



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS – GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
DÉFICIT COGNITIVO E EDUCAÇÃO DE SURDOS

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS

Lelis Maria Borges Boaventura

Santa Maria, RS, Brasil 2007

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS

por

Lelis Maria Borges Boaventura

Artigo monográfico apresentado ao Curso à Distância de Especialização em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de Surdos**.

Santa Maria, RS, Brasil
2007

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação - Especialização em Educação Especial: Déficit
Cognitivo e Educação de Surdos

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova o Artigo Monográfico

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A INCLUSÃO DE ALUNOS
SURDOS

Elaborado por

Lelis Maria Borges Boaventura

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de Surdos

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª. Ms. Vera Lúcia Marostega,
Presidente/Orientadora

Profª. Ms. Rosane Brum Mello

Profª. Ms. Michele Quinhones Pereira

Santa Maria, 01 de dezembro de 2007.

RESUMO

Artigo Monográfico
Curso de Pós Graduação à Distância - Especialização em Educação Especial
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS

Autora: Lelis Maria Borges Boaventura
Orientador: Prof^a Ms. Vera Lúcia Marostega
Santa Maria, 01 de dezembro de 2007.

O artigo apresenta algumas reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico de uma escola com classe especial para surdos. O trabalho analisa a proposta de educação apresentada para os alunos surdos incluídos em sua relação com a realidade, o domínio de Libras, e as adaptações curriculares.

Palavras-chave: projeto político pedagógico, educação de surdos, adaptações curriculares.

ABSTRACT

Artigo Monográfico
Curso de Pós Graduação à Distância - Especialização em Educação Especial
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

THE POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECT AND THE INCLUSION OF DEAF STUDENTS

Autora: Lelis Maria Borges Boaventura
Orientador: Prof^a Ms. Vera Lúcia Marostega
Santa Maria, 01 de dezembro de 2007.

The present article presents some considerations about the Political-Pedagogical Project of a school that teaches deaf students in a special group. The paper analyzes the educational proposal presented to the deaf students that are included in the school, in their relation to reality, their mastery of the Brazilian Sign Language and the necessary adaptations in the school curriculum.

Key words: political-pedagogical project, education of deaf students, curriculum adaptations.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
HISTÓRICO DA SURDEZ	9
CONSTRUÇÃO DA DIFERENÇA SURDA	11
CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	18
ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	21
CONCLUSÃO	26
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	27
APÊNDICE	29

INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste no estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola estadual, que desenvolve atividades com classes especiais, possibilitando a inclusão de alunos com deficiência mental, visual e auditiva. A opção pela educação de surdos se deve ao grande número de pessoas surdas em nosso município e, com a proposta de inclusão cresceu o ingresso de alunos da comunidade surda em escolas de ensino regular, as quais não estão preparadas para recebê-los. Considero de suma importância a existência de uma escola com classe especial para atender este contingente. Esse atendimento, ainda que precário, é o que de melhor possuímos em termos de escola pública, que como outros setores da educação, passa por momentos difíceis com a falta de recursos humanos e materiais.

No entorno dessa escola existe uma comunidade de surdos que se mobiliza para estimular o aprendizado de LIBRAS e, é importante que as discussões acerca da educação dos surdos ultrapassem as fronteiras do ambiente escolar e se estendam à sociedade, pois da qualidade de sua educação dependerá o seu desempenho na escola e no mercado de trabalho. Sabemos todos, o quanto ainda é presente o estigma de incapacidade, que ao longo da história acompanha sua luta para manter sua língua natural e afirmar-se enquanto diferença capaz de desenvolver-se social e intelectualmente entre ouvintes.

O estudo do PPP foi realizado com o objetivo de analisar a proposta pedagógica para verificar se atende aos interesses e peculiaridades dos alunos surdos, identificar sua concepção, conhecer a metodologia empregada e qual sua relação com a língua de sinais. A pesquisa qualitativa utilizou-se de documentos como planos de estudos, regimento escolar, proposta pedagógica e de questionários elaborados com a finalidade de confrontar a proposta do PPP com o trabalho realizado na classe especial. Os questionários que constam no apêndice foram respondidos pela supervisora de educação especial e pela professora da classe especial das séries iniciais. A análise dos documentos e dos questionários permite afirmar que,

se o Projeto Político Pedagógico não está de acordo com o que ora se pretende na educação de surdos, outro projeto começa a se delinear com a participação da comunidade e o trabalho da classe especial de surdos.

HISTÓRICO DA SURDEZ

A história dos surdos reflete as diversas posições políticas e sociais presentes na história da humanidade, bem como seus estigmas, superstições e preconceitos.

O assunto é alvo de pesquisas com as mais diversas abordagens. Destacam-se aquelas que discutem as características sociais e políticas associadas à questão do bilingüismo. O projeto se apóia nos estudos de pesquisadores que entendem a surdez como diferença, rejeitando o modelo ouvintista de educação oferecido aos surdos. Pois, como se sabe, a história da cultura surda é uma colcha de retalhos com nuances de avanços e retrocessos.

Na Grécia e na Esparta os surdos eram eliminados. Já no cristianismo eram protegidos pelo conformismo piedoso e mais tarde perseguidos pela Igreja durante a Idade Média. Do século XVIII em diante são amparados pelo paradigma da institucionalização, substituído no século XX pelo paradigma de serviços até chegar ao paradigma de inclusão escolar e social do século XXI.

Data do século VI, com o direito romano, Através do Código Justiniano, a primeira classificação dos surdos, distribuindo-os em cinco categorias: surdo-mudez adquirida: surdez natural, surdez adquirida, mudez natural ou adquirida (Lulkin, 2000, p.48). Essa divisão é o marco inicial do reconhecimento dos surdos e a partir dela eram feitas as intervenções no corpo surdo que variavam da tutela ao pleno gozo de direitos desde que se assemelhassem aos que ouviam e falavam.

