

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

Rafael Schilling Fuck

**GESTÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA  
BILÍNGUE PARA SURDOS**

Novo Hamburgo, RS  
2018

**Rafael Schilling Fuck**

**GESTÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA  
BILÍNGUE PARA SURDOS**

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Gestão Educacional EAD, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Especialista em Gestão Educacional**.

Orientador: Profa. Dra. Sueli Menezes Pereira

Novo Hamburgo, RS  
2018

**Rafael Schilling Fuck**

**GESTÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA  
BILÍNGUE PARA SURDOS**

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Gestão Educacional EAD, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Especialista em Gestão Educacional**.

**Aprovado em 01/12/2018**

---

**Sueli Menezes Pereira, Dra. (UFSM)**  
(Presidente/Orientador)

---

**Elisete Medianeira Tomazetti, Dra. (UFSM)**

---

**Eliane De Avila Colussi, Ms. (UFSM)**

Novo Hamburgo, RS  
2018

## **AGRADECIMENTOS**

Foram muitos, os que me ajudaram a realizar esta Monografia.

Meus sinceros agradecimentos...

...a Deus, pois, sem Sua ajuda, nada teria sido possível;

...à minha família, pela confiança, pelo apoio e pela compreensão nestes momentos de afastamento;

...à Profa. Dra. Sueli Menezes Pereira, por aceitar a orientação deste estudo e conduzir seu desenvolvimento, com muita competência, sabedoria e paciência;

...aos sujeitos participantes do estudo, pela atenção e confiança, colaborando para a realização deste estudo;

...aos professores e tutores do Curso, pelo carinho e atenção com que me acolheram.

Muito obrigado a todos!

## RESUMO

### GESTÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS

AUTOR: Rafael Schilling Fuck

ORIENTADOR: Profa. Dra. Sueli Menezes Pereira

Nesta monografia, apresenta-se uma investigação sobre gestão e políticas públicas de educação em uma escola bilíngue para surdos, a qual foi desenvolvida a partir do seguinte problema de pesquisa: como se constituem os processos de gestão de uma escola bilíngue para surdos no contexto das políticas públicas de educação para surdos? Desse modo, o objetivo geral consistiu em compreender como se constituem esses processos de gestão. O referencial teórico foi constituído por tópicos que abordam gestão democrática e políticas públicas educacionais. Para dar conta de responder ao problema de pesquisa e atender a seus objetivos, desenvolveu-se uma investigação de abordagem qualitativa, sob os moldes de um Estudo de Caso. Nesse estudo, os sujeitos participantes foram os gestores de uma escola pública bilíngue para surdos, localizada no interior do Rio Grande do Sul. Para a produção dos dados, privilegiou-se o questionário semiestruturado. Como modo de triangulação e fidedignidade dos dados produzidos por esse instrumento, recorreu-se à análise documental. As respostas dos sujeitos aos questionários foram submetidas à Análise Textual Discursiva, a qual possibilitou a emergência das seguintes categorias: Gestão em uma Escola Bilíngue para Surdos; Gestão e Participação; Gestão e Políticas Públicas para Surdos. Constatou-se que a gestão de uma escola bilíngue para surdos está situada em um campo complexo marcado por tensionamentos que envolvem as particularidades da cultura surda, a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisão, as políticas públicas de educação e a subordinação aos órgãos governamentais.

**Palavras-chave:** Gestão democrática. Políticas públicas educacionais para surdos. Participação. Educação bilíngue para surdos.

## **ABSTRACT**

### **MANAGEMENT AND PUBLIC POLICIES OF EDUCATION IN A BILINGUAL SCHOOL FOR DEAFS**

**AUTHOR:** Rafael Schilling Fuck  
**ADVISOR:** Profa. Dra. Sueli Menezes Pereira

In this monograph, we presented a research about management and public policies of education in a bilingual school for deafs, which was developed from the following research problem: how are the management processes of a bilingual school for deaf students in the context of public education policies for deafs? In this way, the general objective was to understand how these management processes are constituted. The theoretical framework was elaborated by topics that deal with democratic management and educational public policies. To respond to the research problem and achieve its objectives, a qualitative research was developed, in the form of a Case Study. In this study, the participants were the managers of a bilingual public school for deafs, located in the interior of Rio Grande do Sul. For the production of the data, a semi-structured questionnaire was used as the main technique. As a way of triangulation and reliability of the data produced by this instrument, documentary analysis was used. The answers of the subjects to the questionnaires were submitted to the Discursive Textual Analysis, which enabled the emergence of the following categories: Management at a Bilingual School for Deafs; Management and Participation; Management and Public Policies for Deafs. It was found that the management of a bilingual school for deafs is situated in a complex field marked by tensions involving the particularities of the deaf culture, the participation of the school community in decision making, public education policies and subordination to government agencies.

**Keywords:** Democratic management. Educational public policies for deafs. Participation. Bilingual education for deafs.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento educacional especializado
ATD	Análise Textual Discursiva
CF	Constituição Federal
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CT	Comunicação Total
EBS	Educação Bilíngue para Surdos
EC	Estudo de Caso
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
L1	Primeira Língua (Libras)
L2	Segunda Língua (Língua Portuguesa escrita)
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LFS	Língua de sinais francesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PP	Projeto Pedagógico
RS	Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>2 GESTÃO DEMOCRÁTICA</b> .....	12
2.1 FUNDAMENTOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA .....	14
2.1.1 Eleição de Diretores .....	14
2.1.2 Construção do Projeto Pedagógico .....	15
2.2 MECANISMOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA .....	17
2.2.1 Conselhos de Educação .....	17
2.2.2 Conselhos Escolares .....	17
2.2.3 Conselhos de Classe .....	18
2.3 GESTÃO ESCOLAR E CURRÍCULO .....	18
<b>3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS</b> .....	21
3.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS .....	23
<b>3.1.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL</b> .....	23
<b>3.1.2 DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS</b> .....	25
3.1.2.1 Lei 11.405/1999 .....	25
3.1.2.2 Lei 10.436/2002 .....	26
3.1.2.3 Decreto 5.626/2005 .....	26
3.1.2.4 Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva .....	26
3.1.2.5 Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar – Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez .....	27
3.1.2.6 Relatório sobre a Política de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa .....	28
<b>3.1.3 PROBLEMATIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA SURDOS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?</b> .....	28
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	32
<b>5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE</b> .....	35
5.1 GESTÃO EM UMA ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS .....	35
5.2 GESTÃO E PARTICIPAÇÃO .....	38
5.3 GESTÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA SURDOS .....	42
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	46
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	48
<b>ANEXO – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	51
<b>APÊNDICE – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO</b> .....	53



## 1 INTRODUÇÃO

Toda investigação surge a partir de inquietações e reflexões emergentes de trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais. Desse modo, o desenvolvimento dessa monografia está relacionado com a história de vida de seu pesquisador. A presente pesquisa se constituiu no momento em que o autor, professor de Matemática, passou a lecionar essa disciplina em uma escola bilíngue para surdos, após ter exercido a docência em escola de ouvinte por mais de sete anos. A mudança de instituição escolar, de público-alvo, de cultura se constituiu em grande desafio para o professor que, naquele momento, possuía apenas o conhecimento básico da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

O fato de o professor-pesquisador possuir deficiência auditiva não significou que seria tranquila sua docência na nova escola, pois sua língua materna não era a Libras, mas sim, a Língua Portuguesa. Além disso, sua cultura era diferente da do surdo. O docente nasceu e desenvolveu-se em uma cultura ouvinte, pois, com uso de aparelho auditivo, conseguiu inserir-se no mundo do som. O sujeito surdo, por sua vez, está inserido em um mundo visual. Desse modo, o ouvinte e surdo compreendem e interagem com o mundo de modos distintos.

A prática docente na escola bilíngue para surdos provocou rupturas nas concepções de ensino e aprendizagem do professor-pesquisador. Na escola de ouvintes, acreditava-se que a aprendizagem seria possível somente por meio de experiências, predominantemente, oral-auditivas. No entanto, na escola de surdos, conhece-se outro modo de aprender e conceber a si e o mundo: a aprendizagem na modalidade espaçovisual. Nesse sentido, a experiência nessa instituição conduziu o professor a um novo paradigma, sendo necessário (re)inventar-se enquanto docente e pesquisador para compreender as diversas e complexas dimensões que perpassam a Educação Bilíngue para Surdos, tais como o ensino, aprendizagem, currículo, gestão escolar e políticas públicas educacionais.

O reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais (Libras), ocorrido por meio da publicação da Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002), possibilitou dar maior visibilidade a esta língua no momento em que os surdos passaram a constituir, legalmente, um grupo linguístico minoritário no cenário nacional. Posteriormente, a promulgação do Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005) contribuiu para a formalização da educação das pessoas com surdez, a partir da perspectiva bilíngue, dado que o documento trata sobre a especificidade dos processos educacionais dos surdos e dispõe sobre as diretrizes para a implementação dessa proposta nos sistemas educacionais.

A proposta de Educação Bilíngue para Surdos (EBS) fundamenta-se, primordialmente, no “reconhecimento político da surdez como diferença” (SKLIAR, 2016, p. 7). Isto é, nessa proposta, a surdez não é concebida na perspectiva clínica, como ausência de algo ou algo que necessita ser erradicado, mas sim, como diferença cultural. Assim, considera-se importante explicitar que a perspectiva de surdez que se assume nessa monografia é a da diferença e não da deficiência. Defende-se uma posição epistemologicamente política da surdez que nega o discurso da deficiência e da normalização registrada na história do surdo.

O objetivo EBS é promover processos de ensino e aprendizagem por meio da língua de sinais, ou seja, da Libras. Mais especificamente, nessa modalidade educacional, a Libras é a língua de instrução, a primeira língua (L1), e a Língua Portuguesa escrita, a segunda (L2), a qual deve ser ensinada a partir da primeira (SKLIAR, 2016; KARNOPP, 2012; FRONZA; MUCK, 2012).

Considera-se relevante ressaltar que essa proposta não se reduz somente ao domínio, em algum nível, das duas línguas pelo sujeito surdo. A Libras é a língua de comunicação, de expressão e das práticas pedagógicas, utilizada nas relações entre os sujeitos e na construção do conhecimento. Desse modo, a EBS considera sua singularidade linguística e cultural. De acordo com Müller *et. al.* (2013, p. 4),

as línguas de sinais privilegiam a percepção e a experiência visual, sendo produzidas por meio de um conjunto de elementos linguísticos manuais, corporais e faciais necessários para a articulação do sinal em um determinado espaço de enunciação. De modalidade viso-espacial, a Libras atende à especificidade de como o surdo capta a informação, constrói o conhecimento e expressa suas ideias, sentimentos e ações.

Por se tratar de uma cultura legítima, requer-se uma metodologia de trabalho que leve em conta as especificidades da cultura surda, distinta das que são empregadas com ouvintes. Nesse sentido, uma EBS não se efetiva somente pela fluência em Libras por parte dos docentes. São necessárias práticas pedagógicas, processos de gestão e políticas públicas educacionais que valorizem a cultura e as experiências visuais dos sujeitos surdos, por meio das quais interage *no* e *com* o mundo, inventando-se a si mesmo e esse mundo.

Nesse contexto, a Educação Bilíngue para Surdos é uma proposta recente, a qual se encontra situada em um campo de tensões linguísticas, políticas e educacionais, como bem evidenciam os trabalhos de Bosco (2014); Fernandes e Moreira (2014); Müller *et. al.* (2013); Lacerda, Abres e Drago (2013); Thoma (2016). Tais trabalhos evidenciam a complexidade do tema das políticas educacionais para surdos, apontando a pertinência do desenvolvimento de investigações para compreendê-lo sob diversos prismas, dentre os quais, destaca-se o da gestão

em escolas bilíngues para surdos. Desse modo, levanta-se o seguinte problema de pesquisa, o qual culminou no desenvolvimento dessa monografia: **como se constituem os processos de gestão de uma escola bilíngue para surdos no contexto das Políticas Públicas de Educação para Surdos?**

A pertinência de empreender uma investigação que contemple o problema acima descrito se deve ao interesse do professor-pesquisador em explorar e conhecer as especificidades dos processos de gestão escolar da escola em que atua e das políticas públicas educacionais para surdos, as quais orientam as dinâmicas dessa instituição. Além disso, não foram identificadas, na literatura científica, produções acerca dessa problemática. Desse modo, os resultados da investigação apresentados nessa monografia visam contribuir para ampliar e aprofundar o campo de pesquisa em gestão educacional, mais especificamente, em gestão escolar e políticas públicas no contexto da Educação Bilíngue para Surdos.

