



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS: A GESTÃO DAS
DIFERENÇAS LINGUÍSTICAS**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Patrícia Graff

**Santa Maria, RS, Brasil
2010**

INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS: A GESTÃO DAS DIFERENÇAS LINGUÍSTICAS

por

Patrícia Graff

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

Orientador: Prof. Ms. Vantoir Roberto Brancher

Santa Maria, RS, Brasil

2010

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS: A GESTÃO DAS
DIFERENÇAS LINGUÍSTICAS**

elaborada por
Patrícia Graff

como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Ms. Vantoir Roberto Brancher
(Presidente/Orientador)

Ms. Myrian Cunha Krum (UFSM)

Dr. Claudemir de Quadros (UFSM)

Santa Maria, 02 de agosto de 2010.

Aos meus queridos alunos/amigos surdos: André, Juliana, Luciana, Rubia, Tiarles e Vitor, que possibilitaram esta maravilhosa incursão pelo mundo dos surdos e da língua de sinais.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço aos meus pais – Nair e Alberto – e aos meus irmãos – Letícia e Fernando –, meus amores, meu chão, meu ar, meu tudo, sem os quais eu não teria o referencial de família, tão importante em minha vida. Vocês são meu porto seguro, onde me abrigo todas as vezes em que procuro forças para continuar. Especialmente nestes últimos dois anos, vocês se constituíram fonte essencial em minha vida, o apoio imprescindível frente a todas as mudanças e reviravoltas ocorridas neste período.

Ao meu namorado – Marcos – vai um agradecimento todo especial, pelo apoio despendido, por compartilhar os finais de semana comigo, por me animar, por ser carinho, companhia, afeto. A você, meu amor, “Muito Obrigada!” por continuar ao meu lado, por ser presença mesmo a distância e por incentivar todas as minhas “maluquices”.

As minhas super amigas/colegas de faculdade que, mesmo depois da formatura, continuam sendo presença constante em minha vida. A vocês, que sabem muito de mim, com quem compartilho muito de minha vida e desta experiência nova que ainda estou experimentando, vai um agradecimento enorme, de quem tem uma admiração gigantesca por todas e sente-se muito feliz, por vivenciar a continuidade de um elo precioso constituído na graduação. Muito obrigada meninas!

Aos meus alunos surdos – Vitor, Rubia, Tiarles, André, Luciana e Juliana – que me apresentaram ao mundo dos surdos e me permitiram participar de suas vidas e de sua educação, mostrando-se antes de tudo como meus amigos. Muito obrigada a todos vocês!

E, por fim, e não menos importante, não poderia deixar de agradecer a uma pessoa muito especial, que se mostrou companhia em todos os momentos de que precisei, a uma pessoa com quem divido minhas idéias, angústias, alegrias e loucuras... A você Jane, “muito obrigada” por todos os almoços juntas, por todos os livros emprestados, pelo ombro amigo, por ouvir o que tenho a dizer e por compartilhar tua vida comigo. Você, sem dúvida foi a pessoa mais importante em minha vida, desde que cheguei aqui e tem sido peça fundamental na transformação e constituição desta pessoa e profissional, que aqui se apresenta. Muito Obrigada!

A formação de um cidadão mais crítico depende de uma escola mais crítica e ativa, uma escola que construa com seus próprios instrumentos, os seus projetos e a sua forma de atuação. É desta escola autônoma que emergirão os homens exigentes, críticos e ativos, os sujeitos que não se acomodarão frente a miséria, os sujeitos que se chocarão com a violência, os sujeitos que saberão ler um novo mundo e criar um novo país. Desta escola surgirão os sujeitos que construirão um país no qual não hajam excluídos, um país que respeite as diferenças, um país no qual os espaços serão divididos em harmonia. Dessa escola sairão os sujeitos que, tendo vivenciado a democracia nos bancos escolares, não se tornarão tiranos de seus irmãos, e construirão um país que, ao respeitar as minorias possa aprender a “ouvir, ver e compreender” o som de muitas línguas ao descobrir o som do silêncio (SILVA, 2005 p.48).

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS: A GESTÃO DAS DIFERENÇAS LINGÜÍSTICAS

AUTORA: PATRÍCIA GRAFF

ORIENTADOR: VANTOIR ROBERTO BRANCHER

Data e Local da Defesa: Santa Maria/RS, 02 de agosto de 2010.

O presente trabalho se constitui de um estudo monográfico, cujo lócus de pesquisa se encontra na trajetória de dois alunos surdos, incluídos em uma turma de 1º ano de uma escola de Ensino Médio e os encaminhamentos realizados – pela escola – junto a sua escolarização. Verifica-se, também, a contemplação – ou não – de seus direitos nos documentos que regem a vida escolar, a fim de garantir o atendimento de suas necessidades conforme prerrogativas legais. Como ferramentas para o desenvolvimento desta investigação, foram exploradas – principalmente – observações do cotidiano escolar, contando ainda com entrevistas semi-estruturadas – junto a três professores que atuam na turma em que os alunos surdos se encontram matriculados e coordenação pedagógica – e análise documental – do PPP da escola –, de acordo com a legislação nacional que contempla a temática. Ao final da pesquisa foi possível perceber que a realidade escolar estudada já apresenta alguns indicativos de ações voltadas aos alunos surdos, construídos ao longo de um ano de trabalho colaborativo entre professor do ensino regular, intérprete educacional e coordenação pedagógica. No entanto, tem-se consciência de que ainda há muito a ser feito, rumo às condições adequadas de ensino-aprendizagem e, para tanto, parcerias mais sólidas entre os profissionais que atuam frente aos alunos surdos e seus colegas, ainda precisam ser estabelecidas e objetivos comuns/conjuntos construídos, para que nos aproximemos deste ser chamado aluno, a fim de considerá-lo em toda a sua singularidade, com a finalidade de construir aprendizagens significativas para ele.

Palavras-chave: Inclusão; Surdez; Educação Especial; Gestão Escolar.

ABSTRACT

Specialization Thesis
Distance Learning Postgraduate Program
Lato-Sensu Specialization in Educational Management
Federal University of Santa Maria

INCLUSION OF DEAF STUDENTS: MANAGEMENT OF LINGUISTIC DIFFERENCES

AUTHOR: PATRÍCIA GRAFF

ADVISER: VANTOIR ROBERTO BRANCHER

Date and Place of Defense: Santa Maria/RS, August the 2nd, 2010.

The present work is a monographic study, whose locus of research is in the path of two deaf students, included in a class of 1st grade of a public high school and referrals – by school – with their schooling. There is also the contemplation – or not – of their rights in the documents governing the school, to ensure the fulfillment of their needs according to legal prerogatives. As tools for the development of this research, one have been explored - especially - As tools for the development of this research have been explored - mostly - observations of everyday school life, by the use of semi-structured interviews - As tools for the development of this research have been explored - mostly - observations of everyday school life, with the advantage of semi-structured interviews - along with three teachers who work in the classroom where deaf students are enrolled and education coordination - and document analysis – PPP of the school -, in accordance with national legislation that addresses the issue. At the end of the research was possible to see that the reality of the school already shows some indicatives of actions directed to deaf students, built over a year of collaborative work which involved regular education teachers, educational interpreter and coordinating education. However, one is aware that much remains to be done, towards the right conditions for teaching and learning and, therefore, stronger partnerships between the professionals who work front of deaf students and their colleagues have yet to be established and common goals / sets need to be constructed for us to approach those so called students and cover their uniqueness, with the aim of constructing meaningful learning for them.

Keywords: Inclusion; Deafness; Special Education, School Management

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
1 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO?	16
2 A SURDEZ E A INCLUSÃO DE SURDOS NA REDE REGULAR DE ENSINO	24
3 O LUGAR DA GESTÃO ESCOLAR: A VISÃO DOS PROFESSORES	31
3.1 Gestão Escolar: pressupostos básicos	32
3.2 Retrospectiva das ações desenvolvidas na escola	35
3.3 O que dizem os professores?	39
4. IMPRESSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	51
APÊNDICES	55

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A	55
APÊNDICE B	56
APÊNDICE C	57

APRESENTAÇÃO

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais¹ no ensino regular está a cada dia mais presente no cotidiano escolar. Um número crescente de alunos com alguma necessidade educacional especial – seja ela cognitiva, motora, sensorial, de linguagem ou de qualquer outra ordem – chega à escola a cada ano e, as formas como esta vem acolhendo e interpretando as peculiaridades de cada um destes alunos, têm se mostrado diversas.

Concomitante a esta realidade, a gestão democrática, também, tem sido debatida em grande parte das instituições educacionais; talvez na tentativa de conscientizar a todos – professores, pais, alunos, funcionários, direção – sobre a sua importância frente ao processo educativo e inclusivo, reafirmando as responsabilidades/papéis de cada um desses agentes, para o desenvolvimento dos alunos, marcados ou não por alguma necessidade educacional especial, dentro de um espaço inclusivo.

Tendo em vista o cenário educacional atual, aliado a uma experiência que diz da atuação desta pesquisadora, como intérprete educacional² de dois alunos surdos incluídos na 1ª série do Ensino Médio, de uma escola pública; desenvolveu-se, aqui, pesquisa sobre as estratégias de que esta escola tem se utilizado, a fim de levar a termo práticas educativas inclusivas, que consideram as características pressupostas pela presença de alunos surdos em classes regulares de ensino, para a elaboração e implementação das aulas.

Neste sentido, o tema/problemática que move o presente estudo, gira em torno da seguinte questão:

Como uma escola de Ensino Médio, da região noroeste do Rio Grande do Sul tem percebido a inclusão de alunos surdos?

¹ A expressão “necessidades educacionais especiais”, usada aqui e em outros momentos do texto, não se refere, em momento algum, a eufemismo, afinal essa é uma das nomenclaturas sugeridas pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), quando se refere a pessoas marcadas pela deficiência, que pode ser substituída pelo termo deficiência. Segundo essa política, o conceito de necessidades educacionais especiais – que passa a ser amplamente disseminado a partir da Declaração de Salamanca (1994) – ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social.

² Pessoa que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita) (BRASIL, 2007 p. 11). O intérprete educacional “deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas surdos e os colegas ouvintes (Idem, p. 60).

Ao refletir acerca desta questão, percebe-se a importância que a gestão escolar assume frente ao processo inclusivo, já que, suas contribuições se constituem prerrogativas fundamentais para a organização da escola e da sala de aula inclusivas.

Na tentativa de estabelecer conexões entre a legislação que trata das normativas estabelecidas para o atendimento educacional, destinado a pessoas com necessidades educacionais especiais e as práticas exercitadas na escola – a fim de oferecer suporte a elas –, incluem-se na pesquisa, também, as normas, a legislação. O que se fala, o que se escreve, o que se lê, o que se produz e que sujeitos são produzidos, tomando como referência a inclusão desses alunos no ensino comum.

É importante frisar ainda que “ter acesso não significa apenas ter matrícula e um lugar físico assegurado, mas ser sujeito participante, tanto social como cognitivamente da construção e da divisão deste saber” (SILVA, 2005 p. 42). E, desde o princípio, este pressuposto tem se constituído peça chave para o trabalho nesta escola, onde se procura construir coletivamente, um espaço que atenda as necessidades destes alunos e que possibilite o protagonismo destes sujeitos, frente ao processo educativo. Neste sentido, temos como objetivos e metas, do Plano Nacional de Educação/2001:

Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício (BRASIL, 2001, p.58)

Vale destacar que, a discussão do projeto político pedagógico (PPP) da escola se faz necessária, para a melhoria/aperfeiçoamento dos encaminhamentos oferecidos ao sujeito surdo – e aos demais –, salientando que as condições oferecidas para a sua educação precisam ser adequadas as suas necessidades, ao mesmo tempo em que precisam ser eficazes e promover o desenvolvimento do aluno, bem como suas aprendizagens, tanto as escolares como as de vida diária.

Ainda acerca do PPP, concebe-se que nele seria profícua a contemplação da Educação Especial, campo que vem ganhando maior espaço por meio da política de educação inclusiva. Sabe-se que a Educação Especial, da forma como está posta hoje, deve oferecer suporte/apoio aos professores do ensino comum, que tenham alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em suas turmas. Cabe a

ela também, prestar atendimento educacional especializado³ a estes alunos em turno inverso ao do ensino regular (BRASIL, 2008).

