



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PESSOAS SURDAS EM UMA ESCOLA REGULAR DE ENSINO
FUNDAMENTAL: ACESSO E INCLUSÃO**

LÍVIA MARIA MONTENEGRO LINS

**JOÃO PESSOA
2020**

LÍVIA MARIA MONTENEGRO LINS

**PESSOAS SURDAS EM UMA ESCOLA REGULAR DE ENSINO
FUNDAMENTAL: ACESSO E INCLUSÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I, como exigência institucional para obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais da Educação
Orientadora: Profa. Dra. Jeane Felix da Silva

JOÃO PESSOA
2020

L759p Lins, Lívia Maria Montenegro.

Pessoas surdas em uma escola regular de ensino fundamental :
acesso e inclusão / Lívia Maria Montenegro Lins. - João Pessoa, 2020.

103 f.

Orientação: Jeane Félix da Silva. Dissertação
(Mestrado) - UFPB/CE.

UFPB/BC

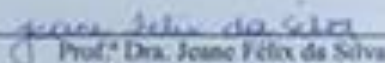
CDU 376-056.263(043)

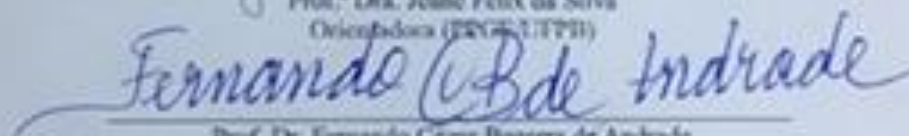
LÍVIA MARIA MONTENEGRO DA SILVA

**PESSOAS SURDAS EM UMA ESCOLA REGULAR DE ENSINO
FUNDAMENTAL: ACESSO, INCLUSÃO E REFERÊNCIA?**

Dissertação aprovada em: 28 de fevereiro de 2020

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dra. Jeanne Félix da Silva
Orientadora (PPGE/UFPB)


Prof. Dr. Fernando César Bogueira de Andrade
Examinador interno - Titular (PPGE/UFPB)


Prof.^a Dr.^a Alessandra Miranda Mendes Soares
Examinadora externa - Titular (PPGE/Ufersa)


Prof.^a Dr.^a Nidja Maria Ferreira de Lima
Examinadora externa - Titular (PPGE/UFCG)

Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda
Examinador externo - Suplente (PPGE/UFPB)

Prof.^a Dr.^a Shirley Barbosa das Neves Porto
Examinadora externa - Suplente (PPGE/UFCG)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir entrar e sair com confiança e aprendizados dos processos que a vida nos envolve.

Agradeço à minha mãe Rosa, que mesmo não estando mais ao meu lado neste plano terreno, se torna presente pelo legado que deixou, e este tem me dado força e coragem para chegar até a fase final desta pesquisa.

Agradeço ao meu querido, cuidadoso e fiel escudeiro. Pai, sem a sua ajuda, certamente eu teria ficado no meio do caminho deste processo. Obrigada por sempre me impulsionar para frente e me envolver com seu amor.

Agradeço às minhas filhas, minhas meninas, Alícia e Sara. Obrigada por entenderem que a mamãe tinha que parar as brincadeiras de boneca porque precisava “ir à escola”. Sarinha, obrigada por sempre incentivar a mamãe dizendo: 'tira nota 10, tá, mãe?’. Você não tem ideia como isso me incentivou. Alícia, obrigada por sua maturidade e paciência em entender a minha ausência em alguns momentos. Vocês foram e sempre serão o motivo para que eu procure sempre o melhor, por nós! Amo vocês!

Ao meu irmão Joseph. Obrigada, mesmo com suas poucas palavras, conseguir me confortar no meio do caos e me fazer sentir protegida.

À minha tia Ana. Obrigada pelas constantes palavras de fé, esperança, coragem e amor.

À minha tia Carmem, que cuidou dos meus estudos após a partida da minha mãe, me permitindo chegar até aqui. Serei grata sempre.

Ao professor Everton de Lima. Obrigada por propiciar em suas aulas de Ensino de Libras a motivação inicial para que eu estivesse voltando o meu olhar para esse campo de estudos, que é a educação de pessoas surdas.

Às minhas amigas Lourdinias, Heloísa, Janalívia, Mariana e Karol. Obrigada por estarem sempre na torcida e oferecerem palavras de encorajamento.

Às colegas e aos colegas de mestrado da turma 38. Os diálogos desenvolvidos nesses dois anos serviram de grande aprendizagem para mim.

Às amigas que a UFPB me deu, Bruna e Walquíria. Obrigada por serem cúmplices durante esses dois anos de Mestrado; obrigada pelo carinho, amizade, risadas e motivações.

À minha orientadora número 1, Ana Dorziat, que iniciou esta pesquisa junto comigo, me enriquecendo com sua bagagem teórica e me inspirando com seu jeito de ser.

À minha orientadora número 2, Jeane Félix, que prosseguiu comigo nesta jornada, me oferecendo compreensão, saberes e empatia. Você se tornou pra mim um grande exemplo de pessoa e de profissional.

A esta instituição de ensino, a Universidade Federal da Paraíba, por me proporcionar condições, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), de ingressar no mestrado e aprofundar conhecimentos cercada de excelentes professores e professoras.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico pelo financiamento desta pesquisa.

RESUMO

O cenário educacional que considera as chamadas políticas de inclusão para as pessoas surdas tende a levar em consideração apenas o que a escola compreende como barreira linguística, isto é, a comunicação entre as pessoas surdas e as pessoas ouvintes. Com isso, os caminhos que as escolas têm seguido para que esta inclusão aconteça, em sua grande maioria, têm sido trilhados nessa perspectiva. Desse modo, esta pesquisa foi desenvolvida visando lançar um olhar investigativo para conhecer como o processo de inclusão está se dando nas escolas regulares, a fim de desnaturalizar os moldes tecnicistas dominantes propostos para a educação das pessoas surdas. A pesquisa teve como *lócus* uma escola municipal de ensino fundamental situada na cidade de João Pessoa – PB, considerada, no ano de 2009, como referência na inclusão de estudantes com deficiência. Nesse sentido, as questões-problema que orientaram esta pesquisa foram: de que modo ocorre a inclusão de pessoas surdas em uma escola pública considerada como referência de inclusão no município de João Pessoa? Que elementos teórico-metodológicos norteiam o currículo nessa escola? Constitui-se como objetivo geral analisar o processo de inclusão das pessoas surdas em uma escola pública regular considerada referência em inclusão no município de João Pessoa. Desenvolveram-se, ainda, os seguintes objetivos específicos: refletir sobre o modelo de inclusão implantado na referida escola; identificar os elementos teórico-metodológicos norteadores do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; analisar a concepção de inclusão que embasa o currículo escolar e reflete nas atividades desenvolvidas pelos profissionais da escola. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cuja produção do material empírico se deu em duas etapas complementares, a saber: pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com educadores(as) atuantes na escola investigada. Ancorado sob as lentes dos Estudos Culturais da Educação (ECE) e dos Estudos Surdos, este estudo busca contribuir para o desenvolvimento de reflexões e problematizações que rompam com as lógicas positivistas presentes na norma dominante no tocante à educação de pessoas surdas, com reflexões que passem a propor novos olhares reconhecendo a diferença e a alteridade como valiosas ferramentas nesse modo de pensar.

Palavras-chave: Inclusão; Estudos Culturais; Educação de Surdos; Currículo.

ABSTRACT

The educational scenery that considers inclusion policies for deaf people, tends to take into account, what the school may understand as a language barrier, namely, between deaf people, and those with normal auditory sense. As a matter of fact, the paths through which the schools have followed for this inclusion may take place, are based on this purpose in the vast majority. This research has been developed, to take an investigative look to find out how the inclusion process is done by regular schools, in order to desnaturalize the dominant technical patterns proposed for the education of deaf people. This research has as locus Municipal Elementary school situated in Joao Pessoa city, which is considered as a reference in the inclusion of disabled people in 2009. Therefore, all the problem issues which this survey has been developed were: what are the adopted procedures for the inclusion of deaf people at a school which is considered as a reference in Joao Pessoa city? What methodological theoretical elements guide the school curriculum? Actually, the general objective is to analyse the inclusion of deaf people at a regular school which is considered as reference for this purpose. It is important to emphasize, a main precept, regarding to the education of deaf people with reflexions that come to propose new looks, recognizing the alterity as valuable tools in this way of thinking. Further developed the following specific objectives: Reflect on the inclusion of the implemented model at the school in question. Identify the pedagogical theoretical elements guiding the Political Pedagogical Project (PPP) of inclusion that supports the school curriculum and reflects on the activities developed by the teachers. It is a qualitative approach survey, whose production of the empirical material took place in two stages; namely, semi structured with male and female educators working at the investigated school, anchored under the lens of cultural studies of education. The study seeks to develop reflexions which are present in the dominant rules, regarding to education of deaf people that pass through looks, recognizing alterity as a valuable tool of the way of thinking.

Keywords: *Inclusion; Cultural Studies; Deaf Education; Curriculum.*

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. DAS BASES TEÓRICAS QUE SUSTENTAM ESTE TRABALHO	19
2.1 Estudos Culturais da Educação e Estudos Surdos: um diálogo necessário	19
2.2 Inclusão, Cultura, Identidade/Diferença e Currículo: as principais lentes conceituais..	21
3. PERCURSO METODOLÓGICO	34
3.1 O campo da pesquisa	39
3.2 Os sujeitos da pesquisa	39
3.3 Organização e análise do material empírico	42
4 ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO	44
4.1 A inclusão no Projeto Político Pedagógico da Escola Referência	44
4.2 O Projeto Político Pedagógico da Escola Referência e seus elementos teórico- metodológicos	47
4.3 A inclusão na perspectiva dos(as) profissionais da Escola Referência	52
4.4 Identidade/Diferença e In/Exclusão: possibilidades para a educação de alunos(as) com deficiência	72
4.5 Identidade Surda: é possível transitar	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICES	101
APÊNDICE A	102
APÊNDICE B	105
ROTEIRO DE ENTREVISTA	105

1. INTRODUÇÃO

De acordo com o discurso oficial que norteia a oferta de educação para todos e todas, as políticas públicas brasileiras, nas últimas duas décadas, buscaram desenvolver estratégias que visam democratizar o ensino e melhorar sua qualidade, principalmente no que tange à educação básica. No Brasil, essa iniciativa é materializada nas regulamentações sobre uma política de inclusão voltada para as pessoas com deficiência.

A base para a implementação dessa política foi a criação, em 1986, da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), que tinha como objetivo promover ações que possibilitassem o ingresso e a permanência dos(as) alunos(as) com deficiência na escola (SANTIAGO, 2011).

Em 1994, movidos pelo princípio de direito de todos(as) à educação, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), juntamente com o governo espanhol, promoveu, em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade. Essa conferência culminou com a elaboração da Declaração de Salamanca, a qual veio a se constituir em documento fundamental na história da inclusão, norteando os demais documentos oficiais sobre o tema em âmbito internacional. Em consequência, tem-se, por exemplo, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394 de 1996, que inspirada nesse contexto internacional de fomento às políticas no âmbito da chamada “educação especial, atribuiu ao poder público a responsabilidade pelo cumprimento do papel central da escola de matricular e oferecer apoio especializado a todos(as) os(as) alunos(as) com deficiência.

A LDBEN inaugura então, no Brasil, uma perspectiva de inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares, e não mais em escolas exclusivas para tipos específicos de deficiência, o que ocasionou uma mudança na forma de lidar com a educação dessas pessoas em nosso país. Essa perspectiva ficou conhecida como inclusão de pessoas com deficiência.

Contudo, ter acesso às escolas não significa ter condições de permanência e, portanto, de inclusão. Em outras palavras, incluir é muito mais complexo do que meramente garantir acesso, pois demanda investimentos de diversas ordens, tais como estrutura das escolas, formação docente, relações família-escola, entre outros.

De acordo com Dorziat (2009), para existir inclusão, as escolas regulares precisam se modificar estrutural e funcionalmente, de modo que todas as diferenças possam ter espaço de atuação. É preciso investir em mudanças atitudinais, infraestrutura de acessibilidade (superando barreiras arquitetônicas) e também em formação dos(as) profissionais da escola, sobretudo, professores(as), para lidarem com as especificidades de seus(suas) estudantes com deficiência, buscando garantir um ensino de qualidade e uma aquisição de conhecimento eficaz.

No tocante às pessoas surdas, que formam um grupo social que compartilha uma língua própria, a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e percebe o mundo por meio de suas experiências visuais (DORZIAT, 2017), a prática de inclusão em escolas regulares tem sido bastante limitada. O cenário educacional atual, que considera as chamadas políticas de inclusão para as pessoas surdas, tende a levar em consideração apenas o que a escola compreende como barreira linguística (a comunicação entre as pessoas surdas e as pessoas ouvintes). Dessa forma, amparam-se no trabalho do(a) profissional intérprete de Libras, mesmo tendo ciência de que o trabalho deste(a) profissional deveria mediar a comunicação entre professor(a) ouvinte e alunos(as) surdos(as).

Os caminhos que as escolas têm seguido para que esta inclusão aconteça, em sua grande maioria, são trilhados de forma colonialista: o “outro” surdo é enxergado pelo viés do “normal”, isto é, o(a) ouvinte. Em outras palavras, mesmo utilizando a Libras como ferramenta de comunicação entre estudantes surdos(as)/surdos(as) e/ou surdos(as)/ouvintes e também entre estudantes surdos(as)/professores(as) ouvintes, ela é desconsiderada como propiciadora de uma forma peculiar de perceber o mundo e, conseqüentemente, os conteúdos escolares. Nesses casos, compreende-se a Libras como algo diferente da língua principal de um sujeito surdo, mas vale indicar que, no caso das pessoas surdas, no Brasil, a Libras é a língua principal, sendo o português sua segunda língua.

As práticas educativas desenvolvidas nas escolas encontram-se, portanto, em uma primeira fase evolutiva da educação das pessoas surdas: a valorização da Libras. A escolarização atual dos(as) alunos(as) surdos(as) no Brasil é produto de um longo caminho de lutas travado por ativistas surdos e ouvintes que buscaram o reconhecimento da Libras como língua principal desses indivíduos.

A partir do Decreto 5.626/05, que regulamenta a Lei de Libras nº 10.436 de 22 de abril de 2002, a presença de pessoas surdas nos diferentes espaços sociais foi ampliada, já que as pessoas surdas passaram a ter a sua língua reconhecida. Na área educacional, aumentou o número de estudantes surdos(as), tanto na educação básica como na educação superior. No tocante à educação superior, entre instituições públicas e privadas, o Ministério da Educação aponta um quantitativo de apenas 665 alunos(as) surdos(as) frequentando a universidade no ano de 2003. Já no ano de 2005, esse número se elevou para 2.428 alunos(as) surdos(as) (BRASIL, 2006). Esse processo é, sem dúvida, efeito das políticas de inclusão, da visibilidade atual desses grupos e da disseminação da Libras na sociedade. Porém, segundo Strobel (2006), isso não é suficiente. Grande parte do fracasso que ainda permeia o processo de escolarização das pessoas surdas (e que afeta também outras de suas relações na sociedade) é atribuído ao fato de que essa escolarização seja ainda amparada nos modelos ouvintes, tidos como um padrão. Com isso, os(as) alunos(as) surdos(as), mesmo frequentando as escolas, tendem a fracassar devido à imposição dos padrões da cultura dominante.

No âmbito das políticas educativas de inclusão, as pessoas surdas são reconhecidas como pessoas com deficiência e, nessa perspectiva, a surdez é tomada como falta, como anormalidade e não em suas singularidades na perspectiva da diferença. Compreender a surdez como uma deficiência (e não como diferença), ainda é o caminho trilhado pela educação brasileira em várias regiões. Nas palavras de Ana Dorziat (2009, p. 68),

enquanto apenas o direito ao ingresso no sistema escolar constituir a solução para a inclusão, o verdadeiro sentido do direito à educação, respaldado no conceito de processo pedagógico significativo, justo, participativo e engajado culturalmente estará distante de ser contemplado.

Diante disso, sou provocada pela seguinte questão: o processo de inclusão existente na atual legislação brasileira voltada à educação básica estaria contribuindo para o desenvolvimento integral dos(as) estudantes surdos(as) e seu reconhecimento como sujeito de direitos?

Parto do pressuposto de que a ênfase tem sido dada ao acesso desses sujeitos à educação e que a inclusão, de fato, ainda está longe de acontecer. Assim, para responder a essa questão e dialogar com o pressuposto destacado, é necessário compreender e problematizar o currículo escolar como instância que (re)produz desigualdades e pode operar na promoção da inclusão, atentando para a necessidade de levantar as ações de

reconhecimento da diferença, da construção de uma cultura de alteridade, rompendo com visões cartesianas, clínicas e estereotipadas de ser humano, especialmente, em relação às pessoas com deficiência.

O termo *alteridade* vem do latim *alter*, que significa “outro”. Jovchelovitch (2002), argumenta que a condição de ser o outro é gerada a partir da perspectiva do que é ser eu. Dessa maneira, a cultura, os costumes, as tradições, as identidades e as representações do outro estão atrelados ao olhar do eu. O diálogo do outro e do eu, no qual há o reconhecimento do eu em aceitar o lugar do outro, possibilitará o fortalecimento das relações interpessoais. Para Laplantine (2003), à medida que o exercício da alteridade reconhecer o lugar do outro, irão surgir os processos de consideração, identificação, diálogo e compreensão do eu para com o outro. Porém, se não há alteridade, ou seja, a compreensão através das diferenças, haverá um domínio ou uma imposição de uma crença sobre a outra.

Diante desse contexto, podemos dizer que por meio da alteridade haverá o reconhecimento da cultura do outro e o reconhecimento da cultura do eu. Para Laplantine (2003, p. 12-13):

A experiência da alteridade leva-nos a ver aquilo que nem teríamos conseguido imaginar, dada a nossa dificuldade em fixar nossa atenção no que nos é habitual, familiar, cotidiano, e que consideramos ‘evidente’. Aos poucos, notamos que o menor dos nossos comportamentos (gestos, mímicas, posturas, reações afetivas) não tem realmente nada de ‘natural’. Começamos, então, a nos surpreender com aquilo que diz respeito a nós mesmos, a nos espiar. O conhecimento antropológico da nossa cultura passa inevitavelmente pelo conhecimento das outras culturas; e devemos especialmente reconhecer que somos uma cultura possível entre tantas outras, mas não a única.

Dessa maneira, o encontro do eu com o outro, através da alteridade, provoca um vasto processo de ressignificações. O que era natural, passa a ser problematizado; novas culturas vão sendo descobertas, enquanto outras são reconsideradas. Passamos a entender que somos sujeitos culturais. Passamos a compreender nossa condição de sujeito por outro viés, assim como enfatizado por Laplantine (2003, p. 14), “a descoberta da alteridade é a de uma relação que nos permite deixar de identificar nossa pequena província de humanidade com a humanidade, e correlativamente deixar de rejeitar o presumido ‘selvagem’ fora de nós mesmos”.

A partir das discussões de Dossel (1977 *apud* GUARESCHI, 2002, p. 155), na interface do “eu” com o “outro”, a alteridade é apontada como uma relação dramática: “nela há liberdade e criação, há bons e maus “[...] para uns o outro é o reino escatológico, a alegria e a paz, para outros, o outro é o inferno, o odioso e a origem da guerra”. Nessa relação existente, ao falarmos de um, estamos falando necessariamente do outro.

Guareschi ainda defende que, ao falarmos de relação, outros fatores estarão imbricados, como é o caso das “condutas, comportamentos que deveriam e coadunam com tais concepções de ser humano” (GUARESCHI, 2002, p. 155). A partir das relações de diálogo, os seres humanos se constituem, reconhecem a identidade do outro, constroem uma analética¹ dialógica. Nesse sentido, Dorziat (2009) nos faz pensar que “o diálogo só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos”. Sem o reconhecimento do outro, a linguagem, as identidades, as representações, a produção de sentido dos pares seriam inexistentes.

No âmbito dos Estudos Culturais, o termo *alteridade* tem sido uma das categorias-chave nas discussões e problematizações do meio acadêmico. Tendo em conta que a base de estudos desse campo é a cultura, considera-se que as relações existentes entre seus pares, com suas diferenças peculiares, bem como suas culturas, estão intrinsecamente ligadas nos contornos mais salientes da alteridade.

No contexto das identidades culturais e das diferenças, no qual as relações sociais são características fundamentais, o reconhecimento da heterogeneidade das diferenças culturais são posicionamentos inerentes à “ética” da alteridade. Debruçamo-nos, aqui, diante do entendimento de ética como sendo um conjunto de princípios que norteiam uma determinada situação.

Posto que a alteridade tem como primazia estabelecer a relação do eu com o outro, aceitando as diferenças, ancoramo-nos nos ensinamentos de Dorziat (2009, p. 05), ao estabelecer que essa relação é um caminho de via dupla, no qual acontece uma dependência

¹ O método analético parte do “outro” como livre, como um além do sistema da totalidade; parte, então, de sua palavra, da revelação do outro, que confiando em sua palavra, age, trabalha, serve, cria (GUARESCHI, 2002, p. 158).

de trocas: “o outro como formador do eu, em um processo de trocas e assimilações, representa, muitas vezes, uma ruptura de si mesmo em muitos aspectos e valores”.

Paralelamente a essa relação de trocas pessoais, emergem as categorias identidade, cultura, diferença e alteridade. Consideradas complementares, pode-se dizer até que, por vezes, elas são condicionadas umas às outras, para que, assim, possam existir. Como bem menciona Silva (2004, p. 74-75), no tocante às categorias identidade e diferença, elas se encontram em “uma relação de estreita dependência [...] em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade.”

Destarte, poderíamos refletir também, que a condição para a existência da alteridade é haver a compreensão relacional entre identidade, cultura e diferença. No caso de o outro ser uma pessoa surda, deixar de enxergá-la sob as lentes da alteridade é unificar as diferenças, padronizar o conceito sobre o outro, principalmente conforme a concepção clínica. Segundo Dorziat (2018, p. 22), as pessoas surdas, “em vista da característica biológica, sofreram fortemente as consequências da tentativa de enquadramento dos sujeitos em abordagens clínicas”, desconsiderando, assim, um complexo de formação constante de culturas e identidades.

Nesse contexto, cabe ressaltar a importância de se considerar o intercâmbio entre múltiplas identidades e culturas, na perspectiva do eu e do outro, reforçando, assim, a categoria alteridade nessa relação. Dorziat *et al.* (2017) expressam que os sujeitos constroem seus espaços sociais, suas ressignificações sobre o eu e sobre o outro, a partir da inter-relação entre identidade e alteridade.

Considerando tal afirmativa, fazemos um paralelo com as asserções de Skliar (2003) sobre o processo ambíguo do estado de “ser” e de “estar sendo”. Nessa direção, Skliar (2003, p. 47), esclarece que “um estar sendo como processo e não como um estado identitário essencializado significa que as identidades não podem ser temporalmente alcançadas, capturadas e domesticadas, enquanto produzem um movimento de perturbação em cada unidade”.

Conforme essa concepção, o estar sendo diz respeito à condição do outro, um acontecimento da alteridade. No caso das pessoas surdas, deve-se pensá-las em suas diferentes peculiaridades: surdos(as) negros(as), surdos(as) homossexuais, surdos(as) pobres,

surdos(as) indígenas, surdos(as) orientais etc.; na condição de *seres surdos*, com suas diferentes formas de expressão de identidades.

Para Perlin (2003), a experiência do *ser surdo* é movida por características culturais que aproximam o povo surdo, fortalecendo, desse modo, a alteridade. O *ser surdo* marcado pela diferença constitui um povo que apresenta a cultura visual como um ponto em comum, mas perpassa diversas outras formas de ser e de estar. Nas palavras de Perlin:

Se nos consideramos surdos não significa que temos uma paranoia. Significa que estamos sendo o outro com nossa alteridade. Somos o surdo, o povo unânime reunido na autopresença da língua de sinais, da linguagem que evoca uma diferença de outros povos, da cultura visual, do jeito de ser. Somos alteridades provadas pela experiência, alteridades outras. Somos surdos! (PERLIN, 2003, p. 90).

Essa reflexão deixa à mostra a necessidade de confluência de identidade das pessoas surdas, como povo surdo, suas diferenças, seu jeito próprio de ser, principalmente no tocante à experiência visual, sendo a língua de sinais seu artefato principal. Nesse contexto, Sá (2010) alega que o uso da língua de sinais é considerado como “evidência básica” de pertencimento a esse povo.

Nesse sentido, ao apontar uma escola como referência para a educação da pessoa surda, penso que, minimamente, a alteridade deva ser algo posta em prática. E a partir dessa reflexão, surgem as questões-problema que orientam esta pesquisa: de que modo ocorre a inclusão de pessoas surdas em uma escola pública considerada como referência de inclusão no município de João Pessoa? Que elementos teórico-metodológicos norteiam o currículo nessa escola?