Decorrente do problema de pesquisa apresentado anteriormente, estabelece-se que o objetivo geral da investigação é verificar como os processos de gestão em uma escola bilíngue para surdos estão articulados (ou não) às Políticas Públicas de Educação para Surdos. Tal objetivo implica na definição dos específicos, a saber:

- descrever a constituição dos processos de gestão em uma escola bilíngue para surdos;
- identificar os espaços democráticos de participação do coletivo escolar;
- identificar as Políticas Educacionais para Surdos que orientam os processos de gestão da instituição.

Para responder ao problema de pesquisa, desenvolveu-se uma investigação de abordagem qualitativa, delineada na forma de um Estudo de Caso, a qual teve como sujeitos participantes gestores (professores e equipe diretiva) da escola pública bilíngue para surdos, na qual este pesquisador atua, localizada na região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Para a produção dos dados, privilegiou-se o questionário semiestruturado, o qual conteve questões abertas e fechadas. Como modo de triangulação e fidedignidade dos dados produzidos por esse instrumento, recorreu-se à análise documental, tendo como elementos o Projeto Pedagógico (PP) da instituição em que pertencem os sujeitos participantes e os documentos oficiais de políticas públicas educacionais para surdos nos âmbitos federal, estadual e municipal.

No intuito de apresentar o desenvolvimento da pesquisa nesta monografia, tecem-se algumas considerações sobre Políticas Públicas Educacionais no capítulo 2. Em seguida, no

capítulo 3, apresenta-se o conceito de gestão democrática, seus fundamentos e mecanismos, e implicações para o currículo.

No capítulo 4, são discutidos aspectos relacionados às Políticas Educacionais para Surdos. Inicialmente, apresenta-se um breve histórico da Educação de Surdos no Brasil, pois entende-se que o desenvolvimento das políticas para esse grupo cultural está associado a sua trajetória histórica. Ainda, nesse capítulo, descrevem-se alguns documentos oficiais sobre as políticas educacionais para os surdos, as quais são problematizadas por meio de algumas pesquisas, também, apresentadas nessa seção.

Posteriormente, no capítulo 5, descrevem-se, mais detalhadamente, os pressupostos e procedimentos metodológicos da investigação, a fim de atender aos objetivos da pesquisa descrita nesta monografia. Após, no capítulo 6, apresenta-se a descrição e análise das respostas dos sujeitos participantes obtidas por meio de questionários, visando responder ao problema de pesquisa. Por fim, apresentam-se as considerações finais, seguidas das referências, anexos e apêndices.

## 2 GESTÃO DEMOCRÁTICA

Este capítulo tem por objetivo descrever aspectos relacionados aos processos de gestão escolar e aos espaços democráticos de participação do coletivo escolar. Particularmente, este tópico aborda a gestão democrática, a organização da escola e seus espaços de participação, tais como Eleição de diretores, Projeto Pedagógico, Conselhos Escolar e de Classe, bem como a organização curricular.

A Gestão Democrática é concebida como construção de cidadania, de luta política, a qual não se reduz apenas aos limites da prática pedagógica, mas vislumbra a possibilidade de transformação das relações sociais autoritárias (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2008?). Prevista pela Constituição Federal de 1988<sup>1</sup> (CF) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>2</sup> (LDBEN), a Gestão Democrática é uma das formas de realizar a gestão de uma instituição, a qual se baseia em princípios como descentralização, participação e autonomia. Na gestão de uma escola, assume-se um ato político, pois, em sua realização, ocorrem tomadas de decisões, feitas pela comunidade escolar, as quais supõem ações concretas.

Para que a comunidade escolar – constituída pelos gestores, professores, funcionários, pais e alunos – possa vivenciar experiências democráticas, isto é, participar, cooperativa e colaborativamente das tomadas de decisão, são necessários mecanismos de gestão democrática, tais como: criação e consolidação de órgãos colegiados na escola (Conselhos de Classe, Associação de Pais e Mestres, Conselhos Escolares); construção coletiva do Projeto Pedagógico (PP); autonomia; avaliação institucional; eleição de diretor. Tais argumentos vão ao encontro do que propõe o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (2004, p. 29-30):

A efetivação de uma nova relação entre a educação, a escola e a democracia constitui um aprendizado político-pedagógico cotidiano que requer a implementação de novas formas de organização e participação interna e externamente à escola. Ou seja, a construção de uma educação emancipatória e, portanto, democrática se constrói por meio da garantia de novas formas de organização e gestão, pela implementação de mecanismos de distribuição do poder, que só é possível a partir da participação ativa dos cidadãos na vida pública, articulada à necessidade de formação para a democracia

Para se pensar em uma gestão escolar fundamentada em pressupostos democráticos, deve-se conceber princípios como a participação, descentralização do poder, autonomia, trabalho coletivo. No entanto, a participação significa uma qualificada interação nas tomadas

<sup>1</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)

<sup>2</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)

de decisão e execução, não se restringindo somente a momentos considerados democráticos como eleição de diretores.

A participação implica que a comunidade escolar seja dirigente e gestora e não apenas exerça o papel de fiscalizadora ou de receptora de serviços educacionais. Nesse sentido, a gestão democrática envolve um trabalho coletivo. Ainda, nesse processo de gestão, a descentralização do poder é fundamental para que a escola possa ter autonomia nos campos administrativos, financeiros e pedagógicos, isto é, para que possa tomar decisões e executar tarefas coerentes com sua realidade educacional.

Os princípios mencionados no parágrafo anterior são fundamentais para desenvolver mecanismos que promovam uma gestão escolar democrática, tais como o Projeto Pedagógico (PP), Eleição de diretores, Conselho Escolar. Na construção do PP, considera-se necessário que a gestão se sustente pelo princípio da participação, envolvendo a equipe diretiva, professores, funcionários, alunos, pais e outros membros da comunidade externa. Do mesmo modo, a Eleição de diretores e o Conselho escolar exigem participação, pois têm como objetivo principal a qualidade dos processos pedagógicos.

Ainda, considera-se importante pontuar, também, que outro mecanismo que confere à gestão o atributo de democrática e que, ao mesmo tempo, indica um movimento de luta, é a participação da comunidade escolar na criação de seu próprio regimento, condizente com sua realidade, subtraindo, desse modo, esse papel dos governantes que decidem as soluções para os problemas educacionais, numa lógica de “cima para baixo”.

Nesse sentido, esse mecanismo trata da autonomia escolar. De acordo com o artigo 15 da LDBEN 9.394/96,

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, LDB 9394/96, Art. 15)

Conforme expresso nesse artigo, são conferidos progressivos graus de autonomia à escola, o que significa que não há uma autonomia absoluta. Na perspectiva de Gadotti (1999), a autonomia está condicionada às circunstâncias e, desse modo, é relativa e determinada historicamente. Portanto, a autonomia é construção, ou seja, é construída cotidianamente por meio de ação coletiva, competente e responsável, a fim de superar conflitos e contradições (LÜCK, 2008).

A escola regida pelo princípio da autonomia é a instituição com capacidade de se autogovernar, o que implica na capacidade de construir e implementar um Projeto Pedagógico (PP) coerente com a realidade em que se encontra inserida e que expresse sua proposta educativa desenvolvida colaborativamente pela comunidade escolar, em sintonia com as normas definidas pela legislação vigente.

Em síntese, a gestão é um processo que requer reflexão constante, retomando o que se entende por democracia, autonomia e cidadania. É um processo que exige a participação ativa da comunidade escolar, o que é essencial para qualificar as ações pedagógicas. Além disso, a proposta de gestão escolar representa uma oportunidade de revelar como é a realidade institucional, constituindo em referência para o desenvolvimento das políticas públicas educacionais como, por exemplo, as de formação continuada dos profissionais e melhoria da qualidade da educação.

## 2.1 FUNDAMENTOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Drabach e Mousquer (2009) problematizam os elementos de continuidades e mudanças no campo da administração e gestão escolar, cuja esta última é assegurada na Constituição Federal de 1988 e, em 1996, na LDBEN nº 9.394. As autoras justificam a pertinência de discutir essa temática devido a diferentes discursos que permeiam os fundamentos da gestão democrática escolar, pois “muitas vezes não refletem os ideais que impulsionaram a sociedade civil a reivindicar este princípio para o campo educacional, o que enseja uma análise crítica em torno de sua construção enquanto princípio educacional” (DRABACH; MOSQUER, 2009, p. 258). Nesse sentido, considera-se relevante identificar e analisar os fundamentos que sustentam as práticas de gestão escolar que se desenvolvem nas instituições educacionais em que atuamos.

### 2.1.1 Eleição de Diretores

No decorrer dos processos históricos da gestão escolar, as modalidades de acesso ao cargo de diretor se modificaram com a CF/88, a qual preconizou a gestão democrática da escola. Desse modo, o acesso ao cargo de diretor ocorre por meio de eleição direta. No entanto, essa modalidade, apesar de se constituir como um dos canais de luta pela democratização da escola, não é suficiente para garanti-la. Nesse sentido, esse canal deve estar articulado a outros instrumentos que promovem relações democráticas.

Para que possa ser instituída de sentido, a eleição direta de diretores necessita estar voltada para os processos de construção do conhecimento. Ou seja, sua eficiência ocorre quando esse processo é amparado por dimensões técnicas (conhecimentos, meios, estratégias de ação) e políticas, as quais se referem ao comprometimento do diretor/gestor com a escola e com sua função principal que é a de garantir a aprendizagem de seus alunos.

O diretor/gestor eleito deve ser um profissional que promova um ambiente democrático, de colaboração e de participação nas tomadas de decisão e na realização de ações concretas, possibilitando a discussão entre os membros da comunidade escolar e a resolução de problemas que a envolvem.

### **2.1.2 Construção do Projeto Pedagógico**

O Projeto Pedagógico (PP) é, legalmente, apresentado no Artigo 14, inciso I, da LDBEN 9.394/96, o qual aborda sua construção pelos profissionais da educação, com a participação da comunidade por meio de seus representantes em órgãos colegiados, enfatizando sua importância para a promoção dos processos de gestão democrática.

O PP é um documento construído colaborativamente, o qual mobiliza o envolvimento de toda a comunidade escolar, afim de evidenciar as intencionalidades e planejamento dos rumos da instituição. Entretanto, sua construção deve ocorrer sem hierarquização entre os sujeitos da escola e sem que órgãos externos a determinem. Desse modo, sua construção é um dos princípios que fundamentam processos de gestão democráticos e expressa a luta política de superação de uma cultura escolar autoritária, isto é, a luta pela descentralização, autonomia e qualidade.

O documento sintetiza as características da prática educativa para aquela comunidade escolar, naquela instituição e naquele tempo, definindo os objetivos institucionais, os mecanismos e estratégias mais adequados para atingi-los, o que envolve as dimensões do planejamento pedagógico, político e administrativo.

De acordo com Veiga (1998), o PP é um instrumento político, pois assume compromisso com a formação de sujeitos para um determinado tipo de sociedade e, pedagógico, pois estabelece as ações educativas necessárias para que a escola exerça sua função social, a qual consiste na formação de um cidadão participativo, ético, autônomo, crítico e criativo. Nesse sentido, Ferreira (2007, p. 37) salienta que



como vai deslindar as interações sociais e educativas, o caráter político fica evidente. O político está nas opções que determinam como o grupo se organiza, suas intenções, seu agir, seus objetivos e utopias. Daí chamar de Projeto Político-Pedagógico chega a ser redundante. Se for um projeto pedagógico, por si só é político, é fruto de escolhas, conhecimentos, intenções.