A política diz ainda do atendimento aos alunos surdos – público alvo da presente pesquisa –, sobre a necessidade de intérprete de linguagens e códigos para o acompanhamento de todas as atividades desenvolvidas na escola, no(s) turno(s) em que o(s) aluno(s) surdo(s) permanecer(em) na mesma. Vale investigar de que forma estas garantias encontram-se contempladas no PPP e a maneira como a gestão desta escola, tenta proporcionar condições para que este trabalho seja realizado. Cabe lembrar que gestores todos podem ser, não apenas a direção, mas todo e qualquer profissional comprometido com o processo educacional. Segundo Libâneo (2001, p 25), “uma das funções profissionais básicas do professor é participar ativamente na gestão e organização da escola contribuindo nas decisões de cunho organizativo, administrativo e pedagógico-didático”, tornando, assim, a educação um processo coletivo e em constante revisão, contando com a parceria de todos os envolvidos. O Ministério da Educação também corrobora com esta afirmativa, dizendo que:

a gestão da escola se traduz cotidianamente como ato político, pois implica sempre uma tomada de posição dos atores sociais (pais, professores, funcionários, estudantes...). Logo, a sua construção não pode ser individual, pelo contrário, deve ser coletiva, envolvendo os diversos atores na discussão e na tomada de decisões (BRASIL, 2004 p. 28).

Por fim, faz-se necessária a consideração do bilinguismo⁴ neste contexto, onde o aluno surdo tem direito ao acesso as informações/conteúdos por meio de sua língua materna⁵, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); já que, somente através de uma educação bilíngue, poderemos promover a qualidade do processo ensino-aprendizagem, considerando as necessidades dos alunos surdos. Neste contexto, a

³ De acordo com a Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial, em seu Art. 2º: O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

⁴ Situação em que o sujeito é usuário de duas línguas reconhecidas nacionalmente – no caso dos sujeitos surdos, podem ser considerados bilíngues quando de sua proficiência em Língua Portuguesa e em Língua de Sinais, ambas reconhecidas como língua.

⁵ Um aspecto fundamental a respeito da linguagem humana é que todo ser humano, no convívio de uma comunidade lingüística, fala (pelo menos) uma língua, a sua língua materna, aprendida com rapidez surpreendente, até os cinco anos de idade, em estágios com características idênticas entre as comunidades lingüísticas, independentemente da ampla diversidade da experiência lingüística e das condições sociais em que se desenvolve o processo de aquisição (BRASIL, 2004, p.63).

língua portuguesa aparece como segunda língua – não menos necessária –, já que estamos cercados por todos os lados, de informações codificadas nesta língua. Justifica-se, aqui, a escolha do título deste trabalho, já que a educação de surdos pressupõe o ensino em outra língua – que não a padrão, oral – e ocasiona diferenças linguísticas nas trocas comunicativas entre surdos e ouvintes, que compartilham deste espaço.

Diante do exposto acima, busca-se nesta investigação, conhecer os caminhos e os contornos assumidos pelo processo inclusivo de alunos surdos, em uma classe comum de uma escola pública. Torna-se objetivo deste estudo, também, a observação dos meios pelos quais a gestão escolar busca proporcionar condições a aprendizagem, ao conhecimento e ao crescimento destes alunos dentro da escola. Será a inclusão, uma preocupação legítima no espaço educativo estudado?

A presente investigação encontra-se pautada em pesquisas bibliográficas e documentais, as quais incluem a legislação – decretos, portarias, leis, normas, resoluções... –, no intuito de acompanhar a evolução concernente a educação brasileira, no âmbito da Educação Especial, realizando um paralelo entre legislação e prática educacional; e o PPP da escola, com o objetivo de verificar os enfoque/direção assumido pela educação dentro da escola; bem como nos colaboradores/autores que tratam da temática abordada.

No entanto, salienta-se que, este não foi o único instrumento de pesquisa. Por meio de entrevista semi-estruturada, junto a três professores atuantes na turma em que os alunos surdos estão inseridos – vale informar que foram estes o sujeitos que se disponibilizaram a participar da pesquisa –, bem como com a coordenação pedagógica, buscou-se levantar as suas percepções sobre o processo inclusivo e o seu contato com o PPP da escola. Optou-se por esta forma de coleta de dados, tendo em vista que a entrevista “permite que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados” (ROSA e ARNOLDI, 2006 p.30-31).

Assim, o enfoque qualitativo mostrou-se como o mais adequado para este trabalho, pois, conforme Mynayo (1994):

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (p.22)

Considerando a importância das subjetividades de alunos e professores – afinal nós, seres humanos, somos essencialmente subjetivos – em todo e qualquer processo educativo, também nesse se faz necessária a pesquisa de significados e sentidos que o processo inclusivo traz consigo. Sentidos estes, contidos nos discursos dos sujeitos participantes do “sistema-educação”, os quais serão analisados. Saliênta-se, assim, que a atuação/pesquisa ocorreu diretamente na escola, entendendo que, o processo de gestão se dá em todos os espaços da mesma e é papel/função de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo; deste modo, observada nos seus documentos, diretrizes, projeto político pedagógico, leis, normas, tanto quanto – ou mais – em suas ações, falas, anseios, desejos, condutas e comportamentos. Vale lembrar que todas estas considerações estão apoiadas no princípio da inclusão, mais precisamente na inclusão de alunos surdos no ensino regular.

Assim, no primeiro capítulo efetuou-se uma retomada histórica da Educação Especial no Brasil, pautada na legislação que conduz a sua trajetória. Este capítulo detém-se aos enfoques atribuídos ao atendimento educacional de pessoas com necessidades educacionais especiais, acompanhando a sua evolução até os dias atuais.

Já no segundo capítulo, a surdez encontra-se contemplada, trazendo colaborações advindas dos Estudos Culturais e dos estudiosos que tratam do tema, principalmente no Brasil. Admitindo que a perspectiva teórica do pesquisador assume caráter importante na pesquisa, explana-se acerca do pressuposto teórico adotado e sua influência sobre a forma de trabalho efetivada.

E, no terceiro capítulo são trazidas as contribuições dos sujeitos da pesquisa – aqui denominados gestores – na tentativa de pontuar elementos relevantes para o processo educativo. Com estas contribuições é possível conhecer os caminhos, por onde a inclusão vem se configurando na escola e – possivelmente – realizar intervenções mais objetivas neste âmbito. Junto as contribuições dos sujeitos da pesquisa, são levantadas questões pertinentes a gestão escolar, na tentativa de problematizar a sua função, a sua interferência no processo educacional, observando sua importância para/na inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Ressalta-se, ainda, que as contribuições no campo da gestão escolar, encontram-se apoiadas, principalmente, nos escritos de Libâneo, por parecerem mais coerentes com o cenário educacional atual.

Por fim, vêm a tona, as considerações e apontamentos finais, aqueles possíveis de serem concluídos ao término de uma pesquisa. Talvez, este capítulo traga muito mais dúvidas do que respostas propriamente ditas, na tentativa de provocar inquietações que movimentem, que façam crescer e, quem sabe, ecoar em nossas escolas ou, até mesmo, tornar-se objeto de uma nova investigação.

1. A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO?

Os relatos históricos que tratam de experiências com pessoas marcadas pelo déficit, desde a Antiguidade, conduzem a um repertório de genocídios, que datam desde as cidades gregas de Atenas e Esparta. “Mesmo Martin Luther, o reformador protestante, aconselhava que se matassem as assim denominadas ‘crianças monstros’ (BEYER, 2005 p.14)”. Os deficientes eram vistos como maldição e motivo de vergonha para as famílias, sem direito a participar da vida em sociedade, sem direito a educação, sem direito a vida, “consideradas como sem ‘prontidão escolar’ e ‘não educáveis’” (Idem, p.14). Após séculos de discriminação e esquecimento – não serão pormenorizados, aqui, os relatos deste longo período de massacres, visto que não é objetivo do presente trabalho – os deficientes conquistaram o direito a educação.

Com o advento das escolas especiais, as crianças com necessidades educacionais especiais – esta denominação sofreu várias alterações durante esta trajetória – passaram a ter o direito de frequentar as escolas, o que pode ser considerado uma ruptura com a completa segregação, vislumbrando a possibilidade de gradativa inserção na sociedade.

De princípio houve a predominância do paradigma clínico-médico ou clínico-terapêutico, que orientou todo o atendimento direcionado a estas pessoas, onde se buscava “através de medidas terapêuticas, a ‘correção’ dos desvios, através de processos de compensação, que têm como função aproximar essas pessoas dos parâmetros da ‘normalidade’ (BEYER, 2005 p. 17)”, na tentativa de curar a deficiência. Skilar diz que ainda hoje há, no campo da Educação Especial uma falta de clareza sobre a sua tarefa, ainda não se sabe se esta “perspectiva educativa” (1997, p.10) encontraria seu lugar – exercendo sua função – aliada a Medicina ou a Pedagogia, ou até mesmo tomando para si, práticas de ambas as áreas.

Já o debate sobre a promoção da igualdade, o direito a educação para todas as pessoas, tanto em seu acesso como em sua permanência na escola, teve seu início no Brasil, muito recentemente, com impacto mais significativo na década de 90. Depois de uma longa caminhada, seus direitos passaram a ser garantidos em lei

e a Constituição Federal de 1988, foi uma das pioneiras ao mencioná-los em seu capítulo III, dizendo que:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2006 p. 19).

Já a Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 – que dispõe sobre o apoio às pessoas “portadoras⁶” de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – vem corroborar com o que já havia sido dito na Constituição, estabelecendo que órgãos e entidades devem viabilizar, prioritária e adequadamente:

I - na área da educação:

a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;

b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;

c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;

d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;

e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;

f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino; (BRASIL, 2006 p.23-24)

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96 – e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – também levantam a questão, prevendo a garantia do atendimento educacional especializado para pessoas com necessidades educacionais especiais, preferencialmente, no ensino regular.

Como marco importante na trajetória da Educação Especial, temos ainda a Declaração de Salamanca, de 1994, que foi fundamental para a mudança paradigmática observada nos dias atuais. O referido documento traz como princípios, a igualdade de oportunidades a todas as crianças, sem distinção e coloca o ensino regular no centro do processo educativo, intentando a construção de uma sociedade

⁶ Tendo em vista as alterações de nomenclatura que tratam do atendimento e da educação as pessoas com necessidades educacionais especiais, esta não se mostra – no meu entendimento – a nomenclatura mais adequada.

mais justa e acolhedora, já que a sua “orientação inclusiva” possibilita a vivência/experimentação com ampla diversidade humana, tornando os seus participantes mais conscientes e menos discriminadores. A declaração diz ainda que “tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional” (BRASIL, 2006 p. 329).

No entanto, cabe salientar que a transformação do espaço educacional em um espaço educacional inclusivo, não foi – nem mesmo hoje o é –, de modo algum, uma transição “tranquila”, mas permeada por conflitos, imprecisões e contestações, já que seu alicerce se encontra em bases pouco concretas, tomando como exemplo experiências desenvolvidas fora do Brasil, ou seja, em outros países, e, tendo entre seus pilares “muito pouco de história concreta nas escolas, entre as famílias e educadores, no sentido de ações efetivas de integração ou inclusão escolar (BEYER, 2005 p. 8)”.

Mas, de acordo com os documentos anteriormente mencionadas, torna-se dever da escola – agora regular – possibilitar meios de acesso e permanência, para estes alunos, instrumentalizando-se, a fim de garantir o suprimento de suas necessidades e favorecendo as suas aprendizagens. Este pode ser considerado um marco na história da Educação Especial, já que as pessoas com necessidades educacionais especiais deixam de ser condenadas ao “enclausuramento” em suas casas e até mesmo em instituições especiais e passam a transitar em escolas comuns e entre os “normais”. Mas será mesmo?

Para melhor explicitar esta questão precisa-se definir, em termos mais “palpáveis”, de que trata a Educação Especial. Segundo a Resolução 02/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica:

Art. 3º Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2006 p.283)

Por um longo período, a escola especial foi a única instituição em condições de atender, minimamente, as necessidades especiais dos sujeitos marcados pelo déficit. O que se propõe atualmente é que a escola regular/comum, mesmo sem os

subsídios necessários, assumam tal responsabilidade. Como iniciativa primeira, foram criadas, dentro das escolas regulares, estruturas denominadas de classes especiais, nas quais alunos com características/necessidades semelhantes – por vezes este princípio deixa de ser considerado e passam a ser agrupados alunos com a mais variada diversidade de deficiências – são atendidos por um profissional habilitado.