As primeiras tentativas de educar os surdos acontecem no século XVI, com Girolano Cardano (1501- 1578) ao abolir o conceito de que surdo não podia ser ensinado. Na segunda metade desse século, D. Pedro Ponce de Leon, na Espanha, desenvolveu o método da oralização nos denominados surdos-mudos, para que os filhos dos nobres pudessem ser herdeiros legítimos e não causassem vergonha a suas famílias.

O maior educador de surdos, Samuel Heinick (1712-1789) viveu na Alemanha no século XVIII. Foi o fundador , em 1750, da primeira escola pública baseada no método oral. Mas é, sem dúvida, do abade Charles Michel de L'Epée, na França, o grande legado para a educação de surdos ao introduzir a abordagem “gestualista”.

De L'Epée e Thomas Hopkins, que implantou, nos Estados Unidos, o primeiro sistema de língua de sinais, ao Congresso de Educadores Surdos (Milão, 1880) alternam-se as

concepções oralistas e as práticas de normalização em oposição a abordagem gestualistas (dos seguidores de L'Épée).

A educação de surdos no Brasil foi influenciada pelo educador surdo Eduard Huet, fundador do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM), no rio de Janeiro, priorizando a educação oralista.

“As práticas de normalização sobre os corpos surdos, materializados em tempos individualizados e espaços restritos onde se exercitavam a fala e a leitura labial em extensos treinamentos fonoarticulatórios, estão inscritas em um movimento geral de medicalização das condições vistas como “doenças”. A surdez deixa de ser irreversível, sendo passível de tratamento e de cura. (Mirzoef apud Lulkin, 2000).

Da invenção das instituições de surdos até nossos dias, um longo caminho de avanços e retrocessos envolveram a educação de surdos, até que o conceito de inclusão escolar e social lhes permitisse definirem o que consideram melhor em termos de educação, de socialização e de inserção social.

CONSTRUÇÃO DA DIFERENÇA SURDA

A identidade do surdo, atualmente é pensada no campo dos estudos culturais, sob a perspectiva da representação da diferença. Nessa concepção está envolvida a identidade cultural com seus rituais, linguagens, símbolos, modelos convencionais, processos plurais e culturais.

A possibilidade de trabalhar com as idéias do multiculturalismo crítico (MACLAREM, 1997) nos permite optar pelo caminho em que a surdez é vista como uma diferença política e uma experiência visual e, assim, pensarmos as identidades surdas a partir do conceito de diferença, e não de deficiência, como destacam Lacerda e Góes (1999, p. 20).

À proposta bilíngüe, precede o convívio/aprendizado de LIBRAS, pois a criança surda não é diferente da ouvinte em suas etapas evolutivas; pressupondo-se, assim, a aquisição de língua de sinais já nos primeiros anos de vida. Crianças que chegam à escola com essa vivência têm maior possibilidade de desempenho satisfatório na educação bilíngüe, visto que dominará toda a estrutura cognitiva de comunicação que uma criança ouvinte domina.

Pensar a surdez como diferença requer o reconhecimento de uma língua natural dos surdos, ou seja, uma língua que utiliza a modalidade visuo-espacial, que se distingue da modalidade oral-auditiva usadas pelas línguas orais. Conforme Lucinda Ferreira Brito(1995:p.11), lingüista brasileira pioneira no estudo de LIBRAS:

“O canal visuo-espacial pode não ser o preferido pela maioria dos seres humanos para o desenvolvimento da linguagem, posto que a maioria das línguas naturais são orais-auditivas, porém é uma alternativa que revela de imediato a força e a importância da manifestação de linguagem nas pessoas.”

Entende-se como educação bilíngüe o aprendizado de duas línguas – a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua (L1) e o de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para os surdos, visando o domínio da leitura e da escrita sem prejuízo da comunicação sinalizada com ouvintes e surdos. Desta forma assegura-se o status de sua língua

materna e de sua comunicação natural, ao oferecer-lhes intérpretes como tradutores e/ou mediadores entre grupos com linguagem e cultura diferenciada.

A proposta bilíngüe, na visão de Skliar (1999), é a mais apropriada; ainda que necessite se aprofundar questões políticas e ideológicas. A educação bilíngüe para surdos, como qualquer projeto/proposta educacional, não pode ser neutra nem opaca. Porém falta a consistência política para entender a educação dos surdos como uma prática de direitos humanos concernente aos surdos; a coerência ideológica para discutir as assimetrias do poder e do saber entre surdos e ouvintes; a análise epistemológica das representações colonialistas sobre a surdez e os surdos.

Ainda a propósito do termo bilíngüe, o autor ressalta:

Existe, também, uma manifesta ambigüidade no que se refere ao sentido do termo bilíngüe na educação de surdos. Na atualidade não é possível descrever o bilingüismo como uma situação de harmonia e intercâmbios culturais, mas como uma realidade conflitiva, considerando-se dois extremos imaginários nas práticas e nos discursos da educação bilíngüe para surdos. Em um extremo se localizam aquelas experiências educacionais que caminham procurando um hipotético “equilíbrio” entre a língua de sinais e a língua oficial, burocratizando, governando e administrando a língua dos surdos. No outro extremo, renovam-se as imposições “ouvintistas” se deslocando do “oral” para a escrita e a leitura (Sanchez,1996; Souza,1998). Entre esses extremos imaginários surge a sensação de uma dominação política e de uma afirmação de imposições culturais, que acabam originando uma falsa condição de bilingüismo, e ou pseudo-bilingüismo. (SKLIAR, 1999, p. 9).

