

ESCOLA MULTIFACETADA: UM NOVO CONCEITO

Eduardo de Campos Garcia*
Leandro Petarnella**

RESUMO: A proposta deste trabalho é analisar o novo contexto na qual a escola está inserida sob o novo paradigma da educação inclusiva. Para isso, por meio de uma análise bibliográfica, o presente estudo pretende dialogar com alguns autores que discorrem sobre tal tema, entrelaçando textualmente as ideias e argumentando na defesa da importância do multifacetamento educacional. Este artigo não pretende esgotar o assunto, mas colocar-se, metaforicamente, como um parágrafo inicial sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem e tecnologias. Cultura. Educação inclusiva.

MULTIFACETED SCHOOL: A NEW CONCEPT

ABSTRACT: The goal of this Project is to analyze a new context in which the school is inserted under the new paradigm of inclusive education. Thus, going through bibliographic analyses, the present work intends to dialogue with authors who have dealt with such theme, textually intercrossing ideas, and debating in advocacy of the importance of a multifaceted education. This work does not expect to exhaust the subject, but rather to, metaphorically, establish a beginning paragraph on the theme.

KEY WORDS: Language and technology. Culture. Inclusive education.

* Mestrando em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie UPM-SP e docente do curso de Pedagogia da Universidade Nove de Julho - UNINOVE-SP-Brasil. E-mail: prof.eduardocg@bol.com.br

** Ms. em Educação e Doutorando em Educação pela Universidade de Sorocaba - UNISO-SP, Doutorando em Administração pela Universidade Nove de Julho UNINOVE-SP, docente na Universidade Nove de Julho - UNINOVE-SP-Brasil. E-mail: leandro@uninove.br; Leandro_66@hotmail.com

Recebido em: Junho/2010 Avaliado em: Julho/2010

O PAPEL DE UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ E POR ISSO MULTIFACETADA

A escola, onde a diversidade humana se encontra por meio de seus sujeitos, no novo paradigma educacional é um espaço concebido para reconhecer as várias faces culturais do humano, e por isso multifacetada como sinônimo de multiculturalidade. Nesse conceito “devemos entender que cada qual aprenderá em seu tempo, e em cada tempo haverá uma especificidade” (CAMPOS-GARCIA, 2009, p. 05) deste modo toda escola e faz um espaço significativo, onde seus entes se olham como protagonistas no processo, sem rótulos¹. Logo, cada ser humano terá sua identidade respeitada como suporte da autonomia. Não há “inclusão” real, se não houver concepção de igualdade e essa nasce quando respeitamos absolutamente a cultura do outro.

Essa concepção “não deve ser compreendida como uma mudança metodológica dentro do mesmo paradigma da escolarização” (SKLIAR, 2005, p. 1) deverá estar além da prática, e pautar-se no reconhecimento de que a diversidade humana se apresenta em sujeitos com potencialidades próprias. Isso é relevante porque “a reflexão sobre as potencialidades [...] não deve ser interpretada como um modelo [...], ou como uma proposição metodológica de aprendizagem” (p. 25), mas como reconhecimento de que o significativo é um núcleo que somente o próprio indivíduo pode revelar uma endoexogenia.

É obvio que todo planejamento educacional terá seus métodos, nesse ponto não queremos parecer contraditórios em concordar que será importante e indispensável propô-los, porem antes do método², deverá existir a reflexão substancial do que de fato é significativo para uma educação que respeite as diferenças. Por isso, deveremos estar atentos, pois às potencialidades humanas, terão uma relação íntima com a sua condição humana.

Em algumas escolas, ainda há “a imposição de culturas e perfis, narrados como belos”, (LOPES, 2005, p.109) sendo essas, valores impostos pela cultura dos ditos “normais” que se manifestam quando a escola se propõe em “uniformizar os sujeitos para a redução de suas vidas tentando faze-los reproduzir a realidade de outros” (p. 109). Deste modo é preciso que a escola não tente uniformizar surdos em ouvintes, cadeirantes em pessoas que não usam de cadeira de rodas, cegos em pessoas visuais, homossexuais em heterossexuais, e respeite as subjetividades, marca da cidadania. Para isso terá que absorver a idéia de que a cultura de um povo é um processo dinâmico e poderá se manifestar por meio das varias modalidades de percepção:

1 “Nas práticas discursivas sobre surdez, na busca de uma conceitualização mais complexa, de forma enganosa usam-se os termos: “deficiência”, “diversidade”, e “diferença”. (Ibid.)

2 Pensamos que: “A rigidez metodológica tem apresentado sérios problemas no campo educacional toda vez que é considerada mais importante do que a criança. Ao contrário do que propõe essa tendência, acredito que toda escolha metodológica deve levar em conta a criança, e não apenas a escola ou o educador. A ênfase do processo educacional deve ser o desenvolvimento cognitivo e a comunicação das crianças”.(SILVA, 2005, p. 41)

auditivo ou visual, sonora ou espacial, e o envolver-se com o mundo não se rende à motricidade padrão dos não cadeirantes.