Com objetivos que vão desde o aprendizado e exercício de atividades de vida diária – para os mais comprometidos – a alfabetização – para os mais desenvolvidos –, as classes especiais se mostraram “pontes” importantes entre a escola especial e a escola comum, pois se caracterizam como adaptações transitórias para o ingresso no ensino regular. No entanto, o que se verifica é que as classes especiais – muitas vezes – realizam o trabalho antes atribuído a escola especial e seu caráter transitório passa a ser desconsiderado, permanecendo, os alunos, condenados a frequentá-la por muitos anos, sem nenhuma perspectiva de inclusão no ensino regular, para posteriormente serem direcionados a oficinas profissionalizantes.

É muito comum verificarmos, nas escolas, a existência de classes especiais, que atendem ampla diversidade de alunos, principalmente aqueles que são taxados como incapazes de conviver harmoniosamente com os colegas “normais”. Faz-se necessária, aqui, uma reflexão acerca da necessidade – ou não – da extinção completa desta modalidade de atendimento – prevista pela Política de Educação Inclusiva. Antes de levantar a bandeira contra o atendimento de alunos em classe ou escola especial – como frequentemente tem ocorrido – é preciso pensar nas reais barreiras que determinadas deficiências geram para a inclusão de um aluno. Sem querer defender uma forma ou outra, mas apontando para a necessidade de uma avaliação educacional aprofundada do aluno em questão. Poder-se-ia perguntar sobre a relevância do ensino formal para pessoas com comprometimentos intelectuais severos. Esta seria uma inclusão? Ou, como afirma Veiga-Neto (2001), as escolas continuam a incluir para excluir? Vale a reflexão... Não que alguns sujeitos – aqueles mais comprometidos – estejam condenados a permanecer eternamente em instituições especializadas, mas na atual conjectura, apenas um número reduzido de escolas possui uma estrutura escolar que possa atendê-los adequadamente.

Por outro lado, percebe-se uma mudança paradigmática importante – deixando de lado a perspectiva clínica, em um lento direcionamento para um enfoque educacional. Com o advento das políticas de educação inclusiva, o processo educa-

tivo encontra-se em fase de adaptação, aprendendo a conviver e trabalhar com as deficiências – dos alunos e dos professores – dentro de classes regulares, pois – ao que parece – a escola apercebeu-se da diversidade existente na sociedade e passou a admiti-la em seu espaço. Afinal, segundo o Ministério da Educação, “considerando a heterogeneidade presente na sociedade, as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas e outras” (BRASIL, 2006 p.9).

Sendo assim, percebe-se a necessidade urgente de adequação tanto de espaço físico, quanto – ou mais – de recursos humanos. Esta tarefa se caracteriza por uma revisão profunda de conceitos/preconceitos, de forma a abrir-se ao diferente, sem discriminá-lo. Não numa caminhada solitária, mas unindo forças com aqueles que já se encontram preparados e presentes no cotidiano escolar, o que é por ora denominado de ensino colaborativo⁷. De acordo com a Resolução 02/2001, em seu artigo 8º:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

(...)

IV - serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

c) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
(BRASIL, 2001)

Para a efetivação deste ensino colaborativo, dispõe-se do atendimento em sala de recursos multifuncional – espaço direcionado ao atendimento das especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais – onde o professor, especializado em Educação Especial, realiza um trabalho direcionado e específico, com vistas ao atendimento de suas necessidades. No entanto, cabe salientar que o atendimento educacional especializado, realizado em sala de recursos, não se caracteriza por reforço escolar, visando única e exclusivamente – como já foi mencionado – o atendimento das necessidades do aluno, potencializando as suas capacidades. Segundo o Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado:

Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;

⁷ Constitui-se de prática que agrega saberes de dois ou mais profissionais em prol de um objetivo comum: o desenvolvimento do aluno.

- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

Assim, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, em seu art. 5º estabelece que:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Este atendimento se caracteriza, também, pelo apoio prestado pelo tradutor/intérprete de surdos – profissional especializado para apoiar alunos surdos, surdos-cegos e outros que apresentem sérios comprometimentos de comunicação e sinalização (RIO GRANDE DO SUL, 2006) –, junto a turma de ensino comum – aqui o caráter colaborativo do ensino se mostra imprescindível. Estes alunos também podem ser atendidos – em turno inverso – na sala de recursos multifuncional. Faz-se necessária uma observação, no sentido de esclarecer que, estas duas modalidades de atendimento – sala de recursos e ensino comum – precisam estar vinculadas a uma proposta comum entre os profissionais que prestam tal serviço, para que seja significativo para o aluno e possibilite aprendizagens. De nada adianta um mesmo aluno participar de duas propostas dispersas, pois se corre o risco de não obter sucesso em nenhuma delas.

Ainda no que se refere aos alunos surdos, precisa-se considerar que, de acordo com Skliar (1998, p.27-28) “todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual”. Neste sentido, a Língua Brasileira de Sinais se mostra apropriada, já que ocorre por meio de “trocas visuais”. É ela quem assume o protagonismo do processo de aprendizagem, possibilitando a comunicação entre surdos e ouvintes dentro da escola. O Ministério de Educação assegura que “o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS –, em 2002, e a sua regula-

mentação pelo recente Decreto 5.626/2005 apontam caminhos para a sua difusão e utilização (BRASIL, 2006 p.13)”.

Ainda nesta perspectiva, a Resolução Nº 02/2001, em seu parágrafo 2º do art. 12 diz:

Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema braile e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso (BRASIL, 2003 p.11)

As garantias para que tal proposta se efetive, para que seja proporcionado o acesso aos conteúdos, falas, discussões, festividades, enfim, tudo o que faz parte da rotina de uma escola, encontram-se subentendidas na contratação de um intérprete para acompanhar o aluno em todos os espaços escolares. Sem este profissional, fica, praticamente, impossível que o aluno se situe e compreenda o que se passa na escola onde se encontra inserido.

No Rio Grande do Sul, temos ainda o Parecer nº 56/2006 que regulamenta e direciona as práticas destinadas aos alunos com necessidades educacionais especiais, dentro da escola. Segundo este parecer, a avaliação destes alunos deve ocorrer por meio de parecer descritivo, elaborado por uma equipe multidisciplinar. Tal parecer precisa considerar todas as variáveis incidentes sobre a aprendizagem: “as que incidem na aprendizagem; as de cunho individual; as que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente; as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como as relações que se estabelecem entre todas elas” (RIO GRANDE DO SUL, 2006). Também, e ainda de acordo com este parecer, os planos de estudo e de trabalho precisam contemplar a heterogeneidade ocasionada pela inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, com vistas a propiciar ferramentas e recursos que favoreçam/possibilitem o seu acesso ao conhecimento. Ainda se fazem necessárias, segundo a Resolução 02/01:

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória. (BRASIL, 2001, p. 2)

Mas, será mesmo que as escolas encontram-se em vias de efetivar estas flexibilizações? De que forma elas estão presentes no cotidiano escolar? De que modo os professores estão exercitando-as na prática? Estas continuam sendo questões pertinentes a gestão, é o gerenciamento do processo, o comprometimento de cada um para com ele. Ainda há uma longa caminhada pela frente, há muito trabalho a ser feito para que todas estas prerrogativas deixem de ser meras cogitações rabiscadas em forma de lei e passem a fazer parte do cotidiano escolar.

Por fim, cabe ainda mais uma contribuição de Beyer (2005 p. 63) quando diz que “de forma alguma documentos legais, que fundamentam as diretrizes educacionais, poderão produzir qualquer transformação ou reforma educacional”, eles servem como norteadores de ações, mas não atuam por si só. “Se não houver o comprometimento, a disposição, a convicção dos sujeitos participantes, de que a educação inclusiva é o melhor caminho [...] tal projeto fracassará” (idem, p.63).

2. A SURDEZ E A INCLUSÃO DE SURDOS NA REDE REGULAR DE ENSINO

Poderíamos iniciar este capítulo falando sobre a surdez, mas vamos discorrer sobre o olhar. Sim o olhar... O que ele tem a dizer sobre surdos? Talvez tudo... É por meio dele que se comunicam com o mundo a sua volta, são as experiências visuais que constituem todo o seu contato com os outros, as suas relações, é por meio dele que processam informações e, talvez, seja a falta do olhar – de ouvinte – sobre eles que faça com que passem despercebidos entre nós, já que a surdez é – muitas vezes – invisível aos nossos olhos. Skliar (1998) já dizia: “a surdez é uma experiência visual” e assim sendo, “não é possível aceitar, de forma alguma, o visual da língua de sinais e disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas como sujeitos que vivem uma experiência auditiva” (p. 27-28).

Deixemos neste início, um pouco de lado a perspectiva da falta e verifiquemos a presença, considerando que o ser surdo não se constitui somente de ausências, de incompletudes, mas também de características importantes e comuns a nós, “os ouvintes”. E, de acordo com Lunardi (1998), destaca-se que a surdez “é um discurso e não somente uma determinação biológica e, são estas práticas discursivas organizadas nas formas de falar, nos sistemas de representação e de práticas sociais, que diferenciam um discurso do outro” (p. 164). Nesse sentido, são os nossos discursos – de professores – acerca de nossos alunos, que produzem marcas nos mesmos, muito antes daquelas ocasionadas por traços que os acompanham desde o nascimento.

Então, considerando que nós também os produzimos, por que se insiste em observar apenas a falta/falha? Talvez para diferenci-los de nós, já que tais características os tornam muito parecidos conosco, “os normais” e, aqui, pode-se trazer o exemplo que nos relata Lopes (2004), quando fala da estranheza causada pela dança praticada por surdos, pois nos agride “como ouvintes/normais ver pessoas surdas dançando, não porque são surdas, mas porque imediatamente muitos se projetam dizendo que são incapazes de fazer o que eles fazem – mesmo sendo normais/perfeitos” (p. 47). É essa a deficiência preponderante nos “espaços educativos”, a que estabelece barreiras, que dificulta muito antes de oferecer oportunidades, que “enxerga” apenas o déficit, sem deixar espaço para que se construam as

potencialidades. E tal afirmativa se baseia não apenas nesta experiência, nesta escola e com estes alunos, mas em tantos outros relatos que dizem de limitações estabelecidas pelas instituições escolares e pelos profissionais que nelas atuam.

Por outro lado, precisamos observar que os próprios surdos, em suas comunidades, não se caracterizam como deficientes, mas sim como diferentes, como aqueles que têm muito a acrescentar, através de sua língua materna. Talvez, pudessem ser comparados a estrangeiros em sua própria nação, cuja maior barreira que os impede de transitar livremente entre todos os espaços é a sua diversidade linguística. Não se quer de forma alguma normalizar ou produzir sujeitos surdos tanto mais parecidos com os ouvintes, e sim desvencilhar-se das amarras que prendem os olhos, os sentidos e as “intenções” para com eles, sob a ótica de sua “deficiência”. Faz-se oportuno olhar, então, para as suas potencialidades, para tudo o que o pode ser proporcionado a eles e aprendido com eles, por meio de estratégias que possibilitem seu desenvolvimento, considerando a experiência visual

Sobretudo, não se pode esquecer que, aqui, está-se discutindo sobre seres humanos/rationais e, talvez não seja necessário produzir tantas anormalidades para ser melhor ou pior que alguém, precisa-se apenas ser humano – o que já é uma tarefa árdua. Mostra-se interessante, então, – podendo parecer romântica – uma breve análise sobre as relações humanas – preceito fundamental que rege nossas vidas, considerando o constante relacionar-se com o outro, seja na escola ou fora dela. Para tal, chama-se à conversa Bauman que traz contribuições significativas quando diz que:

a invocação de ‘amar o próximo como a si mesmo’ é um dos preceitos fundamentais da vida civilizada. [...] Eles (os próximos) o merecem se são tão parecidos comigo, de tantas maneiras importantes, que neles possa amar a mim mesmo; e se são tão mais perfeitos do que eu que possa amar neles o ideal de mim mesmo (2004, p. 97)

Qual seria, então, a razão da existência de amor – aqui tomado como presença/atenção – entre professor e aluno? Já que eles – os alunos – por tanto tempo foram considerados inferiores aos professores e, hoje, apresentam-se de tantas formas distintas, e nem mesmo a linguagem se mantém compreensível – quase como habitantes de outro planeta. Na tentativa de responder a esta questão, pode-se recorrer ao próprio Bauman, pois ele afirma que “quanto mais as pessoas permanecem num ambiente uniforme, mais tornam-se propensas a ‘desaprender’ a arte de negociar um modo de convivência e significados compartilhados” (2004, p.134). E a

escola foi criada para ser este espaço homogêneo, linear, padrão, onde se aprende de uma mesma forma, ao mesmo tempo e as mesmas coisas. Mas hoje, esta mesma escola é chamada a olhar para todos, sem distinção, já que ela está se configurando – cada vez mais – como um local de abrigo a diversidade.

