecimento de sua língua, de sua cultura”.

¹² Os intérpretes são profissionais ouvintes que dominam tanto a língua portuguesa como a língua brasileira de sinais.

se os primeiros instrutores¹³ e intérpretes para surdos da Grande Florianópolis reconhecidos oficialmente pela FENEIS.

No entanto, até o ano 2000 a principal bandeira de luta dos movimentos surdos da Grande Florianópolis e dos profissionais do NEPS ainda não tinha se concretizado, qual seja, a formação dos surdos no ensino fundamental na própria UNED/SJ, que possibilitaria a continuidade de seus estudos tanto no ensino médio como posteriormente ou concomitantemente nos cursos técnicos. Esse direito só foi conquistado em fevereiro de 2001, quando o sistema Escola Técnica Federal de Santa Catarina realizou um convênio em parceria com a Central Única dos Trabalhadores (CUT) para escolarizar os trabalhadores de Santa Catarina em nível do ensino fundamental.¹⁴ Foi nesse projeto de formação profissional coordenado pelos próprios trabalhadores que o NEPS, em seu estágio mais avançado, criou o Curso de Educação de Jovens e Adultos Surdos com profissionalização na área de Desenho Técnico.

Instigado a refletir sobre essa trajetória do NEPS, principalmente nesse novo contexto da educação profissional brasileira, é que levantei a seguinte questão: *quais os limites e as possibilidades derivados do processo de criação e de estruturação do Núcleo de Educação Profissional para Surdos do sistema Escola Técnica Federal de Santa Catarina?*

A eleição deste problema de pesquisa trouxe à tona o tema: a *Educação Profissional para Surdos*, que foi, e continua sendo, pouco discutido e pesquisado no meio acadêmico. Talvez pela concepção, ainda dominante no eixo

¹³ Os instrutores são profissionais surdos em nível de ensino médio que trabalham com professores ouvintes em sala de aula de alunos surdos do ensino fundamental e/ou da educação infantil.

¹⁴ A Secretaria de Educação Média e Tecnológica, mediante a Portaria 53/2000, autorizou o sistema Escola Técnica Federal de Santa Catarina a acompanhar, avaliar e certificar os alunos do "Programa Recomeçar" da Central Única dos Trabalhadores.

institucional, de que a educação de surdos deva ser tratada à parte, apenas no contexto da educação especial.

No entanto, não é esta a intenção desta pesquisa. O tema aqui proposto alinha-se a um segmento do pensamento pedagógico (Skliar, Sánchez, entre outros) que procura romper com os atuais referenciais da educação especial, colocando as questões referentes aos surdos num novo campo teórico, denominado de Estudos Surdos em Educação. Dito de outro modo: esta investigação se dá num território de “proposições políticas que, através de um conjunto de concepções lingüísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo surdo”.¹⁵ A dimensão política a que me refiro assume duplo valor, um no sentido da construção histórica, social e cultural dos discursos sobre a surdez, e o outro no sentido das relações de poder que atravessam esses discursos.¹⁶ Além disso, esse movimento de aproximação de duplo sentido vem permitindo novos olhares sobre a surdez e propiciando um embate fecundo nas relações de dominação entre surdos e ouvintes, tanto no campo lingüístico como no social e cultural.

Os resultados advindos desses embates estão permitindo a construção de novos referenciais que se colocam em oposição à educação especial. Um dos aspectos no campo lingüístico é que a língua de sinais, enquanto experiência visual, passa a ser um direito de luta que articula a organização política dos movimentos surdos e “não um instrumento imediato a serviço da língua majoritária”.¹⁷

¹⁵ Carlos Skliar (1998). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*, p. 29.

¹⁶ Id., *Ibid.*, p. 23.

¹⁷ Carlos Skliar (S/D). *A escola para surdos e as suas metas: repensando o currículo numa perspectiva bilíngüe e multicultural*, p. 5.

Uma tradução prática desse enfrentamento está no reconhecimento da língua brasileira de sinais no processo educativo, no qual a educação bilíngüe¹⁸ gradativamente passou a representar uma alternativa pedagógica. No entanto, muitas dessas propostas pedagógicas bilíngües ainda conservam uma visão de dominação sobre a surdez, mantendo os mesmos referenciais da educação especial, na qual os currículos continuam impregnados dos padrões de normalidade estabelecidos pelos ouvintes.

Não é nessa perspectiva pedagógica, em que as relações sociais de dominação se mantêm, que se propôs esta pesquisa, mas sim em sua superação no campo institucional, social e cultural, pois assim o surdo terá uma possibilidade de resgatar sua cultura¹⁹ e seu papel político na construção de uma educação em que a minoria surda seja realmente reconhecida. É nesse sentido que os Estudos Surdos em Educação se orientam e foi com esse olhar que a pesquisa foi desenvolvida.

Contudo, o tema da pesquisa – Educação Profissional para Surdos – aborda ao mesmo tempo a educação de surdos e trabalho, o que exige também algumas considerações sobre o conceito de trabalho que vem norteando as atuais mudanças na educação profissional brasileira.

Para Fiod (2000), a reforma da educação profissional, a partir da legislação vigente (LDB 9.394/96, Decreto nº 2.208/97, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Médio, etc.), fundamenta-se no

¹⁸ O conceito de educação bilíngüe será discutido no capítulo 1, quanto estarei abordando os movimentos de expansão e de retração na educação de surdos.

¹⁹ Para Skliar (1998), no livro *"A surdez: um olhar sobre as diferenças"* não é possível "compreender ou aceitar o conceito de cultura surda senão através de uma leitura multicultural, ou seja, a partir de um olhar de cada cultura em sua própria lógica, em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções".

princípio de que os trabalhadores devem ser preparados para o trabalho produtivo.

Partindo-se dessa premissa, torna-se necessário compreender o que é trabalho produtivo no modo capitalista de produção, para compreender a quem interessa as atuais mudanças na educação profissional brasileira, se ao capital ou aos trabalhadores.

Na sociedade capitalista o trabalho produtivo não é visto apenas a partir de seu resultado, pois se assim o fosse o trabalho útil (também denominado de trabalho necessário), ou seja, aquele trabalho que o homem realiza para satisfazer suas próprias necessidades, como habitação, alimentação, vestuário, etc., seria considerado produtivo. Porém, nesta sociedade, trabalho produtivo só existe quando o trabalhador em sua jornada de trabalho realiza, além do trabalho necessário para satisfazer suas necessidades, um trabalho excedente, responsável pela produção de mais-valia. Para Marx (1982):

Como o fim imediato e o produto por excelência da produção capitalista é a mais-valia, temos que só é produtivo aquele trabalho - e só é trabalhador produtivo aquele que emprega força de trabalho - que diretamente produz mais-valia; portanto, só o trabalho que seja consumido diretamente no processo de produção com vistas à valorização do Capital. (...) É produtivo, pois, o trabalho que se representa em mercadorias; mas se considerarmos a mercadoria individual, o é aquele que, em uma parte alíquota deste representa trabalho não-pago; ou se levarmos em conta o produto total, é produtivo o trabalho em que uma parte alíquota do volume total de mercadorias representa simplesmente trabalho não pago.²⁰

Portanto, trabalho produtivo, no modo capitalista de produção, é o trabalho que gera a mais-valia e que representa simultaneamente, para o trabalhador, um "trabalho não pago",

²⁰ Karl Marx (1986). O capital. Livro I, Capítulo VI (inédito), pp. 108 - 109.

e para o capitalista a “auto-expansão do capital”. Porém, para se expandir o capital precisa ampliar permanentemente o “trabalho não pago”, o que o leva a investir constantemente no campo da ciência, buscando cada vez mais inovações tecnológicas para ampliar o trabalho excedente em benefício dos detentores dos meios de produção.

Marx (1996), referindo-se à frase de John Stuart Mill – “é duvidoso que as invenções mecânicas feitas até agora tenham aliviado a labuta diária de algum ser humano” –, afirma:

Não é esse o objetivo do capital quando emprega maquinaria. Esse emprego, como qualquer outro desenvolvimento da força produtiva do trabalho, tem por fim baratear as mercadorias, encurtar a parte do dia de trabalho da qual precisa o trabalhador para si mesmo, para ampliar a outra parte que ele dá gratuitamente ao capitalista. A maquinaria é meio para produzir mais-valia.²¹

É dentro dessa lógica de “encurtar a parte do dia de trabalho da qual precisa o trabalhador para si mesmo” que o capitalista, com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, está ampliando o trabalho morto em detrimento do trabalho vivo, o que tem gerado nas últimas décadas uma taxa de desemprego que na própria Europa tem oscilado entre 10% e 22%.²²

Portanto, uma proposta de educação profissional voltada para o trabalho produtivo, como é o caso da reforma realizada pelo Decreto nº 2.208/97, não interessa aos trabalhadores, pois ela representa a sua própria exclusão do trabalho.

Entretanto, não é através dessa visão excludente de educação profissional que se orienta esta pesquisa, mas sim a partir de propostas, como a de Frigotto, na qual a escola é

²¹ Karl Marx (1996). *O capital: crítica à economia política*, p. 424.

²² Gaudêncio Frigotto (2001). *Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora*, p. 7.

vista como um espaço também a serviço da classe trabalhadora, quando estas formulam propostas político-pedagógicas que tem o trabalho como fundamento criador da vida humana.

Para Marx (1996):

O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade – é necessidade natural e terna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e portanto, de manter a vida humana.²³

Portanto, o trabalho, no seu sentido ontológico – intercâmbio entre o ser humano e a natureza – existe para manter a vida humana. Por esse viés, é um direito do ser humano “apropriar-se, transformar, criar e recriar, mediado pelo conhecimento, ciência e tecnologia, a natureza e dos bens que produz, para produzir e reproduzir sua existência, primeira física e biológica, mas não só, também cultural, social, estética, simbólica e afetiva”.²⁴

Nesse sentido, o trabalho assume a dimensão de centralidade, por se tornar uma “atividade necessária desde sempre a todos os seres humanos”.²⁵ Por isto, segundo Frigotto (2001), é de fundamental importância ter-se o trabalho, no seu sentido ontológico, como princípio educativo.

Assim, o que procuro nessa dissertação é iniciar uma aproximação entre uma proposta de educação profissional que democratize “o saber sobre o trabalho” e os Estudos Surdos em Educação, tendo como objeto de estudo a trajetória do Núcleo de Educação Profissional para Surdos do sistema Escola Técnica Federal de Santa Catarina.

²³ Karl Marx (1996). *O capital: crítica à economia política*, p. 50.

²⁴ Gaudêncio Frigotto (2001). *Educação profissional: bases para debater a educação profissional emancipadora*, p. 2.

²⁵ Id., *Ibid.*, p. 3.

Capítulo 1

O que importa, ao analisar o movimento do capital, não é "ver como o capital administra estruturas existentes, mas como as cria e as destrói".

Schumpeter

MOVIMENTO: UMA CONSTANTE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Neste capítulo procuro evidenciar alguns limites e possibilidades na e da historicidade²⁶ dos surdos. Para desnudá-los, busco identificar os movimentos de expansão e de retração provocados pela criação, em 1760, da primeira escola pública para jovens e adultos surdos em Paris e pelo Congresso de Milão, em 1880.

O primeiro evidencia a organização política dos surdos nos meios produtivo e educacional como consequência da expansão do modo capitalista de produção. Ao mesmo tempo mostra que os surdos, como todos os outros trabalhadores, foram gradativamente excluídos da produção quando as indústrias passaram a substituir a força de trabalho pela automação da máquina-ferramenta.

²⁶ Para Severino (1990:12), no livro "Filosofia", ao historicizar "estamos sendo convidados a pensar o nosso mundo de hoje, pensando a própria construção desse mundo pela humanidade. É que o mundo, tal qual o conhecemos e vivenciamos hoje, é o fruto de um esforço solidário e concorrente das sociedades que vêm formando a humanidade a cada época da história".

O segundo desvela, de forma simultânea e contraditória, que o desenvolvimento da ciência, propiciado também pela expansão do modo capitalista de produção, limita a inserção dos surdos no mundo do trabalho quando os transforma em enfermos.

A partir desses dois momentos considerados relevantes na história dos surdos, serão destacados alguns apontamentos históricos relacionados à organização social e política dessa minoria lingüística²⁷ no Brasil e em Santa Catarina, bem como a forma com que se tem estruturado a educação de surdos nas últimas décadas, inclusive no Brasil.

1. A criação da primeira escola pública para jovens e adultos surdos em Paris

A construção do mundo ocidental teve uma vinculação significativa com o pensamento grego e romano, que ao longo do processo histórico deixou marcas profundas no desenvolvimento lingüístico, social e cultural tanto dos surdos como dos ouvintes.

Um exemplo prático no campo lingüístico está em Aristóteles, que segundo Moura (2000) partia do pressuposto de que “o pensamento não podia se desenvolver sem a linguagem e que esta não se desenvolvia sem a fala”.²⁸ Dessa forma, para ele, os surdos de nascença não poderiam se desenvolver sem a audição, pois quem não ouvia não podia falar e nem pensar,

²⁷ Os surdos, desde o século XVIII, vêm lutando para serem considerados uma minoria lingüística, porém foi com o movimento multicultural que conseguiram reivindicar o direito de pertencer a uma cultura própria e de serem diferentes, passando a denunciar a discriminação à qual estavam sendo submetidos. Foi por este viés que os surdos encontraram um caminho para que a sua fala fosse vista (Moura, 2000).

²⁸ Maria C. Moura (2000). *O surdo: caminhos para uma nova identidade*, p. 16.

conseqüentemente não poderia aprender.²⁹

Essa concepção prevaleceu até o século XVI, quando Girolamo Cardano (1501 – 1576) realizou seus estudos,³⁰ cujos resultados romperam com a visão dominante de que os surdos eram incapazes de aprender. Cardano reconheceu publicamente a habilidade do surdo em raciocinar, pois a escrita poderia representar os sons da fala ou idéias do pensamento. Sendo assim, a mudez não seria um problema para o surdo adquirir conhecimento.³¹

Apesar da relevância desse reconhecimento, o episódio teve pouca repercussão para os surdos, pois a sua educação, naquela época, restringia-se aos filhos dos ricos e nobres, como por exemplo na corte espanhola, em que os pais queriam garantir a permanência de seus bens materiais no seio familiar. O filho surdo teria que ter alguns conhecimentos, entre eles saber escrever, para que, apoiado nos aspectos legais, pudesse administrar os bens da família, quando fosse o caso. Para alcançar seus objetivos, essas pessoas recorriam a educadores como o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1510-1584),³² que também

²⁹ É importante ressaltar que esta formulação era adequada ao que se pensava na época sobre a aprendizagem dos surdos. Contudo, não se pode negar suas conseqüências, ao longo da história, no desenvolvimento das comunidades surdas.

³⁰ Segundo Soares (1999:17), no livro *"A educação de surdos no Brasil"*, Cardano, para avaliar o grau de aprendizagem dos surdos, fez sua investigação a partir dos que haviam nascido surdos, dos que adquiriram a surdez antes de aprender a falar, dos que a adquiriram depois de aprender a falar e, finalmente, dos que a adquiriram depois de aprender a falar e a escrever. Sua conclusão, após esses estudos, era a de que a surdez não trazia prejuízos para o desenvolvimento da inteligência e que a educação dessas pessoas poderia ser feita pelo ensino da leitura, que era a forma de os surdos ouvirem, e a da escrita, que era a forma de eles falarem.

³¹ Id., *Ibid.*, p. 17.

³² Segundo Soares (1999: 21), "não se tem conhecimento detalhado da sua metodologia. O que existe são informações isoladas e Pedro Ponce não teria deixado nada escrito sobre seu trabalho. A única coisa que se sabe é que ele teria iniciado, primeiro, o ensino da escrita, através dos nomes dos objetos e, num momento seguinte, teria passado ao ensino da fala, começando pelos elementos fonéticos".

pertencia a uma família de nobres espanhóis.

Enquanto esse educador se preocupava com a educação de surdos ricos e nobres, os surdos não nascidos em berço de ouro que viviam nas cidades, provavelmente estariam no rol dos vagabundos,³³ ao viverem em situações de verdadeira miséria, pelo isolamento social e pela falta de trabalho. Contudo, foi um grupo de surdos vagabundos que viviam nas ruas de Paris e um ouvinte, o abade L'Epèe, que viabilizaram uma mudança drástica, porém positiva, na história dos surdos. Eles criaram em Paris a primeira escola pública para jovens e adultos surdos, em 1760, provavelmente movidos pelos ventos revolucionários que assolavam a sociedade francesa.

Esse fato, vinculado à história das instituições de surdos, é relevante no processo de construção e de expansão da organização política e social dos surdos no continente europeu e em diversos países do continente americano. Ao mesmo tempo, propiciou o surgimento de várias histórias. A história da língua de sinais que, pela primeira vez, surge numa comunidade surda. A história de uma comunidade surda que, pela primeira vez, aparece a partir da criação de uma escola pública.³⁴ E, por último, a história dos surdos como profissionais no processo embrionário de expansão do modo capitalista de produção.

Para compreender a relevância da criação da escola pública para jovens e adultos surdos em Paris na história da educação dos surdos, é necessário lembrar que a França, no século XVIII, era um verdadeiro barril de

³³ Para Castel (1998), "os dois critérios constitutivos da categoria de vagabundo tornaram-se explícitos: a ausência de trabalho, isto é, a ociosidade associada à falta de recursos, e o fato de ser sem 'fé nem lei', isto é, sem pertencimento comunitário".

³⁴ Anotações da palestra "A história do surdo e da surdez", do prof. Carlos Skliar realizada no Núcleo de Educação Profissional para Surdos (NEPS) no dia 24/2/2000.

pólvora. Os levantes eram permanentes. E tanto a pequena burguesia em expansão como os camponeses e artesãos não admitiam mais as benesses feudais que ainda predominavam na monarquia francesa, principalmente no Primeiro e Segundo Estados.³⁵

Para a crescente burguesia, camponeses e artesãos, os regulamentos, as restrições e contenções do comércio e da indústria, a concessão de privilégios à nobreza e ao clero, os obstáculos ao progresso da ciência e as novas leis não estavam permitindo a expansão de mercado. Portanto, para assegurar seus interesses, uma alternativa que restava era a de fazer uma incursão mais forte, ou seja, contribuir para uma mudança efetiva na política da sociedade francesa. É nesse cenário que as forças sociais do Terceiro Estado³⁶ unem-se em torno de um denominador comum: acabar com os privilégios do Primeiro e do Segundo Estados. Todos queriam ser alguma coisa, como relata um de seus líderes, o abade Sieyès, em um folheto popular que dizia:

O que é o Terceiro Estado?

Devemos formular três perguntas:

Primeira: O que é o Terceiro Estado? Tudo.

³⁵ Segundo Huberman (1986), a França era composta basicamente por três classes sociais: o Primeiro Estado e o Segundo Estado eram as classes privilegiadas: clero e nobreza – o clero tinha cerca de 130.000 membros, e a nobreza aproximadamente 140.000; o Terceiro Estado era a classe sem privilégios, ou seja, o povo, que na realidade representava mais de 95% da população dos 25 milhões de franceses. Porém, no Terceiro Estado as diferenças também existiam. Cerca de 250.000 constituíam a burguesia e estavam relativamente bem, em comparação com o restante da população do Terceiro Estado. Um outro grupo era de artesãos e seu número se elevava a dois milhões e meio. E cerca de 22 milhões eram camponeses que trabalhavam na terra. Era com os impostos do Terceiro Estado que o clero e a nobreza sobreviviam.

³⁶ O Ministério da Saúde, de acordo com a Portaria 1.661, de 7 de novembro de 1997, utiliza o percentual de 1,5% para determinar a quantidade de surdos no Brasil. Apesar de momentos históricos distintos e das restrições científicas para uma análise mais precisa, utilizando-se esse percentual para uma comparação quantitativa pode-se inferir que a quantidade provável de surdos nesse período na França seria de 375.000, ou seja, maior que o Primeiro e Segundo Estado juntos.

Segunda: O que tem ele sido em nosso sistema político?
Nada.

Terceira: O que quer ele? Ser alguma coisa.³⁷

Nesse processo revolucionário a burguesia solidificou seus interesses, ampliando seu poderio econômico e conquistando a força política que tanto almejava para acelerar a dissolução da relação de vínculo direto do trabalhador com a terra; a dissolução das relações de propriedade deste com os instrumentos de trabalho e a dissolução dos vínculos diretos entre trabalhadores e condições objetivas de produção.³⁸ É nesse processo de expansão do capital que o trabalhador se desvincula de seu trabalho artesanal, provocando um deslocamento da força de trabalho do campo e das oficinas para as fábricas nas cidades, disponibilizando a energia vital ao modo capitalista de produção e propiciando, ao mesmo tempo, a concentração de surdos nas cidades, entre elas Paris.

Mas de que modo essa concentração de surdos se organizou social e politicamente nesse período?

Manacorda (1997) relata que, na segunda metade do século XVIII, justamente no período da criação da primeira escola pública de jovens e adultos surdos em Paris, fábrica e escola nascem juntas. A educação, frente às novas relações sociais, passou a traduzir também o interesse da burguesia em ascensão, ao incluir no processo educacional conhecimentos vinculados às artes mecânicas:

A especulação e a prática constituem a principal diferença que distingue as ciências das artes. Em geral, pode-se dar o nome de arte a qualquer sistema de conhecimentos que é possível traduzir em regras (...). Mas assim como existem regras para as operações da inteligência ou a alma, assim também existem regras para as operações do corpo (...). Daí a distinção das artes liberais e mecânicas e a superioridade que se dá

³⁷ Leo Huberman (1986). *História da riqueza do homem*, p. 150.

³⁸ Alex Fiuza de Mello (1999). *Marx e a globalização*, p.29.

às primeiras sobre as segundas (...) superioridade que, sem dúvida, é injusta por muitos motivos.³⁹

Nesse momento histórico, educar todos os homens e reorganizar o saber são os grandes objetivos da burguesia, de utopistas, reformadores e revolucionários. E, para tanto, o mundo mecânico das fábricas passa a ser um dos eixos estruturantes e organizativos das políticas públicas em educação.

Os surdos que faziam parte do Terceiro Estado, mesmo que sujeitos às relações do modo capitalista de produção, assim como os artesãos e camponeses também queriam “*ser alguma coisa*”, como bem disse o abade Sieyès.

Partícipes desse cenário revolucionário com transformações profundas no tecido social, juntam-se ao abade L’Epèe, talvez por saberem, como relata Marx (1996), que: “A força do homem isolado é mínima, mas a junção dessas forças mínimas gera uma força total maior do que a soma das forças reunidas”,⁴⁰ e criam a primeira escola pública para jovens e adultos surdos em Paris.

No convívio com os surdos o abade L’Epèe percebe que os sinais cumpriam as mesmas funções das línguas faladas e que, portanto, permitiam uma comunicação efetiva entre eles. E é com essa leitura que se inicia o processo de reconhecimento da língua de sinais, não apenas em discursos, mas em práticas metodológicas oficiais desenvolvidas nessa primeira escola pública de jovens e adultos surdos. Além disso, para o abade, os sons articulados não eram o essencial na educação de surdos, mas sim a possibilidade que tinham de aprender a ler e a escrever a partir de sua primeira língua, a língua de sinais. É interessante realçar que, nessa época, a educação

³⁹ Mario A. Manacorda (1999). *A história da educação: da antigüidade aos nossos dias*, p. 240.

⁴⁰ Karl Marx (1996). *O Capital: crítica à economia política*, p. 378.

de surdos tinha os mesmos objetivos que a educação dos ouvintes, isto é, o acesso à leitura.

Para o abade, a comunicação em sala de aula se efetivava graças ao domínio que ambos, professores e alunos, tinham da língua de sinais. Assim, não se justificavam poucos alunos surdos nesse espaço, mas sim classes cheias e com a mesma arquitetura das escolas públicas para ouvintes. Tendo a língua de sinais como essência do processo pedagógico, os resultados alcançados não eram privilégio de um grupo social, como o caso de Pedro Ponce de Leon.

Skliar (1997) relata que, depois de quase um século da criação da escola pública de jovens e adultos surdos em Paris, os “estudiantes sordos eran alfabetizados e instruidos en la misma proporción que los oyentes”,⁴¹ e que a quantidade de professores surdos de crianças surdas nessas escolas alcançava o índice de 50%.

Na escola pública para jovens e adultos surdos de Paris, estes, após cinco ou seis anos de formação, dominavam a língua de sinais francesa, o francês escrito, o latim e uma outra língua estrangeira também na forma escrita. Além da leitura e da escrita em três línguas distintas, os alunos surdos tinham acesso a conhecimentos de geografia, astronomia, álgebra, etc., bem como artes de ofício e atividades físicas.⁴²

Para sensibilizar a comunidade parisiense, o abade tinha como prática fazer demonstrações públicas anuais que ressaltavam a relevância de seu método e, para tanto convidava educadores e filósofos. Nessas demonstrações, os alunos surdos deviam responder a duzentas perguntas do tipo: “O que se pensava sobre a terra antes de Copérnico? Devido ao giro da terra em torno de si mesma, que fenômenos podem ser

⁴¹ Carlos Skliar(1997). *La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*, p. 31.

⁴² Id., *Ibid.*, p. 26.

observados?"⁴³ Essas perguntas deviam ser respondidas em latim, francês e/ou italiano.

Além do reconhecimento da língua de sinais no processo pedagógico, a escola pública de jovens e adultos surdos de Paris tinha como eixo orientador a educação profissional. O resultado desse trabalho era traduzido na formação de professores surdos para as comunidades surdas e na formação de profissionais nas áreas de escultura, pintura, teatro e artes de ofício, como litografia, jardinagem, marcenaria e artes gráficas.

Sánchez (1990) destaca que a divulgação dos trabalhos do abade L'Epèe e a adoção de seu método pedagógico em muitas escolas públicas, geralmente com a coordenação direta de ex-alunos da escola de Paris, deram aos surdos, não só da França mas também de outros países como Rússia, Escandinávia, Itália e Estados Unidos, a possibilidade de se destacarem e de ocuparem cargos importantes na sociedade de seu tempo.

No processo de expansão e organização da comunidade surda verifica-se, na Europa, depois de um século de funcionamento da escola de Paris, a organização de várias associações de caráter sindical.