Infelizmente, “um dos conceitos comuns, é aquele relacionado ao funcionamento do corpo humano” (LULKIN, 2005, p. 40), o que leva a escola a uma prática antiga, equivocada, fisiológica de poder. Essa não é a proposta multifacetada, mesmo porque os sujeitos têm o direito de sua própria história, fazendo-se perceber por meio de sua própria cultura.

Os espaços nos quais a aula se propuser a acontecer, o papel dos educadores se fundamenta em refletir, esclarecer, difundir, democratizar, “formar o homem como um todo”, (SCARPATO, 2004, p. 19). Com essa forma de pensar, a escola dará espaço para que a cultura surda ganhe voz, o cadeirante vivencie suas experiências com o corpo e o cego se entregue a suas experiências sensoriais. Enganam-se os profissionais que acreditam que as mudanças nos paradigmas educacionais estarão centradas no ensino dos deficientes alocados entre os normais. Acreditar nisso seria simplificar a pedagogia, e dar a ela uma “dimensão clínica”³. Numa concepção pedagógica não há espaço para o emprego dos adjetivos deficiente e normal, mas sim, espaço para uma reflexão sobre os indivíduos e suas formas de pensar o mundo e vivenciá-lo. Na escola e na sociedade “o nosso problema, não são, as identidades surdas, a língua de sinais, ‘a forma como as pessoas entram ou saem dos transportes coletivos, como lêem, mas sim’⁴, as representações, hegemônicas sobre a cultura” (SKLIAR, 2005, p. 30) do outro, a relação de poder que faz o homem acreditar que o quantitativo revela o normal.

Um projeto pedagógico que contemple a diversidade, deve estar aberta ao desafio de vivenciar o multicultural. Não basta que os profissionais aprendam LIBRAS, braile, é necessário que o humano ganhe espaço de forma em que surdos e ouvintes, cegos, cadeirantes discutam num espaço democrático seus anseios, conhecendo e reconhecendo as particularidades do outro e rompendo com os mitos construídos historicamente.

Nessa escola multicultural, a LIBRAS, o braile, a sensibilidade para atividades físicas que contemple a celebração dos corpos que dançam, movimentam-se segundo seus sentidos, tempo e possibilidades, é a essência do respeito, a construção de uma educação cidadã.

3 “Ao focalizar a representação da identidade surda em estudos culturais, temos que nos afastar do conceito de corpo danificado para chegar a uma representação da alteridade cultural que simplesmente vai indicar a identidade surda”. (PERLIN, 2005, p. 53). Sobre essa questão de conceber, em pleno século XXI, o surdo como deficiente nos retorna segundo Lane “as representações clínicas e terapêuticas que levou historicamente a uma transformação do espaço educativo em territórios médico-hospitalares”. (SKLIAR, 2005, p. 16)

4 Inserido pelos autores.

Se as diferenças não forem reconhecidas como a manifestação da autonomia do sujeito, a escola poderá ser um artefato de imposição da cultura idealizada por uma elite que tem o poder de ditar o que é belo. Um exemplo disso pode ser a cultura ouvintista nas escolas, ou seja, usar-se-ão da língua de sinais brasileira como meio de introduzir o surdo numa cultura ouvinte, na educação cidadã “não é possível aceitar, a língua de sinais e disciplinar a mente e o corpo dos surdos como sujeitos que vivem experiências auditivas”. (SKLIAR, 2005, p. 28)

Sobre essas experiências auditivas, os surdos são submetidos, a alguns projetos que alimentam o ego dos educadores ouvintes. Dentre esses projetos ouvintistas, está a apresentação de um “coral de surdos”, ação corriqueira em festas escolares, onde a música se apresenta num código ouvinte que não se relaciona com o universo cultural do surdo. Entendemos que o coral de surdos rompe com uma proposta pedagógica multifacetada porque se faz unilateral. Para elaborarmos um coral de surdos, deveríamos ter o compromisso ético de pensar com o surdo o código visual, na vibração sentida pelo corpo do surdo, na estética da corporeidade e do espaço cênico, na experiência que parte do pensar e da percepção do surdo. Concordamos com Lulkin (2005, p. 46) quando diz:

O coral com surdos faz uma ponte entre a produção sonora, o canto, a música, o som e uma produção visual. A música e a letra passam pela apreciação e seleção de um ouvinte que faz uma tradução para a língua de sinais. Em geral, a tradução acompanha a estrutura da língua portuguesa, inserindo sinais na seqüência sintática da língua nacional falada. Esses sinais seriam, supostamente, a tradução da parte sonora para a língua de sinais e para a cultura visual, [...] os sinais são conduzidos por um maestro que ouve a canção, assim como o público ouvinte, e vai regendo de acordo com a fonte sonora. [...] O papel dessa condução, deste tipo de maestro, está ligado à produção sonora, portanto, a audição continua impondo a sua forma e sentido para o surdo”. (grifos nossos).