Contudo, cabe considerar que, esta não é uma relação qualquer, ela se constitui em uma tríade – quase um triângulo amoroso – onde a maioria das informações transmitidas entre os elementos passa por um corpo mediador, o intérprete. Justifica-se, pois, que “contar com intérpretes de língua de sinais é condição mínima e necessária para que o aluno possa participar efetivamente da aula, entendendo e fazendo-se entender” (KARNOPP, 2004 p. 106).

Esta pode ser considerada uma condição “recente” para a educação de surdos no Brasil, já que a intermediação entre surdos e ouvintes por meio de intérpretes teve seu início, aqui, por volta da década de 1980 (BRASIL, 2007). Este foi um marco na história da educação de surdos no Brasil, trazendo incontáveis benefícios para eles. Considerando que a presença do intérprete educacional – aquele que intermedia as relações escolares – foi uma conquista dos últimos cinco anos e que, ainda hoje, encontra inúmeras dificuldades de efetivação nas escolas, dentre as quais podem ser citadas: a falta de profissionais capacitados/habilitados para a tradução/interpretação, a resistência das coordenadorias de educação em contratá-los e os tradicionais problemas de ordem organizativa das escolas que, muitas vezes, não acusam a matrícula de alunos surdos no censo escolar.

Mas, seria esta a única adequação necessária a qualidade da educação de sujeitos surdos em escolas de ensino regular? Atribui-se a responsabilidade pela educação de surdos exclusivamente a presença do intérprete ou são consideradas as necessidades e peculiaridades destes alunos como sujeitos que são? Pode-se concordar com Souza e Góes (1999), quando afirmam que “a ideia de escola para todos começa a ser concretizada com a abertura de suas portas para receber os excluídos, mantém-se, porém, em essência, as mesmas e precárias condições oferecidas aos que já estavam supostamente incluídos” (p.164)?

Ao que parece, ainda há um longo caminho a trilhar, pois a escola ainda se encontra distante do sonho utópico de – um dia – acolher a todos e a mudança não é uma tarefa fácil de ser exercitada, ela exige um esforço conjunto, em busca de um objetivo comum. Está-se andando – a passos lentos – em direção a este ponto de convergência, mas existem alguns entraves pelo percurso. Um exemplo disso pode

ser observado no código de ética dos intérpretes e na publicação do Ministério da educação “O tradutor e intérprete de língua de sinais e língua portuguesa” (2007), onde se diz que os intérpretes precisam manter-se neutros, limitando-se a transmitir as informações que lhe forem fornecidas. Como poderiam eles – sendo humanos – abster-se de sua subjetividade, de sua interpretação pessoal? Não se pode ser tão ingênuo, a ponto de pensar que este profissional possa ser suficientemente neutro – a menos que ele fosse um robô –, numa relação contínua, entre alunos e professores – durante um ano inteiro –, a ponto de não interferir nela, uma vez sequer. Sem contar que esta perspectiva desconsidera a contribuição do ensino colaborativo.

Aliando, então, dois corpos – e suas subjetividades – em função de um mesmo objetivo – o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno surdo –, entra em cena a parceria professor ouvinte/intérprete, salientando que:

O processo de aprendizagem dos seres humanos forma, junto com o processo de ensino, um sistema vivo, cuja sustentação é o intercâmbio de emoções e afetos entre quem ensina e quem aprende. Um conjunto complexo de ações recíprocas e complementares forma este sistema e mostra o seu caráter fundamentalmente **colaborativo**⁸ (grifo meu) (GERALDI, 2006,p.23).

Entende-se que a colaboração entre professores de ensino comum e professores especializados – neste caso remetendo-se ao intérprete – é fundamental para a construção de uma aprendizagem significativa⁹. Considerando que, ao estabelecer trocas de experiência, ao trabalharem em equipe, em cooperação, professores e intérpretes poderão obter uma percepção mais coesa e compreensiva sobre a aprendizagem e, principalmente, sobre as potencialidades de seus alunos.

Contudo, cabe sublinhar que o ensino colaborativo enfrenta alguns problemas de ordem funcional e organizacional nas escolas. Ou seja, muitas vezes professores e intérpretes não dispõem de um horário comum, para que possam – juntos – planejar a melhor forma de execução de uma aula, aquela que considera as necessidades do aluno surdo, visto que, a maior parte dos profissionais em exercício, trabalha em

⁸ Grifo meu

⁹ Conceito desenvolvido por David Ausubel e segundo Moreira (1999, p.11): “ocorre quando uma nova informação ‘ancora-se’ em conhecimentos especificamente relevantes pré-existentes na estrutura cognitiva. Ou seja, novas idéias, novos conceitos, proposições podem ser aprendidos significativamente (e retidos) na medida em que outras idéias, conceitos, proposições relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do individuo e funcionem dessa forma, como ponto de ancoragem para os primeiros”.

duas ou mais escolas, por vezes estendendo sua jornada a 60 horas semanais, o que impossibilita o encontro, a conversa tão necessária entre eles.

Existe ainda – e por consequência desta movimentação de professores por várias escolas – uma falha na identificação entre professor e escola, onde o primeiro não se percebe mais como parte integrante da vida escolar de uma escola e sim de várias, o que gera uma falta de unidade. Esta “dispersão” – se é que este pode ser considerado um termo adequado – faz com que o professor não se envolva por completo com nenhuma das escolas, já que sua atuação se resume ao cumprimento das horas atribuídas a ele em sala de aula. Há, também, uma rotatividade muito grande de professores entre as escolas, fazendo com que o professor seja realocado frequentemente para outra escola, dificultando – mais uma vez – a participação integral do professor em um determinado espaço educativo.

Este ainda é um entrave a ser superado e, talvez, esta questão se mostre mais relevante quando se trata da organização escolar. De que meios, então, a gestão escolar dispõe para gerenciar os tempos disponíveis para as discussões entre os professores? Esta se torna uma problemática da educação e não somente da escola, já que o processo inclusivo foi pensado como tarefa individual e não coletiva – ao menos quanto ao seu caráter organizacional – não deixando margem para os encontros entre os profissionais que nele atuam. Não se percebem ainda, as flexibilizações necessárias para a efetividade do processo.

No entanto, mostra-se urgente, a disponibilidade de alguns horários em comum, na escola, para que intérpretes e professores possam socializar conhecimentos e aperfeiçoar suas práticas, em busca de melhores intervenções em sala de aula ou fora dela, considerando que a tentativa de:

construir um território mais significativo para a educação de surdos, e de não limitar nossas expectativas a uma ‘melhoria’ dos paradigmas dominantes em educação especial, nos conduz a um conjunto de inquietações acerca de como narramos aos outros, de como os outros se narram a si mesmos, e de como essas narrações são, finalmente, colocadas de um modo estático nas políticas e nas práticas pedagógicas (SKLIAR, 1998 p. 13).

No entanto, cabe destacar, aqui, que a inclusão escolar de alunos surdos extravasa os limites do ensino da língua de sinais e até mesmo do acesso a fala dos professores em sala de aula; na prática inclusiva – e porque não dizer comunicativa? – “não basta ensiná-la (a língua de sinais) ao surdo, é necessário inseri-lo em um diálogo, para que, por meio do processo de interação/interlocução, se possa chegar

à construção de significados” (SILVA, 2005 p. 38). E estes, podem sim ser construídos em uma escola inclusiva “se o outro, no caso, o aluno, tiver espaço para ser ouvido como um outro inteiro, se tiver interlocutores” (Idem, p. 38).

Mas como ouvir esse outro inteiro, se ele parece “defeituoso”? Como lançar olhares para um outro tão distinto, que habita um mundo onde as mãos falam mais do que as bocas? Onde os significados mostram-se distintos, onde as palavras não tem sentido algum, quando proferidas por vozes e onde os olhos se mostram atentos e curiosos a todo e qualquer movimento. Talvez Lopes (2004) possa contribuir quando diz que:

Entendendo os sujeitos em uma perspectiva que fala de sua incompletude e de suas múltiplas identidades constituídas a partir das relações sociais, é possível que entendamos a surdez não como uma deficiência ou uma anomalia que habita o corpo de um dado sujeito, mas como uma materialidade que é significada pelos diferentes grupos culturais. A surdez, vista por pesquisas que integram o que alguns autores chamam de estudos surdos, passa a ser uma experiência visual (p. 36).

Assim, mostra-se pertinente a conjugação de forças na construção de um espaço que permita o intercâmbio de línguas, desobstruindo o caminho para que se possa estabelecer contato entre surdos e ouvintes, por meio de uma língua comum: a língua de sinais – considerando que “a língua oral e a língua de sinais não constituem uma oposição, mas sim, canais diferentes para a transmissão e a recepção da capacidade (mental) da linguagem” (SKLIAR, 1998 p. 24). Na percepção desta aprendiz de pesquisadora, isto só será possível por meio da inclusão da língua de sinais como disciplina, ou seja, incluindo-a no currículo, ao menos das escolas que tenham alunos surdos entre as suas matrículas.

Sabe-se que as alterações curriculares exigem um esforço coletivo que, muitas vezes, não ocorre nas escolas e que de nada adianta esperar, de braços cruzados, que essas mudanças se dêem, que elas aconteçam sem um movimento de todos. A desacomodação se faz necessária, mas enquanto estas alterações se processam, pode-se pensar alguns feitos de ordem prática e tentar exercitá-los. A questão a ser problematizada é: o que é cabível fazer enquanto se discute o currículo? É necessário esperar ou a flexibilização das aulas pode se configurar em uma alternativa viável?

Esta passa a ser uma questão chave para a discussão posterior – que se dará no próximo capítulo – que tratará da gestão escolar do processo inclusivo. Lem-

brando que todas as modificações curriculares exigem tempo, além de fazer pensar sobre metodologias adequadas para realizá-las. Nesse sentido, Silva vem contribuir quando diz que:

A rigidez metodológica tem apresentado sérios problemas no campo educacional toda vez que é considerada mais importante que a criança [...] Toda a 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 (2005, p.39).

Portanto, destacando mais uma vez a importância do olhar do professor sobre o aluno – seja ele no campo metodológico ou curricular –, serão abordadas a seguir, os meios de que a gestão escolar tem se utilizado para a efetivação do processo inclusivo dentro da escola, considerando que este aprofundamento teórico dará suporte para a compreensão das formas com que os professores têm observado e interagido na dinâmica educacional – análise que será desenvolvida no último capítulo.

3. O LUGAR DA GESTÃO ESCOLAR: A VISÃO DOS PROFESSORES

3.1 Gestão Escolar: pressupostos básicos

Na tentativa de entrelaçar e finalizar a análise pretendida neste trabalho, será realizada – neste último capítulo – discussão acerca da gestão escolar, alinhavada a perspectiva inclusiva anteriormente apresentada. Associadas a estes pressupostos, serão trazidas, ainda, as experiências vivenciadas no cotidiano escolar pesquisado, ressaltando – mais uma vez – que a intervenção foi realizada em uma escola de Ensino Médio, que atende cerca de 1850 alunos e dentre estes foram selecionados apenas os dois alunos surdos e os recortes possíveis ao seu cotidiano escolar.

Cabe salientar, de princípio, que a gestão democrática¹⁰ da escola dita as diretrizes organizativas do seu sistema educacional, já que – no paradigma atual – é a gestão que oferece a sustentação/suporte ao gerenciamento dos intercâmbios ocorridos dentro de um determinado espaço educativo, envolvendo a todos os sujeitos, integrantes de tal espaço. Cabe a ela, também, a organização/estruturação de documentação regimental que coordene o trabalho ali desenvolvido, abarcando reflexão profunda acerca das concepções, anseios, desejos, “na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar” (VEIGA, 2001 p.56). Afinal – como já foi dito acima – gestores somos todos, professores, coordenadores, diretores, pais entre outros. E, concordando com este pressuposto, Aranha vem contribuir, nos alertando que:

Reconhecer os docentes como sujeitos do processo ensino-aprendizagem, como educadores em toda a dimensão do termo, é essencial. Mas, reconhecê-los também como gestores ou co-gestores do seu trabalho é a linha divisória entre uma mudança real ou fictícia no interior das escolas (2005, p. 81).

