



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

RAQUEL ELIZABETH SAES QUILES

**EDUCAÇÃO DE SURDOS EM MATO GROSSO DO SUL: DESAFIOS
DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE E INCLUSIVA**

**SÃO CARLOS – SP
2015**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

RAQUEL ELIZABETH SAES QUILES

**EDUCAÇÃO DE SURDOS EM MATO GROSSO DO SUL: DESAFIOS
DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE E INCLUSIVA**

Tese de Doutorado apresentada como requisito para obtenção de título de Doutora em Educação Especial junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.

**SÃO CARLOS – SP
2015**

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Q6e Quiles, Raquel Elizabeth Saes
Educação de surdos em Mato Grosso do Sul :
desafios da educação bilíngue e inclusiva / Raquel
Elizabeth Saes Quiles. -- São Carlos : UFSCar, 2015.
326 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2015.

1. Educação de surdos. 2. Educação inclusiva. 3.
Educação bilíngue. I. Título.



Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Raquel Elizabeth Saes Quiles, realizada em 07/08/2015:

Profa. Dra. Cristina Brogla Feitosa de Lacerda
UFSCar

Profa. Dra. Eniceia Goncalves Mendes
UFSCar

Profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins
UFSCar

Profa. Dra. Lázara Cristina da Silva
UFU

Profa. Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar
UFMS

Dedico este trabalho aos surdos, especialmente os que fizeram parte desta pesquisa, por estarem sempre me ensinando formas diferentes de entender a vida e o mundo!

Aos meus pais, Moisés e Edna, por serem em todo o tempo a força que preciso, o exemplo que me orienta e a segurança que me equilibra!

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível porque estive amparada por pessoas especiais que me ajudaram na interlocução sempre dialógica, direta ou indireta, com meu objeto de estudo. Para expressar minha gratidão, escolhi algumas palavras que demonstram o que elas representaram nesta trajetória:

SUSTENTO – de Deus, autor e consumidor da minha fé!

INCENTIVO – da minha família – meus pais: Moysés e Edna Quiles; irmãos: Simone Isabel, Cláudia Natália e Paulo de Tarso; sobrinhos: Giovana Natália, Samara Letícia, Iago Rafael e Paula Shiroe; e avó Natália Saes. Vocês acreditaram em mim e me impulsionaram quando as forças faltaram. Cada palavra de incentivo e motivação me levaram além. Vocês são meu porto seguro, meu lugar de descanso e minha maior alegria! Agradecimento especial às minhas irmãs, que de perto marcaram esta pesquisa – Si, com a correção de Língua Portuguesa e a transcrição das entrevistas; e Cláu, com a revisão das normas científicas e leitura detalhada do texto na busca pela padronização.

INSPIRAÇÃO – do meu esposo, Elcio Benini. As conversas filosóficas, o exemplo de pessoa, amigo e companheiro me inspiraram/inspiram nos momentos mais difíceis e nos detalhes do cotidiano! Você me deu as condições emocionais e afetivas para prosseguir, vibrando em cada etapa finalizada. Sua presença ilumina meus dias!

APOIO – da minha família por extensão: Matilde Medina, Augusto Benini, Edi Benini e Ana Sales. Família que aprendi a amar e admirar, que durante esta jornada passou a ser minha também!

MEDIAÇÃO – da minha orientadora, Cristina Lacerda. Sua compreensão, paciência, doação, sabedoria e, especialmente, suas experiências, ao serem comigo compartilhadas, mediaram as significações necessárias para o alcance dos conhecimentos neste trabalho impressos! Me sinto honrada pelo privilégio da sua parceria!

APRENDIZAGEM – das professoras que construíram comigo parte das condições teóricas e reflexivas para a conclusão deste trabalho, ao comporem a Banca de Qualificação e Defesa: Mônica Kassar, Lázara Silva, Eniceia Mendes, Vanessa Martins e Katia Caiado. Cada sugestão, crítica e conselho aperfeiçoaram este resultado final!

COMPANHEIRISMO – das amigas Michele de Sá, Juliana Mantovani e Taísa Liduenha, que ingressaram junto comigo no Doutorado. Compartilhamos a casa, as angústias e as conquistas. A companhia de vocês na Universidade fez a diferença!

ESTABILIDADE – dos amigos que me ajudaram a manter o equilíbrio, acompanhando e torcendo a cada linha escrita:

- Betania dos Santos e Alini Lima, presentes da Graduação para a vida inteira. Começamos juntas e vocês ainda são meus melhores exemplos profissionais;
- Sheyla Matoso, pela ajuda com as transcrições de algumas entrevistas e pela sincera alegria demonstrada em cada passo percorrido;
- Jane Mari, que sempre soube atingir meu coração com suas sábias palavras, um exemplo de otimismo e autenticidade;
- Alessandra Berti, Vivian Karkle, Fabíola Spier, Fabiana Garcia e Claudia Wunsch, as minhas “Damas” de casamento que foram escolhidas por serem e expressão exata de parceria e companheirismo do meu cotidiano;
- Maura Colucci, Rosemeire Almeida e Lucimar Dias, a “Irmandade” descoberta em um dos momentos mais difíceis da minha vida. Amigas que me possibilitam alegrias e sorrisos sinceros, me ajudando a descobrir o dom de ser capaz e de ser feliz;
- Mônica Vasconcellos, Ana Lúcia Espíndola e Sheila Guimarães, as melhores companhias para um bom café regado a gargalhadas e choros - o que for necessário para nos lembrar que estamos vivas! Amigas que me ensinaram o significado da palavra “tertúlia”;
- Jacqueline Mesquita, Leandro Sauer, Soraya Honda, Marcos Pereira, Maria Dilnéia Fernandes, Gabriel Nolasco, Milton Mariani, Gabriel Nemirovsky, Martina Lima e Maria Clara Del Puente, amigos mais recentes e tão próximos que me proporcionaram momentos de lazer e descanso nos encontros/churrascos periódicos. As palavras calorosas de esperança me impulsionaram ao sabor do sonho realizado!

Cada um de vocês, em sua singularidade, e muitos outros que não foram citados, mas por mim são lembrados, foram e são fundamentais na composição do que sou! Obrigada!

Lamento Oculto de um Surdo

Shirley Vilhalva

Quantas vezes eu pedi uma Escola de Surdo e você achou melhor uma escola de ouvinte.

Várias vezes eu sinalizei as minhas necessidades e você as ignorou, colocando as suas ideias no lugar.

Quantas vezes eu levantei a mão para expor minhas ideias e você não viu.

Só prevaleceram os seus objetivos ou você tentava me influenciar com a história de que a Lei agora é essa... e que a Escola de Surdo não pode existir por estar no momento da "Inclusão".

Eu fiquei esperando, mais uma vez... em meu pensamento... Ser Surdo de Direito é ser "ouvido"... é quando levanto a minha mão e você me permite mostrar o melhor caminho, dentro de minhas necessidades.

Se você, Ouvinte, me representa, leve os meus ensejos e as minhas solicitações como eu almejo e não como você pensa que deve ser.

No meu direito de escolha, pulsa dentro de mim: Vida, Língua, Educação, Cultura e um Direito de ser Surdo.

Entenda somente isso!