Prática do suposto coral formado por surdos difunde o ouvintismo⁵ entre os surdos e isso acontece inúmeras vezes inclusive em cursos de pedagogia quando se propõe

5 “A comunidade surda vem resistindo durante anos às práticas a aos sabores ouvintes, em geral sustentados institucionalmente, em associações médicas, em clínicas médicas, de fonoaudiologia, de psicologia, em escolas e institutos educacionais e de correção de voz”. (LOPES, 2007, p. 76) “As representações clínicas e terapêuticas levou historicamente, em primeiro lugar, a uma transformação do espaço educativo e escolar em territórios médico-hospitalares (Lane, 1993). Tal transformação deve ser entendida como uma das causas fundamentais na produção do holocausto lingüístico, cognitivo e cultural que viveram os surdos. O ouvintismo gerou os efeitos que desejava, pois contou com o consentimento e a cumplicidade da medicina, dos profissionais da área da saúde, dos pais e dos familiares dos surdos, dos professores e, inclusive, daqueles próprios surdos que representavam e representam, hoje, os ideais do progresso da ciência e da tecnologia – o surdo que fala, o surdo que escuta”. (SKLIAR, 2005, p. 16-17)

essa prática como recurso pedagógico. Sendo que “outra possibilidade, raramente posta à disposição, é dar lugar a um processo de criação, seleção, tradução e condução mobilizadas pela cultura visual, sensibilizada pela plasticidade no espaço” (Ibid.). Esse exemplo é uma amostragem de como uma cultura se impõe a outra, o que ocorre com cegos, cadeirantes etc. Ditam-se modelos, cala-se o humano. Não são os resultados quantitativos e as amostras do que se faz com o ser humano, mas sim as reflexões que educadores se propuserem a fazer, que farão da educação algo significativo à diversidade. Nenhum aprendizado deve ser mecanizado, pois “aprende-se de modo integral”, (SCARPATO, 2004, p.19) isso se estende também em relação aos espaços explorados na e da escola, pois esses devem propiciar o uso dos sentidos. Dessa forma teremos uma escola aberta a experiências auditivas e visuais, corporais, sensoriais onde o em torno desse objetivo, é o de contemplar as experiências sensoriais-humanas como parte do processo de aprendizado, pois respeitando esse direito inerente ao ser, estaremos aptos a formar um homem como um todo. Se não houver essa consciência estaremos na velha prática em que colocávamos “a subordinação de todo currículo [...] a imposição de pré-requisitos [...] para um hipotético progresso na escolarização” (SKLIAR, 2005, p.18). Se essa valorização imperar nos objetivos educacionais, estaremos a nos colocar numa área de conforto e nos daremos o direito de achar que o erro está no outro por ser dotado de uma excentricidade. Se Isso continuar a acontecer mostrará que somos em nossa natureza territorialistas, não só em nível material, mas em nível mental. O territorialismo mental ocorre na medida em que nos apossamos do direito de determinar para o outro o que é certo e errado em relação à condição humana. Como num jogo, o certo e o errado são colocados, muitas vezes pela escola como determinante de quem nasceu para ganhar ou perder. Nesse jogo seres humanos são “catalogados”, (SKLIAR, 2005, p. 21) os “diferentes, os diversos⁶”, se vêem arbitrariamente alocados, em uma posição social de menor valor, de menor capacidade, são concebidos como deficientes, loucos nervosos e feios; o que não condiz com a realidade. “Estes estereótipos [...] não podem ser considerados inocentes”, (Ibid.) principalmente nos discursos dos educadores e nas escolas. Nas escolas não deverá coabitar o conceito clínico institucionalizado como modelo pedagógico. Essa concepção clínica sobre os sujeitos, a que se remete a eles como deficientes, criou o mito social de que “os sujeitos se tornam através de agrupamentos por semelhança, os mesmos” (LOPES, 2007, p. 72). O que queremos salientar é que muitas vezes os seres humanos em sua diversidade são vistos apenas como surdos, cegos, cadeirantes, homossexuais e suas particularidades como

6 “Não se trata, de dizer que os surdos padecem dos mesmos problemas que todos os demais grupos minoritários. Mas trata-se de produzir uma política de significações que gera um outro mecanismo de participação dos próprios surdos no processo de transformação pedagógica”. (SKLIAR, 2005, p. 14)

indivíduos são esquecidas pela sociedade e pela escola, talvez por isso, em muitas práticas pedagógicas, os sujeitos são submetidos a amostragens mecânicas ao invés de resultados de um processo significativo, fruto de uma aprendizagem também significativa a eles.