¹⁰ Cabe considerar que o pressuposto teórico que fundamenta os argumentos, aqui defendidos, acerca da gestão escolar, condizem com os escritos de Libâneo, por entender que sejam mais coerentes com o cenário educacional atual, na percepção desta pesquisadora: eu.

No entanto, é através do trabalho dos coordenadores pedagógicos¹¹ e da supervisão escolar ou orientação educacional¹², que a gestão escolar tem encontrado vazão para os encaminhamentos organizativos da instituição em questão, sendo o Projeto Político Pedagógico (PPP), o principal instrumento de que os espaços educativos dispõe, a fim de garantir a unidade do trabalho pedagógico com objetivos comuns aos envolvidos. Neste sentido, cabe sublinhar, como bem lembra Libâneo, que o PPP e a gestão “são duas coisas diferentes”. Considerando que “o projeto é um guia para ação, prevê, dá uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, institui procedimentos e instrumentos da ação”. Por outro lado, “a gestão põe em prática o processo organizacional para atender ao projeto, de modo que este é um instrumento de gestão” (2001, p.127).

Assim, será explorado – primeiramente – o conceito de PPP e suas implicações para o processo educativo, para, posteriormente, tratar das formas como a gestão vem organizando as práticas pedagógicas, desencadeadas por ocasião de suas diretrizes. Neste sentido, cabe considerar que o PPP “é o instrumento de articulação entre fins e meios. Ele faz o ordenamento de todas as atividades pedagógicas, curriculares e organizativas da escola, tendo em vista os objetivos educacionais” (LIBÂNEO, 2001 p.59). É a intencionalidade deste projeto que direciona as práticas pedagógicas, que aponta os caminhos por onde professor e alunos trilharão durante o ano letivo.

Sendo assim, sua (re) estruturação não é tarefa exclusiva deste pequeno grupo de profissionais – aqueles por ora denominados coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais, ou mesmo os diretores –, mas de toda a comunidade escolar – afinal a escola pertence a todos os que dela participam. Pode-se apontar, então, que a intencionalidade inicial da elaboração conjunta de tal documento – o PPP – passa a ser indicada pela delegação, aos cidadãos, da “responsabilidade” pela organização escolar. Numa tentativa, talvez, de favorecer a gestão democrática das

¹¹ O coordenador pedagógico ou professor-coordenador supervisiona, acompanha, assessora, apóia, avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. Há lugares em que a coordenação restringe-se à disciplina em que o coordenador é especialista; em outros, a coordenação se faz em relação a todas as disciplinas. Outra atribuição que cabe ao coordenador pedagógico é o relacionamento com os pais e a comunidade, especialmente no que se refere ao funcionamento pedagógico-curricular e didático da escola e comunicação e interpretação da avaliação dos alunos (LIBÂNEO, 2001 p. 104).

¹² O orientador educacional, onde essa função existe, cuida do atendimento e do acompanhamento escolar dos alunos e também do relacionamento escola-pais-comunidade (LIBÂNEO, 2001 p. 104).

escolas, chamou-se a comunidade local – dos arredores de cada escola – e todos os agentes do processo educativo, a participar de sua construção.

Com base nesse pressuposto – da construção democrática de um projeto que sirva de “guia” nas escolas – faz-se necessário considerar que ocorreram algumas mudanças, ocasionadas em função de alterações nas concepções de democracia ao longo dos anos. E, a partir delas, passou-se a entender que cabe a cada comunidade escolar discutir sobre as suas necessidades, seus desejos, suas angústias e, esta discussão precisa/deve ser manifestada no PPP da escola. Este, por sua vez, pode aqui ser entendido, como o retrato da comunidade onde a escola está inserida, das vivências cotidianas dos seus alunos, de suas famílias, afim de que o processo ensino/aprendizagem possa se mostrar significativo.

Assim, constata-se que a elaboração do PPP de uma escola precisa – além de ocorrer coletiva e continuamente – considerar as subjetividades de seus colaboradores, afinal, estas são, também, forças impulsionadoras na constituição de uma escola de qualidade. Sendo ele, o eixo norteador de todos os trabalhos realizados na escola – pelo menos deveria ser – subentende-se que deva conter um pouco da essência de cada sujeito envolvido no processo educativo.

E, é com base no PPP, que os professores terão subsídios teóricos para a formulação de seus planejamentos diários – considerando que “o planejamento é um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, de busca de alternativas para a solução de problemas e de tomada de decisões” (LIBÂNEO, 2001 p. 124) –, para a prática junto aos alunos, em consonância ao mesmo, já que, é nele que estarão contidas as perspectivas da escola onde estão inseridos.

Com base nesses pressupostos, interpela-se acerca da relevância por ele assumida nas escolas e sobre a sua constituição – será ela, uma elaboração, de fato, coletiva? E a comunidade, participa? Seus interesses são levados em conta, quando da sua (re) elaboração? Nem todos estes questionamentos podem ser respondidos positivamente, talvez algumas escolas ainda não tenham compreendido sua importância para a educação e, talvez alguns professores também não. Cabe a todos um papel preponderante para que a gestão escolar democrática se aproxime – o mais possível – das práticas pedagógicas, convocando a comunidade escolar a participar de sua (re) construção e, posteriormente, assumindo as suas diretrizes como parte imprescindível ao processo educativo. Nes-

se sentido, podemos antecipar que, a escola pesquisada ainda está construindo a caminhada rumo ao entendimento da relevância que tal projeto assume frente a comunidade escolar.

No intuito de demonstrar alguns eventos atrelados à concepção democrática de gestão, vale destacar que, tem-se conhecimento de inúmeras práticas – conselhos de classe, reuniões, associações de pais e mestres, palestras, fóruns, debates, formações continuadas de professores, etc – em que a gestão escolar se encontra implícita nas instituições de ensino. Por outro lado, percebe-se o “esquivamento” de alguns profissionais quanto à participação em tais eventos – restringindo suas práticas ao cumprimento de horários em sala de aula. Tal omissão faz com que não se consiga alcançar a cada indivíduo em particular, gerando negligência e descompromisso que deixam lacunas na educação, por onde circulam a indiferença para com o processo educativo no seu âmbito “macro” e que se refletem no comportamento dos próprios alunos, dentro da escola ou na sociedade. Entende-se que este é um processo moroso, pelo qual não será possível, de forma alguma atingir a todos de uma só vez. No entanto, faz-se necessária a discussão de tais princípios para que um dia eles comecem a frutificar.

Por outro lado, Aranha (2005, p.80) nos adverte que “uma gestão radicalmente democrática, voltará seu olhar, primeiramente, para esses sujeitos escolares, conhecendo-os, desnudando-os e valorizando-os”. E segue nos dando exemplos de como esta atenção direcionada ao aluno tem se tornado possível dentro das escolas, dizendo:

As estratégias para isso são várias e diversos educadores têm buscado fazê-las: de entrevistas com os pais e integrantes da comunidade a perfis dos alunos, de dinâmicas de apresentação a verdadeiros teatros, shows, etc... onde os educandos apresentam o cotidiano da sua vida, suas expectativas, seus gostos, suas artes. Enfim, atividades onde os sujeitos falam, tem voz e vez e não onde se sintam silenciados e silenciosamente ou agressivamente reagem a negação da sua expressão e do seu ser (ibidem 2005 p. 80).

Faz-se necessário, aqui, o gerenciamento da sala de aula como prerrogativa inicial para uma inserção a nível extra-classe, por parte do professor, considerando que:

as transformações decorrentes dos esforços de construção de um projeto político-pedagógico para cada unidade escolar são já bastante significativas, mas a sala de aula ainda é uma célula cuja organização interna ainda é muito dependente da competência (ou incompetência) do professor (AMARAL, 2005 p.93).

É imprescindível que o professor saiba gerenciar a sua sala de aula, afim de que reúna condições de – posteriormente – fazer-se presente e contribuir na realização de outras atividades/eventos desenvolvidas na escola e que também competem a ele como gestor. O atual contexto em que as escolas se encontram, exige novos/outros métodos que não aqueles utilizados há décadas. A diversidade que adentra nossas escolas implora por algo diferente, não habitual, que instigue os alunos a pensar e construir o seu próprio conhecimento, apoiado em atividades que atraiam a sua atenção. Para isso, torna-se necessária a “re-significação da sala de aula, que se traduz na ampliação do espaço educativo, para além das tradicionais ‘quatro paredes’”, ou seja, que a educação possa ser observada em “qualquer espaço onde se processe ensino e aprendizagem sob a supervisão de um professor (idem, 2005 p.88).

Partindo deste princípio, o diálogo se torna imprescindível para a elaboração e execução de atividades pedagógicas coerentes com o contexto vivenciado, pela heterogeneidade que habita o espaço escolar. E, na perspectiva do diálogo/troca que valoriza/considera a diversidade, são trazidos abaixo, alguns apontamentos que tratam das observações do cotidiano da escola escolhida como campo de pesquisa, sobre as experimentações ali vivenciadas e sobre a reflexão das mesmas nas interações diárias.

3.2 Retrospectiva das ações desenvolvidas na escola...

Na tentativa de elucidar os encaminhamentos/direcionamentos efetuados na escola, junto aos alunos surdos, relata-se – abaixo – a trajetória percorrida durante o período de um ano acompanhando esta turma, escolhida como campo de pesquisa. Nesta perspectiva, encontro-me mergulhada em seu cotidiano – em função de minha atuação como intérprete destes alunos – e com o “olhar de dentro”, de quem está envolvido com o processo, trago alguns apontamentos para análise.

Inicia-se aqui, o relato desta experiência na qual me coloco como pesquisadora e observadora de uma prática em que me encontro diretamente envolvida/misturada – “contando esta história” vivida por mim, pelos alunos e pelos demais professores. Aqui, serão problematizadas as vivências ocorridas em uma turma de primeiro ano, de uma escola pública de Ensino Médio, que atende cerca de 1850 a-

lunos, contando a trajetória de dois alunos surdos, seus colegas ouvintes, seus professores e sua intérprete – esta pesquisadora.

Quando cheguei à escola já haviam se passado três meses de aula, nos quais os professores não tinham suporte algum que amparasse sua prática, junto a esta turma e mais especificamente, junto ao aluno surdo – que de princípio era apenas um, depois da minha chegada, passaram a ser dois. Vale ressaltar que a ausência de um profissional habilitado para acompanhar estes alunos, deu-se em função de entraves burocráticos que desaceleram a contratação de qualquer profissional no âmbito educacional. Considerando este contexto, a primeira providência foi a realização de uma reunião com os professores explanando sobre a minha função – interpretar todas as situações vivenciadas pelos alunos surdos dentro do contexto escolar – junto as suas aulas e sobre a forma como procederia o restante do ano letivo, procurando estabelecer uma parceria com os professores da turma. Salienta-se que, segundo o Ministério da Educação, “o intérprete especialista para atuar na área educacional deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como entre os colegas surdos e os colegas ouvintes” (BRASIL, 2007 p. 60). Sendo assim, eu passaria a acompanhar as práticas de todas as disciplinas, para as quais o aluno surdo efetuou matrícula.

De início alguns professores se sentiram acuados, imaginando uma espécie de “espionagem” de suas aulas, já que elas passariam a ser “vigiadas” por alguém com um grau de conhecimento similar ao seu – construído na graduação. Percebia-se um temor de que situações vivenciadas em sala de aula extrapolassem as quatro paredes e se disseminassem pela escola ou, até mesmo, fora dela. No entanto, este desconforto inicial foi superado logo que se firmou uma relação de confiança entre professor e intérprete, o que – mais uma vez – justifica a relevância do ensino colaborativo.