Em outras palavras, toda prática pedagógica é, essencialmente, política, pois implica em escolhas, pressupostos teóricos, concepções, definição de objetivos. Além disso, ressalta-se que o PP implica em produção do conhecimento, pois a prática pedagógica é uma ação científica sobre a práxis educativa. Ferreira (2008, p. 178) afirma que “pedagógico é todo o pensar-agir da escola com o intuito de produzir conhecimento”. Nesse sentido, os professores não apenas planejam, desenvolvem e avaliam práticas, mas, também, produzem conhecimentos. Assim, o PP deve, também, incluir em sua proposta práticas de pesquisas para a produção e socialização dos conhecimentos oriundos dos processos pedagógicos da escola.

O sentido do PP é a busca contínua da qualidade da educação escolar, o que implica, por sua vez, atingir determinados objetivos, resolver problemas, planejar e avaliar constantemente os elementos presentes nesse importante instrumento de mediação das práticas escolares, responder às demandas e desejos e expectativas dos atores que participam, democraticamente, da gestão escolar. Ainda, o PP se torna significativo para a comunidade escolar quando é construído coletiva e democraticamente e sem hierarquização, compartilhando visão de mundo, pressupostos teórico-metodológicos, elementos culturais e concepções de gestão, ensino e aprendizagem.

Em síntese, entende-se que a gestão escolar necessita estar articulada com as características do contexto e atender suas demandas, pois é sua responsabilidade oportunizar aos alunos o acesso aos conhecimentos hegemônicos. No entanto, por meio desses conhecimentos, a gestão deve ter como objetivo a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de questionar a constituição das estruturas sociais, com vistas a sua transformação. Nesse sentido, Drabach e Mousquer (2009, p. 281) afirmam que reconhecer a gestão escolar democrática, na perspectiva política, “abre espaço para possibilidades de construção de uma gestão pautada em uma racionalidade que atenda aos interesses da maioria”.

## 2.2 MECANISMOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

### 2.2.1 Conselhos de Educação

A partir da CF/88 e da LDBEN 9.394/96, os princípios de gestão democrática da educação pública e da garantia de sua qualidade, a assertiva da educação como direito de todos e a descentralização administrativa do ensino consolidaram a criação de conselhos de educação.

De acordo com o artigo 9º, parágrafo 1º, da LDBEN, estabelece-se a existência de Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão. Entretanto, como cabe à União, Estados, Distrito Federal e Municípios organizar, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino, prevê-se a criação de conselhos de educação como órgãos normativos de tais sistemas.

No artigo 11 da LDBEN, os Municípios podem optar por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com um único sistema de educação básica. Nesse sentido, as secretarias estaduais de educação e/ou conselhos de educação veem propondo distintas orientações acerca do processo de municipalização do ensino, da constituição dos sistemas municipais de ensino e da criação de conselhos municipais de educação.

### 2.2.2 Conselhos Escolares

No artigo 14 da LDBEN, determina-se que os sistemas de ensino definam as normas da gestão democrática da educação pública, respeitando os princípios de participação. Como se pode observar:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, LDB 9394/96, Art. 14).

Além da construção coletiva do Projeto Pedagógico (PP) da escola constituir-se em um dos importantes elementos da democratização do ensino, a participação da comunidade escolar em Conselhos Escolares, também, assume relevância para que a gestão se torne democrática.

Os Conselhos Escolares são órgãos constituídos por representantes da comunidade escolar (professores, funcionários, pais e alunos). Sua principal função é deliberar sobre

questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras da instituição, definindo estratégias para que cumpra suas finalidades. Desse modo, esse tipo de conselho representa um espaço de participação, discussão, tomadas de decisão e ações concretas para atingir os objetivos institucionais.

Os Conselhos Escolares, ao assumirem a função de estimular e desencadear uma contínua realização e avaliação do projeto político-pedagógico das escolas, acompanhando e interferindo nas estratégias de ação, contribuem decisivamente para a criação de um novo cotidiano escolar, no qual a escola e a comunidade se identificam no enfrentamento não só dos desafios escolares imediatos, mas dos graves problemas sociais vividos na realidade brasileira (BRASIL, 2004, p. 38)

### 2.2.3 Conselhos de Classe

O Conselho de Classe é um órgão que se constitui em um dos mecanismos de participação da comunidade escolar nos processos educativos, o que é essencial para a democratização da gestão. Paro (2007, p. 2) afirma que o esse órgão

tem papel proeminente na avaliação escolar e pode ser de importância determinante na participação de estudantes (e mesmo de pais) nas tomadas de decisões a respeito do desempenho pedagógico de professores e demais educadores escolares. Embora essa prática seja muito rara, cada vez mais se verifica o desenvolvimento de uma concepção segundo a qual os usuários têm o direito de se familiarizarem com o modo de agir pedagógico da escola e podem contribuir com sua opinião, expectativas e interesses para uma prática pedagógica mais adequada.

Nesse sentido, o Conselho de Classe é o espaço de avaliação no qual se reúnem os integrantes da comunidade escolar para analisar, discutir e resolver problemas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, a fim de qualificá-lo, permanentemente.

## 2.3 GESTÃO ESCOLAR E CURRÍCULO

Os processos de gestão escolar não podem estar dissociados do currículo, pois este é considerado um instrumento estratégico para atingir seus objetivos. De outro modo, a gestão necessita estar em sintonia com o que está definido no currículo, colocando-o em ação. Portanto, as atividades de gestão, assim como o currículo, não são isentas de neutralidade. De acordo com Thiesen (2014), a gestão deve ser compreendida como “um processo político que atribui sentidos, significados e direção aos processos formativos” (p. 199). Nesse sentido, são relevantes reflexões sobre as diferentes concepções que norteiam a gestão e o currículo escolar,

e como se desenvolve a relação dos mecanismos e princípios da gestão democrática com o currículo. A partir dessas reflexões, pode-se analisar o papel dos gestores na dinâmica curricular da escola, frente aos desafios educacionais da atualidade.

As distintas concepções que norteiam a gestão e o currículo escolar determinam o modelo de sociedade que se pretende desenvolver ou mantê-lo. Desse modo, é fundamental que o gestor (aqui entendido como todos os docentes e pessoal administrativo da escola, considerando que, em uma gestão democrática, todos têm compromisso com as decisões escolares em seus aspectos administrativos-pedagógicos) problematize essas concepções para que possam ser superadas as contradições e, assim, desenvolvidas práticas de gestão e curriculares que promovam a construção de uma sociedade democrática, igualitária e justa.

Ao problematizar tais concepções, o gestor deve considerar que o currículo é atravessado por pelo menos três eixos: ideologia, cultura e poder. A ideologia do currículo busca transmitir uma visão de mundo hegemônica, mantendo assim o status quo; a cultura se relaciona, intrinsecamente, ao currículo, pois este é seu produtor ou reproduzidor; por fim, o poder está atrelado ao saber, pois todo conhecimento gera uma relação de poder.

A atitude de colocar as práticas de gestão e curriculares sob problematização se afina com uma proposta de gestão democrática, mais especificamente a seus princípios como participação, descentralização do poder, autonomia e trabalho coletivo. Uma gestão se assume democrática se reflete, constantemente, suas ações e as do currículo.

A pertinência dessa reflexão crítica pode ser compreendida devido à necessidade de a escola conquistar sua plena autonomia. Thiesen (2014) discute com propriedade esse aspecto em seu trabalho, ao analisar o fenômeno das avaliações externas e a participação de organismos não estatais na formulação das políticas educacionais. Pode-se afirmar que a escola possui autonomia suficiente para desenvolver suas propostas pedagógicas? Formula-se esse questionamento, pois o que vem ocorrendo é que as práticas de avaliação da escola estão condicionadas por órgãos reguladores, cujos resultados acabam por rotulá-las de “escola boa” ou “escola ruim”. Essa posição vai ao encontro do que Thiesen (2014, p. 195) afirma:

A contradição está no fato de o Estado propor gestão democrática escolar como princípio pedagógico e, ao mesmo tempo, exigir que o produto de seu trabalho atenda o que está prescrito fora dela. Há, portanto, uma falsa noção de democracia na gestão, na medida em que a lógica orientadora nas relações de poder é do tipo top down. A gestão é hierárquica, o currículo é prescritivo e o resultado é mensurável por provas padronizadas.

Nesse sentido, a escola não vem apresentando plena autonomia e, conseqüentemente, outros princípios da gestão democrática, também, não se efetivam solidamente. Ainda, com a limitação desses princípios, os mecanismos como o Projeto Pedagógico (PP), Eleição de Diretores, Conselho Escolar não são concebidos de modo adequado, de tal modo que pudessem contribuir para a formação de espaços democráticos.

Se não há autonomia, como pensar em gestão democrática e um currículo voltado para a diversidade se, por exemplo, as práticas de avaliações externas buscam apenas resultados e a homogeneização dos alunos, desconsiderando, conforme Moreira e Candau (2003), a pluralidade de culturas, o reconhecimento dos diferentes sujeitos socioculturais e a manifestação e valorização das diferenças? Está posto um dos desafios para os gestores da atualidade.

Entendemos que os desafios colocados no âmbito da gestão e do currículo são essencialmente os de trazer para as mãos dos educadores e das escolas a autonomia docente, o controle dos conhecimentos escolares, o projeto coletivo da escola, enfim, a definição dos objetivos formativos. É necessário assumirmos essas funções antes que percamos definitivamente o sentido e a razão de ser da educação que utopicamente buscamos. (THIESEN, 2014, p. 202)

Em síntese, gestão e currículo são campos políticos imbricados entre si. O currículo se concretiza com a gestão e, nesse sentido, ambos contribuem para a formação de subjetividades voltadas para um determinado tipo de sociedade. A plena autonomia na gestão escolar é essencial para a construção de um currículo que considera a pluralidade cultural, a valorização das diferenças e a formação crítica do pensamento.

### 3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Este capítulo tem por objetivo, inicialmente, tecer considerações sobre Políticas Públicas Educacionais. Posteriormente, identificam-se algumas das mais relevantes Políticas Educacionais para Surdos, seguidas da apresentação de algumas pesquisas que as problematizam.

As Políticas Públicas de Educação possuem, como base, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei 9.394/1996) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). São por meio delas que, no campo educacional, define-se o que fazer, como fazer e quais recursos necessários para garantir a todos os cidadãos o direito à educação. Nesse sentido, as políticas educacionais condicionam a vida escolar e, nesse sentido, considera-se pertinente conhecer, analisar, problematizar e compreendê-las.

As políticas públicas se constituem em ações do Estado, como resposta às demandas sociais, e possuem como objetivo a garantia dos direitos sociais e econômicos. Elas expressam o compromisso público de atuação em um determinado campo a longo prazo, obedecendo a um conjunto de prioridades, objetivos, princípios e diretrizes.

A análise das políticas educacionais não pode estar dissociada da influência do neoliberalismo. Versão do liberalismo, o neoliberalismo defende a não intervenção do Estado na economia, o que acaba por conferir liberdade à iniciativa privada para se responsabilizar pelos serviços sociais. Desse modo, as políticas públicas são elaboradas com vistas à redução dos gastos públicos e à privatização. Consequentemente, a perspectiva neoliberal produz novos discursos e práticas de gestão e pedagógicas.

Na escola contemporânea orientada pelos princípios neoliberais, o aluno é concebido como um cliente consumidor de seu produto, ou seja, os conteúdos escolares. Na perspectiva do neoliberalismo, a escola é concebida como uma empresa que necessita apresentar resultados lucrativos por meio da formação de recursos humanos para atender as demandas do modo de produção capitalista.

Nesse sentido, as escolas devem ser submetidas ao mesmo modelo de avaliação aplicado a empresas produtivas. Ainda nessa ótica, o aluno é concebido como um produto, uma mercadoria resultante de processos produtivos (currículo, avaliações, atividades), a fim de ser adaptado às demandas do mercado de trabalho e preparado para competir neste campo.