É desse modo que me proponho a estudar o processo de inclusão educacional dos(as) estudantes surdos(as), superando uma visão clínico-terapêutica de pessoa surda e a perspectiva meramente técnica de ensino e aprendizagem, reconhecendo esses estudantes como sujeitos potenciais de seu processo educativo. Assim, esta pesquisa está ancorada no campo dos Estudos Culturais da Educação, operando principalmente com os conceitos de cultura, cultura surda, identidade, diferença, in/exclusão e alteridade.

Esse cenário que discute o particular (educação de pessoas surdas), mas é impactado nas concepções de educação como um todo, despertou meu interesse desde o primeiro contato com a Libras, através da disciplina "Libras - Língua Brasileira de Sinais", cursada no segundo

semestre do ano de 2015, no 7º período do Curso de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Depois dos vários textos estudados e do contato direto com a língua de sinais e com o professor da disciplina, que era surdo, decidi me aprofundar na modalidade da Educação Especial, direcionando-me mais especificamente aos estudos sobre a educação das pessoas surdas. Somada às minhas inquietações pessoais, estava a percepção de que poucos(as) profissionais da área educacional procuravam aprender Libras, o que contribui para que muitas crianças e adolescentes surdos(as), em idade escolar, acabem sendo excluídos, muitas vezes de modo quase sutil, ficando à margem de projetos que perpassam pela escola.

A partir do momento em que direcionei meu olhar para o campo da Educação Especial, particularmente, dos Estudos Surdos, consegui perceber a importância da Libras para minha formação acadêmica, o que teve efeitos na minha constituição como docente ao me dar conta que a inclusão não se estabelece apenas pelo acesso de pessoas com deficiências às escolas, mas pelo reconhecimento das especificidades de cada estudante com e sem deficiência, para que estas sejam trabalhadas de modo particular, visando a promoção da equidade. Nas palavras de Stumpf (2008, p. 24), “não se pode falar de inclusão se não são postas as condições necessárias”. Sobre isso, é importante ressaltar que o currículo do Curso de Pedagogia da UFPB, embora com algumas ressalvas, me ofereceu condições de desenvolver um novo olhar sobre a temática, aprender Libras, aprender a conviver com as pessoas surdas e a exercitar a alteridade, enxergando o “outro”, no caso, o outro surdo.

Com isso, em meu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Importância da disciplina de Libras para a formação do(a) pedagogo(a)”, desenvolvi uma pesquisa com alunos(as) do Curso de Pedagogia que cursavam a disciplina de Libras, constatando que eles(as) não se sentiam, já ao final do Curso, preparados(as) para ensinar a alunos(as) surdos(as). Diante disto, vi a necessidade de dar continuidade aos meus estudos nessa mesma área, primeiramente, devido ao prazer que sinto em fazer pesquisa para/sobre a educação de pessoas surdas, assim como também pela relevância acadêmica que tais estudos possuem. Com a finalidade de estudar mais a fundo sobre esse fenômeno, iniciei o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, na Linha de Pesquisa Estudos Culturais da Educação, pelo fato dessa linha me permitir problematizar a

educação de pessoas surdas com o modelo que está posto e sinalizar outros caminhos possíveis na direção do enfrentamento das desigualdades.

Acredito, nessa direção, que é preciso lançar um olhar investigativo para conhecer como o processo de inclusão está se dando nas escolas regulares, a fim de desnaturalizar os moldes tecnicistas dominantes propostos para a educação de todos(as) os(as) alunos(as), em especial, para a educação das pessoas surdas.

Assim, diante da problematização aqui apresentada, constitui-se como **objetivo geral** desta pesquisa, *analisar o processo de inclusão das pessoas surdas em uma escola pública regular considerada referência (no ano de 2009) em inclusão no município de João Pessoa*. Como **objetivos específicos**, apresento: *refletir sobre o modelo de inclusão implantado na referida escola; identificar os elementos teórico-metodológicos norteadores do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; analisar a concepção de inclusão que embasa o currículo escolar e repercute nas atividades desenvolvidas pelos profissionais da escola*.

Esta dissertação está organizada em 05 partes complementares, a saber: esta primeira seção, *introdutória*, em que apresento o tema estudado, a problemática que o cerca, meus interesses no estudo do tema, as questões e os objetivos da pesquisa; a seção 2, intitulada *Das bases teóricas que sustentam este trabalho*, na qual sinalizo as escolhas teóricas que embasam este trabalho investigativo; na seção 3, apresento o *percurso metodológico* realizado na investigação, com os procedimentos de produção e análise do material empírico empregados; na seção 4, apresento as análises do material empírico; e, por fim, destaco as considerações finais.

2. DAS BASES TEÓRICAS QUE SUSTENTAM ESTE TRABALHO

2.1 Estudos Culturais da Educação e Estudos Surdos: um diálogo necessário

Sob as lentes dos Estudos Culturais da Educação (ECE), este estudo tem como ideia central contribuir para o desenvolvimento de reflexões e problematizações que rompam com as lógicas positivistas presentes na norma dominante no tocante à educação de pessoas das pessoas surdas, com reflexões que passem a propor novos olhares, reconhecendo a diferença e a alteridade como valiosas ferramentas nesse modo de pensar.

Cabe destacar que esta pesquisa está sendo desenvolvida na interface entre os Estudos Culturais e os Estudos Surdos, construindo reflexões que se encontram atravessadas por conceitos de ambos os campos teóricos. Assim, a partir dessas lentes teóricas, esta pesquisa opera, centralmente, com os conceitos de cultura, identidade, diferença, in/exclusão e alteridade.

Os Estudos Culturais emergem por meio de manifestações de grupos sociais motivados a lutar e a romper com as ideias hegemônicas de alta e baixa culturas presentes na sociedade. Sendo assim, esse campo aponta as bases epistemológicas para que os sujeitos possam se refazer e estabelecer pontes entre os diversos universos simbólicos e culturais. Os EC possuem certa “vocalização para o cruzamento de fronteiras, para uma hibridização de temas, problemas e questões, para um certo tipo de pós ou antidisciplinaridade e para uma rejeição aos cânones” (COSTA, 2011, p. 107), sendo, portanto, um campo fértil para atender aos anseios pertencentes à educação dos diferentes tipos de indivíduos e grupos, entre os quais, as pessoas surdas, que sempre estiveram à margem da sociedade, por não conseguirem se comunicar por meio dos códigos das línguas faladas que são dominantes.

Não se trata de centrar o problema na pessoa surda, e sim de evidenciar que esses indivíduos foram privados de seus direitos de se comunicarem, desde a infância, em sua língua materna que é a Língua de Sinais. Ao desnaturalizar o instituído, o que está posto de forma colonialista, criam-se possibilidades para que as pessoas surdas também produzam modos de ser e de viver, constituam grupos com identidades, cultura, diferença e língua próprias.

Como ciência, a Pedagogia achará nos Estudos Culturais um terreno propício para interrogar e problematizar questões relativas à educação, sobre a educação, buscando revelar e desnaturalizar as relações de poder ali existentes. Em outras palavras, ao levarem em consideração a cultura, a identidade, a diferença e a alteridade como princípios teóricos norteadores, os Estudos Culturais reconhecem e valorizam os interesses das pessoas que, por alguma razão, se encontram à margem da sociedade, mesmo quando tais ideias pareçam “estranhas e ameaçadoras aos hábitos e formas de pensar consagradas” (ANDRADE, 2015, p. 5).

Respalhado, também, nos Estudos Surdos (ES), a presente pesquisa se ancora no pressuposto de que é fundamental, nos processos de inclusão escolar de pessoas surdas, promover uma perspectiva de educação que considere a diferença surda e todos os processos de lutas que vêm sendo travados em busca de direitos para esses sujeitos, assim como a tentativa de superação social e educacional ao ouvintismo, que seria “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 2013, p. 15).

Considerar as pessoas surdas na perspectiva da diferença, se contrapondo à visão ouvintista, é deixar de tomar a surdez sob um olhar fisiológico/patológico, de perda ou ausência de um dos sentidos (nesse caso, a audição) e reconhecê-la como característica e como singularidade. É importante lembrar que o termo “ouvintismo” tem sua base firmada na ideia do “colonialismo”, que pode ser entendido como uma forma de impor uma cultura sobre a outra (SANTIAGO, 2011). Cabe destacar que as afirmações ouvintistas sobre as pessoas surdas tendem a colocar esse grupo em condição de inferioridade e menos-valia, envolvidas na tentativa de dominar tais sujeitos minoritários, chegando a considerá-los como seres limitados mentalmente e/ou até como seres incapazes. Na contramão, os Estudos Surdos,

apresentam-se novos padrões teóricos de educação, numa perspectiva de superação nos campos institucional, social e cultural, que possibilitem ao surdo resgatar sua cultura e seu papel político na construção de uma educação em que a cultura surda seja realmente reconhecida (MACHADO, 2006, p. 42-43).

Nessa direção, não basta garantir acesso das pessoas surdas às escolas. É preciso criar condições de permanência para o desenvolvimento de aprendizagens próprias, com valorização de suas formas de comunicação, sua cultura e sua identidade.

2.2 Inclusão, Cultura, Identidade/Diferença e Currículo: as principais lentes conceituais

A valorização de dados estatísticos tem sido uma preocupação frequente dentro das escolas. Alguns programas de metas, criados pelo Governo Federal, que visam incentivar o ensino, acabam servindo como uma armadilha para o próprio processo educacional por fomentarem, de maneira geral, uma priorização de dados quantitativos sobre os qualitativos.

No tocante ao processo de inclusão educacional, pode-se identificar nas políticas públicas algumas iniciativas do ato de incluir que são envolvidas por um clima de solidariedade, recaindo nos documentos oficiais que, ao tentarem mascarar a efetivação da inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares, acabam deixando pistas que levam a entender que a exclusão escolar ainda não foi superada de fato e, provavelmente, em muito tempo, não será. Pode-se, muitas vezes, apresentar resultados acadêmicos maquiados de verdades para levar à frente a ideia de que existe, ao menos nas escolas, o respeito pelas diferenças individuais e culturais, e para que a permanência dos(as) estudantes seja um fator consideravelmente presente nesses dados. De acordo com Ainscow (2009, p. 11),

muitos jovens deixam a escola sem qualificações úteis, enquanto outros são colocados em várias formas de condições especiais, longe das experiências educacionais comuns, e alguns simplesmente desistem, pois as aulas lhes parecem irrelevantes para suas vidas.

Uma ruptura na estrutura organizacional da escola se faz necessária para que todo o formalismo presente a partir das modalidades de ensino, matrizes curriculares e atividades organizativas permitam deixar fluir, novamente, a ação formadora inerente à educação. O modelo educacional com o qual estamos trabalhando já mostra sinais de esgotamento há algum tempo, nos permitindo perceber que o conhecimento, sendo uma matéria-prima da educação escolar, deve passar por processos de reinterpretação, pois a diversidade humana (diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, entre outras) a cada dia que passa, destaca-se como sendo uma condição fundamental para se entender como podemos aprender e compreender o mundo e a nós mesmos(as).

A escola não pode continuar ignorando, ocultando, negando e marginalizando as diferenças nos seus processos educativos. O que ocorre é que a democratização escolar abriu

as portas da escola a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. A escola passou a incluir, no sentido do acesso, indivíduos e grupos diversos, mas não se atualizou em termos de abordar as diversidades de formas de existência, que fogem à lógica da homogeneização tradicionalmente vivenciada nos contextos escolares. Desse modo, a escola exclui aqueles(as) que ignoram o conhecimento e entendem que a democratização é massificação de ensino, não criando possibilidades de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos (MANTOAN, 2003).

No âmbito desta pesquisa, entendo que a inclusão educacional de pessoas surdas deve levar em consideração a forma de comunicação própria desses sujeitos, que se dá através da língua de sinais. Entretanto, se torna válido lembrar que esse processo de inclusão não pode se tratar simplesmente da adoção de uma política de adaptação aos moldes já existentes na instituição, baseados na suposta normalidade das pessoas ouvintes, uma espécie de inclusão que se faz por mera obrigação legal e que, assim sendo, não se trata de inclusão, mas de acesso. A inclusão escolar aqui nesta pesquisa é vista como a possibilidade de rompimento de padrões predefinidos de normalidade, pois considera que cada aluno(a) possui características e especificidades particulares, modos de vida e visões de mundo próprias, que precisam ser reconhecidas e valorizadas no ambiente educacional. Nesse sentido, a inclusão é pensada não apenas como socialização, mas como prática inerente ao processo de escolarização que envolve processos de ensino e de aprendizagem.

Laplane (2004) discute a existência de uma fragilidade nas propostas de inclusão em que, frequentemente, o discurso acaba contradizendo a realidade educacional brasileira. Essa realidade se caracteriza por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, qualificação dos(as) professores(as) cuja formação deixa a desejar. A lógica da inclusão, contrariamente a esse contexto, propõe uma realidade muito distante daquela que é vivenciada por boa parte das escolas em nosso país.

Essas condições de existência do sistema educacional põem em questão a ideia de inclusão, que propõe inserir os(as) alunos(as) nos contextos escolares presentes. Assim, o discurso mais corrente da inclusão a circunscreve no âmbito da educação formal, ignorando as relações desta com outras instituições sociais, apagando tensões e contradições nas quais se insere a política inclusiva, compreendida de forma mais ampla.

Refletindo sobre a função de proporcionar o aprendizado geral, a apropriação dos avanços do conhecimento, da tecnologia e da diversidade das manifestações culturais para os(as) alunos(as), e isso se estende também aos(as) estudantes com deficiência e aos(as) estudantes surdos(as). É importante tomar como referência a função social da escola. Nesse mesmo íterim, Vasques e Bridi (2011, p.229), ao considerar a função social e constitutiva da escola, acredita “na transformação dos sujeitos por meio da oferta dos conhecimentos socialmente construídos. A apresentação dos conteúdos escolares não deve estar centrada nas funções elementares e nos limites pré-estabelecidos”. Desse modo o(a) aluno(a) precisa estar envolvido nas diversas atividades da escola.

E essa função se faz presente para que os(as) profissionais de educação, ao executarem suas práticas, não caiam na imobilidade e não reduzam a escola à essa função de apenas "socializar" estudantes com deficiência. Além disso, serve para que possamos desenvolver um projeto e processo de inclusão a partir da realidade escolar nacional e, mais ainda, particular de cada instituição de ensino.

Assumir uma postura de alteridade e empatia com relação ao outro (seja ele diferente ou semelhante ao eu) acaba sendo um “conteúdo” que muitas formações iniciais e continuadas de professores(as) nem sempre conseguem ensinar. Ou seja, para que a inclusão exista nos espaços escolares, especialmente, nas práticas docentes, é necessário que ela não seja pensada como responsabilidade de apenas um curso ou processo educativo isolado, em que a contemplação desse assunto resolveria os problemas de exclusão e ensinaria às pessoas como devem incluir. Desse modo, não se trata de algo que se aprenda e se coloque em prática simplesmente após participar de uma formação ou aquisição de conhecimento teórico. A inclusão, em uma perspectiva ampla de reconhecimento e valorização da diferença, é um modo de agir ético, político e pedagógico. Aliás, admito que, em meu ponto de vista, não existe um “ensinar a incluir”, pois a inclusão não é um processo acabado e finalizado, mas aberto, inacabado, incompleto e com constantes desafios.

Assim, considero que a legislação para Educação Especial pode acabar se tornando ambígua ao considerar que casos de inclusão devam acontecer em situações de altas habilidades, autismo, surdez, deficiência física, deficiência visual, baixa visão, surdocegueira, síndrome de *Down* etc. (BRASIL, 2006). Ambígua na medida em que, ao tratar das várias

deficiências, diferenças e altas habilidades como algo unificado, pode reforçar a lógica binária de *inclusão x exclusão*.

Por isso, ampliar a ideia de inclusão é considerar que, a partir da cultura, diferentes identidades são extraídas e assumidas. Dessa forma, a raça/etnia, a sexualidade, o gênero, a classe social, entre outros marcadores sociais, irão compor o cenário identitário de uma pessoa e produzirão situações de in/exclusão, de maneira particular ou sobrepostas. Nesse caso, por exemplo, não basta dizer que Joana é uma aluna surda, pois, se ela for negra, pobre e homossexual será diferente de uma Joana branca, rica e heterossexual. Marcadores culturais podem aprisionar e libertar. Incluir e excluir.

Como compartilham Veiga-Neto e Lopes (2011), a inclusão não é necessariamente “o outro” da exclusão. Inclusão e exclusão até se articulam em uma mesma episteme e em um mesmo caráter político, cultural e ideológico (LOPES e DAL'IGNA, 2007). A in/exclusão vai se caracterizar pela presença de todas as pessoas nos mesmos espaços físicos e será através do reconhecimento dos indivíduos sobre suas in-capacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento que ocorrerá ou não sua participação no âmbito social, educacional e laboral.

Veiga-Neto e Lopes (2011, p.125) problematizam a forma como inclusão está posta nas escolas, quando atribuem a esse processo o termo *in/exclusão*, “entendendo que as políticas que a promovem, bem como o uso da palavra *inclusão* em circulação, afinam-se tanto com a lógica do binário moderno *inclusão x exclusão* quanto com a lógica contemporânea em que a inclusão funde-se com a exclusão”.

Nesse mesmo sentido, Dorziat (2009, p.64) também tece críticas a essa proposta inclusiva, “embora essas escolas tratem sobre temas como igualdade e solidariedade, continuam sua trajetória de apagamento das diferenças, por meio de formas subliminares de invisibilidade do outro nos Currículos escolares”. Assim, acredito que a inclusão, no caso específico das pessoas surdas, é um processo que visa promover sua participação mais efetiva na sociedade, cabendo às escolas se articularem e considerarem os critérios de urgência em estabelecer tanto uma maior interação para com a língua de sinais, como uma revisão curricular que reconheça nas identidades surdas, potenciais culturais a serem considerados nos atos de ensinar e aprender, valorizando, assim, a cultura surda.

Nos Estudos Culturais, a questão das identidades/diferenças se tornou basilar para se compreender a heterogeneidade dos sujeitos. Nesse viés, a identidade pode ser concebida

como uma positividade, aquilo que o “eu” é, se autorreferenciando, de modo autônomo (SILVA, 2009). No meu caso particular: “sou brasileira, sou branca, sou mulher”.

No caso desta pesquisa, quando me refiro às pessoas surdas, considero como superada a visão delas como pessoas deficientes (ou com deficiência), ou a ideia de apontar “o surdo” como sendo um único sujeito (única raça, único credo, único gênero). Os sujeitos surdos são diferentes entre si e a própria surdez é experimentada de modos diferentes, a partir da intersecção entre a surdez e os outros marcadores sociais. Assim, a identidade surda está mergulhada em uma cultura própria e mantém relação de negação com outras culturas. Considerando as identidades surdas, as pessoas surdas, através do contato com outros jeitos surdos de ser, assumem suas subjetividades (sou uma pessoa surda que possui essas outras tantas características). Sendo assim, a partir desse pressuposto, conseguimos afirmar que o marcador “identidade” estabelece uma dependência com o marcador “diferença”. São, nessa perspectiva, pares complementares.

Silva (2009) aponta que a identidade e a diferença são inseparáveis e que são criações sociais e culturais. Portanto, quando a pessoa surda assume sua subjetividade (eu sou uma pessoa surda), logo conclui que, pela diferença, ela não é uma pessoa ouvinte (MÜLLER; KARNOPP, 2015). Então, a diferença também é autônoma, mas ao contrário da identidade, é concebida como aquilo que o “eu” não é, mas o que o “outro” é. “Ele é africano, ele é negro, ele é homem”.

As identidades surdas se constroem a partir da relação dos pares surdos(as)/surdos(as), em que, por meio da identificação de elementos semelhantes, como o fato de não ouvirem, a experiência visual e o uso da língua de sinais (o que tem no “outro-mesmo-surdo” também tem no “eu surdo”), assumem uma subjetividade política e social. Vale lembrar que nas identidades surdas também pode-se encontrar outros jeitos de ser surdo, como as pessoas surdas que permitem que o oralismo ou que o uso do implante coclear faça parte de suas subjetividades ou mesmo aquelas que nunca foram socializadas em Libras, desconhecendo a comunicação naquela que seria sua primeira língua. Logo, afirma-se que a identidade surda não é única, homogênea ou cristalizada; por isso, parece fazer mais sentido falar em identidades surdas, no plural.

No campo dos Estudos Culturais, o conceito de cultura é fundamental e não será visto como um conceito que carrega a ideia de distinção, hierarquização e segregação (baseado

numa visão elitista), como dizem Costa, Silveira e Sommer (2003). Os EC, na medida em que reconhecem a cultura como um campo de luta em torno da significação (SILVA, 1999), que opera a partir de relações de poder e que desnaturalizam e problematizam desigualdades, assumem um papel que esse marcador constitui, e não apenas determina. A cultura tem um caráter de produzir, criar e de construir, relacionado não apenas aquilo que ainda não é, mas também sobre aquilo que já é de forma inconclusa e sempre inacabada. Ignorar isso seria o mesmo de engessar a prática que a cultura tem de significação. Para os Estudos Culturais, a cultura é compreendida como uma:

[...] expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e organizam suas experiências comuns; cultura como o material de nossas vidas cotidianas, como base de nossas compreensões mais corriqueiras. A cultura passa a ser vista tanto como uma forma de vida (ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e relações de poder), quanto toda uma gama de produções, de artefatos culturais (textos, mercadorias, etc.) (COSTA, 2011, p. 109).

Ou seja, é por meio da cultura que atribuímos sentidos às nossas experiências, por meio de códigos comuns a um determinado conjunto de pessoas. A cultura, para Silva (2001, p. 17), “é uma prática de significação, uma prática produtiva, uma relação social, uma relação de poder e uma prática que produz identidades sociais.”

Com relação às pessoas surdas, é possível dizer que elas possuem uma cultura própria, reconhecida como cultura surda. Para as pessoas surdas, a forma como elas interpretam as práticas sociais, cheias de significados sejam substantivos ou epistemológicos, constitui suas culturas.

Por "substantivo", entendemos o lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições, e relações culturais na sociedade, em qualquer momento histórico particular. Por "epistemológico" nos referimos à posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceitualização, em como a "cultura" é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo (HALL, 1997, p. 16).

É na cultura surda que as pessoas surdas se constroem. Ao fazer suas leituras de mundo através da experiência visual, o mundo se aproxima de suas essências através do olhar, o que potencializa suas habilidades viso-gestuais. Com isso, surge uma necessidade para essas pessoas de compreenderem o mundo de fato, já que são sujeitos e estão no mundo. Ao contrário do que algumas pessoas deduzem, pessoas surdas não devem viver isoladas e incomunicáveis no mundo. E é com a aquisição da linguagem que suas identidades serão

fortalecidas. A partir disso, a língua de sinais se torna um artefato cultural, fazendo parte da cultura surda. O surdo que acaba ficando às margens das experiências do seu meio social pode acabar em um estado de "falta de consciência" que compromete o seu desenvolvimento cognitivo e social (SILVA, 2002).

Artefato cultural, assim como exposto por Strobel (2013), seriam os elementos peculiares da cultura surda por meio dos quais são constituídas produções do sujeito com suas particularidades. Dentro da cultura surda, existem vários artefatos culturais, como a experiência visual, a linguística, a literatura surda, a vida social, o esporte, as artes, políticas etc. Ainda, o conceito “artefatos” não se refere apenas a uma cultura materializada, mas àquilo que na cultura produz sujeitos com seus próprios modos de ser, ver, entender e transformar o mundo (STROBEL, 2013).

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. (STROBEL 2013, p. 29)

Então, como características mais marcantes das pessoas surdas têm-se o uso da língua de sinais e as experiências visuais. Mas, é importante destacar que a Cultura Surda não se reduz apenas a esses artefatos. As construções subjetivas e identitárias das pessoas surdas ganham força em suas ideias, em seus hábitos e em suas visões de mundo, na família, na literatura, na política e na sociedade encontram lugares para se alicerçar.

Nesse sentido, não se pode mais fazer e refazer a educação, considerando a cultura como uma “variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo mover-se” (HALL, 1997, p. 23), ou como cultura única, hegemônica, construída a partir de marcadores que marginalizam, entre outros grupos minoritários, as pessoas surdas.

Fugir da tentativa de homogeneizar as culturas se torna um grande desafio dentro das escolas, mas é necessário deixar acontecer esse *mix cultural* (HALL, 1997) dentro dos espaços escolares para que alternativas híbridas de promover uma educação multicultural sejam alcançadas, sem focar ou reduzir-se a apenas algumas dessas culturas.

Moreira (2001, p.66) me ajuda compreender sobre Educação Multicultural, ao relacionar multiculturalismo e o ambiente ao qual está exposto indica que o

“multiculturalismo representa, em última análise, uma condição inescapável do mundo ocidental, à qual se pode responder de diferentes formas, mas não se pode ignorar. Multiculturalismo refere-se à natureza dessa resposta”.

E nesse contexto, concordo com Moreira (2001, p. 66-67) quando afirma que a partir da promoção da Educação Multicultural desenvolve “sensibilidade para a pluralidade de valores e universos culturais, decorrente do maior intercâmbio cultural no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades. Pode-se também empregá-la para resgatar valores culturais ameaçados, visando-se garantir a pluralidade cultural”.