Com os professores foi discutida a possibilidade de planejamento conjunto entre professor e intérprete, salientando que – caso esta não se configurasse em uma alternativa viável –, disponibilizassem, antecipadamente, acesso aos seus planos de aula possibilitando assim, o seu estudo antecipado, o aprofundamento do vocabulário relacionado a temática e os conhecimentos acerca do assunto, além de auxiliar na verificação de recursos disponíveis para discussão do mesmo. Foi solicitado ainda que, nas aulas fossem utilizados mais recursos visuais, usando-se de uma linguagem que possa comunicar para além da fala e tornar as sustentações o-

rais mais claras para os alunos surdos e, em consequência, também para os ouvintes. No entanto, a antecipação dos planejamentos nunca se concretizou, senão por um ou outro comentário ao final da aula e muitas foram as dificuldades na interpretação, por desconhecimento meu – como intérprete – de sinais muito específicos de cada disciplina; o que poderia ser evitado caso houvesse o conhecimento dos conteúdos a serem trabalhados na aula. Mas esta se configura mais em uma questão de ordem organizativa do que qualquer outra coisa, ou seja, configura-se em uma questão de gestão. Não que os professores estejam de má vontade, muitas vezes o tempo disponível para tal, torna inviável a parceria entre estes dois profissionais, o que atravanca ou pelo menos torna mais lento o avanço do processo ensino/aprendizagem dos alunos incluídos, em qualquer contexto.

Por outro lado, percebia-se uma dificuldade – por parte dos professores – em incluir os alunos surdos em seus planejamentos, no direcionamento das atividades voltadas a esta turma e, em algumas situações os alunos surdos permaneceram totalmente a margem, já que as atividades não faziam sentido para eles, considerando as diferenças linguísticas existentes entre os envolvidos – professores e alunos. Tais episódios se tornaram cada vez mais esporádicos e diminuíram acentuadamente, com o passar do tempo e por meio do convívio diário. Mas avisa-se de antemão, este é um processo moroso, exige tempo e uma grande dose de paciência.

Acerca da avaliação destes alunos – processo que exigiu uma série de alterações durante o percurso –, investiu-se em uma variedade de formas, desde provas idênticas aquelas fornecidas aos alunos ouvintes, com questões interpretativas – quase nunca decifradas pelos professores que as corrigiam, devido a dificuldade que os alunos apresentam com a língua portuguesa escrita – a questões de múltipla escolha, com frases simples e diretas, a fim de facilitar a interpretação. Passou-se, então, as avaliações orais, intermediadas pelo intérprete no que diz das perguntas e das respostas. Estas se mostraram muito produtivas para os alunos, no entanto exigem um tempo extra de que – muitas vezes – o professor não dispõe, já que precisavam ser realizadas em separado da turma, além de se mostrarem ineficientes nas disciplinas que tratam das ciências exatas. Em uma recente tentativa, optou-se pela utilização de mapas conceituais¹³, além de trabalhos e apresentações orais, para avaliar conhecimentos. Por ora, esta tem se mostrado uma boa forma de avaliação.

¹³ “O mapa conceitual é uma estrutura esquemática para representar um conjunto de conceitos imersos numa rede de proposições (TAVARES, 2007 p. 72)”.

E, no que se refere aos alunos, aqueles que convivem entre si por – no mínimo – quatro horas diárias dentro do espaço escolar; muitas foram as dúvidas sobre as formas de aprendizagem, de comunicação e sobre o exercício das atividades de vida diária pelos colegas surdos, todas respondidas por eles/surdos com o auxílio da intérprete. Solucionadas e esclarecidas estas questões iniciais, observou-se o interesse em aprender a língua de sinais, a fim de possibilitar uma interação comunicativa entre eles, sem a necessidade de um elemento mediador, e os alunos ouvintes o manifestaram desde logo. O gosto pela língua de sinais permanece na turma – que por sinal é a mesma pelo segundo ano consecutivo – e alguns dos alunos ouvintes conversam com os colegas surdos com certa facilidade. Diminuiu acentuadamente a resistência inicial e as relações de amizade passaram a ser estabelecidas, dando a impressão de que os surdos se sentem a vontade na turma.

Quanto ao empenho despendido pela supervisão escolar e pela coordenação pedagógica, destaca-se que foi sobressalente desde o princípio; unindo esforços para que fossem proporcionadas as condições adequadas à aprendizagem destes alunos. Porém, como esta é uma condição nova/recente na escola – a condição inclusiva – ainda não há menção ao atendimento educacional especializado em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e nem mesmo em seu regimento escolar. Mas as condições necessárias a inclusão de alunos surdos estão sendo proporcionadas – dentro do possível –, de acordo com a legislação vigente e em conformidade com as orientações da 36ª Coordenadoria Regional de Educação, do Estado do Rio Grande do Sul.

Partindo, então, do pressuposto de que:

A garantia da qualidade social do ensino é, portanto, a crença na possibilidade de educar a todos como condição para a igualdade e inclusão social; um trabalho escolar integrado e articulado, com a participação coletiva na elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico e do currículo; a atuação competente dos professores nos conteúdos e na metodologia de ensino, implicando a relevância social desses conteúdos; a obtenção de bons resultados escolares que evidenciem o trabalho da escola e dos professores (LIBÂNEO, 2001, p.59).

Indagou-se aos três professores selecionados¹⁴ e entrevistados e a coordenadora pedagógica da escola – sujeitos desta pesquisa –, todos envolvidos direta-

¹⁴ Estes foram os profissionais que se dispuseram a participar da pesquisa, já que o convite ao envolvimento neste estudo foi realizado de forma a deixá-los livres para escolher sobre seu envolvimento ou não no trabalho. Assim, apenas três professores se mostraram interessados em responder aos questionamentos.

mente no trabalho com a turma, acerca do seu conhecimento do PPP e sobre a influência do mesmo em sua prática pedagógica. Questionou-se ainda sobre a sua concepção acerca da inclusão e sobre a forma como este trabalho vem sendo desenvolvido em sua disciplina – os questionários completos, o dos professores e o da coordenação pedagógica, encontram-se em anexo. Assim, são abordados trechos de suas falas, costurando-as a perspectiva de gestão democrática, segundo a qual “uma das funções profissionais básicas do professor é participar ativamente na gestão e organização da escola contribuindo nas decisões de cunho organizativo, administrativo e pedagógico-didático” (LIBÂNEO, 2001 p.25). De acordo com este pressuposto, todos os profissionais que atuam dentro de uma escola podem ser denominados gestores, já que todos contribuem – com o seu trabalho – para o desenvolvimento das atividades que estão sob responsabilidade desta instituição. É sob este “olhar” que são trazidas, logo abaixo, as falas dos professores, aliadas a algumas discussões suscitadas por elas.

3.3 O que dizem os professores?

Iniciou-se as entrevistas questionando os sujeitos da pesquisa quanto ao seu contato/conhecimento com/do Projeto Político Pedagógico da escola e, foi possível observar que apenas uma das professoras e a coordenadora pedagógica manifestaram saber de que se trata, concordando com a importância do mesmo junto as práticas exercitadas dentro do espaço escolar. No entanto, apenas a professora Rosa¹⁵ reconheceu o seu completo desconhecimento, dizendo: “eu não tenho como dar um parecer, porque eu não conheço o PPP. Quando eu entrei nessa escola, essa disciplina já estava em andamento, vim como substituta de outra professora, então entrei sem conhecimento”.

No entanto, observamos que os professores que já construíram uma vivência significativa dentro da escola e que possuem uma identificação com a mesma, têm conhecimento do conteúdo do PPP, embora ainda com certo distanciamento entre ele e a sua prática pedagógica, como pode ser observado no relato da professora Maria¹⁶, que já atua na escola há pelo menos 6 anos e acrescentou:

¹⁵ Nome fictício atribuído a(o) professor(a), a fim de preservar a sua identidade.

¹⁶ Nome fictício atribuído a(o) professor(a), a fim de preservar a sua identidade.

Olha eu acho que para a professora que está chegando e que precisa recorrer para alguma dúvida, ele (o PPP) é bem claro, é bem esclarecedor, muito bom – teoricamente “né” – não sei se no dia-a-dia, na operacionalização dele faltam algumas coisas, mas na maioria de estrutura, de política pública, mas o projeto está muito bem escrito.

A professora Joana¹⁷ contribuiu dizendo:

eu sou nova na escola esse ano, eu não tive oportunidade ainda de pegar esse material e ler ele por completo, mas eu sei que a escola trabalha sim com bastante pessoas, com a inclusão social, inclusive nós temos um aluno na escola, do técnico que é cadeirante. Então isso já é uma maneira de inclusão social e, também, nós temos os dois alunos da turma 110, que eles são “surdos-mudos¹⁸”, que também foram incluídos na turma do primeiro ano,

Percebe-se na fala da professora Maria – que já tem uma caminhada na escola – maior propriedade em falar sobre o PPP, quando comparada com as demais professoras, já que as mesmas entraram na escola há menos de um ano. O que se questiona, aqui, é o tempo necessário para que um professor tome conhecimento do principal documento da escola, o PPP. Entende-se que o conhecimento do projeto da escola, deveria ser o primeiro passo a ser dado pelo professor, ao adentrar em um espaço educativo como parte integrante do mesmo.

Nesse sentido, a coordenadora pedagógica Carla¹⁹, esclarece que é intuito da escola – ao recepcionar seus professores novos – apresentar o PPP e situar o professor quanto ao processo avaliativo, princípios de convivência e orientações gerais. No entanto, ultimamente, tem ocorrido certa dificuldade nesta recepção devido ao “elevado número de docentes que a escola tem recebido, com contrato emergencial, para cumprir algumas horas na escola, com poucas horas de planejamento, para um contato mais direto com a supervisão escolar”, salienta Carla.

Mais uma vez – aqui – entra em questão a grande rotatividade²⁰ de professores nas escolas, fazendo com que se desvinculem do compromisso com a escola

¹⁷ Nome fictício atribuído a(o) professor(a), a fim de preservar a sua identidade

¹⁸ Ressalta-se que o termo surdos-mudos não se mostra adequado para fazer referência as pessoas surdas, já que a surdez pressupõe apenas que a pessoa não tenha condições de fala, e não, que não tenha voz. Essas pessoas não falam porque não tem referenciais sonoros constituídos, pois a “falta” de audição não permite que esses referenciais se constituam. Faz-se necessária a superação desta “marca”, considerando que “as referências às pessoas surdas vão do termo surdo-mudo, como se todos os surdos fossem mudos, ao reducionismo de se achar que o surdo é apenas alguém que não ouve ou a quem só falta falar” (SILVA, 2005 p. 43)

¹⁹ Nome fictício atribuído a coordenadora pedagógica, a fim de preservar a sua identidade

²⁰ O termo rotatividade se refere a política de governo atual – do Estado do Rio Grande de Sul – observando que, desde 2005, não é realizado concurso para o magistério e as vagas ociosas nas escolas são supridas com professores contratados por contrato emergencial e que são, constantemente, remanejados entre as escolas.

como um todo, restringindo-se a cumprir suas horas dentro da sala de aula. Essa falta de unidade tem gerado, cada vez mais, uma individualização do ensino, compartimentalizando-o de tal modo, que poderia ser comparado a uma indústria onde cada um é responsável por determinada tarefa, sem conhecimento e nem compromisso com a de outros.

Por outro lado, a professora Maria, lembra que a reformulação coletiva do PPP provoca aproximação entre os profissionais da escola, quando relata sobre sua reconstrução, ocorrida dois anos após a sua chegada na mesma, ao que ela descreve:

Então, foi durante um ano inteiro, foi feito por grupos de estudo, por áreas, para cada um rever a sua parte, seu componente. Ai a coordenação pedagógica via a parte geral da estrutura, enfim, da forma do PPP, das leis como vinham, o que era possível e o que não era. [...] Eu lembro que foi bem trabalhoso, foi um esforço grande da escola, do pedagógico, porque como muitos professores têm – a maioria tem – duas escolas ou três, mas nós fizemos por área, foi dado prazo, a gente estudou, refez todos os componentes, foi bem interessante, bem bom.

Percebe-se, a partir da fala desta professora, que a (re) elaboração coletiva de tal documento tem interferência direta na identificação do professor com a escola, com o trabalho dela como um todo. De acordo com Libâneo (2001, p. 25), o conhecimento das “condições sociais, organizacionais, administrativas e pedagógico-didáticas da escola” permite ao professor estar “capacitado a tirar proveito das condições já existentes e aprimorá-las, ou transformar ou criar outras pela sua iniciativa e pela iniciativa dos demais membros da escola”. Assim, o professor poderá, “pelo conhecimento teórico e pela aquisição de competências operativas, práticas, instrumentalizar-se para influir nas formas de organização e gestão na escola e em outras instâncias da sociedade das quais participa” (Idem, p. 25).