RESUMO

A educação de surdos, objeto desta pesquisa, se coloca na atualidade como um campo de estudos que remete à reflexão dos espaços escolares, especialmente no que diz respeito à sua forma de organização e às práticas pedagógicas em ação. No âmbito das políticas de Educação Especial, a proposição do Ministério da Educação para a educação de surdos se insere no paradigma da educação inclusiva, que compreende o ensino regular comum como *locus* privilegiado de inserção. Por outro lado, o que não significa necessariamente em outra direção, a educação de surdos deve ser debatida em uma proposição bilíngue, considerando as singularidades linguísticas dos sujeitos surdos. Nas tensões, limites e possibilidades entre essas duas propostas educacionais (educação inclusiva e educação bilíngue) situa-se este trabalho, que teve como objetivo principal evidenciar a proposta de educação para surdos no estado de Mato Grosso do Sul a fim de identificar seu delineamento em uma escola polo para surdos focando a educação bilíngue no contexto da educação inclusiva. A particularidade da pesquisa está nas experiências de uma realidade escolar, que se auto intitula bilíngue. Para alcançar as percepções a respeito desta escola utilizou-se, como procedimentos metodológicos, a análise de documentos nacionais e estaduais que compõem a política de Educação Especial e os discursos, por meio de entrevistas de gestores, professores, intérpretes educacionais, alunos e instrutor surdo. Os dados foram interpretados considerando a abordagem histórico-cultural, a partir de duas categorias principais: língua e enunciação, compreendidas por meio dos estudos de Vigotsky e Bakhtin. Para tanto, foram organizados através de subtemas que permeiam as discussões da educação inclusiva (organização dos serviços da Educação Especial, socialização e escolarização) e da educação bilíngue (condição bilíngue dos alunos surdos, práticas escolares da sala de aula comum e formação dos profissionais da educação). A escola pesquisada não se mostrou plenamente inclusiva, tendo vários problemas nesta direção, nem plenamente bilíngue, já que a Língua de Sinais não ocupa lugar central nas atividades escolares. Fundamentalmente, identificou-se a ausência de um projeto coletivo que envolva todos os profissionais no atendimento escolar dos alunos surdos – cada profissional faz o que pode e como pode. Conclui-se que a reflexão sobre propostas educacionais que sejam significativas para surdos levam a uma (des)estruturação dos espaços escolares em direção a uma proposição que contemple, prioritariamente, a Língua de Sinais. A intersecção entre a educação inclusiva e a educação bilíngue possibilita um repensar da escola visando sua transformação. Se a escola for bilíngue, centralizando a Língua de Sinais em todos os percursos e processos, os alunos surdos têm mais possibilidades de participar e aprender aproximando-os, de fato, dos pressupostos da educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação de surdos; Educação inclusiva; Educação bilíngue.

ABSTRACT

Deaf education, the object of this research, stands today as a field of study that leads to the reflection of school spaces, especially regarding to its form of organization and pedagogical practices in action. Under the scope of Special Education policies, the proposition of the Ministry of Education for deaf education fits into the paradigm of inclusive education, which comprises the common mainstream education as a privileged *locus* of insertion. On the other hand, which does not necessarily mean the other way, the education of deaf should be discussed in a bilingual proposition, considering the linguistic singularities of deaf people. In the tensions, limits and possibilities between these two educational proposals (inclusive education and bilingual education) lies this work, which aimed to highlight the proposal for deaf education in the state of Mato Grosso do Sul in order to identify its lineation in a polo school for deaf people focusing on bilingual education in the context of inclusive education. The particularity of this research is the experiences of a school reality that addresses itself as bilingual. To achieve the perceptions about this school, as methodological procedures, the analysis of national and state documents comprising the Special Education policy and speeches, through interviews managers, teachers, educational interpreters, students and deaf instructor were used. The data were interpreted, considering the historical-cultural approach, from two main categories: language and enunciation, understood through studies of Vygotsky and Bakhtin. To do so, they were organized through sub-themes that permeate discussions of inclusive education (organization of the Special Education services, socialization and schooling) and bilingual education (bilingual condition of deaf students, school practices of the common classroom and training of the professionals of education). The school searched was not fully inclusive, with many problems in this direction, and neither bilingual at all, since the sign language does not occupy central place in school activities. Fundamentally, it was identified the absence of a collective project involving professionals in the school assistance for deaf students – each professional does what s/he can and how s/he can. In conclusion, the debate on educational proposals that are meaningful for the deaf leads to a (dis)structuring of school spaces toward a proposition that contemplates primarily the sign language. The intersection between inclusive education and bilingual education enables a rethinking of the school aiming its transformation. If the school is bilingual, centralizing sign language in all routes and processes, deaf students are more likely to participate and learn approaching them, in fact, to the assumptions of inclusive education.

Keywords: Deaf education; Inclusive education; Bilingual education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Alunos surdos matriculados por turma na escola pesquisada em 2012	33
Quadro 02	Número de sujeitos entrevistados	35
Quadro 03	Formação dos profissionais da escola pesquisada	258

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Organograma da estrutura básica da Secretaria Estadual de Educação – SED	68
Figura 02	Organograma dos serviços da Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BPC - Benefício de Prestação Continuada

CAP/DV - Centro de Apoio ao Deficiente Visual

CAPNE - Coordenadoria de Apoio ao Ensino do Portador de Necessidades Especiais

CAS – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e do Atendimento às Pessoas com Surdez

CEAD - Centro Estadual de Atendimento à Diversidade

CEADA - Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação

CEB - Câmara de Educação Básica

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEESPI - Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva

CEL - Centro Estadual de Línguas e Libras

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CIEE - Centro Integrado de Educação Especial

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONADE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

CORDE - Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

D.A. – Deficiente Auditivo

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

GEGe – Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IE – Intérprete Educacional

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

IS – Instrutor Surdo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LS – Língua de Sinais

MEC – Ministério de Educação

NAAHS - Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação

NAE - Núcleo de Arte e Educação

NAPPB - Núcleo Pedagógico de Produção Braille
NEFPI - Núcleo de Formação do Professor Indígena
NUESP - Núcleo de Educação Especial
PAR - Plano de Ações Articuladas
PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA - Plano Plurianual
PPP - Projeto Político Pedagógico
PROLIBRAS – Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras
RENAFOR - Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SED - Secretaria Estadual de Educação
SEESP - Secretaria Nacional de Educação Especial
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
TECLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI - Técnicas de Interpretação
UEMS - Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UIAP's - Unidades Interdisciplinares de Apoio Pedagógico
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I.....	25
APRESENTANDO O CAMINHO METODOLÓGICO DO ESTUDO.....	25
1.1 Mapeamento e análise dos documentos estaduais.....	26
1.2 Pesquisa empírica.....	30
1.2.1 Descrição do percurso da pesquisa.....	32
1.2.2 Os instrumentos de pesquisa.....	36
1.2.3 Análise dos dados.....	39
1.2.4. Questões éticas.....	40
CAPÍTULO II.....	42
EDUCAÇÃO DE SURDOS NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO.....	42
2.1 Panorama histórico da Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul.....	43
2.2 Estrutura e funcionamento atual da Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul.....	66
2.3 Educação de surdos em Mato Grosso do Sul: desafios e perspectivas.....	89
CAPÍTULO III.....	92
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: APROXIMAÇÕES DE UMA REALIDADE ESCOLAR.....	92
3.1 Educação inclusiva: teorizando concepções, contradições e desafios.....	97
3.2 Operacionalização da Educação inclusiva no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul: evidenciando concepções, contradições e desafios.....	112
3.3. Educação inclusiva na escola Shirley Vilhalva: visualizando concepções, contradições e desafios.....	130
3.3.1 Organização dos serviços da Educação Especial na escola.....	132
3.3.2 Socialização.....	148
3.3.3 Escolarização.....	156
3.4 Últimas reflexões: aproximações e distanciamentos.....	177
CAPÍTULO IV.....	182
EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: APROXIMAÇÕES DE UMA REALIDADE ESCOLAR.....	182
4.1 Educação bilíngue para surdos e a centralidade da Língua de Sinais.....	185
4.1.1 Educação bilíngue para surdos: concepções, pressupostos e princípios.....	186
4.1.2 A Libras como expressão fundante do desenvolvimento da pessoa surda.....	197
4.2 Organização e implementação da educação bilíngue no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul: evidenciando concepções, contradições e desafios.....	206
4.3. Educação bilíngue na escola Shirley Vilhalva: visualizando concepções, contradições e desafios.....	224
4.3.1 Condição bilíngue do aluno surdo.....	225
4.3.2 Práticas escolares na sala de aula comum.....	240
4.3.3 Formação dos profissionais da educação.....	256
4.4 Últimas reflexões: aproximações e distanciamentos.....	274
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	280
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	287
REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS.....	302
ANEXOS.....	313

INTRODUÇÃO

[...] a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática*. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos (MINAYO, 2012a, p. 16, grifo da autora).

