

---

# arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

---

Volume 24 Número 76

18 de julho de 2016

ISSN 1068-2341

---

## Perspectivas Multiculturais na Educação de Surdos

*Eva Navegantes*



*Celeste Kelman*



*Ana Ivenicki*

Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Brasil

**Citação:** Navegantes, E., Kelman, C., & Ivenicki, A. (2016). Perspectivas multiculturais na educação de surdos. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(76).  
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2237>

**Resumo:** As perspectivas multiculturais no Brasil seja no âmbito do currículo escolar ou nas práticas sociais, ainda têm sido vistas de forma dicotomizada. Algumas vezes são apresentadas na forma folclórica, limitando-se apenas a dias comemorativos, e, em outras vezes, são apresentadas em uma perspectiva mais crítica e pós-colonial, onde o currículo focaliza as questões relacionadas à construção do preconceito, da discriminação e de identidades (Canen, 2012). O presente ensaio aborda as perspectivas multiculturais presentes na educação de pessoas surdas, discutindo de que forma a instituição escolar trata essa questão. Tem o objetivo de identificar quais as perspectivas multiculturais que se apresentam na educação de surdos, partindo de reflexões de diversos autores que discutem o multiculturalismo na educação e também na educação de surdos. Pode se dizer que a educação de surdos oferecida pela escola regular, apesar de já se preocupar com uma perspectiva multicultural pós-colonial e crítica, ainda se encontra em um longo processo de transformação cultural, necessária para uma nova postura social, onde as diferenças sejam reconhecidas e respeitadas. O modelo de educação bilíngüe para

surdos se faz necessário para que esse processo de reconhecimento das diferenças e de conscientização política, educacional e social, seja implementado.

**Palavras-chave:** Multiculturalismo; educação de surdos; bilinguismo

### **Multicultural perspectives in deaf education**

**Abstract:** Multicultural perspectives in Brazil, in school curriculum or in social practices, are still seen in a dichotomized way. Sometimes they are presented in the folk form, limited to only commemorative days, and at other times, they are presented in a more critical and postcolonial perspective where the curriculum focuses on issues related to the construction of prejudice, discrimination and identities (Canen, 2012). This essay addresses the multicultural perspectives present in the education of deaf people, discussing how the school institution is an issue. It aims to identify the multicultural perspectives that present themselves in deaf education based on reflections of several authors who discuss multiculturalism in education and also in deaf education. Although there are concerns from a multicultural postcolonial and critical perspective deaf education offered by regular schools, is still in a long process of cultural transformation necessary for a new social positioning in which differences are recognized and respected. The bilingual education model for deaf people is needed a process involving the recognition of differences and political awareness on both the educational and social levels to begin.

**Keywords:** Multiculturalism; deaf education; bilingualism

### **Perspectivas multiculturales en la educación de sordos**

**Resumen:** La perspectivas multiculturales del Brasil está en el plan de estudios de la escuela o en las prácticas sociales también han sido dicotomizadas vistas de formulario. A veces se presentan en forma popular, limitado a sólo unos días conmemorativos, y en otras ocasiones, se presentan en una perspectiva más crítica poscolonial y en el que el programa se centra en cuestiones relacionadas con la construcción de los prejuicios, la discriminación y identidades (Canen, 2012). Este ensayo aborda las perspectivas multiculturales presentes en la educación de las personas sordas, discutiendo cómo la institución escolar es la cuestión. Su objetivo es identificar las perspectivas multiculturales que se presentan en la educación de sordos en base a las reflexiones de varios autores que tratan sobre el multiculturalismo en la educación y también en la educación de los sordos. Se puede decir que la educación de los sordos ofrecido por la escuela regular, a pesar de que me preocupa una perspectiva poscolonial y crítico multicultural, se encuentra todavía en un largo proceso de transformación cultural necesaria para una nueva posición social, donde las diferencias son reconocida y respetada. Se necesita el modelo de educación bilingüe para las personas sordas para este proceso de reconocimiento de las diferencias y la conciencia política, educativos y sociales, se implementa.

**Palabras-clave:** Multiculturalismo; educación sordos; el bilingüismo

## **Perspectivas Multiculturais na Educação de Surdos**

A educação das pessoas surdas no contexto escolar tem sido alvo de preocupações por parte de profissionais da educação, assim como tema de debate pelas comunidades surdas. Diante deste cenário, as discussões são centradas com base em leis e decretos criados para regulamentar a educação das pessoas surdas, como a Lei nº. 10.436/2002, que reconhece a língua brasileira de sinais (Libras) e o Decreto 5.626/2005, que trata da inclusão da Libras como disciplina curricular e da formação de professores e intérpretes de Libras.

Esses são alguns avanços na educação de surdos. Na prática, entretanto, essas conquistas continuam muitas vezes apenas no papel, como por exemplo, a respeito da escrita do surdo, que tem sido estigmatizada e considerada errada diante da cultura ouvinte, como nos mostram pesquisas na área da educação (Botelho, 2002; Gesueli & Moura, 2006; Queiroz & Kelman, 2007). Um modelo único de escrita e em português é considerado o certo e a instituição escolar ainda não se mostra flexível para compreender que alunos surdos escrevem em português como se fosse uma segunda língua. Sua produção textual apresenta muita influência da primeira língua, a língua de sinais. Esse fenômeno, entendido como interlíngua, não é levado em consideração.

A importância de discutir o tema da educação de surdos em uma perspectiva multicultural está justamente em trazer propostas que possam refletir sobre a forma de aprender das pessoas surdas para além da dicotomia igualdade/diferença ou de pré-conceitos sobre a surdez. Neste sentido, os surdos em nossa sociedade, por não se comunicarem da mesma forma e, muitas vezes, não falarem a mesma língua das pessoas ouvintes, correm o risco de serem segregados e, pior, se auto-segregarem. Nesse sentido, Botelho (2002) diz que há uma baixa autoestima do surdo, quando se vê comparado com os ouvintes, por exemplo, no desempenho escolar pelos seus professores ou colegas.