Em suma, para o neoliberalismo, a escola deve ser eficiente e competitiva para atender as demandas do mercado de trabalho. Em sua perspectiva, a função da escola é ensinar e

preparar o aluno, de tal modo que corresponda as exigências do mundo capitalista. Nesse sentido, surgem as reformas ou políticas educacionais para adequar as instituições aos modelos de empresas privadas, ou seja, para orientá-las na oferta de seus serviços, com controle e avaliação de sua qualidade.

A partir da década de 90, inicia-se a formulação de políticas educacionais que objetivam a eficiência e qualidade e, para isso, passaram a ser orientadas sob conceitos como descentralização, autonomia, gestão democrática, qualidade, valorização do magistério.

Conforme mencionado em parágrafos anteriores, as políticas educacionais se sustentam na legislação oficial, tais como a Constituição Federal (CF/88), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024) e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Na Constituição Federal (CF/88)<sup>3</sup>, os artigos 205 a 214 são dedicados à Educação e expressam que esta é um direito de todos e dever do Estado e da família. Tais artigos visam promover o pleno desenvolvimento humano, o preparo do sujeito ao exercício de sua cidadania e qualificação para o trabalho. Ainda, definem os princípios, pelos quais o ensino e a construção de políticas educacionais – em níveis federal, estadual e municipal – devem se basear. Pode-se, além disso, identificar na CF os percentuais mínimos de recursos que a União, Estados, Distrito Federal e Municípios devem destinar à educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96)<sup>4</sup> retoma o direito à educação, já garantido pela CF. O documento define os princípios educacionais e deveres do Estado em relação à educação pública, estabelecendo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Na perspectiva da LDBEN, a escola é situada “no centro das ações pedagógicas, administrativas e financeiras”. Ainda, a lei apresenta as diretrizes (fins, princípios, rumos, objetivos, direitos) e as bases da educação brasileira no que se refere a sua organização e funcionamento.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024)<sup>5</sup>, instituído pela Lei 10.172/2001, é um amplo instrumento de orientação das políticas educacionais, o qual possui período de vigência de dez anos, cujos objetivos são, a saber: elevação do nível de escolaridade; melhoria da qualidade da educação; redução das desigualdades sociais e regionais; valorização da diversidade e dos profissionais da educação; democratização da gestão escolar pública.

---

<sup>3</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)

<sup>4</sup> [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm)

<sup>5</sup> <http://pne.mec.gov.br/>

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)<sup>6</sup> foi criado pela Emenda Constitucional 53/2006 e regulamentado pela Lei 11.494/2007. Este fundo atende, integralmente, a educação básica e baseia-se no número de alunos matriculados nesta modalidade, informados no censo escolar do ano anterior. Desse modo, constitui-se como um mecanismo de redistribuição de recursos para a educação, a fim de ampliar o atendimento e qualificar os processos de ensino, promovendo a redução das desigualdades educacionais e equidade na distribuição dos recursos nas esferas municipal, estadual e federal. O acompanhamento e controle social da distribuição, transferência e aplicação de recursos do FUNDEB ocorrem por meio de conselhos criados exclusivamente para essa finalidade.

### 3.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS

A partir desse momento, dedica-se à descrição de algumas das mais importantes Políticas Educacionais para Surdos, as quais orientam os processos de gestão de uma instituição escolar bilíngue para surdos. Para tanto, trata-se, inicialmente, de um histórico da educação de surdos no Brasil, das Políticas Públicas Educacionais para esse grupo cultural que se configuram na legislação, assim como as problematiza por meio de pesquisas na área.

#### 3.1.1 Breve histórico da educação de surdos no Brasil

O desenvolvimento das Políticas Educacionais para Surdos está condicionado pela trajetória histórica da educação desses sujeitos, a qual foi marcada por filosofias educacionais como o Oralismo, Comunicação Total (CT) e Bilinguismo.

Na filosofia Oralista, a surdez é concebida como deficiência. Desse modo, tem como objetivo a reabilitação do sujeito surdo, submetendo-o à normalização, para que possa ser integrado na comunidade de ouvintes. Para fazê-lo, diversos métodos de oralização foram desenvolvidos, tais como verbo-tonal, aural, acupédico, audiofonatória (MESQUITA, 2018). No Congresso de Milão, ocorrido em 1880, definiu-se o oralismo como o método mais adequado para a educação de surdos, constituindo-se, por vários anos, a forma predominante de ensino para esses sujeitos.

---

<sup>6</sup> <http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249>



A Comunicação Total (CT) é a filosofia que, assim como a Oralista, objetiva a aprendizagem da língua auditivo-oral pelo aluno surdo. No entanto, seu objetivo principal é promover processos comunicativos por meio do uso de diversos recursos, contemplando, o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Desse modo, a abordagem que no oralismo era voltada à reabilitação, na Comunicação Total passa a ser no sujeito que, com a marca da surdez, apresenta uma diferença (MESQUITA, 2018).

Devido à possibilidade de utilização de diversos recursos no ensino para surdos na filosofia da CT, desenvolveu-se a proposta do bimodalismo, na qual são usadas, simultaneamente, a língua de sinais e a língua portuguesa. Consequentemente, tal proposta constituiu a prática do português sinalizado.

A partir de investigações no campo da linguística acerca das línguas de sinais, constituiu-se a filosofia do Bilinguismo. Tais empreendimentos científicos evidenciaram a relevância da língua de sinais para a comunidade surda, “levando ao reconhecimento legal dessa língua por meio da implementação de políticas públicas linguísticas que asseguram uma educação bilíngue para as pessoas surdas” (MESQUITA, p. 258, 2018).

Previamente ao reconhecimento legal da língua de sinais brasileira, seu desenvolvimento ocorreu em diversos momentos da história da educação de surdos. No Brasil, o primeiro indício de sistematização do uso da língua de sinais em processos educativos de surdos ocorre com a chegada de Ernest Huet, professor surdo francês, que adaptou a língua de sinais francesa (LSF) ao processo de ensino para surdos brasileiros. Desse modo, sob a influência da LSF, a língua de sinais utilizada por esses sujeitos foi se constituindo na língua brasileira de sinais. Posteriormente, é fundado o Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), a partir da escola particular criada por Huet, tornando-se em referência na educação de surdos (MESQUITA, 2018).

Após esse momento histórico, as associações de surdos distribuídas pelo território brasileiro, por meio de encontros e movimentos, tornam-se fundamentais para a legitimação da língua de sinais e a constituição da identidade surda. Desse modo, implementam-se as legislações sobre a língua de sinais.

A Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), no art. 1º, reconhece, como meio legal de comunicação e expressão, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e outros recursos de expressão a ela associados. O Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) regulamenta a referida lei e explicita medidas de implantação obrigatória, e em prazo determinado, do ensino de Libras em cursos de formação de professores e nos cursos de fonoaudiologia. Ainda, regulamenta a formação de instrutores e intérpretes/tradutores de Libras, a fim de atender a demanda dos cursos de

licenciatura e dos demais níveis de ensino, já que, conforme previsto na legislação, há um direcionamento para a educação bilíngue de surdos.

A partir da implementação desses documentos oficiais, a proposta do bilinguismo retorna com mais intensidade e, nesse sentido, intensificam-se as discussões e produção de pesquisas acerca dos processos de ensino e aprendizagem da Libras, como primeira língua dos surdos, e a língua portuguesa escrita, como segunda língua.

### **3.1.2 Documentos oficiais sobre Políticas Públicas Educacionais para surdos**

Nesta seção, apresentam-se os documentos mais recorridos e os quais abordam, diretamente, a educação para surdos. Considera-se importante salientar que, em geral, esses documentos recorrem a outros que demarcam fortemente as premissas da educação inclusiva e o respeito e atenção aos direitos humanos, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>7</sup> (1948), Declaração de Salamanca<sup>8</sup> (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>9</sup> (1996) e Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos<sup>10</sup> (2006).

#### *3.1.2.1 Lei 11.405/1999*

A Lei 11.405 do Estado do Rio Grande do Sul, de 31 de dezembro de 1999, assegura aos surdos o direito à informação e ao atendimento em toda a administração pública, por servidor em condições de comunicar-se por meio da Libras.

---

<sup>7</sup> A base dos direitos iguais e da educação acessível está presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). A partir desse documento, as orientações para a educação de pessoas com deficiência se reconfiguram na concepção dos direitos humanos, conjugando igualdade e diferença como valores indissociáveis.

<sup>8</sup> A partir da Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca, em 1994, são definidas, no Brasil, as políticas públicas de educação inclusiva. Assim, em 2001, é publicada a resolução CNE/CEB nº 2, art. nº 2, a qual determina que os institutos de ensino devem matricular todos os alunos, assegurando-lhes uma educação de qualidade.

<sup>9</sup> Contempla as premissas da educação inclusiva quando trata em seus artigos nº 205 e 206, respectivamente da educação como direitos de todos e da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Assim, de acordo com a LDB, a Educação Especial deve ser transversal na Educação Básica, na qual todos os alunos devem ser matriculados, preferencialmente, na rede regular de ensino, independentemente de suas condições.

<sup>10</sup> A partir do PNEDH, o Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã.

### 3.1.2.2 *Lei 10.436/2002*

A Lei Federal 10.436, de 24 de abril de 2002, refere-se ao reconhecimento e à legitimidade da Libras em todos os espaços públicos. Ainda, refere-se à obrigatoriedade de seu ensino como parte integrante das diretrizes curriculares nos cursos de formação de educação especial, fonoaudiologia e magistério, em nível médio e superior.

### 3.1.2.3 *Decreto 5.626/2005*

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, aborda a educação de surdos, modos de atendimento nos diferentes níveis de ensino e modos de lhes prover acessibilidade linguística. Além disso, trata da inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de magistério, educação especial, fonoaudiologia, pedagogia e demais licenciaturas. Com esse decreto, difunde-se a importância da Libras e da formação de futuros profissionais cientes da condição linguística do surdo. Ainda, esse decreto, também, dispõe sobre a formação do professor bilíngue e do instrutor surdo de Libras; a formação do tradutor e intérprete de Libras e Língua Portuguesa; e o direito dos surdos ao acesso às informações em Libras e à educação bilíngue.

### 3.1.2.4 *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*

Este documento foi elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 05 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de Outubro de 2007. Seu objetivo é “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (BRASIL, 2008, p. 8). Por meio desse objetivo, a referida política busca garantir:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (ibidem)

Esta política se baseou nos princípios da democratização da educação, os quais a garantem como direito de todos e dever do Estado. A educação de surdos, na perspectiva de tal

política, é concebida como responsabilidade da Educação Especial. No entanto, Stürmer (2015, p. 15) argumenta que “este especial é utilizado pelo MEC como eufemismo para referir-se a pessoas com deficiência. Os documentos produzidos pelo movimento surdo, por sua vez, utilizam termos como identidade e cultura surda”.

Ainda, neste documento, observam-se algumas orientações para a educação de surdos em escolas regulares:

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngüe – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2008, p. 11)

Após essa política, a educação bilíngüe em escolas bilíngües passa a se constituir a pauta de reivindicações mais significativa do movimento surdo.

### *3.1.2.5 Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar – Abordagem Bilíngüe na Escolarização de Pessoas com Surdez*

O documento “Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar – Abordagem Bilíngüe na Escolarização de Pessoas com Surdez (BRASIL, 2010) foi elaborado com o objetivo de orientar as práticas pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com surdez, numa perspectiva inclusiva. Nesse documento, Thoma (2016, p.765) observa que o AEE se desenvolverá em três momentos distintos: “a) Ensino *de* Libras; b) Ensino *em* Libras; e c) Ensino da língua portuguesa escrita” (grifo do autora). Para a pesquisadora, o documento se sustenta em uma política, na qual a surdez é concebida na perspectiva da deficiência e, portanto, nega a existência de uma cultura surda.

### *3.1.2.6 Relatório sobre a Política de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*

No Relatório sobre Política de Educação Bilíngue (BRASIL, 2014), produzido pelo Grupo de Trabalho designado para elaborar a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, a educação bilíngue é entendida como

um processo que deve ocorrer diariamente, na práxis com o outro e no contato com a cultura surda, em escolas bilíngues onde a língua de instrução é a língua de sinais e a língua portuguesa escrita é considerada como segunda língua para os surdos. (THOMA, 2016, p. 765)

Desse modo, em tal relatório, a surdez é concebida como diferença e não como deficiência. Na concepção da diferença, reconhece-se e valoriza-se as especificidades linguísticas e culturais dos surdos, buscando promover a identidade linguística e o desenvolvimento social desses sujeitos por meio da língua de sinais e da cultura visual (THOMA, 2016).