A educação tem conduzido à reflexão do desenvolvimento humano em diferentes instâncias: cognitiva, afetiva, social, cultural e relacional. A instituição escolar, por seu turno, coloca-se como lugar privilegiado de vivências significativas, não só pelos conhecimentos veiculados, mas também pela possibilidade do estabelecimento de trocas entre os diferentes sujeitos que a compõe, independentemente dos lugares que ocupam. A escola é, em sua gênese, uma instituição que privilegia as convergências e divergências humanas.

Por seu caráter humano, toda forma materializada de educação, situada historicamente, se depara com diversas contradições cotidianas: o que se idealiza e o que se faz; o que se projeta e o que se realiza; o que está determinado e o que pode ser construído; o plano das idealizações e o plano das práticas. É neste universo de tensões entre o que se deseja e o que se alcança, sem perder de vista que é preciso saber o que se deseja para possibilitar o seu alcance que se situa o objeto deste estudo: a educação de surdos.

A fim de conduzir o leitor no processo pessoal de inserção nesse campo de significações, o que explica parcialmente a gênese deste estudo, abre-se um parêntese para uma breve apresentação da pesquisadora.

O contato inicial com o tema ocorreu na convivência com surdos, em 1996, em Dourados, Mato Grosso do Sul, quando existiu um impacto na dimensão pessoal de se enxergar o mundo a partir do encantamento pela Língua de Sinais. As expressões faciais, carregadas de sentimentos e os movimentos das mãos, carregados de sentidos, definiram escolhas posteriores, especialmente profissionais. A primeira delas foi a inserção no curso de Pedagogia, em 1999, especificamente porque era o curso que tinha uma disciplina denominada “Educação Especial”.

Após a conclusão da Graduação, o exercício da docência como professora de uma classe especial de surdos em uma escola estadual desestabilizou muitas concepções teóricas advindas da formação inicial. O “choque” com a realidade de uma turma de alunos que não descobrira o poder da língua põe em cheque as utopias e idealizações impregnadas. Fluente em Língua Brasileira de Sinais (Libras), menos pela participação em cursos e mais pelo

convívio com seus usuários, buscou-se, com muitas frustrações, realizar um trabalho de transformação com pouco impacto pela forma de organização da classe; pela descrença da escola nos alunos; pelo pouco conhecimento dos alunos e da escola a respeito da Libras; e pelas possibilidades advindas da realidade escolar que se colocava.

Um ano de angústias de uma recém formada professora que alavancou a necessidade de estudar mais, saber mais, o que evidenciou que a desestabilidade pode impulsionar a busca por outros caminhos. Construiu-se o sonho em ser doutora em Educação Especial. Almejou-se ainda mais... ser professora de professores, formar educadores, impactar a realidade de outra maneira e jeito.

Assim, iniciou-se a caminhada na Pós-Graduação por meio do ingresso no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em 2005. O estudo realizado, direcionado para as políticas de Educação Especial com foco no conceito de surdez levou ao aprofundamento teórico a respeito da educação de surdos, nacionalmente e no estado de Mato Grosso do Sul. Com o título de Mestre, a caminhada em direção ao sonho do exercício da docência no Ensino Superior se colocou no horizonte, o que ocorreu no ano de 2009.

O ingresso como professora efetiva na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul movimentou a vida para uma mudança importante: de cidade. Assim, iniciou-se a carreira tão idealizada no município de Três Lagoas, no interior do estado. Ministrando a disciplina de Educação Especial, realizar projetos de extensão voltados para o ensino da Libras, promover cursos de formação de professores e orientar alunos em trabalhos de conclusão de curso levaram ao primeiro contato com uma escola estadual, nesta pesquisa intitulada Shirley Vilhalva¹.

Esta escola, polo na educação de surdos, era conhecida na cidade como uma escola bilíngue. Em uma primeira visita à escola o orgulho de anunciá-la como uma referência na educação de surdos desponta nos discursos de alguns profissionais. Bilíngue... palavra que hoje se evidencia de forma tão lúcida, apesar de complexa, mas naquele momento causou estranhamento. “Não seria inclusiva? O que se quer dizer com bilíngue? Será que essa

¹ O pseudônimo da escola foi escolhido para homenagear uma surda sul-matogrossense que se destaca no estado e no país como militante da comunidade surda. Pedagoga e Mestre em Linguística, Shirley Vilhalva foi Diretora do Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA), atuou 25 anos como voluntária na Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) e foi conselheira do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE). Atualmente trabalha no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e do Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), em Mato Grosso do Sul, desenvolvendo projetos com famílias de surdos. Realizou uma pesquisa pioneira no estado com índios surdos e iniciou um novo projeto de pesquisa com ciganos surdos.

denominação é utilizada pela escola porque tem surdos e intérpretes de Libras?” foi o que passou pelos pensamentos em devaneio.

Esticou-se então a caminhada rumo ao Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, iniciado em 2011. A proposta de pesquisa passou por diferentes contornos: de formação de professores aos desdobramentos da política estadual em uma escola polo para surdos ocorreu o encontro inevitável na Banca de Qualificação com os tais dois termos que, lá no fundo, “martelavam” constantemente: educação inclusiva... educação bilíngue... é possível misturar? Chegou-se finalmente ao escopo deste estudo, que de forma muito gratificante perpassa as reflexões dos últimos quatro anos e meio.

A trajetória vivenciada foi de perdas e ganhos. Construir novos conhecimentos se traduziu na (re)significação de outros tão arraigados que promoveram a sensação de desequilíbrio. Mas é mister evidenciar as mudanças significativas (e boas) que ocorreram no percurso. Uma promoveu maior aproximação com o universo da pesquisa: outra mudança de cidade, agora para Campo Grande, capital do estado, que culminou no desafio de ministrar a disciplina de Libras na Universidade. Trabalhar com o ensino de Libras permite pensar cotidianamente na importância desta língua não apenas para os surdos, mas para todos os profissionais que atuam e atuarão nas tantas escolas que idealizam-se e materializam-se. O horizonte profissional que se coloca para o futuro é de algumas certezas e muitas incertezas.