Fleuri (2006) diz que é preciso desconstruir os binarismos existentes, relativizando as análises para não incorrer em preconceitos. No caso da educação das pessoas surdas, os binarismos se expressam na relação surdo/ouvinte, língua oral/ língua de sinais, normalidade/deficiência, inclusão/exclusão entre outros. Fleuri chama a atenção para a importância do debate em uma perspectiva multiculturalista, pós-colonial e crítica, no sentido de não se apresentar um caminho único.

Fleuri (2006) diz “... a sua riqueza consiste justamente na multiplicidade de perspectivas que interagem e que não podem ser reduzidas a um único código e a um único esquema a ser proposto como modelo transferível universalmente” (p. 3). Canen e Xavier (2011) dizem que o multiculturalismo pós-colonial vem para desconstruir justamente esses binarismos, pois “Indica que esse paradigma assume a pluralidade cultural de forma que se rompa com a divisão das identidades culturais em duas categorias separadas e discretas (na linha “opressor-oprimido”)” (p. 644).

O multiculturalismo tem como fundamento o questionamento das verdades únicas e absolutas e, nesse sentido, a perspectiva crítica é aquela que busca ir além do multiculturalismo folclórico, que visa à exaltação da pluralidade cultural, mas pouco reflete sobre as questões de desigualdade. Ou seja, essa perspectiva, também chamada de multiculturalismo intercultural crítico, procura questionar a construção histórica dos preconceitos, das desigualdades, da hierarquização cultural, identificando palavras e atitudes de preconceitos na própria linguagem e nos discursos do cotidiano e que estão impregnados nas instituições escolares (Canen, 2007).

Cabe refletir sobre qual viés multicultural a escola deve se pautar: em uma perspectiva multicultural folclórica, neoliberal, conservadora ou em uma perspectiva multicultural crítica e pós-colonial? Esse cuidado é essencial para dialogarmos a respeito.

Rangel e Stumpf (2012) vêm chamar a atenção para a importância do resgate do processo de diferenciação para o surdo, criticando as atividades clínico-pedagógicas que tentam normalizar o sujeito surdo através de métodos de medicalização, entre outros. Apontam que movimentos de resistência e de afirmação de culturas surdas, representadas no Brasil pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), têm ido além das bandeiras de luta tradicionais, influenciando as políticas públicas, como o reconhecimento da Libras em 2002.

Mas é preciso estar atento às práticas que vem sendo implementadas pelas escolas que se dizem inclusivas ou bilíngues. É necessário vigiar. Qual a forma mais adequada a ser utilizada na educação de surdos? Uma primeira reflexão seria problematizar sobre quem elabora o currículo escolar para os surdos brasileiros. Em qual língua? De qual forma? Uma segunda reflexão seria

sobre a possibilidade de se desconstruir verdades, conceitos pré-fixados, generalistas e que, de certa forma, escravizam mentes de alunos surdos, moldando valores e definindo costumes.

O sujeito surdo, como qualquer ser político, precisa ter garantido seus direitos de participação nos espaços de instrução, assim como nos espaços sociais. É necessário ainda, que seus corpos, suas culturas, sua língua sejam respeitados, reconhecidos, vistos e empoderados. Ao se opor às múltiplas possibilidades linguísticas e culturais, a educação escolar acaba por cristalizar<sup>1</sup> o outro, tolhendo toda e qualquer manifestação de transformação cultural, tornando assim qualquer diferença ou expressão de comportamento, de pensamento ou de linguagem das pessoas pertencentes à minorias, uma aberração.

A perspectiva inclusiva da escola tem avançado quanto ao reconhecimento dos direitos de participação dos estudantes que constituem o público alvo da Educação Especial nos diversos espaços. No entanto, enquanto incluir, significar apenas oferecer ao surdo a sua participação nas instituições ouvintes ou o acesso à educação em língua portuguesa, ainda que como segunda língua, em vez de permitir também, um mergulho da pessoa ouvinte nas culturas surdas, não será possível a inclusão de surdos na escola culturalmente dominada pela cultura ouvinte. É necessário repensar as teorias e as práticas aplicadas nas nossas instituições escolares e, mais urgente que isso, deixar de ver a língua portuguesa como a única língua possível em contextos de instrução escolar.

### **A Educação de Pessoas Surdas Situada na História**

A questão da educação de pessoas surdas passa por diversas etapas historicamente construídas, e para compreender o processo linguístico do surdo se faz necessário conhecer sua história. O que vemos, em determinadas situações atuais, no cenário escolar é reflexo de uma época em que as pessoas consideradas fora dos padrões de normalidade tinham poucas oportunidades de instrução educacional ou profissional.

No século XVIII as línguas de sinais foram difundidas na Europa. Destaca-se o abade francês Charles Michel de L'Épée (1750) que criou os sinais metódicos: junção de sinais com gramática francesa sinalizada. Este é considerado o período mais fértil devido a criação de várias escolas de línguas de sinais.

No século XIX, nos Estados Unidos, Thomas Hopkins Gallaudet e Laurent Clerc (1815) unem o léxico da língua de sinais francesa, adaptando para o inglês (1815). Surge assim, a comunicação total. Em 1860, o oralismo ganhou força em detrimento das línguas de sinais. Em 1888, aconteceu o Congresso de Milão<sup>2</sup>, na Itália. Esse é considerado o ápice do acirramento entre oralismo e línguas de sinais. As línguas de sinais foram proibidas e os professores surdos foram impedidos de votar. A educação de surdos ficou sujeita apenas à filantropia e ao assistencialismo. No século XX, apesar da resistência em favor das línguas de sinais, essas terminaram por cair na marginalidade. Apenas nas décadas de 80 e 90 o desenvolvimento da filosofia bilíngue começa a se desenvolver.