O importante é compreender que não há um comportamento padrão para o surdo, cego, cadeirante, homossexual o que há, é uma cultura, um olhar de si mesmo, inerente ao ser e isso não faz dele um ser de comportamento coletivo, mas sim um indivíduo que compartilha de uma mesma concepção sensorial, ou orientação sexual para pensar e sentir o mundo, sendo essas características as marcas da subjetividade humana. No planejamento escolar em todos os níveis, deve-se ter a sutileza de “entender que a diferença, não se dá pelo fato do indivíduo ser alguma coisa, mas por uma forma de viver e de organizar o tempo e o espaço”, (LOPES, 2007, p. 71) a forma com a qual o ser humano programa e sonha sua vida.

Temos um grande desafio à frente, porque sendo nós “pensadores sociais, reflexivos” (PIMENTA, 2006, p. 15-52), temos o compromisso ético e profissional de contribuir para construção de uma sociedade mais humana, respeitosa e intelectualizada, multifacetada. Logo, frente a essa sociedade multifacetada “uma prática docente deve ser repleta de idéias, reflexões, leituras, discussões”, (SCARPATO, 2004, p. 17) assim como repleta de uma equipe comprometida com a educação, não só em discurso, mas em engajamento social e intelectual. Se isso não ocorrer cairemos num “praticismo”(PIMENTA) pedagógico, cujo vínculo se dá por meio do velho senso-comum e seus mitos criados historicamente em torno do outro. Se a equipe se preparar para essa escola multicultural, não só a proposta pedagógica se colocará aberta e se fará dinâmica, mas também, o olhar sobre a diversidade se modificará. Essas vivências, se abertas às novas experiências serão a fonte de uma educação humana que respeitará ambas as culturas em seus projetos, sem que exista uma subordinação entre as mesmas. O que nos dá sustentação para concebermos uma escola, cujas culturas sejam respeitadas de forma igualitária é o princípio de que “as sociedades possuem ritmos próprios, podem variar de cultura para cultura” (SCARPATO, 2006, p. 78). Por meio desse pré-suposto podemos refletir que sendo a cultura dotada de singularidades, a escola deverá respeitá-las dentro do processo educacional.

CONCLUSÃO

Deste modo, devemos entender que toda ação pedagógica dentro do espaço da escola multifacetada deverá valorizar as culturas auditivas e visuais, os corpos em suas variadas posições e condições, a beleza em sua plena manifestação e

diferença. A escola nesse contexto deverá considerar as informações visuais que são significativas para os surdos, os movimentos corporais significativos a todas as estaturas e estruturas corporais, o sentir de todas as formas, sejam essas para ler ou compreender o mundo. Pensemos então: O que pode ser significativo para o diverso? No processo de se efetuar uma educação escolar que respeite as particularidades sem que o mesmo se isole em grupos homogêneos como se fossem estrangeiros dentro de seu próprio país, é significativo ensinar para as várias faces que se apresentam na escola o direito que cada um tem de ser diferente, o que construirá uma escola multifacetada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

BRASIL. Lei Federal n.º 10.436, de 24 de abril de 2002.

CAMPOS-GARCIA, Eduardo de. Libras: o silêncio que fala. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. *Anais...* Campinas, SP: ALB, 2009. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem13/COLE_2597.pdf> Acesso em: 01 mar. 2010.

FLYNN, Bernard. Maurice Merleau-Ponty. In: STANFORD Encyclopedia Of Philosophy. 2004. Disponível em: <<http://plato.stanford.edu/entries/merleau-ponty/#4>> Acesso em: 02 jan. de 2009.

KARNOPP, Lodenir Becker. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In: FERNANDES, Eulália (Org.). *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

LOPES, Maura Corcini. *Surdez e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Telação de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre a diferença*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LULKIN, Sérgio Andrés. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre a diferença*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira - estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Educação Infantil para Surdos. In: STEYER, Vivian Edite; ROMAN, Eurilda Dias. **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado**. Canoas: ULBRA, 2001.

_____. O 'BI' em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália(Org.). **Surdez e bilingüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SKLIAR, Carlos. Apresentação: um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SCARPATO, Marta. Procedimentos de ensino: um ato de escolha na busca de uma aprendizagem integral. In: SCARPATO, Marta (Org.). **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. São Paulo: Avercamp, 2004.

_____. **Educação integral e prática docente**. 2006. Tese (Doutorado)- Programa de Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Como brincam as crianças surdas**. São Paulo: Plexus, 2002.

SILVA, Ângela Carrancho. A apresentação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e bilingüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2008.