Os caminhos e (des)caminhos percorridos levaram ao problema do estudo, de certa forma já anunciado: como implementar uma educação para surdos em uma abordagem bilíngue considerando as prerrogativas da educação inclusiva estabelecidas nacionalmente? Esta questão determinou o objetivo deste trabalho: evidenciar a proposta de educação para surdos no estado de Mato Grosso do Sul a fim de identificar seu delineamento em uma escola polo para surdos focando a educação bilíngue no contexto da educação inclusiva. Para alcançá-lo, traçaram-se alguns objetivos específicos:

- Visualizar a forma de organização da educação de surdos em Mato Grosso do Sul na atualidade por meio do estudo dos documentos estaduais produzidos pelo/no estado e pela/na Secretaria Estadual de Educação destacando os principais mecanismos da política educacional para alunos surdos;
- Compreender de que maneira as proposições dos documentos legais no âmbito da Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul dialogam com as orientações nacionais no que tange às orientações para a educação de surdos;

- Investigar experiências de uma escola polo para surdos no município de Três Lagoas/MS a partir dos discursos de gestores, professores, alunos, intérpretes educacionais e instrutor surdo enfocando as contradições, desafios e perspectivas da educação inclusiva e da educação bilíngue.

Partiu-se da hipótese de que a escola pesquisada, apesar do discurso de ser uma escola bilíngue, aproxima-se mais das proposições legais relacionadas à educação inclusiva e coloca em prática poucos princípios da educação bilíngue.

Visando uma melhor compreensão do universo da pesquisa torna-se importante elucidar alguns aspectos centrais que o permeiam. A educação de surdos engendra-se no campo da Educação Especial. Assim, uma das formas de sua apreensão perpassa o estudo das políticas de Educação Especial, empreendidas no âmbito das políticas sociais². Portanto, “devem ser entendidas como modalidade de política pública, ou seja, como conjunto de ações de governo com objetivos específicos” (CARVALHO, 2006, p. 87).

Dessa forma, as políticas públicas refletem a ação do Estado materializado por meio de administrações governamentais através de ações direcionadas a setores específicos da sociedade (HOFLING, 2001). Neste âmbito, das políticas sociais como expressões das políticas públicas, inserem-se as políticas educacionais que segundo Garcia (2007, p. 133):

[...] se constituem em meio a processos cujos contornos são dados pelos discursos, pelas teorias, pelas ações e estratégias, pelos recursos financeiros, pelos compromissos e interesses pessoais e institucionais, enfim, por uma trama de relações e significados que podem ser apreendidos, analisados e discutidos.

Considerando essa percepção de política educacional é possível inferir, concordando com Carvalho (2006, p. 88), que a elaboração de um documento orientador de uma política não ocorre em um campo neutro. Portanto:

[...] a elaboração de determinada política educacional deve resultar: de discussões que envolvam a sociedade e da análise crítica de marcos filosóficos, ideológicos, situacionais e pedagógicos que permitam ‘iluminar’ a compreensão das condições locais, facilitando a identificação de necessidades e o estabelecimento de prioridades. Tecnicamente, um documento de política deve estabelecer finalidades e objetivos para cujos alcances são apresentadas diretrizes (grifo da autora).

² As políticas sociais, conforme Hofling (2001, p. 31) são “ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento sócio-econômico”.

Com esta compreensão de políticas educacionais afirma-se que as políticas no campo da Educação Especial estão sujeitas às contradições e significações existentes na trajetória entre a legislação e as realidades educacionais. Esta trajetória, apesar de não ser foco deste estudo, tangencia as possibilidades de análise realizadas. Todavia, é preciso mencionar que não foi possível visualizar, nesta pesquisa, todos os horizontes que fomentam e determinam as políticas de Educação Especial, como os processos históricos que antecederam sua proposição e todas as formas de sua implementação já que o universo da pesquisa traz evidências de uma realidade escolar específica.

Dessa forma, o que se buscou com a análise das fontes primárias expressas nos documentos orientadores das políticas de Educação Especial foi a compreensão dos sentidos produzidos nos discursos, considerando que “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto” (BAKHTIN, 1981, p. 78).

Um dos sentidos essenciais para esta pesquisa, produzido nos discursos das políticas educacionais, foi o entendimento da Educação Especial como uma modalidade transversal da Educação Infantil ao Ensino Superior devendo integrar a proposta pedagógica da escola regular comum³, promovendo o atendimento dos alunos que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Portanto, a Educação Especial tem como público-alvo estes grupos de alunos, assim definidos na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), na página 09:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008).

³ Escola regular comum, classe regular comum ou ensino regular comum são os termos utilizados neste trabalho para se referir às escolas, classes e modalidades que atendem todos os alunos, independentemente de suas características pessoais e individuais, com e sem deficiência. Trata-se do espaço educacional que é direito de todos e dever do Estado. Difere-se, portanto, de escolas e classes especiais que, apesar de serem também regulares, concentram apenas alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Os alunos surdos fazem parte do grupo de pessoas com deficiência, mais especificamente o de deficientes sensoriais.

Nesta pesquisa, aluno surdo, pessoa surda, sujeito surdo ou indivíduo surdo referem-se, conforme o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002⁴, em seu artigo 2º, àqueles que compreendem e interagem com o mundo “por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005). Assim, a centralidade da concepção escolhida e defendida para o termo “surdo” está na Libras e nas experiências visuais, não na deficiência auditiva e/ou sensorial.

Com base nos estudos de Skliar (2013a) entende-se o surdo e a surdez a partir de uma concepção social e antropológica. Isso não significa ignorar o fato de que a surdez está localizada dentro do discurso de deficiência. Porém, a centralidade é outra, voltada às singularidades linguísticas que devem ser politicamente reconhecidas. Este autor a concebe como: “[...] uma experiência visual [...] e isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual (SKLIAR, 2013a, p. 28)”.

Portanto, apesar de ser a perda auditiva que fundamenta a inserção dos surdos no campo da Educação Especial garantindo-lhes direitos e serviços visando sua escolarização, não se pode ignorar que o uso de uma outra língua, espacial/visual, determina formas diferenciadas de significações.

Considerando esta concepção de surdez faz-se necessário explicitar brevemente a abordagem (método) que orientou este trabalho, entendida como a “lupa” utilizada para visualizar as nuances implícitas e explícitas em torno do objeto e objetivos do estudo.

Amparou-se na abordagem histórico-cultural, que parte do pressuposto essencial de que o indivíduo se constitui nas relações humanas transformando-se e transformando-as. Como assevera Góes (2010, p. 37):

[...] essa vertente teórica tem permitido avanços no conhecimento e nas derivações propositivas para a educação especial pela visão que assume sobre o desenvolvimento do indivíduo e o meio em que ele se desenvolve.

Assim, a “lupa” significou ter sempre em mente que a formação do sujeito ocorre em uma realidade social. O pressuposto que percorreu cada momento do estudo, direta ou

⁴ A Lei nº 10.436/2002 dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. O Decreto nº 5.626/2005 também regulamenta o artigo 18º da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

indiretamente foi este: as possibilidades de desenvolvimento do sujeito (surdo) estão na vida social, mediadas por membros da cultura em que vive (GÓES, 2010).

Para alcançar os objetivos propostos, os procedimentos metodológicos⁵, compreendidos como os caminhos trilhados no decorrer da pesquisa, centraram-se em dois momentos principais: a análise de fontes primárias, isto é, de documentos originais que servem de base para o estudo, nacionais e estaduais, localizados no universo das políticas públicas para a Educação Especial, o que desvelou a forma de organização, bem como o funcionamento da educação de surdos no estado de Mato Grosso do Sul; e uma pesquisa empírica em uma escola estadual de Três Lagoas, polo na educação de surdos, utilizando entrevistas como principal instrumento, que permitiu refletir sobre a educação bilíngue no contexto da educação inclusiva por meio de seus limites e possibilidades.