No Brasil, o começo da preocupação com a situação do surdo, especificamente, quanto à sua inserção social, foi marcada pelas reivindicações de movimentos sociais e organizações familiares na década de 50 (Mazzotta, 2011). Em 1857 foi fundado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, o atual

---

<sup>1</sup> No sentido dado por Canen (2012), de “congelar” o outro, impedindo qualquer mudança de comportamento dentro de determinado grupo.

<sup>2</sup> O congresso foi preparado por uma maioria oralista com o firme propósito de dar força de lei às suas proposições no que dizia respeito à surdez e à educação de surdos. O método alemão vinha ganhando cada vez mais adeptos e estendendo-se progressivamente para a maioria dos países europeus, acompanhando o destaque político da Alemanha no quadro internacional da época (Lacerda, 1998, p.4).

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, fruto desse momento histórico. Em 1911 foi estabelecido o oralismo puro e em meados das décadas de 1980/90 esse panorama começou a mudar.

Surgiram vários modelos de educação para surdos e, que são importantes na história da educação, como: oralismo, as línguas gestuais, comunicação total, bilinguismo, comunicação multimodal, pedagogia surda, mediação intercultural, entre outros. Vejamos a seguir alguns deles.

A filosofia oralista (Carvalho, 2011), que tem seu ápice a partir de 1888, tem por objetivo oferecer meios de o surdo desenvolver a língua oral, visando a integração na comunidade ouvinte. Tem como técnicas o treino da fala, da leitura labial e está ligada ao modelo médico-clínico da tentativa da cura da surdez, através de aparelhos auditivos e implante coclear. Nesse modelo, a pessoa surda, primeiro aprende a “falar” e depois a escrever. Importante ressaltar que, após praticamente cem anos de oralismo, observou-se que poucos resultados positivos foram obtidos em relação à fala, ao pensamento e aprendizagem de pessoas surdas (Carvalho, 2011).

Segundo Lacerda (1998), apesar da proibição, as comunidades surdas davam continuação às línguas de sinais, que do ponto de vista linguístico, voltou a ter interesse através dos estudos de Willian Stokoe (1978) na década de 60. No entanto, o oralismo e as pesquisas sobre línguas de sinais, não foram suficientes para suprir as necessidades da época, dando origem a novas propostas pedagógico-educacionais em relação à educação da pessoa surda, e a tendência que ganhou impulso nos anos 70 foi a chamada comunicação total.

Na comunicação total (Carvalho, 2011) – que no Brasil chega na década de 70 - há o reconhecimento das línguas de sinais, porém, focaliza todos os métodos de comunicação, como mímica, gestos sinalizados, leitura labial, expressão corporal e a língua de sinais. Esse conjunto de técnicas pode prejudicar o aprendizado tanto da língua de sinais como da língua portuguesa.

O bilinguismo para surdos ganha força na década de 90. Ele compreende que a educação do surdo deve se dar em língua de sinais, considerada como a língua natural do surdo e sua primeira língua, para depois ser introduzida a língua portuguesa, na modalidade escrita (Carvalho, 2011; Lacerda, 1998). Neste caso, considera importante levar em conta o processo social e cultural no qual o surdo está inserido. Apesar desse avanço, muitos métodos de ensino ainda se baseiam no processo de aprendizagem das crianças ouvintes, o que torna o bilinguismo “não puro” em sua proposta.

A comunicação multimodal (Kelman, 2005) pode ser uma alternativa para facilitar o processo de aprendizagem do aluno surdo. Representa um conjunto de métodos que associa sinais e recursos comunicativos diversos, como desenhos, movimentos, gestos, imagens, entre outros para facilitar a construção de significados. Há uma negociação na compreensão dos significados ao longo de todo o processo de aprendizagem. É onde se diferencia da comunicação total.

A pedagogia surda, segundo Vilhalva<sup>3</sup> (2004) tem um sistema educativo próprio, onde os surdos mais velhos passam suas experiências aos mais novos. É a modalidade que, na atualidade, representa a diferença. É a defesa de uma educação que enfatiza as diferenças na mediação cultural. Ela vai priorizar os aspectos culturais, sociais e políticos da pessoa surda. Por isso, a importância da convivência nas comunidades surdas.

A mediação intercultural propõe trabalhar com as identidades surdas constituídas, porém sem rejeitar a cultura ouvinte; ela age como um incentivo à cultura afirmativa dos surdos (Perlin & Strobel, 2008)<sup>4</sup>. Assim, a ressignificação de surdez, como representação de uma diferença cultural, possibilita ao surdo o sentimento profundo de pertencimento e o leva a inserir-se no contexto social,

---

<sup>3</sup> <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=977>

<sup>4</sup> <http://pt.scribd.com/doc/4559884/Fundamentos-da-Educacao-dos-Surdos#scribd>

fazendo parte de um grupo de pessoas, práticas e instituições. Essa identidade surda vai sendo construída no cotidiano, interagindo com ouvintes, sem abrir mão da sua identidade.

Neste cenário educacional surge a educação inclusiva com a proposta de oferecer às pessoas com deficiência (ou deficiências) condições mais igualitárias de acesso e permanência à educação. Segundo Pletsch (2009), a proposta de educação voltada “para todos” ainda é recente em nossas sociedades datando do final do século XIX e início do século XX, na Europa, ganhando força no cenário mundial, após a Declaração dos Direitos Humanos em 1984.