### **3.1.3 Problematização das Políticas Públicas para surdos: o que dizem as pesquisas?**

Nesse tópico, apresentam-se algumas pesquisas que abordam e problematizam as políticas educacionais para surdos. No processo de busca por produções desenvolvidas em torno dessa temática, constatou-se a presença de poucos materiais que apresentam a preocupação com a educação de surdos na perspectiva de políticas públicas. Assim, descrevem-se os trabalhos empreendidos por Lacerda, Albres e Drago (2013), Fernandes e Moreira (2014), Stürmer e Thoma (2015) e Thoma (2016).

Lacerda, Albres e Drago (2013) desenvolveram um trabalho, cujo objetivo foi o de analisar a política educacional para alunos surdos no município de São Paulo. Os autores consideram que esse tipo de política apresenta influência no desenvolvimento de iniciativas no sentido de criar ou não melhores condições de aprendizagem desse grupo cultural. Um dos elementos observados em seu artigo, o qual converge para os trabalhos de Fernandes e Moreira (2014) e de Thoma (2016), é o de que a política nacional de inclusão escolar tem levado à dissolução da “diferença na igualdade abstrata de indivíduos em salas regulares” (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013, p. 78).

Intitulado de “Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro”, o trabalho de Fernandes e Moreira (2014) descreve um panorama das políticas educacionais para surdos, desde os anos 1990, destacando as disputas ideológicas que determinaram, decisivamente, os campos da política linguística e das políticas de educação inclusiva para os sujeitos surdos.

A partir desse panorama, as pesquisadoras analisaram a efetividade das estratégias adotadas nos documentos que abordam a política nacional de educação especial e inclusiva para surdos, o que lhes possibilitou identificar que a situação de bilinguismo dos surdos está reduzida ao processo de inclusão de pessoas com deficiência na escola regular.

Assim, demonstramos que há um desvio de foco (derivado de um desvio na concepção de sujeito surdo) no conjunto de textos oficiais que constituem as diretrizes filosóficas e legais para a educação desses estudantes, cujo impacto central é não assegurar o direito à língua de sinais brasileira (Libras) como língua materna na infância, conforme reivindicam os movimentos surdos e está assegurado na letra da lei. (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 51)

Como consequência desse desvio de foco, as autoras observaram uma contradição nas políticas educacionais para surdos, mais especificamente, no que se refere à sua educação em escolas regulares e em escolas bilíngues. Na perspectiva da educação inclusiva e do atendimento educacional especializado (AEE), a Língua Brasileira de Sinais (Libras) não se assume como língua principal na escolarização do sujeito surdo, configurando-se como uma tecnologia assistiva. Nas palavras de Fernandes e Moreira (2014, p.66),

a Libras como tecnologia assistiva transforma-se em mais uma “mercadoria” a ser consumida socialmente, como se tivesse vida própria e autônoma, desvinculada dos sujeitos que lhe dão vida e conferem sentido nas interações verbais. Essa “fetichização” se materializa nas propostas e práticas que operam pela inclusão obrigatória da Libras no currículo escolar, desarticulada de sua encarnação cultural, social e histórica que circula na comunidade surda.

Desse modo, não se constroem espaços de aprendizagem bilíngue para os sujeitos surdos, nos quais possam vivenciar e desenvolver experiências significativas, a fim de construírem sua identidade e de se constituírem membros efetivos da comunidade surda.

Em “Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos: discursos que produzem a Educação Bilíngue no Brasil na atualidade”, Stürmer e Thoma (2015) problematizam os discursos acerca da Educação Bilíngue para surdos no contexto brasileiro, a partir de documentos que orientam as políticas educacionais e linguísticas para esses sujeitos.

Com base em referencial *foucaultiano*, as autoras buscam produzir “efeitos de verdade” sobre a educação bilíngue e problematizam os discursos provenientes de documentos relacionados à política de inclusão dos surdos em escolas regulares com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de documentos produzidos pela comunidade surda, os quais defendem a educação bilíngue em escolas com professores bilíngues.

Dentre os pontos relevantes de seu trabalho, Stürmer e Thoma (2015) destacam que os discursos presentes nos documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) abordam, de modo genérico, o direito à educação inclusiva e não explicitam orientações específicas sobre a educação de surdos. Salientam, ainda, que oferecer educação de qualidade para todos não significa oferecer a mesma educação para todos.

De modo geral, a partir da análise dos principais documentos que tratam da educação de surdos, as autoras observaram que os discursos produzidos pelo MEC defendem a educação na escola comum como direito fundamental de todos. Já os discursos que constituem os documentos do movimento surdo expressam o direito linguístico como direito humano fundamental. Nessa concepção, “a escola comum não possibilita a garantia desse direito através da oferta do Atendimento Educacional Especializado em turno oposto ao da educação na classe comum com ouvintes” (STÜRMER; THOMA, 2015, p. 12).

Em seu artigo, “Educação Bilíngue nas Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos: discursos e estratégias de governamento”, Thoma (2016) problematiza os discursos e estratégias de governamento utilizados pelas atuais políticas educacionais e linguísticas para surdos. Para sustentar seus argumentos, a autora recorre às noções de governamento e discurso desenvolvidas por Michel Foucault.

No intuito de empreender essa problematização, Thoma analisou textos das políticas, relatórios e documentos produzidos por especialistas ou líderes surdos sobre educação bilíngue, o que lhes possibilitou identificar distintos discursos sobre essa modalidade educacional.

Por um lado, a política de inclusão escolar executada pelo MEC considera que a educação bilíngue deve ser viabilizada por meio do AEE e com a presença de intérpretes em sala de aula, o que é totalmente diferente do que ocorre na escola bilíngue para surdos, onde as aulas são dadas diretamente em Libras, com metodologias específicas. Enquanto as matrículas desses alunos têm aumentado nas escolas comuns, como resultado dos investimentos em próteses auditivas, formação de professores para o AEE e uso e difusão da Libras mediante o ensino dessa língua nas universidades, o movimento surdo em favor da Educação e da Cultura surda é contrário ao fechamento das escolas específicas para surdos, que vem ocorrendo desde 2004. (THOMA, 2016, p.768)

Tal discurso evidencia que, segundo a autora, tanto a educação bilíngue da escola comum quanto a que ocorre em escolas de surdos são “estratégias para que as identidades e a diferença surda sejam governadas”, com o objetivo de que “os sujeitos surdos possam ingressar e permanecer na escola e no mercado de trabalho, sendo capazes de produzir e consumir, não se tornando dependentes do Estado” (THOMA, 2016, p. 769).

Em síntese, os trabalhos aqui descritos evidenciam a complexidade do tema das políticas educacionais para surdos, as quais se configuram em um campo de tensões, sendo necessário o desenvolvimento de mais investigações para compreender a problemática da educação de surdos, tanto em escolas regulares como em escolas de surdos.



## 4 METODOLOGIA

Para atender ao objetivo da pesquisa apresentada nesta monografia – compreender como se constituem os processos de gestão de uma escola bilíngue para surdos no contexto das Políticas Públicas de Educação para Surdos –, empreendeu-se uma investigação de natureza qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1994). A opção por essa abordagem se deve à necessidade de buscar a compreensão de um determinado problema e à perspectiva dinâmica e sensível que possibilita ao contexto no qual se inserem os sujeitos da pesquisa, neste caso, gestores (professores e equipe diretiva) de uma escola pública bilíngue para surdos, localizada na região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Desse modo, o objetivo de uma pesquisa que assume essas características é “a compreensão, explanação e especificação do fenômeno. O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações” (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2002, p. 43). Em outras palavras, a pesquisa qualitativa se centra no entendimento e interpretação de dados e discursos e, portanto, não visa à generalização dos resultados.

Na perspectiva da abordagem qualitativa, elegeu-se o Estudo de Caso (EC) como o método mais conveniente para investigar a constituição dos processos de gestão de uma escola bilíngue para surdos. Esse método tem sido empregado “para investigar questões de aprendizagem dos alunos bem como do conhecimento e das práticas profissionais de professores, programas de formação inicial e contínua de professores, projetos de inovação curricular, novos currículos, etc.” (PONTE, 2006, p. 108).

O EC é o delineamento que propõe conhecer uma entidade, buscando “compreender em profundidade o ‘como’ e os ‘porquês’ dessa entidade”, de tal modo que sejam evidenciadas “sua identidade e características próprias, nomeadamente nos aspectos que interessam ao pesquisador” (ibidem, p.107). Ainda, esse tipo de delineamento consiste em uma investigação particularística, na qual o pesquisador imerge em uma situação específica, “procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse” (ibidem).

No que se refere a características, o EC assume algumas, tais como: é uma investigação fortemente baseada em trabalho de campo ou em análise documental; não é uma investigação experimental, isto é, não é sua intenção modificar a situação em estudo, mas compreendê-la tal como ela é; seus resultados podem ser dados provenientes de diversas maneiras. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa não objetiva alcançar a generalização dos fatos (PONTE, 2006).

A partir do exposto, considera-se que o EC atende ao propósito dessa pesquisa, pois possibilita investigar, minuciosamente, a constituição dos processos de gestão de uma escola bilíngue para surdos, face às políticas públicas educacionais para esse grupo cultural, considerando as singularidades emergentes das interações que se constituem nessa instituição.

Conforme mencionado no início desse capítulo, os sujeitos participantes da investigação foram professores e gestores de uma escola pública bilíngue para surdos, a qual está localizada no interior do Rio Grande do Sul (RS). Esses sujeitos, após convite e esclarecimentos do pesquisador, preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo). Salienta-se, ainda, que os participantes foram designados, anonimamente, no estudo desenvolvido.

Para a produção dos dados e, desse modo, responder ao problema de pesquisa, privilegiou-se o questionário semiestruturado, disponibilizado *online*<sup>11</sup>, o qual conteve questões abertas e fechadas (Apêndice). Como modo de triangulação e fidedignidade dos dados produzidos por esse instrumento, recorreu-se à análise documental, tendo como elementos o Projeto Pedagógico (PP) da instituição em que pertencem os sujeitos participantes e os documentos oficiais de políticas públicas educacionais para surdos nos âmbitos federal, estadual e municipal.

Em relação ao questionário respondido pelos sujeitos, o instrumento versou sobre questões que abordam a educação bilíngue para surdos, as políticas públicas educacionais direcionadas a esse grupo cultural e à gestão escolar.

Para o tratamento dos dados qualitativos produzidos por meio dos questionários, foi empregada a Análise Textual Discursiva (ATD), preconizada por Moraes e Galiazzi (2007). Essa metodologia de análise de dados qualitativos consiste na produção de compreensões originais sobre o fenômeno estudado a partir da desmontagem dos textos (unitarização), estabelecimento de relações (categorização) e apreensão do novo emergente.

Inicialmente, realiza-se algumas leituras detalhadas dos dados produzidos para ter conhecimento do *corpus*, conjunto de informações da investigação. A partir dessas leituras, inicia-se o processo de desconstrução e unitarização desse *corpus*. Esse processo consiste, basicamente, em desmontar e desintegrar os textos, destacando seus elementos constituintes, codificando-os e organizando-os em unidades de maior ou menor amplitude para, finalmente, perceber os diferentes sentidos dos textos.

---

<sup>11</sup> <https://goo.gl/forms/WqR2CI7YHnOXQSJj2>

Após essa fragmentação, inicia-se um processo de combinação e classificação dessas unidades. Isto é, todas as unidades que possuíram elementos próximos foram reunidas em uma única categoria. A partir das etapas anteriores, emergiu uma nova compreensão do conjunto de dados produzidos. E, com a intencionalidade de explicitar essa nova compreensão, produziu-se um metatexto a partir das categorias emergentes.