No campo dos Estudos Culturais, a ideia essencialista de identidade, em que as pessoas possuíam uma essência única e imutável, vai dar espaço à ideia de identidade que resulta de um diálogo entre e no interior das culturas (e não fora delas), em que o “eu” se sente representado e incomodado a responder aos códigos culturais carregados de significados. Assim, se formam as subjetividades humanas, como explica Hall (1997), e estas farão conexões com as relações de poder que cercam os sujeitos, entendendo-se que tudo faz parte de uma lógica de dominação, exploração e/ou exclusão. Nessa direção, para Costa, Silveira e Sommer:

De certa maneira, pode-se dizer que os Estudos Culturais em Educação constituem uma resignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica (2003, p. 54).

Contextualizando o significado de identidade atribuído por Hall (2000) e que será tomado adiante neste texto, os Estudos Culturais, em sua concepção pós-moderna, considera que este processo de identificação é algo provisório, variável e, algumas vezes, contraditório ou não resolvido. Portanto, não é fixo, essencialista ou permanente, e não se sustenta na igualdade, mas na diferença.

Diante disso, é de suma importância que, no ambiente escolar, se reconheçam e se valorizem as diferenças de cada estudante e, no caso dos(as) estudantes surdos(as), é fundamental que haja, na escola, a presença de professores(as) surdos(as), para que a cultura surda seja resgatada, facilitando o processo de construção das identidades dos(as) alunos(as)

surdos(as), assim como também, servindo como referência linguística, conforme apontam Strobel (2013), Quadros (2012) e Dorziat (1999).

Além disso, entendendo que a Língua de Sinais é um importante instrumento que constitui os processos formativos das pessoas surdas², a disciplina de Libras precisaria ser valorizada em todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, por exemplo, deveria integrar todas as atividades, e nos Ensinos Fundamental e Médio, poderia surgir como língua de instrução e componente curricular específico, assim como determina a legislação (BRASIL, 2005).

A relevância da Libras na área educacional e, mais ainda, na educação de pessoas surdas precisa ser considerada de forma sistêmica, para além de uma disciplina, constituindo os saberes dessas pessoas, na medida em que representam a forma que, muitas delas, utilizam para se comunicar e, nesse sentido, fazerem-se visíveis e inteligíveis. Em outros termos, a Libras não pode ser tomada apenas como código linguístico, mas como meio dialógico de se desenvolver conteúdos pedagógicos e de promover a comunicação entre surdos(as) e ouvintes.

A educação deve ser pensada como constituição de subjetividade. Portanto, para além da comunicação e/ou apreensão do conteúdo, é preciso refletir sobre a construção do ser. Entretanto, Dorziat (2004) ressalta que o uso da língua de sinais, apesar de ser um critério básico, não deve ser visto como a solução para a inclusão de pessoas surdas e para os diversos problemas que envolvem o ensino dessas pessoas. Em geral, pelo fato de a língua de sinais ser a forma de comunicação mais utilizada pelas pessoas surdas, atualmente no espaço escolar, essa comunicação tem se efetivado, muitas vezes, apenas entre os(as) alunos(as) surdos(as) e o(a) profissional intérprete de Libras. Assim, considerar a importância dos processos de interação dos(as) alunos(as) surdos(as) para com os(as) professores(as) e colegas ouvintes é, sem dúvida, um grande passo para que haja relações humanas inclusivas, formações identitárias e desenvolvimento de todos os indivíduos participantes nesses processos. A identidade, então, torna-se uma “celebração móvel: formada e transformada continuamente

2 Cabe destacar que reconheço que nem todas as pessoas surdas utilizam língua de sinais, embora possuam identidade política e cultura próprias. Algumas vezes não utilizam a língua de sinais por não terem acesso a essa cultura, outras vezes por exigências familiares, indo para um viés oralista (tentando padronizar as pessoas surdas com as ouvintes) e, ainda, em outras situações, por uma questão de identidade surda consciente em que a pessoa surda escolhe se assemelhar à pessoa ouvinte (oralismo ou implante coclear).

em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2000, p. 13).

Nessa direção, considerar o espaço escolar como local formador de identidades é ter noção dos processos de homogeneização e nivelamento que perpassam a maioria das instituições educativas, problematizando-os, buscando transformar as relações entre as pessoas nas escolas em um processo mais justo e menos desigual. Tais processos adotam como referencial aquilo ou aquele(a) que é diferente, se refletindo de modo desigual, o que precisa ser desnaturalizado e abordado educativamente pelas escolas, por meio de seus currículos.

O trabalho educativo com vistas à inclusão, e não apenas ao acesso, não pode ser sinônimo de simplesmente matricular alunos(as) surdos(s) juntamente com alunos(as) ouvintes nas salas regulares. Os(as) alunos(as) surdos(as), assim como qualquer outro(a) com necessidades especiais ou deficiências, possuem direito a um processo e ensino-aprendizagem que atenda às suas necessidades educativas específicas, já que possuem uma cultura própria (visual/gestual).

Por isso, é importante que as escolas adotem posturas significativas para a construção de identidades surdas, podendo ser a inserção do ensino de Libras no currículo uma alternativa inicial. A Língua de Sinais pode ser ferramenta de mudança, na medida em que fizer realmente parte do processo educacional como o fazem as demais línguas que exercem o papel de instrumento de comunicação, de pensamento, de visão de mundo, de identidade e de desenvolvimento social e coletivo.

Argumento que estar atento(as) às vozes das pessoas surdas, às mensagens que elas querem passar, como se organizam em sociedade, como estão postas suas ideias e aspirações, irá contribuir para uma estruturação curricular referenciada na cultura.

Assim como a cultura, o currículo para as diferenças também é visto como prática de significação que produz e cria. Dessa forma, os significados curriculares não podem ser tomados como fixos, fechados, acabados e singulares (SILVA, 2001). Entretanto, diferentemente da cultura, sobre o currículo existem regras e convenções institucionais; mas, mesmo assim, ele é enxergado como discurso em virtude do caráter político que o perpassa. “O currículo, visto como texto, como discurso, como matéria significante, tampouco pode ser

separado de relações de poder. Vincular a educação e, particularmente, o currículo, às relações de poder tem sido central para o projeto educacional crítico” (SILVA, 2001, p. 24).

Os novos modos de ser e estar na sociedade são provenientes de uma verdadeira revolução cultural que toma como centralidade a cultura, visto que ela penetra nos mais variados espaços da vida social (HALL, 1997). Sendo assim, é preciso dar o real valor aos estudos sobre cultura, pois é uma variável fundamental, constitutiva e determinante no ensino e na formação do currículo como prática social. Nessa direção, o campo do currículo é um campo que implica relações de poder, e a escola e o próprio currículo são os territórios de produção dessas relações, assim como também de circulação e consolidação de significados (COSTA, 1999).

Entretanto, currículo não é cultura apenas pelo fato da escola trabalhar e produzir conhecimento. Considerando o currículo como prática cultural implica entendê-lo como produtor de significados, como território que cria e produz a cultura. O currículo também está vinculado à produção e organização das identidades dos sujeitos; ele tem participação no que somos e em quem nos tornamos. Assim, parto do princípio de que os currículos precisam reconhecer as diferenças e atuar para que elas não se transformem em desigualdades. Esse currículo é aquele que não silencia a cultura e a identidade de seus(suas) participantes, ao contrário, as valoriza.

O currículo que inclui é o que reescreve, de forma contínua, o conhecimento escolar levando em consideração as diferentes identidades que estão envolvidas no processo educacional. É aquele que não adota mais a visão homogeneizadora e estereotipada de que os(as) estudantes possuem identidades fixas e que essas perduram durante todo o processo escolar (MOREIRA; CANDAU, 2007). Abrir as portas das escolas e permitir, de forma consciente e responsável, a interação entre diferentes culturas é uma forma de ampliar os horizontes curriculares. Certa e inevitavelmente, questionamentos sobre aquilo que é apresentado como natural surgirão e podem ser problematizados e ressignificados, fomentando, assim, a produção do conhecimento. Nesses termos, se torna incabível visualizar processos de educação inclusiva sem levar em conta as intervenções que as culturas realizam sobre ela e, para isso, é fundamental construir currículos abertos ao trabalho educativo que reconheça e valorize as diferenças.

Sendo o currículo uma ferramenta escolar que existe para determinar os caminhos que serão trilhados suas práticas de ensino e aprendizagem, geralmente ele é pensado por aqueles que o constituem e são constituídos por ele. Nesse sentido, Corazza (2002) discute a ideia de currículo para a diferença como sendo aquele que está sempre problematizando as questões de classe, gênero, relações de poder, culturas, identidades, diferenças, dentre outras, entre as quais eu incluiria as especificidades das vivências das pessoas surdas nas escolas e fora delas.

O currículo que embasa uma educação inclusiva precisa fazer convites constantes para questionar e problematizar, executar diferentes traçados, pensar o impensado, construir novos conceitos, colocar em questão conceitos já ditos e reconstruí-los. Causar surpresas e alegrias, empoderar os pares e permanecer ativista para propagar a diferença. Esse currículo não pode ser fixo em seus significados e valores, tampouco em suas subjetividades.

Se atentar para que não ocorra a pluralização de ideias de um currículo para as diferenças é não se inclinar, como afirma Skliar (2003), à pedagogia que hospeda, abriga ou inclui sem se importar em conhecer o seu hóspede, se interessando apenas pela estética do ato de hospedar, abrigar, incluir. Para Louro (1997, p.64):

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem.

O processo de ensino-aprendizagem, nessa direção, se reveste de sua função, quando permite que as diferentes significações se manifestem e estabeleçam relações consistentes, considerando as especificidades linguísticas, culturais e sociais de cada indivíduo. Esse é o processo que conduzirá a uma melhor aquisição do conhecimento e contribuirá para a formação social, afetiva e cognitiva de cada aluno(a), entre eles(as), os(as) surdos(as).

No que tange à discussão sobre o processo de planejamento curricular para pessoas surdas, Skliar (2013, p.13) aponta críticas ao fato de que são pessoas que dialogam culturalmente de formas diferentes das pessoas surdas as responsáveis por pensar e planejar os caminhos educacionais do sujeito surdo, “o ouvintismo desenvolveu não apenas uma, mas várias formas de colonização do currículo, por meio de uma trama de representações

variadas”. Nesse sentido, as pessoas surdas não são consideradas, convidadas e mesmo pensadas para que possam expor suas opiniões e contribuições para formulação do currículo a elas direcionado. As pessoas ouvintes, aquelas que usam a forma oral-auditiva para a comunicação, são as representantes para pensarem as políticas curriculares também destinadas para as pessoas surdas.

Apresentando concepções da surdez na perspectiva da deficiência, o currículo é construído e operacionalizado nas mais variadas formas. Skliar (2013, p.13-14) pontua algumas: “o currículo para deficientes mentais”, no qual as pessoas surdas não possuem sanidade mental para o convívio social; “o currículo para os ouvintes” que não considera as particularidades das pessoas surdas; “currículo para deficientes da linguagem”, no qual as pessoas surdas são reconhecidas como sujeitos com faculdade mental prejudicada e conseqüentemente a linguagem; “currículo da beneficência laboral”, em que as pessoas surdas são treinadas em atividades e assim servem de auxiliares à pessoas ouvintes; por último, quando pessoas surdas não se encaixam nessas propostas apresentadas, são inseridas no “currículo salva-vidas”, em que, assim como os demais mencionados, seria um tipo de currículo pensado para as pessoas surdas, porém, voltado para a cultura ouvintista que é subordinado e coordenado pela oralidade e com um pensamento de (falso) progresso educacional, pois, como pode funcionar um currículo idealizado para as pessoas surdas se ele exclui o lugar de fala desses sujeitos, nega suas identidades e o marcador cultural que é a Língua de Sinais? Com isso, concordo com Skliar (2013) quando afirma que, mesmo existindo várias formas de currículo pensadas para as pessoas surdas, em todas elas existiu uma base ouvintista em comum, que não leva em conta as especificidades da pessoa surda.

Na base de todas essas formas, o ensino pela oralidade é o foco para que as práticas pedagógicas possam acontecer, ou seja, a língua de sinais, própria da pessoa surda não é considerada, o que dificulta a aprendizagem. Além disso, não há a preocupação de que as pessoas surdas possam partilhar entre si, assim como acontece com as pessoas ouvintes e, desse modo, o processo de identificação de cultura e identidade das pessoas surdas tende a serem fadadas ao fracasso. Dito isso, explicitado o referencial teórico que sustenta este trabalho passo, a seguir, a explicitar os caminhos metodológicos da dissertação.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Fazer pesquisa, no Brasil, se utilizando de uma abordagem pós-crítica em Educação, significa, como propõe Paraíso (2004, p. 287), questionar “o conhecimento (e seus efeitos de verdade e de poder), o sujeito (e os diferentes modos e processos de subjetivação), os textos educacionais (e as diferentes práticas que estes produzem e instituem)”.

A metodologia desta pesquisa se embasa nas palavras de Costa (2007, p. 150), quando ressalva que “não se pode fundamentar uma pesquisa sem um método, pois o fato de não haver o método distintivo da ciência não abre uma concessão de também não haver rigor e método”. Com isso, a presente pesquisa se utiliza dos princípios da abordagem qualitativa, a fim de situar-se diante do seu objeto e reconhecer sua dinamicidade em âmbitos cultural, subjetivo e prático. As percepções dos(as) entrevistados(as), suas subjetividades, aliadas às teorias, permitiram significar suas ideias em relação ao processo de inclusão escolar de pessoas surdas e às suas próprias práticas docentes, especialmente suas relações com a língua de sinais. De acordo com Flick (2009, p. 25), a pesquisa qualitativa considera:

a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc, tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto.

A pesquisa qualitativa, nessa direção, não está preocupada com o quantitativo de participantes ou de material empírico a ser produzido, mas com os sentidos atribuídos pelos diferentes sujeitos às questões e objetivos da pesquisa. No âmbito dos Estudos Culturais, as pesquisas priorizam os contextos locais e se dirigem a sujeitos específicos, não sendo, portanto, pesquisas preocupadas com a generalização dos resultados ou com grandes narrativas. Sustentam-se na premissa de que “não gostam de explicações universais, nem de totalidades, nem de completudes ou plenitudes” (PARAÍSO, 2004, p. 4).

Fazer pesquisa no campo dos EC é dar preferência à invenção, à criação, à produção. É extrair pressupostos da linguagem, do discurso, dos processos cambiantes de subjetivações

dos/entre sujeitos. É discutir aquilo que já foi dito e, a partir daí, fazer surgir novos significados, contagiando e plantando, de diferentes maneiras, o terreno estudado. Mesmo que alguns procedimentos de produção de material empírico sejam definidos inicialmente, Gerhardt *et al* (2009) nos lembram que é durante a realização da pesquisa que o(a) pesquisador(a) irá buscar informações para elucidar o fenômeno estudado, dando liberdade para que a própria pesquisa trilhe seus caminhos. Nessa direção, em uma pesquisa qualitativa, os instrumentos e procedimentos metodológicos podem ser flexíveis, permitindo ao(à) pesquisador(a) adicionar ou ressignificar questões a serem investigadas durante a pesquisa.

De acordo com Minayo (1996, p. 21 e 22), uma pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como aquela que permite a valorização do “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Com isso, podemos dizer que pesquisar qualitativamente significa também interpretar as situações e experiências vividas pelos seres humanos.

Conforme sinalizei na introdução, pretendo, com este trabalho, *analisar o processo de inclusão das pessoas surdas em uma escola pública regular considerada referência (em 2009) em inclusão no município de João Pessoa, desejando, especificamente, refletir sobre o modelo de inclusão implantado na referida escola; identificar os elementos teórico-metodológicos norteadores do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; analisar a concepção de inclusão que embasa o currículo escolar e reflete nas atividades desenvolvidas pelos profissionais da escola.*

Para dar conta dos objetivos propostos, esta pesquisa foi desenvolvida em dois movimentos metodológicos complementares, quais sejam: a) análise documental, com foco no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola investigada e b) entrevistas semiestruturadas com docentes e equipe gestora da escola estudada.

A pesquisa documental é aqui definida, na perspectiva de Gerhardt *et al* (2009, p. 69), como “aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não-fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, estabelecendo suas características ou tendências”. Neste trabalho, tomo o PPP da escola como um documento, na medida em que nele se apresentam as

intencionalidades ético-político-pedagógicas da escola, sinalizando os princípios que ali são indispensáveis.

A pesquisa documental também, na visão de Gil (2008), se utiliza de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser re-elaborados com relação ao objeto da pesquisa. Este autor afirma que uma das vantagens da pesquisa documental é que ela não exige contato com os sujeitos da pesquisa. Entretanto, nesta pesquisa, o contato foi realizado, justamente, para compreender a percepção dos sujeitos entrevistados e problematizar o que encontraremos no PPP.

Sobre as entrevistas, para Lüdke e André (1986), são como um meio de obter mais profundidade com relação às informações coletadas. As entrevistas foram realizadas com quatro profissionais envolvidos(as) no processo de inclusão e no ensino dos(as) alunos(as) surdos(as), a fim de fazer um apanhado significativo de como se deu (e continua se dando) esse processo no decorrer dos últimos dez anos. O roteiro das entrevistas está disponível no Apêndice B, ao final deste trabalho.

O desenvolvimento da presente pesquisa teve como *lócus* uma escola municipal de ensino fundamental situada na cidade de João Pessoa – PB³, criada no ano 2000, sob o Decreto de Fundação Nº 4019/2000 do Conselho Municipal de Educação. A escola oferece atualmente Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos (EJA), 1º e 2º segmentos. A Escola Referência é considerada uma referência na inclusão de alunos(as) adolescentes, jovens e adultos(as) considerados especiais, devido ao fato de que, no ano de 2009, com o processo de inclusão no Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa-PB, essa escola foi indicada pela Secretaria de Educação (SEDEC) como uma escola pólo de atendimento de alunos(as) surdos(as), pois, mesmo que os(as) alunos(as) surdos(as) não residissem no mesmo bairro em que a escola está situada, ela acabou concentrando tais alunos(as). Desde então, a instituição tem se destacado na modalidade da educação especial e recebido alunos(as), inclusive, de outras comunidades.

Considerando o tempo de atuação da escola na oferta de atendimento especializado para estudantes surdos(as), quase dez anos, acredito ser importante conhecer, do ponto de

3 Por questões éticas, a partir de agora, o *lócus* da pesquisa será nomeado Escola Referência, devido ao título que ela ganhou ao longo de todo esse tempo de trabalho oferecido à população, assim como também como uma forma de reflexão, diante dos achados finais desta pesquisa.

vista do PPP da escola, bem como na percepção dos sujeitos que ali trabalham, como os processos de inclusão dos(as) estudantes matriculados(as) nessa escola vêm ocorrendo, principalmente no que se refere aos(às) estudantes surdos(as).

A escolha do *lôcus* da pesquisa se deu após um debate que ocorreu em uma das aulas da disciplina de Seminários em Estudos Culturais da Educação, cursada no mestrado em Educação do PPGE, em que os(as) colegas de curso, juntamente com o professor ministrante da disciplina⁴, analisaram algumas ideias expostas por mim sobre o meu antigo projeto de dissertação, e em uma perspectiva crítico-construtiva, me propuseram algumas ideias que eu poderia explorar para alcançar um melhor desempenho no desenvolvimento da pesquisa. Entre os(as) colegas, tínhamos uma supervisora da referida escola, que pontuou questões internas bastante interessantes sobre o seu ambiente de trabalho (e, naquele momento, possível *lôcus* da minha pesquisa), despertando, assim, o interesse para seguir com tais ideias ofertadas a mim com tanto apreço.

A partir daí, iniciaram-se os procedimentos para submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPB⁵. Nesse processo, precisei buscar diversos documentos, entre os quais uma Carta de Anuência da Secretaria de Educação do Município de João Pessoa. Sob posse da Carta, elaborei os instrumentos solicitados pelo CEP: o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e o roteiro de entrevistas (Apêndice A e B, respectivamente), como orienta a Resolução CNS 510/2016, Brasil (2012), havendo a submissão do projeto ao Comitê de Ética da UFPB, por intermédio da Plataforma Brasil. Com o processo 12830819.0.0000.5188, aprovado no final do mês de maio de 2019, foram feitos os primeiros contatos a fim de iniciar as visitas à escola para a realização da pesquisa.

Após a aprovação do projeto no CEP da UFPB, fui à escola para apresentar a pesquisa e iniciar o processo de produção do material empírico.

Minha primeira visita à escola Referência foi para apresentar a proposta do meu projeto de pesquisa para a gestão. Ao chegar lá, prontamente, fui recebida pelo diretor, que acolheu e intermediou a execução da minha pesquisa naquele local. O diretor me apresentou à

4 Este componente curricular foi ofertado pelo Prof. Dr. Fernando Andrade, vinculado ao PPGE/UFPB na Linha de Estudos Culturais da Educação.

5 Este projeto de pesquisa foi aprovado no mês de maio do ano de 2019, por meio do parecer N. 3.340.855 do Comitê de Ética da UFPB, através da Plataforma Brasil e se encontra em anexo a este trabalho.

professora da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e me deixou à vontade para que, sempre que eu precisasse de ajuda, me reportasse a essa professora, pois de acordo com o objeto da pesquisa, ela me daria, segundo ele, um suporte eficaz.

O AEE é um espaço que proporciona momentos didático-pedagógicos entre o(a) aluno(a) surdo(a) e o(a) professor(a) que faz a mediação nesse espaço. De maneira geral, o AEE, de acordo com as leis que embasam a educação brasileira, engloba ações pedagógicas mais específicas que estão voltadas para a inclusão dos(as) estudantes que são o público da Educação Especial. Para ter o acesso ao AEE, esses(as) estudantes precisam ser categorizados(as) em um dos três grupos: com altas habilidades e superdotação, com transtorno global do desenvolvimento ou com deficiência(s). O AEE pode ser desenvolvido em Instituições Especiais, Centros de AEE, e nas escolas regulares (por meio de Salas de Recursos Multifuncionais/SRM - espaços na própria escola voltados unicamente para o apoio especializado de alunos(as) da Educação Especial/público alvo, que frequentam a escola regular).

Ainda na minha primeira visita à Escola Referência, conversei com a professora do AEE, já conhecida por mim do grupo de estudos sobre Educação de Surdos. Isso contribuiu bastante, pois ela me orientou sobre os melhores dias a serem realizadas as entrevistas com os(as) professores(as), intérpretes e outros(as) profissionais, como a psicóloga e gestores(as) (questão de tempo, dias e horários que estariam presentes na escola); me indicou também quem dos(as) professores(as) poderia contribuir melhor para a minha pesquisa, tendo em conta suas vivências na escola com alunos(as) surdos(as). A pré-escolha dos sujeitos se deu a partir do seguinte critério: trabalhar na escola Referência, como docente, parte da equipe gestora e intérpretes de Libras que tivessem contato direto com estudantes surdos(as).

Ainda na primeira visita, pude ter acesso às várias versões do Projeto Político Pedagógico da escola, que se concentram em 3 (anos 2008, 2012 e 2016) – uma atualização foi cobrada pela SEDEC no ano de 2018, mas essa versão não estava disponível no período do trabalho de campo. O PPP, em suas três versões, formaliza a proposta de ação educacional da Escola Referência, bem como apresenta a legislação e os princípios que orientam a prática educativa da instituição. A análise do PPP se orientou a partir de duas unidades analíticas, quais sejam: a) elementos teórico-metodológicos norteadores; b) concepção de inclusão que orienta o currículo.

Atualmente, a referida escola funciona nos turnos da manhã, tarde e noite e conta com um corpo institucional formado por: 2 gestores(as), sendo um(a) administrativo(a) e outro(a) pedagógico(a), 38 professores(as), 2 supervisoras, 2 psicólogas, 1 orientadora pedagógica e 3 intérpretes de Libras.

3.1 O campo da pesquisa

Como já sinalizei, a pesquisa foi realizada na Escola Referência, que se assumiu como um lugar estratégico pois lá, assim como em outras escolas, estão imersas a rotina escolar, as vivências e trocas de experiências entre estudantes, docentes e demais trabalhadores(as). De acordo com o PPP da escola Referência, a instituição foi construída e iniciou suas atividades em 15 de março do ano 2000, tendo sua inauguração oficial no dia 28 de junho do mesmo ano.

A escola ganhou destaque, sendo reconhecida como escola polo no atendimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) surdos(as). Por um período, a escola chegou a oferecer para a comunidade, de forma gratuita, um curso de Libras. Era priorizado o público que convivía diretamente com pessoas surdas, a exemplo dos familiares e amigos(as) dos(as) alunos e alunas surdos(as).