Em 1990, em Jomtien, na Tailândia, ocorreu a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, onde foram organizados os preceitos básicos da declaração final, chamado de “Educação para Todos” que vem influenciando as políticas de educação inclusiva no Brasil desde então (Pletsch, 2009).

Como exemplo, o PNE/2014 (Plano Nacional de Educação) em sua Meta 4 cita a preocupação com a formação do aluno, no que diz respeito à inclusão:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Anexo da Lei Nº 13.005, 25/06/ 2014).

Nesse sentido, a Meta 4 do PNE/2014, ao garantir os direitos descritos acima, poderá contribuir para o desenvolvimento integral dessas crianças e adolescentes, tornando a escola um lugar mais aberto às diversidades. Porém, como nos dizem Costa, Góes e Kelman (2015) “... há uma enorme dificuldade em incluir o surdo em contextos pensados e estabelecidos por e para ouvintes” (p. 327).

Cabe ressaltar a dificuldade da pessoa surda em se adequar às exigências escolares, por mais que a escola ofereça professores especializados de atendimento educacional especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais. As dificuldades estão na falta de compreensão em reconhecer que o surdo pensa o mundo de uma forma diferente. Isso envolve sua forma de interagir, sua forma de apreender e ter sua individualidade respeitada como cidadão que é parte de uma sociedade (Rezende, 2010). Em uma perspectiva sociocultural, a forma como os professores de sala de aula e/ou de recursos lidam com ele e com sua cultura familiar vai influenciar a construção de uma visão de mundo deste aluno (Costa, Góes & Kelman, 2015).

Ressalta-se que a instituição educacional tende a adotar os valores da sociedade ouvinte, não apresentando uma visão holística sobre o aluno surdo e a surdez. Se o surdo não vai bem na escola pode ser porque as exigências que permeiam a escola e o ensino são voltadas para a primazia da língua portuguesa falada, oralizada, feita por ouvintes e em uma sociedade majoritariamente ouvinte.

É nesse sentido que se faz urgente uma mudança no modelo de inclusão pensado para os surdos, ou seja, a escola tal como conhecemos, pensada para ouvintes, trabalha metodologias voltadas para o mundo ouvinte, não vai conseguir incluir de fato as pessoas surdas, devido, primeiramente, à barreira linguística, depois, em muitos casos, a barreira cultural, compreendendo que existem várias comunidades surdas que se unem em prol de suas próprias formas de pensar, se comunicar e viver. Numa perspectiva multicultural, a inclusão se dará de forma a compreender essas diferenças, garantindo a inserção de professores e profissionais surdos, fluentes nas línguas de sinais nos ambientes escolares, participando ativamente da construção do currículo escolar e da escolha de metodologias voltadas para os estudantes surdos.

É necessário compreender os fenômenos que permeiam as mais diversas formas de ser de um indivíduo, assim como também de um coletivo, para que se respeitem seus costumes e suas

peculiaridades. A inclusão de um aluno surdo em uma classe regular significa um duplo desafio: tanto a escola, representada mais intimamente na figura do professor, quanto o aluno surdo, sentem a dificuldade devido a falta de fluência na comunicação dadas as diferenças linguísticas. Isso faz com que o processo de inclusão seja impregnado por um processo de “faz-de-conta”, como se bastasse a presença física destes alunos nos bancos escolares.

Segundo Kelman (2012), um primeiro passo seria a aquisição da língua de sinais, bem como o aprendizado da língua portuguesa, oferecidos em momentos pedagógicos distintos. A presença de um intérprete em sala de aula comum facilitaria a aquisição dos conteúdos curriculares e a presença do instrutor surdo, quando existente no AEE, facilitaria a aquisição da língua de sinais e a compreensão da língua portuguesa.

Ao reconhecer a Libras como primeira língua de instrução de surdos, a instituição escolar deve garantir por lei a presença de intérpretes e aulas de Libras nos espaços escolares. Porém, ao avaliar a qualidade do trabalho dos intérpretes, verificamos que existem limitações, pois muitos não têm uma formação adequada para atender aos surdos em níveis mais elevados de seu processo de escolarização (Melo & Soares, 2015).

Nesse caso, seria a educação bilíngue, onde a língua portuguesa é ensinada em sua forma escrita e a Libras é a língua de instrução para os surdos, faz-se necessário uma educação diferenciada, que prioriza a educação em sua totalidade, de forma acessível e garantida aos surdos. Porém, essa é uma perspectiva em construção, pois escolas plenamente bilíngues ainda não existem. O que vemos ainda é a Libras servindo apenas de base linguística para o ensino da língua portuguesa, apenas como uma forma de ‘ponte’, descartando assim, sua estrutura enquanto língua reconhecida e validada.

Para uma educação bilíngue é necessário compreender que o ensino-aprendizado se dará num processo de adaptação permanente e contínua, onde o aluno surdo possa apreender os conteúdos em língua portuguesa, em sua forma escrita, tendo garantida primeiramente, o aprendizado da língua de sinais (Quadros, 2005). Essa perspectiva estará sempre fazendo a ponte entre ambas as línguas, assim como acontece com pessoas que estão em processo de aprendizado de uma língua estrangeira.

## **O Multiculturalismo na Educação de Surdos**

A pessoa surda, assim como a ouvinte, tem sua identidade construída baseada no outro. Como Perlin e Quadros (2006), afirmam: “...passa a fazer um exercício para enxergar o “eu” que está no outro e exige ser enxergado enquanto “eu” pelo outro” (p. 169). Por muito tempo a pessoa surda foi considerada e ainda é, por alguns, como um ser deficiente, até mesmo culpado pela própria “deficiência”. Sendo assim, precisa urgentemente se “curar” e se adaptar à comunidade ouvinte. Para os ouvintes, aceitar o ser surdo significa compreender as diferenças presentes e manifestas em múltiplas expressões, sejam elas linguísticas, culturais ou sociais. Mas isso demanda um olhar menos egocêntrico e que, muitas vezes, a supremacia do ouvinte impede.