## 5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Nesse capítulo, apresentam-se a descrição e análise dos dados, os quais foram produzidos por meio das respostas dos sujeitos aos questionários. Dos 22 docentes (professores e equipe diretiva) da escola, 08 responderam ao instrumento. No estudo, tais sujeitos foram designados, anonimamente, por letras do alfabeto.

Por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), a que os dados foram submetidos, obteve-se as seguintes categorias emergentes: *Gestão em uma Escola Bilíngue para Surdos*; *Gestão e Participação*; *Gestão e Políticas Públicas para Surdos*. Ressalta-se que essas categorias estão inter-relacionadas, mas optou-se por abordá-las, separadamente, com o objetivo de enfatizar e problematizar elementos importantes que emergiram no discurso dos docentes.

### 5.1 GESTÃO EM UMA ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS

Nessa categoria, abordam-se alguns elementos emergentes do discurso dos sujeitos participantes, os quais perpassam os processos de gestão em uma escola bilíngue para surdos, tais como concepções, objetivos e prática da gestão.

Um dos elementos observados no discursos dos professores e equipe diretiva se refere à concepção de surdez que sustenta a gestão de uma escola bilíngue para surdos. Esta concepção envolve, inevitavelmente, recorrer a uma comparação das diferenças de gestão entre uma escola para ouvintes e uma escola para surdos. Essa questão surgiu a partir da fala do professor E, de que a gestão de sua escola é “uma gestão como qualquer outra escola, não deveria haver diferença”. Deveria mesmo não haver diferenças?

Nesse sentido, considerou-se pertinente lapidar o discurso dos sujeitos da pesquisa quanto ao entendimento de gestão em uma escola bilíngue para surdos. Thiesen (2014), em outro momento, descreve a gestão como um processo político que confere sentidos e direção à dinâmica escolar. Desse modo, entende-se a relevância de identificar e analisar as concepções subjacente às práticas de gestão.

Para o professor B, a gestão em uma instituição voltada para esse público deve “assegurar profissionais como psicopedagogos, psicólogos e fonoaudiólogos nas escolas de surdos, facilitando os encaminhamentos”. Acredita-se que os dois primeiros profissionais citados pelo professor são relevantes tanto em escolas de ouvintes quanto de surdos. Porém, questiona-se quanto ao papel do fonoaudiólogo em uma escola bilíngue para surdos, na qual

sua proposta é promover processos de ensino e aprendizagem mediados por elementos da cultura surda e pela Libras, que é a primeira língua dos surdos. Ainda, nessa proposta, os surdos devem aprender a Língua Portuguesa na modalidade escrita, como sua segunda língua (THOMA, 2016). Desse modo, não se constitui objetivo de a Educação Bilíngue para Surdos promover a oralização dos sujeitos e, nesse sentido, o papel do fonoaudiólogo estaria em conflito com essa proposta educativa.

No Projeto Pedagógico (PP) da instituição em que pertencem os sujeitos da pesquisa, está, claramente, explícita sua proposta pedagógica:

[a escola] tem como filosofia a Educação Bilíngue em Tempo Integral para Surdos, tendo a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua na sua modalidade escrita, a partir de uma perspectiva sócio-dialógica que vise o respeito à diferença como expressão da cultura e identidade surda. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2017, p. 08)

Ainda, em relação à concepção de gestão em uma escola bilíngue para surdos, o professor C a entende como meio de promover “a integração entre deficientes auditivos e ouvintes e que procure a proximidade da comunidade”. Nessa fala, suscita-se o questionamento do que se entende por deficiência auditiva no contexto da escola em que atua o professor C.

De acordo com o Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005), em seu artigo 2º, pessoa surda é “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da língua brasileira de sinais – Libras”. No que se refere à deficiência auditiva, o mesmo artigo apresenta, em parágrafo único, uma definição clínica da surdez.

Desse modo, evidencia-se, claramente, a diferença entre pessoa surda e pessoa com deficiência auditiva. Portanto, o conceito de deficiência auditiva remete à perspectiva clínica da surdez, a qual não é assumida pela escola dos sujeitos participantes, que é a da perspectiva socioantropológica (SKLIAR, 2012).

Diante do exposto, indaga-se: de qual perspectiva de surdez se faz a gestão de uma Escola Bilíngue para Surdos? A resposta para tal pergunta é relevante, pois revela a concepção de surdez que condiciona os processos de gestão da escola. Essa concepção é política, pois direciona a gestão para a formação de sujeitos para um determinado tipo de sociedade. Daí a pertinência de que o entendimento de surdez esteja explícito para os gestores, orientando as práticas de gestão de sua escola.

A ausência de clareza da perspectiva de surdez conduz à ausência de percepção das diferenças entre as práticas de gestão de uma escola de ouvintes e de surdos, como foi

mencionado anteriormente pelo professor E. Assim, retoma-se a questão colocada no início da discussão dessa categoria: deveria mesmo não haver diferenças? Entende-se que há diferenças, inclusive diferenças entre escolas de ouvintes e entre escolas de surdos, pois cada instituição possui suas próprias características e especificidades. No entanto, em uma escola bilíngue para surdos, deve-se prevalecer, como bem expressam as palavras do professor D, “uma gestão voltada ao surdo, priorizando as necessidades e especificidades de cada aluno”. Isto é, uma gestão que, entre outros aspectos, direcione suas ações em prol da valorização da cultura surda, o que não ocorre em uma escola de ouvintes, mesmo que nela estejam matriculados alunos surdos em contexto de inclusão, sob a ótica da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão (BRASIL, 2008).

Além da análise sobre a concepção de surdez que permeia as práticas de gestão da escola, o estudo desenvolvido, também, identificou alguns conceitos e objetivos da gestão. O que é gestão? Faz-se a gestão para quê? No discurso de um dos sujeitos, identificou-se que a gestão é uma atividade que consiste administrar os recursos da escola, promovendo o bem-estar coletivo entre os integrantes da comunidade escolar: “É administrar com o que se tem da melhor forma possível, visando o bem-estar dos alunos, professores e todos que fazem parte desta instituição” (Professor B).

Nessa mesma perspectiva, o professor F entende que a gestão “é a capacidade de gerenciar tanto recursos humanos quanto materiais promovendo o bom andamento da escola como um todo. Envolvendo o corpo discente, docente e a comunidade escolar em prol de que a educação seja de qualidade”. O professor H, por sua vez, complementa que a “gestão é um período no qual a equipe diretiva administra questões pedagógicas, financeiras, pessoais com a participação de todos envolvidos”.

Por meio dessas falas, percebe-se que a gestão da escola, na qual fazem parte os sujeitos, é compreendida como uma prática de gerenciamento de recursos materiais, financeiros e humanos. Em seu PP, sob os eixos Gestão Pedagógica, Gestão Administrativa e Gestão de Recursos Humanos, observam-se alguns objetivos que vão ao encontro com as palavras descritas acima, a saber:

Utilizar as verbas para recursos didáticos e de manutenção da Escola; Buscar recursos e parcerias em instituições públicas e privadas para trazer mais acessibilidade à escola, e também revitalizar o refeitório, pátio, pracinha e quadra da Escola; Garantir a execução dos recursos financeiros em parceria com C.P.M e Conselho Escolar; Buscar recursos humanos capacitados para auxiliarem no processo pedagógico escolar. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2017, p.10-11)

Como extensão desse conceito de gestão, identificou-se que os docentes compartilham o argumento de que a gestão da escola deve ser planejada, executada e avaliada sempre visando ao bem-estar da comunidade. As palavras do professor A salientam essa observação:

a gestão em uma escola Bilíngue requer um olhar especial sobre o corpo docente, alunos e funcionários. É necessário criar um ambiente Bilíngue preferencialmente desde os funcionários aos professores passando pela equipe diretiva. É necessário também ter um olhar diferenciado para as questões emocionais e familiares dos alunos para se garantir uma boa comunicação entre todos. É um desafio diário!!

No PP (2017, p.11), os objetivos de gestão “proporcionar meios para um bom relacionamento entre professores, funcionários e comunidade escolar” e “manter a Escola como espaço prazeroso: relacionamento interpessoal harmônico, adequação do espaço físico sempre que necessário, contribuindo para o bem-estar de todos os segmentos” evidenciam que a prática de gestão deve, dentre outros fins, buscar o bem-estar coletivo.

Ainda no discurso sobre conceito e objetivos da gestão, percebe-se que a responsabilidade da gestão não se restringe somente à equipe diretiva, pois contempla o envolvimento de todos os segmentos da escola. No PP, identificou-se um objetivo que se sintoniza com essa observação: “envolver a comunidade escolar na participação de reuniões e atividades pedagógicas da Escola” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2017, p. 12). Desse modo, observa-se que a gestão da escola oportuniza a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisão. Essa observação é ampliada e discutida na próxima categoria.

## 5.2 GESTÃO E PARTICIPAÇÃO

Nessa categoria, apresenta-se a análise de outro elemento emergente no discurso dos sujeitos: a participação da comunidade escolar na gestão da escola bilíngue para surdos. Tal elemento é permeado por aspectos complexos, pois é determinado pelo contexto sócio-histórico da instituição e pelas concepções de gestão e de participação.

Na análise do discurso dos professores e equipe diretiva, percebe-se que a participação da comunidade escolar nos processos de gestão se efetiva, geralmente, por meio de tomadas de decisão, como evidenciam as palavras do professor E: “Eu vejo com muita tranquilidade [a gestão da escola], as informações chegam até nós e somos questionados sobre o que ocorre ou ocorrerá na escola”. Por sua vez, o professor H afirma que “a equipe diretiva busca o diálogo com todos os segmentos na busca de soluções para melhor andamento da escola”. Ainda, este

mesmo professor, afirma que a participação ocorre “através de consulta nos assuntos relativos a cada segmento”.

Desse modo, observa-se que, na escola em que atuam os sujeitos participantes, busca-se uma gestão pautada no compartilhamento de responsabilidades, isto é, a equipe diretiva oportuniza aos integrantes da comunidade escolar a participação em algumas tomadas de decisão. Esse modo de gestão está definido, também, no PP da instituição, sob a forma de objetivo: “Difundir o conceito de gestão democrática baseada na divisão de responsabilidades” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2017, p. 11). Decorrente dessa observação, constata-se que a gestão se assume democrática quando possibilita a “divisão de responsabilidades”.

Os espaços em que ocorrem a participação da comunidade escolar para efetivar as tomadas de decisão são, geralmente, em reuniões, definidas, de acordo com o PP institucional, como “espaços coletivos da escola”. O professor A considera que “as reuniões administrativas com os professores são muito importantes e um meio democrático de participação”. Mais especificamente, a participação do coletivo escolar ocorre “por meio de reuniões de cada segmento”, como afirma o professor D. As palavras do professor A sustentam esse modo de organização das reuniões ao esclarecer que “a participação dos professores é na maioria das vezes através de reuniões pedagógicas e administrativas e também com diálogo direto com o gestor”. Nessa perspectiva, Vieira (2007, p. 59) afirma que

gestão se faz em interação com o outro. Por isso mesmo, o trabalho de qualquer gestor ou gestora implica sempre em conversar e dialogar muito. Do contrário, as melhores ideias também se inviabilizam. Embora o diálogo seja um instrumento fundamental na obtenção dos consensos necessários à construção das condições políticas, há outros ingredientes que alimentam este processo. A negociação é outro componente importante desse processo, porque gestão é arena de interesses contraditórios e conflituosos. Nesse sentido, o gestor que não é um líder em sua área de atuação poderá se deparar com dificuldades adicionais.

Conforme o discursos dos sujeitos supramencionados, percebe-se que as reuniões ocorrem, em distintos momentos, entre professores e equipe diretiva, entre funcionários e equipe diretiva, entre alunos e equipe diretiva. De acordo com o professor A,

as reuniões são realizadas de 2 em 2 meses quando possível principalmente com os membros do CPM e Conselho Escolar aonde são discutidos e aprovados os gastos das verbas públicas e também como anda o funcionamento da escola, questões pedagógicas e administrativas.