Duas categorias se colocaram como centrais para a análise de todo material (documental e empírico) investigado: língua e enunciação. É preciso esclarecer que as categorias, enquanto instrumentos analíticos do próprio método, devem ser compreendidas como expressões históricas de determinadas relações sociais. Derivam-se, então, da concepção de “categoria econômica” de Marx (2003), uma vez que esta teria a característica de ser uma expressão abstrata e histórica de relações sociais produtivas. Aplicada a este trabalho, em sua singularidade, tratam-se de relações sociais educativas.

A compreensão de língua foi buscada na relação estabelecida por Vigotsky (2005) entre pensamento e linguagem, tendo como foco as relações sociais. As palavras, para este autor, possuem uma função simbólica. Representam um ato do pensamento. Assim, o desenvolvimento linguístico está nas particularidades do pensamento. Esta pesquisa centrou-se na importância da língua (de Sinais) para as pessoas surdas como uma dimensão da linguagem. Para tanto, utilizaram-se as reflexões de autores que, ao se basearem em Vigotsky, corroboram para esta compreensão, como Lacerda (2000) e Góes (2000).

A noção de enunciação foi norteadada pelos estudos de Bakhtin (2010) que a define como uma unidade de comunicação discursiva. O emprego da língua ocorre em forma de enunciados concretos. Todo enunciado precisa “do outro” para acontecer. É neste aspecto que a enunciação se colocou como categoria essencial neste trabalho, na medida em que se buscou destacar a importância dos surdos estabelecerem trocas significativas, discursivas e enunciativas em suas relações. Para a aplicação deste conceito neste estudo utilizaram-se as

⁵ Considerando a opção por um capítulo à parte para a explicitação detalhada dos procedimentos metodológicos adotados optou-se por apenas anunciá-los nessas notas introdutórias.

reflexões de autores que, ao se basearem em Bakhtin, colaboram com esta compreensão, como Lodi (2004) e Padilha (2007).

As categorias centrais apresentadas, que não excluem outras, elucidaram as formas de entender os dois temas fundamentais do estudo: educação bilíngue e educação inclusiva⁶. É preciso enfatizar que as categorias não foram retomadas e/ou anunciadas explicitamente em cada momento da análise. Não se trata de uma escolha, mas sim do próprio entendimento a respeito do uso de categorias em um trabalho científico. Elas servem para nortear as formas de olhar os dados da pesquisa e, portanto, estão presentes na análise em si. Não se separam e nem se diluem em alguns momentos do estudo, pelo contrário, constituem cada consideração e afirmação em torno do objeto em discussão.

O universo da pesquisa – análise de documentos, aprofundamento teórico a respeito dos dois temas centrais e compreensão de uma realidade educacional – só foi possível ser tecido por meio da noção de totalidade, que pode ser entendida como o conjunto de relações interdependentes entre a base material (dimensão político-econômica) e sua superestrutura (dimensões ideológicas, institucionais, jurídicas, políticas, estéticas, etc). Ou seja, a própria formação social capitalista (MARX, 2003).

Isso significa que o objeto de estudo não se desvincula das determinações advindas da sociedade capitalista. Isto é, se o produto não se separa dos modos de produção, como explicita Marx (2003), é possível afirmar que:

[...] os produtos do ensino não se separam das condições concretas em que são oferecidas, nem das formas como se processam. O aprendizado e o desenvolvimento estão indissociavelmente articulados à política e à economia do país e às políticas específicas da educação; às condições do espaço físico da escola e à organização da equipe pedagógica; ao projeto pedagógico e ao currículo; às relações estabelecidas com a comunidade onde está inserida a escola; à formação dos professores e à didática (PADILHA, 2011, p. 112).

É neste aspecto que a pesquisa se orientou do universal para o singular chegando, enfim, no particular. Sobre esta questão, Alves (1995, p. 10) pondera que:

[...] o singular é sempre uma forma de realização do universal. Logo, o singular refere-se, também, à escala adotada pelo pesquisador para realizar a abordagem da realidade humana: uma cidade, uma região, um país, um continente, etc. O singular é a manifestação, no espaço convencional, de

⁶ Ressalta-se que esses dois temas não serão neste momento aprofundados considerando que cada um deles compõe um capítulo do trabalho.

como leis gerais do universal operam dando-lhe uma configuração específica. Universal e singular, nessa perspectiva, são indissociáveis.

A educação de surdos, no bojo da Educação Especial, se colocou nesta pesquisa como o universal. A educação de surdos no estado de Mato Grosso do Sul caracterizou o singular. Por sua vez, a educação de surdos na escola Shirley Vilhalva evidenciou o particular. Todas essas instâncias foram analisadas pelo viés da totalidade, onde se insere a própria noção de educação, na relação com o sistema capitalista de produção.

Esta relação tem, em sua própria forma de existir, um outro aspecto que procurou-se não perder de vista em todo o desenvolvimento deste trabalho: o elemento da contradição. As contradições aparecem tanto como consequências funcionais relativas à própria reprodução do capital (cuja lei fundamental ocorre pela produção social e apropriação privada), assim como pelas ações que se apresentam como negações da própria realidade. Assim, a educação é funcional, sendo, ao mesmo tempo, uma possibilidade de transformação da realidade. Para a compreensão deste elemento baseou-se em Kassar (2006, p. 84-85):

Tomando a contradição presente em nossa sociedade podemos conceber a instituição escolar como um espaço extremamente dinâmico e contraditório, pois é parte de uma sociedade que não é homogênea, mas antagônica. A contradição é parte constitutiva da sociedade e é parte constitutiva da própria escola. No interior da escola está presente a dinâmica do movimento social, que é construída a partir de lutas de forças antagônicas [...]. Por este ponto de vista, a escola pode ser tomada como palco de lutas pela conquista de direitos e de construção de modos de organização social. A conquista de direitos, na escola, dá-se pela apropriação da cultura produzida na história da sociedade.

Dessa forma, é como síntese de múltiplas, complexas e dinâmicas contradições que entendeu-se e situou-se o objeto de estudo. A partir desta perspectiva, a tese que ora se apresenta é a de que a educação de surdos pode orquestrar-se em uma perspectiva inclusiva/bilíngue. Para tanto, a Libras deve ter centralidade na ação pedagógica. A constituição da educação bilíngue para surdos no contexto da educação inclusiva está nos limites e possibilidades engendrados neste paradigma podendo determiná-lo ou ser determinado por ele.

Expostos os elementos constitutivos da pesquisa apresenta-se, a seguir, a composição de cada capítulo.

O capítulo I, intitulado “Apresentando o caminho metodológico do estudo”, anuncia os procedimentos metodológicos da pesquisa que transcorreu em dois momentos essenciais:

análise de fontes primárias e pesquisa empírica. Explicita o percurso do estudo, os instrumentos de pesquisa, a forma de organização e análise dos dados e as questões éticas. Ampara-se em autores que tratam do universo metodológico das pesquisas em ciências sociais, especialmente Minayo (2012), Filho (2002), Lüdke e André (1986) e Spink (2000).

O segundo capítulo, denominado “Educação de surdos no estado de Mato Grosso do Sul: estrutura, organização e funcionamento”, apresenta a forma como o estado se mobiliza para atender alunos surdos. Considerando que as propostas educacionais para esses alunos fazem parte da política de Educação Especial, orientadora das determinações legais nesta área, busca-se essa compreensão por meio da análise dos documentos estaduais, dentre eles as resoluções da Secretaria Estadual de Educação (SED), bem como pelo estudo de autores que evidenciam essa proposição, como Neres (2010), Oliveira (2004), Kassar (2000), Granemann (2005), Senna (2000), dentre outros. Por meio de um panorama histórico da Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul evidencia-se a forma de organização e funcionamento da Educação Especial para, enfim, compreender a proposta vigente para a educação de surdos, bem como os principais serviços a este público de alunos direcionados.