Wrigley (1996) aponta para o enfoque da surdez como um negócio rentável do ponto de vista da tecnologia, daí a manutenção da colonização da surdez pela audição. Ao deixar de ver a surdez como um problema implica-se em abalar interesses profundamente estabelecidos que envolvem aspectos comerciais.

Ao falar sobre multiculturalismo e surdez, Kelman (2015) diz ser necessário ter uma visão panorâmica sobre o assunto. O tema da surdez é hoje abordado como uma manifestação de uma particularidade cultural dentro de um contexto multicultural. No entanto, o multiculturalismo pode se dar de várias maneiras, pois trata-se de definir níveis de respeitabilidade e garantia de igualdades de direitos humanos aos grupos minoritários, sem qualquer discriminação.

Não devemos esquecer que a globalização procura uniformizar valores, sejam eles sociais, econômicos ou políticos, o que resulta na predominância das classes dominantes nesses aspectos, diminuindo assim, a atenção à diversidade. Os conflitos estarão sempre aparentes e as formas de exclusão são as mais diversas. A exclusão pode ser interpretada como um processo dinâmico de calar totalmente ou parcialmente os grupos sociais minoritários. Kelman (2015) atenta para o fato da visão “eugênica” da surdez, ou seja, a tentativa de “aperfeiçoar” a genética ou a construção humana, eliminando as diferenças/deficiências, o que deve ser olhado com atenção.

Os antecedentes teóricos do multiculturalismo são encontrados na teoria crítica, surgida no século XX, como a escola de Frankfurt. Entre os pensadores dessa escola estão Horkheimer, Adorno e Benjamin. Aí nasceu o conceito de que todo pensamento é ideológico. Estes autores chamavam a atenção para o fato de que, com o advento liberal e a concentração de riquezas de poucos em detrimento de muitos, a capacidade de pensar criticamente estava desaparecendo e dando lugar a individualismos egocêntricos.

Outros pensadores, como Marcuse e Habermas (Kelman, 2015), apontaram para a relação que existe entre compromisso e luta coletiva, entre conhecimento e poder. Essa questão perpassa a discussão da educação de pessoas surdas quando se trata da construção curricular e da inclusão, posto que nem sempre há a participação das comunidades surdas na elaboração dos planejamentos escolares, por exemplo. Silveira (2007) diz que “... deve-se terminar a colonização do currículo, como currículo ouvintista, currículo adaptado, etc...” (p. 186). A Lei 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2015) descreve que:

É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Parágrafo único, cap. IV).

Sendo assim, os direitos humanos das minorias devem ser garantidos em todas as suas expressões sejam elas religiosas, culturais, sexuais, linguísticas, etc. A consciência da diferença fortalece a contra hegemonia, dentro da própria cultura dos surdos (Kelman, 2012). A cultura é mediada através dos signos. Para que alunos surdos possam compartilhar as práticas culturais dos ouvintes é primordial que o mundo semiótico seja mediado de forma adequada. Para Kelman (2015), cabe analisar os processos culturais, que são construídos coletivamente e mediados pelos signos, pois o homem, ao adquirir linguagem, utiliza-se destes signos verbais para referir-se a algo, iniciando assim, o pensamento abstrato e conceitual.

Algumas concepções de multiculturalismo (Canen, 2012) podem ser exemplificadas, como o: multiculturalismo conservador ou empresarial, que tem como princípio construir uma única cultura, comum, estruturando valores, línguas, crenças (McLaren, 1997, 2000 *apud* Candau, 2012). Nesse sentido, a aceitação de uma cultura e língua surda rompe com o multiculturalismo conservador.

Candau (2012) cita James Banks (1999), autor que assume uma perspectiva multicultural liberal. Ele apresenta dois paradigmas quanto ao fracasso escolar: o primeiro se refere à privação cultural, compreendendo que o fracasso se dá devido a sua cultura nativa não lhe oferecer subsídios suficientes. O segundo paradigma é o da diferença cultural, que hierarquiza as diferenças culturais. É nessa segunda concepção que a educação de pessoas surdas pode estar sendo desenvolvida.

Noutra concepção, Candau (2012) cita McLaren (1997, 2000), que aponta uma tendência chamada multiculturalismo humanista liberal, onde, a tentativa de inclusão “reveste-se frequentemente de um humanismo etnocêntrico e universalista” que termina por privilegiar, muitas, vezes sem perceber, os referenciais dos grupos dominantes. Exemplo disso é o fato de muitas vezes os surdos estarem nas salas de aula regular apenas como mais um corpo físico, mas seu aprendizado é reduzido a um currículo mínimo.

Outra concepção de multiculturalismo é a que McLaren (1997, 2000 *apud* Candau, 2012) denominou de multiculturalismo crítico ou revolucionário. Essa tendência prioriza as transformações das relações sociais, culturais, construindo agendas sociais específicas de transformação, ou seja, espaços onde as significações são geradas.

Dentro da educação, o movimento multiculturalista crítico tem o desafio de transformar a escola num espaço democrático que respeite as condições de cada indivíduo e suas manifestações culturais e linguísticas. Para tornar essa política efetiva é necessário, como lembra Kelman (2012), “desbarbarizar” a educação dos surdos, oferecendo padrões eficientes de ensino, compreendendo suas especificidades e procurando suprir suas necessidades, pondo em prática a comunicação através da língua de sinais e do ensino da língua portuguesa.