Ainda, o professor A complementa, ao salientar que “infelizmente, devido ao calendário escolar, o número de reuniões acaba sendo pouco quando às vezes a discussão precisaria de mais tempo”.

A partir do exposto, observa-se que os integrantes da comunidade escolar têm a oportunidade de participar dos processos de gestão de sua escola por meio de tomadas de decisão efetivadas em reuniões. De acordo com o discurso dos sujeitos, entende-se que, desse modo, a gestão se torna democrática, pois pauta-se em uma racionalidade que visa contemplar os interesses da maioria (DRABACH; MOUSQUER, 2009).

Entretanto, percebeu-se que os docentes participam de **algumas** (grifo do pesquisador) tomadas de decisão, o que sugere que a participação na gestão escolar apresenta algum limite, isto é, os sujeitos da pesquisa não participam, integralmente, de todas as tomadas de decisão que interessam à escola. Essa observação se sustenta pelas palavras do professor A:

Na escola ocorre uma gestão democrática onde as decisões são na grande **maioria das vezes** discutidas com o grupo professores. Há um atendimento particularizado e encaminhamento dos alunos quando necessário e também a participação dos mesmos **na medida do possível** das decisões e na formulação das regras de convivência na escola. A equipe tenta uma participação mais próxima das famílias o que ainda é um grande desafio, pois a maioria ainda não valoriza a escola como deveria. As decisões quanto as verbas públicas são tomadas em conjunto com os representantes do CPM, Conselho Escolar e grupo de professores conforme a demanda pedagógica dos mesmos. (Professor A, grifo do pesquisador)

Por meio dessas palavras, vislumbra-se que nem sempre toda a comunidade escolar participa das tomadas de decisão. Essa observação, também, pode ser confirmada pelos argumentos dos demais professores. Ao serem questionados sobre como fariam para promover uma gestão democrática, caso fossem o diretor/gestor de sua escola, emergiram algumas das seguintes palavras:

Buscando a integração de todos os setores da comunidade escolar e dando espaço para que se manifestassem com relação a seus pontos de vista (Professor C);

Com a eficaz participação de todos os segmentos da escola, principalmente no que tange a tomada de decisões importantes (Professor D);

Principalmente ouvindo todos os envolvidos no cotidiano da escola (Professor E);

O importante é escutar a todos (funcionários, professores, alunos e os pais/responsáveis) conforme a pauta a ser discutida. Após a tomada de decisão final sobre a pauta, deixar claro os motivos que levaram a escolha dessa decisão. Se havia alguma opinião contrária, explicar os motivos pelos quais não puderam aceitar (Professor G);

Promovendo a participação de todos envolvidos no processo educacional (Professor H).

Embora essas falas indiquem uma ideia de possibilidade, elas revelam uma situação que, ainda, não é a desejada. Ou seja, as colocações dos sujeitos evidenciam que a participação da comunidade escolar na gestão não é efetiva, que possui limitação. Entretanto, como bem colocou o professor G, “é muito complexo o assunto é difícil de satisfazer a todos com as suas expectativas”.

Mais concretamente, o limite da participação na gestão, também, foi identificado nas palavras do Professor G: “Há determinados assuntos que são decididos pela equipe diretiva e outros, geralmente em atividades pedagógicas, são compartilhados com os professores”. Isto é, continua o professor G, ao afirmar que “a equipe diretiva é quem determina quando ocorre a participação dos outros funcionários da escola, conforme a necessidade do tema em questão”.

Decorrente da discussão desenvolvida até esse momento, suscitou-se a necessidade de problematizar o conceito de participação. Bordenave (1994, p. 22) o explana, destacando que o termo “participação” se origina da palavra “parte”. Assim, “participação é fazer parte, tomar parte ou ter parte”. Requer-se, então, a reflexão de como ocorre a participação dos integrantes de um determinado grupo: eles fazem parte, tomam parte ou têm parte? Pode-se fazer parte de um grupo, sem tomar parte das reuniões ou, ainda, fazer parte de uma comunidade escolar, sem tomar parte das decisões. Portanto, para Bordenave, é possível fazer parte, sem tomar parte, sendo que a expressão “tomar parte” significa “um nível mais intenso de participação” (ibidem).

Embora concorde que, em sua escola, há “uma excelente gestão”, o professor B a percebe “um pouco autoritária e não muito participativa”. Em outro momento, esse professor retoma que a participação de todos os segmentos na gestão de sua escola “não acontece... seguimos ordens!”.

A partir dos discursos expostos, percebe-se que a participação do coletivo nos processos de gestão está condicionada às iniciativas do diretor/gestor. Entretanto, a qualidade dessa participação nem sempre depende da equipe diretiva, como expressam as palavras do professor F, ao afirmar que a participação “ocorre de forma segmentada, pois os pais não participam. Os alunos faltam muito e não são comprometidos”. Esses argumentos, também, sustentam-se nas seguintes falas: “Os pais, infelizmente, têm pouca participação” (Professor A) e “Comunidade, especialmente pais e responsáveis, não são participativos como deveriam ser na vida escolar dos alunos” (Professor C).

Por essa razão, o professor F afirma que:

Não existe receita. Trabalho em duas escolas de surdos e vejo os mesmos problemas. Não depende de gestão, depende muito mais de cultura, de conscientização dos alunos e da comunidade escolar. É uma questão de mudar o pensamento da sociedade, é algo muito maior do que gerir a escola é gerir o Estado e o País. É preciso mudar o pensamento e a cultura do povo. É preciso respeito pela escola e pelos professores. É preciso acreditar que estudando teremos um futuro melhor. Quando isto acontecer teremos uma verdadeira gestão democrática e participativa não só na escola como na indústria, comércio e outros setores. É preciso acreditar, fazer acontecer. Espero que um dia o meu sonho de uma sociedade justa, igualitária e respeitosa faça do Brasil um lugar inclusivo e democrático tanto na escola, como em todos os lugares.

Nesse contexto, observa-se que a falta de comprometimento da família com a escola se torna um obstáculo para que a gestão se efetive democraticamente. Como não há a participação satisfatória dos pais/responsáveis, as tomadas de decisão acabam sendo efetuadas, exclusivamente, pelos professores e equipe diretiva.

Em suma, essa categoria evidencia que o atributo de “democrática” à gestão da escola, na qual atuam os sujeitos, está situado em um campo de tensões. A participação nas tomadas de decisão não é garantia de que se está realizando uma gestão democrática, pois depende de como a gestão é entendida pela comunidade escolar e de seu papel nela.

### 5.3 GESTÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA SURDOS

Nessa categoria, apresenta-se uma discussão sobre as políticas públicas educacionais para surdos, conhecidas pelos sujeitos participantes, e de sua relação com os processos de gestão da escola. A pertinência de empreendê-la se deve ao entendimento de que não é suficiente somente analisar as políticas educacionais em si. É necessário identificar como essas políticas são conduzidas à escola e como influenciam seus processos de gestão. Nesse sentido, Vieira (2007, p. 58) salienta que

a análise da(s) política(s) de educação requer uma compreensão que não se contenta com o estudo das ações que emanam do Poder Público em suas diferentes esferas (União, Estados, Municípios). Esta deve alcançar a escola e seus agentes e, num movimento de ida e volta, procurar apreender como as ideias se materializam em *ações*, traduzindo-se, ou não, na gestão educacional e escolar.

De acordo com a análise das respostas obtidas pela aplicação de questionários, observou-se, em geral, que os sujeitos participantes possuem algum conhecimento ou informações sobre determinados documentos oficiais ou políticas públicas educacionais

voltadas aos sujeitos surdos. No entanto, não explicitaram com clareza a quais documentos se referiram. De modo geral, emergiram no discurso expressões para se referir às políticas educacionais para surdos, tais como:

A garantia de aprendizagem na sua língua (Professor F);

Educação infantil, alfabetização na sua língua materna a Libras. Professor bilíngue (libras e português) (Professor G);

Cotas para pessoas com deficiência, incluindo surdos, em cursos, mercado de trabalho; Lei da língua de sinais para surdos (libras); inclusão na rede regular de ensino (Professor H).

Já os professores A e D apontaram, mais explicitamente, documentos que orientam os processos educacionais para surdos, tais como o Plano Municipal de Educação (PME); Lei da Libras (Lei 10.432/2002); Eixo V da Conferência Nacional de Educação (CONAE)<sup>12</sup>, no qual contemplada a escola bilíngue para surdos; Lei do Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Lei 12.319/2010)<sup>13</sup>.

No discurso dos docentes, observou-se, também, que, embora há políticas públicas educacionais para apoiar a educação de surdos e garantir seus direitos, tais documentos não garantem a concretização de suas proposições no campo escolar, como expressam as palavras do professor A: “Acho que as políticas existentes contemplam bem a educação de surdos, o principal obstáculo ao meu ver é o cumprimento da leis propostas. Não basta aprovar políticas públicas, o cumprimento das propostas é ainda o maior obstáculo”.

Ao tratar das políticas públicas, o professor B se referiu ao bilinguismo, o qual “assegura o direito de aprender através da Libras (L1) como língua de instrução, seguido da língua escrita (língua Portuguesa – L2). Porém, muitas vezes nas redes de ensino isso não acontece”. Na mesma direção, o professor F mencionou documentos como a

Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência; Declaração de Salamanca; Declaração dos Direitos Linguísticos, Constituição de 1988; O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Plano Nacional de Educação. Todos falam de igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Mas isto na prática não acontece.

Como se pode identificar, os sujeitos participantes possuem conhecimento de documentos oficiais para mediar a educação de seus alunos surdos, na perspectiva da Educação

<sup>12</sup> <http://conae.mec.gov.br/>

<sup>13</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm)

Bilíngue. No entanto, deparam-se com dificuldades para efetivar, satisfatoriamente, suas proposições. A articulação entre a gestão escolar e as políticas não ocorre tranquilamente, evidenciando alguns conflitos e desafios, como bem colocou o professor A: “A maior dificuldade é o cumprimento destas políticas. É preciso estabelecer um diálogo com a mantenedora levando as dificuldades que a escola enfrenta e as reivindicações das mesma. O avanço é lento, porém não se pode desistir”.

As palavras do professor B se afinam com o pensamento do professor A:

Sabemos que uma escola bilíngue para surdos precisa de profissionais surdos inseridos nesse meio para a referência cultural dos alunos. Mas isso ainda não se aplica em nossa escola e outras diversas por que há falhas na legislação do município que não assegura concurso específico em Libras para professores surdos, e não há profissionais surdos na rede.

Na mesma posição, o professor D afirma que “a maior dificuldade é o pouco conhecimento da mantenedora, no caso, a secretaria de educação do nosso município”. Por sua vez, o professor G explica que a dificuldade se deve à “falta de profissionais bilíngues. Desconhecimento por parte dos gestores acima da equipe diretiva sobre a cultura surda. Falta de engajamento da família dos surdos na aquisição da Libras”.

Nesse sentido, observa-se que essas falas remetem, predominantemente, à mantenedora, isto é, à secretária de educação, a qual não possui conhecimentos suficientes acerca das especificidades da cultura surda, o que dificulta a mediação entre a gestão da escola e as políticas públicas para surdos, instaurando, desse modo, um campo de insegurança na Educação Bilíngue para Surdos, como bem expressa o professor F:

É a ameaça constante e disfarçada do governo que irá fechar escolas especiais e bilíngues para surdos e promover a inclusão do surdo nas classes regulares. Transferindo alunos e professores para outras escolas; acabando com o trabalho e esforço de todos os docentes espalhados pelo Brasil. O RS é um reduto onde ainda há escolas para surdos. Noutros Estados não há mais escolas para surdos. Isto é uma grande dificuldade que todos os dias temos que lidar.

Como consequência do desconhecimento acerca das características da cultura surda por parte de órgãos governamentais, pode-se reforçar a perspectiva clínica da deficiência e não a da diferença. Ainda, reforça-se a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão (BRASIL, 2008), a qual defende que os alunos surdos devem estar matriculados em escolas regulares, em situação de inclusão, cuja proposta se distingue da Educação Bilíngue para Surdos.