A socióloga Widell (1988)⁴⁴ mostra que, em 1866, um grupo de artesãos funda a "Associação dos Surdos-Mudos de 1866" em Copenhague, devido à influência da associação de surdos em Berlim. O objetivo principal da associação era manter a qualidade de vida dos surdos em caso de doença, morte e desemprego, além de oferecer conferências nas mais diversas áreas do conhecimento. Apesar das características específicas da comunidade surda, essa associação tinha uma forma de organização semelhante à dos ouvintes. Segundo a socióloga, a fotografia de seus fundadores mostra um grupo de

⁴³ Id., *Ibid.*, p. 27.

⁴⁴ Jonas G. Carvalho (1992). As fases históricas da cultura surda. In: *Ensaio e resenhas críticas: pontos de vista*, p. 20-26.

orgulhosos cidadãos de Copenhague com raízes numa forte tradição de profissionais especializados e educados na língua de sinais. Os surdos da associação de Copenhague desenvolviam atividades profissionais nas diversas áreas da arte de ofício, buscando caracterizar no seu trabalho a sua experiência visual.

Trabalhar com ofício⁴⁵ era um ato singular, e isto, por experiência, os surdos sabiam bem. A propósito, Aued (1999) deixa claro que “as mãos individualizam as pessoas. As mãos hábeis geram homens diferentes e artes singulares”.⁴⁶ Nessa época, sem dúvida, a característica “mãos hábeis”, que se concretiza no reconhecimento da língua de sinais e na arte de ofícios, é a mola propulsora da inserção dos surdos no mundo do trabalho.

Na posição de trabalhadores, os surdos conseguem professores bem qualificados para o Instituto de Surdos-Mudos em Copenhague e, em discussões com os líderes da comunidade de ouvintes, eles intervinham e propunham mudanças, principalmente no campo do trabalho e da educação de surdos.

Porém, é no transcorrer desse período que o desenvolvimento da ciência propicia o surgimento de novas tecnologias, em que o trabalho individual representado pelas “mãos hábeis” dos trabalhadores é substituído pela criação das máquinas-ferramentas. Nesse processo, muitos trabalhadores, entre eles os surdos, perdem seu emprego, principalmente no setor têxtil, onde os alfaiates surdos tornam-se supérfluos, sem valor.

⁴⁵ Para Bernadete W. Aued “os ofícios dizem respeito ao tempo (...) que predominava o fazer com as mãos (...) O mundo ‘do fazer’ com as mãos é marcado pela presença singular do mestre e da transferência do seu saber para o aprendiz”.

⁴⁶ Id., Ibid., p. 28.

2. O Congresso de Milão em 1880

No período de 6 a 11 de setembro de 1880, reuniram-se 182 pessoas em Milão, na sua ampla maioria ouvintes, provenientes de vários países (Bélgica, França, Alemanha, Inglaterra, Itália, Suécia, Rússia, Estados Unidos e Canadá) com a finalidade de discutir temas relacionados à educação de surdos. Entre eles, as vantagens e os inconvenientes do internato, o período necessário para a educação formal, o número de alunos por salas, etc.⁴⁷ Contudo, a discussão no Congresso acabou sendo dirigida para a grande problemática dos ouvintes da época (que continua nos dias de hoje): a melhor forma de educar os surdos é pela via oral-auditiva ou viso-espacial? A discussão foi extremamente agitada e, por ampla maioria, o Congresso declarou⁴⁸ que, na educação de surdos, deveria prevalecer o método oral em detrimento do método gestual. Tal resolução, que foi relevante na história da educação de surdos, não poderia ser justificada através do argumento de que o processo pedagógico estava com problemas e precisava ser modificado. Pelo contrário, a educação pública para surdos, como visto anteriormente, vinha alcançando seus objetivos tanto em conhecimentos gerais quanto na educação profissional, conquistando seu espaço nas mesmas condições dos ouvintes.

Portanto, que razões foram engendradas no processo histórico da humanidade que autorizaram 164 pessoas ouvintes

⁴⁷ Carlos Skliar (1997). *La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*, p. 45.

⁴⁸ Skliar (1997) cita um conjunto de resoluções votadas nesse congresso que demonstram a substituição da língua de sinais pela língua oral na educação de surdos. "I - Considerando la indudable superioridad de la palabra sobre los gestos para restituir al sordomudo a la lengua, el Congreso declara que el método oral debe ser preferido al de la mímica para la educación e instrucción de los sordomudos. II - Considerando que el uso simultáneo de la palabra y de los gestos mímicos tiene la desventaja de dañar la palabra, la lectura sobre los labios y la precisión de las ideas, el Congreso declara que el método oral debe ser preferido (...)".

a decidirem o rumo da educação de surdos? Para Skliar (1997), as razões dessa resolução estavam vinculadas a questões políticas, filosóficas e religiosas:

(...) los políticos del estado italiano aprobaron el método oral porque facilitaba el proyecto general de alfabetización del país, eliminando un factor de desviación lingüística – la lengua de señas – en un territorio que buscaba incessantemente su unidad nacional y, por lo tanto, lingüística. Las ciencias humanas y pedagógicas legitimaron la elección oralista pues respetaban la concepción filosófica aristotélica que la sustentaba: el mundo de las ideas, de la abstracción y de la razón, en oposición al mundo de lo concreto y de lo material, reflejados respectivamente en la palabra y en el gesto. El clero, finalmente, justificó la elección oralista a través de argumentos espirituales y confesionales.⁴⁹

No entanto, acredito que tal decisão resultou também da interdependência entre os conhecimentos produzidos pela ciência mecanicista e o desenvolvimento das forças produtivas do modo capitalista de produção.

Se na Antigüidade as atividades práticas tinham pouco valor, no século XVII elas passaram a desfrutar de grande prestígio, mediante o trabalho de arquitetos, artesãos, relojoeiros e fabricantes de máquinas. As atividades práticas desses profissionais começaram a alterar as relações sociais existentes.

É nesse período que a ciência mecanicista passa a postular que todos os fenômenos naturais podem ser explicados a partir da matéria em movimento. O princípio fundamental sustenta que a realidade física é composta por um conjunto de partículas em movimento que colidem entre si. Para essa ciência, que se desenvolve em ligação com a prática, com a observação e com a experimentação, o universo é uma máquina cujo sistema de funcionamento é mecânico e funciona da mesma

⁴⁹ Carlos Skliar (1997). *La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*, p. 50.

forma que as engrenagens de um relógio. O objetivo da ciência, nesse período, passa a ser a descoberta das leis que determinam o movimento dos fenômenos, onde alguns teóricos concluem que o universo é uma máquina complexa, na qual a matéria e a energia são seus elementos vitais.⁵⁰

Como menciona Japiassu (1991), é no início do século XVII que se afirma o novo campo epistemológico da teoria física. As leis de Kepler já definem, em termos matemáticos, um primeiro núcleo de inteligibilidade rigorosa, muito embora ele permaneça prisioneiro dos esquemas mentais astrológicos. O grande nome é o de Galileu. É ele quem inscreve a nova linguagem matemática num universo cada vez mais liberto de preocupações míticas. O universo não é mais povoado de anjos nem tampouco de demônios. "Galileu ousa olhar para os céus sem a lente da fé".⁵¹ A preocupação fundamental de Galileu consiste em decifrar o universo. Todas as suas conclusões fazem com que os astros percam a sua divindade. O espaço mítico dos céus torna-se um espaço físico no qual as revoluções siderais se transformam num sistema mecânico, cujos movimentos podem ser calculados. Também é demonstrada a unidade da mecânica celeste e terrestre: os mesmos princípios e as mesmas leis adquirem autoridade tanto nos céus quanto na terra. A estática e a dinâmica explicam tanto o repouso quanto o movimento. O sistema do mundo, despojado de seus atributos sobrenaturais, converte-se no objeto de uma ciência rigorosa.

O conjunto dessas aquisições reflete o novo modelo epistemológico que corresponde, nessa época, a uma interpretação mecanicista da realidade. Assim, o aparecimento do mecanicismo consagra o nascimento da nova ciência. A

⁵⁰ Hilton Japiassu (1992). *As paixões da existência: estudos de história das ciências*, p. 93.

⁵¹ Essa frase foi proferida pelo Professor Dr. Selvino Asmann na disciplina "Educação e Epistemologia", no primeiro semestre de 1999 do Curso de Mestrado em Educação.

concepção mecânica do universo e da natureza é elaborada graças a pesquisas experimentais.

Descartes (1596-1650),⁵² pensador francês do século XVII, começa a defender publicamente sua posição mecanicista quando publica, em 1637, o livro "O Discurso do Método". E uma de suas principais contribuições está em evidenciar que a superstição não pode ser sustentada em bases científicas: tanto a magia como a astrologia e a alquimia são sistematicamente denunciadas. Instaura-se uma cruzada do espírito crítico contra a tradição e a superstição.⁵³

Um dos grandes méritos dos mecanicistas do século XVII foi o de ter afirmado que a matéria é perfeitamente inerte e desprovida de toda e qualquer propriedade misteriosa ou de forças ocultas. Os fenômenos ocultos passam a ser explicados por razões mecânicas.⁵⁴

Desta forma, para Descartes o corpo perde seus mistérios e pode ser explicado cientificamente, conforme Japiassu (1992):

(...) o mundo é composto de matéria como à maneira de uma máquina. Nosso corpo também deve ser concebido como uma máquina. O verdadeiro uso da máquina é que podemos ver nela, não somente cada peça que a compõe, mas sobretudo seu próprio funcionamento. Em outras palavras, com o modelo da máquina, o inteligível se torna visível. O mecanicismo cartesiano permite explicar o que é conhecido por aquilo que não pode ser conhecido. Nos órgãos corporais, como em uma máquina, a finalidade é instituída por aquele que concebeu e sentida por aquele que dela se serve. Os órgãos corporais são, pois, comparáveis às engrenagens de uma máquina que não possuem neles mesmos nenhuma disposição natural para se unir uns aos outros. A comparação do corpo com uma máquina, notadamente com um relógio, não insinua que a natureza do corpo seja a de uma máquina, mas que o corpo não possui uma natureza, isto é, um conjunto de

⁵² René Descartes fez seus estudos no Colégio Jesuíta de La Flèche. Cursou Direito em Poitiers, mas pôs-se à procura de novos conhecimentos, buscando reunir os saberes da Física, Matemática e Filosofia. Morreu na Suécia em 1650, vítima de pneumonia.

⁵³ Hilton Japiassu (1992). *As paixões da existência*, p. 98.

⁵⁴ Id., *Ibid.*, p. 98.

propriedades específicas e inerentes a ele. Portanto, não é a alma que anima o corpo que Deus constituiu. Donde sua suposição dos animais-máquinas: os animais e os corpos dos homens são como máquinas, porque não pensam e agem como autômatos.⁵⁵

Descartes considerava os seres humanos como simples autômatos, tão mecânicos quanto os fenômenos da natureza. Para ele, o corpo humano era um corpo entre outros corpos. Essa concepção deu margem ao desenvolvimento da medicina que, daí em diante, começou a se desvincular dos mitos cosmológicos.⁵⁶ A primeira manifestação da medicina, após a constatação de Descartes, encontra-se na descrição da corrente sangüínea. É a partir daí que o homem passa a ser uma máquina, como a natureza e o universo. Um mesmo procedimento passa a dar conta dos corpos exteriores e do corpo humano. O funcionamento do ser vivo é explicado em virtude das mesmas normas que justificam a trajetória dos astros nos céus.⁵⁷

Um corpo vivo não passa de uma mecânica aprimorada por um artesão divino, infinitamente mais hábil que os mais exímios relojoeiros: “Deus fabricou nosso corpo como uma máquina”, afirma Descartes, e quis que ele funcionasse como um instrumento universal, operando sempre da mesma maneira, segundo suas próprias leis. Descartes via na determinação desse plano epistemológico o fundamento do empreendimento técnico, graças ao qual o homem se tornaria mestre e possuidor dos conhecimentos que regem o universo, a natureza e o corpo.

Com essa base científica, que separou o corpo da alma, o sentimento antigo, no qual a manipulação de cadáveres era considerada um sacrilégio, cede lugar a um pensamento novo, pelo qual o corpo passa a ser apenas uma máquina. Sendo

⁵⁵ Id., Ibid., p. 99.

⁵⁶ Id., Ibid., p. 101.

⁵⁷ Id., Ibid., p. 101.

assim, segundo Descartes, aqueles que se dedicassem ao estudo direto do corpo humano poderiam conhecer o seu perfeito funcionamento.

Na esteira dessa concepção, desde o século XVII até o Congresso em Milão, a matriz epistemológica homem-máquina vai tirando os surdos do mundo do trabalho e transformando-os em enfermos. Simultânea e contraditoriamente, o surdo que se expande e se organiza política e socialmente pela venda da sua força de trabalho vai igualmente se tornando objeto de pesquisa para a medicina, uma vez que a nova base epistemológica passa a associar o desenvolvimento dos surdos a uma anomalia orgânica e, portanto, sujeita à cura.

Na passagem de trabalhador produtivo para enfermo, o surdo perde o direito de vender sua força de trabalho e passa a depender das habilidades e dos instrumentos do médico artesão para curar aquilo que lhe falta, o sentido mais importante na ótica dos ouvintes: a audição.

A transferência dos surdos do processo produtivo para a categoria de enfermos começa a se manifestar no processo educacional, de forma embrionária, no início do século XVIII, com o médico suíço Johann K. Amman (1669 – 1724). Para atingir seus interesses religiosos,⁵⁸ Amman tinha como um de seus objetivos na educação de surdos a articulação das palavras através de procedimentos de leitura labial com o uso do espelho, para que os surdos imitassem mecanicamente os movimentos da língua falada.

Com base nos ideais da ciência mecanicista, que prometia a cura da falta de audição, inicia-se com Amman a cura da

⁵⁸ Sánchez (1990:45) menciona que “Amman concebía la naturaleza de la palabra con un sentido religioso, y creía que la humanidad había perdido, por el pecado de Adán, el don divino de una palabra todo poderosa. No obstante, aún cuando nuestro language actual no fuese más que una sombra de aquel language original, seguía siendo la característica más importante que ostentava la humanidad. Por lo tanto, en su opinión, la educación del surdo debía hacer énfasis primordial en la enseñanza de la articulación de la palabra”.

fala. A isto Sánchez (1990) chama de pedagogia corretiva. O surdo

entonces, va ser rechazado por sua condición de tal, y la pedagogía será la vía por la qual se intentará no educarlo, sino corregir-lo. [...] La preocupación de los maestros, la meta de la educación, no será ya más la transmisión de conocimientos y valores de la cultura, para lo qual se procuraba que el sordo dominase el lenguaje, sino enderezar a quines son vistos como deformados. La enseñanza del habla ocupa el lugar de toda educación, se convierte en el medio y el fin de la rehabilitación del sordo, el rescate de su sordera, para encauzarlo por el camino recto, el de la gente normal.⁵⁹

A proposta pedagógica de Amman teve continuidade com o método oralista de Samuel Heinecke (1729 – 1784), fundador e diretor da primeira escola pública para surdos na Alemanha. Ele afirmava publicamente que “ningún otro método puede compararse con el que yo he inventado y practico, por que el mío se basa por entero en la articulación del lenguaje oral”.⁶⁰

Nesse sentido, a educação de surdos, a partir de sua experiência visual, com o desenvolvimento da ciência mecanicista, vai gradativamente perdendo seu valor. Os ideais da medicina, com sua nova base epistemológica – homem-máquina – geram nos familiares dos surdos a expectativa de encontrar uma solução rápida para as questões da surdez, não mais pelas mãos dos surdos, mas sim pelas “mãos hábeis” do médico artesão.

Essas transformações geradas pela interdependência dos meios produtivos e da ciência provocam mudanças profundas na educação de surdos. As escolas são transformadas em clínicas e as estratégias pedagógicas passam a ser estratégias

⁵⁹ Carlos M. Sánchez (1990). *La increíble y triste historia de la sordera*, p. 50.

⁶⁰ Carlos Skliar (1997). *La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*, p. 30.

terapêuticas. Os professores surdos são excluídos e incluem-se os profissionais ouvintes.⁶¹ Os trabalhos pedagógicos coletivos são transformados em terapias individuais, entre outros.

Assim, materializam-se as condições para que o Congresso de Milão em 1880 aprove e efetive em todo o mundo a concepção oralista na educação de surdos.

Apesar do oralismo ter prevalecido na educação de surdos, não significa dizer que todos os espaços em que os surdos conviviam tenham se vinculado totalmente a essa concepção. Um bom exemplo está nas associações de surdos espalhadas, na época, em toda a Europa e mais tarde no Brasil.

3. Língua de sinais: elemento de coesão na construção dos movimentos surdos no Brasil e em Santa Catarina

A história dos movimentos surdos no Brasil, segundo a própria Federação Nacional de Integração e Educação de Surdos (FENEIS),⁶² tem a sua origem com a chegada, em 1856, do professor surdo francês Ernest Huet ao Rio de Janeiro, propiciando a criação do primeiro Instituto de Educação de Surdos-Mudos no Brasil por D. Pedro II. Esse ato do Imperador permitiu, institucionalmente, o primeiro agrupamento de surdos brasileiros, o que, ao longo do processo histórico, foi um marco relevante na criação e na divulgação da língua brasileira de sinais.

No entanto, somente em 1923 um grupo de surdos se organizou fora do eixo institucional e criou a Associação Brasileira de Surdos no Rio de Janeiro, que tinha como meta vencer as dificuldades impostas pelos ouvintes no processo educacional, isto é, a possibilidade de serem educados a partir de sua língua materna: a língua de sinais. Mas a

⁶¹ Id., *Ibid.*, pp. 50 e 51.

⁶² FENEIS. *Relatório anual de 1994*, p. 4.

associação foi desativada em 1929, por várias dificuldades. Uma delas, provavelmente, por se contrapor ao processo de medicalização na educação de surdos no Brasil que, na época, estava em seu momento áureo, dificultando o reconhecimento da língua de sinais como elemento essencial na interação social dos surdos.

Os seus ideais, porém, permaneceram. Isso pode ser observado nos movimentos surdos em Santa Catarina, onde, em 15 de agosto de 1955, a comunidade surda de Florianópolis funda o Círculo de Surdos-Mudos de Santa Catarina, com a finalidade de erradicar o analfabetismo e combater o desemprego. Nesse mesmo ano, a comunidade surda de Florianópolis elegeu seu primeiro presidente: o professor de surdos, também surdo, Francisco Lima Júnior.⁶³ Em uma entrevista, à época, o professor relatou a importância de os surdos estarem juntos:

(...) pois só assim seriam melhor percebidos, melhor poderiam auxiliarem-se, e todos poderiam alcançar uma condição social menos rigorosa do que empunhar a pá e a picareta, a que se vêem obrigados alguns, quase como escravos sem melhor sorte a escolher (...). Se por qualquer fatalidade faltou quem lhe previsse as imposições de sua maioria, e nenhum ofício lhe foi ensinado em criança, nada mais sobra (...) do que o trabalho braçal, mal remunerado, extremamente humilde, inseguro, agourento de uma velhice desamparada.⁶⁴

Segundo o professor, os surdos organizados tinham a possibilidade de desenvolver sinais e de se comunicar com proficiência com os surdos filiados a qualquer associação do país. Em suas palavras:

⁶³ Na entrevista realizada com o professor Francisco Lima Júnior em 14/5/2000, verificou-se que ele nasceu em Florianópolis em 01/6/28.

⁶⁴ *Conversa com um surdo-mudo* é o título da entrevista que o professor concedeu a um jornal da época da fundação do Círculo de Surdos-Mudos de Santa Catarina. No entanto, no arquivo pessoal do professor não se encontra o nome do jornal e a data de sua publicação.

Logo a nossa colônia de surdos-mudos entrou numa fase de padronização mímica, nos moldes da escola de São Paulo, abandonados os sinais peculiares a cada um, freqüentemente bem diversos e inesperados para a designação de dado objeto. Dessa forma, qualquer mudo filiado à associação não terá dificuldade de entender-se com qualquer outro do país, também associado.⁶⁵

Para ser professor, Francisco Lima Júnior estudou no Instituto Nacional de Surdos-Mudos no Rio de Janeiro e no Instituto Paulista de Surdos, na cidade de São Paulo, de 1937 a 1946. A formação que recebeu nesses Institutos corresponde, nos dias atuais, ao ensino fundamental, com uma qualificação profissional na área de impressão. Durante esses anos, ele habilitou-se para as disciplinas de Desenho, Encadernação, Ginástica e Datilografia. Mais tarde, aprofundando seus conhecimentos, habilitou-se também em Contabilidade.

Em 1954, um ano antes da criação do Círculo de Surdos-Mudos de Santa Catarina, é fundada a Associação de Surdos-Mudos de São Paulo com o objetivo de organizar os surdos em todas as regiões do país. Frente à experiência de vida que teve no Rio de Janeiro e em São Paulo, o professor Francisco manteve uma forte amizade com o presidente daquela entidade, além de participar ativamente da sua organização.

Partícipe dos movimentos surdos pelo Brasil, o professor Francisco foi eleito em São Paulo como delegado nacional para a organização dos surdos na Região Sul, o que o levou a fundar com seus colegas, em Santa Catarina, o Círculo de Surdos-Mudos e a participar ativamente, em parceria com seu colega Salomão Watnick, em 1954, da organização da primeira Associação de Surdos em Porto Alegre.

Em 1961, articulou com o então governador Celso Ramos a criação do primeiro espaço educacional para surdos em Santa Catarina, na Escola Celso Ramos, em Florianópolis. No mesmo ano, a Secretaria de Educação o contrata e o torna

⁶⁵ Id., Ibid.

responsável pela estruturação da proposta pedagógica a ser ministrada na escola. Seu trabalho desde o início, com uma turma de 15 alunos, tinha como objetivo ensinar a língua de sinais e propiciar aos surdos o acesso à leitura e à escrita na língua portuguesa.

Klein (1998) relata que “mais tarde, em 1971, um grupo de surdos de São Paulo retoma a Associação Brasileira, agora motivados pelo Monsenhor Vicente de Paula Penido Burnier, mas não tem uma continuidade”.⁶⁶

No entanto, a retomada na organização dos movimentos surdos no Brasil repercutiu satisfatoriamente em Santa Catarina, principalmente pela proximidade entre o professor Francisco e o Monsenhor Burnier. Em agosto de 1973, na festa do 18º aniversário de fundação do Círculo de Surdos-Mudos de Santa Catarina, verifica-se uma articulação efetiva entre a Federação Brasileira de Surdos e as Associações de Santa Catarina e Curitiba. É o que informa um jornal da época:

Depois foram feitos discursos pelo presidente do Círculo de Surdos e Mudos de Santa Catarina, Francisco de Lima Júnior; pelo presidente da Associação de Surdos de Curitiba, Amaury Pedro Budel; pelo presidente da Federação Brasileira de Surdos, Padre Vicente de Paula Penido Burnier.⁶⁷

Até o início da década de 80, o Círculo de Surdos-Mudos de Santa Catarina se expande pelo estado e cria seus núcleos nos municípios de Blumenau, Joinville, Lages, Timbó, Chapecó, Itajaí e Gaspar.

No ano do 18º aniversário de fundação do Círculo de Surdos-Mudos de Santa Catarina um grupo de profissionais ouvintes na área da “deficiência auditiva” funda a Federação

⁶⁶ Madalena Klein (1998). *A formação do surdo trabalhador: discursos sobre a surdez, a educação e o trabalho*, p. 44.

⁶⁷ No arquivo do professor Francisco Lima Júnior não encontramos o nome e data do jornal em que a matéria foi publicada.

Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (FENEIDA).⁶⁸ No entanto, a entidade permaneceu desconhecida no meio da comunidade surda. Apenas em 1983 os surdos ficaram sabendo de sua existência através da Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos, que reivindicava o reconhecimento da língua brasileira de sinais em todo o país. O movimento engendrado pelo trabalho dessa comissão cria legitimidade e estrutura própria e reivindica à FENEIDA um espaço na diretoria para continuar seus trabalhos. Para surpresa dos surdos, esse espaço foi negado, gerando nos movimentos surdos um grande sentimento de insatisfação. Sabiamente, os surdos, através de sua resistência, manifestaram-se não apenas individualmente, mas coletivamente, conquistando a direção da entidade. Na direção, os surdos reformularam rapidamente o estatuto da FENEIDA, dando consistência e conteúdo às suas reais necessidades.

Klein (1998) relata que a primeira atitude da nova direção foi a mudança do nome da entidade, que passou a ser denominada Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS). A mudança, de deficiente auditivo para surdo, segundo Klein, não se refere “apenas a uma troca de nomes, mas à busca de uma nova perspectiva de trabalho e de olhar sobre os surdos”, e complementa com a citação de Souza (1998):

A apropriação dessa Federação pelos surdos é repleta de significados. Simboliza uma vitória contra os ouvintes que consideravam a eles, surdos, incapazes de opinar e decidir sobre seus próprios assuntos e, entre eles, sublima o papel da linguagem de sinais na educação regular. Desnuda, ainda, uma mudança de perspectiva, ou de representação discursiva, a respeito de si próprios: ao alterarem a denominação “deficientes auditivos” impressa na sigla FENEIDA, para “Surdos”, em FENEIS, deixam claro que recusavam o atributo estereotipado que

⁶⁸ FENEIS. *Relatório anual de 1994*, p. 6.

normalmente os ouvintes ainda lhes conferem, isto é, o de serem deficientes.⁶⁹

Os surdos, resgatando seu papel enquanto protagonistas de sua própria história, além de modificar o conteúdo de suas reivindicações alteram as estratégias de trabalho, que até então eram coordenadas pelos ouvintes:

Os surdos passaram a defender abertamente a LIBRAS, uma linguagem que até então só poderiam usar clandestinamente. Não desejavam apenas que lhes fosse conferido o direito de empregá-las em contextos informais mas, principalmente, que circulasse em cada sala de aula por ser “o meio natural de comunicação de pessoas surdas”.⁷⁰

Ao se posicionarem dessa forma e ao colocarem sobre si a responsabilidade de concretizar esse objetivo, já na data de sua fundação, em 16 de maio de 1987, estabelecem que uma de suas finalidades é a de divulgar a LIBRAS

através dos veículos de comunicação de massa, ou de periódicos, para o reconhecimento de pais, educadores, empregadores, autoridades e do público a importância da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como meio natural de comunicação de pessoas surdas.⁷¹

Nos relatórios da FENEIS (1993, 1994, 1996, 1997, 1998) percebe-se uma concentração de forças direcionadas para o “reconhecimento e oficialização da Língua Brasileira de Sinais em todo o território nacional”.⁷² Por este viés, a FENEIS unifica sua organização a partir da experiência visual dos surdos que, ao longo da história, têm captado, registrado e refletido os interesses e as necessidades das comunidades surdas.