Essas concepções de multiculturalismo fazem parte de atitudes que povoam a sociedade e a instituição escolar e são válidas também para a educação de surdos, o que torna urgente que se repense sobre quais caminhos devemos seguir para aperfeiçoar a educação dessa minoria. É com essa ótica que se deve reconsiderar a construção de um currículo, levando em conta as especificidades dos alunos surdos e também um programa pedagógico que conte com o apoio de técnicos, professores e comunidade. Requer uma mudança de paradigma na concepção do que significa educar.

Além disso, a escola, bem como todos que a formam, deve se estruturar para acolher com dignidade essa demanda. Um primeiro passo é aceitar que somos diferentes e que podemos nos comunicar das mais diversas formas. É necessário para tanto uma educação bilíngue, o que começa a se esboçar por meio de diferentes experiências nas escolas brasileiras. No entanto, cabe considerar a combinação de conteúdos na língua de sinais e o desenvolvimento do letramento. Ter em mente que o aprendizado de uma segunda língua não é empecilho para os surdos também que, assim como os ouvintes, aprendem uma língua estrangeira. Nada os impede de se tornarem bilíngues.

Bilíngues no sentido que coloca Quadros (2015), compreendendo que o *bi* de bilinguismo não significa uma dualidade Libras-Português, mas ultrapassa a questão da língua, abordando as questões políticas, sociais, culturais e a especificidade do aprendizado através, principalmente, da visualidade. Nesse sentido, Cummins (2003, *apud* Quadros, 2015) fala da política da linguística “aditiva” que considera que o uso de duas ou mais línguas não atrapalha a outra, pelo contrário, a enriquece. Os surdos, assim como algumas tribos indígenas, possuem uma língua própria, apesar de serem igualmente brasileiros. Mas, como brasileiros, também têm o direito de aprender a língua portuguesa, se assim o desejarem.

## Conclusão

Diante do que foi exposto, muito se tem a discutir para avançar em uma inclusão e educação das minorias surdas que envolvam acesso, permanência e aprendizagem. A educação de surdos, principalmente nas escolas regulares, sejam elas públicas ou particulares, ainda se mostra numa perspectiva conservadora quando aplica aos surdos um ensino pautado apenas nas sociedades ouvintes, com aulas oralizadas, ao mesmo tempo em que ocorre uma primazia dos costumes da sociedade ouvinte vigente.

Ainda que muitas escolas públicas, e até mesmo algumas particulares da rede regular, procurem oferecer atendimento especializado aos surdos e o apoio pedagógico em língua de sinais, existe a dificuldade de entendimento e comunicação por parte dos surdos que não são fluentes em línguas de sinais ou da professora especializada por não dominar a Libras. Nesse sentido, muitas vezes o surdo é visto como um ser exótico, e sua inserção escolar e social se dá apenas em datas comemorativas, e assim, este surdo acaba recebendo uma educação que segue uma perspectiva

folclórica. E esse tipo de educação tem se mostrado muito presente ainda em nossas realidades escolares.

Muitas escolas não conseguem por em prática um currículo pós-colonial, que siga uma perspectiva multicultural crítica, que se preocupe em desconstruir os binarismos existentes na educação de surdos. Pois a colonização do surdo pelos ouvintes ainda existe quando os currículos escolares são pensados dentro da perspectiva oralista e/ou ouvinte.

Assim, a concepção bilíngue para surdos parece ser uma forma humana e coerente para que possam transitar de forma acessível no meio da grande maioria ouvinte. É urgente que escolas bilíngues sejam plenas em suas proposições quanto à educação de surdos brasileiros, pensando não somente em duas línguas em si, mas no direito de conquistar a oportunidade de participação na cultura ouvinte sem, no entanto, se sujeitar ou abrir mão de sua identidade e cultura. Significa possibilitar que ele se torne bicultural, e, portanto, conhecedor da cultura surda e da ouvinte também, compreendendo que a sociedade brasileira é constituída por diferentes culturas.

Adotar o multiculturalismo crítico dentro de uma perspectiva bilíngue possibilita que a escola compreenda, contextualize, inclua o surdo no mundo, e não somente no ambiente escolar. Este é um caminho a ser seguido para que se ampliem as possibilidades de sucesso na educação escolar dos surdos. A perspectiva multicultural crítica aponta de forma relevante como sedimentar as transformações da sociedade e das próprias comunidades surdas, perante a construção identitária dos surdos, como cidadãos plenos de deveres e direitos.

## Referências

- Alvez, C. B., Ferreira, J. P., & Damázio, M. M. (2010). *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*. V. 4. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, Fortaleza, CE.
- Bortoline, A. (2011, agosto). Diversidade sexual e de gênero na escola: Uma perspectiva inter-relacional e intercultural. *Revista Espaço Acadêmico*, 11(123) (UEM), 27-37. Recuperado de [http://diversidade.pr5.ufrj.br/images/Bortolini\\_-\\_Diversidade\\_Sexual\\_e\\_de\\_G%C3%AAnero\\_na\\_Escola\\_-\\_Rev.\\_Espa%C3%A7o\\_Acad%C3%AAmico.pdf](http://diversidade.pr5.ufrj.br/images/Bortolini_-_Diversidade_Sexual_e_de_G%C3%AAnero_na_Escola_-_Rev._Espa%C3%A7o_Acad%C3%AAmico.pdf)
- Botelho, P. (2002). *Linguagem e letramento na educação de surdos: Ideologia e práticas*. V. 3. Belo Horizonte, MG. Ed. Autêntica.
- Brasil (2014). Plano nacional de Educação – PNE. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.
- Brasil (2015). Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.
- Candau, V. M. (2012). *Didática crítica intercultural: Aproximações*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Canen, A. (2007). O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Comunicação e Política*, 25(2), 91-107.
- Canen, A., & Xavier, G. (2011). Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, 16(48), 641 – 813. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782011000300007>
- Canen, A & Xavier, G. (2012, maio/agosto). Gestão do currículo para a diversidade cultural: discursos circulantes em um curso de formação continuada de professores e gestores. *Currículos sem Fronteiras*, 12(2), 306-325.