O domínio de LIBRAS soma-se ao de língua portuguesa abrindo possibilidades de real crescimento intelectual e de enfrentamento de limitações impostas pela cultura oral dominante. A proposta de ensino bilíngüe é apontada como solução para melhorar o desempenho e permanência do aluno surdo na escola. Entretanto outras questões pertinentes devem ser observadas, não só em relação ao aluno surdo, mas a todos que se pretende incluir. Estas questões referem-se ao respeito devido às singularidades do ser e do reconhecimento de sua diferença, seja ela surda, étnica ou cultural, ou ainda todas elas. O espaço escolar abriga essa diversidade , precisa reconhecê-la e educar significa também lançar luz sobre os preconceitos.

As sociedades, ao longo da história, vêm estabelecendo mecanismos de categorização de pessoas, a partir de atributos considerados ‘naturais’. Os indivíduos são construções históricas e culturais que se elaboram partindo de padrões previamente estabelecidos, por um determinado grupo social. A transgressão a estes padrões produz significações de desvantagem e descrédito, podendo transformar os mesmos em estigmatizados. (Welter e Turra p.179-189, 2003).

Historicamente a palavra estigma esteve associada, entre os gregos, a marcas ou sinais que relacionavam seus portadores a condutas condenáveis pela sociedade. Na era Cristã, tanto podiam representar sinais de graça divina quanto doença advinda como castigo. Atualmente é largamente empregado para pontuar marcas e/ou impressões relacionadas a um tipo ou casta de indivíduo. A escola, por sua condição de célula social também é produtora de estigmas. Ao valer-se de critérios classificatórios de seleção e avaliação, reflete o espírito de homogeneização social, ao mesmo tempo em que demonstra sua incapacidade de trabalhar com a diversidade.

Apesar de assimilado o princípio constitucional de “Educação para Todos”, a escola, através de suas práticas e conteúdos predominantemente estabelecidos, não compreende ou valoriza a massa diversificada de alunos, com desigual capital de origem familiar e social, com desiguais expectativas e interesses ao estabelecerem conteúdos e conhecimentos, além de ritos pedagógicos homogeneizados. É fundamental analisar os múltiplos fatores dessa padronização e homogeneização nos aspectos pedagógicos: em primeiro lugar, temos a estrutura organizativa do sistema educacional e da escola que gradua o nível de aprendizagem, distribuído em séries e graus, definindo momentos para passagem de uns para outros. Segundo, aparece a ordenação do currículo, especializando seus componentes, professores diferentes para cada conteúdo, material didático específico. Em terceiro lugar, aparecem tipos de escola e de educação, para alunos com peculiaridades pessoais, culturais e com diferentes destinos sociais: escolas para crianças com deficiências físicas e mentais, para superdotados, para trabalhadores e outros. Em último, podemos colocar a própria acomodação dos docentes, visto que é mais fácil trabalhar com uma base homogênea, uma vez que o aparato avaliativo e seletivo do sistema escolar foi concebido sob esta visão.

As constatações acima revelam uma visão estática e linear do processo de educação, o que dificulta a introdução de formas diferenciadas de trabalhar um mesmo grupo de alunos em que estilos e ritmos de aprendizagem diferentes sejam admitidos.

Estas reflexões tendem a repudiar o contexto escolar globalizado, homogeneizado e padronizado. Os processos e as práticas educacionais precisam respeitar as particularidades culturais do grupo, reconhecer suas crenças comportamentos, valores, origens sociais e posições econômicas. O reconhecimento da diferença é fundamental para que a interação social se consolide na educação, e a diversidade cultural ou étnica leve à escola as particularidades culturais presentes no sistema de ensino.

A negação das particularidades dos alunos, o desconhecimento dos diferentes e a tentativa de uniformizar os indivíduos e a cultura escolar, inspiram-se num ideal de sociedade

universalista, igualitária e excludente que visa dominar o processo civilizatório e subjugar as minorias culturais. Segundo Aranha (1994, p. 29) “a cultura é um processo de autoliberação progressiva do homem, que o caracteriza como um ser de mutação, um ser de projeto, que se faz à medida que transcende a sua própria experiência”. Portanto cultura envolve diferentes formas de viver e atuar em determinado grupo ou espaço social e também de desenvolver-se dentro do grupo. O desafio é compreender que numa sociedade multicultural existem diferenças e suas especificidades devem ser reconhecidas. Educar na diversidade pressupõe políticas de educação que considere comportamentos diversos dentro de uma relação democrática e pacífica entre esses sujeitos, como conclui Perlin(1999, p.11)

Não estamos defendendo uma pedagogia para um surdo ‘fechado para os ouvintes’, uma vez que o contato surdo-ouvinte é necessário. Precisamos de uma visão cujo núcleo remeta para a dimensão cultural, com respeito às questões da diferença. É importante que se levantem ainda questões como a necessidade de acumular conhecimento sócio-antropológico na área de educação dos surdos. Cabe, por fim, perguntar se é possível ressuscitar o surdo revolucionário dos tempo do abade L’Epée.

Contudo uma pedagogia dirigida aos surdos que proporcione o auto-reconhecimento de sua identidade surda, sua diferença, em oposição ao preconceito de sentir-se surdo e deficiente entre ouvintes, é extremamente importante. Uma pedagogia que privilegie a língua de sinais, a formação de professores surdos e de intérpretes, que proporcione a difusão dessa cultura. Como resultado teremos a construção do surdo enquanto identidade: Quem é o surdo? Como reflete a sua diferença? Como elabora seus conceitos de sociedade, educação, trabalho, aspirações?

É necessário precisar aqui o conceito de pedagogia da diferença. Esse conceito exprime acontecimentos não essenciais e relativos a situações vividas, politizadas pelos grupos sociais, como no nosso caso em que a pedagogia do surdo se impõe para o resgate, a necessidade em vistas à subjetividade do sujeito surdo e á consistência do povo, uma necessidade estratégica a um ‘devir outro’. Uma pedagogia que vise um ato inaugural do surdo, o outro, surdo no seu ser surdo, que mantenha na diferença. (Perlin, 2006, p. 64).