O terceiro capítulo, designado “Educação Inclusiva no estado de Mato Grosso do Sul: aproximações de uma realidade escolar”, explicita sobre o paradigma da educação inclusiva a partir de quatro momentos. O primeiro apresenta as concepções subjacentes a essa proposta situando a discussão no momento histórico da década de 1990. O segundo explana a operacionalização da educação inclusiva no Brasil e no Mato Grosso do Sul por meio da análise de documentos nacionais e estaduais mais recentes, bem como dos programas implementados pelo Ministério da Educação (MEC) nos últimos anos. O terceiro evidencia a realidade da escola pesquisada através de três subtemas que perpassam o assunto central – educação inclusiva - quais sejam: organização dos serviços da Educação Especial na escola, socialização e escolarização. Por fim, o último momento retoma as reflexões principais do capítulo elucidando as formas de inserção dos alunos surdos no ensino regular comum, considerando a proposição nacional e estadual que as determinam.

A fim de subsidiar as análises neste capítulo empreendidas utilizaram-se as reflexões de diferentes autores, dos quais citam-se: Anderson (1995), Harvey (2008), Martins (1997), Laplane (2011), Ferreira e Ferreira (2004), Mendes (2006), Arruda, Kassar e Santos (2006), Garcia (2013), Carvalho (2008), Lacerda (2006), Lodi e Lacerda (2009) e Mendes e Malheiro (2012).

O quarto capítulo, nomeado “Educação Bilíngue no estado de Mato Grosso do Sul: aproximações de uma realidade escolar”, discorre inicialmente sobre a abordagem da

educação bilíngue através da explicitação dos princípios que a amparam destacando a centralidade da Língua de Sinais e a importância desta língua no desenvolvimento da pessoa surda. Na sequência, apresentam-se os documentos nacionais e estaduais mais recentes que mencionam a temática em estudo desvelando as contradições entre os discursos presentes em alguns documentos e os princípios da educação bilíngue evidenciados. Em um terceiro momento explicitam-se as aproximações e distanciamentos da escola pesquisada com a abordagem bilíngue considerando, novamente, seus princípios por meio da discussão de três subtemas essenciais: condição bilíngue do aluno surdo, práticas escolares na sala de aula comum e formação dos profissionais da educação. Finalmente, a última seção retoma os assuntos centrais desvelados no capítulo evidenciando os limites e possibilidades da educação bilíngue.

A fim de subsidiar as análises neste capítulo empreendidas utilizaram-se as reflexões de diferentes autores, dos quais citam-se: Moura (2013), Lacerda (2000), Góes, (2000), Sacks (2010), Fernandes (2012), Lacerda e Santos (2013), Silva e Mourão (2013), Silva (2010), Skliar (2013), Fernandes e Correia (2012), Peluso (2013) e Svartholm (2014).

As considerações finais apropriando-se de todas as reflexões delineadas revelam, a partir da tese apresentada, os limites e as possibilidades da educação bilíngue no contexto da educação inclusiva.

É relevante mencionar que os dados da escola pesquisada são evidenciados nos capítulos, com exceção do primeiro. Optou-se por essa forma de exposição por considerar que as análises da escola, nesta pesquisa, não se distanciam das reflexões teóricas que as subsidiam. Assim, a fragmentação dos dados em um capítulo à parte poderia distanciar o olhar da pesquisadora do “todo” que se buscou apreender.

Por fim, ressalta-se que a relevância deste estudo para a educação e, especificamente, para a Educação Especial, está na contribuição à reflexão sobre as proposições fundamentais que balizam a educação inclusiva/bilíngue, considerando que vive-se na atualidade tensões, convergências e divergências quando se trata da educação inclusiva e, especialmente, da educação bilíngue para surdos.

CAPÍTULO I

APRESENTANDO O CAMINHO METODOLÓGICO DO ESTUDO

O sentido é uma construção social, um empreendimento coletivo, mais precisamente interativo, por meio do qual as pessoas – na dinâmica das relações sociais historicamente datadas e culturalmente localizadas – constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos a sua volta (SPINK e MEDRADO, 2000, p. 41).

Este capítulo apresenta o caminho metodológico da pesquisa. Optou-se por um capítulo à parte considerando a necessidade de explicitar alguns aspectos que são fundamentais para o entendimento do estudo.

Entende-se o percurso metodológico como o caminho trilhado em direção ao conhecimento. Mais do que técnicas de pesquisa, a metodologia inclui “as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade” (MINAYO, 2012a, p. 15).

A pesquisa realizada localizou-se no que tem se designado, nas Ciências Humanas e Sociais, de pesquisa qualitativa em educação envolvendo, conforme Minayo (2012a), o universo dos significados, bem como valores e atitudes. Dessa forma, partiu-se do seguinte pressuposto para o entendimento do objeto deste estudo – a educação de surdos:

O objeto das Ciências Sociais é *histórico*. Isso significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica têm alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem o futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características de qualquer questão social. Por isso, também, as crises têm reflexo tanto no seu desenvolvimento como na decadência das teorias sociais que as explicam (pois essas também são históricas) (MINAYO, 2012a, p. 12, grifo da autora).

Considerando o objetivo principal da pesquisa, qual seja, evidenciar a proposta de educação para surdos no estado de Mato Grosso do Sul a fim de identificar seu delineamento em uma escola polo para surdos focando a educação bilíngue no contexto da educação inclusiva, a pesquisa se realizou a partir de dois momentos.

O primeiro envolveu um consistente levantamento e análise dos documentos (Leis, Decretos e Resoluções) do estado de Mato Grosso do Sul no âmbito da Educação Especial, com destaque para a educação de surdos, explicitado no próximo capítulo. O segundo consistiu na pesquisa empírica que ocorreu em dois outros momentos: i) um período de vivência em uma escola estadual do município de Três Lagoas envolvendo um tempo de observação e realização de entrevistas com diversos segmentos; e ii) entrevistas com mais três atores importantes para o entendimento da educação de surdos no estado: a pessoa responsável pela área de Educação Especial na SED, a coordenadora do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e do Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e a técnica do Núcleo de Educação Especial (NUESP) de Três Lagoas. Esses dois momentos serão detalhados a seguir.

1.1 Mapeamento e análise dos documentos estaduais

A análise de fontes primárias relacionadas às políticas educacionais em qualquer nível (federal, estadual ou municipal) envolve a capacidade de entendimento dos contextos nos quais elas foram produzidas. Assim, entende-se que o contato inicial com um documento legal parte de uma reflexão sobre o tempo histórico de sua produção, os embates políticos deste momento histórico e, conseqüentemente, as arenas de lutas que o envolvem definindo-o (GARCIA, 2007).

Sobre este aspecto, Garcia (2007, p. 138) enfatiza que:

Os documentos expressam o resultado, num tempo e espaço históricos, do embate vivido por diferentes forças sociais; eles representam a apropriação, por parte de seus formuladores, de conjuntos de ideias, pensamentos, políticas, ações vividas pelas diferentes populações. Dentre aquilo que já está presente na vida social, os formuladores dessa documentação enfatizam, sublinham, focam algumas práticas e pensamentos; desqualificam, obscurecem, desprezam outros. Pensamentos e práticas mais convenientes a um projeto social ganham corpo, formas, conceitos, concepções que os sustentem e passam a ser considerados como “propostas”, “diretrizes” e “parâmetros” (grifos da autora).