- Canen, A (2012). Currículo e multiculturalismo: Reflexões a partir de pesquisas realizadas. L.L. de C.P. Santos, & A. M. P. Favacho, (Orgs.), *Políticas e práticas curriculares: Desafios contemporâneos* (p. 237 – 250). Curitiba: Ed. CRV.
- Canen, A. (2014, janeiro/junho). Currículo para o desafio à xenofobia: Algumas reflexões multiculturais na educação. *Revista Conhecimento e Diversidade*, 11(11), 89-98.
- Carvalho, J. R. (2011, março). Língua de Sinais Brasileira e Breve Histórico da Educação Surda. *Ed. Arara Azul*, (7). Recuperado de <http://editora-arara-azul.com.br/site/educacao/61>
- Costa, J., Góes, A., & Kelman, C. A. (2015, maio/agosto). Inclusão de alunos com implante coclear: a visão dos professores. *Revista Educação Especial*, 28(52), 325-338. Recuperado de: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>
- Fleuri, R. (2006). Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Revista Educação e Sociedade, Campinas*, 27(95), 495-520. <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302006000200009>
- Gesueli Z., & Moura A, L. de. (2006, junho). Letramento e surdez: a visualização das palavras. *Revista Educação Temática e Digital – ETD*, 7(2), 110-122.
- Kelman, C. A. (2005). "*Aqui tudo é importante!*" Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo. (Tese de doutorado), UnB: Brasília.
- Kelman, C. A. (Org.). (2008). *Métodos, técnicas e recursos na educação de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais*. Brasília: Ed.UnB.
- Kelman, C. A. (2011). Significação e aprendizagem do aluno surdo. A. M. Martínez, & M.C.V.R. Tacca, (Orgs.). *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência* (pp. 175-207). Campinas, SP: Editora Alínea. Campinas, SP: 2011, p. 175-207
- Kelman, C. A. (2015). Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. A. C. B. Lodi, A. D. B. Mélo & E. Fernandes (Orgs.). *Letramento, Bilinguismo e a educação de surdos*, 2ª. Edição. (pp. 49 – 69). Porto Alegre: Mediação,
- Lacerda, C. B. F. (1998). Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos CEDES*, 19(46), 68-80. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>
- Mazzotta, M. (2011). *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. 6ª edição. São Paulo: Cortez.
- Mélo, A., & Soares, F. (2015). O intérprete de Língua de Sinais (ILS) no ensino médio. A. Lodi, & A. Mélo, *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*, 2ª. ed. (pp. 373 – 391), Porto Alegre, Mediação.
- MEC/SESP (2006). Educação infantil: saberes e práticas da inclusão. Dificuldades de comunicação e sinalização: surdez. MEC, *Secretaria de Educação Especial*, V.89, 4ª. ed. Distrito Federal, Brasília.
- Oliveira, L. F. de (2012). Perspectiva e Emergência de Construção de uma Análise Decolonial: Conclusões? (pp. 263-286) *História da África e dos Africanos na Escola: Desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História*. Rio de Janeiro: FAPERJ/Imperial Novo Milênio. PM Cid:PMC3290370
- Perlin, G., & Strobel, K. (2008). *Fundamentos da educação de surdos*. Florianópolis: UFSC. Recuperado de: <http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/libras/unidade3>
- Pletsch, M. (2009). *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas* (tese de doutorado) UERJ, Rio de Janeiro.
- Quadros, R. M. (1997). *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Quadros. (2015). O "bi" em Bilinguismo. E. Fernandes (Org.), *Surdez e bilinguismo* (pp. 27-37). Porto Alegre: Editora Mediação. Vol.1.

- Quadros (Org.). (2006). R. Müller de Quadros (Org.). *Estudos surdos I* / Petrópolis, RJ: Arara Azul.
- Queiroz, E., & Kelman, C. (2007). Implicações do implante coclear no processo de escrita de uma criança surda. *IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação especial*, Londrina/PR.
- Rangel, G., & Stunpf, M. (2015). A pedagogia da diferença para o surdo. A. Lódi, & A. Melo, A., *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*, 2ª. ed. (pp. 113 – 124). Porto Alegre, Mediação.
- Rezende, P. L. F. (2010). *Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos*. (Tese de doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.
- Santiago, M., Akkari, A., & Marques, L. P. (2013). Os Caminhos do Interculturalismo no Brasil. *Educação Intercultural: Desafios e possibilidades* (pp. 15-33). Petrópolis: Ed. Vozes.
- Silveira, C. (2007). O Currículo de língua de sinais e os professores surdos: Poder, identidade e cultura surda. R. Müller de Quadros & G. Perlin (Orgs), *Estudos Surdos I* (p. 150-189). I. Petrópolis, RJ: Arara Azul.
- Vilhalva, S. (2007). *Pedagogia Surda*. Corumbá - MS: Ed. Arara Azul. Recuperado de <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=977>
- Wrigley, O. (1996). *The politics of deafness*. Washington, DC: Gallaudet University Press.

## Sobre as Autoras

### **Eva Navegantes**

Mestre em Educação pela UFRJ

[prof.evanavegantes@gmail.com](mailto:prof.evanavegantes@gmail.com)

<http://orcid.org/0000-0001-7311-6539>

É Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro / UFRJ, na linha de pesquisa: Inclusão, Ética e Interculturalidade, especialista em Planejamento Escolar e Políticas Públicas (UGF/RJ), graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (2004). Atua na Educação Especial, na estimulação essencial de crianças surdas e com alunos surdos usuários de Implante Coclear, no Instituto Felipe Smaldone-Belém/Pa, Participa do LaPEAD/FE/UFRJ (Laboratório de Pesquisa, Estudos e apoio à Participação e à Diversidade em Educação) e no GEPeSS (Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Surdez).