⁶⁹ Madalena Klein (1998). *A formação do surdo trabalhador: discursos sobre a surdez, a educação e o trabalho*, p. 44.

⁷⁰ Id., *Ibid.*, p. 91.

⁷¹ FENEIS. *Relatório anual de 1997*, p. 8.

⁷² FENEIS. *Relatório anual de 1996*, p. 6.

Em 1991, os esforços da concentração de forças começam a dar resultados, quando, em 10 de janeiro, o governador de Minas Gerais assina a Lei nº 103/91, que reconhece oficialmente no estado a língua brasileira de sinais “como meio de comunicação objetiva e de uso corrente”.

Ao longo da década de 90, o processo de reconhecimento oficial da LIBRAS vai se alastrando por vários estados brasileiros como Goiás, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo; mas, em Santa Catarina, somente em setembro de 2001 que o governo do Estado reconhece oficialmente o uso da Libras, mediante a aprovação da Lei 11.869.

Estrategicamente os movimentos surdos no país, coordenados pela FENEIS, têm colocado a língua de sinais como principal bandeira de luta na construção de sua identidade nacional, bandeira que, na prática, tem se traduzido em políticas públicas que põem em foco sua experiência visual.

Essa mudança tem possibilitado a uma parcela de surdos, sobretudo nos centros urbanos, o acesso aos conhecimentos técnico-científicos em escolas públicas e privadas que, nos embates com a comunidade surda, passaram a reconhecer a relevância da experiência histórico-cultural dos surdos no processo pedagógico.

4. Comunicação total: a continuidade do oralismo na educação de surdos

O uso da língua de sinais pelas comunidades surdas no Brasil, como se viu anteriormente, vem desde 1856, porém o seu uso começou a se expandir rapidamente a partir de 1980, quando os movimentos surdos assumem a direção da FENEIDA e a transformam em FENEIS.

Entretanto, desde 1960, em âmbito mundial, os movimentos surdos deixam de ser a única resistência ao processo de

“ouvintização”. Alguns pesquisadores começam a dar o respaldo teórico à sua principal bandeira de lutas, mediante estudos lingüísticos que comprovaram o *status* da língua de sinais como sendo verdadeiramente uma língua.

Nos Estados Unidos os estudos de Stokoe (1960) sobre a língua de sinais, tanto no nível de sua estruturação interna quanto de sua gramática, provaram que ela tinha um valor lingüístico semelhante às línguas orais e que cumpria as mesmas funções, permitindo ao surdo se expressar em qualquer nível de abstração.

A partir de 1960, Stokoe passa a defender o uso da língua de sinais na educação de surdos, tendo em vista sua completude como qualquer outra língua humana e por ser a única língua que os surdos dominavam completamente.⁷³ Porém, sua proposta foi rejeitada pelos próprios colegas de trabalho da *Gallaudet University* e pelo público norte-americano em geral. Para eles, era inconcebível a substituição da língua oral no processo pedagógico, pois se assim ocorresse o surdo não teria como se integrar à comunidade de ouvintes. Isto é, para eles a surdez ainda era uma deficiência que deveria ser minimizada mediante a aprendizagem da língua da comunidade ouvinte, em sua modalidade oral.

Outros estudiosos (Stevenson, 1964; Meadow, 1966; Vernon, 1970) começaram a realizar uma série de pesquisas demonstrando que a língua de sinais não prejudicava o desenvolvimento dos surdos, mas, ao contrário, era essencial à sua formação integral, inclusive ampliando suas possibilidades de desenvolver a língua majoritária tanto em sua modalidade oral quanto escrita.

Além da resistência dos movimentos surdos e do respaldo científico, também já se tornava claro para uma parcela representativa de professores de surdos que o oralismo não

⁷³ Carlos M. Sánchez (1990). *La increíble y triste historia de la sordera*, p. 127.

estava alcançando o objetivo ao qual se propunha. Goldfeld (1997) ratifica esse pensamento quando afirma que, para essa abordagem pedagógica “a língua oral é seu objetivo máximo, que está acima da escolarização e das relações pessoais”.⁷⁴

A partir de 1970, para conciliar as correlações de forças existentes, foi encontrada uma situação intermediária para a educação de surdos nos Estados Unidos e, mais tarde, também no Brasil, onde os sinais passaram a ser utilizados apenas como instrumento de comunicação e não com o *status* de uma língua capaz de mediar as relações humanas. É assim que surge a *comunicação total*.

Para Goldfeld (1997), a comunicação total tem como objetivo desenvolver os processos comunicativos entre surdos e entre surdos e ouvintes para facilitar o processo pedagógico tanto nos aspectos cognitivos como nos lingüísticos. Porém, enquanto continuidade do oralismo, ela também tem como finalidade a aprendizagem da língua oral.

Para alcançar esses objetivos, a comunicação total defende a utilização de todos os recursos pedagógicos que facilitem a comunicação. Assim, qualquer recurso lingüístico sempre é bem-vindo, como o alfabeto dactilológico, os sinais da língua de sinais, gestos, expressão corporal, entre outros. Além disso, valoriza muito o papel da família no processo educativo da criança surda, principalmente na construção de valores e significados nos primeiros passos da construção de sua consciência.⁷⁵

Na comunicação total o surdo não é visto como portador de uma deficiência, “mas sim como uma pessoa, que possui um marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessa pessoa”.⁷⁶

⁷⁴ Marcia Goldfeld (1997). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*, p. 96.

⁷⁵ Id., *Ibid.*, p. 37.

⁷⁶ Id., *Ibid.*, p. 35.

Em sala de aula, durante o desenvolvimento das atividades pedagógicas, a comunicação total também propõe o uso simultâneo da língua oral e de sua representação em sinais, acompanhando a linearidade da estrutura da língua oral, na expectativa de que esse procedimento possa facilitar o seu aprendizado. Essa proposição é denominada por Góes (1993) e por Sá (1999), no caso do Brasil, de “português sinalizado”. Segundo Sá (1999), essa proposta não objetiva que “o surdo chegue ao domínio de duas línguas. Ao contrário, o objetivo lingüístico é o aprendizado da língua oral, sendo os sinais apenas meio para isto”.⁷⁷ Nessa visão, a língua de sinais não é vista como a língua mais importante para o surdo, mas sim um recurso comunicativo para a aquisição da língua majoritária, o que reafirma os pressupostos do oralismo.

A complexidade dessa questão para os surdos pode ser demonstrada na seguinte situação em sala de aula: a frase “No domingo passado eu jantei no restaurante” na língua de sinais ficaria estruturada da seguinte forma: “DOMINGO/PASSADO/EU-IR/RESTAURANTE/COMER-NOITE”,⁷⁸ o que no português sinalizado exigiria incluir duas vezes a sílaba “no”, no início e antes da palavra “COMER/NOITE”, excluir o verbo direcional “IR” e substituir a palavra “COMER-NOITE” por “jantei e restaurante”.

Na prática, esse procedimento metodológico impede o surdo de exercitar sua língua com seus pares em sala de aula. Para Goldfeld (1997), a aproximação entre os sinais da língua de sinais e a língua oral não é a melhor solução para o desenvolvimento do surdo e muito menos para a preservação de uma cultura que surgiu historicamente e que deve, portanto,

⁷⁷ Nídia R. Limeira Sá (1999). *Educação de surdos: a caminho do bilingüismo*, p. 78.

⁷⁸ Esta frase consta no livro “Aspectos lingüísticos da LIBRAS”, de Karin Lilian Strobel e de Sueli Fernandez, editado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná em 1998.

ser reconhecida e valorizada como todas as outras.⁷⁹ A autora conclui afirmando que a comunicação total, apesar de valorizar a interação entre surdos e ouvintes, esquece-se de valorizar “as características históricas e culturais das línguas de sinais que estão presentes de forma subliminar em todas as situações de comunicação em que os falantes participam”.⁸⁰

Ao tentar criar uma língua artificial, a comunicação total de certa forma procura apagar a história e a cultura dos surdos, pois a língua de sinais, como qualquer língua, também está em movimento e, portanto, sujeita a mudanças no contexto em que está inserida.

Apesar dessa proposta educacional trazer melhorias para a educação de surdos – quando faz o deslocamento das técnicas fonoarticulatórias do oralismo –, e para a sua inserção em contextos comunicativos, mediante o uso de diversos recursos pedagógicos, os profissionais da comunicação total não dão relevância ao papel da língua materna na construção de uma segunda língua. Assinala Bakhtin (1990):

Na verdade, a língua não se transmite, ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo (...). É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já construída – graças à língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar.⁸¹

A partir de Bakhtin, percebe-se que a segunda língua, seja na modalidade oral ou escrita, não pode ser aprendida se os surdos não tiverem uma língua materna que já lhes tenha propiciado o desenvolvimento do pensamento. Goldfeld (1997), em acréscimo à fala de Bakhtin, afirma que:

⁷⁹ Marcia Goldfeld (1997). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*, p. 100.

⁸⁰ Id., *Ibid.*, p. 100.

⁸¹ M. Bakhtin (1990). *Marxismo e filosofia da linguagem*, p. 108.

as crianças que não são expostas a uma língua materna, através das relações sociais, do diálogo, não internalizam todo o instrumental lingüístico necessário para o desenvolvimento do pensamento, provocando assim dificuldades cognitivas, como a possibilidade de falar sobre assuntos ausentes ou abstratos (...).⁸²

Na comunicação total o surdo está exposto a um conjunto de possibilidades comunicacionais, na perspectiva de facilitar a sua expressão. Contudo, a comunicação total não lhe propicia o ambiente lingüístico adequado a um desenvolvimento da língua materna que permita a estruturação do pensamento. Esses contextos comunicacionais, por não oportunizarem o acesso à língua de sinais, não podem oferecer informações mais complexas e geralmente acabam restringindo-se a conversas mais concretas, em que as manifestações dos surdos tendem a ficar num nível mais elementar.

Paradoxalmente, ao se espalhar por vários países do mundo, a comunicação total, ao mesmo tempo que inibiu o uso da língua de sinais na educação de surdos, foi a sua principal divulgadora, pois trazia em sua proposta metodológica os sinais usados pela comunidade surda. Porém, não conseguiu transcender para o aspecto "cultural da língua de sinais e da possibilidade desta língua facilitar o desenvolvimento cognitivo da criança surda",⁸³ provavelmente por ter em suas raízes a concepção oralista.

5. Educação bilíngüe: o início de uma nova luta

O bilingüismo parte do princípio de que o surdo deve dominar, enquanto língua materna, a língua de sinais, que é a sua língua natural, e como segunda língua a língua oficial de seu país. Nesse sentido, é de fundamental importância o

⁸² Marcia Goldfeld (1997). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*, p. 102.

⁸³ Id., *Ibid.*, p. 104.

convívio da criança surda com outros surdos mais velhos, que dominem a língua de sinais. Além disso, se os pais forem ouvintes, há a necessidade de que eles aprendam a língua de sinais, preferencialmente no convívio com as comunidades surdas, para garantir um ambiente lingüístico adequado à criança surda, tanto no contexto familiar como no social.

Para Goldfeld (1997), o ambiente lingüístico deve ser o mais adequado possível à criança surda, para facilitar a aquisição da língua de sinais e evitar o atraso da linguagem e de todas as suas conseqüências, em nível de percepção, generalização, formação de conceitos, atenção e memória. E acrescenta que provavelmente “a língua de sinais será a língua mais utilizada na construção da fala interior e exercerá a função planejadora da linguagem, já que esta língua é mais fácil e natural para o surdo”.⁸⁴

Já vimos que o oralismo e a comunicação total têm tido como principal objetivo a adequação dos surdos à realidade dos ouvintes. Contudo, na proposta de educação bilíngüe construída com a comunidade surda, o surdo não almeja essa adequação, pois enquanto minoria lingüística ele assume sua surdez como uma diferença histórica e cultural.

Portanto, a noção de que o surdo deve, a todo custo, tentar aprender a língua oficial de seu país em sua modalidade oral para poder se aproximar do padrão de normalidade colocada pelos ouvintes é rejeitada por esta proposta de educação bilíngüe. Sua principal origem está justamente na luta histórica dos movimentos surdos em prol do reconhecimento da língua de sinais no processo pedagógico. Isto é, os surdos, pela primeira vez após o domínio secular do oralismo, passam a intervir na construção de uma proposta educacional que tem como foco principal o reconhecimento de sua experiência visual.

⁸⁴ Id., Ibid., p. 108.

Porém, isto não significa dizer que a premissa de normalidade do surdo tenha desaparecido com a educação bilíngüe. Muito pelo contrário, existem propostas de educação bilíngüe que conservam a visão oralista em relação ao surdo. Essas propostas geralmente procuram deslegitimar as línguas de sinais, usando-as enquanto instrumento para a aquisição da língua oral.

A compreensão que se tem é que as propostas bilíngües que tentam colocar em foco a língua majoritária sem refletir com a comunidade surda elementos constitutivos de sua educação – tais como: qual o currículo a ser adotado na educação de surdos? qual deve ser a modalidade da segunda língua, oral ou escrita? em que momento deve ocorrer a aquisição da segunda língua? – tendem a “ouvintizar”⁸⁵ o processo de luta da comunidade surda.

Segundo Skliar (1997), as comunidades surdas que estão refletindo sobre essa temática divergem de propostas unilaterais e defendem um bilingüismo que reconheça o direito da aquisição e do uso das língua de sinais, não para serem oralizados, mas sim para poderem participar com sua própria língua dos debates que circundam a sociedade atual, no mesmo nível de igualdade e de condições, porém reconhecendo sua singularidade e especificidade.

O posicionamento político dos movimentos surdos tem demonstrado que não existe uma proposta de educação bilíngüe pronta e preparada para ser usada em qualquer parte do mundo. Neste sentido, Skliar (1997) cita o pensamento de Paulo Freire, que é enfático em afirmar que nenhuma prática pedagógica pode ser transplantada:

Uma mesma compreensão da prática educativa e uma mesma metodologia de trabalho não operam necessariamente de

⁸⁵ Skliar (1998) define o *ouvintismo* como um “conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte”.

forma idêntica em contextos diferentes. A intervenção é histórica, é cultural, é política. É por isso que insisto tanto em que as experiências não podem ser transplantadas, se não reinventadas.⁸⁶

Não existe uma proposta de educação bilíngüe que possa ser transplantada universalmente, o que existe são processos históricos e culturais que produzem diferentes propostas de educação bilíngüe.

Um outro ponto a ser analisado na educação de surdos, segundo a Federação Mundial dos Surdos (WFD), está relacionado com o alto percentual de surdos fora do ambiente escolar, ou seja, aproximadamente 80%, situação que se agrava ainda mais nos países do Terceiro Mundo. Este dado, para Skliar (1998), deve no mínimo fazer com que os educadores de surdos (surdos e ouvintes) reflitam para quem estão sendo pensadas as propostas de educação bilíngüe, e nos força a afirmar que a educação bilíngüe, com seu projeto político-pedagógico, não deve se restringir apenas à escolarização de surdos. Ela precisa transcender o espaço escolar mediante políticas públicas que propiciem o desenvolvimento lingüístico dos surdos em diversos ambientes, que articulem os movimentos surdos regional e nacionalmente, que coloquem os surdos, no mínimo, no contexto da classe trabalhadora, tanto no campo de educação profissional como de mercado de trabalho, etc. Porém, uma parcela representativa de profissionais que trabalham com surdos acredita que

a desigualdade não dependeria de uma privação cultural dos surdos, mas de uma limitação de oportunidades sociais e educacionais. Assim, se exagera o papel da escola, supondo que as restrições econômicas e sócio-culturais existentes podem ser modificadas e reformadas

⁸⁶ Carlos Skliar (1997). *Un análisis preliminar de las variables que intervienen en el proyecto de educación bilíngüe para los sordos*, p. 9.

dentro da instituição escolar, com o objetivo de alcançar uma relativa igualdade.⁸⁷

A proposta humanista de educação bilíngüe tenta resolver ingenuamente um problema social e histórico apenas no campo educacional, esquecendo-se de que não basta aos surdos terem acesso ao conhecimento, mas precisam também transformar esses conhecimentos em instrumentos de luta que combatam as relações sociais de dominação.

A compreensão que se tem é que a educação bilíngüe não pode ser vista apenas como um ponto de chegada, mas sim como um ponto de partida, cuja perspectiva política reflita as condições sócio-econômicas, lingüísticas e culturais dos próprios surdos. É uma proposta que precisa ser construída com a comunidade surda, para que os projetos político-pedagógicos de educação bilíngüe não se restrinjam apenas à implantação de escolas, mas que possam aprofundar e criar de forma massiva as condições “de acesso a la lengua de senas y a la segunda lengua, a la identidad personal y social, a la información significativa, al mundo del trabajo y a la cultura de los sordos”.⁸⁸

Até o momento, discuti como alguns limites e possibilidades dos surdos têm-se dado no processo educativo e no mundo do trabalho ao longo do processo histórico do modo capitalista de produção, bem como as duas principais propostas de educação de surdos vigentes em nosso país. No segundo capítulo, faço uma discussão sobre as transformações que tem ocorrido no mundo do trabalho a partir da última crise do capital e de suas principais conseqüências na formação profissional desenvolvida pela Rede Federal de

⁸⁷ Carlos Skliar (S/D). *A escola para surdos e as suas metas: repensando o currículo numa perspectiva bilingüe e multicultural*, p. 11.

⁸⁸ Carlos Skliar (1997). *Un análisis preliminar de las variables que intervienen en el proyecto de educación bilingüe para los sordos*, p. 7.

Educação Tecnológica, na qual está inserida a escola Técnica Federal e Santa Catarina e, conseqüentemente, o Núcleo de Educação Profissional para Surdos (NEPS).

Capítulo 2

A organização da escola que se articula aos interesses da classe trabalhadora define-se, no seu ponto de partida, por uma direção política cuja determinação é localizada não na escola, mas nas práticas sociais (...).

Gaudêncio Frigotto.

REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA: (DES) CAMINHOS NA EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

A educação profissional brasileira, na década de 90, passou por grandes transformações. Segundo Ramos (1999), essas transformações originaram-se a partir da proposta do primeiro governo de FHC, que estabeleceu uma “relação íntima entre a reforma constitucional, a retomada do desenvolvimento e a formação profissional que deveria acompanhar o avanço tecnológico de modo a atender à demanda do setor produtivo”.⁸⁹

Para tanto, fazia-se necessário, segundo o próprio governo, articular os interesses e as necessidades de trabalhadores e de empresários em prol da melhoria da competitividade das indústrias e da formação profissional do trabalhador brasileiro.

No entanto, a articulação que teve como resultado uma

⁸⁹ Marise N. Ramos (1999). *A educação profissional perante as mudanças no mundo do trabalho: a materialidade do deslocamento conceitual da qualificação às competências*, p. 8.

nova proposta de educação profissional traduziu apenas as necessidades e interesses do setor produtivo, o que gerou grandes repercussões no interior das Escolas Técnicas Federais, principalmente quanto à separação entre ensino médio e técnico.⁹⁰

Neste capítulo pretendo desenvolver alguns pontos de discussão, em torno do que representa política e socialmente para o trabalhador brasileiro a separação entre ensino médio e técnico e a aplicação do conceito de empregabilidade na reforma da educação profissional.

Para tentar compreender essas duas questões, faço inicialmente alguns apontamentos sobre a reestruturação produtiva e suas conseqüências no processo de desenvolvimento da indústria brasileira.

1. Reestruturação produtiva: uma nova rearticulação do capital mundial

Nas últimas três décadas, após um longo período de centralização de capitais, ocorrido durante o apogeu do fordismo/taylorismo e da fase keynesiana, o mundo do trabalho começou a passar por uma série de mudanças, as quais têm sido amplamente discutidas por vários pesquisadores (Antunes, 1998 e 2000; Lombardi, 1997; Hirata, 1985; Liedke, 1998, entre outros). Para eles, essas transformações estão diretamente vinculadas a um novo período de crise do capital, que começou a se evidenciar no final dos anos 60.

Para compreender melhor as causas que originaram essa crise, há necessidade de se retornar à fase keynesiana ou à

⁹⁰ Em relação à separação entre o ensino médio e técnico o Decreto nº 2.208/97 estabelece:

“Art. 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este”.

fase do “Estado do bem-estar social”, que ganhou forças na Europa no pós-guerra, com as idéias de John Maynard Keynes, que propunha resolver os problemas do capitalismo da época não pela sua superação, mas pela melhor distribuição da renda. Segundo Martins (2000), Keynes partia do pressuposto de que as condições básicas de vida poderiam ser garantidas dentro do próprio sistema capitalista, descartando assim, aos olhos da burguesia dominante, a possibilidade de uma revolução socialista, vista por muitos como necessária para a melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores.⁹¹

Para concretizar essa proposta, o Estado passou a ser o elemento mediador nas relações entre capital e trabalho, nos países centrais. Isto é, na fase keynesiana, o papel do Estado era o de controlar o avanço da classe trabalhadora, tendo em vista o “equilíbrio relativo na relação de forças entre a burguesia e o proletariado, que se instaurou ao fim de decênios de luta”.⁹² Nesse sentido, o Estado tinha o papel de zelar “pelos interesses gerais do capital, cuidando da sua implementação e aceitação pelas entidades representantes do capital e do trabalho”.⁹³

Para a burguesia a proposta keynesiana foi bem sucedida, porque nesse mesmo período o modelo fordista/taylorista se solidificava na área industrial e se expandia para outros setores, com uma acumulação⁹⁴ sem precedentes na história do capitalismo.

⁹¹ Marcos Francisco Martins (2000). *O ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão*, p. 60.

⁹² Ricardo Antunes (2000). *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*, p. 38.

⁹³ Id., *Ibid.*, p. 38.

⁹⁴ Para Bottomore (1983), o processo de acumulação “não seria nunca uma expansão contínua, harmoniosa ou simples. Eventualmente será interrompido por crises e recessões. Mas os obstáculos à acumulação de capital nunca são absolutos; dependem da intensificação das contradições do capitalismo, que podem ser resolvidas temporariamente, permitindo uma nova fase de expansão”.

Antunes (2000) relata que o modelo fordista/taylorista reestruturou o padrão produtivo da época com base no trabalho parcelar e fragmentado mediante a decomposição de tarefas, reduzindo a ação do trabalhador a um conjunto repetitivo de atividades, transformando-o num apêndice da máquina-ferramenta. Essa forma de organização do trabalho acabou possibilitando ao capital maior intensidade na apropriação de trabalho excedente, propiciando acréscimo de mais-valia. Além disso, a esteira passou a ser o elemento de articulação entre os diferentes trabalhos, estabelecendo o ritmo e o tempo para a execução da tarefa e, conseqüentemente, estabelecendo o ritmo da exploração do trabalho alheio.

Porém, é nesse período de ascensão do “Estado de bem-estar social” e do domínio do modelo fordista/taylorista, quando as políticas dos Estados europeus buscavam “a obtenção de elementos constitutivos do *welfare state* em troca do abandono, pelos trabalhadores, do seu projeto histórico-societal”,⁹⁵ que também surgem os pressupostos dos novos liberais (neoliberais), em oposição à busca aparente de igualdade entre a burguesia e os trabalhadores, anteriormente levantada por Keynes.

Para os neoliberalistas, a política de igualdade não poderia prevalecer dentro da lógica do capital. Para eles, a desigualdade é o motor do desenvolvimento individual, cuja conseqüência é a elevação do bem-estar social de muitos, mas não de todos. Portanto, a política do “Estado do bem-estar social” não estava seguindo tal lógica, ou seja, estava quebrando o próprio motor de seu desenvolvimento. E acrescentavam que, para manter vivo o princípio da desigualdade, a presença do Estado deveria ser reduzida ao

⁹⁵ Ricardo Antunes (2000). *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*, p. 38.

máximo em todas as instâncias sociais, sobretudo na econômica. Além disso, o movimento sindical organizado e com forte poder de pressão também deveria ser extinto.⁹⁶

Nessa época, o pensamento neoliberal não encontrou as bases materiais para o seu desenvolvimento. Para o capital, a proposta keynesiana de melhor distribuição de renda e das políticas sociais de proteção aos trabalhadores, afirmada e em certa medida efetivada por alguns países europeus, era interessante, pois continha o avanço do socialismo.

Apesar dessa aparente tranqüilidade para os trabalhadores, nos países centrais do mundo capitalista, as ações ofensivas ao mundo do trabalho voltam a ocorrer, só que agora nos grandes espaços fabris. Esse ambiente foi fecundo para as discussões coletivas relacionadas à forma de trabalho que até então a classe trabalhadora vinha desenvolvendo, principalmente quanto à fragmentação das atividades, que não lhes permitia ter consciência da totalidade do processo de trabalho, por suprimir dele – processo de trabalho – a dimensão intelectual, tirando do trabalhador sua autonomia e impedindo o desenvolvimento de seu potencial criativo.

A forma parcelar e fragmentada do trabalho, ao mesmo tempo que reduzia a autonomia do trabalhador, também

incentivava inversamente o desejo dessa autonomia, oferecendo condições para tanto; ao exigir acentuação de sua mobilidade geográfica, profissional, social e psicológica, tornava mais rígido seu estatuto, etc. Semelhante acumulação de contradições tenderia à explosão.⁹⁷

As explosões começaram a acontecer no final dos anos 60, “questionando os pilares constitutivos da sociabilidade do capital, particularmente no que concerne ao controle

⁹⁶ Id., Ibid., p. 61.