Trata-se, então, de narrar-se o surdo em sua subjetividade, construir-se culturalmente em sua diferença na medida em que se despe da vestimenta ouvintista construída pela sociedade ao longo dos tempos. O ser em essência, o qual desconhecemos, que precisa manifestar-se, mostrar-se, valorizar-se e ser valorizado por suas prerrogativas e capacidades. Trata-se, também, de libertar-se do passado, de épocas em que era obrigado a negar sua

diferença e narrar-se como ouvinte. De viver na modernidade e assumir o seu lugar na sociedade multicultural, inscrevendo nela sua identidade, seus discursos, sua política.

A pedagogia dos surdos emerge dos contextos culturais, reafirmando elementos e discursos como a subjetividade do ser surdo para a consolidação da identidade surda, a transmissão de valores, a língua de sinais e a interculturalidade. Tudo isso demonstra a necessidade identificar-se os surdos com o modelo pedagógico:

A questão da identificação de si mesmo como diferente do outro é presente. O surdo continuamente entre ouvintes, o que acontece? Se em contato com o surdo a proposição muda. O lugar onde vive o surdo é do ouvinte, a família é ouvinte, os amigos são ouvintes, o professor é ouvinte. O problema da identidade acontece. Se perguntarmos a este surdo você é surdo, ele nos fala sou ouvinte. Como vai dizer: sou surdo! Se o estereótipo que acompanha a palavra encontra forte ressonância é pior. Sua compreensão de si como surdo acontece no contato com outro surdo, onde ocorre a aceitação da diferença. (RA, **apud** Perlin, 2006, p 70).

Uma pedagogia para diferença precisa libertar os surdos dos estereótipos que os impedem de assumir-se enquanto diferença devido ao arraigado preconceito à sua condição, à negação de sua subjetividade que os leva a enfraquecer-se, a desconstruir-se e aceitar o discurso ouvintista como superior. A transformação do sujeito surdo ocorre nas relações com outros surdos, na troca de experiências, na construção de relações de poder, livre dos estigmas de deficiência. A relevância de uma pedagogia dos surdos está em fortalecê-los culturalmente e diminuir as dificuldades em relacionar-se, conhecer-se, posicionar-se e compreender o mundo ao modo surdo de agir e pensar.

Um elemento importante é a aquisição da identidade. Por exemplo: o ouvinte tem origem em aspectos culturais ouvintes e, o surdo, onde? No vazio de si mesmo, vazio de sua pessoa? Esse vazio desaparece com a chegada do professor surdo, dos surdos adultos com quem passam a se identificar. (RA, **apud** Perlin, p. 70, 2006).

Dessa identificação com a cultura da diferença deriva-se a experiência da comunidade surda que luta contra a dominação, que abre espaços para socializar-se, fortalecer-se, desenvolver políticas voltadas para a cultura, à língua de sinais, à história e ao enfrentamento de discriminações. Elevar a auto-estima, negar a deficiência são formas de reagir frente aos preconceitos, aos baixos salários, ao subemprego, às más condições de educação.

Dentre todas as lutas, a preservação da língua de sinais é de suma importância, pois dela depende a unidade da comunidade surda. A identidade lingüística é o mais forte elemento de organização social e de construção do sujeito surdo, por representar uma comunicação

construída, defendida e mantida como marco de sua história. Como exemplifica Stumpf (2005, p. 106) em sua defesa de tese:

Para a criança surda, aprender a escrever seu nome em escrita de língua de sinais tem um significado importante para sua auto-estima e possibilita sentir-se um sujeito surdo com identidade surda. Ele sente que não está só. Ele pertence a um grupo e tem um nome próprio dentro desse grupo que é uma marca de pertencimento. Uma criança surda que vive em uma família de ouvintes sente felicidade por estar adequada e incluída no grupo surdo. Aprender a escrever seu nome surdo garante motivação e interesse, pois o significado dessa aprendizagem é carregado de emoção e ativa a mente.

Outras questões pedagógicas dizem respeito à subjetividade do surdo manifesta nas artes, como a literatura e a poesia, que apresenta variedades de estilo e alta qualidade, traduzindo o pensar e o fazer literário identificado com sua cultura, como ressaltava Perlin, o desaparecimento da arte surda através da literatura e da poesia são uma realidade concreta. Também nas escolas de surdos sua ausência é evidente. Nas narrativas dos professores se escuta que sua arte é pobre, não tem valor. Diferentemente, entende Sutton-Spence em seu documentário (2005), no qual organiza uma retrospectiva sobre a poesia surda, incluindo variedade de estilos, influências formais e fontes de inspiração sobre expressionismo abstrato da língua, longe de qualquer idéia de ineficiência, trazem mitos, motivos, identificação e características da cultura surda. Além de preservar seus valores, sua cultura, é preciso também divulgá-la. Como assinala Perlin, nem todos os saberes culturais ouvintes remetem aos surdos e, portanto esses vazios culturais precisam ser preenchidos e divulgados. Trabalho difícil de realizar sem a presença de professores ouvintes bilíngües e /ou professor surdo, porque somente outro surdo compreenderá por inteiro a mensagem, a metáfora criada por um surdo. O inverso é também verdadeiro: como pode o surdo compreender a subjetividade ouvinte por inteiro? Este é o trabalho da inclusão – inverter a lógica da piedade e da caridade para com os surdos, conhecida como pedagogia do desastre – e evitar outra pedagogia não menos desastrosa, qual seja, a ouvintização. Sobre a questão assim se posiciona Perlin em *Invenção da surdez* (2006, p. 78-79):

No espaço pedagógico, os discursos narrativos dos professores surdos são a favor da diferença cultural. Um exemplo remete à questão, quase sempre no referente à língua, onde interfere a aprendizagem de português como língua que está ao lado, falada ou escrita entre grupos, nas ruas, nos jornais. A aprendizagem dessa língua sempre foi um fato desejado, porém nada fácil para os surdos.