Nesse sentido, Carla nos lembra que existe no PPP da escola, a menção a educação inclusiva, no que diz de sua Missão:

Desenvolver ações empreendedoras, **inclusivas**²¹, cooperativas, conscientes, críticas e criadoras, fundamentadas na realidade e na participação dos sujeitos que compõe a comunidade escolar, que se constituem em agentes da formação integral e da melhoria das condições de vida das pessoas.

Também nos “Fundamentos teóricos que orientam o fazer escolar” do PPP da escola, ao tratar dos fundamentos éticos da escola, especificamente no que diz da

²¹ Grifo meu.

justiça, observa-se menção a este preceito conceituando-a como “condição onde se vivencia a virtude de dar a cada um o que é seu, não havendo tratamento e vivência discriminatórias; espírito de julgamento consciente e comprometido, onde haja respeito às diferenças”. Está implícito aqui, o respeito ao outro, a não discriminação. Vale ressaltar a importância desta iniciativa, já que a escola já manifesta indicativos de acolhimento as diferenças desde então. No entanto, precisa-se superar a idéia de que as “diferenças” precisam apenas ser respeitadas, mas sim problematizadas, na tentativa de construir um espaço onde estas pessoas possam assumir o papel de protagonistas e deixar de serem vistas como aqueles a quem só cabe a tolerância, como afirma Silva em sua obra, *Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo* (2007).

Cabe dizer que, mesmo sem uma menção pormenorizada, que diga da presença e do direcionamento a estes sujeitos marcados pela diferença, na documentação da escola – acerca do atendimento educacional especializado –, os professores, direção, coordenação pedagógica, estão atuando colaborativamente na “gestão das diferenças lingüísticas” dentro da escola. O que acontece é um trabalho inverso, onde a prática antecede a elaboração de uma escrita devidamente registrada e documentada.

Não que se justifique a falta de conhecimento e participação efetiva na gestão democrática da escola, por parte de alguns. Talvez esta seja uma problemática que envolva muito mais do que um mero conhecimento documental. Ao que parece, as atribuições, a correria diária, o grande número de escolas em que um mesmo professor atua, tem provocado uma desmotivação – até mesmo pela pouca disponibilidade de tempo para tal – pela educação como um todo e, nesta perspectiva a documentação que rege a vida na escola, assume um caráter, quase que, insignificante.

Compreendidas e problematizadas algumas questões concernentes ao PPP – mesmo que não tenham sido esgotadas de possibilidades, já que este não é o propósito do presente trabalho –, empreende-se acerca do caráter empírico assumido pelo processo inclusivo e nessa perspectiva, os professores foram indagados sobre a sua concepção acerca da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em escolas de ensino regular, já que estes alunos encontram-se matriculados em suas turmas. Ao que, a professora Joana, respondeu:

Eu acho bastante importante, mas depende muito de qual necessidade especial ele vai ter, porque antes eu tinha uma visão dessas pessoas e hoje eu já tenho outra visão, em função do próprio trabalho em sala de aula e da estrutura das escolas e, até mesmo em debate com outros colegas. Se nós temos um aluno que tem problema de surdez ou que tenha um problema de visão, eu acho que a inclusão pode ser feita perfeitamente no Ensino Médio, sem problema nenhum desde que tenha um intérprete, desde que tenha o Braille, então, eu acho isso maravilhoso, inclusive acho fascinante. Agora com relação a outras “doenças”, no caso, mentais, daí eu já acho um pouco mais complicado.

Percebe-se nesta fala, certa resistência desta professora acerca do processo inclusivo, já que o sujeito surdo ou o sujeito cego, necessariamente seriam acompanhados por um profissional junto as práticas pedagógicas, o que deixaria de ocorrer quando se trata dos sujeitos marcados pelo déficit cognitivo e esta marca é tão presente, tão forte, que é caracterizada pela professora como “doença”. Assim a inclusão pode ser positiva, do ponto de vista dela, mas com ressalvas.

Já a professora Maria afirma que a realidade da escola se encontra adequada, quanto a inclusão, mas, considerando a legislação,

o que a lei quer, o Ministério da Educação quer muito, acho improvável, acho interessante tudo, ninguém quer deixar de incluir ninguém, só que vai para a estrutura física, para a prática, a gente sabe que a escola tem grandes problemas e jogar tudo para a escola resolver sem ter uma estrutura, eu acho no mínimo irresponsável.

Nesse sentido, Skliar traz uma contribuição significativa acerca da inclusão e suas implicações no contexto da escola regular, dizendo que a Educação Especial tem presenciado um quadro de fracassos escolares de seus alunos, que por ora foram agregados a uma “escola caracterizada, também, por um sem número de problemas. O certo é que agora os problemas vivem todos juntos na mesma sala” (1997, p.16). O mesmo autor segue alertando que “talvez a velha escola especial e a recente inclusão nas escolas regulares constituam adornos parecidos que pretendem cobrir, com o mesmo resultado, um rosto definitivamente debilitado” (Idem, p. 17).

A discussão ocasionada sobre as alternativas mais acertadas para cada aluno marcado pelo déficit, tem se estabelecido sobre terreno incerto e conflituoso. Ainda não se sabe qual delas – escola especial ou escola regular – pode oferecer melhores oportunidades de desenvolvimento das potencialidades do aluno, já que cada caso necessita de análise profunda em busca de encaminhamentos apropriados. Porém, tem-se conhecimento de que, nem mesmo as velhas práticas desenvolvidas em escolas especiais e, tanto menos, aquelas desenvolvidas há anos, em escolas

regulares, tem surtido os efeitos desejáveis a educação destes sujeitos. Talvez se mostre mais pertinente uma apropriação de alguns direcionamentos de cada uma das modalidades, a fim de construir práticas mais significativas para estes alunos.

As incertezas que demarcam a educação inclusiva podem ser observadas – também – na fala da professora Rosa, quando relata que esta é a sua primeira experiência com alunos surdos:

primeira experiência. Foi um pouco assustador no início, porque a gente tem dificuldade, não sabe como lidar com eles, mas por outro lado um desafio interessante, e que hoje me coloca várias e várias inquietações e vontade, inclusive, de fazer um trabalho diferenciado com eles.

Percebe-se nestes discursos o relato da falta de preparo, da falta de adequação ao espaço físico, da carência de recursos humanos, de estrutura, talvez na tentativa de eximir-se da responsabilidade – como ocorre na maioria dos casos de alunos incluídos. Por outro lado persiste o querer, a vontade de fazer algo mais, como nos fala a professora Rosa. No entanto, cabe o questionamento sobre esta preparação que segundo a maioria dos professores se encontra precária/deficitária nas escolas, afinal, há mais de 14 anos – desde a LDB 9.394/96 – vem se debatendo sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas de ensino regular. Isto pressupõe que tempo existiu para que as adaptações e a preparação necessárias fossem buscadas, mas porque então isso não ocorreu? Persiste a atribuição da responsabilidade sobre formação dos professores sobre os ombros de outros ou não há um desejo por abrir-se ao novo, ao diferente e por comprometer-se com o processo inclusivo? Não há aqui, de modo algum, a pretensão de fazer do professor o único responsável pelo processo inclusivo, mas cai sobre seus ombros grande parcela de responsabilidade sobre o sucesso/fracasso do mesmo. “Porém, ainda estamos realizando uma caminhada [...] temos muito a aprender e a contribuir para que a inclusão seja adequada para todos”, diz a coordenadora pedagógica Carla.

Neste sentido, Libâneo nos alerta sobre a organização escolar e sua influência sobre o trabalho desenvolvido neste espaço:

Nas escolas, portanto, a construção da identidade profissional de professor depende em boa parte das formas de organização do trabalho escolar. Em especial, depende de uma boa estrutura de coordenação pedagógica que faça funcionar uma escola de qualidade, propondo e gerindo o projeto pedagógico, articulando o trabalho de vários profissionais, liderando a inovação e favorecendo a constante reflexão na prática e sobre a prática. O pedagogo escolar deverá ser o agente articulador das ações pedagógico-

didáticas e curriculares, assegurando que a organização escolar vá se tornando um ambiente de aprendizagem, um espaço de formação contínua onde os professores refletem, pensam, analisam, criam novas práticas, como sujeitos pensantes e não como meros executores de decisões burocráticas (2001, p.29).

Nesse sentido, não serve uma gestão que não se faça no coletivo, no fazer de cada um, aliado ao fazer de tantos outros dentro da escola. Sem dúvida, o trabalho/incentivo do coordenador pedagógico junto ao coletivo da escola é imprescindível, mas cabe alertar para o cuidado necessário sobre este aspecto, já que se corre o risco de colocar a responsabilidade de cada um como fardo para este profissional.

E, nessa perspectiva, indagou-se aos professores/gestores sobre como eles se colocariam de forma mais efetiva junto aos surdos, para facilitar o acesso a informação, as trocas entre professor e aluno, o intercâmbio entre eles, considerando o professor como protagonista do processo educativo – também – dos alunos surdos. Já que, considerando o aluno como sujeito do processo de busca pelo conhecimento “não se pode prescindir do professor, de sua autoridade, de sua competência teórico-conceitual, pedagógica, política, no sentido de dirigir o processo ensino-aprendizagem” (OLIVEIRA, 2005 p.43).

Assim, a professora Joana contribuiu, apontando o teatro como uma das principais formas de atuação junto a estes alunos na sua disciplina. Ela diz que em suas aulas poderiam ser usados

teatros, com mímicas, até mesmo cursos para que se pudesse fazer, com os colegas, eles ensinarem os colegas, até mesmo um dia – de repente –, a intérprete estando junto, eu dar aula e eles irem lá na frente pra eles mostrarem como eles teriam que falar isso. Então, fazer não só trabalhos escritos, mas mais trabalhos relacionados com a questão corporal deles, que é o que eles utilizam.

A professora Maria destaca – quanto a sua disciplina – o bom aproveitamento dos dois alunos surdos nas suas aulas, dizendo: “acho que o visual pra eles é muito importante, eu noto assim a facilidade de criar, pode ser até coincidência, mas os dois são excelentes, como eles são, porque os dois ficaram com nota máxima”. Percebe-se neste discurso uma possibilidade de prática adequada as necessidades destes alunos, considerando que o visual é imprescindível para estes sujeitos, já que é por meio dele que trocam experiências com o mundo que os cerca.

Por outro lado, a professora Rosa manifesta certa angústia quanto a sua atuação e se coloca como responsável pela aprendizagem – ou pela falta dela – dos

alunos surdos. Quando perguntada sobre o que faria para garantir a aprendizagem destes alunos ela nos diz:

eu faria atividades, mais especializadas para eles, mas não fugindo do meu planejamento, em termos de conteúdo, mas eu tentaria encontrar uma outra forma de eles responderem aquilo que eu gostaria de ouvir e que eles aprendam também aquilo que eu gostaria de passar pra eles, teria que então – eu creio que não tem como ser da forma oral. Não tem como ser, também, com a mesma forma de avaliação e de encaminhamento de aula que eu faço com os alunos regulares, que de fato, a Filosofia precisa, ela é complexa. Eu não sei até que ponto eles conseguem entender os conceitos que eu passo, o alcance do entendimento deles, eu não consigo acessar, Então, eu preciso ter um meio de medir isso e que certamente não é pela minha exposição oral e também não é mediante provas e nem seminários comuns assim, como a gente tem feito, tem trabalhado. Então fazer uma atividade diferenciada, mas não perdendo em nível de exigência, porque eu também não posso subestimá-los.

No momento em que estiver inteiramente mergulhado no contexto educacional em que atua, será possibilitado – ao professor – o olhar de dentro, o olhar de quem participa e a partir deste ponto, será possível a avaliação das práticas, vislumbrando novas alternativas. Não como aquele que pouco sabe, mas como aquele que reconhece as suas limitações, assim como a professora Rosa, abrindo caminho para que outros profissionais possam caminhar, lado a lado, em busca de uma prática inclusiva. Ainda neste sentido, Rosa nos coloca sobre a importância do trabalho colaborativo, dizendo: “Eu acho que a importância da intérprete foi muito grande, o papel é grande demais e tem que montar uma parceria, porque não há como fazer algo sozinho, sempre vai ser necessário – eu acho – o consentimento e o aval do intérprete”. Silva corrobora esta afirmativa quando diz que:

Para enfrentarmos o desafio da educação inclusiva, no que diz respeito especificamente ao campo da surdez, é fundamental que as secretarias estaduais e municipais de educação reorganizem sua estrutura administrativa, para que haja a presença de intérpretes de língua de sinais em salas de aula, de modo a assegurar ao surdo a possibilidade de, na sua língua, ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade (2005, p. 48).