No que se refere à influência das políticas públicas educacionais nos processos de gestão da escola, identificou-se argumentos que a salientam, considerando que possuem papel relevante na valorização da cultura surda. O professor A esclarece, detalhadamente, que as políticas condicionam os processos de gestão, pois

através destas políticas é garantido o professor de libras, intérprete de libras, concurso para área da surdez e presença do professor Surdo. Estes profissionais são cruciais para o funcionamento da escola bilíngue. Infelizmente não há políticas públicas para verbas específicas para escola bilíngue, pois esta integra a mesma rede regular de ensino. Não há políticas de formação para os docentes que atuam na escola bilíngue, os professores acabam por frequentar a mesma formação das escolas regulares.

Para o professor E, as políticas públicas para surdos influenciam as práticas de gestão da escola, na medida em que determinam “no fato das aulas serem bilíngues, e que todas as pessoas envolvidas no processo saibam a língua de sinais”. E, para o professor F, tais políticas garantem que “os surdos convivam com seus pares, que sua identidade cultural e linguística seja garantida, que as escolas e classes para surdos sejam preservadas. Desta forma o surdo irá aprender no seu ambiente e na sua língua nativa: Libras”.

A partir desses argumentos, percebe-se que, para esses docentes, as políticas públicas para surdos determinam os processos de gestão em uma escola bilíngue para surdos, pois garantem o atendimento às demandas e especificidades da educação de surdos, valorizando sua cultura e sua língua.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta monografia, apresentou-se uma investigação desenvolvida a partir do seguinte problema de pesquisa: como se constituem os processos de gestão de uma escola bilíngue para surdos no contexto das Políticas Públicas de Educação para Surdos? Desse modo, o objetivo geral consistiu em buscar a compreensão desse problema e, para tanto, foi estruturado em outros, os específicos, a saber: descrever a constituição dos processos de gestão em uma escola bilíngue para surdos; identificar os espaços democráticos de participação do coletivo escolar; identificar as Políticas Educacionais para Surdos que orientam os processos de gestão da instituição.

Para dar conta de responder ao problema de pesquisa e atender a seus objetivos, desenvolveu-se uma investigação de abordagem qualitativa, sob os moldes de um Estudo de Caso. Nesse estudo, gestores de uma escola pública bilíngue para surdos, localizada no interior do Rio Grande do Sul, constituíram os sujeitos participantes.

No processo de produção dos dados, foram empregados alguns instrumentos de pesquisa, dentre os quais, o questionário semiestruturado, estabelecido como técnica dominante. Como modo de triangulação e fidedignidade dos dados produzidos, recorreu-se à análise documental, tendo como elementos o Projeto Pedagógico (PP) da instituição em que pertencem os sujeitos participantes e os documentos oficiais de políticas públicas educacionais para surdos nos âmbitos federal, estadual e municipal.

As respostas dos sujeitos participantes aos questionários foram submetidas à metodologia de análise de dados denominada Análise Textual Discursiva (ATD), a qual possibilitou a emergência das seguintes categorias: *Gestão em uma Escola Bilíngue para Surdos*; *Gestão e Participação*; *Gestão e Políticas Públicas para Surdos*.

Na categoria *Gestão em uma Escola Bilíngue para Surdos*, observa-se que os processos de gestão estão condicionados, dentre outros elementos, pela perspectiva de surdez assumida pela instituição, o que lhes confere uma distinção em relação à gestão de escolas ouvintes. No entanto, percebe-se que nem todos os integrantes da comunidade escolar compartilham da mesma perspectiva, pois suscitou, no discurso, a expressão “deficiente auditivo”. Desse modo, considera-se necessário elucidar qual perspectiva de surdez se faz a gestão.

Nessa mesma categoria, percebeu-se que a gestão é uma atividade de gerenciamento de recursos materiais, financeiros e humanos, que visa promover o bem-estar coletivo. Ainda, identificou-se que a responsabilidade de gerir as dinâmicas da instituição não se restringe somente à equipe diretiva, contemplando o envolvimento de todos os segmentos da escola.

Na categoria *Gestão e Participação*, os integrantes da comunidade escolar possuem a oportunidade de participar dos processos de gestão de sua escola por meio de tomadas de decisão efetivadas, geralmente, em reuniões. Os sujeitos consideram que, desse modo, concretiza-se uma gestão democrática, apesar de que nem sempre participam de todas as decisões. Ainda, nessa categoria, observa-se que a falta de comprometimento da família com a escola, identificada no discurso dos gestores, dificulta para que a gestão se torne, verdadeiramente, democrática.

Por fim, na categoria *Gestão e Políticas Públicas para Surdos*, os sujeitos participantes demonstraram deter conhecimento de alguns documentos oficiais que promovem a Educação Bilíngue para Surdos. Em seu discurso, observa-se que as políticas públicas de educação para surdos determinam os processos de gestão, já que garantem o atendimento às demandas e especificidades da educação de surdos, valorizando sua cultura e língua. No entanto, evidenciou-se que a articulação entre a gestão e as políticas públicas não ocorre sem conflitos, pois, de acordo com os gestores, a secretaria de educação, a qual a escola está subordinada, não possui conhecimentos acerca das especificidades da cultura surda.

Em síntese, a investigação desenvolvida revela que a gestão de uma escola bilíngue para surdos está situada em um campo complexo marcado por tensionamentos que envolvem as particularidades da cultura surda, a qualidade do ensino e aprendizagem, a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisão, as políticas públicas de educação para surdos e a subordinação aos órgãos governamentais.

Assim como em toda pesquisa científica, esta monografia apresenta alguns limites, dos quais se destacam dois: um deles se refere ao tempo para desenvolvê-la, pois investigar os processos de gestão de uma escola bilíngue para surdos é uma atividade complexa que exige do pesquisador imersão constante no estudo do objeto e frequentes retomadas de diálogo com os sujeitos participantes. Outro limite foi a pouca participação dos sujeitos ao responder o questionário, o que reduziu as possibilidades de compreensão mais completa do objeto de estudo.

Por fim, como encaminhamento de futuros trabalhos, sugere-se continuar o desenvolvimento da investigação descrita nesta monografia em outro tipo de estudo, talvez, o etnográfico. Ainda, indica-se a proposta de investigar os processos de gestão em diferentes escolas bilíngues para surdos.



## REFERÊNCIAS

- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOSCO, D. C. **Educação Bilíngue para Surdos: práticas discursivas em tempos de inclusão**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília, 2014.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005. P. 28. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2018.
- \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394/96. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002. P. 23. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2018.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília, 2014.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2018.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12619&Item](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12619&Item)>. Acesso em: 12 jun. 2018.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar – Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez**. Brasília, 2010.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013**. Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – a ser implementada no Brasil, 2014.

DRABACH, N. P; MOSQUER, M. E. L. Dos primeiros escritos sobre administração escolar aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p.258-285, jul./dez. 2009.

FERNANDES, S; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, n. 2, p.51-69, 2014.

FERREIRA, L. S. Gestão da escola: o projeto pedagógico, o trabalho e a profissionalidade dos professores. In: **Educação em Revista**, v. 8, n. 1, p.35-48, 2007.

\_\_\_\_\_. Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala? **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p.176-189, jul./dez. 2008.

FRONZA, C. A.; MUCK, G. S. Usando as chaves dos conceitos sobre concepções quanto ao ensino e à aprendizagem de Língua por surdos. In: LOPES, M. C. (org.). **Cultura surda e Libras**. São Leopoldo: Editora Unisinos, p. 78-107, 2012.

GADOTTI, M. **Escola Cidadã**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KARNOPP, L. B. Educação bilíngue para surdos: ao que estamos sinalizando? In: FREITAS, D; CARDOZO, S. (Org.). **(In)formando e (re)construindo redes de conhecimento**. UFRR, 2012,

LACERDA, C. B. F; ALBRES, N. A; DRAGO, S. L. S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p.65-80, jan./mar. 2013.

LÜCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 11-33, fev./jun. 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MESQUITA, L. S. Políticas Públicas de Inclusão: o acesso da pessoa surda ao ensino superior. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 255-273, jan./mar. 2018.

MORAES, R; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, 2003.

MÜLLER, J. I; STÜRMER, I. E; KARNOPP, L. B; THOMA, A. S. Educação Bilíngue para Surdos: interlocução entre políticas linguísticas e educacionais. **Nonada: Letras em Revista**, v. 2, n. 21, p.01-15, 2013.

OLIVEIRA, J. F; MORAES, K. N; DOURADO, L. F. Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação. **Escola de Gestores da Educação Básica**, [2008?]. Disponível em: <[http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala\\_politica\\_gestao\\_escolar/pdf/texto2\\_1.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_1.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2018.

PARO, V. H. Estrutura da escola e prática educacional democrática. REUNIÃO ANPED, 30, 2007. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-2780-int.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

PONTE, J. P. Estudos de Caso em Educação Matemática. **Bolema**, Rio Claro, ano 19, n. 25, p. 105-132, 2006.

SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. (Org.). Pesquisa **Educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 2002.

SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

STÜRMER, I. E. Educação Bilíngue: discursos que produzem a educação de surdos no Brasil. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2015.

STÜRMER, I. E; THOMA, A. S. Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos: discursos que produzem a educação bilíngue no Brasil na atualidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 37, 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, p. 01-15, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-4093.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

THIESEN, J. S. Currículo e gestão escolar: territórios de autonomia colocados sob a mira dos standards educacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 192-202, jan./abr. 2014.

THOMA, A. S. Educação Bilíngue nas Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos: discursos e estratégias de governo. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 3, p.755-775, jul./set. 2016.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 7. ed. São Paulo: Papirus, 1998.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

**ANEXO – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Universidade Federal de Santa Maria**

**Curso de Especialização em Gestão Educacional EAD**

**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

O(A) pesquisador(a) <nome completo do pesquisador>, aluno(a) regular do curso de **Especialização em Gestão Educacional EAD** – Pós-Graduação *lato sensu* promovido pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, sob orientação do(a) Professor(a) <nome do orientador(a)>, realizará a investigação <colocar o nome da pesquisa>, junto a <mencionar público participante e local da pesquisa> no período de <colocar período de desenvolvimento da pesquisa>. O objetivo desta pesquisa é <descrever sumariamente os objetivos da pesquisa>.

Os (As) participantes desta pesquisa serão convidados(as) a tomar parte da realização de <descrever todos instrumentos de pesquisa do qual os participantes tomarão parte: entrevistas, questionários, observação de campo, etc. Se houver mais de uma etapa de desenvolvimento da pesquisa, mencionar como essa se desenrolará>.

Os dados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético. Não serão mencionados nomes de participantes e/ou instituições em nenhuma apresentação oral ou trabalho acadêmico que venha a ser publicado. É de responsabilidade do(a) pesquisador(a) a confidencialidade dos dados.

A participação não oferece risco ou prejuízo ao participante. Se, a qualquer momento, o(a) participante resolver encerrar sua participação na pesquisa, terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo ou constrangimento.

O(A) pesquisador(a) compromete-se a esclarecer qualquer dúvida ou questionamento que eventualmente os participantes venham a ter no momento da pesquisa ou posteriormente através do telefone (XX) XXXX XXXX ou por e-mail:\_\_\_\_\_.



Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas:

Eu, \_\_\_\_\_, inscrito sob o nº. de R.G. \_\_\_\_\_, concordo em participar esta pesquisa.

---

Assinatura do(a) participante

---

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Novo Hamburgo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

## APÊNDICE – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

1. O que você entende por gestão em uma escola bilíngue para surdos?
2. Como ocorre a gestão em sua escola?
3. Como ocorre a participação de todos os segmentos na gestão de sua escola?
4. Se você fosse o diretor/gestor de sua escola, como faria para promover uma gestão democrática e participativa?
5. Quais Políticas Públicas Educacionais para Surdos que você conhece? Poderia descrevê-las um pouco?
6. Como as Políticas Educacionais para Surdos influenciam a gestão escolar e sua prática pedagógica?
7. Quais as dificuldades e desafios que as políticas atuais para surdos colocam à gestão escolar e sua prática pedagógica?
8. Se você pudesse elaborar uma política educacional para surdos, qual seria sua proposta?