⁹⁷ Id., Ibid., p. 41.

social da produção".⁹⁸ As ações dos trabalhadores denunciavam as formações capitalistas desenvolvidas e anunciavam os limites históricos do modo fordista/taylorista de produção. Foi uma fase de luta, na qual

o boicote e a resistência ao trabalho despótico, taylorizado e fordizado assumiam modos diferenciados. Desde a forma individualizada do absenteísmo, da fuga do trabalho, do *turnover*, da busca de condição de trabalho não operário, até as formas coletivas de ação visando à conquista do poder sobre o processo de trabalho, por meio de greves parciais, operações de zelo (marcadas pelo "cuidado" especial com o maquinário, que diminuía o tempo/ritmo de produção), contestações da divisão hierárquica do trabalho e do despotismo fabril emanando pelos quadros da gerência, formação de conselhos, propostas de controle autogestionárias, chegando inclusive à recusa do controle de capital e à defesa do controle social da produção e do poder operário.⁹⁹

Os trabalhadores desencadeiam essas ações em vários países do mundo capitalista, tanto nos centrais como nos periféricos, buscando um efetivo controle dos meios materiais do processo produtivo. Entretanto, suas ações não ultrapassaram alguns limites que se colocavam na época. Em primeiro lugar, as marcas da estrutura organizacional da social-democracia no próprio interior da organização dos trabalhadores. Em segundo, o próprio conflito no interior da classe trabalhadora, que não permitiu consolidar formas organizativas capazes de se contrapor aos partidos tradicionais. Por último, "as práticas auto-organizativas acabaram por se limitar ao plano microcósmico da empresa ou dos locais de trabalho, e não conseguiram criar mecanismos capazes de lhe dar longevidade".¹⁰⁰ Porém, "perturbou

⁹⁸ Id., Ibid., p. 41.

⁹⁹ Id., Ibid., p. 42.

¹⁰⁰ Id., Ibid., p. 44.

seriamente o funcionamento do capitalismo”,¹⁰¹ contribuindo para a crise do capital no final dos anos 60.

Para Antunes (2000), o capital, ao ser sacudido em suas bases, reorganiza-se e passa a introduzir novos problemas e desafios para o mundo do trabalho, principalmente a partir das propostas levantadas pelos próprios trabalhadores durante esse período de lutas.

Os capitalistas compreenderam então que, em vez de se limitar a explorar a força de trabalho muscular dos trabalhadores, privando-os de qualquer iniciativa e mantendo-os enclausurados nas compartimentações estritas do taylorismo e do fordismo, podiam multiplicar seu lucro explorando-lhes a imaginação, os dotes organizativos, a capacidade de cooperação, todas as virtualidades da inteligência. Foi com esse fim que desenvolveram a tecnologia eletrônica e os computadores e que remodelaram os sistemas de administração de empresa, implantando o toyotismo, a qualidade total e outras técnicas de gestão.¹⁰²

Para Lombardi (1997), essa reorganização do capital se pautou em estratégias de trabalho que ampliaram simultaneamente a mais-valia absoluta e a relativa. A estratégia relacionada à obtenção da mais-valia absoluta foi colocada em prática pela imposição de mais horas de trabalho aliada à redução do valor da força de trabalho, principalmente nos países periféricos do capitalismo. Para aumentar a obtenção da mais-valia relativa, foram realizadas profundas transformações no campo organizacional e tecnológico. Essas mudanças tiveram como resultado imediato a recuperação do padrão de acumulação no período áureo do modelo taylorista/fordista. E, ao mesmo tempo, foi dada uma resposta a mais uma crise do capital, que retomou o seu movimento de acumulação.

Contudo, essas mudanças só passaram a ter resultados no

¹⁰¹ Id., Ibid., p. 43.

¹⁰² Id., Ibid., p. 43.

mundo do trabalho quando vinculadas às políticas neoliberais de desregulamentação dos direitos trabalhistas, com a precarização e terceirização da força de trabalho e a destruição do poder de negociação do sindicalismo de classe.

Segundo Lombardi (1997), o processo de reorganização do capital vem acontecendo em escala mundial, porém com configurações diferenciadas. A primeira delas é a que se refere à implantação de novas tecnologias de produção e de gestão do trabalho, que ocorreram em determinados países e em alguns ramos econômicos, mas não assumiu um caráter generalizado. Muito pelo contrário, continuou a conviver com a forma de produção em massa, própria do fordismo, com pouca inovação tecnológica e com trabalho rotineiro e parcelado. Em segundo lugar, as mudanças tecnológicas e organizacionais se deram em empresas líderes de mercado e, mesmo assim, dependeram de uma série de condições particulares do próprio país em que se encontravam devido ao mercado de trabalho e do sistema de formação profissional nele existente. Em terceiro, num mesmo país, apresentam-se e convivem diversas formas de produção e de gestão do trabalho, dependendo da região geográfica, do ramo industrial, do tamanho das empresas e da posição ocupada pelas empresas na cadeia produtiva. E, por último, diferentes estratégias de produção e de gestão do trabalho podem coexistir lado a lado, numa mesma empresa.

Dentre as principais formas de reorganização do modo de produção, o toyotismo foi o que mais se expandiu e se consolidou pelo mundo na nova era do capitalismo, sob a égide do pensamento neoliberal. Ele se diferencia do taylorismo/fordismo, segundo Antunes (2000), basicamente nos seguintes pontos: a) trata-se de uma produção que procura atender às necessidades individualizadas do mercado consumidor; b) o trabalho operário se dá em equipe, com uma

grande variedade de funções; c) a produção se dá dentro de um processo produtivo flexível, permitindo ao trabalhador operar ao mesmo tempo várias máquinas; d) baseia-se no princípio do *Just In Time* (JIT), para melhor aproveitamento possível do tempo de produção; e) trabalha com o estoque mínimo através de placas, cujo sistema é denominado de *kanban*; f) a estrutura organizacional das empresas é horizontalizada; g) prioriza o que é central em sua especialidade no processo produtivo e repassa para “terceiros” grande parte do que antes era produzido em seu parque fabril e h) organiza os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs) para os trabalhadores refletirem sobre o seu próprio desempenho, com o objetivo de estabelecer novas estratégias de trabalho que aumente a produtividade da empresa.

Esses novos conceitos de produção vinculados ao toyotismo também começaram a ser disseminados no setor industrial brasileiro no final na década de 70, porém com configurações diferenciadas de outros países.

2. Apontamentos sobre a reestruturação produtiva na indústria brasileira

O processo de reorganização das indústrias brasileiras, segundo Shiroma e Campos (1997), teve sua primeira fase entre o final da década de 70 e meados dos anos 80, principalmente no período da recessão econômica (1981 a 1983), quando o governo modificou sua política, “baseada sobretudo no ajuste externo da economia como estratégia para incrementar o superávit da balança comercial, provocando retrações no mercado interno, impulsionando as empresas a

aumentarem suas exportações".¹⁰³ Essa medida levou algumas empresas a repensarem os padrões concorrenciais vigentes até então, forçando sua modernização na perspectiva de melhorar a produtividade e a qualidade de seus produtos, o que exigia inovações tecnológicas e organizacionais.

A maioria das empresas se restringiu à adoção dos Círculos de Controle de Qualidade (CQCs), motivadas pelo excelente desempenho das indústrias japonesas, que tinham realizado inovações na forma de gestão sem grandes investimentos financeiros. Contudo, no chão da fábrica as mudanças foram mínimas, pois as indústrias brasileiras foram "bastante conservadoras, circunscrevendo suas iniciativas às práticas de racionalização e pseudo-participação que davam uma certa aparência de modernidade".¹⁰⁴

Tal situação decorria de vários fatores, dentre os quais destacam-se: o baixo nível de capacitação tecnológica da indústria nacional, o quadro econômico instável que não favorecia o investimentos de risco e a falta de interesse das gerências em criar capacitação dos trabalhadores.¹⁰⁵

Para Shiroma e Campos (1997), pautadas em autores como Hirata (1985), Fleury (1985) e Salerno (1985), somam-se a essas constatações o caráter autoritário das relações de trabalho nas empresas brasileiras; a priorização de trabalhadores qualificados para os CCQs, modificando sua natureza, e a oposição do movimento sindical frente às novas estratégias de acumulação do capital. Esse somatório de interesses contraditórios levou as empresas a repensarem suas estratégias de atuação na reorganização do trabalho,

¹⁰³ Eneida O. Shiroma e Roselane F. Campos (1997). *Qualificação, reestruturação produtiva e formação profissional no Brasil: contribuições da sociologia do trabalho e da educação*, p. 3.

¹⁰⁴ Id., Ibid., p. 4

¹⁰⁵ Id., Ibid., p. 4.

pois as mudanças aparentes na forma de gestão não alcançaram os objetivos esperados.

A partir desse momento, o foco é reorientado e as empresas passam a investir na introdução de novas tecnologias, caracterizando outra etapa no processo da reestruturação industrial no Brasil.

A segunda fase se dá entre 1984 e o final dos anos 80, e “é marcada pela rápida difusão de novos equipamentos de base microeletrônica”.¹⁰⁶ Isso foi possível principalmente pela retomada do crescimento econômico a partir de 1984, o que de certa forma propiciou a expansão do investimento empresarial na modernização de seu parque industrial mediante a introdução de novas tecnologias que pudessem substituir o trabalho vivo pelo trabalho morto e, ao mesmo tempo, melhorar a produtividade e qualidade dos produtos nacionais.

Porém, no campo das inovações da forma de gestão se verificaram poucas iniciativas e as existentes tinham como prática adotar as técnicas japonesas de forma seletiva e parcial, visando à motivação do trabalhador e à melhoria do fluxo de informações entre os trabalhadores e a gerência, fortificando os mecanismos de controle do capital.

Conforme Lombardi (1997), também no Brasil as mudanças tecnológicas aconteceram a partir das empresas líderes de mercado vinculadas principalmente à exportação, como os setores metalmeccânico, automobilístico, siderúrgico e petroquímico.

Durante esse processo, apesar da insuficiência de dados para se afirmar sobre todos os efeitos das inovações tecnológicas nas indústrias brasileiras, alguns estudos indicam que em algumas empresas houve o surgimento de “novas funções na produção, manutenção e administração e uma

¹⁰⁶ Id., Ibid., p. 5.

descentralização das funções de inspeção de qualidade que estavam sendo, gradativamente, transferidas à produção".¹⁰⁷

Nesse sentido, Antunes (2000), ao discutir a liofilização organizacional e de trabalho na fábrica toyotizada, relata que as funções transferidas para a produção ocasionaram

a intensificação das condições de exploração da força de trabalho, reduzindo muito ou eliminando tanto o trabalho improdutivo, que não cria valor, quanto suas formas assemelhadas, especialmente nas atividades de manutenção, acompanhamento e inspeção de qualidade, funções que passaram a ser diretamente incorporadas ao trabalhador produtivo.¹⁰⁸

Além disso, Shiroma e Campos (1997) destacam pesquisa de Abramo (1990) que evidencia que o processo de agregação de tarefas pelos trabalhadores não significava necessariamente nem mesmo um trabalho polivalente,¹⁰⁹ mas sim a superposição de tarefas, intensificando a exploração da força de trabalho.

É nesse processo de inovações tecnológicas que a Secretaria de Formação do Ministério do Trabalho e Emprego (SEFOR/MTE) começou a levantar a hipótese de que a substituição de máquinas rígidas por máquinas flexíveis passaria a exigir uma força de trabalho mais qualificada. Dessa forma, "as novas tecnologias passavam a ser vistas como dotadas de uma positividade intrínseca em seus

¹⁰⁷ Id., Ibid., p. 6.

¹⁰⁸ Ricardo Antunes (2000). *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*, p. 53.

¹⁰⁹ Para as autoras Shiroma e Campos (1997), polivalência "significa um trabalho mais variado com uma certa abertura quanto à possibilidade de administração do tempo pelo trabalhador e sem implicar, necessariamente, na mudança qualitativa das tarefas. Representa nada mais do que uma racionalização formalista com fins instrumentais. Não significa obrigatoriamente intelectualização do trabalho, mesmo trabalhando-se com equipamentos mais complexos. É suficiente, para ser um trabalhador polivalente, o recurso aos conhecimentos empíricos disponíveis, permanecendo a ciência como algo que lhe é exterior e estranho".

efeitos".¹¹⁰ Na época, essa mudança gerou a falsa expectativa de se resolver um grande problema nacional, ou seja, a falta de escolarização de uma grande parcela da população brasileira, mediante uma proposta educacional que fizesse a junção entre teoria e prática.

Apesar das polêmicas em relação ao caráter social das novas tecnologias, principalmente no campo da qualificação, no início da década de 90 começa-se a perceber um novo incremento na reorganização das formas de gestão nas empresas brasileiras, marcando o início de uma nova fase

em que as empresas têm concentrado seus esforços na renovação de suas estratégias organizacionais, adotando novas formas de gestão de mão-de-obra, mais compatíveis com as necessidades de flexibilização do trabalho e com o envolvimento dos trabalhadores com a qualidade e produtividade.¹¹¹

Essa nova fase também se deu porque em 1990 houve um aprofundamento da crise econômica brasileira, durante a qual se restringiu o mercado interno e se abriu o país para os produtos estrangeiros. A era global forçou as empresas nacionais "à adesão a estratégias mais eficientes de produtividade e de qualidade, como forma de adequar-se aos padrões concorrenciais internacionais".¹¹²

No cenário mundial, as novas normas e padrões internacionais, como a ISO 9000, passaram a orientar o modelo de competitividade entre a maioria das empresas, forçando as empresas brasileiras a criarem políticas de qualidade mais estruturadas. Segundo Shiroma e Campos (1997),

¹¹⁰ Eneida O. Shiroma e Roselane F. Campos (1997). *Qualificação, reestruturação produtiva e formação profissional no Brasil: contribuições da sociologia do trabalho e da educação*, p. 9.

¹¹¹ Id., Ibid., p. 2.

¹¹² Id., Ibid., pp. 11 e 12.

a preocupação com a ISO 9000 vem gerando um movimento em cadeia, entre empresas clientes e fornecedoras, no sentido de adequação aos padrões de qualidade fixados, necessários à obtenção da certificação. Neste movimento, outras dimensões passam também a ser consideradas estratégicas para a qualidade, como segurança e saúde no trabalho, proteção ao meio ambiente, denotando a emersão de uma “nova filosofia de produção”.¹¹³

A terceira fase da reestruturação das indústrias brasileiras evidencia a preocupação dos empresários na adoção de novas formas de gestão, no sentido de envolver os trabalhadores com a qualidade e a produtividade das empresas. Para tanto, eles começam a investir em programas mais abrangentes voltados à qualidade e à produtividade – com a implantação simultânea de novos métodos organizacionais nas empresas –, bem como à seleção de força de trabalho mais qualificada e escolarizada para os setores essenciais ao desenvolvimento das empresas.

Leite (1992) destaca que, em 92% das empresas líderes de mercado, 90% de suas fornecedoras adotaram inovações organizacionais, passando a ser empresas com uma produção mais flexível e integrada, provocando impactos diretos sobre o trabalho e a qualificação dos trabalhadores, destes “requerendo níveis mais elevados de escolaridade, necessidade de mais treinamento e, especialmente, o desenvolvimento de novas habilidades e competências comportamentais”.¹¹⁴

Porém, ao mesmo tempo em que surge a necessidade de uma maior escolarização para a inserção do trabalhador nas empresas líderes de mercado, elas também passam a terceirizar seus serviços, criando novas modalidades de contratação. Nessas novas relações empresariais

¹¹³ Id., Ibid., p. 12.

¹¹⁴ Id., Ibid. 12.

podem-se identificar, por um lado, “os esforços articulados entre grandes e pequenas empresas no sentido de aumentar a qualificação dos fornecedores e aumentar a qualidade dos produtos e, por outro, formas associadas a estratégias restritivas, ou seja, a externalização de atividades para a redução de custos via precarização das condições do emprego e mesmo comprometendo a qualidade do serviço prestado”.¹¹⁵

Esse processo na divisão social do trabalho passou a permitir basicamente três categorias de trabalhadores: a) os que são essenciais ao desenvolvimento das empresas líderes; b) os vinculados às empresas de prestação de serviços, geralmente contratados por um curto intervalo de tempo, e c) os autônomos, vinculados na maioria dos casos a trabalhos informais.¹¹⁶

A terceirização também provocou várias mudanças nas relações entre as próprias empresas “no que diz respeito às características de seu processo produtivo, suas formas de gestão, volume de empregos, composição e perfil de mão-de-obra”.¹¹⁷ O encadeamento produtivo entre as empresas de grande, médio e pequeno porte tem se complexificado, principalmente quanto ao desnível tecnológico e às relações entre setor formal e informal, o que passou a exigir uma nova compreensão do perfil do trabalhador para as relações técnicas e sociais advindas do mundo do trabalho. Ou seja, não se pode mais pensar num perfil de trabalhador apenas a partir das necessidades das empresas líderes de mercado, mas sim de toda a cadeia produtiva.

¹¹⁵ Id., Ibid., p. 13.

¹¹⁶ Tereza C. Kirschner (1993). *Modernização tecnológica e formação técnico-profissional: impasses e desafios*, p. 21.

¹¹⁷ Id., Ibid., p. 15.

3.0 retorno da dualidade entre ensino médio e técnico na rede federal de educação tecnológica

O Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), começou a avaliar, a partir de 1993, o significado do ensino técnico das Escolas Técnicas e Agrotécnicas no novo contexto do mundo do trabalho. Entretanto, os parâmetros que nortearam essa discussão já estavam vinculados diretamente aos interesses do capital internacional, sob a gerência do Banco Mundial.

As propostas de campanha de FHC já tinham absorvido as recomendações das análises feitas pelo Banco Mundial, em 1989, sobre a adequação do ensino médio à “nova ordem”. As análises afirmavam a necessidade de melhorar a relação custo/benefício entre as escolas que ministravam ensino médio no país, bem como a ampliação da matrícula nesse nível de ensino, tendo em vista seu papel estratégico na formação do trabalhador.¹¹⁸

Com a vitória eleitoral, o governo FHC reorienta as ações em relação ao ensino médio a partir das análises do Banco Mundial, usando dois proeminentes funcionários dos organismos internacionais: Cláudio de Moura Castro e João Batista Araújo de Oliveira. Para Castro (1995), consultor do Banco Mundial e assessor do MEC, suas análises não estavam relacionadas ao modismo, mas a problemas sérios quanto à adaptação do ensino técnico à nova realidade econômica.

A adaptação teria que acontecer, pois, segundo ele, a reestruturação produtiva em andamento no país passara a exigir uma educação profissional que atendesse diretamente à demanda do setor produtivo “mediante a possibilidade de

¹¹⁸ Marcos F. Martins (2000). *Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?*, p. 67.

atualização periódica do egresso em outras habilitações de sua área de formação".¹¹⁹

Nesse sentido, Castro (1995) passa a preconizar uma separação progressiva entre a parte acadêmica e a técnica:

a maneira mais imediata e fácil de se eliminar a sangria do vestibular é separar a parte acadêmica da profissional. Como o curso técnico é um currículo acadêmico ao qual se ajuntam matérias tecnológicas e prática de oficina, basta separar as duas coisas. Por exemplo, as matérias acadêmicas pela manhã e as técnicas à tarde. Os alunos terão opção de fazer só a parte acadêmica, ou as duas. Aqueles que cursam o acadêmico em outra escola poderão freqüentar apenas a parte prática. Igualmente, quem já terminou o secundário poderá voltar para fazer apenas a parte prática.¹²⁰

A dissociação entre ensino médio e técnico seguia as orientações do Banco Mundial, com vistas a mercantilizar a educação profissional, uma vez, que efetivada a separação, não só otimizaria os recursos, mas também aproximaria essa modalidade de ensino ao mercado de trabalho, treinando os trabalhadores segundo os novos moldes da reestruturação produtiva em andamento no país.

Porém, a SEMTEC/MEC não abriu o debate sobre a separação entre ensino médio e técnico com a sociedade civil. Essa postura deixou algumas Escolas Técnicas Federais descontentes, pois não foram consideradas as discussões que estavam ocorrendo em seu interior, o que as levou a elaborar o documento "A educação tecnológica no ensino médio para o século XXI", contrapondo-se a algumas propostas da SEMTEC/MEC, principalmente quanto à separação entre ensino médio e técnico. Para os servidores das Escolas Técnicas Federais, as reflexões de consultores como Castro não tinham muita consistência na sua forma, mas deveriam ser

¹¹⁹ Cláudio de Moura Castro (1995). *Proposta de um novo modelo pedagógico para o ensino técnico de nível médio no Brasil*, p. 4.

¹²⁰ Id., *Ibid.*, p. 8.

consideradas quando a crítica se dirigia “a quebrar a espinha dos cursos velhos e incentivar as escolas a definirem seus próprios perfis, de acordo com as necessidades dos mercados”.¹²¹

A reforma da educação profissional brasileira, para as Escolas Técnicas Federais, deveria se pautar, inicialmente, numa retrospectiva histórica, situando a forma em que se encontram os dois eixos de educação profissional concebidos pelo governo federal em 1942,¹²² ou seja, a criação do ensino regular nas Escolas Técnicas Federais e a qualificação direta para o trabalho no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). A partir daí, com as discussões já acumuladas nas Escolas Técnicas Federais e na sociedade civil, definir-se-iam os perfis dos profissionais que a nova realidade econômica e social estava a exigir.

Para os servidores das Escolas Técnicas a permanência desses dois eixos até os dias de hoje constituem-se numa resposta clássica a duas necessidades distintas do setor produtivo: uma formação mais geral, que unifica trabalho e educação, numa perspectiva direcionada a que o trabalhador tenha uma visão ampla do processo de trabalho, ainda que sob a lógica capitalista; e os cursos de qualificação e requalificação profissional, para desenvolver uma atividade de trabalho mais específica, meramente técnica.

Essas duas respostas clássicas de educação profissional, desenvolvidas de forma separada nas Escolas Técnicas e no SENAI, com as inovações tecnológicas e organizacionais passaram, nas últimas décadas, a se entrelaçar de tal modo

¹²¹ Cláudio de Moura Castro (1995). *O secundário esquecido em um desvão do ensino*, p. 9.

¹²² A Lei nº 4.073 de 30/01/42 cria as bases para a organização de um sistema de ensino profissional para a indústria, articulando e organizando o funcionamento das escolas de aprendizes de artífices, transformando-as em escolas industriais, enquanto a criação do SENAI se deu pela Lei nº 4.048 de 22/01/42, que atribuía às empresas industriais o dever de formar sistematicamente seus aprendizes.

que se passou a exigir do SENAI a formação do técnico de nível médio, ao mesmo tempo que levaram as Escolas Técnicas a oferecer uma formação continuada, com as características de cursos de qualificação, para setores mais específicos.

Além disso, a proposta curricular das Escolas Técnicas Federais, nesse período, já ultrapassava a visão dicotômica do processo produtivo entre aqueles que planejam e os que apenas executam. As atividades curriculares desenvolvidas nessas escolas buscavam uma ampla e sólida formação, unificando teoria e prática. Essa proposição de educação profissional buscava a formação de alunos capazes de entenderem o processo produtivo a partir de uma leitura social e econômica da realidade brasileira.

As Escolas Técnicas Federais viam-se num espaço que refletia o confronto das forças sociais existentes. Portanto, suas proposições transcendiam os aspectos voltados diretamente ao atendimento das necessidades do mundo do trabalho. Trabalhavam-se, ao mesmo tempo, as questões técnicas e sociais como conhecimento coletivo, com o objetivo de formar alunos competentes técnica e politicamente, formando cidadãos críticos e capazes de intervir na ordem social.

Para elas, era inadmissível a proposição da separação entre o ensino médio e o técnico, pois, se essa hipótese se concretizasse, estar-se-ia retornando a uma visão limitada e estreita da educação profissional que não atendia mais às necessidades do trabalhador e do setor produtivo.

Uma das constatações das Escolas Técnicas Federais, resultantes dos embates com a SEMTEC/MEC, foi a de que, no passado, os técnicos faziam as interfaces entre os que planejavam e os que executavam, o que exigia uma educação profissional que fizesse uma junção entre teoria e prática. Hoje, em muitas situações, a nova realidade econômica passa a

exigir uma educação profissional ainda mais abrangente, que propicie ao técnico o desenvolvimento de competências e habilidades que lhe permitam acompanhar as constantes mutações no processo de trabalho. Apenas por essa constatação, já se tornara para as Escolas Técnicas Federais, inaceitável, uma proposta de educação profissional que tivesse em sua base filosófica a separação entre ensino médio e técnico. Além disso, cada vez mais as grandes empresas têm exigido dos trabalhadores uma educação profissional com uma base de formação geral que lhes permita desenvolver habilidades cognitivas, possibilitando a aquisição, de forma mais rápida, de novos conhecimentos em outras áreas tecnológicas.

Numa primeira leitura, portanto, o governo federal, ao estabelecer o ensino técnico independente do ensino médio mediante o Decreto nº 2.208/97, estaria legislando em descompasso com a realidade atual do mercado de trabalho, pelo menos em relação às grandes empresas, já que estas têm exigido uma junção entre a educação geral e a técnica para satisfazer as próprias necessidades da estrutura econômica do capitalismo atual, isto é, a exploração simultânea do trabalho manual e intelectual do trabalhador.

Com isso, poder-se-ia ter a impressão de que o Decreto nº 2.208/97 está imerso em uma realidade econômica que vigorou até a década de 80, em que o teórico e o prático, na maioria das vezes, poderiam ser tratados à parte. Estaríamos, assim, diante de uma legislação anacrônica, prejudicial inclusive aos interesses do capital.

No entanto, para Martins (2000), ocorre justamente o contrário. A regulamentação do Decreto nº 2.208/97 está em profunda sintonia com as orientações das novas linhas de produção advindas da reestruturação produtiva, tendo em vista que elas estabelecem papéis diferentes às nações:

Algumas poucas, as mais desenvolvidas, são as protagonistas e o restante, as empobrecidas, as figurantes. Para essas últimas, não há razão para construírem sistemas de ensino-aprendizagem em consonância com o desenvolvimento econômico. Por desempenharem papéis secundários nesse cenário, essas nações empobrecidas devem somente aplicar a ciência e a tecnologia desenvolvida pelos países protagonistas. Logo, essa regulamentação do ensino profissional está em sintonia com a “nova ordem” mundial, porque coloca o Brasil enquanto mais um dos muitos submissos às exigências dos países capitalistas centrais.¹²³

As mudanças que ocorreram na educação profissional brasileira não revelaram uma preocupação com o desenvolvimento integral do trabalhador, e sim com a formação de um trabalhador que saiba cumprir as exigências do capital. O Brasil, como país periférico, precisa ter à disposição uma força de trabalho empobrecida intelectualmente, que saiba apenas aplicar as tecnologias desenvolvidas pelos países centrais.

Assim, evidencia-se a postura do governo federal em acatar os interesses do capital internacional, desestruturando a bem sucedida organização de educação profissional em nível médio que as Escolas Técnicas Federais já vinham desenvolvendo.

4. Empregabilidade: a nova perspectiva na formação do trabalhador

O governo federal, principalmente nos últimos tempos, tem-se utilizado de um expediente nada convincente para o trabalhador, quando associa a possibilidade de emprego à melhoria na formação profissional do trabalhador brasileiro.