O domínio de português como língua que auxilia a compreensão da realidade, que propicia o entendimento daquilo que se escreve e que se fala, constitui-se em ferramenta para enfrentar as barreiras de comunicação.

Também Góes, em “Surdez, Processos Educativos e Subjetividade” enfatiza:

Há concepções de linguagem que destacam sua condição de acontecimento, dialógico; de força de reprodução e de transformação criativa; de atividade que constitui os processos humanos, sem a qual não há encontros entre sujeitos e formação da subjetividade; do modo de significar o mundo e a cultura, etc. Apesar dessas diferentes ênfases conceituais, a linguagem, assim concebida, demanda não apenas um reconhecimento ou reiteração de sua importância, mas uma posição de centralidade, também, e, sobretudo, no campo da educação de surdos. (Góes, Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? (1999, p. 29).

Os discursos pedagógicos devem priorizar adaptações curriculares, oferecer serviços e profissionais para atender alunos com deficiência incluídos, oferecer salas de aula arquitetonicamente preparadas para as diversas formas de necessidades especiais, modificar planejamentos, didáticas, avaliações, etc. Outras formas de encarar a deficiência também se fazem presentes, por exemplo, a lingüística vale-se de uma nomeação mais positiva, preocupada com o politicamente correto, e com a definição mais exata da condição de cada aluno. A estatística quantifica as condições dos sujeitos comparando-os aos parâmetros de normalidade. A questão legal também se faz presente, para que a legislação existente se faça cumprir e as que faltam sejam elaboradas. Porém é o discurso clínico que se destaca ao narrar-se a deficiência e, o paradigma da normalidade, ainda é muito presente, negando-se reiteradamente a diferença; insistindo-se em tratar as necessidades especiais como algo a ser corrigido ou curado e assim torná-los iguais aos “normais”, conforme explicita Skliar, (p.12) em “Estudos surdos e Estudos culturais em educação”.

CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Reformas, renovações, mudanças, adaptações e variações no currículo parecem constituir, hoje em dia, um símbolo discursivo com a pretensão de salvaguardar todas as transformações pedagógicas. A utilização desse símbolo discursivo está permeando muitas das discussões educativas, e determina uma orientação política específica para a qual tendem quase todos os projetos de educação moderna. Dar qualidade, melhorar os conteúdos, horizontalizar e/ou transversalizar as disciplinas do conhecimento, seriar ou desenvolver em ciclos as matérias do currículo', etc., são as discussões que ocupam praticamente todo o cenário das mudanças pedagógicas na atualidade. O currículo é, desse modo, um símbolo superficial e um 'fetiche' das necessidades de transformação educativa. Essas questões estão ou deveriam estar presentes na construção do projeto político pedagógico das escolas e o ideal é que resultassem de uma discussão coletiva na qual estivessem representados todos os segmentos da comunidade escolar. E mais do que isso: que o projeto construído seja realmente viável e atenda às principais demandas da escola e da comunidade em que está inserido. Também se deve ter presente na construção do projeto político pedagógico, as reflexões concernentes à concepção de educação, de homem/mulher, de escola, de sociedade, de cidadania, de conhecimento e, ainda, os pressupostos filosóficos, sociológicos, epistemológicos e metodológicos que o fundamentam. Esse pensamento é corroborado por Paulo Freire, ao afirmar que:

Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A escola cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A escola cidadã é a escola cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente seu discurso formador, libertador. É uma escola que luta para que os educandos-educadores sejam também eles mesmos. E, como ninguém pode ser só, é uma escola da comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que não pode jamais ser licenciada e nem autoritária.

É uma escola que vive a experiência tensa da democracia. (GADOTTI e ROMÃO, 1997: Quarta capa).

A construção de um projeto político pedagógico engloba questões políticas, sociais, cognitivas e afetivas porque todas estão interligadas e devem ser compreendidas como parte do processo de aproximar a escola do cidadão, da troca, na qual, a escola se torna cidadã ao exercitar a cidadania. Um projeto político ultrapassa a simples elaboração de planos para cumprir exigências burocráticas. Um projeto político pedagógico reflete os objetivos e prioridades estabelecidos pela coletividade e coordena as ações necessárias à construção de uma nova realidade. Necessita para tanto comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo e deve amparar-se em concepções teóricas sólidas que propiciem o aperfeiçoamento e a formação de seus agentes. Desta forma rompem-se as resistências em relação às novas práticas educativas. Os agentes educativos devem ter uma postura comprometida e responsável para que haja a conquista coletiva de um espaço para a autonomia. A autonomia é importante para que a escola seja realmente um espaço democrático e não mero reprodutor da realidade sócio-econômica em que se insere, cumprindo ordens e normas impostas pelos órgãos centrais de educação que, invariavelmente, desconhecem a realidade local. Entretanto essa autonomia busca uma identidade própria da escola e a superação dos problemas da comunidade a que pertence e conhece melhor do que o próprio sistema de ensino e não consta de seus propósitos isolar-se, obter liberdade ilimitada, afastando-se das fundamentações e procedimentos legais que norteiam a educação. Uma escola que deseja promover a inclusão precisa trabalhar nesse sentido, ouvindo as necessidades dos educandos, de suas famílias e, também, atendendo aos anseios e dúvidas que o processo de inclusão desencadeia nos docentes.

O projeto pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos no processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local. É , portanto, fruto de reflexão e investigação. (Veiga, p. 9).