3.2 Os sujeitos da pesquisa

QUADRO 1 – OS REAIS SUJEITOS DA PESQUISA

SUJEITO	FORMAÇÃO ACADÊMICA	ATUAÇÃO	TURNO	NOME FICTÍCIO	IDADE	DURAÇÃO DA ENTREVISTA
Psicóloga	Graduação em Psicologia com Especialização em Psicopedagogia Institucional	Acompanha- mento	Manhã/ Tarde	PSICO	36 anos	30min21s

Professora	Graduação em Pedagogia com Especialização em Psicopedagogia	Pedagoga – 3º ANO	Tarde	PROFE 3	39 anos	19 min
Professora	Graduação em Pedagogia com Especialização em Psicopedagogia	Pedagoga – 2º ANO	Tarde	PROFE 2	49 anos	8min25s
Professora AEE	Graduação em Pedagogia/ Pós-Graduação em Educação/ Especialização em AEE	Sala AEE	Manhã/ Tarde	PROFE AEE	31 anos	1h18min51s

Os sujeitos entrevistados foram informados e esclarecidos sobre o teor da pesquisa e dos protocolos éticos para protegê-los como participantes, em especial, o sigilo de suas informações pessoais. Assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tornando viável a produção do material empírico.

Com relação às gravações das entrevistas, utilizei o gravador de áudio do meu smartphone e tentei fazer com que esse dispositivo não deixasse as pessoas entrevistadas inibidas durante suas falas. Para isso, procurei mantê-lo em um local fixo, com o modo avião do celular ativado para evitar ligações ou mensagens inesperadas. As gravações individuais das entrevistas duraram alguns espaços de tempo (já informados no Quadro 1). Cabe destacar que contei com o apoio da professora do AEE, na primeira semana (30 de agosto de 2019) em que realizei as visitas foi possível entrevistar duas profissionais da escola.

Uma, era a psicóloga. Com idade de 36 anos, graduada em Psicologia e com especialização em Psicopedagogia Institucional, iniciou seus trabalhos naquela instituição no ano de 2010 e definiu que suas atribuições ali, naquele lugar, eram mais voltadas para a adaptação dos(s) alunos(as). Lembrou, também, que tentava ajudar aos(às) professores(as) que tinham dificuldade em chegar até o(a) aluno(a). Essa profissional já esteve cerca de dois anos na gestão dessa escola.

Outro sujeito que foi possível entrevistar durante a primeira semana de visita à escola foi uma professora do 3º ano do ensino fundamental. Com 39 anos de idade, possuindo graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia, relatou-me que estava voltando para a sala de aula depois de 7 anos, pois tinha passado pela direção da escola, no cargo de diretora geral, estando ao total naquela escola um período de 9 anos.

Realizadas, inicialmente, essas duas entrevistas durante a primeira semana de trabalho de campo, confesso que o meu lado positivo ainda existente como pesquisadora esteve bem otimista e confiante, pois esses dois sujeitos não se opuseram a contribuir. Assim, tendo em vista o quantitativo dos possíveis sujeitos que eu pretendia entrevistar, visualizei de forma positiva que, se tudo continuasse andando como estava, conseguiria entrevistar a todos os sujeitos apontados a priori. Contudo, uma pesquisa de campo requer, do(a) pesquisador(a), entre outras características, a paciência, porque o processo de produção do material empírico nem sempre se dá conforme planejado. Algumas armadilhas podem existir nesse caminho, e nós, como pesquisadores(as), precisamos estar abertos(as) para modificar os planos.

Digo isso porque, durante a segunda semana de visita (7 de outubro de 2019) à escola Referência, não foi possível realizar nenhuma entrevista devido à falta de tempo deles(as) para a pesquisa e da agenda interna da escola. Assim, precisei reagendar meu cronograma de entrevistas.

Na terceira semana de visita (14 de outubro de 2019) à escola foi realizada entrevista com uma professora do 2º ano do ensino fundamental. Idade de 49 anos, graduada em Pedagogia e especializada em Psicopedagogia. Atua na escola Referência há 9 anos. Durante a entrevista, percebi que essa professora assumiu uma posição de defesa em suas respostas, que serão analisadas adiante. Destaco que também houve tentativas, nessa terceira semana, de encontrar um horário em que o intérprete de Libras estivesse disponível, sem sucesso.

Na quarta semana (21 de outubro de 2019) de visita à escola, procurei dar prioridade para articular um horário para que algum(a) dos intérpretes de Libras fosse entrevistado(a), pois gostaria muito que aparecessem suas contribuições em minha pesquisa. Porém, devido à grande demanda que eles(as) precisavam cumprir na escola (com relação à tradução/interpretação das aulas e acompanhamento dos(as) alunos(as) durante o intervalo), infelizmente, não foi possível termos um horário em comum para a realização da entrevista.

Sendo assim, entrevistei uma das professoras do AEE. Idade de 31 anos, graduada em Pedagogia, mestre em educação e especializada em AEE. No ano de 2010, ainda estudante de Pedagogia, foi estagiária na escola Referência. Entre os anos 2011 a 2014, assumiu a função de cuidadora na mesma escola. Nos anos 2015 e 2016 se afastou dessa escola, retornando em 2017 na função de professora do AEE.

Diante de algumas circunstâncias (dificuldades de compatibilidade de horários com a rotina de trabalho e/ou horários livres de alguns professores(as), gestores(as) e intérpretes de Libras, apontados como possíveis sujeitos desta pesquisa), percebi que continuar com o quantitativo inicial de sujeitos tornaria a pesquisa inexequível dentro dos prazos que eu tinha para finalizar os trabalhos.

Desse modo, portanto, as entrevistas foram realizadas com quatro sujeitos. Suas falas, ditas em entrevistas semiestruturadas, serão analisadas ao longo do trabalho.

3.3 Organização e análise do material empírico

Acredito que utilizar tanto a análise documental quanto a entrevista como técnica de produção de material empírico pareceram ser técnicas bastante adequadas para esta pesquisa. Elas me permitiram compreender a inclusão conforme apresentada pelo principal documento normatizador do currículo da escola quanto a percepção dos sujeitos sobre a realidade investigada. As entrevistas foram transcritas para o computador, buscando registrar com fidedignidade as falas dos sujeitos. A transcrição das entrevistas durou cerca de 1 mês, levando em consideração o tempo total para transcrever todas as falas.

O material empírico produzido foi analisado na perspectiva da Análise de Conteúdo (AC). De acordo com Bauer e Gaskell (2002, p. 195), “os materiais clássicos da AC são textos escritos que já foram usados para algum outro propósito. Todos esses textos, contudo, podem ser manipulados para fornecer respostas às perguntas do pesquisador.” Partindo da ideia de que o objeto da AC é o registro em si, a palavra, essa técnica de pesquisa tem como referência um conjunto de técnicas de análises da comunicação que pode utilizar as expressões dos sujeitos, buscando aquelas que se repetem e analisá-las através de categorias. Para Bardin (1977), a AC é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens,

indicadores (quantitativos ou não), permitindo a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens.

Tal conteúdo, segundo Rodrigues e Leopardi (1999), é a palavra, o aspecto individual da linguagem praticado, aqui, pelos alunos(as) com deficiência, levando em consideração as significações, “buscando compreender o que está por trás das palavras, outras realidades, expressadas [...] nas mensagens emitidas” (p. 43-44).

Bardin (1977) aponta que a AC possui algumas fases (e podem se aplicar às pesquisas qualitativas), que se inicia com a pré-análise de documentos, em que hipóteses podem ser formuladas, juntamente com objetivos para a pesquisa. Uma segunda fase da AC seria a exploração do material, utilizando técnicas específicas de acordo com os objetivos. A terceira fase da AC se detém ao tratamento e às interpretações dos resultados obtidos, se remetendo ao escopo teórico.

Dito isso passo, a seguir, a apresentar as análises do material empírico que integram esta dissertação.

4 ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO

A fim de alcançar os objetivos explicitados, precisei explorar o currículo em ação prescrito da escola, visto que o processo de inclusão na escola, *lócus* da pesquisa, iniciou-se no ano de 2009, completando 10 anos em que este discurso de escola de referência em educação inclusiva foi/é adotado socialmente. Considero que a ideia de analisar as diferentes versões do PPP produzidas nesse intervalo de 10 anos me permitiu observar como a inclusão tem sido posicionada em relação ao documento orientador do trabalho pedagógico na escola. As entrevistas foram potentes pois me permitiram conhecer as percepções de alguns(mas) dos(as) profissionais que atuam na escola Referência sobre a inclusão de estudantes surdos(as), os desafios e avanços dessa inclusão.

Desse modo, considero que a análise do PPP e a realização das entrevistas semiestruturadas foram estratégias pertinentes para produção do material empírico na medida em que me permitiram observar o fenômeno estudado a partir de duas perspectivas diferentes, quais sejam: a perspectiva da inclusão sinalizada pela escola e conforme a percepção dos(as) profissionais responsáveis por colocá-la em funcionamento no cotidiano das práticas educativas com e para estudantes surdos(as), conforme detalhamento a seguir.

4.1 A inclusão no Projeto Político Pedagógico da Escola Referência

Para Brasil (2001a), uma escola inclusiva é aquela que atende às necessidades dos(as) alunos(as), inclusive aqueles(as) com necessidades educacionais especiais. Isso ocorre por meio do estabelecimento de formas diferenciadas de organização escolar, e essas precisam assegurar o desenvolvimento e a aprendizagem a todos(as). O documento utilizado pela escola para catalogar todos os pressupostos e intencionalidades éticas, políticas, pedagógicas, administrativas e organizacionais desenvolvidas pela escola e oferecidas aos(as) alunos(as), independentemente de suas necessidades e condições efetivas de aprendizagem é o Projeto Político-Pedagógico (PPP).

O PPP é uma ferramenta dinâmica que reflete o que a escola pretende desenvolver. É considerado um documento norteador para a escola por conter reflexões, finalidades, objetivos, procedimentos metodológicos e formas de avaliação. Para Veiga (2004, p.13) “a

escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos”. Nesse sentido, é fundamental que a escola ponha em prática aquilo que foi pensado, estruturado, organizado para o processo de aprendizagem dos(as) alunos(as) e não apenas fique registrando no papel. Ele precisa ser algo refletido, planejado e vivenciado, assim como afirma Veiga (2004, p.14):

o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

O projeto político-pedagógico, ao se caracterizar como processo democrático na tomada de decisões, opera para otimizar as relações entre os envolvidos, na dinâmica da escola, com o objetivo de minimizar a hierarquia de poderes de decisões. Acredito que essa forma de organização do trabalho pedagógico, pensado por todos(as) (ou que convida à todos(as)), seja um caminho para que possam partilharem opiniões e sugestões na perspectiva de melhoria para os(as) principais beneficiados(as), os(as) alunos(as).

É importante mencionar que o PPP é algo pensado a partir daquilo que está posto: currículo, atividades, perfil dos(as) alunos(as), docentes, gestão, para assim planejar os próximos caminhos. Dessa forma, considero o PPP um processo sempre em construção, faço tal afirmação respaldada nas palavras de Gadotti (1994, p.2):

Não se constroi um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola.

Nessa mesma linha de pensamento, Bussmann (1995, p.39) assevera que “um projeto pedagógico não pode ser um tipo de saber ou um programa oficial que se enrijece ao passar a exigir fidelidade em vez de competência. Para ser renovador, o (PPP) deve renovar-se constantemente, caso contrário estará negando-se a se próprio”. Nesse tocante, vale salientar da importância da retomada de ideias, decisões e ações, à medida que se tem a necessidade de mudanças, seja por aspectos pedagógicos, processos culturais envolvidos, dinâmica das

atividades da escola, perfil dos(as) alunos(as), novas estratégias estabelecidas, orientações dos docentes.

De fato se faz necessário incorporar um PPP flexível que estabeleça caminhos a partir da realidade temporal e não engessando ideias no papel, pois, segundo Bussmann (1995, p.39), “tão essencial quanto construir um projeto pedagógico próprio é cultivá-lo como fonte de inspiração criativa e crítica, não como depósito estático de ideias ou pretexto corporativista de auto-defesa contra críticas e divergências”. Visando melhorias na qualidade do ensino do Brasil, pesquisas que utilizam Projeto Político-Pedagógico (PPP) como objeto de estudo são recorrentes nos âmbitos nacional, estadual e municipal, visto que a fundamentação do processo de ensino-aprendizagem está relacionada com os princípios das pesquisas que acontecem no cotidiano da escola.

Considerando as especificidades das escolas e as peculiaridades vigentes, cada espaço constrói sua identidade, imprimindo, dessa forma, a autonomia necessária para o funcionamento em prol da dinâmica no processo de ensinar e aprender. Segundo Veiga (2004, pp.15-16):

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula...

Entendido como a própria organização do trabalho pedagógico de uma escola como um todo, ao construir um PPP, a intenção é planejar o que se pretende realizar, buscando sempre o possível de acordo com a realidade. Por isso supõe-se que em cada instituição tenha-se um PPP condizente com sua realidade, e que ele deve ser vivenciado por todos(as) os profissionais envolvidos com o processo educativo, não devendo ser apenas produzido e arquivado. Além disso, deve envolver as demais pessoas que fazem parte da escola como estudantes, familiares e comunidade escolar em sentido amplo. Gadotti (1994, p. 579), em suas palavras, afirma:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se,

atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Sendo assim, se ao preparar um projeto busca-se uma direção, interpreta-se que projetar é uma ação intencional e comprometida com o coletivo, com uma finalidade pré-definida. Constituindo uma ferramenta de poder, pode-se afirmar que o projeto pedagógico de uma escola também é político, pois está relacionado aos reais interesses da população que é atendida por determinada escola.

Além da dimensão política, o projeto de uma escola também possui sua dimensão pedagógica, pois, de acordo com Veiga (2004, p.15), tem o “sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.” Por causa dessas duas dimensões que o projeto de uma escola possui, se faz necessária a participação democrática da população escolar tanto na sua construção, como em sua vivência, exercendo, desse modo, a cidadania.

Ao construir seu PPP, a escola ganha uma certa autonomia para ir traçando a sua identidade que refletirá na prática pedagógica. Mas essa autonomia não parte de um plano individual, mas só se concretiza no coletivo, de forma interpessoal. De acordo com o PPP da Escola Referência, a construção do documento se deu por meio da realização de plenárias para proporcionar uma efetiva participação da comunidade escolar. Contou, também, com a criação de grupos de trabalho para a redação dos itens teóricos e legais.

4.2 O Projeto Político Pedagógico da Escola Referência e seus elementos teórico-metodológicos

De acordo com o PPP da escola *lócus* desta pesquisa, na construção desse documento procurou-se elaborar uma proposta curricular que atendesse às demandas sociais e à proposta de inclusão que a referida escola adotou. Durante a produção do material empírico, foi possível ter acesso a três versões do PPP da escola (anos 2008, 2012 e 2016). Diante disso, ao explorar cada uma das versões, percebi que eram textos muito similares, inclusive, utilizavam

os mesmos dados quantitativos referentes ao número de alunos(as), professores etc. Então, dada a similaridade dos textos, optei por analisar apenas a versão mais recente, de 2016⁶.

Diante dessa repetição e similaridade de dados contidos no PPP da Escola Referência é preciso pontuar que o PPP é um documento que precisa ser atualizado frequentemente, a fim de que possa orientar as mudanças necessárias, visando a promover um ideal de educação coletivo. Utilizar os mesmos dados quanti e qualitativos a cada atualização na qual esse documento é submetido, pode acabar demonstrando um certo descaso com a investigação em prol de mudanças, ou talvez uma certa acomodação e fadiga com a realidade escolar.

Assim, Veiga (2004, p.35) afirma que a elaboração (e, acrescento, também, a atualização) do PPP:

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

As atualizações anuais que o PPP servem para decidir os novos passos que efetivarão ou não o projeto na escola, o que deve permanecer e o que precisa ser modificado. E devido aos processos cambiantes que ocorrem na escola, certamente, haverá pontos a serem considerados e repensados, assim como também estatísticas que sofrem alterações de um ano para o outro. Assim, a necessidade de atualização do PPP se deve à qualificação e adequação do trabalho pedagógico às novas demandas educacionais que emergem na própria escola, em articulação com as políticas educacionais vigentes. Esse processo é educativo, visto que essa prática consciente possibilita aprendizagens diversas para todas as pessoas envolvidas.

A proposta de atualização da estrutura organizacional do PPP possibilita a recuperação, de forma pontual e clara, dos objetivos das ações que muitas vezes se esvaem na

6 Durante a coleta das entrevistas, foi divulgado que a escola estava num processo de reformulação do PPP, desenvolvendo uma nova versão do documento (ano 2019 ou 2020). Mas, infelizmente, não foi concluído em tempo hábil para que fosse utilizada nesta pesquisa.

falta de ligação entre o texto produzido na proposta pedagógica e a prática pedagógica efetiva da escola. A atualização de um documento norteador da escola e dos ideais almejados por todos(as) que dela fazem parte, cria maneiras personificadas de funcionamento e de organização da escola. A qualidade dessa educação resulta da capacidade de reflexão da realidade local realizada pelos próprios atores da escola.

A escola, por sua vez, se apresenta no PPP como espaço que atende às normas legais, segundo a legislação vigente, e que, dentre outras especificidades, dedica-se a uma proposta curricular que contempla a demanda social e a proposta de uma escola inclusiva. Essa informação fica evidente na apresentação do documento, PPP (2016, p.6):

A construção deste Projeto Político Pedagógico atende às determinações legais contidas na legislação educacional vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e ainda a proposta das matrizes curriculares estabelecidas nas diretrizes para a educação básica elaborada pela Secretaria de Educação do Município de João Pessoa-PB, apresenta dentre outras especificações educacionais da escola e sua caracterização, uma proposta curricular que atenda à demanda social e a proposta de inclusão adotada pela instituição.

De fato, a escola, diante o PPP, se reconhece como espaço inclusivo que atende aos(as) alunos(as) com suas mais variadas diferenças, ao demarcar

“uma proposta curricular que atenda à demanda social e a proposta de inclusão adotada pela instituição”(PPP, 2016, p. 6).

Essa última versão do documento aponta, logo no início, um dado que deve ser analisado com uma certa cautela, que é o fato de ainda se destacar como escola referência no

atendimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) com deficiência, especialmente estudantes surdos(as).

Abrindo parênteses sobre essa informação, no ano de 2008, quando esse mesmo discurso já existia no PPP da escola Referência, a oferta de ensino e o atendimento para esse público específico já eram configurados como práticas inclusivas por parte da escola. É logicamente correto pensar que ao oferecer o atendimento e permitir o acesso de alunos(as) com deficiências, para que o ensino da Escola Referência fosse executado com qualidade e a aprendizagem desses(as) alunos(as) se concretizasse com excelência, mudanças no currículo e na estrutura dessa escola teriam que ser feitas como ponto de partida para essas finalidades.

O documento que carrega a identidade teórico-metodológica da Escola Referência se utiliza do discurso de Ferreira e Martins (2007, p.34 *apud* PPP, 2016) afirmando que “*numa escola inclusiva todos são iguais e têm o mesmo valor*”. Essa perspectiva, porém, aborda a dimensão de “todos”, como se todas as pessoas fossem iguais, ao invés da perspectiva da diferença, que considera as singularidades, sem transformá-las em diferenças. Em meu ponto de vista, uma escola inclusiva deve oferecer oportunidades iguais aos(as) estudantes, promovendo a participação deles(as) nas diversas atividades e eventos realizados pela escola, sempre com respeito e equidade, respeito à diversidade e promovendo a convivência respeitosa com as diferenças.

A concepção de escola inclusiva que o PPP da Escola Referência defende que:

Uma escola inclusiva consiste em uma instituição de ensino que acolha alunos (as) com necessidades especiais de aprendizagem e tenha professores qualificados, métodos e conteúdos curriculares adequados a essas necessidades individuais. (PPP, 2016, p. 62)

Utilizando-se ainda de Ferreira e Martins (2007), o PPP da Escola Referência reforça oferecer aos seus alunos e alunas uma educação inclusiva formada por concepções de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança com a ideia de equidade formal, ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Com isso, o PPP (2016, p. 62) da Escola Referência aponta que:

"necessidades educacionais especiais são concebidos [sic] nessa proposta como as características individuais que impõem adaptações didático-metodológicas para potencializar a aprendizagem."

Nesse trecho da entrevista, chamo atenção para o verbo “impor, uma vez que sua semântica está associada à força, a algo que é forçado a cumprir-se. Considero que a inclusão não pode existir dentro da escola como sendo algo forçado nem imposto, pois diante dos vários desafios enfrentados na educação, a inclusão passará a ser um que causará, se for pensada sob esse viés, angústia, falta de interesse ou estresse. Chegando de forma imposta na escola, tornando-se (em linguagem conotativa) uma pedra no caminho dos(as) professores, a inclusão será enxergada como um movimento solitário e forçado a ser cumprido. E não como um movimento integrante da escola, a ser apreendido pelos(as) profissionais da educação para um benefício coletivo. A inclusão é um direito e, nessa direção, é preciso investimento do poder público para que sua garantia, em sentido amplo e não apenas em termos de acesso, seja efetivada.

A convivência respeitosa entre indivíduos e grupos diferentes, também contido no PPP da escola, me faz refletir sobre os sentimentos que “o outro”, “o diferente” pode provocar em nós, supostamente “iguais”, conforme os padrões estabelecidos socialmente. Em geral, o que a norma faz é buscar padronizar as pessoas diferentes. Contudo, essa proposta de incluir pela padronização, defendendo o argumento que todos(as) devem ser, pela idealização, iguais, pode promover o preconceito. Nesse sentido, pessoas surdas em escolas regulares podem ser isoladas e não conseguirem se comunicar, não por sua especificidade linguística, mas porque a escola não propiciou oportunidades de comunicação que considerem suas especificidades.

A ideia “todos são iguais e têm o mesmo valor” se remete a um pensamento de uma educação capitalista que, ao mesmo tempo, supostamente, a tudo inclui e a todos(as) integra, não se faz possível nos contextos reais das escolas. O que acaba sendo incluído não é o indivíduo com sua diferença, mas a sua negação, dada pela adaptação exigida: para

sobreviver, deve-se negar os desejos, os princípios (ADORNO, 1991). Logo, para um ato de inclusão, temos de forma paralela, outro de exclusão.

Veiga-Neto e Lopes (2011, p.10) reforçam o cuidado sobre a relevância do caráter subjetivo das práticas de in/exclusão típicas nos dias de hoje e que são caracterizadas com um “modo contemporâneo de operação que não opõe a inclusão à exclusão, mas as articulam de tal forma que uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade”.

A inclusão se faz necessária para que continue existindo a crença na melhoria da qualidade de vida de todos os indivíduos e para que a população continue se mobilizando em prol daquelas pessoas em estado de exclusão, mesmo que existam outras formas de configurações de vida que defendem a aceitação e o reconhecimento da diferença do indivíduo. Portanto, o foco não é pensarmos sobre as pessoas que estão sendo incluídas ou excluídas, e sim pensarmos sobre a diferença na sociedade.

4.3 A inclusão na perspectiva dos(as) profissionais da Escola Referência

Conforme apresentado no item anterior, segundo o PPP, a Escola Referência desde sua inauguração até 2016 poderia ser configurada como uma escola inclusiva, embora as análises aqui empreendidas indiquem que essa suposta inclusão talvez seja apenas do ponto de vista do acesso. Passo, pois, a apresentar e refletir sobre a inclusão na perspectiva dos(as) profissionais entrevistados(as), em que de forma específica, busquei captar momentos das falas nas quais, alunos(as) surdos(as) foram mencionados(as), principalmente pelo fato da escola pontuar-se como polo de atendimento à discentes surdos(as), assim como foi apresentada no PPP (2016, p 11):

A unidade passou a ser polo de atendimento de alunos surdos da rede municipal desde 2009 e desde então tem se destacado na modalidade da educação especial, os profissionais vêm se aperfeiçoando na área e a escola vem recebendo alunos com deficiência inclusive de outras comunidades.

Nesse contexto, fica evidente que após o início do atendimento a discentes surdos(as) a escola passa a ser referência. Infiro, então, que o acompanhamento realizado a esse público deva atender às especificidades de suas particularidades, sobretudo, considerando os aspectos visuais de entender o mundo, bem como a compreensão de sua cultura e identidade, o jeito próprio do sujeito surdo (STROBEL, 2013).

Nesse sentido, acredito que um eixo importante para a inclusão educacional é a formação profissional inicial e continuada. Assim, a formação inicial seria apenas o ponto de partida para uma jornada contínua de aprendizagem, pois os caminhos educacionais são repletos de novos paradigmas, conhecimentos e pessoas com suas diferenças, bem como asseveram Righi e colaboradores/as (2012, p. 876), a formação inicial como sendo “apenas o primeiro passo no caminho da formação profissional e que, em virtude da provisoriedade do conhecimento, há necessidade de uma formação permanente ou continuada e de o profissional docente adotar a postura de professor-estudante, professor-pesquisador”.

É necessário adotar essa postura, para que os desafios que surjam possam ser superados, pois, à medida que novos desafios adentrem o contexto educacional da inclusão, o profissional estará habilitado para tomada de decisões, já que os desafios “para lidar com os alunos que são público-alvo da Educação Especial são muitos no processo de inclusão escolar e vão desde a peculiaridade presente em cada indivíduo até as práticas pedagógicas necessárias para desenvolver-se juntamente com os alunos da classe regular” (TOGASHI *et al.* 2017, p.170).