Nesse sentido, o governo passou a usar um discurso relativamente atraente ao vincular o “tornar-se empregável” à

¹²³ Marcos F. Martins (2000). *Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?* p. 87.

nova proposta para a educação profissional, concretizada em 1997, através do já citado Decreto nº 2.208.

O argumento utilizado era de que, no início da década de 90, a força de trabalho no Brasil era de setenta milhões de pessoas com a média de três anos e meio de escolaridade,¹²⁴ enquanto nossos vizinhos Chile, Uruguai, Argentina e Paraguai contavam com uma força de trabalho em média com seis anos de escolaridade.

Assim, com este quadro educacional, para um país que buscava qualidade e produtividade para entrar no mercado internacional, além do trabalho emergencial de formação profissional,¹²⁵ tornava-se indispensável ampliar a proposta de educação profissional vigente e elevar o nível de escolaridade dos trabalhadores.¹²⁶

Não se pode negar a relevância dessa medida para a classe trabalhadora. Porém, é de suma importância perceber que o MEC assume publicamente que a melhoria da qualidade de vida do trabalhador está vinculada diretamente ao mercado de trabalho.

Para a SEMTEC/MEC, o setor produtivo no Brasil, nessa última década, não mais se fundamenta no modelo fordista/taylorista, que exigia pouca escolarização da força de trabalho. Decorre daí o pressuposto de que o mercado passou a exigir uma educação profissional flexível, abrangente e multidisciplinar, muito distante dos processos educacionais em que o fazer era o foco da aprendizagem.

¹²⁴ Id., Ibid., p. 15.

¹²⁵ Segundo o documento *Educação profissional no Brasil: conceitos e práticas em debate*, a SEFOR estaria se preparando para, a partir de 1998, trabalhar na qualificação profissional de quinze milhões de pessoas, com os recursos do Fundo de Amparo do Trabalhador.

¹²⁶ No mesmo documento, Nassim, secretário da SEFOR, chama o SESI e o SENAI para a solução desse problema: "Imagine o papel que podem desempenhar instituições como o SESI e SENAI, através de um programa maciço de ensino supletivo. Porque é urgente dignificar este ensino que é visto como um 'negócio meio para pobre'".

O trabalhador, nesse contexto, precisa se adequar à nova realidade do trabalho, que tem como única constante a transitoriedade, na qual profissões aparecem e desaparecem abruptamente.¹²⁷ Na prática, significa dizer que o trabalhador, para ser produtivo, além de gerar trabalho excedente, precisa buscar permanentemente a formação profissional.

Para o MEC, nos dias de hoje, para se manter “empregável” o trabalhador precisa ter chances de múltiplas entradas e saídas nos sistemas de educação profissional, para se qualificar ou se requalificar durante toda sua vida produtiva. Não basta um único e longo curso técnico, como os que existiam nas Escolas Técnicas Federais, para garantir a permanência no trabalho.

Contraopondo-se a essa visão de que o trabalhador permanentemente deve buscar a formação profissional, Forrester (1997) satiriza um economista que fazia parte do ministério francês em 1996, o qual, segundo ela, sonhava com as eternas formações enquanto solução para realocar trabalhadores desempregados:

Trata-se, para o assalariado, de estar disponível para todas as mudanças, todos os caprichos do destino, no caso dos empregadores. Ele deverá estar pronto para trocar constantemente de trabalho (“como se troca de camisa”, diria a ama Beppa). Mas contra a certeza de ser jogado “de um emprego para outro”, ele terá uma “garantia razoável” – quer dizer, nenhuma garantia – “de encontrar um emprego diferente do anterior que foi perdido, mas que paga igual”.¹²⁸

Além disso, a relação entre educação, trabalho e emprego é uma temática que emerge com o próprio capitalismo. Frigotto

¹²⁷ Para diminuir as demissões, a SEFOR tem proposto um processo de recapacitação de trabalhadores que, em virtude da introdução de novas tecnologias, tiveram seu posto de trabalho suprimido. Essa recapacitação tem sido intitulada de *reconversão profissional*.

¹²⁸ Viviane Forrester (1997). *O horror econômico*, p. 118.

(1996) lembra um texto de Marx:

O verdadeiro significado da educação, para os “economistas filantropos”, é a formação de cada operário no maior número possível de atividade industriais, de tal sorte que, se é despedido de um trabalho pelo emprego de uma máquina nova, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa encontrar uma colocação o mais facilmente possível.¹²⁹

Portanto, não é a partir da reestruturação produtiva que “economistas filantropos”, como Cláudio de Moura Castro, relacionam a formação profissional com a possibilidade de permanência do trabalhador no emprego. Porém, esses mesmos “economistas filantropos” se negam a discutir as causas estruturais que levam à substituição de trabalho vivo por trabalho morto no modo capitalista de produção.

O MEC apresenta a condição de empregabilidade como responsabilidade do próprio trabalhador. Dito de outro modo: o Estado faz o seu papel de mediador quando muda a política nacional de educação profissional, permitindo generosamente ao trabalhador fazer múltiplas capacitações. Se ele não se torna empregável é porque não se capacitou adequadamente, ou seja, não se tornou competente para aquele trabalho.

Para tanto, o governo federal elaborou o Decreto nº 2.208/97, cujas principais proposições convergem nesse sentido. A primeira delas está na separação entre ensino médio e técnico, como assinala anteriormente, pois não permite ao trabalhador a possibilidade de compreender as transformações em curso no mundo do trabalho. A formação técnica proposta no Decreto acima mencionado apenas treina o trabalhador para funções específicas que frente às constantes mudanças advindas das inovações tecnológicas, talvez possa lhe garantir minimamente a condição de empregabilidade.

¹²⁹ Gaudêncio Frigotto (1997). *Educação e a crise do capitalismo real*, p. 140.

A modularização é um outro exemplo. De acordo com o Decreto, os alunos poderão cursar módulos em diferentes momentos e instituições, recebendo uma certificação por cada módulo realizado e o diploma de técnico ao concluírem um conjunto de módulos que garantam as competências e habilidades necessárias à execução de uma determinada atividade profissional. Essa fragmentação na modularização parece voltar-se a um público que, fora do mercado, necessita de um treinamento emergencial para novamente tornar-se apto ao mercado, sem a necessidade de uma escolarização prévia.

“Não se constitui, pois, em uma proposta integrada e articulada de formação profissional, mas uma iniciativa cujo objetivo visa setores específicos, onde o desemprego chega com força sobre os trabalhadores, despreparados ante as novas tecnologias. (...) Melhor dizendo, de nada adiantará treinar um trabalhador em uma função específica, pois que a constante alteração do processo produtivo fará essa função para a qual foi treinado ser totalmente reordenada, de forma tal a ele não estar mais preparado para executá-la em pouco tempo”.¹³⁰

Por último, fortificando ainda mais a idéia de uma profissionalização para executar uma função mais específica do que a própria modularização, na perspectiva de aumentar o número de trabalhadores com formação profissional, o Decreto também cria a Educação Profissional de Nível Básico, destinada a qualificar, requalificar e atualizar os trabalhadores de acordo com as demandas do mercado de trabalho, independente da sua escolarização.

O conceito de empregabilidade que norteou a elaboração do Decreto nº 2.208/97 acabou substituindo a identidade de cidadão pela identidade de consumidor, na qual o “emprego aparece como dependendo da estrita vontade individual de formação, quando se sabe que fatores de ordem macro e

¹³⁰ Marcos Francisco Martins (2000). *Ensino técnico globalizante: cidadania ou submissão?*, p 85.

mesoeconômicas contribuem decisivamente para essa situação individual".¹³¹ O futuro trabalhador, nesse novo contexto da educação profissional brasileira, passa a ser um consumidor de conhecimentos que devem capacitá-lo a competir em um mercado de trabalho onde não há espaço para todos, mas somente para alguns. Assim, a empregabilidade emerge em sintonia com a definição da impossibilidade de existência do pleno emprego como direito (perspectiva do período keynesiano), adquirindo este a condição de mera possibilidade.

Para se inserir em um mercado cada vez mais competitivo, o trabalhador passa a depender de sua capacidade individual em consumir os conhecimentos mais adequados que lhe garantam o emprego. O Estado, nesse processo, deixa de ser o provedor da educação, atribuindo ao indivíduo a responsabilidade pela sua própria formação.

Para Gentilli (1999), é nesse sentido que:

o conceito de empregabilidade se afasta do direito à educação: na sua condição de consumidor o indivíduo deve ter a liberdade de escolher as opções que melhor o capacitem a competir. Conseqüentemente, assim como o ideal de cidadania democrática e as identidades cidadãs se estruturam a partir de um princípio igualitário, a realidade do mercado e a identidade do consumidor estão referidas sempre a um princípio de desigualdade.¹³²

Dentro desta lógica, não se deixa de ser consumidor se outros indivíduos consomem mais. Porém, quando isto ocorre, os que consomem menos perdem alguns direitos básicos da cidadania (saúde, educação, habitação, etc.), independentemente de sua condição social, sexual, nacional, racial e outros. "A condição de cidadania é negada quando

¹³¹ Eneida O. Shiroma e Roselane F. Campos (1997). *Qualificação, reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação*. In: Educação & Sociedade, nº 61, p. 28.

¹³² Pablo Gentilli (1999). *O conceito de empregabilidade*. In: Cadernos UNITRABALHO, nº 2, p. 89.

essa diferenciação se produz na vida social”.¹³³ Neste sentido, o conceito de empregabilidade passa a colocar em foco o indivíduo consumidor, deslocando a condição do sujeito como cidadão.

Portanto, o que norteia todas essas modalidades de educação profissional na Rede Federal de Educação Tecnológica não é a preocupação com a educação do trabalhador brasileiro, mas sim o cumprimento das políticas neoliberais, que precisam ter à sua disposição uma força de trabalho “empregável” que corresponda às necessidades do capital para um país periférico, como é o caso do Brasil, ou seja, uma país dependente das tecnologias desenvolvidas pelas potências mundiais.

¹³³ Id., Ibid., p. 90.

Capítulo 3

*Não, não tenho um caminho novo.
O que tenho de novo é o
jeito de caminhar.*

Thiago de Mello

A CONSTRUÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o objetivo de investigar os limites e as possibilidades do Núcleo de Educação Profissional para Surdos (NEPS) durante a sua trajetória de nove anos de atividades no sistema Escola Técnica Federal de Santa Catarina, optei por realizar um estudo de caso histórico-institucional.¹³⁴ Para Triviños (1987), o estudo de caso “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”¹³⁵ e o estudo de caso histórico-institucional pode ser usado quando o interesse do pesquisador recai sobre a trajetória de uma escola, um setor da escola, um clube, uma universidade, etc.

O Núcleo de Educação Profissional para Surdos é um setor

¹³⁴ Triviños (1987), no livro “Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação”, utiliza o termo “estudo de caso histórico-organizacional” para intitular investigações sobre a forma organizacional de setores, escolas, etc. Entretanto, nesta pesquisa, como se busca interpretar os limites e as possibilidades da trajetória de um núcleo pertencente a uma instituição, no caso, o sistema Escola Técnica Federal de Santa Catarina, resolvi chamar o estudo de caso de *histórico-institucional*.

¹³⁵ Augusto N . S. Triviños (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*, p. 133.

do sistema Escola Técnica Federal de Santa Catarina, que também faz parte de um sistema mais amplo, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (SEMTEC/MEC), órgão responsável por elaborar e gerenciar as políticas de educação profissional no país. Por isso considerei-o elegível para um estudo de caso histórico-institucional.

Para realizar esta investigação foi necessário acompanhar os diversos “fios” que vinculam as práticas de estruturas microssociais, como o NEPS, às estruturas macrossociais, como a SEMTEC/MEC, e vice-versa, evitando desta forma uma interpretação tautológica dos limites e das possibilidades, isto é, querer compreender o NEPS por si mesmo. Para tanto, utilizei a fala viso-espacial de alunos e egressos do NEPS, bem como os documentos oficiais do NEPS e da SEMTEC.

Lüdke e André (1986)¹³⁶ também ressaltam a importância dos estudos de caso justamente naquilo que eles têm de único, de singular, enfatizando porém que esta singularidade se destaca por constituir-se numa unidade dentro de um sistema mais amplo. Por essa busca de relações entre a parte e o todo, o estudo de caso aqui focado constituiu-se num estudo qualitativo.

Nesse sentido, a pesquisa não se limitou a uma concepção empirista em que o simples acúmulo de fatos traria uma explicação satisfatória do objeto de estudo, mas tentei aproximar-me do enfoque dialético, como método para a interpretação dos dados.

Além disto, é bom lembrar, como destaca Botelho (1998), que “os estudos de casos, apesar da singularidade de suas experiências, não são particulares, porque são sociais. Se

¹³⁶ Menga Lüdke e Marli E. D. A. André (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, p. 17.

cada caso fosse único, tão único, tão particular, todo o universo precisaria ser investigado para ser conhecido".¹³⁷

1. Em busca de informações

Para iniciar a pesquisa tive a necessidade de realizar uma leitura dos principais documentos que orientaram a trajetória do NEPS, tanto no âmbito interno como externo. Essa atividade tinha o objetivo de verificar em linhas gerais como haviam se manifestado os limites e as possibilidades ao longo de sua trajetória e de que forma esses limites e possibilidades propiciaram mudanças no próprio NEPS.

Os primeiros documentos lidos estavam vinculados diretamente às recentes mudanças que ocorreram na educação profissional brasileira, produzidos diretamente pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica ou pelos Ministérios da Educação e do Trabalho, que foram:

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Projeto de Lei nº 1.603/96.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. Proposta de um novo modelo pedagógico para o ensino técnico de nível médio no Brasil. Brasília, 1994.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. Por uma política para a educação tecnológica. Brasília, 1995.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível médio. Brasília, 1999.
- CONSELHO DE DIRETORES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO

¹³⁷ Paula Botelho (1998). *"A leitura, a escrita e a interação discursiva de sujeitos surdos: estigma, preconceito e formações imaginárias"*, p. 8.

TÉCNICO. A educação tecnológica no nível médio para o século XXI. Brasília, 1995.

- MINISTÉRIO DO TRABALHO. Educação profissional no Brasil: conceitos e práticas em debate. Brasília, 1995.
- CASTRO, Cláudio de Moura. O secundário esquecido em um desvão do ensino. Brasília, 1995.

Os outros documentos, descritos a seguir, estavam relacionados com a própria trajetória do Núcleo de Educação Profissional para Surdos, desde sua origem, em 1992, até a criação, em 2001, do Curso de Jovens e Adultos Surdos com Profissionalização em Desenho Técnico.

- SACENTI, Doroti Rosa e SILVA, Vilmar. Projeto experiencial para o desenvolvimento cognitivo da linguagem. São José: UNED/SJ, 1992.
- MASUTTI, Mara Lúcia *et alii*. Reestruturação do Curso Pré-Técnico Especial. São José: UNED/SJ, 1996.
- MASUTTI, Mara Lúcia *et alii*. Currículo do Curso de Educação Profissional de Nível Básico para Surdos – Instalações Elétricas Prediais. São José: UNED/SJ, 1997.
- MASUTTI, Mara Lúcia *et alii*. Currículo do Curso de Educação Profissional de Nível Básico para Surdos – Desenho Técnico. São José: UNED/SJ, 1998.
- FERREIRA, Elisete *et alii*. Qualificação profissional para surdos e ouvintes que atuam com surdos. São José: UNED/SJ, 2000.

A leitura desses documentos foi de fundamental importância para identificar as principais mudanças que ocorreram no NEPS durante os seus nove anos de existência, o que me permitiu levantar três temas para serem discutidos com os sujeitos da pesquisa:

- a) os surdos no Curso Técnico de Refrigeração e Ar-Condicionado e no Projeto Experiencial para o Desenvolvimento Cognitivo e da Linguagem;
- b) os surdos no Curso Pré-Técnico Especial;
- c) os surdos nos cursos de Educação Profissional de Nível Básico;

2. Formação dos grupos de discussão

A partir dos temas anteriormente descritos formei três grupos de discussão com alunos e egressos do NEPS, onde cada grupo correspondia a um dos temas identificados durante a leitura dos documentos oficiais. Para compor os grupos de discussão estabeleci os seguintes critérios: os egressos e alunos do NEPS deveriam dominar a língua brasileira de sinais, participar dos movimentos surdos da Grande Florianópolis e ter estudado no mínimo em um dos cursos já realizados pelo NEPS.

Durante o processo de discussão de cada grupo, para garantir a fidedignidade das informações coletadas, estabeleci que na conversa com os egressos e alunos apenas situaria o tema e o objetivo da pesquisa, deixando-os sozinhos para que a discussão pudesse desenvolver-se a partir dos próprios surdos, sem a minha intervenção direta.

Todas as discussões foram registradas em filmes, tendo em vista que os debates realizados pelos grupos se deram na língua brasileira de sinais (LIBRAS). Porém, a tradução para a língua portuguesa de cada grupo, cujos registros se encontram em anexo, foi feita por mim, pelos próprios sujeitos pesquisados e pelo professor surdo do NEPS.¹³⁸

¹³⁸ Após nove anos de existência da Educação Profissional para Surdos é que a Escola Técnica Federal de Santa Catarina contratou em 2001 o primeiro professor surdo para trabalhar no Núcleo de Educação Profissional para Surdos.

Na formação de cada grupo também se acordou que não seriam utilizados os nomes dos sujeitos pesquisados, mas o código **S₁**, **S₂**.... **S_n**, pois muitos relatos eram confidenciais, envolvendo fatos e pessoas do cotidiano escolar.

O primeiro grupo formado discutiu o tema "os surdos no Curso Técnico de Refrigeração e Ar-Condicionado e no Projeto Experiencial para o Desenvolvimento Cognitivo e da Linguagem" e foi composto por três egressos do NEPS, dos quais dois estavam trabalhando e apenas um tinha sido demitido há poucos dias. Conforme estabelecido, apresentei o objetivo da pesquisa e o tema, e os próprios sujeitos da pesquisa sugeriram que alguém do grupo coordenasse a discussão, com o objetivo de não deixar outros assuntos interferirem na temática proposta. A sugestão foi aceita e o grupo escolheu para coordenar o sujeito (**S₁**).

Após a discussão, eu e o professor surdo do NEPS começamos a fazer a tradução para a língua portuguesa. Para tanto, adotamos a estratégia de fazer primeiro uma tradução literal, ou seja, a cada sinal em LIBRAS realizado pelos sujeitos pesquisados usávamos uma palavra correspondente em português. Como nem sempre existia uma palavra correspondente, utilizávamos a palavra cujo significado fosse o mais próximo.

A partir da tradução literal e das imagens em vídeo, cada sujeito pesquisado do primeiro grupo, em parceria comigo e com o professor surdo, fazia a tradução para o português, pois a principal preocupação nessa etapa da pesquisa era garantir a fidedignidade da tradução. Porém, as medidas adotadas nesse grupo para fazer a tradução de LIBRAS para a língua portuguesa na modalidade escrita foi muito morosa. Por isso, e por sugestão do professor surdo, resolvemos modificar a estratégia de tradução para os

outros grupos, ou seja, ela passou a ser feita com todos os sujeitos pesquisados logo após a discussão de cada tema. Essa estratégia agilizou os trabalhos, pois eliminou-se a etapa de tradução literal sem comprometer a fidedignidade dos resultados, uma vez que todos os sujeitos pesquisados faziam a tradução da discussão com o pesquisador e com o professor surdo.

Para a discussão dos temas foram criados grupos conforme a tabela a seguir:

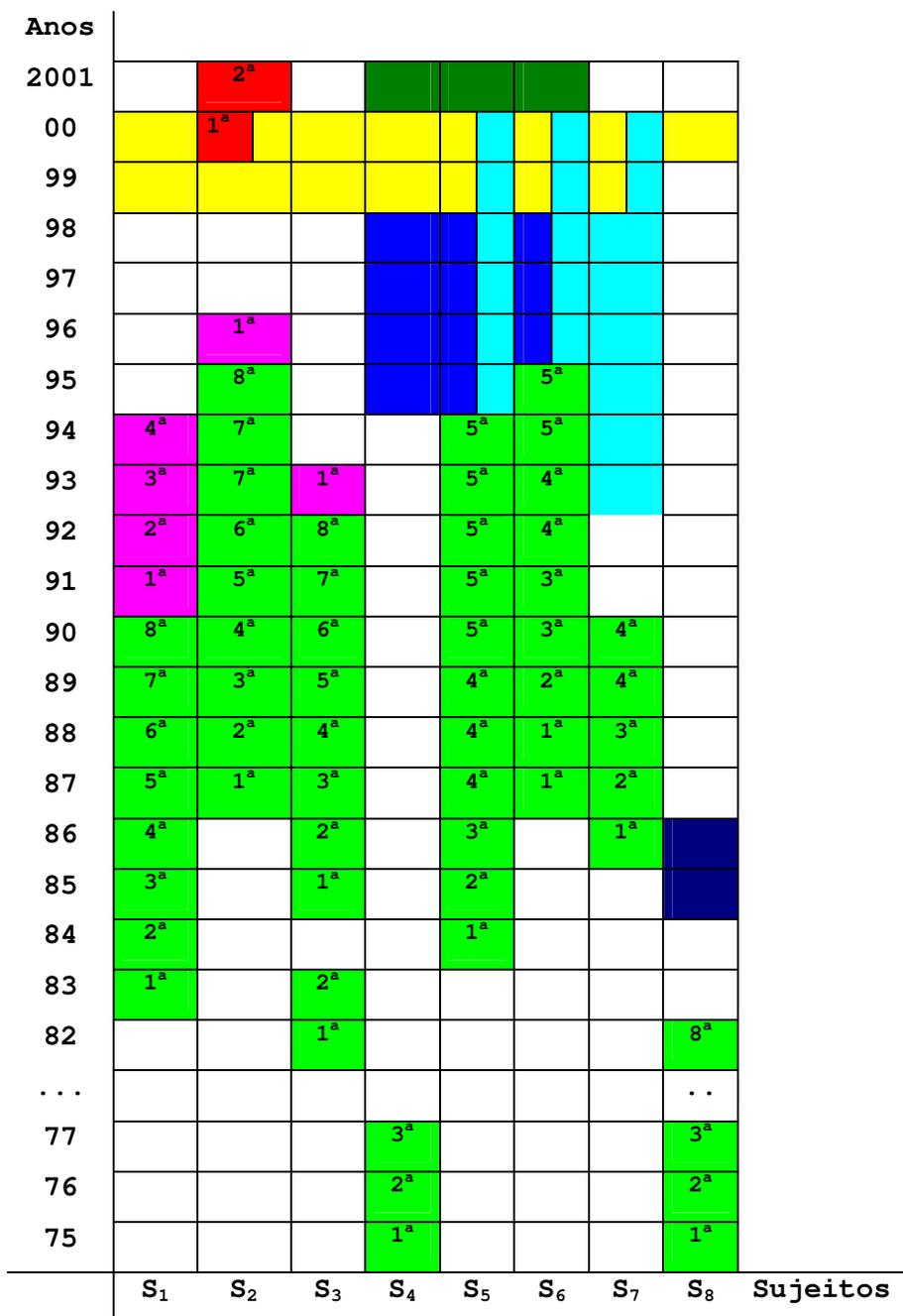
GRUPOS DE DISCUSSÃO	SUJEITOS PESQUISADOS	SEXO	IDADE	ESCOLARIDADE	ATIVIDADE PROFISSIONAL
1. Os surdos no Curso Técnico de Refrigeração e Ar-Condicionado e no Projeto	S ₁ (Coord.)	M	28	Técnico	Técnico em RAC
	S ₂	F	24	Magistério*	Desempregada
	S ₃	M	26	Ensino Fundamental	Montador de PCI **
2. Os surdos no Curso Pré-Técnico Especial	S ₄	F	36	Ed. Jovens e Adultos Surdos*	Desempregada
	S ₅ (Coord.)	F	23	Ed. Jovens e Adultos Surdos*	Montador de PCI
	S ₆	M	21	Ed. Jovens e Adultos Surdos*	Desempregado
3. Os surdos nos Cursos de Educação Profissional de Nível Básico	S ₁ (Coord.)	M	28	Técnico	Técnico em RAC
	S ₇	M	22	Supletivo para ouvintes	Desempregado
	S ₈	F	37	Ensino Médio	Autônoma

* Curso incompleto

** Placas de circuito impresso (PCI)

Para precisar o universo pesquisado também fiz um levantamento da escolarização de cada sujeito da pesquisa, com o objetivo de verificar o seu tempo de permanência na escola bem como o nível de formação. A síntese do levantamento pode ser verificado no gráfico a seguir:

GRÁFICO DO NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO DOS SUJEITOS PESQUISADOS



Notação:

- Curso Técnico
- Magistério
- Pré-Técnico Especial
- Educação de Jovens e Adultos Surdos
- Supletivo - Ensino Fundamental
- Ensino Fundamental
- Educação Profissional de Nível Básico
- Supletivo - Ensino Médio

3. A sistematização das informações

A sistematização das informações começou a ser feita a partir da leitura preliminar dos documentos oficiais do NEPS, que evidenciaram as principais mudanças que ocorreram nesse núcleo durante os seus nove anos de existência, e também mediante os documentos oficiais dos Ministérios da Educação e do Trabalho, que vinham discutindo e propondo alterações na educação profissional brasileira, na década de 90 do século passado.

Na primeira etapa do processo de sistematização efetuei uma categorização preliminar a partir das informações coletadas e traduzidas em cada grupo de discussão, tendo como primeiro critério de organização o tema em discussão na fundamentação teórica – *Educação Profissional para Surdos* –, subdividido em duas categorias que envolvem diretamente esse tema: *educação de surdos e trabalho*.

Essa categorização preliminar, bem como as posteriores, foram organizadas a partir de cada grupo de discussão separadamente, pois o objetivo inicial era verificar os principais limites e possibilidades em cada etapa da trajetória do NEPS, bem como as suas causas.