No projeto político pedagógico está contida a proposta curricular, que deverá nortear o fazer pedagógico da escola em consonância com aquilo que a escola pretende em seu projeto educativo.

Todo processo de educação escolar, por ser intencional e sistemático, implica a elaboração e realização (incluindo aí a avaliação) de um programa de experiências pedagógicas a serem vivenciadas em sala de aula e na escola. Estamos entendendo por currículo este conjunto de atividades. (Veiga, p.99).

Evidentemente, currículo não se refere a uma lista de conteúdos a ser transmitidos para sujeitos passivos e idênticos, pois às questões teóricas e políticas, subjazem diferentes representações de sujeitos, de conhecimento e de educação. Um currículo bem elaborado precisa atingir a diversidade de educandos e abrir espaço para as adaptações curriculares necessárias ao processo de inclusão.

O Bilingüismo para surdos/as, desenvolvido a partir da década de 80, em decorrência das pesquisas sobre as Línguas de Sinais e as comunidades surdas, considera que a Língua de Sinais é a primeira língua do surdo/a e a segunda língua é a língua majoritária da comunidade em que está inserido/a. Neste caso, a Língua Portuguesa, passa a ser vista como uma segunda língua, como uma língua instrumental cujo ensino objetiva desenvolver no aprendiz habilidades de leitura e escrita. (Freire, 1998).

A língua de sinais é primordial no currículo de educação de surdos, mas outras adaptações podem corroborar o bem estar do surdo incluído, fazendo com que o ambiente lhe seja favorável. Entre estas, encontram-se jogos, brincadeiras e técnicas produzidos pela cultura surda ou adaptada de ouvintes. A tecnologia introduz produtos como telefone adaptado, pagers, fax, e-mail, chats, listas de discussão, torpedos e, ainda, sinalização luminosa para campainhas, telefone, alarme de segurança, relógios e celulares com alarmes vibratórios, legendas ou telas de intérpretes na televisão, adaptação da arbitragem nos esportes, substituindo os apitos por acenos e lenços, entre outros. Ressalte-se que as adaptações curriculares passam, necessariamente, pelo preparo e aparelhamento das escolas e por investimentos em educação que vão da ampliação da rede à diminuição da sobrecarga dos docentes.

ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

O PPP da escola tem por fundamentos filosóficos “cultivar valores e formar indivíduos capazes de interagir na sociedade.” E justifica-se:

“pela necessidade de adequar sua prática educativa às novas exigências pedagógicas, sociais e afetivas da comunidade escolar, na busca da formação plena do cidadão, situando-o no tempo e no espaço, sendo agente construtor do seu conhecimento, valores, sentimentos e ações.”

O marco situacional faz um diagnóstico bastante realista das condições da escola:

Em vista da permanente busca da qualidade do processo ensino-aprendizagem e ao atendimento das diretrizes curriculares propostas pela LDB, sentimos que muitas necessidades se apresentam para a escola que queremos. Para atingir nossas metas precisamos superar dificuldades como:

- a. Pouca participação da comunidade escolar no processo educativo da escola;
- b. Currículo que não abrange as diversas realidades e vivências dos alunos;
- c. Falta de cursos e recursos para o preparo dos professores da classe regular para atenderem os alunos oriundos das classes de Educação Especial;
- d. Poucas horas de estudo para aperfeiçoamento e discussão dos assuntos pedagógicos;
- e. Falta de recursos humanos para proporcionar reforço pedagógico ou apoio especializado;
- f. Indisponibilidade de recursos para viabilizar projetos desenvolvidos pela escola.

Ao se comparar as propostas políticas da escola e a realidade, percebe-se quão longe se encontram de atingir ao que se propõe no PPP. As situações dispostas acima se repetem no discurso dos professores e, apesar do reconhecimento do que precisa ser feito, parece haver muitos entraves para a sua realização, tanto de recursos financeiros quanto de recursos humanos. Do que acima se explanou, fica a impressão de que as metas tornaram-se

inacessíveis. Realmente o que é oferecido às escolas públicas em termos de recursos humanos e financeiros é ínfimo, e isto parece minar o desejo de lutar por conquistas. Fato que também se reflete na comunidade escolar, mantendo-se distante da escola.

Os professores das classes de surdos mantêm um projeto junto à comunidade e às famílias no intuito de divulgar a língua de sinais. Apesar do esforço em manter funcionando uma estrutura que é única na cidade, o professor enfrenta a falta de atualização profissional e de profissionais de apoio e reforço pedagógico para as classes de educação especial.

A escola pretende, em seu objetivo geral, “Despertar o interesse pela aprendizagem, oportunizando-lhe situações de vivências para que possam ascender social e individualmente, respeitando seu ritmo e limitações, buscando incluí-los e integrá-los efetivamente na sociedade, no pleno exercício da cidadania”.

A educação de modo geral não consegue atingir essa meta. Tratando-se de uma escola de Uruguaiana torna-se ainda mais distante, pois é conhecido o índice de desemprego entre os jovens, portanto, bastante limitadas as chances de inserção social do estudante oriundo de classes especiais. A situação econômica e social do município aliada ao sucateamento da educação não oferece educação de qualidade ao aluno incluído, restringindo o pleno exercício de sua cidadania.

Em relação à Educação Especial, o PPP tem por objetivo: “Oportunizar situações para que o aluno desenvolva suas potencialidades, respeitando o ritmo e limitações de cada um, buscando a sua integração efetiva no contexto social em pleno exercício da cidadania.”

Cientes da realidade da comunidade e da escola, dificilmente este objetivo poderá ser alcançado plenamente. Como poderá o aluno da classe especial de surdos desenvolver plenamente o seu potencial sem o apoio de intérpretes de língua de sinais ao ser encaminhado à classe regular? Como poderão os professores da classe regular atender às suas necessidades de comunicação e expressão sem o referido apoio? O que ocorre nestas classes é a integração do aluno surdo no ensino regular, posto que inclusão verdadeira, se é que é possível ou desejável, envolve o cumprimento da legislação.