Quando se fala em inclusão de surdos surge a relevância do intérprete, na tentativa de facilitar o acesso do mesmo ao cotidiano escolar e as experiências do mundo que o cerca, mas o ensino colaborativo se estende aos demais contextos – abrangendo todas as formas de déficit que marcam determinados sujeitos –, envolvendo a parceria do professor de ensino comum/regular e professor especializado, acerca de toda e qualquer especificidade abrangida pelo termo necessidades educacionais especiais.

Por fim, através das falas destes profissionais, é possível verificar que o desconhecimento do PPP da escola, por parte dos professores, dificulta a formação de uma unidade escolar, da vinculação dos professores a um projeto comum, dispersando as práticas desenvolvidas por cada um deles em sala de aula, o que ocasiona um descompromisso com a reelaboração e reorganização deste documento, a fim de adequá-lo a realidade da escola.

Além das dificuldades de caráter organizacional, ao eximir-se das atribuições de gestor de suas ações, no espaço educacional onde está situado, o professor também, deixa de cumprir suas tarefas como responsável pelo processo ensino/aprendizagem dos alunos marcados ou não pelo déficit. Já que delega tal incumbência – a contribuição individual acerca dos procedimentos adequados a cada disciplina, visando aperfeiçoar as práticas ofertadas em cada instituição – a outros profissionais. Ou seja, quando deixa de participar das discussões desencadeadas no espaço escolar a que pertence, o professor pode estar deixando de levantar questões que poderiam suscitar outras práticas pertinentes ao contexto educacional.

Com base neste pressuposto, uma educação de qualidade só seria possível reunindo esforços de todos os profissionais que dela fazem parte, no intento de construir aprendizagens que encontrem significado comum nas disciplinas de que participa. Quando conseguirmos construir esta escola, que considera a todos e a cada um, onde estejamos verdadeiramente envolvidos, serão superadas muitas das barreiras que hoje interpõem e atravancam o processo educativo e, então, estaremos constituindo uma gestão verdadeiramente democrática.

IMPRESSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a legislação nacional tem ampliado a oferta de possibilidades de educação para as pessoas com necessidades educacionais especiais, cada vez mais presentes nos espaços educativos inclusivos. Afinal, “considerando a heterogeneidade presente na sociedade, as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas e outras” (BRASIL, 2006 p.9). Há uma preocupação, em âmbito nacional, a fim de proporcionar condições adequadas a educação de todas as pessoas.

Destaca-se, porém, – com base na pesquisa aqui desenvolvida e nas observações do cotidiano das escolas onde atuo – que esta ainda é uma longa e lenta caminhada, com várias encruzilhadas à vista. Percebe-se uma necessidade urgente de adequação tanto de espaço físico, quanto – ou mais – de recursos humanos, preparando os professores para a acolhida de tal diversidade. Esta tarefa se caracteriza por uma revisão profunda de conceitos/preconceitos, de forma a abrir-se ao diferente, sem discriminá-lo. Não numa caminhada solitária, mas unindo forças com aqueles que já se encontram preparados e presentes no cotidiano escolar, o que é por ora denominado de ensino colaborativo.

Por meio deste estudo foi possibilitado um aprofundamento teórico acerca dos encaminhamentos possíveis a inclusão educacional, com base na legislação nacional que dá suporte a ela. Assim, pode-se melhor atender e direcionar as atividades relacionadas aos alunos surdos, tendo consciência de que este não é um trabalho solitário e tanto menos trará resultados imediatos. Cabe considerar, então, que o processo inclusivo se constitui de muitos/pequenos avanços diários, ocorridos nas mínimas ações voltadas a estes alunos, na atenção que se direciona a eles, no olhar interrogativo depois de uma explicação, no filme com legenda que se passa em aula, na explicação que se vale mais de imagens do que de palavras, na língua de sinais que os colegas passam a querer usar e que os surdos lhes ensinam, na apresentação oral em que eles podem usar a língua de sinais associada a voz do intérprete, entre outras tantas ações disseminadas dentro do espaço escolar.

Sendo assim – sem pretensões de diminuir a sua complexidade – o processo inclusivo assume um caráter muito pessoal, onde cada um dos participantes precisa dar o melhor de si, entregar-se a ele. Mas esta não é uma tarefa fácil, é uma revira

volta nos paradigmas que por tanto tempo homogeneizaram a educação e que, hoje, precisam lançar olhar para o diferente, para que não estejamos a “incluir para excluir” como afirma Veiga Neto (2001).

Por ora, os espaços de discussão que levantam tais questões – em sua maioria desencadeadas em ambientes acadêmicos –, tem se mostrado positivos, no sentido de que provocam a sensibilização e que mesmo pequenas, incitam inquietações nos profissionais da educação. Mesmo distantes de uma educação ideal – se é que ela existe – estamos nos encaminhando para pequenos melhoramentos, que podem refletir em grandes resultados. As trocas se fazem necessárias, bem como as ações locais, pontuais que podem desencadear interesse e estimular a reflexão.

Nota-se a influência positiva dos professores que estão adentrando nas escolas, parece que há neles uma esperança, de quem ainda acredita que a educação seja um processo possível e de quem não está mergulhado no fatalismo, que atravessa as narrativas observadas nas falas de muitos professores, desiludidos com a educação e com a escola. Talvez este seja o maior empecilho para a construção de aprendizagens significativas, dentro das nossas escolas: o descrédito com que algumas atividades são desenvolvidas.

Costumeiramente atribui-se a responsabilidade sobre algo que nos desacomoda sobre os ombros de outros, desautorizando-nos a saber algo que possa movimentar-nos a frente, em busca do desconhecido. Ao que parece – e aqui me autorizo a trazer os significados por mim atribuídos as observações que constituem a minha prática pedagógica – o sujeito marcado pelo déficit, aquele marcado por ampla variedade de denominações a ele atribuídas por todos os que o cercam, tem-se mostrado ainda como uma incógnita pouco desejável, inserido em um espaço compartilhado com aqueles que se consideram sem marcas. A todo instante sou interpeçada sobre os motivos que me levaram a desejar uma profissão, que atua junto ao “refugio” da sociedade e percebo que, enquanto estas inquietações não deixarem de fazer sentido, para os sujeitos que conjugam de um espaço construído frente a diversidade, não estaremos próximos de uma inclusão que considere as vivências e as capacidades de todos os sujeitos.

Não se pode deixar de considerar tais premissas quando se trata da gestão das instituições de ensino, já que esta se encontra ancorada no intercâmbio entre humanos – entre todos os humanos que possam fazer parte de um mesmo espaço educativo – e enquanto não nos desvencilharmos dos preconceitos que nos atraves-

sam, a inclusão continuará sendo uma meta a atingir. Postergada por mais alguns anos, por mais alguns professores, por mais algumas sociedades.

Insisto mais uma vez em dizer – talvez a contribuição principal deste trabalho seja esta – que a consideração do humano que habita o corpo que nossos discursos constituem como falho, defeituoso ou sem propensão para a aprendizagem, é determinante não só em âmbito educacional, mas no campo das vivências que constituímos e que nos constituem a cada dia. Caso algum dia tenhamos nos considerado melhores que qualquer outro ser humano, precisamos rever nossos conceitos.

Mesmo com todos os contratempos, barreiras, preconceitos, e tudo o mais que esteja a impedir o trânsito equitativo de todos, na tentativa de construir aprendizagens, continuo a acreditar que um dia esta meta será alcançada. Talvez eu não esteja mais aqui para me alegrar com a constituição de uma sociedade e, principalmente, de uma escola mais humana e que acolha a diversidade, mas creio que um dia ela deixará de ser apenas uma utopia de professores – sonhadores como eu – e se tornará concreta.

Por fim, cabe sublinhar que, não há receitas, o que há são tentativas de melhorar o atendimento direcionado aos alunos com alguma necessidade educacional especial – seja ela cognitiva, física, sensorial ou de qualquer outra ordem –, sem esquecer dos excluídos por raça, gênero ou opção sexual. Sabemos que estamos trilhando um caminho novo, que – sem dúvida – nos possibilitará tornar o mundo mais humano; um lugar melhor para se viver. Não sem luta, sem resistência ou sem conflito, mas vislumbrando dias melhores a frente.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Lúcia. Gestão da sala de aula: o “manejo de classe” com nova roupagem? In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org). **Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ARANHA, Antônia Vitória Soares. Gestão e organização do trabalho escolar: novos tempos e espaços de aprendizagem. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org). **Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **O projeto político-pedagógico no contexto da gestão escolar**. Disponível em: www.moodle3.mec.gov.br/ufam/file.php/1/...do.../texto1_janete.pdf. Acesso em: 17 set 2009.

BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BAUMAN, Zigmund. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 09 abr. 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Direito à educação : subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais**. Brasília: SEESP, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino de língua portuguesa para surdos : caminhos para a prática pedagógica**. Brasília : MEC, SEESP, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **O tradutor e intérprete de língua de sinais e língua portuguesa**. Brasília: SEESP, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**, de janeiro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> Acesso em: 18 jun. 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**, de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em 26 set. 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Nacional de fortalecimento dos conselhos escolares**: conselho escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor. Brasília: Secretaria de Educação Básico, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão** : dificuldades de comunicação e sinalização : surdez . Brasília : MEC, SEESP, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716&Itemid=863. Acesso em: 10 jun 2010.

GERALDI, João Wanderley. **Transgressões convergentes**. São Paulo; Mercado de Letras, 2006.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de Sinais na Educação dos Surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A Invenção da Surdez**: cultura, alteridade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LOPES, Maura Corcini. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

LUNARDI, Márcia Lise. Cartografando estudos surdos: currículo e relações de poder. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre a diferença. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MINAYO, Maria Cecília. **O Desafio do Conhecimento**. São Paulo: HUCITEC, 1994.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem Significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; SOUZA, Maria Inês Salgado de; BAHIA, Maria Giselle marques. Projeto político-pedagógico: da construção à implementação. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org). **Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

RIO GRANDE DO SUL. **Parecer 56, de 18 de janeiro de 2006**. Disponível em: <http://www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id3249.htm>. Acesso em: 05 mai 2010.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira de Couto e ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzáles Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para a avaliação de resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Ângela Carrancho. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOUZA, Regina Maria; GÓES, Maria Cecília Rafael. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Incluir para excluir**. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro de entrevista para os professores:

1. De que forma o Projeto Político Pedagógico da escola se mostra relevante no planejamento e execução de suas aulas?
2. Qual o seu conhecimento sobre a contemplação do tema “inclusão” no PPP e diretrizes da escola?
3. Como você entende o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas de ensino regular?
4. Qual o seu conhecimento acerca das normativas que regem o processo inclusivo em âmbito geral?
5. O que você pensa sobre a inclusão da forma como ocorre na escola?
6. De que forma você tem contribuído para a aprendizagem/crescimento dos alunos surdos na escola?

APÊNDICE B

Roteiro de entrevista a coordenação pedagógica:

1. De que forma a escola proporciona aos professores acesso ao PPP e as diretrizes curriculares?
2. Existe no PPP a referência ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais? Caso exista, de que forma está expresso?
3. Como você entende a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas de ensino regular?
4. Qual é o seu conhecimento e concepção sobre as normativas do Ministério da Educação para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais?
5. O que você pensa sobre a inclusão, de forma como ela ocorre na escola?
6. De que forma você tem contribuído para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola?
7. Você tem alguma sugestão de adequação necessária ao processo inclusivo na escola?

APÊNDICE C



Ijuí, ____ de _____ de 2010.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, autorizo a especializanda Patrícia Graff, aluna do Curso de Pós-Graduação a nível de Especialização *Lato Sensu* em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria, orientada do professor Vantoir Roberto Brancher, a utilizar na sua pesquisa ou em outros meios de divulgação, as fotografias/imagens e as informações por mim fornecidas e que dizem respeito à temática: “Gestão Educacional e Inclusão”. Tais informações contribuirão para (re) pensar algumas questões importantes da Gestão Educacional e da Educação Especial.

Responsável pelas informações

Especializanda Patrícia Graff