Os(as) profissionais da escola precisam ter sensibilidade para acolher estudantes com deficiências e formação adequada. No caso das pessoas surdas, é necessário, além de entender suas particularidades, ter conhecimento da Libras como porta de entrada para os demais caminhos.

Cabe destacar que, em relação ao ensino de Libras nos cursos de licenciatura, este passou a ser obrigatório com a publicação do Decreto Nº 5.626/2005, Art 3º:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Todavia, a oferta de um componente curricular específico é importante, mas insuficiente para que se aprenda outra língua, que nesse contexto é a Libras. Se faz necessário buscar outras formações complementares continuadas com o objetivo de, minimamente, poder compreender alunos(as) que fazem o uso da modalidade visual da língua. Além disso, é preciso formar para as especificidades da educação especial em um modo amplo, fugindo do lugar da deficiência como centralidade para o debate sobre as diferenças, como já sinalizei.

Para problematizar o aspecto da formação, insiro a fala das entrevistadas que, ao abordarem como era a formação de professores para lidarem com a inclusão na escola Referência nos primeiros anos da escola, expuseram:

Quando entrei na escola eu já me deparei com alunos surdos. Na minha turma de primeiro ano já existia. Então, a primeira coisa que eu procurei fazer foi um curso de Libras na FUNAD. Eu fiz o curso completo, que foram mais de 2 anos. Só que, você sem a prática diária, você esquece muitos dos sinais. Porque aí eu saí de sala de aula e fui atuar na direção, que é muita prática administrativa e burocrática (PROFE 3).

A PROFE 3, ao utilizar o verbo deparar, cuja semântica está relacionada a encontrar de forma inesperada, indica que esse fato certamente lhe causou surpresa. Entendendo a relevância daquela nova situação, a referida professora precisou obter qualificação em Libras e, apesar disso, a professora alega que, pela falta de prática, há o esquecimento dos sinais.

Acredito que na escola Referência, tida como modelo na inclusão de alunos(as) surdos(as) nesse período de tempo apontado pela professora, a cultura surda já deveria ser apreendida pelos(as) profissionais que lá trabalhavam, até porque o número de estudantes surdos(as) que lá estudavam era alto, sendo questionada, então, essa afirmativa por parte da PROFE 3 em que esquecia muitos sinais de Libras por não os praticar diariamente. Essa prática deveria ser diariamente.

A PROFE 3 alega, ainda que de forma subentendida, não poder ou não ter tempo para praticar Libras quando esteve como diretora da Escola Referência. Porém, entendo a importância de as pessoas que ocupam função na gestão escolar também saberem e praticarem Libras para poder se comunicar com os(as) estudantes surdos(as), visto a condição

que a escola estava colocada perante a sociedade e órgãos educacionais municipais. Em minha percepção, o cenário e os sujeitos ideais para praticar Libras a PROFE 3 tinha!

As formações que eu participei voltadas especificamente para os psicólogos eram mais voltadas para a questão de indisciplina. Pouquíssimas vezes falava sobre aprendizagem, muito superficialmente. Era mais voltada para a questão, realmente, dessa cultura de paz. Promover uma cultura de paz e combater a indisciplina. [...] Eu, particularmente, nunca participei de nenhuma formação que falasse diretamente sobre inclusão (PSICO).

A fala da PSICO aponta para as temáticas da indisciplina e da cultura de paz, que estão relacionadas aos conflitos existentes na escola. No universo escolar, assumir a existências desses conflitos é crucial para que haja sua superação e para que o fluxo do cumprimento das reais finalidades da escola corra de forma tranquila. O conflito está cada vez mais presente nas escolas e se manifesta de várias maneiras: seus efeitos são devastadores para toda a comunidade educativa e pode até mesmo mergulhar a escola numa crise de legitimidade (TOMÁS, 2010).

A PSICO não chegou a falar sobre a existência de conflitos e indisciplina envolvendo alunos(as) surdos(as) na Escola Referência. Entretanto, abrindo um parêntese, os(as) alunos(as) surdos(as), ao longo de todo o caminho que trilharam e estão na educação brasileira, têm enfrentado dificuldades que podem culminar em casos de indisciplina e conflitos escolar. Tais dificuldades estão relacionadas à marginalização do processo de ensino-aprendizagem devido ao não acompanhamento das aulas ministradas em português; em outros casos, mesmo havendo a figura do intérprete de Libras, existe a dificuldade de compreender os conteúdos; falta de adaptação dos materiais didáticos; dificuldades de interação e comunicação com o(a) professor(a); desinteresse, apatia e desânimo por parte do(a) aluno(a) surdo(a) para todas as questões que envolvem o universo escolar.

Então, na fala da PSICO, a predominância de formações continuadas voltadas para a temática da indisciplina deviam e devem ser consideradas, pois tudo o que ocorre no chão da escola possui relação de significados, não ocorrendo nada de forma isolada.

Olhe, o que teve aqui na escola que ajudou foi um curso de Libras. Faz tempo, acho que foi em 2012/2013, lembro que eu tinha aluno surdo na sala nessa época. Ajudou bastante pra ter as primeiras noções. Mas também não foi um curso assim, muito estendido não. Ele foi só pra gente ter noção de lidar com os meninos, assim, as noções básicas (PROFE 2).

Não. Antes, o que tinha aqui sendo ofertado, eu acho que no ano de 2011/2012, que eu me recorde, né? Era ofertado aqui, inclusive eu participei por um tempo, no turno da noite, um curso de Libras pra comunidade [...]a gente, até então, não tem nenhuma formação específica. (PROFE AEE)

Diante do exposto, é possível afirmar que mesmo a escola sendo apresentada como referência de inclusão, principalmente no atendimento a discentes surdos(as), bem como atesta haver formação específica para professores(as), na fala das profissionais, há contrapontos quando o assunto aborda a formação continuada.

De fato, a formação voltada para às necessidades dos(as) discentes surdos(as) surge nas falas das PROFE 2 e PROFE AEE, ao mencionarem um curso de Libras ofertado há 8 anos atrás, não havendo a continuidade. A PROFE 3 fala sobre sua iniciativa após deparar-se com alunos(as) surdos(as), e a PSICO confessa nunca ter participado de uma formação que abordasse a temática inclusão.

Diante dessa realidade, considero que as professoras, especificamente, frente a discentes surdos, terão suas relações interpessoais fragilizadas, pois não possuem prática pedagógica necessária para lidarem com essa realidade, principalmente no elemento básico do processo de ensino-aprendizagem, que é a comunicação. E assim, a partir disso, o efeito para os desafios são cada vez mais frequentes.

Sem comunicação por uma língua em comum, o docente muitas das vezes sente-se incapaz, e os discentes, excluídos em salas ditas inclusivas. “Aprimorar a teoria e propor novas técnicas são importantes para a renovação dos conhecimentos de todo profissional. No caso dos profissionais da área da Educação, isso também se torna necessário a fim de aprimorar a prática pedagógica” (TOGASHI *et al.* 2017, p.169).

Borges (2004), em sua pesquisa, investigou a partir de entrevistas, quais as percepções sobre experiências com inclusão escolar de nove alunos(as) surdos(as) que estavam no ensino

médio de escolas regulares de Pelotas, no Rio Grande do Sul. Os(as) alunos(as) identificaram a comunicação com ouvintes (colegas e professores) como sendo uma das dificuldades encontradas. Com isso, apresentaram uma série de modificações que as escolas deveriam fazer para atender essas necessidades, tais como: a presença de intérpretes, a divulgação da língua de sinais para a comunidade escolar e metodologias diferenciadas de ensino.

A falta de formação para profissionais da educação compromete não apenas a qualidade de ensino, mas principalmente a qualidade da aprendizagem. Sem metodologia própria para as diferenças presentes em sala de aula, os(as) discentes são mantidos em espaços de exclusão. “Nesse sentido, a formação continuada em serviço é fundamental para que o professor se torne cada vez mais habilitado e seguro e, dessa forma, possa desenvolver a profissão docente” (TOGASHI et al., 2017, p.170).

Considerando que é a escola que deve adequar-se ao(à) aluno(a), que deve ser respeitado(a) em sua singularidade, e não o oposto, Lorenzetti (2003) revela em seus estudos que não é bem assim que ocorre na realidade educacional brasileira. Em uma pesquisa com cinco professoras que atuam com alunos(as) surdos(as) nas escolas da Rede Municipal de Ensino em classes do Ensino Fundamental em Itajaí/Santa Catarina, a autora constatou a falta de preparo e de conhecimento dos(as) professores para lidarem com aluno(as) surdo(as). Em seu estudo, os(as) professores(as) referem que a aprendizagem defasada do(a) surdo(a) se justifica unicamente em função de sua deficiência, e que esse discurso, na prática, pode provocar ações que marginalizam o(a) aluno(a) chegando a antecipar o seu fracasso escolar. Essa percepção da surdez como deficiência e não como diferença e marcação identitária é problemática na perspectiva com que venho trabalhando aqui. Além disso, os(as) professores(as) que participaram da pesquisa apontaram que a Libras chega a ser um obstáculo no processo de comunicação. A autora propõe a formação de professores(as) por meio de cursos, debates, seminários, reflexões teóricas e práticas em relação à educação, proposta com a qual compartilho.

A importância da formação continuada, foi explicitada pela PROFE 3 em uma de suas falas. Ao mencionar sobre sua aprendizagem da Libras, apontou que o fato de ter aprendido Libras foi importante para o trabalho que desenvolve ainda hoje, com estudantes surdos(as).

Hoje, ao retornar pra sala de aula, eu tenho um aluno (surdo) que eu consigo me comunicar bem com ele. Claro que, alguns sinais que eu tenho dúvida, procuro na mesma hora no Google ou pergunto ao intérprete se ele estiver comigo, ou a outro intérprete que está na escola também e que nos auxilia bastante. Então, pra mim, assim, foi um desafio, mas eu encarei numa boa. (PROFE 3).

A professora demonstrou sua satisfação ao poder comunicar-se com seu aluno surdo, em poder compreendê-lo minimamente. E mesmo não conhecendo todos os sinais de Libras, sua vontade de ajudar a faz sempre estar buscando se atualizar para entender seu aluno. Acredito que sua iniciativa em aprender Libras a encorajou na contínua busca por novos conhecimentos. Porém, casos como esse, são escassos, pois na maioria das escolas a inclusão de discentes surdos(as) é algo que fica apenas no discurso. Para Betim e Papi (2013, p.7) “ainda há carência de salas apropriadas, de materiais, de recursos visuais, de metodologias e, principalmente, de professores especializados ou intérpretes, entre outros”

Quando me referi de como a formação para a inclusão vem se dando hoje no contexto da escola, a professora apontou:

E hoje, a questão que você perguntou sobre a formação para a inclusão, quase não existe. Porque a formação continuada hoje da gente tem sido pela telefônica VIVO⁷. A gente tem assim... um suporte mais da questão dos profissionais da própria escola. Antigamente, a escola oferecia o curso de Libras, e a prefeitura, às vezes, fazia uma reunião ou outra pra dar uma formação aos cuidadores sobre inclusão. Mas, voltado mesmo para professor, que eu me lembre, não tinha formação sobre inclusão. Hoje, até na nossa gestão e agora, as meninas tentam dar algum tipo de suporte ao AEE, no que o AEE pode nos auxiliar, inclusive na questão das provas adaptadas. Mas, formação propriamente para professores, não. (PROFE 3)

⁷A formação pela Telefônica VIVO, mencionada pela PROFE 3, faz parte do ProFuturo, que é um programa global de educação da Fundação Telefônica Vivo e da Fundação “la Caixa”. Esse programa incentiva a formação à distância e o compartilhamento de conhecimento entre educadores e educadoras por meio da plataforma Escola Conectadas, que possui duas frentes de atuação. A primeira se dá com turmas abertas, oferecidas a qualquer educador, independentemente da disciplina ou nível de experiência. A segunda é através de turmas exclusivas, oferecidas para secretarias de educação que queiram incluir os cursos oferecidos pela plataforma em seus programas de formação de professores(as) (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO).

A fala da PROFE 3 indica para uma espécie de descontinuidade no trabalho formativo de profissionais da escola no tocante à temática da inclusão. Esse ponto é preocupante na medida em que considero que a formação docente deve ser continuada e atualizada, pois os conhecimentos, ao mesmo tempo que se solidificam, também se rompem devido às mudanças que ocorrem no interior da escola, precisando, então, que se renovem sempre. As demandas que a sociedade acaba lançando para a escola promovem essa necessidade de se atualizar. Nesse sentido, é fundamental que docentes, em geral, deem continuidade à formação inicial que lhes foi oferecida nos cursos de formação inicial. Estar buscando sempre o conhecimento, se atualizando, mostra que o reducionismo a uma formação inicial não deve existir, visto que o(a) educador(a), ao se graduar, não sai totalmente pronto para atuar em sala de aula (RANGEL-BETTI, 2001).

Até porque, como afirma Cury (2009, p. 304), “a formação inicial do professor nem sempre é adequada à diversidade dos perfis populacionais das escolas e, portanto, deve ser a mais sólida e rigorosa possível [...]”. A descontinuidade nas formações de educadores(as) que sejam voltadas para a inclusão se apoia na dificuldade que existe no tocante à falta de uma política definida para se iniciar e, principalmente, para dar continuidade a esse processo. E isso acaba sendo entendido pelos(as) profissionais como algo normal, banalizando, assim, o processo formativo.

Percebo que a referida escola, apontada pela Secretaria de Educação do Município de João Pessoa como referência em inclusão, e ainda, como escola pólo na educação de alunos(as) surdos(as), no ano de 2009, não oferece formações continuadas específicas e contínuas para seus(suas) profissionais que dessem suporte e fomentasse práticas e metodologias inclusivas, parece estar andando na contramão do que defende o seu documento norteador, que é o PPP.

Apesar do documento analisado se afirmar orientado para a inclusão, paralelamente, continua a viver situações seletivas e de exclusão, em que transmite uma informação e um conhecimento aparentemente que converge para ações inclusivas, mas ao mesmo tempo, está desligado e centrífugo da realidade escolar.

Esta é a lógica da inclusão excludente, conforme aponta Kuenzer (2005, pp. 14-15):

as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que

permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo.

Quando fomentada a falar sobre, em sua visão como psicóloga, sobre a inclusão de estudantes com deficiência, a psicóloga relatou:

Na sala de aula, quando os professores vão dar o conteúdo ou a explicação, eles dão geral, pra turma toda. Na parte de atividades é que eles fazem essa divisão, entendeu?

O aluno, se for autista ou se for surdo, dependendo da necessidade do aluno, ele trabalha um tipo de atividade. (PSICO)

A inclusão aplicada às metodologias desenvolvidas pelo(a) docente implica em promover a escolarização de alunos(as) com deficiência juntamente com seus colegas em classes comuns. Entretanto, o grande desafio para o(a) docente é modificar a sua prática em termos de procedimentos, atividades, formas de adequação do conteúdo, de modo que a participação e aprendizagem desses alunos(as) não fiquem comprometidas.

Existe uma vasta literatura sobre as estratégias pedagógicas efetivas para se trabalhar com a inclusão em sala de aula, mas parece que tornar prático o que se encontra na teoria também se torna um desafio para o docente.

O saber fazer do(a) professor(a) de sala comum está relacionado ao saber fazer para os(as) alunos(as) tidos como normais, isto é, aqueles(as) alunos(as) que estão dentro da norma. No momento em que o(a) docente precisa, pela inclusão, ensinar a algum aluno(a) atípico(a), neste caso, retomo os(as) alunos(as) surdos(as), se faz necessário que o seu planejamento se torne flexível e aberto a mudanças, mas, sem minimizar a qualidade do ensino e sem ocultar conteúdos.

Pode-se indagar sobre a capacidade de um(a) professor(a), que possui uma prática pedagógica limitada ao saber fazer para alunos(as) comuns, em criar e efetivar novas metodologias pautadas na sua ação educativa. Assim, para que a construção do currículo cumpra seu objetivo, deve haver uma inovação nas estratégias didáticas. Com o objetivo de contemplar a necessidade da sala de aula, os(as) docentes não devem se ater apenas ao cumprimento fixo e rígido da rotina escolar, mas, com flexibilidade, saberão ser criativos sabendo trabalhar com imprevistos, fazendo adaptações, chegando de toda forma, em um

meio enriquecedor e favorável à aprendizagem. Uma definição para adaptação curricular, segundo Correia (1999, p. 111), é:

... todas as alterações, modificações ou transformações que as escolas e os professores introduzem nas propostas curriculares dimanadas do Ministério da Educação, com vista à sua adequação ao contexto local e às necessidades dos seus alunos (...) as adaptações curriculares são referidas às alterações ou modificações do currículo regular, realizadas para dar respostas aos alunos com NEE.

Ensinar a toda turma de forma inclusiva, sem fazer uma diferenciação do ensino entre alunos(as) ditos(as) normais e alunos(as) com deficiência é ir contra a uma educação compensatória, em que se acredita que alguns alunos(as) são superiores a outros (menos dotados, com menos informação e esclarecimento de aprendizagem). Com isso, se oferta uma educação em que o conhecimento de todos(as) os(as) alunos(as) deve priorizar o ensino para o desenvolvimento de suas singularidades. Nessa perspectiva, situações-problemas devem ser criadas ou aproveitadas no contexto escolar para dar oportunidade ao aluno(a) de expor seu conhecimento e seu poder de resolução. Sendo assim, a transmissão de conhecimentos sem compreensão e o ensino para alguns, em alguns momentos e em algumas disciplinas, tende a cair por terra e tenta combater a exclusão/includente que gera indisciplina, competição e discriminação.

Ainda em sua fala sobre a inclusão de alunos(as) com deficiência, a psicóloga expôs:

As provas também. É... hoje eu acho que no fundamental 1, é... eu acho que todos os professores hoje do fundamental 1 já conseguem fazer as provas adaptadas. Às vezes elas vêm aqui e pedem ajuda das meninas (do AEE), uma orientação ou outra, mas hoje elas já conseguem fazer as avaliações adaptadas pros alunos. E aí é mais assim, sabe? E geralmente a questão de português e matemática é que os alunos ficam num nível bem mais diferente da turma, né? Porque as outras disciplinas, a ideia, o conceito, eles conseguem acompanhar na explicação oral. (PSICO)

A psicóloga revela uma informação que me chamou atenção. De forma mais específica, me volto para a palavra “hoje”. Apenas hoje em dia, atualmente, nos últimos tempos, os(as) professores(as) da escola Referência conseguem adaptar as avaliações para

alunos(as) que possuem algum tipo de deficiência. Anteriormente, quando a escola era reconhecida como referência em inclusão e pólo no atendimento de alunos(as) surdos, possivelmente tais adaptações nas avaliações não aconteciam ou, quem sabe, os(as) alunos(as) não chegavam a fazer provas.

Se detendo às provas para avaliar o conhecimento dos(as) alunos(as) com deficiência, essas devem ser adaptadas por especialistas de cada área da deficiência ou ter o auxílio dos(as) especialistas do AEE, realizando algumas modificações que darão a oportunidade a todos(as) de participar com equidade e respeito às diferenças, respeitando e levando em consideração as singularidades de cada aluno(a). O ideal, nesses casos, seria que tais adaptações fossem realizadas pelo(a) próprio(a) professor(a), visto que é o(a) profissional que passa mais tempo em contato com o(a) aluno(a) e poderia inserir elementos que estão presentes na rotina das aulas, atraindo mais esse(a) aluno(a) para o aprendizado significativo.

As escolas que centram suas aprendizagens em um currículo que não considera as diferenças acabam destacando, de forma estereotipada (por não trabalhar a heterogeneidade), as diferenças que existem entre os(as) alunos(as). Destacar as diferenças não é um problema, visto que elas nos constituem e nos enriquecem como coletivo. O problema é que, em geral, o destaque das diferenças ocorre como manifestação de desigualdades, de forma injusta para as pessoas com deficiência e para as pessoas surdas. Todavia, os(as) alunos(as), de modo amplo, são diferentes entre si no que se refere ao ritmo de aprendizagem e na maneira como enfrentam o processo educacional (PACHECO, 2006). Infelizmente, a realidade de muitos(as) professores(as) das escolas regulares continua pautada no desconhecimento ou nas dificuldades com essa mudança de postura, com esse sair do seu lugar de fala e se colocar no lugar do outro, ficando cada vez mais difícil cobrar esse conhecimento e essas atitudes dos profissionais.

Adaptar vai ao encontro de flexibilizar, o que supõe alteração ou modificações do que está posto. Currículo, PPP, espaços físicos, metodologias e atividades adaptadas, se inclinam para a promoção de um ambiente propício a atender às especificidades de todos(as) os(as) alunos(as). Entretanto, a atuação educativa em sala de aula não depende apenas do docente, e sim das diretrizes da escola como um todo (MIRANDA, 2003). A dimensão social da educação não está relacionada apenas à igualdade de oportunidades nem ao acesso escolar, mas também em reconhecer o que será ensinado, como o conhecimento será transmitido aos

alunos, o porquê que determinado assunto está sendo problematizado em sala de aula e para quê tudo isso está fazendo parte do ensino e aprendizado. Leia-se “dimensão social da educação” como currículo. Desse modo, não se pode limitar o currículo à uma “grade curricular” (termo que, inclusive é problemático, na medida em que aponta para um currículo fechado, no qual estariam todos/as presos), as matérias a ensinar, com informações pré-existentes, de forma estrutural, prevendo saberes e destrezas desejadas e pré-estabelecidas por quem ensina. O currículo é movimento, é ação local e, nesse sentido, cada escola constrói seu próprio currículo, mesmo quando há uma proposta curricular engessada que chega à escola via Secretaria de Educação.

Ainda expondo sua percepção sobre a inclusão de alunos(as) com deficiência, a psicóloga volta a sua fala para um profissional que está presente na rotina escolar desse grupo minoritário: os(as) cuidadores(as).

Mas aí a gente pede a colaboração também dos cuidadores, quando o professor dá ali alguma atividade de alfabetização, de repente se o menino ainda tá no reconhecimento de letras, vai fazer uma atividade hoje sobre a letra “a”, enquanto o professor tá dando, o cuidador tá orientando ali ele pra fazer aquela atividade (PSICO).

Segundo o projeto de Lei Nº 8014 de 2010, o(a) cuidador(a) educacional deve ser solicitado quando necessário a fim de garantir, de forma específica, os cuidados para os(as) alunos(as) com deficiência. Esses cuidados estão relacionados ao atendimento das necessidades pessoais, como o acompanhamento individual, a mobilidade e o auxílio na realização das atividades. Tal papel é bastante relevante para a efetividade do processo de ensino-aprendizagem desse grupo de alunos(as). Entretanto, a parte pedagógica, que está mais alinhada com o processo de ensino, com a metodologia e se relaciona também com os recursos utilizados, fica a cargo do(a) professor(a) executar esse processo.

Com a aprovação do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), em 2015, em seu artigo 3º, se torna importante a inclusão do cuidador(a) (profissional de apoio escolar) no apoio da execução de atividades do(a) aluno(a) com deficiência, como as atividades que envolvem alimentação, higiene e locomoção. A atuação de cuidadores(as) em sala de aula junto ao(à) aluno(a) que possui alguma deficiência fortalece as possibilidades

referentes ao acesso e à permanência desses(as) alunos(as) no ambiente escolar, e a admissão desses(as) profissionais passa a ser uma estratégia em trâmites legais no tocante à inclusão.

Porém, mediante algumas experiências pessoais com estágios supervisionados em algumas escolas municipais de João Pessoa-PB, na época em que eu estava na graduação de Pedagogia, pude perceber que existe um enfraquecimento para com os pressupostos formativos do(a) profissional cuidador(a) escolar, o que ocorre pelo fato da ação que esses(as) profissionais exercem estar ligada ao ato de cuidar, o que geralmente é visto sob uma ótica assistencialista. Na maioria das vezes, a presença de cuidadoras é maior do que profissionais do sexo masculino, o que me parece ocorrer por causa da construção social do cuidado como atribuição feminina. Nesse sentido, também cabe destacar que as cuidadoras acabam desenvolvendo uma relação afetiva e criando vínculo afetivo com as crianças que estão cuidando. Com isso, de forma rotineira, os cuidados formativos dessas profissionais acabam sendo deixados em segundo plano (como se o cuidado fosse uma atribuição naturalmente feminina, da qual as mulheres, por “natureza”, já sabem fazer), ganhando destaque e credibilidade apenas o “instinto materno”, e, por isso, o(a) cuidador(a) escolar acaba se tornando um(a) profissional invisível, seja nacional ou localmente, fragilizando a profissionalidade desse grupo.

Retomando a fala da PSICO, é interessante como a Escola Referência, diante da demanda de oferecer o acesso e a permanência de alunos(as) com deficiência, se organizou e se organiza para tentar qualificar o processo de uma educação inclusiva para esse grupo de alunos(as), sendo importante a figura do(a) cuidador(a) escolar. Todavia, na prática, esses(as) profissionais acabam indo além de suas funções de apoio escolar, executando algumas vezes a função do(a) professor(a), como é citado na fala da PSICO.