Em seu Marco Doutrinal, a escola explana as seguintes concepções com relação ao aluno: “Sujeito da aprendizagem, incorporando o saber em sentimentos e ações úteis para o desenvolvimento, construção e reconstrução de si próprio e da realidade em que vive.”

Na perspectiva de construção do saber e de acolher alunos com deficiência adota metodologias que possibilitem ao aluno construir o conhecimento e reconstruir-se enquanto identidade. No caso dos surdos, perpetua-se o ouvintismo e a prática da oralidade, devido à inexistência de professores ouvintes bilíngües e de intérpretes de sinais. O ensino de Libras

proporcionado nas classes especiais de alfabetização (1ª e 2ª série) não tem continuidade. O aluno surdo fica desassistido e certamente desestimulado, pois a proposta de educação existente não aponta qual metodologia devem seguir os professores que recebem esses alunos após deixarem a classe especial. Somam-se dois problemas: o do aluno que não compreende o professor e o do professor que não sabe como interagir com ele. Sem comunicação não há interação e conseqüentemente dificulta a aprendizagem.

“Entendemos a Educação como um processo que desenvolva o homem como um todo, nos aspectos intelectual, afetivo, moral, social, psicológico e artístico, para que seja um cidadão integrado e participante na sociedade em que vive.”

Desta concepção de educação (que não ocorre no cotidiano dela nem de outras tantas escolas consideradas inclusivas), quem mais se distancia da escola é o aluno surdo, que por suas peculiaridades necessita de currículo apropriado, visto que a língua materna deve ser a sua “língua natural” sinalizada, tendo o ensino de português como segunda língua. Condição que não lhes é oferecida, uma vez que sua diferença não é reconhecida integralmente no currículo da escola.

O plano de estudos descreve a dinâmica do processo educativo e sua metodologia como sócio-interativa atrelada à pedagogia construtivista, de modo que o aluno estabeleça relações críticas, engajadas na realidade, privilegiando a teoria e a prática na busca do saber e do fazer. Se não há comunicação adequada como se dará a interação? Ainda que ocorra, devido ao interesse do professor, não será suficiente para suprir as lacunas existentes na comunicação entre culturas diferentes.

No plano de estudos, o professor e o aluno são descritos como agentes da construção do saber e têm por objetivo principal construir coletivamente o conhecimento, respeitando as idéias, o ritmo de cada um, sem excluir os diferentes saberes. Mais uma vez é de se perguntar de que forma se dará o coletivo com tamanha barreira: a expressão plena do pensamento e a devida compreensão do pensamento expresso pelo professor e pelo aluno? Quanto aos diferentes saberes não há como desenvolvê-los por fazerem parte de sua subjetividade cultural. Por exemplo: o folclore, a poesia, o humor, as histórias de vida, tudo está silenciado.

No plano de estudos, a parte dedicada à educação especial tem por objetivo geral: “Oferecer atendimento educacional adequado à possibilidade do aluno, buscando o encontro dele com ele mesmo, a ação e a interação numa perspectiva de cidadania e democracia”.

Nesta modalidade atende deficiências auditiva, visual e mental. Pela natureza do trabalho, que se propõe a verificar proposta direcionada à educação de surdos, não discorrerei sobre as outras modalidades.

O currículo da educação especial prevê classe especial para alfabetização de surdos em Libras e posterior reclassificação nas séries iniciais do ensino regular. No plano afetivo reforça a auto-estima, o senso crítico, a autonomia e o autoconceito. Entretanto, a concepção clínica ainda se faz presente nas orientações da escola ao elencar treinamento sensorial, leitura orofacial, fono-articulação auditiva, desenvolvimento da linguagem, da sintaxe através da comunicação total e da língua de sinais. A prática da oralidade prevalece no currículo e, mesmo esta é deficitária, pois não conta com o apoio de fonoaudiólogo para desenvolver o treinamento adequado. Entende-se que as crianças que conseguem manter acompanhamento em consultórios são as que obtêm bom desempenho escolar.

Os alunos com necessidades especiais auditivas e visuais incluídos na escola contam com o apoio de uma sala de recursos no turno inverso. Esta sala constitui-se em espaço de apoio especializado, voltado ao atendimento individualizado, com proposta pedagógica diferenciada. Requer profissional habilitado, material pedagógico específico, equipamentos especiais e espaço compatível com as necessidades do educando. A sala de recursos para deficientes auditivos, de responsabilidade da mantenedora, está desativada por falta de recursos humanos. Então, às demais carências do aluno e da escola somem-se esta para demonstrar como anda a educação em geral e a do surdo em particular.

A escola possibilita estudos e adaptações curriculares através de atendimento individualizado em sala de aula, a fim de adequá-los às exigências curriculares, em casos de transferência. Também são oferecidos estudos domiciliares ao aluno incapacitado de presenciar as aulas e o apoio do serviço audiovisual no processo ensino-aprendizagem. Porém nota-se a ausência de um currículo específico adaptado à educação de surdos, talvez devido ao próprio despreparo da escola e dos docentes para implementá-lo. Assim como de recursos e tecnologias de apoio, pois além dos professores da classe especial contam apenas com um aparelho telefônico adaptado às suas necessidades e o laboratório de informática, que funciona precariamente por falta de pessoal especializado.

Percebe-se que o ambiente não foi preparado para a inclusão, até pelo modo como aconteceu. A equipe de supervisão refere-se muito a “acolhida” com referência à educação especial, sugerindo um caráter assistencialista, acolher para que não fossem ainda mais estigmatizados, para que não fossem alijados do processo de educação.