Na categorização preliminar, as informações coletadas foram recortadas em unidades de registro, que deveriam ser “completas em si mesmo no plano dos sentidos”.¹³⁹ Isto é, cada fragmento de unidade deveria corresponder a uma idéia em particular. Por exemplo, no grupo que discutiu “os surdos nos cursos de Educação Profissional de Nível Básico” foi recortada a seguinte unidade de registro vinculada à categoria *trabalho*: “eu já fiz vários cursos profissionalizantes na UNED/SJ como Manutenção de Ar-Condicionado, Informática, Instalações Elétricas Prediais,

¹³⁹ Christian Laville e Jean Dionne (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*, p. 217

Desenho Técnico, Auto-Cad, Solda Oxi-acetilênica, Tecelagem e Montagem de Placas de Circuito Impresso, porém não consegui nenhum trabalho". Neste caso, a expressão "eu já fiz vários cursos profissionalizantes (...) porém não consegui nenhum trabalho" está vinculada a idéia de empregabilidade. Ao ser estabelecida a idéia, passou-se a agrupar todas as outras unidades de registro que estivessem vinculadas diretamente a ela. A idéia que permitiu o agrupamento de um conjunto de unidades de registro foi denominada subcategoria. Neste exemplo específico, *empregabilidade* passou a ser uma subcategoria da categoria *trabalho*.

Na segunda etapa criei uma grade para cada grupo de discussão a partir das categorias principais e das unidades de registro que foram agrupadas de acordo com o critério de pertinência de cada subcategoria. Nessa etapa a grade não tinha um caráter fechado e rígido, pois os agrupamentos poderiam manifestar novas subcategorias que obrigassem a ampliar o número de categorias já proposto.

Assim, foram criadas diversas subcategorias na perspectiva de englobar todas as unidades de registro, porém algumas inicialmente não foram incluídas. Após a realização de várias revisões críticas, consegui diminuir o número de subcategorias e ao mesmo tempo incluir todas as unidades de registro. Entretanto, verifiquei a necessidade de transformar a subcategoria "empregabilidade" em categoria e de dividir a categoria *educação de surdos* em três categorias: *oralismo*, *comunicação total* e *bilingüismo*, frente à riqueza de informações que me propiciavam compreender melhor os limites e as possibilidades da trajetória do NEPS.

Uma vez sistematizadas as categorias de análise, tornou-se necessário delimitar as subcategorias que seriam utilizadas para o estudo interpretativo, pois a quantidade de

informações, exigiria uma ampliação no tempo de análise, o que, para o momento seria inviável.

Para realizar essa delimitação sem trazer prejuízos para o estudo, estabeleci como critério o eixo que vem norteando este trabalho de pesquisa, ou seja, **"a luta dos surdos pelo direito à educação e ao trabalho"**.

Neste sentido, foram escolhidas as categorias *oralismo*, *comunicação total*, *bilingüismo* e *empregabilidade*.

É com esse referencial metodológico e com as discussões apresentadas nos capítulos anteriores referentes às categorias anteriormente estabelecidas que passo a apresentar, no próximo capítulo, o estudo interpretativo dos limites e das possibilidades da educação profissional para surdos na Grande Florianópolis advindos da criação e da trajetória do Núcleo de Educação Profissional para Surdos no sistema Escola Técnica Federal de Santa Catarina.

Capítulo 4

A luta fundamental capital-trabalho, que é primeiramente uma luta pela sobrevivência material, é também uma luta por outros interesses, dentre esses, o acesso ao saber social elaborado e sistematizado e cuja apropriação se dá predominantemente na escola

Gaudêncio Frigotto

ESTUDO INTERPRETATIVO DOS LIMITES E DAS POSSIBILIDADES DA TRAJETÓRIA DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA SURDOS

Neste capítulo apresento o estudo interpretativo dos limites e das possibilidades derivados do processo de criação e de estruturação do Núcleo de Educação Profissional para Surdos (NEPS), a partir da própria seqüência cronológica de sua trajetória. Dito de outra forma, o estudo será apresentado a partir da experiência vivenciada pelos alunos surdos no Curso Técnico de Refrigeração e Ar-Condicionado e no Projeto Experiencial para o Desenvolvimento Cognitivo e da Linguagem, no Pré-Técnico Especial, na Educação Profissional de Nível Básico e no Núcleo de Educação Profissional para Surdos.

Neste estudo procuro estabelecer um diálogo entre os temas acima levantados com o referencial teórico apresentado no primeiro e segundo capítulo, tendo como base as categorias *oralismo, comunicação total, bilingüismo e empregabilidade*. Entretanto, entendo que a relevância deste capítulo está em

discutir o tema “Educação Profissional para Surdos” a partir de uma aproximação entre as reflexões que vêm sendo realizadas na educação de surdos, mediante os Estudos Surdos em Educação, e as discussões mais abrangentes da área da educação, apresentando o trabalho numa perspectiva de emancipação do homem e não de sua submissão ao mercado de trabalho.

1. Os surdos no Curso Técnico de Refrigeração e Ar-Condicionado e no Projeto Experiencial para o Desenvolvimento Cognitivo e da Linguagem: o início de uma trajetória

O Curso Técnico de Refrigeração e Ar-Condicionado (RAC), até a implantação da reforma da educação profissional brasileira, materializada no Decreto nº 2.208/97, tinha em sua proposta curricular uma articulação entre os conhecimentos técnicos e os de cultura geral.

Em 1988, na estrutura técnico-pedagógica do curso de RAC, tinha-se que:

a grade curricular é composta das matérias de Português, Estudos Sociais, Matemática, Ciências e as disciplinas do artigo (7º),¹⁴⁰ (...). O curso inicia desde sua 1ª fase com disciplinas profissionalizantes como é o caso de Desenho Técnico, Materiais e Elementos de Máquinas e Solda Elétrica e Oxi-Acetilênica.¹⁴¹

A articulação entre teoria e prática nas grades curriculares dos cursos técnicos da Unidade de Ensino de São José, desde a primeira fase, permitia uma formação profissional na qual o trabalho manual não estava desvinculado do trabalho intelectual. A junção entre teoria e

¹⁴⁰ O artigo 7º era composto pelas disciplinas de Programa de Saúde, Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica e Ensino Religioso.

¹⁴¹ UNIDADE DE ENSINO DE SÃO JOSÉ (1988). *Estrutura Curricular do Curso de Refrigeração e Ar-Condicionado*, p. 10.

prática provavelmente foi uma das variáveis que possibilitaram o alto nível de qualidade no ensino que as Escolas Técnicas Federais vinham desenvolvendo até 1997, quando o governo federal aprovou o Decreto nº 2.208/97, desvinculando o ensino médio do ensino técnico.

Além disso, de acordo com Frigotto (1997), nas duas últimas décadas, até o momento em que o MEC encaminhou ao poder legislativo o Projeto Lei nº 1.603/96, as Escolas Técnicas Federais vinham tendo “avanços significativos no processo de democratização e na estruturação de projetos político-pedagógicos”¹⁴² que buscavam “a perspectiva de uma educação unitária”.¹⁴³

Nesse período, mais precisamente em 1988, o primeiro surdo da Grande Florianópolis passa a freqüentar o Curso Técnico de RAC na Unidade de Ensino de São José (UNED/SJ). Porém, mesmo que participe desse processo de democratização interna das Escolas Técnicas Federais, só após o quarto ano de sua permanência no curso é que a escola oficialmente propõe uma alternativa pedagógica para amenizar as suas dificuldades em sala de aula.

É elaborado então o Projeto Experiencial para o Desenvolvimento Cognitivo e da Linguagem com o objetivo de

desenvolver a fala de alunos surdos através da linguagem e da cognição com o intuito de garantir a permanência dos mesmos nos cursos técnicos e facilitar o seu ingresso no mercado de trabalho.¹⁴⁴

A fala oral, que limitou no passado a organização política e social dos surdos, no início da década de 90 do século XX é o embrião do Núcleo de Educação Profissional para

¹⁴² Gaudêncio Frigotto (1996). *Cidadania e formação técnico-profissional: desafios neste fim de século*, p. 156.

¹⁴³ Id., *Ibid.*, p. 156.

¹⁴⁴ Doroti R. Sacenti e Vilmar Silva (1992). *O projeto experiencial para o desenvolvimento cognitivo e da linguagem*, p.3.

Surdos no sistema Escola Técnica Federal de Santa Catarina. Portanto, o ponto de partida dessa trajetória de certa forma coincide com o que Amman (1669 – 1724) e Heinick (1729 – 1784) propunham.

Para “desenvolver a fala” oral os alunos deveriam participar do processo educativo nos mesmos moldes dos ouvintes, porém, com o suporte pedagógico do Projeto. Isto se evidencia nos próprios objetivos específicos, entre os quais enumero:

a) Estabelecer procedimentos individuais para reeducação da comunicação oral e escrita;

b) Desenvolver a comunicação oral do portador de deficiência auditiva através de processos fonológicos e fonéticos da língua oral, aperfeiçoando assim sua dicção, entonação e ritmo para conquistar a autoconfiança e conseqüentemente a integração social;

c) Desenvolver a leitura orofacial como um dos complementos na compreensão da língua oral durante o trabalho individualizado;

d) Integrar a família às atividades de reeducação de seus filhos através de reuniões de avaliação do rendimento da comunicação oral e escrita.¹⁴⁵

Para o Projeto, nesse momento o que prevalece são os pressupostos do Congresso de Milão. Em outras palavras, o processo educativo adotado é o corretivo, em que o desenvolvimento dos alunos surdos deveria se dar preferencialmente através da modalidade oral e de forma individualizada, para que eles pudessem adquirir uma boa “dicção, entonação e ritmo” em sua fala. Se assim ocorresse os alunos surdos estariam mais próximos do modelo *ouvinte*, o que lhes facilitaria interagir nas atividades pedagógicas e na sua inserção no mercado de trabalho, segundo tal concepção.

¹⁴⁵ Id., Ibid., p. 4.

A abordagem oralista adotada pelo Projeto concebia o surdo a partir de uma deficiência que deveria ser minimizada mediante a estimulação auditiva e o uso de técnicas fonoarticulatórias para a aprendizagem da língua portuguesa em sua modalidade oral, o que o levaria a integrar-se na comunidade de ouvintes. O objetivo era fazer uma “reabilitação” do aluno surdo em direção à “normalidade”.

Além dessa concepção de surdo apresentada no Projeto, também se percebe um conceito bastante simplificado de língua. Nesse caso, a língua parecia ser usada de forma artificial, enquanto um conjunto de regras gramaticais e fonoarticulatórias que propiciaria a comunicação entre surdos e ouvintes.

Entretanto, o processo de apropriação de uma língua não pode ser visto apenas como um conjunto de regras gramaticais e fonoarticulatórias, pois

uma característica essencial de uma língua é o sistema conceitual hierárquico. A formação deste sistema não é uma tarefa simples para a criança, ela não pode construir um sistema conceitual mais complexo se não estiver interagindo através de uma língua_b¹⁴⁶ com pessoas de sua comunidade.¹⁴⁷

Porém, essa concepção de surdo e de língua era bastante compreensível, pois a possibilidade de transformá-lo em ouvinte mediante a aquisição da fala oral era a proposta dominante na educação de surdos em Santa Catarina, principalmente nas décadas de 70 e 80 do século passado.

¹⁴⁶ Para Goldfeld (1997), a notação “língua_b” é usada para representar a língua “no sentido de Bakhtin, ou seja, um sistema semiótico, criado e produzido no contexto social e dialógico, servindo como elo de ligação entre psiquismo e ideologia”.

¹⁴⁷ Marcia Goldfeld (1997). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*, p. 87.

Na Grande Florianópolis,¹⁴⁸ esta constatação pode ser exemplificada através do Instituto de Audição e Terapia da Linguagem (IATEL), fundado no dia 05 de julho de 1969. O IATEL, no início de suas atividades, tinha como objetivo “atender e curar pessoas com deficiência de fala e audição”.¹⁴⁹ O surdo, nesse contexto, não era visto a partir de suas possibilidades, mas a partir da ausência da audição e da fala. O fato de o conceberem a partir de uma deficiência, de uma patologia que deveria ser “curada” para se amoldar à sociedade majoritária, refletia uma visão de surdez compatível com a concepção clínico-patológica dominante no Congresso de Milão.

Apesar de o Projeto articular o desenvolvimento da fala oral com o processo pedagógico em sala de aula, como vimos anteriormente, a concepção de surdos em nada divergia daquela adotada pelo IATEL. Isto é, os surdos não eram vistos como uma minoria lingüística, mas como indivíduos que deveriam sofrer uma correção fonoarticulatória para serem enquadrados em um padrão de normalidade estabelecido pelos ouvintes.

Ainda em relação aos objetivos, o Projeto deveria facilitar a permanência dos alunos surdos no curso técnico. Portanto, seria pertinente que o próprio Projeto fosse construído também com a participação dos alunos surdos. Porém, isto não se verificava. O contrário se evidencia na

¹⁴⁸ Nesta dissertação, o termo “Grande Florianópolis” abrange os seguintes municípios: Florianópolis, São José, Palhoça, Santo Amaro da Imperatriz, Paulo Lopes e Biguaçu.

¹⁴⁹ Matéria publicada no dia de 29 de março de 1972 na página 8 do Jornal de Santa Catarina com o título “Aqui se aprende a falar”. A matéria também mostra que o grande orgulho do IATEL era o “menino Valter, paciente do IATEL”, de 14 anos, que “em menos de dois minutos desenhou o rosto do governador Colombo Salles”. No entanto, a matéria não destaca que um dos responsáveis pela educação do menino Valter era o professor Francisco de Lima Junior, que além de lhe ensinar, no IATEL, Matemática, Desenho e a arte de pintar, também, no Círculo de Surdos-Mudos de Santa Catarina, mostrava-lhe a importância da língua brasileira de sinais na organização política e social dos movimentos surdos.

fala de (**S₁**), quando ele questiona os seus ex-colegas de curso:

- Como vocês se sentiam em sala de aula? (**S₁**). Quando eu cheguei aqui me senti mal, pois os professores não sabiam como ensinar os surdos (**S₃**). Na época eu tinha que ter muita paciência, pois muitas vezes eu tentava perguntar para os alunos ouvintes o que o professor tinha falado, só que eles não tinham como responder, porque não compreendiam a minha voz e nem conheciam a língua de sinais (**S₂**).

A necessidade que os alunos tinham de conversar através da língua de sinais não se justificava para o Projeto, tendo em vista que o objetivo era essencialmente o desenvolvimento da fala oral. Essa premissa forçava conseqüentemente um único movimento, ou seja, a aproximação dos surdos aos padrões de normalidade estabelecidos pelos ouvintes. Portanto, não tinha sentido considerar o descontentamento dos surdos quanto ao uso da língua de sinais por parte dos professores no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Porém, mesmo que o objetivo fosse o desenvolvimento da fala oral, para os alunos surdos a abordagem oralista em sala de aula era insuficiente. Essa insatisfação pode ser verificada nas seguintes falas viso-espaciais:

- Os professores só oralizavam, chegando ao absurdo de escrever no quadro e falar ao mesmo tempo (**S₃**).
- Os professores de RAC explicavam a matéria andando pela sala de aula e por mais que eu quisesse fazer a leitura labial eu não conseguia (**S₃**).
- Eu ficava muito nervoso na sala, porque os professores só falavam e muitas vezes eu nem sabia o dia da prova, pois os professores só falavam e não marcavam no quadro (**S₁**).
- Eu sempre perguntava para os professores, mas eles só respondiam oralmente e eu não compreendia nada (**S₁**).

- Quando eu entrava em sala de aula e via os professores só oralizando eu ficava nervosa e não entendia nada (**S₂**).

- Eles só explicavam para os ouvintes (**S₃**).

As atitudes dos professores em sala de aula, expressas nos relatos, demonstram que os alunos surdos “não aprendiam nada”, pois eles só “respondiam oralmente” ou “só explicavam para os ouvintes”. Por um lado, tais atitudes podem ser vistas como displicentes, mas, por outro lado, também podem ser entendidas como um reflexo da falta de preparo dos professores, na sua formação profissional, quanto à melhor forma de comunicação entre surdos e ouvintes. Contudo, não se justifica a acomodação frente às diversas situações-problema que a presença dos alunos surdos provocavam em sala de aula, evidenciadas através das manifestações de (**S₁**) e (**S₃**):

- Eu conversei com os professores que não estava compreendendo, porém eles não melhoraram sua postura pedagógica em sala de aula. Então, eu conversei com a supervisora da escola, só que ela também não resolveu o problema.
- Como os professores também não me orientavam para a prova e para os trabalhos e não me ensinavam em sala de aula, eu ficava com muita raiva, mas não sabia com quem e como conversar.

Entretanto, esse descontentamento não se verifica quando os alunos surdos se manifestam em relação ao Projeto, mesmo que o seu objetivo fosse o desenvolvimento da língua oral. O que se observa é que os alunos surdos se sentiam satisfeitos com as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores no Projeto, contrapondo-se às atividades desenvolvidas em sala de aula. Esse grupo de discussão comenta que:

- No Projeto eu aprendi a ler textos, pois os professores me orientavam muito bem (**S₁**).

- No Projeto era bem melhor que em sala de aula (**S₁**). No Projeto eu melhorei tanto em redação como em Matemática (**S₂**). O ensino era dirigido e as perguntas eram respondidas. Mas os professores sabiam poucos sinais (**S₃**).
- Quando os professores do Projeto explicavam a matéria de sala de aula eu compreendia (**S₃**).
- Na sala de aula era muito ruim, mas o Projeto me ajudou a desenvolver muito (**S₁**).

As atividades desenvolvidas no Projeto demonstram que, para os alunos surdos, a questão não estava no desenvolvimento da fala oral, mas na possibilidade de estarem interagindo no campo educacional para superar barreiras até então intransponíveis, como a leitura de textos, a melhoria na redação e em Matemática, a possibilidade de as perguntas serem respondidas, mesmo que os professores conhecessem “poucos sinais”.

Uma possibilidade dessa aprendizagem descrita pelos alunos surdos, principalmente no campo da leitura e da escrita, pode estar vinculada a uma das ações do próprio Projeto, que além de desenvolver a comunicação oral também pretendia levar os alunos surdos a lerem e a escreverem vocábulos, frases e textos “através de técnicas que dessem ênfase a pistas visuais, tais como: desenho, ilustrações, dramatização, vídeo e informática”.¹⁵⁰

Através dessa ação se tem os primeiros resultados positivos na trajetória do NEPS, indicadores da relevância da experiência visual para os surdos no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, os resultados não podem ser vistos como os primeiros indícios de uma educação bilíngüe, mas como uma estratégia para compensar as dificuldades da comunicação feita através da audição. Vieira (2000) afirma que o

¹⁵⁰ Doroti R. Sacenti e Vilmar Silva (1992). *O projeto experiencial par o desenvolvimento cognitivo e da linguagem*, p.5.

treinamento da comunicação visual numa abordagem oralista multi-sensorial¹⁵¹ objetiva aumentar a quantidade de informação, familiarizando o surdo quanto ao papel exercido pela visão para desenvolver a oralidade.

Uma outra possibilidade pode estar no fato de que, no Projeto, o ensino era individualizado, o que exigia uma aproximação entre professor e aluno, permitindo a construção de estratégias pedagógicas que facilitavam a leitura labial, bem como os escritos dos professores e alunos. Dessa forma, a compreensão das perguntas e respostas era facilitado tanto aos alunos surdos como aos professores.

Apesar de os alunos surdos se sentirem satisfeitos quanto às atividades pedagógicas desenvolvidas no Projeto, mesmo que este privilegiasse os pressupostos teóricos do oralismo, ele não foi suficiente para manter no Curso Técnico RAC os alunos surdos que não oralizavam. Para os alunos (**S₂**) e (**S₃**), que só conversavam mediante a língua brasileira de sinais ou através da língua portuguesa na modalidade escrita, a postura dos professores e dos alunos ouvintes não contribuiu para a sua permanência na escola, o que pode ser observado em algumas falas durante a discussão em grupo:

- No laboratório eu ficava perto da professora quando ela estava explicando, mas eu não compreendia nada do que ela dizia. Para minha infelicidade ela avaliava oralmente, pedindo aos alunos para falarem o que tinham compreendido. Ela também pedia para eu explicar, mas o que podia fazer, se eu não entendia nada e além disso, só falava em LIBRAS. Como eu não conseguia falar eu só tirava zero nas minhas avaliações (**S₃**).
- Os alunos ouvintes te ajudavam (**S₁**)? Não, inclusive quando tinha trabalho em grupo eu costumava ficar sozinho, porque ninguém queria trabalhar comigo.

¹⁵¹ Segundo Vieira (2000), a abordagem oralista multi-sensorial enfoca a reabilitação do deficiente auditivo através da "integração dos vários registros sensoriais num todo significativo e coloca que (...) a máxima comunicação para o deficiente auditivo ocorre quando visão e audição atuam de forma integrada".

Então, eu procurava conversar com o professor, porém ele me dizia que eu tinha que procurar meus amigos para resolver o problema. Entretanto, os amigos não me ajudavam, então eu fazia tudo sozinho, mas fazia tudo errado. Assim, as minhas notas eram muito baixas, basicamente tudo zero. Como eu me sentia mal em sala de aula, então resolvi abandonar o Curso Técnico de RAC (**S₃**).

- Vocês conseguiam conversar com os ouvintes (**S₁**)? (...) Eu não conseguia conversar, pois só falava em LIBRAS (**S₃**). (...) Depende, às vezes eu tentava oralizar, mas era muito difícil, e às vezes eu procurava falar em LIBRAS, mas era mais difícil do que oralizar, porque os professores e os alunos não compreendiam nada (**S₂**).

Os alunos só se comunicavam com proficiência em LIBRAS, o que não era estimulado no ambiente escolar, pelo menos no espaço em que algum profissional da instituição estivesse presente. Porém, via-se na clandestinidade algumas mãos em constante movimento, principalmente no recreio e no ponto de ônibus.

Embora esses alunos surdos fizessem emergir a insuficiência da abordagem oralista, a expectativa dos professores tanto de sala de aula como do Projeto era que, com o decorrer do tempo, eles se adaptassem ao mundo oralista. Não havia questionamentos acerca das mudanças e movimentos que os ouvintes deveriam realizar frente à diferença.¹⁵²

Tal prática pedagógica exigiu dos alunos resultados que não podiam dar, como por exemplo a fala oral, e começou a gerar um sentimento de insatisfação e incompetência, refletindo negativamente no desenvolvimento escolar, o que, provavelmente, motivou a saída deles do Curso Técnico de RAC.

¹⁵² Mara Lúcia Masutti (1996). *Contextualização do Curso Pré-Técnico Especial e exposição de motivos para formação do quadro de pessoal*, p.7.

- Como os professores daqui não me ensinavam eu conversei com a minha mãe e resolvi sair (**S₃**).
- Eu reprovei na primeira série e então resolvi sair da Escola Técnica (**S₂**).

Entretanto, a UNED/SJ acreditava que através do Projeto estaria “abrindo a primeira porta”,¹⁵³ na Grande Florianópolis, “para estes cidadãos poderem obter uma formação com qualidade, permitindo o seu ingresso no mercado de trabalho”.¹⁵⁴ Nesta frase observa-se a vinculação entre cidadania, formação e mercado de trabalho, ou seja, a cidadania do surdo dependia de sua adaptabilidade ao processo produtivo. Portanto, pode-se concluir que a escola estaria “abrindo a primeira porta” para formar profissionais surdos que atendessem diretamente às necessidades do capital. Essa visão unilateral de educação profissional, que se reduz ao preparo do trabalhador para um emprego, provavelmente não permite reflexões no processo educativo sobre o trabalho enquanto categoria que pode explicar as relações sociais de dominação a que está submetida a classe trabalhadora. Além disso, mesmo dentro da lógica do capital essa concepção unilateral de educação profissional não tinha como garantir o emprego ao futuro trabalhador surdo, pois o desenvolvimento da ciência tem provocado cada vez mais a substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto, e o próprio governo federal, à época (1992), começava a substituir em seu discurso o conceito de “pleno emprego” por “empregabilidade”, como vimos no segundo capítulo. A substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto pode ser constatada através dos próprios “cidadãos” a que o Projeto se referia. Ao longo dos nove anos de educação profissional

¹⁵³ Doroti Rosa Sacenti e Vilmar Silva (1992). *Projeto experiencial para o desenvolvimento cognitivo e da linguagem*, p. 2.

¹⁵⁴ Id., *Ibid.*, p. 2.

para surdos no nível técnico, apenas três alunos surdos oralizados se formaram no Curso de RAC e hoje – agosto/2001 – um deles está desempregado, outro está no trabalho informal como decorador de ambientes internos e o último é professor na própria Escola Técnica, porém com um contrato temporário de dois anos.

Em 1994 o Projeto quase se extinguiu, pois não se via a perspectiva de ingresso de outros alunos surdos nos cursos técnicos. Para se certificar dessa realidade os profissionais do Projeto, nesse mesmo ano, realizaram um levantamento junto às salas de recursos na Grande Florianópolis, buscando verificar quantos alunos surdos estariam potencialmente preparados para freqüentar os cursos técnicos oferecidos pela UNED/SJ. O resultado demonstrou que a maioria dos alunos surdos não eram oralizados e que eram raros os que concluíam o ensino fundamental, o que gerou, inicialmente, uma situação de incerteza quanto à continuidade do Projeto. A partir dos resultados da pesquisa, o sentimento de resistência se refletiu positivamente no grupo de trabalho, estimulando a uma “re-visão” no Projeto Experiencial para o Desenvolvimento Cognitivo e da Linguagem.

2.Os surdos no Curso Pré-Técnico Especial: um desvelar da surdez e do mundo surdo

A partir do levantamento realizado nas salas de recursos quanto à possibilidade de se ter alunos surdos oralizados nos cursos técnicos da UNED/SJ e das reflexões desencadeadas ao longo dos três anos de trabalho do Projeto Experiencial para o Desenvolvimento Cognitivo e da Linguagem, optou-se por efetuar algumas mudanças na forma do trabalho que vinha sendo desenvolvido. A principal delas foi a criação em 1995 do Curso Pré-Técnico Especial com quatro anos de duração, destinado exclusivamente a oito alunos surdos que estivessem

cursando, no mínimo, a quinta série do ensino fundamental em uma escola pública da Grande Florianópolis e que demonstrassem interesse em estudar num dos cursos técnicos oferecidos pela UNED/SJ.