Olhando sob uma outra perspectiva essa situação apontada na fala da PSICO, pode-se relacionar que na educação existem interações interligadas entre escola, meio e sociedade, havendo sim a possibilidade de ocorrer aprendizagens significativas e funcionais, que oferecem oportunidades para os(as) alunos(as) aprenderem, os(as) tornando independentes, competentes e produtivos socialmente. A ideia é que o ensino esteja orientado para promover a interação positiva desse aluno com o meio em que vive.

Um currículo para as diferenças implica existir um desejo de intervir em situações que fogem da zona de conforto da escola e concretizar esse desejo transformando e melhorando

aquelas realidades (diversidade e diferença), estabelecendo relações entre os diversos atores de aprendizagem, e indo de encontro ao mero papel educacional colonialista de transmitir uma herança cultural, reproducionista, uniforme para todas as crianças e jovens.

Ao falar sobre as relações entre formação e currículo, destaco um trecho da entrevista com a PROFE 2, a seguir:

Olhe, o que teve aqui na escola que ajudou foi um curso de Libras. Faz tempo. Acho que foi em 2012/2013. Lembro que eu tinha aluno surdo na sala nessa época. Ajudou bastante pra ter as primeiras noções. Mas também não foi um curso assim, muito estendido não. Ele foi só pra gente ter noção de lidar com os meninos. Assim, as noções básicas. Em relação às outras dificuldades, às outras necessidades, não teve assim, muito preparo. Tinha algumas palestras, um estudo, mas não era muito focado na questão de inclusão. Na verdade, eu vou dizer, eu não me sinto profissionalmente preparada pra trabalhar com crianças especiais no sentido de que, se eu pegar um autista, eu tou preparada pra trabalhar com ele? Eu vou ser sincera com você. Eu não estou! Agora, eu busco, entende? Eu vou atrás do conhecimento, eu vou em busca de quem tem conhecimento, como essa menina aqui do AEE. Mas assim, dizer que eu tou preparada, capacitada para tal finalidade? Não! A gente vai vendo de acordo com a demanda (PROFE 2).

Compreender o currículo como algo provisório, inacabado, que precisa estar em constante aperfeiçoamento, é perceber que o ato de ensinar é envolvido por processos, e esses permitem que o(a) educador conheça e compreenda o que acontece ao seu redor para atuar, quando necessário, de forma diferente. Pressupõe do(a) professor(a) a permanente busca por novos sentidos para suas práticas, estendendo aos(as) alunos a condição de agentes ativos do seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

Diante da afirmação da PROFE 2 sobre não se sentir preparada para lidar em sala de aula com um(a) estudante com deficiência, particularmente surdo(a), me faz lembrar sobre a profissão de professor(a), um tanto complexa por sinal, pois não é perfeitamente definida como alguns pensam. Exige versatilidade, autonomia, alteridade e capacidade para

ressignificar planos em condições diferentes. Para desenvolver esta competência tão criativa e complexa, é preciso uma formação complexa que envolva conhecimentos, atitudes e habilidades. Em outro contexto, que não o da educação de pessoas com deficiência, Meyer e Felix (2012), apontam que nunca estaremos, como educadores(as), totalmente preparados(as) para lidar com os desafios que educar nos impõe. Para as autoras, a formação inicial deveria nos fornecer as bases para fomentar nossas práticas, mas é preciso sempre investir em formação continuada, que pode se dar no próprio cotidiano profissional, para que possamos ir nos preparando, dia a dia, a lidar com os desafios e potencialidades de atuar em Educação.

Ainda, corre-se o risco de, ao contemplar nas formações de professores(as) propostas para se trabalhar de forma engajada com um currículo para as diferenças, formar uma postura de rejeição a essa proposta por parte de professores(as) iniciantes (talvez pelo medo do desconhecido), ou por parte dos(as) professores(as) mais experientes (pelo conhecimento da real atenção e debruçamento que requer assumir uma nova postura).

Então, trabalhar com um currículo voltado para as diferenças requer além participação de todos os segmentos da escolar, engajamento coletivo e abertura para trabalhar com situações singulares e, em geral, complexas.

Entretanto, é preciso cuidado para não tornar esse currículo em terapêutico, focando na especificidade que o(a) aluno(a) tem, se concentrando em seus possíveis *déficits*, deixando passar oportunidades de aprendizagem que poderiam contribuir para possam exercer autonomia. Em outras palavras, aposto em um currículo que compreenda que toda pessoa, incluindo as pessoas com deficiência e as pessoas com particularidades comunicacionais, como os(as) surdos(as) são capazes de superarem seus desafios e que a escola tem papel crucial nesse processo.

Em suas percepções, as entrevistadas deixam se tornar visíveis o receio com o trabalho voltado para a inclusão. Concordo e apoio a necessidade de um preparo para lidar com a inclusão dentro da escola, no caso particular deste trabalho da inclusão de estudantes surdos(as), de formação de professores(as) que provoquem a mudança diante da realidade, de condições de trabalho que proporcionem práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas, mas deve-se lembrar que os processos não ocorrem fora do tempo presente, tampouco são externos à escola e aos sujeitos que ali estão. Argumento, pois, pela necessidade da promoção de uma cultura da inclusão, que atravesse os currículos e os sujeitos da escola.

Não se pode pausar a realidade escolar, separar os problemas e parar a demanda para realizar a formação profissional e depois voltar e aplicar o conhecimento agregado ou aprendido. Além da formação inicial de cada profissional e do investimento necessário das políticas públicas em formação continuada, compreendo a escola como um espaço potente para a formação se dá em ato, em que a partir de cada caso particular os(as) profissionais podem ter oportunidade de pensar em respostas coletivas, estudar conjuntamente. Para isso, é importante que a gestão da escola esteja engajada nesse tipo de mudança. Essa aposta não está relacionada à afirmação da PROFE 2 quando indica que “a gente vai vendo de acordo com a demanda”, que parece indicar certo despreparo para lidar com a situação, mas de um projeto de escola que se prepare coletivamente para cada nova situação, de modo planejado.

Diante da pressão para se trabalhar com a inclusão, encontramos cada vez mais, professores(as) desencorajados(as) a dizer que não sabem desencadear tal processo, mostrando que não entenderam ainda que todas as pessoas já vivem, desde muito tempo, momentos de in/exclusão, já que pessoas de raças, etnias, crenças e gênero diferentes estão dentro das escolas. Trata-se de um compromisso profissional. Por outro lado, não tenho intuito de culpabilizar esses(as) profissionais já tão desprestigiados socialmente e, nessa direção, reitero a importância de melhores condições de trabalho, estruturas para as escolas, gestão democrática e eficiente, além de investimentos em formação continuada no âmbito da própria escola.

A “demanda” já aconteceu há muito tempo e vem se fazendo gritar ainda mais nos dias de hoje. Com mais força desde a promulgação da LDBEN, em 1996, as pessoas com deficiências estão nas escolas regulares e é preciso que essas escolas estejam preparadas para incluir, de fato, cada um(a) desses(as) estudantes. Não basta ter uma deficiência para se pensar em inclusão. A forma como o outro me olha, me estereotipa, me significa socialmente, me torna a ser o que o outro não é. E a propagação dessa ideia, muitas vezes, faz o outro diferente viver a partir dos pré-conceitos que foram estabelecidos para com ele. In/exclusão, para Lunardi (2001, p. 34), “não são produtos de causa e consequência. Em uma rede de poder, os discursos se deslocam, se fragmentam, se constituindo em outras formas de poder e representação”.

O caráter binário da in/exclusão, que está entranhado no entendimento de muitos(as) professores(as) acarretando em suas resistências com a inclusão, provém, certamente, dos

argumentos que constituem as políticas a respeito desse tema. A princípio, simples de serem trabalhadas nas escolas, mas de fato, geradoras de muitas lacunas no ensino e na aprendizagem dos educandos e educandas. In/exclusão passam a fazer parte de um mesmo campo de entendimento e de relação de poder, não atingindo apenas os grupos minoritários.

Durante a entrevista com a PROFE AEE, ela sinalizou para a existência de algumas lacunas no desenvolvimento de uma educação inclusiva naquela instituição. Segundo a professora:

O que é que a gente faz pra tentar sanar essa lacuna? Eu e professora X⁸, sempre que têm os planejamentos, a gente separa uma pauta pra trazer alguma coisa relacionada ao público-alvo da educação especial para os professores, pois a gente percebe que há uma carência muito grande. Eles têm muitas dúvidas. Então, tipo assim, o que eu vejo como um ponto muito positivo daqui é que os professores se colocam, eles não ficam guardando pra eles. Eles vêm e perguntam: ah menina, porque eu não entendi a situação desse aluno e eu queria saber como é que eu podia lidar melhor com essa situação... Então, tipo assim, a gente separa esse momento no planejamento pra tentar pelo menos minimizar essas lacunas. O que não é suficiente.

A PROFE AEE destaca como ponto positivo a disponibilidade dos(as) professores(as) da escola para tentar entender e atender as especificidades dos(as) estudantes com deficiência, contudo, ela aponta para a falta de espaço para que os(as) professores(as) dialoguem sobre tais questões. Para a professora, o espaço para minimizar os problemas seria o planejamento, que segundo ela, não seria suficiente. Em diálogo com a professora, destaco que o planejamento é um importante momento para se refletir sobre os desafios enfrentados pela escola e, se for o caso, mudar os rumos. O planejamento é o instrumento para refletir as intencionalidades e o projeto pedagógico da escola, mas se não for colocado em prática, vira apenas uma formalidade. A construção de um planejamento educacional pode ser dispositivo de diálogo e transformação (GANDIN, 2002), por isso pode ser um momento importante para rever rotas e mudar em direção à inclusão.

Em relação aos movimentos de inclusão, para além do planejamento, realizados pela equipe da escola, disse a PROFE AEE:

Minha tentativa em 2017, no final do ano, a gente elaborou um documento com a equipe daqui, junto com os professores, solicitando uma formação específica pros professores daqui devido ao quantitativo de alunos com deficiência que a gente tem matriculado. Então, tipo, foi uma queixa muito forte dos professores, principalmente do Fundamental 2, que tipo, não estavam sabendo como conduzir esses alunos no contexto pedagógico em sala de aula.

A queixa de não saber como conduzir pedagogicamente alunos(as) com deficiência possui relação com despreparo docente. Essa questão na Escola Referência (embora não apenas nela) não parece ser algo pontual, relacionada a um fato isolado sobre determinado(a) aluno(a). Sabemos que não existe uma receita para trabalhar com ações pedagógicas inclusivas, visto que cada profissional possui o seu jeito de ensinar, assim como cada aluno(a) possui o seu jeito de aprender e, ainda, a relação de interação entre docente-estudante varia para cada caso, além das diferentes formas de organização curricular das escolas. Contudo, pode-se extrair a interpretação da fala da PROFE AEE no tocante a um âmbito geral, uma queixa geral dos(as) professores que ministram aulas para alunos(as) com deficiência.

A falta de preparo de professores(as) para lidar com a inclusão em sala de aula possui implicações diretas na aprendizagem dos(as) alunos(as) com deficiência, assim como também abala a interação para com eles(as). O fato de cada aluno(a) aprender de uma forma, seja ele(a) dito “normal” ou com deficiência, deveria ser o suficiente para “virar a chave”, para mudar a postura, para mudar a forma de pensar dos(as) professores, pois parece até que a inclusão só é pensada para os(as) alunos(as) que possuem um laudo médico que atesta uma deficiência, sua diferença. Os(as) alunos(as) não aprendem da mesma forma, quer sejam surdos(as), cegos(as), cadeirantes, ouvintes ou qualquer aluno(a) que demonstre alguma dificuldade na apropriação da linguagem.

A heterogeneidade dos sujeitos tem sido pouco considerada, na prática, nas escolas. A fala da PROFE AEE nos dá algumas pistas para refletir sobre esse aspecto.

A gente elaborou um documento, protocolamos junto à Secretaria de Educação, mas até então, desde o final de 2017 que a gente tinha proposto pra 2018 ser uma formação específica, pelo menos se pensar sobre isso, mas até então a gente não tem nenhuma resposta. Eu tou colocando isso pra você perceber que é uma inquietação dos professores, para que ficássemos respaldados, porque falar de inclusão é muito bonito, mas viver a inclusão é desafiador demais. Eu que estou no AEE não é fácil, mas de certa forma tenho uma formação específica para estar aqui e o meu atendimento se dá num contexto micro, no sentido do quantitativo de alunos que eu trago pra sala no momento que eu tou fazendo o atendimento. Mas com o professor que tá na sala regular é tudo muito maior, porque ele tem uma sala com mais de 30 alunos e tem uma sala de aula aqui com 6 alunos que são público-alvo matriculados, cada um com uma necessidade diferente, fora as outras necessidades dos outros alunos. Então não adianta a gente ficar dizendo que a inclusão é linda e maravilhosa. Seria, se fosse tudo feito de uma maneira muito orquestrada, muito organizada e infelizmente não é (PROFE AEE).

A PROFE AEE aponta para algo fundamental na inclusão, a saber: a necessidade central de pensar nos(as) estudantes. Ou seja, o(a) aluno(a) está na escola, mas não é lembrado(a) no momento de haver uma oferta de formação continuada (falo em relação a diversos temas, sobretudo, inclusão).

E ainda, no momento em que é pensado, por exemplo, num processo avaliativo que o próprio sistema educacional cobra das escolas, como a Prova Brasil, os(as) aluno(as) que são ditos públicos-alvo da educação especial ficam sem apoio pedagógico direcionado.

Professores(as), quando estão sensíveis à diversidade e às singularidades que uma sala de aula possui, e ainda, acreditam no potencial dessa diversidade, não conseguem ficar de braços cruzados diante da realidade. Ao contrário, enxergam uma urgente necessidade de (re)conhecerem seus estudantes como únicos e singulares, levando em conta pontos de vista pessoal, social e cognitivo. Essa abertura de olhar por parte do(a) professor(a), tem relação com o seu saber pedagógico (CORTESÃO, 2003) que vai lhe permitir conceber diversos

olhares de diferenciação pedagógica para cada característica, interesse, saberes e necessidade dos(as) alunos(as).

A percepção da PROFE AEE descobre a impotência das regulamentações vigentes que, mesmo tendo uma vertente progressista, não possuem intenções realmente transformadoras e sim, paliativas. Por isso, não atingem as práticas educativas verdadeiramente inclusivas. Nessa perspectiva, sinaliza Mantoan:

O sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. E só se consegue atingir esse sucesso, quando a escola regular assume que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2000, p. 2).

Uma verdadeira transformação exigiria a desarticulação do que está posto para se passar a pensar na concretização de um outro olhar despido de modelos pré-concebidos. Isso, certamente, impulsionaria a sociedade em geral e as instituições de ensino, em particular, a operarem em uma lógica inclusiva. Vivemos em uma sociedade preconceituosa e excludente, o que vem sendo reforçado neste momento com a fragilização das políticas de inclusão, e a escola precisa ser um espaço de transformação e de resistência na direção da inclusão.

Trabalhar com a inclusão na educação pressupõe, além do famoso bordão “escolas abertas a todos” (nas quais os/as alunos/as aprendem juntos, independente das suas dificuldades), pressupõe um ato educativo diferenciado, embasado por um currículo inclusivo, construído a partir dos contextos de pertença dos(as) estudantes, que procura atalhos escolares diferentes para responder a todas essas diferenças que existem no chão da escola, implementando uma práxis que contemple diversos métodos de ensino, e que esses tenham foco nos ritmos e nos estilos de aprendizagem de cada um(a) (ROLDÃO, 2003).

É ir além do âmbito objetivo das condições educacionais (materiais, espaços físicos...) e passar a adentrar no âmbito subjetivo, que envolve a formação de professores(as) e também dos(as) alunos(as) para interiorizarem a concepção de respeito às diferenças que são inerentes ao universo escolar. Lopes (2007) ilustra essa visão, com as seguintes palavras:

Precisamos ter saber sobre aqueles com os quais trabalhamos. Saberes que vão além da [...] leitura sobre as condições de vida dos meus alunos, ou seja, preciso de saberes que me possibilitem trabalhar desencadeando processos de aprendizagens. Para tanto, o saber sobre como os sujeitos aprendem, sobre como conceituo o conhecimento [...] sobre as especificidades de trabalhar com pessoas que possuem diferentes deficiências [...] (p.27-28).

É mudar o foco. Sair dos procedimentos pontuais e passar a assumir que existem sim experiências de exclusão dentro do processo educacional. Quando o(a) profissional de educação está ciente da presença dessa exclusão, a chance de haver uma mudança de atitude em prol da inclusão é maior. Quando não se quer ter ciência que existe essa exclusão, se tornam crescentes as chances de apenas adaptarem esses(as) estudantes com deficiência ao currículo já existente, que, geralmente, é pautado na padronização de conhecimentos e habilidades. A suposta homogeneização desses(as) alunos(as) não garante um alcance a todos(as).

Esse procedimento, na verdade, desencadeia um processo de distorção na própria educação, na medida em que desconsidera não só as diferenças mais marcadas, como é o caso das pessoas com deficiência, mas as diferentes possibilidades existentes no âmbito escolar.

O movimento da educação inclusiva repercute na transformação dos sistemas de ensino tendo em vista a reorientação de diretrizes e práticas educacionais que considerem a diferença humana como valor pedagógico. No âmbito da organização escolar, passa-se a questionar os processos homogeneizadores de ensino, com intuito de reconhecer os diferentes processos de construção do conhecimento, independente da condição física, intelectual ou sensorial dos alunos (ZARDO, 2011, p.1).

Se tratando de alunos(as) com deficiência, com foco nos(as) alunos(as) surdos(as), discute-se sobre uma educação básica capaz de dialogar entre as ideias de representações de inclusão, identidade e diferença, com propostas que se estendam às necessidades educativas desses(as) estudantes, visando acesso e permanência escolar, além de sucesso educacional.

4.4 Identidade/Diferença e In/Exclusão: possibilidades para a educação de alunos(as) com deficiência

Sabendo que, no contexto desta, pesquisa caracterizamos como eixo central a in/exclusão, com a mesma atenção discutiremos a identidade/diferença, relacionando-as com as formas multifacetadas que a sociedade atual está inserida. Assim, partindo de uma investigação focada em como ocorre o processo de inclusão de alunos(as) com deficiência em

uma escola regular, e não na deficiência (como problema) desse(as) alunos(as), as questões identidade/diferença e in/exclusão conduzem de forma indissociável a presente discussão.

Quando procuramos nos referir à construção da identidade das pessoas com deficiência, particularmente das pessoas surdas, seja de forma individual ou como grupo/pares, precisamos levar em consideração tanto o meio em que essas pessoas vivem (lembrando que esse meio carrega um percurso histórico marcado de várias concepções), como suas singularidades (e essas não deixam de estar atreladas ao meio).

Sendo assim, se torna recorrente a visão reducionista à qual as pessoas com deficiência estão submetidas, relacionada sempre à hierarquização, de forma colonizadora, que impõe barreiras sociais para tais sujeitos, e, no final, acaba excluindo e selecionando.

Essa visão, conforme Dorziat (2009), se relaciona às perversas tramas da exclusão, causadas predominantemente pelas políticas públicas de identidade e pela construção social da deficiência, que nega a participação ativa e crítica desses indivíduos. Dessa forma, ao longo de toda a trajetória que perpassa a vida das pessoas com deficiência, particularmente as pessoas surdas, suas identidades vêm sendo definidas pelos padrões impostos pela sociedade dominante, que é aquela que dita, que dá o comando, que estabelece conceitos. Por isso, esses sujeitos receberam (e continuam a receber) denominações ou nomenclaturas que estão relacionadas àquilo que não é considerado como sendo o normal/padrão. Nessa perspectiva, a identidade dessas pessoas passa a ser considerada como “o outro”, “o diferente”.

Excepcionais, doentes, mongoloides, mudinhos, deficientes, entre outros adjetivos pejorativos caracterizavam (e, infelizmente, ainda tentam caracterizam) as pessoas que estão inseridas em algum grupo demarcado por suas diferenças.

Isso nos faz pensar que a característica da diferença, enxergada por muitos(as), em primeiro lugar, como a deficiência, determina a identidade dos sujeitos que, por possuírem essa diferença, acabam sendo excluídos da sociedade.

Pensando nisso e nas realidades escolares, a escola precisa funcionar na contramão desse olhar reducionista, atuando na promoção do respeito e da valorização das diferenças. Estamos falando em relações de poder. Do normal sobre o anormal. Da pessoa sã sobre a pessoa doente. Do certo sobre o errado. Do igual sobre o diferente. E as pessoas com deficiência, incluindo aqui as pessoas surdas, acabam se enquadrando sempre no outro lado da história. Nunca são respeitados(as) na posição de eu, e sim de outro. Desse modo, basta uma

característica se desviar do padrão para ela receber nomenclaturas reducionistas, com ar de negatividade, inferioridade, afastamento, marginalização. Como discute Silva (2004, p. 82):

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e excluir. Como vimos, dizer ‘o que somos’ significa também dizer ‘o que não somos’. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem está incluído e quem está excluído.

O processo tradicional de construção da identidade ocorre sob as amarras do modelo padrão, tido como ideal, que enxerga as pessoas com deficiência na condição de impossibilitadas, envolvidas por estereótipos.

Já o processo cultural de construção da identidade é híbrido, plural, aberto, indefinido.

Moreira (2005, p. 127) fortalece esta problematização afirmando que “o que se tem é um sujeito fragmentado, instável, deslocado tanto de seu lugar no mundo social como de si mesmo; composto de várias identidades [...]”. No caso das pessoas surdas, cabe destacar, a surdez é muito mais uma característica e uma singularidade do que uma deficiência. Por isso, é preciso criar espaços (de fala, de pensamento, de pertencimento) significativos para que a construção identitária das pessoas surdas seja respeitada, especialmente nas escolas.

Considerar a diferença dos sujeitos de forma que essa faça parte de suas Identidades, é não estabelecer uma relação binomial ou de oposição, mas de interdependência, uma estando em diálogo com a outra, sem as separar e sem ter a ideia de que para uma existir, é preciso que a outra se finde (SILVA, 2000).

Em relação ao lugar da diferença na escola Referência, na fala da PROFE 3, quando pedi que ela me relatasse se percebia a existência de algum tipo de preconceito dos(as) alunos(as) tidos(as) como normais para com os(as) alunos(as) que possuíam alguma deficiência, ela expôs o seguinte:

Não existe. De jeito nenhum! Pelo contrário.

Aqui é um espaço muito rico de inclusão porque muitas dessas crianças não têm esse contato externamente, fora da escola, né?

Talvez veja um caso ou outro no ônibus escolar ou na praça, mas aqui eles aprendem a lidar melhor e a respeitar. Porque é muito raro os casos de bullying de um com o outro, e quando a gente percebe, a gente já interfere na questão de conversar sobre o respeito, sobre a interação com o outro...

Pelo menos na minha sala de aula, tenho duas crianças que são deficientes intelectuais e um surdo que tem o cognitivo totalmente preservado e eu noto que eles (os alunos normais) respeitam muito.

A PROFE 3, de forma inicial embora precisa, descartou qualquer possibilidade de existir preconceitos para com os(as) estudantes que tinham alguma deficiência. Porém, sobre a sua fala pode-se fazer algumas considerações. O fato de lá na Escola Referência não existir nenhum preconceito dos(as) alunos(as) ditos(as) normais para com os(as) tidos(as) com alguma deficiência (fala da PROFE 3) e, ao mesmo tempo, ser um espaço rico de inclusão (fala da PROFE 3) porque os(as) ditos(as) normais têm pouco contato com pessoas com deficiência fora da escola não justifica de forma coerente o meu questionamento à PROFE 3. Vivemos em uma sociedade que tem pouca abertura para as diferenças e a escola reproduz o que é vivido fora dela.

Pessoas que possuem alguma deficiência, em um primeiro contato, acabam causando estranheza ao reconhecimento da diferença, e essa estranheza pode ser momentânea ou manter-se ao longo do tempo de interação entre os indivíduos envolvidos, passando essa última a assumir uma denotação do preconceito. Uma pessoa que tem o corpo marcado com alguma deficiência, acaba sendo associada como um ser humano imperfeito devido ao seu corpo disforme ou fora dos padrões, característica que as escolas precisam contribuir para desconstruir.

Historicamente, a sociedade cultua corpos aparentemente saudáveis e/ou úteis, e quando há a aceitação dessa diferença de padrão, ocorre também de forma a relação de uma igualdade que leva “o outro” normal a uma situação de inferioridade. Essa possível igualdade fragiliza “o outro” que quer sempre ser e estar completo, padronizado e constante. Penso também que as relações para com as pessoas com deficiência acabam sendo rodeadas de pré-conceitos devido à imprevisibilidade que elas possuem.

O medo de não saber lidar com as pessoas com deficiência é o sentimento mais evidente nas relações que acontecem dentro das escolas. Um aluno surdo que tem um “cognitivo totalmente preservado” seria motivo de espanto, visto que a surdez carregaria consigo um déficit de aprendizagem de forma necessária?