Assim como não se preparou o espaço físico, deu-se o mesmo em relação às questões pedagógicas. Os documentos da escola não referem adaptações pedagógicas direcionadas às classes especiais e nem fazem qualquer alusão ao aluno surdo incluído nas séries do ensino regular. Do que se depreende que a metodologia adotada na escola está em desacordo com o

pensamento dos pedagogos que defendem uma cultura dos surdos, com a presença de intérpretes de libras, de professores surdos, de professores ouvintes bilíngües e o currículo desenvolvido em português como segunda língua. O PPP exclui o aluno surdo na medida em que não apresenta proposta pedagógica para educação de surdos e não promove o ensino bilíngüe nas séries do ensino regular em que estão incluídos.

Por outro lado a escola vem se organizando e ampliando momentos de encontros da comunidade surda, promovendo eventos e formando grupos de familiares e de estudantes para a divulgação de Libras. Estes espaços de divulgação e de troca entre surdos e ouvintes, aliados ao interesse dos professores da classe especial de promover o contato de um número maior de pessoas com a língua de sinais, demonstra que começa a se fortalecer e a frutificar a cultura surda em torno da escola que os acolhe e que caminha para uma verdadeira inclusão.

CONCLUSÃO

A pesquisa realizada junto a Escola Estadual Marechal Cândido Rondon, envolvendo documentos da escola como PPP, Planos de Estudos e Regimento Escolar e questionários respondidos por docentes da educação especial da escola, visava conhecer a proposta para a educação de surdos e se está adequada ao modelo de educação que se quer implantar, centrada no enfoque da diferença surda.

Infelizmente não é este o modelo de educação que se faz presente nesta escola e em outras que sem classes especiais “incluem” alunos surdos. O que se vê é a ausência de apoio especializado e de aperfeiçoamento de professores para melhor atendê-los.

O surdo pensado como diferença não está descrito em nenhum dos documentos oficiais da escola, nem há qualquer referência à educação bilíngüe. Nas poucas referências existentes, fica evidente a proposta pedagógica ainda alicerçada na concepção clínica da surdez, a qual também não pode ser desenvolvida, a contento, por falta de recursos humanos e de equipamentos. Por conseqüência ocorre a baixa escolarização dos surdos, analfabetismo, desemprego e desvalorização.

Após ler, conversar com a equipe pedagógica e entrevistar duas professoras percebe-se que nessa escola, paralelamente a uma proposta de educação tradicional, existe uma outra, que se vem se desenvolvendo e crescendo lentamente, e que não pode ser lida porque não é oficial, porque acontece para além do PPP e aponta para o reconhecimento de LIBRAS como a língua natural dos surdos.

Esta proposta ainda precisa ser escrita, ouvindo os maiores interessados, ou seja, os próprios surdos, para que tenha o reconhecimento da escola, para que tenha respaldo em seu regimento e possa exigir o cumprimento da legislação em vigor, e dessa forma favorecer uma aprendizagem digna e a valorização da cultura surda. Cultura com a qual, ainda que modestamente, este trabalho pretende contribuir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, A.J.T. de C. **Curso de direito processual penal.**

FREIRE, Alice. **Modelos de educação Bilíngüe.** Ago.2000.

_____, Paulo. **Escola cidadã.** Quarta Capa. 1997.

GADOTTI, M ; ROMÃO J. E. **Autonomia da escola:** princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.

GÓES, C. R. de. **Surdez:** processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.

LACERDA, C. B. F. ; GÓES, M. C. R. (**Org**) **Surdez:** processos educativo e subjetividade.1999.

LOPES, M. C. **O direito de aprender na escola de surdos.** In: A invenção da surdez II. EDUNISC, 2006.

MACLAREM, Peter. **Multiculturalismo Crítico.** São Paulo, Cortez, 1997.

PERLIN, G. **Surdos:** cultura e pedagogia. In: A invenção da surdez II. EDUNISC, 2006.

SKLIAR, C. B. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos.** Volume I, Porto Alegre: Mediação, 1999.

STUMP, M. . **Aprendizagem da escrita de língua de sinais signwriting:** língua de sinais no papel e no computador. Porto Alegre, URGs, CINTED,PGIE, 2005.

SUTTON-SPENCE, R. **Narrativa e poesia da língua de sinais.** Florianópolis. UFCS, 2000.

THOMA, A. da S. **Educação dos surdos**: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: A invenção da surdez II. EDUNISC, 2006.

VEIGA, I. P. A. **Escola**: Espaço do projeto político pedagógico. Campinas, S.P: Papiros, 1998.

WELTER, T; TURRA, N. C. **Espaços multiculturais nas escolas públicas negados ou silenciados?** Uma abordagem à diversidade. In: Ponto de Vista, Florianópolis, n. 05, 179-189

APÊNDICE

Foram realizadas duas entrevistas na escola. Uma com a supervisora escolar de educação especial e outra à professora da classe de surdos, tendo a função de elucidar a metodologia empregada na escola.

APÊNDICE A – QUESTÕES RESPONDIDAS PELA SUPERVISORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

1. Qual a proposta da escola para a educação especial?
2. Quais as dificuldades da escola em relação à inclusão?
3. Como podem ser resolvidas?
4. Quais as adaptações curriculares realizadas na escola em função da educação especial e da presença de alunos surdos?

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA CLASSE DE SURDOS

1. Quantos alunos freqüentam a classe?
2. Qual a proposta de educação destinada aos surdos e qual sua concepção?
3. Qual a metodologia empregada e a sua relação com a língua de sinais?
4. Quais as adaptações curriculares introduzidas na escola dirigidas à educação de surdos?
5. Quais as dificuldades da escola em face da inclusão?
6. Quais as dificuldades enfrentadas pelo aluno surdo?