Essas considerações explicam, em grande parte, as escolhas metodológicas deste primeiro momento do estudo, qual seja: o mapeamento e análise das propostas educacionais para as pessoas surdas traduzidas nos documentos oficiais do estado de Mato Grosso do Sul, no campo da Educação Especial.

Considera-se importante esclarecer que o entendimento das propostas educacionais no âmbito das políticas públicas de Educação Especial demanda análises de diferentes instâncias: o momento histórico em que o documento foi produzido; as forças sociais que estão em disputas por meio, por exemplo, da organização da sociedade civil; e as condições concretas para a sua materialização, dentre outros aspectos. Como ressalta Garcia (2010, p. 12):

Pensar a política educacional implica pensar práticas sociais vividas por sujeitos concretos que representam forças sociais diferenciadas e em luta constante. Trata-se de apreender a política como “ação permanente” que supõe movimento, dinamismo, contradição e antagonismo (grifo da autora).

Sem perder de vista este universo de possibilidades de análise, esta pesquisa se centrou apenas nos documentos concretos (promulgados), buscando evidenciar os discursos produzidos relacionados aos objetivos propostos, especialmente os que tangenciavam as duas temáticas centrais do estudo: educação bilíngue e educação inclusiva.

Priorizaram-se os documentos que compõem a legislação, em sentido amplo, compreendendo Leis, Decretos e Resoluções; e os documentos internacionais, nacionais e estaduais que orientam a elaboração dessa legislação e/ou são orientados por elas, como as declarações, pareceres, instruções, diretrizes e referenciais. Por este motivo, optou-se pela utilização, durante a exposição deste trabalho, de expressões como: documentos, propostas, legislação e arcabouço legal, ao invés do termo políticas públicas. Entretanto, isso não significa que, dependendo da análise a que se propõe, os termos políticas públicas, políticas sociais, políticas educacionais e políticas de Educação Especial não sejam utilizados.

Os documentos da Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul estavam disponíveis no sítio oficial da SED, que se tornou a principal fonte de pesquisa documental. Porém, eles não estavam dispostos separadamente, ou seja, não havia um *link* que reunia apenas os documentos da área da Educação Especial, existindo apenas duas possibilidades de pesquisa: “legislação de Mato Grosso do Sul”, compreendendo os Decretos, Decretos-Leis, Emendas Constitucionais, Legislação Federal, Leis Complementares, Leis Estaduais, Mensagens Vetadas e Resoluções; e “legislação SED”, que agrupavam os Atos de Pessoal, as Resoluções e Editais específicos da SED.

Destas possibilidades de pesquisa, as que foram priorizadas referem-se às Leis Estaduais, Decretos Estaduais, Decretos-Leis e Resoluções da SED. Cada um desses grupos de documentos foram organizados por ano, estando disponíveis da seguinte forma⁷:

- Leis Estaduais: de 1985 a 2014, somando 3.948 documentos;
- Decretos Estaduais: de 1985 a 2014, somando 9.541 documentos;
- Decretos-Leis: apenas o ano de 1979, somando 117 documentos⁸;
- Resoluções da SED: de 1979 a 1985; 1999; de 2002 a 2013, somando 1.341 documentos⁹.

Optou-se pelo mapeamento ano a ano de cada um desses grupos¹⁰. Em um primeiro momento selecionou-se todos os documentos da área da Educação Especial. Em seguida realizou-se a leitura do *caput* de cada um e a leitura na íntegra dos que interessavam ao estudo, ou seja, os que tratavam de serviços, programas e propostas para a Educação Especial e os que diziam respeito especificamente às pessoas surdas, com exceção das Resoluções da SED pela característica de que essas sempre organizam os serviços da educação no estado a partir das normas estaduais. Assim, as Leis Estaduais, Decretos Estaduais e Decretos-Leis foram pesquisados um a um e as leituras das Resoluções da SED foram definidas a partir dos encaminhamentos propostos nesses documentos¹¹.

Após o mapeamento e escolha do arcabouço legal da pesquisa, a análise se orientou por uma opção metodológica explícita. Considerando, conforme Shiroma, Campos e Garcia (2005), que os documentos oficiais devem ser entendidos como dimensão de um processo contínuo em constante mudança, a relação de cada documento com o momento histórico de sua implementação foi um aspecto norteador.

Para finalizar esta seção é importante esclarecer os conceitos jurídicos relacionados às principais fontes primárias que orientaram a pesquisa documental que justificam também o recorte temporal delimitado na exposição dos dados.

⁷ Ressalta-se que este levantamento foi realizado em março de 2014, podendo haver variações no número dos documentos após esta data.

⁸ O ano de 1979 era o único com documentos disponíveis para consulta.

⁹ Neste grupo de documentos não se evidenciava uma linearidade. As Resoluções de 1986 a 1998 e de 2000 a 2001 não estavam disponíveis para consulta, o que impediu uma melhor compreensão do todo.

¹⁰ O mapeamento teve início no ano de 2012 e foi sendo atualizado constantemente. A última consulta ocorreu no mês de dezembro de 2013.

¹¹ Esta opção, de leitura de todos os documentos estaduais que possuíam relação com o objeto de estudo, justifica-se pela necessidade de conhecer profundamente a realidade da Educação Especial no estado a fim de construir subsídios pessoais para possibilitar sínteses, expressas no próximo capítulo. Não é possível afirmar que a Educação Especial tenha se iniciado no estado apenas a partir da sua criação, ocorrida em 1977, com data oficial de instalação em 01 de janeiro de 1979, em decorrência da divisão do estado em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Porém, a pesquisa se ateve aos documentos listados no sítio da SED, que datam deste ano (1979) em diante.

O termo legislação remete ao arcabouço legal que determina as regras e normas de um determinado assunto. Assim, a legislação educacional pode ser entendida, conforme Martins (2002, s/p), como “a soma de regras instituídas regular e historicamente a respeito da educação”. Tem uma abrangência ampla, abarcando a Constituição Federal, os documentos reguladores (as Leis, que têm o objetivo de determinar regras e normas) e os documentos regulamentadores (os Decretos, Portarias e Resoluções, que possuem um caráter prescritivo, voltando-se às práxis educacionais).

Conforme Boaventura (1997), a Lei é considerada a principal norma de conduta e apresenta dois sentidos principais: um relacionado às normas disciplinadoras das relações impondo preceitos a serem seguidos e outro direcionado ao processo legislativo em ação, sendo elaborada e promulgada pelo poder competente e sancionada pelo poder executivo, ou seja, pelo presidente, governador ou prefeito.

Em âmbito nacional, a Lei que contém as normas básicas de um país é a Constituição Federal. Os estados, a partir desta determinação maior, devem organizar suas Constituições Estaduais. A última Constituição Estadual de Mato Grosso do Sul foi sancionada no ano de 1989 e serviu de referência para a pesquisa documental por dois motivos: primeiro por ser, no âmbito do estado, a Lei que sustenta e direciona todos os outros documentos estaduais e, segundo, por ser o primeiro documento que faz menção ao público-alvo da Educação Especial, assunto que será aprofundado no próximo capítulo.

Isso não significa que documentos anteriores a 1989 foram excluídos. Esclarece-se que a primeira Lei estudada foi a Constituição Estadual e, conseqüentemente, o período histórico vivenciado na década de 1980. Assim, quando necessário recorreu-se a documentos anteriores a 1989, isto é, quando a fonte em estudo fazia referência a outra anterior a esta data.