A pessoa com deficiência é reconhecida pelo rótulo. Esse rótulo, seja ele interpretado como deficiência ou como diferença, é o personagem direto de uma relação com uma pessoa vista como normal. Com isso, a relação passa a ser com esse rótulo, e não com o indivíduo. Nas palavras de Glat (1991, p. 9):

Esse rótulo tem uma dupla função: ao mesmo tempo que serve de ingresso numerado, indicando qual o lugar onde ele tem direito de sentar no "Teatro da Vida", determina também o script que o indivíduo terá que representar enquanto ator nesse teatro!... Assim, não só ele passa a agir segundo os padrões esperados pelo papel (os únicos que lhe foram ensinados), como os outros atores também contracenam com ele enquanto pessoa estigmatizada reforçando ainda mais esse papel.

. A fala da PROFE 3 nos traz diversas pistas para pensar no processo de diferenciação relativa às pessoas com deficiência que circula na escola. Ela inicia apontando não existir tratamento diferenciado para os(as) alunos(as) com deficiência no tocante ao preconceito. De acordo com a professora, as crianças que não possuem deficiência estabelecem relações de afetividade e amor para com os(as) colegas com deficiência. Contudo, me chama atenção quando ela se refere aos(as) estudantes sem deficiência como “normais”, indicando que aqueles(as) que possuem deficiências (leia-se diferenças) seriam “anormais” (?). Nesse caso, a reflexão de que a norma não precisa ser marcada e que o que se deve marcar é “a diferença”, “o diferente”, “o outro” fica explícito.

A PROFE AEE, quando solicitada a relatar sobre o mesmo aspecto, ou seja, se existia alguma diferença entre os(as) alunos(as) da Escola Referência, algum tipo de preconceito dos(as) alunos(as) tidos(as) como normais para com os(as) alunos(as) que possuíam alguma deficiência, expôs uma opinião foi diferente. Para a PROFE AEE:

Sim, eles se percebem diferentes. Primeiro já começa que eles frequentam esse espaço não sendo no contra-turno (o espaço do AEE). Isso já é uma marca muito forte. Então eles sabem que existe um motivo muito claro, que eles fazem parte desse espaço e os outros alunos não. Então isso já, realmente, é um marcador identitário.

Uma outra coisa que eu vejo é o fato de eles terem cuidadores. Que são profissionais extremamente importantes, os cuidadores e os intérpretes, mas são marcadores aqui, porque, ora, porque se fosse uma pessoa com deficiência, eu iria questionar por que eu tenho aquele profissional e os

outros alunos não têm. E os próprios alunos que são os alunos tidos como típicos, eles questionam: “tia, por que fulaninho tem essa professora junto?” Eles nem identificam como cuidadora, mas “essa professora junto com ele e eu não tenho?”

Os discursos que embasam as diretrizes inclusivas para a educação brasileira recorrem a uma perspectiva de acolhimento às diferenças por meio da promoção de espaços escolares únicos, em que a aprendizagem se dê nas chamadas escolas regulares. Mas a defesa e o apelo para a boa convivência entre todos os indivíduos para com as diferenças ainda ecoam pré-conceitos que circundam o processo educacional ofertado para as pessoas com deficiência, que se limitam a uma participação precária tanto social, como educacional.

A PROFE AEE destaca a existência de um processo de diferenciação que é, antes de ser identitário, estrutural. Sua fala nos remete a algo que é fundamental refletir: a estrutura necessária à inclusão, a necessidade da existência de cuidadores(as) e intérpretes de Libras, por exemplo, que são fundamentais para contribuir nos aspectos de desenvolvimento da aprendizagem, podem ser marcadores de diferenciação negativa para os(as) estudantes com deficiência. Esse exemplo demonstra a complexidade do processo de inclusão educacional, reforçando o argumento de que a inclusão e a exclusão são mesmo processos relacionais. Lopes (2008, p. 100) afirma:

Ao afirmar que inclusão e exclusão não são nem estão em oposição, isso significa que elas são articuladas e inventadas juntas – em uma mesma matriz/ordem discursiva. Não há por que abordarmos uma se a segunda não estivesse determinando as condições para a existência da primeira.

Em relação aos processos de identificação das pessoas com deficiência, com destaque para as pessoas surdas, pontua a PROFE AEE:

Eu vejo essa organização também muito clara no momento do intervalo. Que é o momento que eles estariam livres, mas sempre se juntam nos grupos para conversar aquilo que eles acham interessante. Então existe sim essa diferenciação.

E eles criam muito identidade com as cuidadoras. Acabam que às vezes preferem conversar com as cuidadoras do que com os pares por causa da atenção que recebem. Tem muito a questão de carência de afeto mesmo. E as

cuidadoras são muito assim, maternalistas. “Vem pra cá meu filho...”. Então eles gostam disso e de certa forma, isola eles do convívio dos outros, de brincar, de conversar... Porque eles preferem tá ali, no aconchego da cuidadora (PROFE AEE).

A professora AEE aponta para a comunicação entre “iguais” como um elemento que organiza a aproximação entre os(as) estudantes nos momentos em que estariam livres das atividades escolares como, por exemplo, no recreio. Sua fala sinaliza para os processos de diferenciação e de identificação ali existentes. Contudo, conforme a mesma professora, esse processo se modifica durante as atividades de sala de aula, como destaca o excerto a seguir:

Nos momentos de sala de aula, como uma atividade em grupo, não vejo essa diferenciação. O que os alunos conseguem acompanhar sem grande dificuldade o conteúdo curricular, eles são inseridos nos grupos de uma maneira geral. Isso aí eu digo que é um ganho muito grande, que os professores fazem esse direcionamento, e não há resistência da turma com relação a incluir esses alunos nas atividades comuns.

A fala da PROFE AEE sobre o direcionamento dado pelos(as) professores(as) aponta para a importância de que este(a) profissional esteja atento(a) e sensível às questões da inclusão em sentido amplo. O(A) professor(a), nessa direção, exerce sua responsabilidade pedagógica e cria oportunidade para que estudantes diferentes convivam entre si, partilhando experiências, trocando saberes e apoiando-se mutuamente em um processo de aprendizagem coletivo.

Para incluir, em seu sentido mais extenso, é preciso abraçar a ideia de superação do binômio in/exclusão que está engessada ao afirmar que um exclui o outro. Por exemplo, uma pessoa surda, quando matriculada em numa escola que possui intérprete para mediar as aulas e a comunicação entre ela e o(a) professor(a), sofre um tipo de exclusão do sistema geral majoritário, e, ao mesmo tempo, é incluída e amparada pela presença desse profissional em sala de aula.

Em uma de suas falas, a PROFE AEE, mostrando que o simples fato do(a) aluno(a) precisar frequentar um outro tipo de ambiente e se ausentar de sua sala de aula é um modo de

exclusão, mas que ao mesmo tempo, inclui por existir esse tipo de atendimento especializado para ele(a). Esses aspectos sinalizam para a complexidade do processo de inclusão educacional, ao qual precisamos estar atentos(as).

Esses fatos explicam que, mesmo depois de duas décadas e meia da Conferência de Salamanca (1994) – contextualizada no início deste texto, em que defendia a ideia que era necessário haver uma orientação inclusiva nas escolas regulares, constituindo “os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades mais acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos” (UNESCO, 1994) – e depois de algumas conquistas no plano subjetivo com relação ao ato de incluir, ainda pode-se verificar que o acesso aos direitos de maneira igualitária continua no processo de conquista (um tanto distante), na sociedade em geral e na educação, continuando a ser um patamar desejado pelas pessoas com deficiência.

O percurso que a inclusão trilhou e continua trilhando no cenário educacional brasileiro é descontínuo e impreciso. A falta de diálogo entre a sociedade e as políticas que respaldam essa temática nos fazem refletir sobre o que Andrade e Damasceno (2017, p. 213) enfocam:

Convém observar que não podemos negar a importância do arcabouço legal que legitima o processo de democratização da escola, o que tem se chamado de Educação Inclusiva, mas cientes de que as mudanças não ocorrerão apenas por força de lei!

Nessa direção, quando a PROFE AEE compartilha que “*não adianta a gente ficar dizendo que a inclusão é linda e maravilhosa*”, vai de encontro com o ideal romântico positivista pregado na Declaração de Salamanca, que durante todos esses anos só fortaleceu ainda mais a problemática da exclusão, em que o privilégio de uma educação de qualidade se concentra nas mãos das pessoas que vão ao encontro da norma padrão. Santos (2008, p. 21) confirma ao argumentar que:

Neste processo crescente de exclusão, o “outro”, o diferente, o que não domina os “códigos da modernidade”, não tem acesso ao processo de globalização em suas diferentes dimensões [...] pertencem a etnias historicamente discriminadas e subjugadas em vários estereótipos, reconhecidos apenas em suas autonomias de luta pela sobrevivência e pelos direitos humanos básicos que lhe são negados.

Não tem fim! A luta contra as exclusões não se esgotará, pois trabalhar na perspectiva da inclusão requer um infindável trabalho de (re)flexão, síntese e ação, agregado à desconstrução de valores e modos de compreender a realidade, já que na vida estão submersos movimentos e tensões variados.

Entretanto, mesmo diante do longo percurso que a inclusão nas escolas vem trilhando, e mesmo diante dos inúmeros erros e acertos para tentar tornar as práticas educacionais e o currículo mais voltados para as diferenças, ainda existem, hoje, alunos e alunas com deficiência que, por suas famílias ainda se sentirem pressionadas socialmente, igual como acontecia antigamente, ficam à margem do processo educacional.

Essa pressão acaba se dando em virtude do caráter clínico-corretivo e da anormalidade que o ato de incluir tem se feito entender. Estigmas e preconceitos que esses(as) alunos(as) podem sofrer faz com que suas famílias e eles(as) mesmos acabem não reconhecendo os seus direitos.

No caso da Escola Referência, não foi relatado em momento nenhum que a instituição negava-se em receber e matricular alunos(as) que possuíssem algum tipo de deficiência ou especificidade. Mas, sabemos que em muitas instituições brasileiras isso chega a acontecer, mesmo que a lei ampare essa causa e a não matrícula, quando comprovada, constitui um ato de violação à legislação vigente. Contudo, infelizmente, essa é a realidade de muitas crianças, mães e pais, que não podem efetuar a matrícula porque um certo tipo de deficiência desvia o caminho de determinada instituição, que antes poderia ser em linha reta. Isso só fortalece a exclusão.

Os ECE contribuem para refletir sobre a temática da in/exclusão na Escola Referência, pois ajudam a problematizar que é preciso que as práticas pedagógicas e curriculares sejam reconfiguradas, a fim de romper com toda e qualquer forma cristalizada, homogeneizadora e estereotipada de educação. Tal mudança poderá acarretar na autonomia dos(as) alunos(a), com e sem deficiência.

Se reportando um pouco às ações práticas inclusivas que devem existir em uma escola que abraça a ideia de inclusão, a PROFE 3, expôs:

O aluno surdo foi Jesus na Paixão de Cristo e fez muito bem, né? Então eu sempre trabalhei nessa perspectiva de fazer com que seja algo tão natural que os outros alunos também escutem eles, eles interajam.

Por exemplo, na educação física, ele participa dos circuitos que o professor passa. Artes, como tem muito desenho, muita pintura, ele é muito desenhista..Com relação à matemática, por exemplo, eu tenho que trabalhar material concreto como o ábaco, material dourado... Às vezes não tem na escola o ábaco mas a gente cria com um material que a gente tem aqui no AEE. Quando há um conteúdo que a gente vê que não conseguiu muito desenvolver, aí eu peço algum material concreto. Ele consegue já conhecer os números... aí isso também já facilita.

A inclusão no espaço escolar de aluno(as) surdo(as), conforme relato da PROFE 3, acaba se apresentando como adequada para a comunidade e os(as) profissionais da educação, que se mostram dispostos a estabelecer contato com as diferenças.

Entretanto, sabemos que não é necessariamente satisfatória para seus usuários, digamos assim, que são aquelas pessoas que, tendo necessidades especiais, precisam de uma série de condições, e estas, na maioria dos casos, não têm sido proporcionadas pela escola.

Segundo Carvalho e Barbosa (2008), o ideal é que exista um ambiente de interação e colaboração, no qual as atividades sejam compartilhadas mutuamente entre os(as) alunos(as) surdos(as) e ouvintes. A partir desse pressuposto, professores(as) passarão a refletir sobre uma didática flexível, organizando “mesmo conteúdo curricular que consiga respeitar as especificidades de cada aluno(a), sem perder a qualidade do ensino e da aprendizagem”

Nessa última fala da PROFE 3, quando ela se refere à sua prática inclusiva e diz “*Então eu sempre trabalhei nessa perspectiva de fazer com que seja algo tão natural que os alunos também escutem eles, eles interajam*”, acaba mascarando a vitimização para com o(a) aluno(a) surdo(a). Cabe destacar que a educação voltada para atender às diferenças tem papel fundamental na construção e na mudança de pensamento cheios de visões de inutilidade e de incapacidade que acabam rotulando e estagnando o crescimento dos(as) alunos(as), pela denotação da deficiência como vitimização.

Diante desse fato há uma urgência em desvincular a deficiência da identidade dos(as) alunos(as) em questão, buscando compreendê-los(as) atravessado por outras características

que estão contidas em sua identidade: menino(a), filho(a), sua raça, credo(a), orientação sexual etc.

O mais preocupante que pode acontecer é que os próprios sujeitos com deficiência podem passar a incorporar esse ar de vitimização proveniente de seus professores(as), reconhecendo-se pelos seus limites e não pelas suas potencialidades. Passar a incorporar essa visão patológica sobre si mesmo como sendo a sua identidade. Dito isso, passo, a seguir, a refletir sobre a identidade surda.

4.5 Identidade Surda: é possível transitar

O processo de construção de identidades se inicia desde o nascimento do indivíduo. Entretanto, no caso das pessoas surdas, esse processo algumas vezes é interrompido na própria infância devido, por exemplo, ao fato de viverem em famílias em que nem a mãe nem o pai são pessoas surdas, e isso pode acabar colocando o(a) filho(a) surdo(a) em contato com os seus pares tardiamente. Quanto mais cedo esse contato acontecer, mais benefícios trará para a pessoa surda.

Se tratando de uma criança surda em um espaço escolar que também não promove esse contato com os pares, fica difícil essa construção identitária acontecer e, conseqüentemente, acaba tornando a cultura surda invisível.

Strobel (2013) reforça que é na relação com os pares e no envolvimento com a comunidade (nesse caso, pares surdos e comunidade surda), que o desenvolvimento da cultura surda é favorecido.

A probabilidade das crianças que nascem surdas crescerem em um ambiente familiar complexo é grande. Quando digo complexo, me refiro aos muitos casos de falta de atenção por parte da família para com a diferença surda dessa criança. Falta de atenção, no tocante ao desconhecido e à desafiadora aceitação familiar da condição surda.

Acredito que deva existir um misto de sentimentos devido ao novo nunca vivido nem experimentado antes pela família. O amor, desenvolvido na gestação, muitas vezes permanece atrelado ao medo, angústia, vergonha, dúvida e preconceitos. Algumas vezes, pode surgir a força, coragem, garra e a condição de pertencimento, em que a família toma como sua aquela condição surda, se apoderando e criando estratégias para seguir em frente com o(a) filho(a)

surdo(a). Cada família reagirá à surdez de um(a) filho(a) de modo particular: aceitando ou rejeitando, e isso terá efeitos diretos na educação e na vida da pessoa surda. Além disso, existem casos de abandono, como antigamente, em que as famílias ouvintes que descobrissem que o(a) filho(a), ao nascer, era surdo(a), por uma pressão social, acabava abandonando-o(a).

Na Roma Antiga, achavam que as pessoas surdas eram pessoas enfeitiçadas e por isso aconteciam os abandonos ou a provocação da morte, atirando esses sujeitos no rio Tíber. Só se salvavam aqueles que conseguiam sobreviver a tais provocações (fugindo) ou aqueles que eram escondidos pelos pais (o que era muito raro) (SANTIAGO, 2011).

Casos de abandono de crianças surdas não precisam acontecer necessariamente deixando dentro de abrigos. O abandono e a rejeição acontecem no próprio lar quando falta o interesse, o cuidado, o afeto, a atenção e interação por parte dos familiares para com a criança surda. Strobel (2013, p. 61) afirma que, “na maioria dos casos, com famílias ouvintes, o problema encontrado para esses sujeitos surdos é a carência de diálogo, de entendimento e a falta de noção do que é cultura surda”.

Então, ao se desenvolver, a criança surda e sua identidade são perpassadas por uma gama de movimentos, tensões e marcadores sociais que acabam se tornando elementos constitutivos das múltiplas essências/identidades do eu que essa criança está se tornando.

A atual identidade, a mais nova, incorporada e “utilizada” pela criança, sempre vai rememorar elementos do passado, visto que é no processo que a identidade é construída. Woodward (2014) afirma que é redescobrimo o passado que há a construção das identidades.

Para problematizar esta temática sobre a identidade surda, exponho agora a fala da PROFE AEE quando falou sobre alguma experiência marcante com aluno(a) surdo(a) naquela escola. Em suas palavras:

Tem um aluno que hoje tá no 8º ano. Ele chegou aqui pra estudar no 1º ano e por coincidência foi morar vizinho à minha casa. Então acaba que eu criei um vínculo muito grande com ele.

Ele não tava nem em idade de ser matriculado. Mas, como existia aquela visão assistencialista, a escola ainda era escola polo quando ele chegou, ele foi matriculado na escola sem tá na idade. Mas isso foi muito bom porque ele veio de um contexto de creche. Então esse tempo que ficou na creche, ele

não tinha intérprete, ele não tinha instrutor, ele não tinha nenhum colega surdo, ele não tinha adulto surdo, não tinha figura de referência nenhuma.

Nesse trecho, a professora chama atenção para a necessidade de uma pessoa de referência para contribuir com a construção da identidade do estudante surdo. Ela indica a importância do contato desse estudante com um instrutor surdo que trabalhava na escola e a importância desse profissional no processo de identificação do estudante. Em suas palavras:

Ele só fazia chorar e gritar e se negar a ir pra creche. Porque ele não se identificava com aquele ambiente, não tinha ninguém, ele provavelmente ficava isolado lá o tempo inteiro.

Então quando ele chegou aqui, nós tínhamos um instrutor surdo e esse instrutor que era a “coisa positiva”, além de ser surdo, ele tinha uma visão pedagógica na questão do ensino de Libras. Esse aluno teve uma explosão de vocabulário na Língua de Sinais. Ele era a sensação da escola!

A gente olhava pra ele e os olhinhos dele brilhavam, sabe? Ele ficava olhando, observando tudo. E hoje esse aluno transita entre surdos e ouvintes porque, por opção dele, ele começou a pedir para ir pro fono mesmo sendo muito fluente em língua de sinais.

Só que agora chegou a adolescência! É onde eu digo que a gente tem que ficar atento (PROFE AEE).

Estando a educação infantil inserida na educação básica, conforme a Lei n.º 9.394/96 - Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDBEN), os(as) educadores(as) que atuam nessa modalidade de ensino precisam ter a mesma formação exigida para os(as) profissionais que atuam nas primeiras séries do ensino fundamental, que é curso superior de licenciatura e graduação plena, admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Com isso, a partir do momento que a Lei integra a educação infantil na educação básica, evidentemente, garante à sociedade que profissionais qualificados(as) desenvolvam seus trabalhos. A finalidade da educação infantil é promover o desenvolvimento integral (físico, emocional, afetivo, cognitivo e social) com competência para o atendimento de crianças de zero a seis anos, em creches e pré-escolas. Entretanto, a realidade da educação

infantil sendo mais ainda das creches, é oferecer uma educação voltada para o assistencialismo/maternalismo. Para Michelli e Fischer (2005), além de assistencialistas, muitas creches assumem identidades filantrópica e comunitária, assim como também ocorro com a prática de alguns profissionais que atuam nesses espaços.

Estando uma criança surda matriculada em uma creche, a instituição não pode apenas garantir o acesso, sentindo-se com a sensação de “dever cumprido”. Uma criança surda possui algumas privações sensoriais auditivas e uma diferença linguística. Com isso, suas condições para desenvolver um aprendizado significativo dependem de mediações específicas. Se comparada à criança ouvinte, que constroi o conhecimento a partir da mediação de professores(as) ouvintes (mediações específicas para sua condição ouvinte), uma criança surda que está no início do seu desenvolvimento biopsicossocial, cultural e linguístico também precisa da mediação, de estratégias e metodologias de ensino oferecidas por um(a) educador(a) surdo(a) para que ocorra, além da garantia da promoção do seu desenvolvimento integral, o desenvolvimento da identidade a partir de um semelhante.

Em relação à identidade surda na adolescência, a PROFE AEE destaca:

As meninas começaram a querer paquerar, aí ele querendo paquerar também... Então na cabeça dele, tipo, “pra eu me tornar mais igual, eu preciso o quê? Falar!” Pediu pra voltar pra fono!

Então, se você me perguntar: mas tu vê isso como algo negativo?

Não necessariamente! Porque hoje eu vejo que ele tá numa condição e numa situação...

Acho que as pessoas dos Estudos Surdos vão me fuzilar agora. (risos)

Quando ele tava só em Língua de Sinais, ele não conseguia transitar entre esses dois grupos. Ele tava só ali com os surdos. O que foi muito bom pra ele. Então, tipo assim, naquele momento isso foi muito bom, a família se envolveu muito, a irmã dele aprendeu Língua de Sinais também, a gente ia juntas pro Shopping Tambiá, então, tipo assim, foi muito bom.

Para a PROFE AEE, embora a língua de sinais tenha sido fundamental para a construção identitária do estudante em questão, ela aponta que, ao iniciar a fase das paqueras,

ele decidiu voltar pra fonoaudióloga, no intuito de tornar-se semelhante às meninas falantes por quem se interessara. No tocante à essa escolha do estudante, a PROFE AEE continua:

Mas eu vejo que agora, é como se ele tivesse fazendo as escolhas. Parece ambíguo o que eu tou dizendo, mas ele não nega que é surdo e eu acho que é uma forma que ele encontrou de afirmação enquanto identidade, mesmo ele oralizando. Então ele chega pros ouvintes, fala, conquista aquele espaço, se torna amigo mas ele começa a ensinar a Língua de Sinais. É tanto que os colegas de sala de aula sabem um monte de sinal pela vivência que eles têm com esse aluno.

Então isso pra mim é muito bom, e é um trabalho que foi feito dele se perceber mesmo.

Ainda sobre a construção identitária do estudante surdo, a professora destaca:

Como eu tou dizendo, é muito ambígua essa questão dele tá transitando nesses dois ambientes, mas ao mesmo tempo ele se afirma como pessoa surda. É uma questão de identidade. Então eu acho que a família deixou ele muito livre pra escolher, e hoje eu não vejo como algo negativo, porque não é uma imposição. Hoje ele não tá transitando porque tá sendo imposto. Hoje ele tá transitando porque ele quer, por causa de uma necessidade pessoal dele. Claro que a gente não pode negar que quando um surdo tá inserido num contexto que a maioria é ouvinte, acaba que ele tá em desvantagem. Fato. Mas eu vejo que, tipo assim, ele tá em desvantagem, mas ele tipo, corre atrás para que as pessoas também comecem a entender que ele funciona de outra maneira, mesmo ele oralizando. Porque ele não oraliza tudo. Algumas coisas ele precisa, tipo assim, fazer uso da Língua de Sinais e se fazer entender naquele momento. E eu vejo também um esforço por parte dos amigos dele.

Diante das falas da PROFE AEE, pode-se considerar que as pessoas surdas são sujeitos eminentemente sociais, o que implica afirmar que as diferenças individuais são constituídas pelas influências sociais, educacionais, culturais e históricas.

A possibilidade de transitar entre a Libras e a oralização é uma escolha da pessoa surda e está relacionada à identidade que ela escolheu assumir.

Algumas famílias optam em educar uma criança surda prioritariamente pela língua de sinais, enquanto outras potencializam a comunicação oral. É claro que a forma como essa pessoa surda é inserida o meio desde criança influenciará na sua opção identitária, mas o interessante é que ela possa, digamos, experimentar, vivenciar as formas que lhes são proporcionadas para decidir com propriedade o que lhe define.

No caso do estudante surdo citado pela PROFE AEE, talvez essa transitoriedade entre a condição ouvinte e a diferença surda possa ter sido possível porque ele foi inserido desde cedo no contexto escolar. Na escola, sob os vários contatos que ele manteve, a sua identidade foi se consolidando e a família e, também, o próprio aluno perceberam que poderia fazer as suas próprias escolhas. Levando em consideração essa “ambiguidade” que a PROFE AEE menciona haver nesse processo de trânsito, relaciono o duplo sentido dessa situação aos questionamentos que a diversidade faz à hegemonia da normalidade (SKLIAR, 2003).