Pesquisa e escreve sobre surdez e surdos com implante coclear.

### **Celeste Azulay Kelman**

Faculdade de Educação/Programa de Pós Graduação em Educação/UFRJ

[celeste@kelman.com.br](mailto:celeste@kelman.com.br)

É Professora Associada da UFRJ e integrante da Linha de Pesquisa Inclusão, Ética e Interculturalidade e Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez – GEPeSS. Possui graduação no Instituto de Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1972), mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1995) e doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília (2005). É autora do Livro Sons e Gestos do Pensamento: um estudo da linguagem egocêntrica na criança surda e organizou outros seis livros. Publicou vários artigos, sendo três em inglês. Tem 15 capítulos em livros com temas na área de Educação Especial/Inclusiva e surdez, 3 artigos publicados no exterior e 18 em publicações nacionais em temas como educação inclusiva, surdez, educação especial e linguagem. É parecerista ad-hoc de várias publicações nacionais e uma internacional.

**Ana Ivenicki**

Faculdade de Educação/Programa de Pós Graduação em Educação/UFRJ

[aivenicki@gmail.com](mailto:aivenicki@gmail.com)

É PhD em Educação pela University of Glasgow. Tem Mestrado em Educação pelo Departamento de Educação da PUC-Rio e Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente é Professora Associada do Departamento de Fundamentos de Educação/Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui inúmeras publicações em periódicos nacionais e internacionais bem como livros publicados/organizados, e vários trabalhos em anais de eventos. Tem sido Palestrante/Conferencista convidada em diversas instituições. Desenvolve pesquisas em Multiculturalismo e Formação de Professores, tendo especial interesse nas áreas de Educação Comparada, Avaliação da Aprendizagem e Avaliação Institucional. Foi agraciada com o prêmio CORA CORALINA, pela Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação/ ANPEd e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, conferido na 36a. Reunião Anual da ANPEd /2013, Goiania, pela contribuição à Educação com Inclusão Social.

---

## arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 24 Número 76

18 de julho 2016

ISSN 1068-2341



O Copyright e retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa\_aape.

---

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),  
**Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**

Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas  
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech**, (Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride** (Universidad de San Andrés/Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon**, Universidad de Granada

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro** Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner** Universidad Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana, México

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV, México

**Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**María Guadalupe Olivier Tellez,**

Universidad Pedagógica Nacional, México

**Miguel Pereyra** Universidad de Granada, España

**Mónica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

**José Luis Ramírez Romero**

Universidad Autónoma de Sonora, México

**Paula Razquin** Universidad de San Andrés, Argentina

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo, España

**Jurjo Torres Santomé**, Universidad de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana, México

**Juan Carlos Tedesco** Universidad Nacional de San Martín, Argentina

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells** Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés, Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Cosulting Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Sherman Dorn, David R. Garcia, Eugene Judson, Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

**Cristina Alfaro** San Diego State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**R. Anthony Rolle** University of Houston

**Gary Anderson** New York University

**Jacob P. K. Gross** University of Louisville

**A. G. Rud** Washington State University

**Michael W. Apple** University of Wisconsin, Madison

**Eric M. Haas** WestEd

**Patricia Sánchez** University of University of Texas, San Antonio

**Jeff Bale** OISE, University of Toronto, Canada

**Julian Vasquez Heilig** California State University, Sacramento

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Aaron Bevanot** SUNY Albany

**Kimberly Kappler Hewitt** University of North Carolina Greensboro

**Jack Schneider** College of the Holy Cross

**David C. Berliner** Arizona State University

**Aimee Howley** Ohio University

**Noah Sobe** Loyola University

**Henry Braun** Boston College

**Steve Klees** University of Maryland

**Nelly P. Stromquist** University of Maryland

**Casey Cobb** University of Connecticut

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Benjamin Superfine** University of Illinois, Chicago

**Arnold Danzig** San Jose State University

**Jessica Nina Lester** Indiana University

**Maria Teresa Tatto** Michigan State University

**Linda Darling-Hammond** Stanford University

**Amanda E. Lewis** University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera** Virginia Commonwealth University

**Elizabeth H. DeBray** University of Georgia

**Chad R. Lochmiller** Indiana University

**Tina Trujillo** University of California, Berkeley

**Chad d'Entremont** Rennie Center for Education Research & Policy

**Christopher Lubienski** University of Illinois, Urbana-Champaign

**Federico R. Waitoller** University of Illinois, Chicago

**John Diamond** University of Wisconsin, Madison

**Sarah Lubienski** University of Illinois, Urbana-Champaign

**Larisa Warhol** University of Connecticut

**Matthew Di Carlo** Albert Shanker Institute

**William J. Mathis** University of Colorado, Boulder

**John Weathers** University of Colorado, Colorado Springs

**Michael J. Dumas** University of California, Berkeley

**Michele S. Moses** University of Colorado, Boulder

**Kevin Welner** University of Colorado, Boulder

**Kathy Escamilla** University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss** Deakin University, Australia

**Terrence G. Wiley** Center for Applied Linguistics

**Melissa Lynn Freeman** Adams State College

**Sharon Nichols** University of Texas, San Antonio

**John Willinsky** Stanford University

**Rachael Gabriel** University of Connecticut

**Eric Parsons** University of Missouri-Columbia

**Jennifer R. Wolgemuth** University of South Florida

**Amy Garrett Dikkers** University of North Carolina, Wilmington

**Susan L. Robertson** Bristol University, UK

**Kyo Yamashiro** Claremont Graduate University

**Gene V Glass** Arizona State University

**Gloria M. Rodriguez** University of California, Davis