Entretanto, o Curso Pré-Técnico Especial manteve a mesma proposta pedagógica do Projeto, ou seja,

“desenvolver a fala de alunos surdos através da linguagem e da cognição com o intuito de facilitar o seu ingresso e a sua permanência nos cursos técnicos oferecidos pela UNED/SJ”.¹⁵⁵

A premissa lingüística adotada pelos profissionais do Curso Pré-Técnico Especial era de que a falta de uma língua oral gerava problemas para os surdos não só no contexto social, que é essencialmente oralista, mas também na elaboração do pensamento. Um dos problemas seria a falta de estruturação e conceituação para dar forma e expressão ao pensar. Isto é, para o grupo de trabalho fazia-se necessário estimular as operações cognitivas desses alunos para aperfeiçoar o desenvolvimento lingüístico. Essa leitura pedagógica se justificava a partir da seguinte hipótese: se há um entrelaçamento entre cognição e linguagem, ao desenvolver-se a cognição também se estaria ampliando, concomitantemente, o desenvolvimento lingüístico dos surdos. Porém, para os profissionais do Curso Pré-Técnico Especial, o desenvolvimento lingüístico resumia-se à aquisição da fala oral, tendo em vista que os objetivos específicos do curso eram os mesmos do Projeto.

A expectativa do grupo de trabalho era de que, durante os quatro anos do curso Pré-Técnico Especial, os alunos surdos pudessem desenvolver a língua oral, o que facilitaria o seu ingresso e permanência nos cursos técnicos.

¹⁵⁵ Para oficializar o Curso Pré-Técnico Especial na UNED/SJ, fizeram-se apenas algumas adequações no documento que deu origem ao Projeto Experiencial para o Desenvolvimento Cognitivo e da Linguagem.

Entretanto, a fala viso-espacial dos alunos surdos demonstra justamente o contrário:

- O oralismo foi muito ruim no Curso Pré-Técnico Especial, porque eu não entendia nada do que os professores falavam (**S₅**).
- Eu acho que quando a professora ensinava a falar em sala era uma perda de tempo, porque eu tinha outras coisas mais importantes para aprender (**S₅**).
- Eu penso que em 1995 foi difícil para os alunos do Curso Pré-Técnico Especial, porque os professores falavam enquanto escreviam no quadro. Além disso, nem conheciam os sinais em LIBRAS (**S₄**).

Porém, ao mesmo tempo que o oralismo foi inadequado para os surdos, a criação do Curso Pré-Técnico Especial foi positiva, ao propor um curso voltado para alunos surdos. O convívio e a interação em sala de aula permitiram a identificação de uma diversidade lingüística entre os oito alunos surdos que estavam freqüentando o curso. O ambiente pedagógico era composto de surdos bilíngües, surdos que dominavam parcialmente o português oral e/ou escrito, surdos que dominavam apenas a língua de sinais e surdos que não dominavam nem a língua de sinais e nem o português escrito ou oral. Entretanto, no decorrer das atividades pedagógicas, verificou-se que os alunos surdos bilíngües compreendiam as orientações dos professores quando estas se davam no campo escrito ou parcialmente, quando o aluno fazia a leitura labial. Porém, durante o processo de mediação, as dificuldades eram resolvidas sem grandes problemas.

- Em 1995 comecei a estudar na UNED/SJ e gostei, porque comecei a aprender as matérias que os professores explicavam. Além do Português e da Matemática eu queria aprender outras disciplinas para aumentar o meu conhecimento (**S₅**).

Os que dominavam apenas a língua de sinais eram mediados pelos surdos bilíngües e também desenvolviam as atividades propostas. Como pode ser visto através de (**S₄**):

- Quando a professora passava os exercícios os meus amigos me ensinavam os significados das palavras em LIBRAS.

Os que conheciam parcialmente o português escrito e/ou oral solicitavam com freqüência técnicas fonoarticulatórias para facilitar a leitura labial durante os diálogos realizados em sala de aula.

- No Curso Pré-Técnico Especial tinha pouco tempo para os alunos treinarem a leitura labial (S₆).

Os que não dominavam a língua de sinais nem o português ficavam atônitos com os movimentos das mãos dos colegas e dos lábios dos professores, que para eles, provavelmente, tinham pouca significação.

O surdo, nesse ambiente, começou a revelar seu mundo quando passou a se expressar com as mãos, ainda que aquele falar de gestos tão rápidos e expressivos fosse incompreensível para os professores, ao mesmo tempo que era tão natural para a maioria deles. O desvelar dessa nova língua trouxe consigo a possibilidade de se construir uma comunicação mais efetiva entre professores e alunos, o que forçou o Curso Pré-Técnico Especial a reorientar suas atividades pedagógicas, não desprezando a oralidade, mas ampliando para outras formas de comunicação, entre elas os sinais utilizados pelos próprios surdos.

Assim, em 1996 o Curso Pré-Técnico Especial ampliou o número de vagas para quatorze alunos e também modificou a sua abordagem metodológica. O curso continuou com o mesmo objetivo: ensinar a língua oral. Porém, passou a utilizar no processo pedagógico simultaneamente a fala, o aparelho de

amplificação sonora, a leitura labial, a escrita, os sinais da língua brasileira de sinais, o alfabeto datilológico, o desenho, a linguagem corporal, entre outros procedimentos. Na realidade todas essas possibilidades de comunicação tinham como objetivo fazer com que os surdos e os ouvintes se entendessem no processo educativo. Para Goldfeld (1997), como vimos anteriormente, esses procedimentos metodológicos se coadunam com a abordagem pedagógica da comunicação total.

Nesse ambiente comunicativo, a exposição dos conteúdos era feita de forma simultânea entre o português oralizado e sua representação em sinais, acompanhando a linearidade da estrutura da língua portuguesa, na expectativa de que esse procedimento pudesse facilitar o seu aprendizado.

- Em 1996 alguns professores do Curso Pré-Técnico Especial usavam ao mesmo tempo sinais e fala (**S₅**). (...) Para mim o português oral não pode estar junto com sinais, porque fica tudo confuso (**S₅**).
- No Pré-Técnico Especial os professores ensinavam com o oralismo ou LIBRAS? (**S₁**). (...) Eles misturavam, eles usavam sinais e falavam ao mesmo tempo. Desta forma, eu não entendia nada (**S₂**).

As afirmações “fica tudo confuso” quando se usa “ao mesmo tempo sinais e fala” e “eu não entendia nada” quando “eles usavam sinais e falavam ao mesmo tempo” encontram ressonância em autores como Lacerda (1996) e Goldfeld (1997).

Para Lacerda (1996), a comunicação simultânea (fala/sinais) só é possível pelo fato de os códigos manuais seguirem a estrutura gramatical da língua majoritária, pois as línguas de sinais possuem estruturas próprias e bem distintas das línguas faladas. Não se pode falar e sinalizar simultaneamente duas línguas. A construção de uma frase na língua de sinais não segue a mesma seqüência de uma língua falada. A estrutura frasal é uma das características que não

permitem a sobreposição entre uma língua falada e a língua viso-espacial.

Para Goldfeld (1997),

a língua de sinais não pode ser utilizada simultaneamente com o português, pois não temos capacidade neurológica de processar simultaneamente duas línguas com estruturas diferentes.¹⁵⁶

Nesse novo contexto de comunicação do Curso Pré-Técnico Especial os embates pedagógicos entre alunos e professores passaram a ser uma constante, principalmente quanto à utilização do português sinalizado. Para os alunos, a frase na língua portuguesa, ao ser traduzida para o português sinalizado, não permitia sua compreensão, como vimos anteriormente. Além disso, a morosidade dos professores quando se expressavam por sinais e pelo alfabeto dactilológico provocava muitas diferenças entre a velocidade da articulação da fala e dos sinais. Para eles as informações se tornavam confusas e de difícil compreensão.

Por um lado, o tempo foi demonstrando que os procedimentos da comunicação total, apesar de terem facilitado a comunicação entre surdos e ouvintes, não estavam propiciando o desenvolvimento da língua portuguesa conforme o esperado, tanto na modalidade oral como na escrita. Porém, por outro lado, mesmo que os embates entre surdos e ouvintes estivessem caminhando para o reconhecimento da língua brasileira de sinais enquanto primeira língua da comunidade surda no contexto escolar, os dois objetivos principais do Curso Pré-Técnico Especial não estavam se concretizando. Isto é, os alunos não estavam se oralizando e nem concluindo o ensino fundamental nas escolas públicas e, conseqüentemente, não estavam ingressando no ensino técnico.

¹⁵⁶ Marcia Goldfeld (1997). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*, p. 38.

Essa problemática forçou a um redirecionamento nos trabalhos que o Curso Pré-Técnico Especial vinha desenvolvendo e a pergunta que se fazia na época era: qual o futuro escolar e profissional para os alunos surdos que não concluem o ensino fundamental na Grande Florianópolis?

3. Educação Profissional de Nível Básico: uma aproximação com os movimentos surdos da Grande Florianópolis

Em 1996, os professores do Curso Pré-Técnico Especial, em parceria com os da área técnica, elaboraram um projeto envolvendo alguns cursos de Educação Profissional de Nível Básico¹⁵⁷ para surdos, com o objetivo de qualificá-los para o mercado de trabalho na região da Grande Florianópolis.

Legalmente o projeto foi executado porque a Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (SEMTEC/MEC) passou a estimular cursos de Educação Profissional de Nível Básico, que até então eram de responsabilidade exclusiva do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). A ampliação de vagas para esse nível de educação profissional deu-se a partir da reforma da educação profissional brasileira empreendida pelo governo federal, cujo objetivo era o de permitir ao trabalhador uma formação profissional “permanente”, voltada não mais para o emprego, mas para a “empregabilidade”. O início da materialização dessa proposta se deu quando a SEMTEC encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 1.603/96, determinando que:

as instituições federais e as instituições públicas e privadas, apoiadas financeiramente pela União, que ministram Educação Profissional deverão oferecer cursos de nível básico em sua programação regular, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação

¹⁵⁷ O projeto de Educação Profissional de Nível Básico foi elaborado no segundo semestre de 1996, porém a sua execução se deu apenas em 1997, por falta de recursos financeiros.

básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.¹⁵⁸ (Grifos meus.)

Entretanto, os cursos só se concretizaram através de um convênio firmado entre o Sistema Nacional de Empregos de Santa Catarina (SINE/SC) e a UNED/SJ, pois de acordo com as orientações da própria SEMTEC os cursos deveriam acontecer em parcerias, preferencialmente com as instituições privadas, para que não houvesse a necessidade de investimentos humanos e financeiros por parte das Escolas Técnicas.

Nesse sentido, os cursos profissionalizantes para surdos¹⁵⁹ oferecidos em 1997 pela UNED/SJ convergiam em alguns aspectos com as proposições da SEMTEC. Eram cursos de Educação Profissional de Nível Básico cujos recursos financeiros não eram oriundos da Secretaria do Ministério da Educação, mas do Fundo de Amparo do Trabalhador (FAT), e cujo foco da aprendizagem estava no “fazer”, isto é, eram cursos direcionados exclusivamente ao aprendizado de uma ou mais tarefas.

Diante da necessidade emergencial de qualificar quase dois terços da força de trabalho – cerca de 70 milhões de pessoas – que não possuíam sequer três anos e meio de escolaridade, os cursos para clientela específica, como os surdos, deixam de ser vistos como assistenciais e à parte, e se integram ao contexto da profissionalização dos trabalhadores. Isto é, para a instituição escolar, os surdos não mais se enquadrariam no rol de enfermos, poderiam ingressar no mundo do trabalho – e serem explorados – em igualdade de condições profissionais com os demais trabalhadores brasileiros.

¹⁵⁸ CÂMARA DOS DEPUTADOS (1996). *Projeto de Lei* nº 1.603/96, p. 2.

¹⁵⁹ Nesse ano foram oferecidos os cursos de Informática Básica, Desenho Arquitetônico Básico, Eletricista Residencial e Solda Oxi-Acetilênica e a carga horária dos cursos variava entre 60 e 180h.

Porém, ao mesmo tempo que tais cursos correspondiam à lógica governamental e, portanto, do capital, também se aproximavam em outros aspectos dos pressupostos teóricos da escola pública de jovens e adultos surdos de Paris. A estrutura dos cursos reconhecia a experiência visual dos surdos no acesso ao conhecimento sistematizado pela humanidade. Portanto, na organização e execução dos cursos priorizou-se o uso da língua brasileira de sinais, através da presença de intérpretes, da contratação do primeiro instrutor surdo¹⁶⁰ e da formação de turmas somente com alunos surdos.

A concepção bilíngüe dos cursos de Educação Profissional de Nível Básico foi provocada pelas inquietações geradas por surdos e ouvintes no Curso Pré-Técnico Especial e pelos estudos que o grupo de trabalho vinha realizando em relação às especificidades dos surdos (Fernandes, 1989; Sánchez, 1990 e Brito, 1995), o que permitiu uma nova abordagem metodológica para os primeiros cursos de profissionalização para surdos, pois

na perspectiva de aumentar a inserção do surdo no mercado de trabalho a equipe de Educação Profissional para Surdos está propondo cursos de qualificação e requalificação profissional, *cujo principal objetivo é experienciar metodologias de ensino para surdos*, no qual se faça a tradução para LIBRAS do “saber-fazer” de cada curso.¹⁶¹ (Grifos meus.)

Apesar dessa compreensão sobre a educação de surdos, um dos principais problemas para a efetivação da proposta foi a falta de intérpretes reconhecidos pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), o que exigiu a contratação de profissionais que conviviam com a comunidade surda da Grande Florianópolis e que tinham um pouco de

¹⁶⁰ O instrutor surdo era bilíngüe com formação técnica na área de Refrigeração e Ar-Condicionado, e militante dos movimentos surdos da Grande Florianópolis.

¹⁶¹ Vilmar Silva (1996). *Cursos de qualificação e requalificação profissional para surdos*, p.2.

domínio da LIBRAS. Foi dessa forma que se propiciou a tradução para LIBRAS do “saber-fazer” dos cursos profissionalizantes. A adoção dessa alternativa de contratação de intérpretes, ao mesmo tempo que apresentou ganhos teve também perdas, como se observa na fala dos egressos dos cursos de Educação Profissional de Nível Básico:

- Quando eu conhecia o intérprete ficava mais fácil para aprender. Porém, quando o intérprete era de outro lugar tinha sinais que eu não conhecia e aí ficava difícil para compreender. Além disso, tinha intérprete que usava o português sinalizado em vez de LIBRAS, tornando ainda mais difícil a compreensão (**S₁**).
- Para o surdo ficava mais fácil para aprender quando o intérprete convivia com a própria comunidade surda (**S₇**).
- Às vezes, quando o intérprete não era conhecido por alguns surdos e a gente não compreendia alguns sinais, a saída era perguntar o significado do sinal para um amigo do lado que já conhecia o intérprete (**S₆**).

Observou-se ainda que o universo lingüístico dos alunos também era diversificado, semelhante ao que ocorreu no Curso Pré-Técnico Especial, e que a presença dos intérpretes em sala de aula não garantia a aprendizagem de todos os alunos, pois alguns deles nem sequer conheciam os sinais mais usuais da língua brasileira de sinais.

A ampliação do número de alunos surdos na UNED/SJ a partir de 1997, tanto no Curso Pré-Técnico Especial como nos cursos de Educação Profissional de Nível Básico, tornou a escola um ambiente mais propício para a aquisição da língua brasileira de sinais. Além disso, os alunos surdos que freqüentavam a UNED/SJ proporcionaram uma maior aproximação entre os movimentos surdos da Grande Florianópolis e os profissionais da escola, não só pelo ambiente bilíngüe, mas também pela presença entre os alunos de surdos politicamente

organizados que lutavam pela expansão social e política dos surdos em Santa Catarina:

- Antes os surdos da Grande Florianópolis não se preocupavam em se desenvolver em LIBRAS e nem se preocupavam com sua organização política, eles só queriam jogar e fazer amizade. Os surdos no passado não eram valorizados, eles tinham que ser oralizados para serem aceitos. Os cursos profissionalizantes para surdos na UNED/SJ foram muito importantes para despertar na comunidade surda a importância de sua organização política (**S₇**).
- Foi muito importante, porque os surdos da Grande Florianópolis precisavam se organizar para reivindicar seus direitos, principalmente na educação e no trabalho (**S₆**).
- Eu concordo com (**S₁**) e (**S₆**), porém também foi importante ver os surdos de outros estados com muita experiência e que tinham interesse em socializar seus conhecimentos. A partir desses debates os surdos da Grande Florianópolis começaram a perceber que também deveriam iniciar sua luta para conquistar seus direitos (**S₇**).

A presença dos surdos e o reconhecimento do uso da língua brasileira de sinais na escola começou a romper com a visão sobre o aluno aceito na UNED/SJ, indicando um novo olhar do ouvinte em relação à diferença. O surdo, nesse contexto, passou a ser valorizado principalmente pela sua experiência visual e, conseqüentemente, a ter acesso aos conhecimentos do grupo majoritário, que também lhe pertencem, por meio de sua própria língua. Esse novo enfoque favoreceu também a mudança no olhar do surdo em relação a si mesmo, ao se sentir parte de um grupo coeso e perceber que podia atingir os mesmos níveis intelectuais que os ouvintes.

Assim, os primeiros cursos de Educação Profissional de Nível Básico confirmaram a importância de uma educação profissional bilíngüe para surdos e a necessidade de uma reestruturação do Curso Pré-Técnico Especial, frente à

realidade educacional e de trabalho dos surdos na Grande Florianópolis.

4. Núcleo de Educação Profissional para Surdos: um novo espaço da comunidade surda na Grande Florianópolis

Em 1998, durante o processo de avaliação com a comunidade surda a respeito dos cursos profissionalizantes, o grupo de trabalho propôs a criação do Núcleo de Educação Profissional para Surdos (NEPS), cujas atividades se centralizariam em cursos de Educação Profissional de Nível Básico para surdos, divididos em cursos de curta e média duração.

Para os cursos de curta duração, frente à experiência de 1997, ficou estabelecido que o principal objetivo não seria mais apenas a inserção de surdos no mercado de trabalho, mas sim que pais, professores e alguns surdos da Grande Florianópolis iniciassem sua formação na língua brasileira de sinais e passassem a conhecer um pouco mais sobre a história, a identidade e a cultura surda.

- Antes de começar os cursos de LIBRAS na UNED/SJ os surdos da Grande Florianópolis faziam os sinais com pouca expressão, o que muitas vezes dificultava a comunicação. Porém, quando os surdos do Rio Grande do Sul e do Paraná começaram a ministrar cursos na UNED/SJ, as coisas começaram a modificar, porque passamos a aprender a estrutura da língua de sinais, a importância da expressão corporal, a história da comunidade surda, a cultura surda e a organização dos movimentos surdos (**S₁**).

Para alcançar esse objetivo foi elaborado um projeto envolvendo cursos de Educação Profissional de Nível Básico, preferencialmente para surdos que já dominassem a língua brasileira de sinais, pois “se os surdos não dominarem uma

língua como que eles vão aprender uma profissão?”¹⁶² e cursos de monitores, instrutores,¹⁶³ intérpretes e de língua brasileira de sinais nos níveis básico e intermediário para surdos, pais de surdos e professores de surdos.¹⁶⁴

Os cursos de curta duração na área profissionalizante, tanto em 1999 como em 2000, continuaram com a mesma estrutura dos cursos de 1997, e foram concebidos a partir de uma discussão com a comunidade surda e com alguns empresários que tinham surdos trabalhando em suas empresas. O resultado dessa discussão foi traduzido em cursos nas áreas de eletrônica, refrigeração e condicionamento de ar, artesanato e serviços, além de um curso direcionado para uma empresa, que tinha nove surdos trabalhando no setor de montagem de transformadores elétricos e necessitava se certificar na ISO 9000. Este curso confirma as palavras de Shiroma e Campos quanto à necessidade inclusive de empresas fornecedoras de se adequarem aos padrões internacionais de qualidade, mesmo com pouca inovação tecnológica e com trabalho rotineiro e parcelado, típico do modelo fordista/taylorista.¹⁶⁵

Porém, o que mais chama a atenção é que após os dois anos de cursos de Educação Profissional de Nível Básico se

¹⁶² Essa fala foi de (**S₈**), quando participava do grupo de discussão “Os surdos nos Cursos de Educação Profissional de Nível Básico.

¹⁶³ Como são poucos os surdos que possuem a formação acadêmica nas licenciaturas e pedagogia, a FENEIS tem estimulado cursos de monitores para surdos que têm o ensino fundamental e de instrutores para surdos que têm o ensino médio, para trabalharem em sala de aula com professores ouvintes, preferencialmente na Educação Infantil, para que a criança surda tenha a possibilidade de aprender no espaço escolar a língua brasileira de sinais.

¹⁶⁴ Em 1999, devido ao sucesso dos cursos realizados em 1997, o SINE/SC solicitou à direção do Núcleo de Educação para Surdos que também realizasse esses cursos profissionalizantes e de Língua Brasileira de Sinais nas regiões de Tubarão e Itajaí.

¹⁶⁵ Eneida O. Shiroma e Roselane F. Campos (1997). *Qualificação, reestruturação produtiva e formação profissional no Brasil: contribuições da sociologia do trabalho e da educação*, p. 12.

formaram setenta e quatro surdos,¹⁶⁶ sendo que alguns deles chegaram a fazer oito cursos profissionalizantes.

- Eu já fiz vários cursos profissionalizantes na UNED/SJ, entre eles Manutenção de Ar-Condicionado, Informática, Instalações Elétricas Prediais, Desenho Técnico, Auto-Cad, Solda Oxi-Acetilênica, Tecelagem e Montagem de Placas de Circuito Impresso. Porém, não consegui nenhum trabalho (**S₆**).

Apenas sete surdos ingressaram no mercado de trabalho após a realização dos cursos profissionalizantes de 1999 e 2000, confirmando de certa forma as palavras de Fiod (2000):

(...) o trabalho parece estar se tornando algo cada vez mais rarefeito. Estatísticas, noticiários cotidianos, estudos, pesquisas mostram a todo momento que não há trabalho produtivo para todos. O desemprego estrutural é, nesse sentido, apenas parte dessa realidade contraditória. Políticas destinadas a dizimar o desemprego e a ameaça de extinção de empregos não têm conseguido impedir que cada vez mais homens sejam expulsos do mundo do trabalho.¹⁶⁷

Se nesse caso o objetivo não foi alcançado por questões estruturais, não se pode dizer o mesmo dos cursos de curta duração que envolviam a formação de surdos e ouvintes na aquisição da língua brasileira de sinais.

Para concretizar essa parte do projeto articulou-se uma tríade entre os movimentos surdos da grande Florianópolis, FENEIS/RS e UNED/SJ. A compreensão que se tinha era de que os cursos de educação profissional para surdos nos níveis básico e técnico não poderiam avançar se os surdos, pais e professores não tivessem o domínio da língua brasileira de sinais. Nesse sentido, o objetivo da tríade pode ser representado pelo seguinte pensamento de Fernandes (2000):

¹⁶⁶ Esses dados foram retirados dos relatórios de 1999 e 2000 da Coordenadoria dos Cursos de Extensão do Núcleo de Educação profissional para surdos (NEPS).

¹⁶⁷ Edna Fiod (2000). *Princípios para uma educação profissional autônoma*, p. 2.

Assim, objetivamente, o que pretendemos é garantir o domínio de uma língua para dar bases sólidas ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Garantir a aquisição do conteúdo escolar é uma conseqüência natural desse processo e não a finalidade substantiva de nossa atuação.¹⁶⁸

Além do domínio da língua brasileira de sinais por parte dos pais, professores e surdos, os cursos também tinham como objetivo propiciar momentos de reflexão sobre a organização política e social da comunidade surda no Brasil e em Santa Catarina¹⁶⁹ e suas conseqüências no contexto educacional e de trabalho.

Para alcançar essa finalidade, a primeira estratégia adotada foi a de contratar preferencialmente professores surdos que já vinham desenvolvendo esses cursos nos estados do Rio Grande Sul e Paraná, bem como os surdos de Santa Catarina que tinham liderança nos movimentos surdos e também eram bilíngües:

- Quando os instrutores e professores da FENEIS falavam em LIBRAS sobre os movimentos surdos, eu ficava impressionado com tantas coisas que eu não conhecia (**S₁**).

A segunda estratégia foi a de reunir, em alguns momentos e num mesmo espaço, surdos, pais e professores que estavam realizando os cursos para discutir temáticas vinculadas às necessidades dos surdos. Como, nesses momentos, a maioria dos participantes eram surdos, naturalmente a língua majoritária passou a ser a língua brasileira de sinais, permitindo à comunidade surda expor suas idéias, o que provocou vários embates, principalmente quando os professores evidenciavam

¹⁶⁸ Eulália Fernandes (2000). *Língua de sinais e desenvolvimento cognitivo de crianças surdas*, p. 49.

¹⁶⁹ Nesses debates discutiam-se questões como: a importância da língua brasileira de sinais para as comunidades surda e ouvinte, educação de surdos, as políticas públicas na área da surdez, a história dos movimentos surdos, etc.

sua prática oralista, ou seja, queriam transformar os surdos em ouvintes através da oralização, negando a eles o direito de serem surdos.

- Eu ficava muito satisfeita quando via os surdos questionando os professores sobre sua prática pedagógica. Nessas atividades coletivas os surdos podiam discutir com os ouvintes, pois tinham intérpretes para traduzir o que estavam falando. Porém, a grande relevância desses cursos foi o fato dos surdos perceberem a importância de reivindicarem seus direitos, entre eles o de aprenderem na sua própria língua (**S₇**).

A riqueza dessas experiências coletivas também marcou os pais ouvintes que tinham filhos surdos.¹⁷⁰ Os pais passaram a perceber que seus filhos surdos procuravam preferencialmente os adultos surdos para conversar e ficavam horas com os seus pares, descobrindo um mundo lingüístico e social muitas vezes completamente novo para eles.

- O surdo em casa não consegue conversar com os pais, porque os próprios pais não conhecem LIBRAS, mas nos encontros na UNED/SJ que envolviam pais, professores e surdos, as crianças surdas procuravam os surdos adultos para conversar e os surdos adultos ficavam explicando as coisas para elas (**S₁**).
- Nos encontros que reuniam surdos, pais e professores de surdos, eu percebia que as crianças surdas aprendiam muito rápido a LIBRAS quando eu estava conversando com elas, porque as crianças viam em mim um adulto igual a elas. Como os pais não conheciam LIBRAS e não tinham como conversar com seus filhos, elas procuravam os surdos adultos para aprender as coisas (**S₇**).
- Os surdos moram muito longe um do outro, o que torna difícil para eles conversarem entre si, mas quando chegam num espaço que têm muitos surdos eles só querem conversar. A criança surda também é curiosa e quando está perto de um surdo adulto ela quer conversar para aprender (**S₁**).