Monterde Martínez (2004) destaca que é importante registrar que, a cada dia, ocorre uma heterogeneidade entre os grupos formados pelas pessoas surdas. O meio em que a pessoa surda se desenvolve, a capacidade de fala e de leitura labial apreendida, a preferência da pessoa surda por um determinado método de comunicação em situações específicas para com grupos específicos etc podem acabar orientando as identidades surdas e suas diferenciações. Essas diferenciações determinam as formas que a pessoa surda se utiliza para estabelecer sua comunicação.

Isso recai sobre o fato apontado pela PROFE AEE quando nos trouxe que o aluno surdo que estava transitado entre a oralização e o uso da língua de sinais e foi aceito em sua família para ter uma liberdade de escolha. Sabe-se que algumas famílias podem optar em educar uma criança surda unicamente pela língua de sinais, enquanto outras utilizam recursos que lhe permite adentrar pela comunicação oral.

A professora destaca um possível trânsito identitário percebido nos comportamentos do jovem surdo. É interessante que a professora tenha destacado esse aspecto, pois demonstra que ela considera que as identidades são construções móveis, cambiantes e não fixas, como aponta Hall (2000). Nessa perspectiva, a professora indica que é uma escolha do aluno fazer-se transitar, e não uma imposição.

Então essa experiência eu acho massa pra gente entender que dentro de todas essas identidades surdas, existem outras coisas sabe? E só quando a gente tá na vivência, a gente consegue entender quem nem tudo é positivo e nem tudo também é negativo. A gente não pode generalizar as situações. Eu acho que é um erro quando a gente generaliza. (PROFE AEE).

A fala da PROFE AEE se remete ao fato das identidades serem fluidas (BAUMAN, 2003), pois estão sendo constantemente construídas e reconstruídas de acordo com o meio e com as práticas em que os sujeitos se envolvem. Segundo Louro (2000), as identidades sociais são transitórias porque podem ser atraentes de forma provisória e, depois, parecer descartáveis. Com isso, as identidades podem ser, então, rejeitadas e abandonadas.

empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (...) À medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 1992 [2003, p. 13]).

No caso desse aluno surdo que está em um movimento de transitar entre as identidades, não deixa de ser um movimento de reconhecimento da sua diferença, em que, na busca pelo direito de conviver com suas características próprias, procura fazer valer os seus direitos civis, linguísticos, culturais, étnicos, religiosos entre outros. As diferenças acabam construindo, nos espaços multidimensionais do mundo, a possibilidade da existência de novas identidades e subjetividades.

Pensar as concepções sobre as pessoas surdas elevando o olhar para diferença não é uma tarefa fácil. Requer alguns conhecimentos acerca da história, da cultura e da Língua de Sinais. Mas, ao mesmo tempo, se torna um debate relevante para entendermos que é possível que novas formas de pensar as pessoas surdas se configurem e que também podemos nos relacionar com elas.

O fato de irmos de encontro às tentativas de normalização das pessoas surdas que acontecem desde o início da história desse povo, significa caminhar para a diferença da pessoa surda e da sua identidade cultural e afirmar que esses sujeitos não necessitam de

correções médicas. O que eles precisam é que tomemos conhecimento como se constituem enquanto pessoas surdas. Encerro este ciclo no pensamento de Dorziat (1999), quando afirma que nós, ouvintes, precisamos nos desprender da busca constante por estereótipos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem pretensões de finalizar essa discussão, mas chego ao final desse trabalho considerando instigante e desafiador perceber a partir das análises das produções de dados realizadas, através das falas das entrevistas, como se deu o processo de inclusão na Escola Referência, tendo em vista ser apontada como escola referência de inclusão há dez anos. Amparada pela perspectiva dos Estudos Culturais da Educação e dos Estudos Surdos, parti do pressuposto de enxergar os sujeitos dessa pesquisa como pessoas que apresentavam cultura e identidade própria, as quais precisavam ser reconhecidas e valorizadas.

A partir desse lugar de fala, fui para o campo de pesquisa, no qual compreendi como se dava o processo de inclusão na referida escola. Com base na análise do Projeto Político Pedagógico e nos depoimentos proferidos por quatro profissionais ativos(as) da escola, evidenciei que, a referida inclusão, a qual a escola é apontada como referência, deixou algumas lacunas para que esse processo realmente pudesse ser visto como inclusivo.

Evidenciei, durante as análises, que o Projeto Político Pedagógico apresentava um discurso que trilhava para o caminho inclusivo, com propostas de trabalho transformador na escola, com espaço acolhedor para todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo educativo, dentre esses, os(as) alunos(as). Em sua filosofia de ensino, demarco a busca pelo progresso da capacidade de convivência em comunidade e com a natureza, baseados em princípios de: respeito, soberania e solidariedade. No campo do trabalho docente, o incentivo a formação continuada.

No viés da inclusão, o Projeto Político Pedagógico, apresenta a escola inclusiva como sendo uma instituição de ensino que acolhe alunos(as) com suas diferenças de aprendizagem e tenha professores qualificados, métodos e conteúdos curriculares adequados a essas necessidades individuais e particulares de cada indivíduo que constitui o ambiente escolar.

Defende o princípio da inclusão acreditando que todos os indivíduos de fato apresentam características de aprendizagem que são individuais e, portanto, no espaço educacional devem ter atendimento em consonância com as suas particularidades, concebendo-as como formadoras e fortalecedoras de suas identidades.

De fato, é nítido que há um discurso para a promoção de um processo inclusivo, que pensa no sujeito-aluno como ser com suas diferenças e que essas precisam ser consideradas.

Respeito pela forma de enxergar e compreender o mundo. Especificamente, com relação aos sujeitos surdos, o respeito com suas identidades, culturas e sobretudo, com a modalidade linguística específica, em que essa última é tomada como necessária para comunicação entre alunos(as) da escola e sujeitos ouvintes - aqueles que fazem uso da modalidade linguística oral para a comunicação.

Porém, ao deslocar-me para segunda etapa da pesquisa, na qual, entrevistei quatro profissionais da escola, no tocante de perceber o processo inclusivo para além do que estava escrito, documentado, me deparei com uma realidade prática, que na maioria das falas, encontrava-se na contramão do discurso apresentado no Projeto Político-Pedagógico.

Nos quatro cenários, evidenciei que a proposta da formação continuada, voltada à inclusão, estava fragilizada, pois nas falas das PROFE 2 PROFE 3, PROFE AEE e da PSICO, essa formação era algo quase inexistente. Confesso que fiquei surpresa, tendo em vista que a escola é socialmente apresentada como escola referência na inclusão. No que se refere aos(as) discentes surdos(as), não havia formação continuada para as profissionais, principalmente na aprendizagem da língua de sinais, tornando-se difícil a comunicação direta a partir de uma língua em comum.

Com as relações interpessoais comprometidas, alunos(as) surdos(as) eram obrigados a posicionarem em espaços “inclusivos” de forma excludente, assim como abordado no texto, ao adotar a nomenclatura in/exclusão. Diante dessa realidade, acredito que de fato, alunos(as) podem até ter o direito ao acesso, porém o direito à permanência está “minimamente” comprometida.

Reportando-me às percepções das entrevistadas, foi possível evidenciar, em meio a essa realidade, a angústia de profissionais por reconhecerem suas limitações, principalmente no tocante à comunicação com alunos(as) surdos(as), em não poder acompanhá-los pedagogicamente, assim como desejavam. É inegável que a Escola Referência fez história devido ao trabalho realizado com crianças que possuíam alguma deficiência. Contudo, nos dias de hoje, essa escola se destaca e é referência no sentido de, se houve uma melhoria no decorrer desses anos, alguns momentos e técnicas utilizadas podem sim (e devem) ser tomados como referência para outras instituições, mas não se pode cair num reducionismo de querer se utilizar ainda de algumas conquistas que a escola alcançou no ano de 2009, por

exemplo, para romantizar e validar as práticas atuais, caso essas não se fizerem valer mais das conquistas passadas.

Se um dia a escola foi apontada pelos órgãos educacionais municipais como referência no atendimento de alunos(as) com deficiência, se um dia a escola foi pólo de atendimento para alunos(as) surdos(as), essa realidade pretérita pode ter uma continuidade e se estender para os dias de hoje, carecendo, para isso, de investimentos de todas as ordens, como também não, perdendo o valor como referência atual.

Nesse sentido, é imprescindível que esse processo de inclusão seja fortalecido nas instituições de ensino, e em especial, na Escola Referência, priorizando o desenvolvimento de um currículo para as diferenças, em que, focando nos(as) alunos(as) surdos(as), a sua Cultura permeie efetivamente os conteúdos escolares; o trabalho dos(as) professores(as) contem com formação continuada adequada, com a contemplação do ensino da Língua de Sinais para todo o corpo escolar. Isso contribuirá para que os direitos, as identidades, as alteridades e as diferenças desses sujeitos sejam preservadas e valorizadas.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. De la relación entre sociología y psicología. *In*: ADORNO, Theodor W. **Actualidad de la filosofía**. (Jose L. A. Tamayo, trad.). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1991, p. 135-204. Disponível em: <https://mercaba.org/SANLUIS/Filosofia/autores/Contempor%a1nea/Teor%ada%20Cr%adica%20%20Francfort/Adorno/La%20actualidad%20de%20la%20filosof%ada.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019
- AINSCOW, MEL. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? *In*: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (orgs). **Tornar a Educação Inclusiva**. Brasília : UNESCO, 2009. pp. 11-23.
- ANDRADE, Fernando C. B. Mais perguntas, outras respostas! *In*: ANDRADE, Fernando C. B.; GONÇALVES, Catarina C. (org.). **Estudos Culturais da Educação**: questões abertas. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015. p. 5-8.
- ANDRADE, Patrícia F.; DAMASCENO, Alan R. **Revista Textura**, v.19, n.39, jan/abr. de 2017, p.201-220.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BETIM, Ana Claudia; PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. O papel do professor diante da inclusão de um aluno surdo. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE 2013**. Paraná, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_edespecial_artigo_ana_claudia_betim.pdf. Acesso em: 11 fev. 2020
- BORGES, A. R. A inclusão de alunos surdos na escola regular. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro, v. 21, p. 63-68, 2004.
- BRASIL. **Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em março/2018.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em março/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Evolução da educação especial no Brasil**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf> . Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. **Direito à Educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. Orientações Gerais e Marcos Legais. MEC/ SEESP. Brasília, 2006.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 8014 de 2010**. Acrescenta ao art. 58 da Lei nº 9.396, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para assegurar a presença de cuidador na escola, quando necessário, ao educando portador de necessidades especiais. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Resolução N. 466**, de 12 de Dezembro de 2012. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 26 nov. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº. 17/2001 de 03 de julho de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da Republica Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 03. jul. 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>.

BUSSMANN, Antônia C. O projeto político pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, Ilma P. (org). **Projeto político pedagógico da Escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 37-52. (Coleção Magistério : Formação e trabalho pedagógico) Disponível em: <https://www.livrebooks.com.br/livros/projeto-politico-pedagogico-da-escola-ilma-passos-alencastro-veiga-uw-3o9ruuc/baixar-ebook>. Acesso em: 10 fev. 2020.

CARVALHO, E. de C. & BARBOSA, I. **Pensamento Pedagógico e as NEE**: Introdução à Deficiência Auditiva.(2008).Disponível em: <https://docplayer.com.br/12522883-Pensamento-pedagogico-e-as-nee.html>. Acesso em: 04 dez. 2019.

CAMPOS, Bartolo Paiva. **Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autônomas**. Porto: Afrontamento, 2002.

CORAZZA, Sandra M. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.) **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, Luís de Miranda. **Alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula**. Portugal: Porto Editora, 1999.

CORTESÃO, Luiza. Cruzando conceitos. In: RODRIGUES, David (org.), **Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade**. Porto: Porto Editora, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 139-153.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais e educação – um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org). **Cultura, poder e educação**: um debate sobre Estudos Culturais em Educação. 2. ed. Canoas: Ulbra, 2011. p. 107-120.

COSTA, Marisa Vorraber. SILVEIRA, Rosa M. H.; SOMMER, Luís H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23. p. 36-61, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Potencialidades e limitações da certificação de professores. Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 297 - 315, set./dez. 2009.

DORZIAT, Ana (Org.) **Estudos surdos**: diferentes olhares. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

DORZIAT, Ana. **O outro da educação**: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DORZIAT, Ana. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação? In: **Cadernos**. Edição n. 24, João Pessoa, PB, 2004.

DORZIAT, Ana. Sugestões docentes para melhorar o ensino de surdos. **Cadernos de Pesquisa**. (Fundação Carlos Chagas), Campinas, v. 1, n.108, p. 183-198, 1999.

DORZIAT, Ana. Bilingüismo e surdez: para além de uma visão lingüística e metodológica. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 27-40.

GANDIN, Danilo. **Planejamento na Sala de Aula**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1975, 5 ed., p 1.144.

FERREIA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores associados, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000147&pid=S1413-6538200900010000700006&lng=en. Acesso em: novembro de 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. Disponível em: <https://fundacaotelefonicavivo.org.br/escolas-conectadas/> . Acesso em: dezembro de 2019.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. *In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos*. Brasília, 1994.

GERHARDT, Tatiana Engel (org.). **Método de Pesquisa. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil** – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. - Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana. Inclusão total: mais uma utopia? *In: Revista Integração*, Brasília, MEC/SEESP, ano 8, n. 20, p. 26-28, 1991. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000200&pid=S1517-9702200700030001100018&lng=en . Acesso em: abril, 2020.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade** (Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro). 4. ed.. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *In: Educação e Realidade*. V. 22. N. 2. 1997. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>. Acesso em: maio, 2019.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. *In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Org.). Textos em representações sociais*. 7ª ed., Petrópolis: Vozes, 2002.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In: Saviani D.; Sanfelice, J. L.; Lombardi, J. C. (Org). Capitalismo, trabalho e educação*. 3º ed. Campinas: Autores Associados, 2005. P. 77-96.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. *In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia, (org.). **In/exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ed. ULBRA, 2007.

LOPES, Maura Corcini. In/exclusão escolar: a invenção de tipos específicos de alunos. *In: Revista Colombiana de Educación*. N. 54, 2008. Bogotá, Colombia. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5278/4310> . Acesso em: janeiro: 2020.

LORENZETTI, Maria Lúcia. A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras. *Revista Contraponto*. SC, v. 3. n. 3. , p. 521-528, 2003. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/744/596> .

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista: Petrópolis, RJ. Vozes, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNARDI, Márcia Lise. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. In: **Cadernos de Educação Especial**. nº 18. Santa Maria: Centro de Educação, 2001. p. 27-35. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5181/3176> . Acesso em: abril: 2020.

MACHADO, Paulo César. Integração/Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In: QUADROS, Ronice Müller de (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p. 38-75.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação para todos**: desafios, ações, perspectivas da inclusão nas escolas brasileiras. Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins, Campinas, SP, v.1, n.3, jun. 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: o que é? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MEC. **Salto para o futuro**: construindo a escola cidadã projeto político-pedagógico Brasília. Série de estudos / educação a distancia salto para o futuro / construindo a escola cidadã projeto político-pedagógico. Associação de Comunicação Educativa Roquette-Pinto – Acerp, 1998.

MEYER, D. E. E. & FELIX, J. “Estamos preparados para lidar com a prevenção das DST/HIV/aids em nossas práticas educativas?” - relações e desafios entre formação de formadores/as e currículo. In: PAIVA, V; PUPO, L. R. & SEFFNER, F. **Vulnerabilidades e direitos humanos**: prevenção e promoção da saúde. Livro 3. Curitiba: Juruá 2012

MICHELLI, C. R. P; FISCHER, J. 2012. **Infância na creche**: um olhar inclusivo. Disponível em: http://www.bancodeescola.com/infancia_creche.htm . Acesso em: dez, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de S; DESLANDES, Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMEZ, Romeu (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 1996. p. 21-40.

MIRANDA, T. G.. **A educação especial no marco do currículo escolar**. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/~nepec/noesis1/theres.htm> . 2003. Acesso em 12 jan: 2020.

MONTERDE MARTÍNEZ, I. Las personas sordas y la comunicación. In: Seminario sobre Medios de Comunicación sin Barreras, VII. **Anais...** Alfara del Patriarca, 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo e Estudos Culturais: Tensões e desafios em torno das identidades. In: SILVEIRA, Rosa Maria Heissel (org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Canoas: Ed. Ulbra, 2005. P. 123-143.

MOREIRA, Antônio F.; CANDAU, Vera M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra; NASCIMENTO, Aricélia. (org.). **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p.17-46. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf> . Acesso em: 14-09-18.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. In: **Revista Brasileira de Educação**. N. 18. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782001000300007&script=sci_arttext . Acesso em: dez: 2019

MÜLLER, Janete Inês; KARNOPP, Lodenir Becker. Tradução Cultural em educação: experiências da diferença em escritas de surdos. In: Educação e Pesquisa. Vol. 41. No. 4. São Paulo, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000401055. Acesso em: 12 jan. 2020

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**. V. 34. N. 122. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v34n122/22506.pdf> . Acesso em: 3 set. 2019

PACHECO, José Augusto. Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2006.

PERLIN, Gladis T. T. O ser e o estar sendo surdo: alteridade, diferença e identidade. 155 f. (Tese - Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Referência. João Pessoa, 2016.

QUADROS, Ronice M. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Ana C. B.; MÉLO, Ana D. B.; FERNANDES, Eulália (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 187-200.

RANGEL-BETTI, I. C. Os professores de educação física atuantes na educação infantil: intervenção e pesquisa. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, n. 4, p. 83-94, 2001.

RIGHI, Marisa; *et al.* Formação continuada: entendimentos e vivências dos professores de educação física no contexto do governo estadual (rs) gestão 2007/2010. **Rev. Bras. Ciênc.**

Esporte, Florianópolis, v. 34, n. 4, p. 875-890, out./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v34n4/v34n4a06.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2020

RODRIGUES, M. S. P, LEOPARDI, M. T. **O método de análise de conteúdo**: uma versão para enfermeiros. Fortaleza (CE): Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura; 1999.

ROLDÃO, Maria do Céu. Diferenciação Curricular e Inclusão. In: RODRIGUES, David (org.). **Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade**. Porto: Porto Editora, 2003.

SÁ, Nídia L. de. **Cultura, poder e educação de surdos**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010. (Coleção pedagogia e educação).

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva. **A história da exclusão da pessoa com deficiência**: aspectos sócio-econômicos, religiosos e educacionais. João Pessoa: Editoria Universitária da UFPB, 2011.

SANTOS, J. L. M. Dimensões e diálogos de exclusão: um caminho pra a inclusão. In: SANTOS, Monica Pereira dos.; PAULINO, Marcos Moreira (org.). **Inclusão em educação**: culturais, políticas e práticas, 2ª Ed, São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-29.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 3. ed. Petrópolis, Vozes, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=A+produ%C3%A7%C3%A3o+social+da+identidade+e+da+diferen%C3%A7a+Identidade+e+diferen%C3%A7a:+a+perspectiva+dos+estudos+culturais&author=SILVA+Tomaz+Tadeu+daSILVA+Tomaz+Tadeu+da&author=HALL+Stuart&author=WOODWARD+Kathryn&publication_year=2009 . Acesso em: 20 out. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 120p.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Como brincam as crianças surdas**. São Paulo: Plexus, 2002. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=u5voRJMig1AC&oi=fnd&pg=PA15&ots=OYBkPzI57y&sig=tJHQVNFtwHxJa u46DN-KnKJfh9U&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false . Acesso em: março, 2020.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 7-32.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. In: **Ponto de Vista**. Florianópolis, n. 05, p. 37-49, 2003. Disponível em: <http://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244>. Acesso em março/2019.

STROBEL, K. L. **A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas**. ETD (Educação Temática Digital). Vol. 7. Nº 2, 2006, pp. 243- 252. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/806/821>. Acesso em abr/2018.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. rev. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

STUMPF, Marianne Rossi. Mudanças Estruturais para uma Inclusão Ética. In: QUADROS, Ronice Muller (Org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

TOGASHI, C. M.; SILVA, T. M.; SCHIRMER, C. R. A importância da formação continuada para ampliar os conhecimentos dos professores do Atendimento Educacional Especializado em Comunicação Alternativa e Ampliada. In: NUNES, L. R. O. P.; SCHIRMER, C. R.,(org). Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017, pp. 169-176. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/xns62/epub/nunes-9788575114520.epub>. Acesso em: 12 fev. 2020.

TOMÁS, Catarina Alexandra Ribeiro. Mediação Escolar: para uma gestão positiva dos conflitos. Coimbra, 2010.

VASQUES, CARLA KARNOPPI. BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Psicanálise, psicopedagogia e educação especial: diálogos sobre a função constitutiva da escola e da educação para alunos com transtornos globais do desenvolvimento. In: VICTOR, Sonia Lopes. DRAGO, Rogério. CHICON, José Francisco (orgs). **Educação Especial e Educação Inclusiva: conhecimentos, experiências e formação**. 1 ed. Araraquara: SP: Junqueira&Marin, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Educação Básica e Educação Superior: Projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Magistério : Formação e trabalho pedagógico). Disponível em: <https://bit.ly/3fzsFqQ> . Acesso em: 10 fev. 2020

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. In: **Verve**. N. 20. 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>. Acesso em: 13 dez. 2019.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZARDO, S. P. A. **Inclusão Escolar de Jovens no Deficiência no Ensino Médio no estado de Goiás**: Limites e desafios para a organização do sistema de ensino. Universidade de Brasília, 2011. Disponível em:<http://www.planetaeducacao.com.br> . Acesso em: dez. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado Senhor(a)

O(A) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **PROBLEMATIZANDO A INCLUSÃO DE PESSOAS SURDAS EM UMA ESCOLA REGULAR DE ENSINO FUNDAMENTAL**, desenvolvida por Livia Maria Montenegro Lins, sob a orientação da Profa. Dra. Jeane Felix da Silva.

O presente estudo tem como objetivo geral: *analisar o processo de inclusão das pessoas surdas em uma escola pública regular considerada referência em inclusão*, e como objetivos específicos: averiguar o modelo de inclusão implantado na referida escola; identificar os elementos teórico-metodológicos norteadores do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; analisar a concepção de inclusão que embasa o currículo escolar e reflete nas atividades desenvolvidas pelos profissionais da escola.

A realização desta pesquisa se justifica diante do cenário que discute o particular (educação de surdos), mas impacta nas concepções de educação como um todo. Com isso, despertou meu interesse, desde o primeiro contato com a Libras, através da disciplina "Libras - Língua Brasileira de Sinais", cursada no segundo semestre do ano de 2015, no 7º período do Curso de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Diante disto, vi a necessidade de dar continuidade aos meus estudos nessa mesma área, primeiramente, devido ao prazer que sinto em fazer pesquisa para/sobre a educação de pessoas surdas, assim como também pela relevância acadêmica que tais estudos possuem. Sob um olhar investigativo, é preciso conhecer como o processo de inclusão e o ensino de Libras está se dando nas escolas regulares, a fim de romper com os moldes tecnicistas e dominantes propostos para a educação das pessoas surdas.

A participação do(a) senhor(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem

como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder a entrevista que lhe será apresentado, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 CNS, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Declaro também que o pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa _____ (identificar o CEP). Estou ciente que receberei uma cópia deste documento rubricada a primeira página e assinada a última por mim e pelo pesquisador responsável, em duas vias, de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador responsável.

João Pessoa, ____ de ____ de 2019.

Lívia Maria Montenegro Lins
Pesquisador responsável

Participante da Pesquisa

Endereço do Pesquisador Responsável: Rua Professora Maria Ester Bezerra Mesquita, S/N, Condomínio dos Ipês I, bL 28, apto 103, Bairro dos Ipês - João Pessoa-PB CEP: 58028-900 - Fones: (83) 99857-9634 - E-mail: liviamontenegro@gmail.com

Ou:

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I – Cidade Universitária, Primeiro Andar – CEP: 58051-900, João Pessoa/PB. Fone: (83) 3216-7791 – Email: eticaccsufpb@hotmail.com

APÊNDICE B

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ESTUDOS CULTURAIS DA
EDUCAÇÃO**

PROJETO: PROBLEMATIZANDO A INCLUSÃO DE PESSOAS SURDAS EM UMA ESCOLA REGULAR DE ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisadora: Lívia Maria Montenegro da Silva

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Jeane Felix da Silva

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Caracterização do entrevistado:

- a) Idade:
- b) Sexo:
- c) Escolaridade:
- d) Formação:
- a) Tempo de trabalho:

O/A entrevistado devesse discorrer sobre:

1. A vida profissional / formação dos professores para lidar com inclusão
2. A escola tem/tinha processos formativos sobre inclusão?
3. O tempo de atuação com inclusão e com os estudos surdos
4. Existe diferença entre os alunos no ambiente escolar. Qual?
5. Conte sobre suas experiências com alunos(as) que possuem alguma necessidade especial.
6. Comente sobre as experiências com alunos(as) surdos(as).
7. Conte sobre as ações e práticas inclusivas desenvolvidas por você dentro do ambiente escolar
8. Como tem se dado sua contribuição para a construção e o desenvolvimento do currículo da escola.
9. Como ocorre sua relação com a Língua Brasileira de Sinais.