¹⁷⁰ Nesse espaço se reuniam em torno de 130 a 150 pessoas, cuja maioria era de surdos. Porém, o que mais chamou a atenção foi o fato que, nesse universo, apenas uma criança surda era filha de pais surdos.

O ambiente bilíngüe na UNED/SJ permitiu que crianças, jovens e adultos surdos, mesmo os que tinham adquirido tardiamente a língua brasileira de sinais, ampliassem tanto seu campo cognitivo como a aquisição da língua portuguesa. Fernandes (2000) relata uma experiência semelhante a esta, porém somente com crianças surdas:

Temos observado em nosso campo de atuação que, especialmente nos casos em que a criança surda chega tardiamente à escola (em torno dos quatro anos ou mais), ao garantirmos a aquisição de uma língua, no caso a língua de sinais, estamos, em curto espaço de tempo, resgatando necessidades básicas para o desenvolvimento dessa criança em termos cognitivos e, conseqüentemente, favorecendo a absorção do conteúdo escolar não apenas com rapidez, mas interesse e curiosidade especiais, como se o cérebro quisesse compensar o conhecimento não adquirido em etapas anteriores. O mundo da criança transforma-se, torna-se especialmente observadora e crítica e interessa-se pela compreensão desse "mundo de várias leituras", incluindo a aquisição da Língua Portuguesa, como segunda língua.¹⁷¹

O ambiente bilíngüe construído nos cursos de Educação Profissional de Nível Básico nos anos de 1999 e 2000 envolveu um universo de 303 pessoas, entre surdos e ouvintes, sendo que ao longo desse processo 267 pessoas concluíram o nível básico e/ou intermediário da língua brasileira de sinais; 13 ouvintes passaram a ser intérpretes autorizados pela FENEIS/RS; 16 surdos se habilitaram para monitores e 5 surdos para instrutores; 54% dos professores que ministraram os cursos eram surdos.¹⁷²

Até o momento tenho me referido apenas aos cursos profissionalizantes de curta duração, porém o Decreto nº 2.208/97 também trouxe consigo a possibilidade de se realizar cursos de média duração na Educação Profissional de

¹⁷¹ Eulália Fernandes (2000). *Língua de sinais e desenvolvimento cognitivo de crianças surdas*, p. 50.

¹⁷² Esses dados foram retirados dos Relatórios de 1999 e 2000 da Coordenadoria de Extensão da UNED/SJ.

Nível Básico, bem como de articular os conhecimentos teóricos e práticos – contrariando, dessa forma, a própria lógica da SEMTEC/MEC, quando estabelece no mesmo decreto a separação entre o ensino médio e técnico.

No artigo 4º do Decreto nº 2.208/97 temos que:

A Educação Profissional de Nível Básico é uma modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento e o nível de escolaridade do aluno, *não estando sujeita à regulamentação curricular.*¹⁷³ (Grifos meus.)

O governo federal, ao estabelecer que a Educação Profissional de Nível Básico não estaria “sujeita à regulamentação”, permitiu às Escolas Técnicas Federais estruturarem cursos profissionalizantes de nível básico sem a necessidade de pareceres da SEMTEC. Dito de outra forma, legalmente as Escolas Técnicas Federais poderiam criar cursos de Educação Profissional de Nível Básico que fizessem a articulação entre teoria e prática, além de poderem estabelecer o tempo de duração de cada curso. Além dessas duas possibilidades na criação dos cursos profissionalizantes de nível básico, o Decreto nº 2.208/97 também determinou que as instituições federais de educação profissional deveriam, obrigatoriamente, oferecer esses cursos a alunos de educação básica das redes públicas e privadas, como vimos anteriormente, bem como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

Pautado nesse Decreto, em 1999 o NEPS constrói com a comunidade surda o Curso de Instalações Elétricas

¹⁷³ Ministério da Educação (1997). *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997*, p. 2.

Prediais,¹⁷⁴ e em 2000 o Curso de Desenho Técnico¹⁷⁵ voltado para jovens e adultos surdos.

A estrutura curricular dos cursos, ao mesmo tempo que se diferenciava, também se aproximava dos cursos de profissionalização de curta duração. Estes, mesmo sendo bilíngües, preparavam os alunos para atender diretamente às necessidades do mercado de trabalho, separando a formação geral da específica, enquanto os cursos de média duração também eram bilíngües mas faziam a junção entre teoria e prática, contrapondo-se à lógica estabelecida na legislação. Com essa abordagem procurava-se romper com a proposta de educação profissional imposta pelo governo federal: aquela que tem como único objetivo preparar o trabalhador para gerar cada vez mais trabalho excedente para o capital. Para os profissionais do NEPS a questão não era apenas de socialização dos conhecimentos científicos e tecnológicos, mas sim sua transformação em instrumentos de luta, ou seja:

A ciência somente será útil aos empregados, aos desempregados e aos excluídos, na medida em que os prepare para serem os novos organizadores sociais das forças produtivas existentes. Não basta ter acesso à ciência, não é suficiente socializá-la. Os trabalhadores precisam romper esta barreira histórica que impede que a riqueza por eles produzida se espalhe por toda a sociedade.¹⁷⁶

Além disso, a possibilidade de estruturar cursos de Educação Profissional de Nível Básico vinculando os conhecimentos teóricos e práticos a partir da língua

¹⁷⁴ O Curso de Instalações Elétricas Prediais foi um curso de Educação Profissional de Nível Básico com a duração de um ano, envolvendo conhecimentos nas áreas de Linguagem, LIBRAS, Português, Comunicação Verbal, Matemática, Ciências, Eletricidade, Informática e Desenho.

¹⁷⁵ O Curso de Desenho Técnico tinha a mesma estrutura do curso de Instalações Elétricas Prediais, porém com as disciplinas de LIBRAS, Português, Matemática, Ciências, História, Comunicação Verbal, Desenho Técnico, Auto-Cad e Informática.

¹⁷⁶ Edna Fiod (2000). *Princípios para uma educação profissional autônoma*, p. 7.

brasileira de sinais também se aproximava de uma reivindicação da comunidade surda da Grande Florianópolis, isto é, uma profissionalização vinculada à escolarização. Segundo eles, isto aumentaria a possibilidade de se inserirem no mercado de trabalho, além de garantir a continuidade de seus estudos no ensino formal. Por um lado, percebe-se uma visão ingênua acerca do papel da escola em uma sociedade fundamentada na lógica do modo capitalista de produção, quando vinculam a escolarização à sua inserção no mercado de trabalho. Por outro lado, como afirma Frigotto (2001), o “trabalhador reivindica escolaridade porque percebe que o saber, no interior das relações sociais em que vive, é uma forma de poder. Por isso, não lhe interessa estar fora da escola, como não lhe convém a defesa da desescolarização”.¹⁷⁷ Como vimos no primeiro capítulo, os movimentos surdos têm lutado por uma proposta de educação que democratize o saber, isto é, que os ouvintes reconheçam o papel das comunidades surdas na construção do saber produzido pela humanidade.

Esses cursos profissionalizantes de média duração não reduziam a formação profissional dos surdos a um esquema de adaptação às rotinas do processo de trabalho, mas buscavam desenvolver uma formação que lhes possibilitasse, tanto nos conteúdos como nos métodos do processo educativo, terem a seu alcance “instrumentos para apropriar-se do saber historicamente produzido, sistematizado – e que sempre lhe foi negado – para elaborar e explicitar o seu saber (...) e ampliar, desta forma, sua capacidade de organização e de luta por seus objetivos mais gerais”.¹⁷⁸

Porém, a principal bandeira de luta dos movimentos surdos da Grande Florianópolis só foi conquistada em fevereiro de 2001, quando o sistema Escola Técnica Federal

¹⁷⁷ Gaudêncio Frigotto (2001). *A produtividade da escola improdutiva*, p. 205.

¹⁷⁸ Id., *Ibid.*, p. 207.

realizou um convênio com a Central Única dos Trabalhadores (CUT) para escolarizar os trabalhadores de Santa Catarina em nível do ensino fundamental. Foi nesse projeto de formação profissional coordenado pelos próprios trabalhadores que o NEPS, em seu estágio mais avançado, vinculou teoria e prática com certificação do ensino fundamental, ao criar o Curso de Educação de Jovens e Adultos Surdos com profissionalização na área de Desenho Técnico.

Considerações Finais

No movimento das lutas populares, compreendida em sua dimensão de práxis social, além das reivindicações por maior participação econômica, social e cultural, existe a intenção de construção de uma sociedade alternativa.

Acácia Kuenzer

Ao iniciar os estudos sobre a trajetória do Núcleo de Educação Profissional para Surdos, parte integrante do sistema Escola Técnica Federal de Santa Catarina, pretendi iniciar uma aproximação entre duas linhas de pesquisa na área da educação: Estudos Surdos e Trabalho e Educação.

A escolha pelo referencial teórico (Marx para o conceito de trabalho produtivo; Antunes e Lombard, entre outros, para discussão acerca das recentes mudanças na economia brasileira; Frigotto, Martins e Fiod, entre outros, para a análise das conseqüências dessas mudanças na reforma da educação profissional brasileira, materializada no Decreto nº 2.208/97) refletiu outra aproximação, esta existentes entre tais autores e a visão de mundo que defendo, tanto de sociedade e homem como de escola e de educação profissional, que foram ressaltados no transcorrer desta dissertação. Em relação à última, trata-se de perseguir um ideal de educação profissional que tenha por objetivo central possibilitar a transformação dos conhecimentos produzidos pela humanidade no campo da ciência e da tecnologia em instrumento de luta dos trabalhadores, vislumbrando-lhes a possibilidade de romper

com “a barreira histórica que impede que a riqueza por eles produzida se espalhe por toda a sociedade”.¹⁷⁹

A opção pelo referencial teórico dos Estudos Surdos em Educação (Skliar, Sánchez, entre outros), justifica-se na medida em que essa linha de pesquisa propõe uma sociedade que também rompa as relações sociais de dominação, porém entre surdos e ouvintes. Isto é, luta-se por uma sociedade que reconheça o surdo enquanto trabalhador e minoria lingüística, na qual o processo educativo deve ser visto como um ato intencional capaz de produzir, “em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”,¹⁸⁰ e não a partir de grupos sociais que detêm o poder.

Nesse sentido, este trabalho procurou analisar a trajetória do NEPS fazendo um duplo movimento, o primeiro deles, da educação de surdos, procurando uma aproximação da própria concepção dos surdos e o segundo, da educação profissional dos trabalhadores, porém na perspectiva de sua emancipação.

Para iniciar a discussão, procurei explicitar historicamente os movimentos de expansão e de retração da organização política e social dos surdos, o primeiro movimento ocorrendo concomitantemente à expansão do modo capitalista de produção, que amplia o mercado de trabalho e nele inclui os surdos para, em seguida, em função do desenvolvimento da ciência decorrente do próprio movimento de expansão desse modo de produção e a ele vinculada, em um movimento de retração que excluiu os surdos do trabalho produtivo e da vida social, ao transformá-lo em enfermo e, portanto, improdutivo. Procurei também evidenciar que essa

¹⁷⁹ Edna Fiod (2000). *Princípios para uma educação profissional e autônoma*, p. 7.

¹⁸⁰ Demerval Saviani (1997). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, p. 17.

dupla exclusão não foi suficiente para impedir a organização política e social dos surdos, que por mais de um século – do Congresso de Milão aos dias de hoje –, encontraram em suas associações o foco de resistência ao processo de “ouvintização”, tendo as línguas de sinais (entre elas a língua brasileira sinais), enquanto construção histórica e social, como sua principal bandeira de luta, principalmente por retratarem sua experiência visual e cultural e por permitirem a apropriação do conhecimento produzido pela humanidade.

A mudança de uma língua oral-auditiva por uma língua viso-espacial na educação de surdos tem permitido, além do acesso ao saber coletivo, a elaboração e apropriação dos conhecimentos produzidos pelos surdos, possibilitando-lhes a divulgação de sua própria história. Com essa mudança em andamento – o uso da língua viso-espacial no espaço escolar –, hoje já se observam alguns surdos dos centros urbanos participando, na sua própria língua, de debates que motivam a sociedade atual, em nível de igualdade e de condições com outros sujeitos politicamente organizados. Além disso, essa aproximação do surdo ao mundo ouvinte, através de sua própria cultura, tendo na língua de sinais sua principal manifestação, permite-lhe um avanço significativo na aprendizagem da segunda língua – a língua portuguesa.

Na seqüência, o tema “Educação Profissional para Surdos” exigiu uma reflexão sobre as mudanças que ocorreram, nas três últimas décadas do século XX, na economia brasileira, mais especificamente no segmento industrial, e as conseqüências dessas mudanças na formação do trabalhador brasileiro promovida pela Rede Federal de Educação Tecnológica, da qual a Escola Técnica Federal de Santa Catarina e, por inclusão, o Núcleo de Educação Profissional para Surdos fazem parte.

Nesse sentido, procurei demonstrar como a nova proposta de educação profissional brasileira, materializada no Decreto nº 2.208/97, fundamenta-se na lógica do trabalho produtivo, o capital, ao incluir no processo de trabalho os conhecimentos advindos da micro-eletrônica, da mesma forma que no passado incluiu os conhecimentos do mundo mecânico na máquina-ferramenta, tem ampliado assustadoramente o trabalho morto em detrimento do trabalho vivo, gerando um nível de desemprego sem precedentes na história do modo capitalista de produção. É nesse cenário de desemprego estrutural que a política neoliberal – que tem a desigualdade como principal motor do desenvolvimento do capital – passa a incorporar o conceito de “empregabilidade” para estruturar, orientar e definir as “opções (ou falta de opções) dos indivíduos no campo educacional e no mercado de trabalho, tornando-se também a referência norteadora, o ‘dever ser’ dos programas de formação profissional”.¹⁸¹

Em conseqüência, o papel da escola passa a ser o de formar o “cidadão trabalhador”¹⁸² para a empregabilidade ou para o desemprego. A responsabilidade social do Estado pela educação profissional se desloca para o plano individual, disseminando a visão de que, no mundo contemporâneo de economia globalizada, não deve haver interferência do Estado na política de geração de empregos, mas apenas na formação profissional de indivíduos empregáveis, estes sim responsáveis pela busca permanente (também chamada de “atualização”) dos conhecimentos necessários para se manter em um mercado de trabalho em constante mutação. Dentro dessa lógica, a Rede Federal de Educação Tecnológica não poderia oferecer cursos profissionalizantes de longo duração, como

¹⁸¹ Pablo Gentili (1999). *O conceito de empregabilidade*. In: Cadernos UNITRABALHO, nº 2, p. 85.

¹⁸² O termo é utilizado pelo Decreto nº 2.208/97 em seu artigo 4º, quando define o papel da Educação Profissional de Nível Básico.

eram os cursos técnicos¹⁸³ ministrados pelas Escolas Técnicas Federais antes do Decreto nº 2.208/97, ela deveria oferecer cursos rápidos – cursos técnicos de no máximo um ano e meio, cursos técnicos modularizados e cursos profissionalizantes de nível básico, todos desvinculados de uma formação geral –, isto é, cursos que correspondessem às necessidades do capital para um país periférico, como é o caso do Brasil.

Tomando essas análises como balizadoras, iniciei o estudo interpretativo dos limites e possibilidades do Núcleo de Educação Profissional para Surdos da Escola Técnica Federal de Santa Catarina, e percebi o movimento entre eles, ou seja, de que forma os limites se transformavam em possibilidades e vice-versa. Neste sentido, as considerações que apresento a seguir constituem uma síntese dos principais movimentos entre limites e possibilidades que ocorreram ao longo da trajetória do NEPS.

O primeiro deles está relacionado à passagem de uma educação profissional para surdos essencialmente oralista – os surdos no Curso Técnico de Refrigeração e Ar-Condicionado – a uma educação profissional bilíngüe emancipadora – os surdos nos cursos profissionalizantes de média duração e no ensino fundamental –, através dos cursos de nível básico e do Curso de Educação de Jovens e Adultos Surdos com profissionalização em Desenho Técnico. Isto é, se no passado o oralismo foi um limitante por sua visão clínico-patológica na educação de surdos, na Escola Técnica Federal de Santa Catarina foi o desencadeador de uma nova proposta político-pedagógica que contraditoriamente, foi se construindo no espaço escolar, através dos embates entre os surdos que lutavam pelo reconhecimento da língua brasileira de sinais no processo pedagógico e os profissionais ouvintes, que hoje

¹⁸³ Os cursos técnicos, antes do Decreto nº 2.208/97, tinham uma duração de quatro anos e meio, com disciplinas que visavam tanto à formação geral e técnica como ao estágio curricular.

propõem uma educação de surdos que permita a essa minoria lingüística o acesso ao conhecimento sistematizado pela humanidade em sua própria língua.

O segundo movimento inicia com as limitações impostas pelo Decreto nº 2.208/97 que, ao pretender qualificar quase dois terços da força de trabalho, obrigava à elaboração de cursos profissionalizantes rápidos, aligeirados, eminentemente instrumentais; nesse cenário restritivo quanto à formação integral dos trabalhadores (num país que “fez tudo para que o trabalhador não fosse educado, não dominasse a língua, não conhecesse sua história, não tivesse acesso a seu saber, sua ciência e sua consciência”),¹⁸⁴ abre-se a possibilidade de inclusão dos surdos, que deixam de ser vistos de forma assistencial e à parte, como enfermos, e se integram ao contexto geral de profissionalização dos trabalhadores.

Essa mesma possibilidade – participar, em igualdade de condições com os demais trabalhadores brasileiros, dos processos de educação profissional – será encarada inicialmente como um limite, dadas as restrições do mercado de trabalho e o papel periférico da economia brasileira. Mas o mesmo Decreto que desvincula o ensino médio do ensino técnico – e estamos diante de um terceiro movimento de passagem – deixa a critério das Escolas Técnicas Federais a regulamentação dos cursos profissionalizantes de nível básico, e portanto neles reside a possibilidade de vincular teoria e prática, permitindo ao trabalhador a construção de uma visão geral sobre os processos de trabalho. Dito de outra forma, a Educação Profissional de Nível Básico, que tinha como intenção preparar de forma aligeirada o trabalhador para ser explorado pelo capital, acabou privilegiando, no caso dos surdos na UNED/SJ, o seu aprendizado, quando o Núcleo de

¹⁸⁴ Gaudêncio Frigotto. *Educação e crise do capitalismo real*, p. 127.

Educação Profissional para Surdos criou os cursos profissionalizantes de nível básico de média duração e o Curso de Jovens e Adultos Surdos com profissionalização em Desenho Técnico, fazendo a junção entre teoria e prática, não reduzindo a educação profissional, mesmo no nível básico, a um esquema de parcialização do processo de trabalho, mas desenvolvendo uma educação que prepare o trabalhador surdo tanto no campo teórico como no prático para a defesa dos interesses da classe trabalhadora, isto é, educar “não apenas para atender a realidade na sua complexidade e diversidade, mas principalmente para transformá-la”.¹⁸⁵

O quarto movimento aflora da criação de cursos de Educação Profissional de Nível Básico para formação de profissionais ouvintes bilíngües (Libras – Língua Portuguesa), intérpretes, monitores e instrutores surdos, em parceria com os movimentos surdos da Grande Florianópolis e com a FENEIS, tendo como foco principal a organização social e política dos surdos e dos profissionais que trabalham com surdos na Grande Florianópolis, que em princípio em nada poderiam ser atendidos pelos objetivos do Decreto nº 2.208/97. Além disso, esses cursos não nasceram de uma visão ingênua, ou seja, querendo resolver um problema histórico e social dos surdos apenas no contexto escolar, mas já trazia a perspectiva de se transformarem em espaços de lutas que pudessem combater as relações “ouvintistas” nas escolas públicas da Grande Florianópolis.

A partir dos movimentos que os próprios limites e possibilidades provocaram na trajetória do Núcleo de Educação Profissional para Surdos da Escola Técnica Federal de Santa Catarina, esta pesquisa indica uma nova possibilidade: de se criar trabalhos político-pedagógicos comprometidos com os

¹⁸⁵ Gaudêncio Frigotto (2001). *A produtividade da escola improdutiva*, p. 227.

interesses da classe trabalhadora, mesmo sobre a égide de um Decreto que representa os interesses do capital, pois o espaço escolar, no caso específico a UNED/SJ, também é formado por trabalhadores que defendem uma educação profissional, na qual o ser humano é o centro das atenções, e não o mercado. Isto significa dizer que uma educação profissional bilíngüe e emancipadora como o Núcleo de Educação profissional para Surdos vem construindo deve “passar ao largo da chamada qualificação para o trabalho, porque isto significa afirmar o pressuposto que nutre o capital: o trabalho vivo produtivo”,¹⁸⁶ e optar pela elaboração de propostas comprometidas com os movimentos surdos e com os “sindicatos de resistência”, na perspectiva de romper com as relações sociais de dominação, quer seja capital/trabalho, quer seja ouvinte/surdo.

¹⁸⁶ Edna Fiod (2000). *Princípios para uma educação profissional autônoma*, p. 6.

BIBLIOGRAFIA

- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2^a. ed. São Paulo: Boietempo Editorial, 2000.
- AUED, Bernardete Wrublewski. *História de profissões em Santa Catarina: ondas largas civilizadoras*. Florianópolis: Ed. Do Autor, 1999.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BOTELHO, Paula. *A leitura, a escrita e a interação discursiva de sujeitos surdos: estigma, preconceito e formações imaginárias*. Belo Horizonte: UFMG, 1998. Dissertação. Mimeo.
- CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Tradução de Iraci D. Poleti. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CASTRO, Cláudio de Moura. *O secundário esquecido em um desvão do ensino?* Brasília: MEC, 1995. Mimeo.
- _____. *Alguns palpites sobre as políticas do MEC*. Brasília: MEC, 1995. Mimeo.
- CARVALHO, Jonas G. "As fases históricas da cultura surda". GELES. Rio de Janeiro: Babel Editora, n° 6, ano 05, 1992.
- FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. *Relatório Anual de 1993*. Rio de Janeiro: FENEIS, 1993.
- _____. *Relatório Anual de 1994*. Rio de Janeiro: FENEIS, 1994.
- _____. *Relatório Anual de 1996*. Rio de Janeiro: FENEIS, 1996.
- _____. *Relatório Anual de 1997*. Rio de Janeiro: FENEIS, 1997.

- _____. *Relatório Anual de 1998*. Rio de Janeiro: FENEIS, 1998.
- _____. *Jornal da FENEIS*. Rio de Janeiro, 1998.
- _____. *I Conferência estadual dos direitos humanos dos surdos*. Porto Alegre, 1998. Mimeo.
- FERNANDES, Eulália. *Língua de sinais e desenvolvimento cognitivo de crianças surdas*. In: Revista Espaço. Rio de Janeiro: n. 13, pp. 48-51, jun. 2000.
- FIOD, Edna Garcia. *Princípios para uma educação profissional autônoma*. Florianópolis: UFSC, 2000. Mimeo.
- FORRESTER, Viviane. *O horror econômico*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1997.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora*. Rio de Janeiro: UFF, 2001. Mimeo.
- _____. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. *Cidadania e formação técnico-profissional: desafios neste fim de século*. In: Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- _____. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GENTILLI, Pablo. *O conceito de empregabilidade*. In: Cadernos UNITRABALHO, n° 2. São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1999.
- GOLDFELD, Marcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997.
- GÓES, Maria C. R. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados/Unicamp, 1996.
- HUBERMAN, Leo. *História da riqueza do homem*. Tradução de Waltensir Dutra. 21^a ed. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

- JAPIASSU, Hilton. *As paixões da ciência: estudos de história das ciências*. São Paulo: Letras e Letras, 1991.
- LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Trad. Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LACERDA, Cristina B. F. *Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos*. Campinas: UNICAMP, 1996. Tese. Mimeo.
- LEITE, Márcia P. *Qualificação e formação profissional: um novo desafio*. In: *Trabalho, qualificação e formação profissional*. São Paulo, Rio de Janeiro: ALAST, 1998.
- LOMBARDI, Maria R. *Reestruturação produtiva e trabalho: percepções dos trabalhadores*. In: *Educação & Sociedade*, n° 61. Campinas: Cedes, 1997.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- KLEIN, Madalena. *A formação do surdo trabalhador: discursos sobre a surdez, a educação e o trabalho*. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Dissertação. Mimeo.
- KIRSCHNER, Tereza Cristina (Coord.). *Modernização tecnológica e formação técnico-profissional: impasses e desafios*. IPEA: Brasília, 1993. Mimeo.
- KUENZER, Acácia Z. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- MANACORDA, Mario A. *História da educação: da antigüidade aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- MARTINS, Francisco M. *Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?* Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

- MARX, Karl. *O Capital: crítica à economia política*. 15 ed. Trad. de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, Liv. 1, vol. 1, 1996.
- _____. *O capital. Livro I, Capítulo VI (inédito)*. São Paulo: Editora Moraes, 1985.
- MELLO, Alex F. *Marx e a globalização*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.
- MOURA, Maria Cecília. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: REVINTER, 2000.
- RAMOS, Marise Nogueira. *A educação profissional perante as mudanças no mundo do trabalho: materialidade do deslocamento conceitual da qualificação às competências*. Niterói: UFF, 1999. Texto apresentado ao exame de qualificação de doutorado. Mimeo.
- SÁ, Nídia R. Limeira. *Educação de surdos: a caminho do bilingüismo*. Niterói: EDUFF, 1999.
- SÁNCHEZ, Carlos M. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: Editorial Ceprosord, 1990.
- SKLIAR, Carlos. *La educación de los sordos: Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendonça: EDIUNC, 1997.
- _____. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, R.S.: Mediação, 1998.
- _____. *Un análisis preliminar de las variables que intervienen en el proyecto de educación bilingüe para los sordos*. Porto Alegre: UFRGS, 1997. Mimeo.
- _____. *A escola para surdos e as suas metas: repensando o currículo numa perspectiva bilingüe e multicultural*. Porto Alegre: UFRGS, S/D. Mimeo.
- SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SHIROMA, Eneida O. e CAMPOS, Roselane F. *Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em*

educação. In: Revista Educação & sociedade, n° 61. Campinas, SP: UNICAMP, 1997.

SOARES, Maria A. L. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista, 1999.

SOUZA, Regina Maria de. *Que palavra que te falta? Lingüística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto N . S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Maria I. S. *O efeito do uso de sinais na aquisição de linguagem por crianças surdas filhas de pais ouvintes*. São Paulo: PUC, 2000. Dissertação. Mimeo.