Abaixo da Lei estão documentos que podem ser considerados como um desdobramento da legislação educacional no estado, como os Decretos e as Resoluções.

O Decreto, como se pode facilmente identificar, é um ato administrativo de competência exclusiva do chefe do poder Executivo, podendo ser assinado conjuntamente com os Secretários nacionais ou estaduais. Segundo o Dicionário Jurídico Eletrônico¹², o Decreto pode ser autônomo ou regulamentar. É autônomo quando explicita a respeito de algum assunto não tratado, especificamente, por alguma Lei, podendo ser identificado como Decreto-Lei. É regulamentar quando diz respeito a algum conteúdo expresso em Lei(s), a fim de facilitar sua execução.

¹² Disponível em: <<http://www.dji.com.br/dicionario/dicjur.htm>>. Acesso em abr. 2014.

A Resolução é um documento que, dependendo do órgão deliberativo, possui diferentes alcances. No caso desta pesquisa utilizaram-se Resoluções de Conselhos e da SED. No primeiro caso, com base nos estudos de Boaventura (1997), a Resolução é entendida como um ato administrativo dos órgãos colegiados, ou seja, é um ato emanado dos Conselhos de Educação. Suas determinações também legislam sobre os assuntos educacionais.

Já a Resolução emitida por uma Secretaria de Educação é um documento interno e delibera com base em normas superiores estabelecidas. Sua extensão se limita ao próprio órgão ou a órgãos subordinados. Por exemplo, a SED delibera sobre os assuntos pertinentes a ela mesma e assuntos relacionados às escolas estaduais que a ela são subordinadas. Suas determinações, expressas em Resoluções assinadas pelo Secretário, estão em consonância com algum documento estadual (Lei ou Decreto) e visam a organização, regulamentação e/ou implementação de alguma norma, programa, serviço, etc.

Esclarecidas as opções metodológicas relacionadas ao mapeamento e análise das fontes primárias que orientam este estudo, a seguir explicita-se o detalhamento da pesquisa empírica realizada.

1.2 Pesquisa empírica¹³

Para iniciar esta seção faz-se necessário esclarecer a concepção adotada de pesquisa empírica em uma perspectiva do trabalho de campo. Minayo (2012b, p. 61) enfatiza que:

[...] o *trabalho de campo* permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social (grifos da autora).

Esse foi o objetivo daquele momento do estudo: a aproximação com uma escola considerada polo e, portanto, referência na educação de surdos no município de Três Lagoas a fim de verificar como se configura a educação bilíngue no contexto da educação inclusiva.

Os instrumentos de pesquisa utilizados para este momento de aproximação e apreensão da realidade escolar envolveram observação com registro em diário de campo e entrevistas com diferentes segmentos que compõem o universo escolar: gestão, professores, intérpretes educacionais, alunos e instrutor surdo.

¹³ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, CAAE nº 09970613.4.0000.5504.

Para compreensão das formas de materialização da política estadual de educação para surdos, para além dos documentos divulgados e analisados, optou-se por entrevistar também profissionais que atuam diretamente na gestão desta política, quais sejam: a gestora responsável pela área de Educação Especial no estado, lotada na SED; a coordenadora do CAS, com sede no município de Campo Grande; e a técnica do NUESP do município de Três Lagoas, responsável pela organização dos atendimentos da Educação Especial nas escolas estaduais.

Antes de detalhar as etapas da pesquisa considera-se importante trazer informações sobre a escola pesquisada no contexto do estado de Mato Grosso do Sul e do município de Três Lagoas.

O estado de Mato Grosso do Sul possui setenta e nove municípios e uma população estimada, em 2013, de 2.587.269 habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A cidade de Três Lagoas foi fundada por Antônio Trajano dos Santos, no início do século XX¹⁴, sendo atualmente o terceiro maior município do estado com uma população estimada, em 2013, conforme o IBGE, de 109.633 habitantes¹⁵.

Com relação ao atendimento educacional oferecido no município na Educação Básica, em 2012, visualizava-se o seguinte panorama: doze Centros de Educação Infantil, dezessete escolas municipais e onze escolas estaduais (sendo uma delas rural). Com relação ao Ensino Superior, o município possuía um *campus* da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (que tem sua sede no município de Campo Grande) com o oferecimento de quatorze cursos de Graduação e quatro cursos de Pós-Graduação, sendo um de Especialização e três de Mestrado¹⁶.

A escola estadual pesquisada é uma das mais antigas do município. Criada pela Resolução nº 843, de 03 de novembro de 1921, no momento da pesquisa atendia a segunda etapa do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano e Ensino Médio, funcionando no período matutino e vespertino. Além disso, no período noturno oferecia Ensino Normal Médio, implantado pela Resolução/SED nº 2.378, de 08 de dezembro de 2010 e o Curso

¹⁴ Inicialmente enquanto distrito (criado pela Lei estadual nº 656, de 12 de junho de 1914) e, posteriormente, enquanto município (criado pela Lei estadual nº 706, de 15 de junho de 1915). Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

¹⁵ Informações disponíveis no endereço eletrônico <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ms#>>. Acesso em abr. 2014.

¹⁶ Optou-se por trazer as informações do sistema público de ensino, considerando que as instituições privadas não foram foco deste estudo. Dados retirados do endereço eletrônico <<http://www.ceul.ufms.br/>>. Acesso em abr. 2014.

Técnico em Biblioteconomia, regulamentado pela Resolução/SED nº 2.458, de 03 de outubro de 2011¹⁷.

A escola estava localizada no centro do município de Três Lagoas e possuía a seguinte estrutura física: diretoria, secretaria, sala de professores, sala de coordenação pedagógica, sala de leitura, sala de informática, sala de ciências/laboratório, sala de recursos multifuncionais (SRM), auditório, dezoito salas de aula, depósito para material de limpeza, despensa, pátio coberto, quadra de esportes coberta, quadra de esportes descoberta, cozinha, área de serviço, dois sanitários para funcionários, quatro sanitários para alunos e vestiário de alunos¹⁸.

Com relação aos trabalhadores da escola, no ano em que a pesquisa foi realizada encontrou-se o seguinte quadro: um diretor, uma diretora adjunta, duas coordenadoras pedagógicas, duas coordenadoras de área (Língua Portuguesa e Matemática), três inspetores escolares, uma técnica para atender a sala de tecnologia educacional, três professoras para atender alunos surdos na SRM (uma de manhã e duas a tarde), uma professora especialista para atender alunos com deficiência física e intelectual na SRM, um instrutor surdo¹⁹, oito intérpretes e tradutores de Libras/Língua Portuguesa, uma secretária, quatro auxiliares de secretaria e duas porteiras²⁰. Vinte e oito professores regentes, de diversas áreas, estavam atuando diretamente com os alunos surdos no momento da pesquisa²¹.

A seguir detalha-se a metodologia de pesquisa vivenciada na escola estadual, denominada neste trabalho de “Escola Shirley Vilhalva”. Em um primeiro momento descreve-se o percurso da pesquisa. Em seguida justifica-se a escolha dos instrumentos de pesquisa. Na sequência esclarece-se sobre a análise dos dados. Por fim, explicitam-se alguns cuidados éticos.

1.2.1 Descrição do percurso da pesquisa

Após um contato inicial com a escola no qual foi manifestado o interesse de pesquisa e autorização da SED e da direção para participar do dia a dia escolar iniciou-se um processo de observação com duração de cinco meses (de agosto a dezembro de 2012). A escola Shirley Vilhalva, no momento da pesquisa, atendia surdos matriculados no 5º, 6º, 7º, 8º e 9º ano, com

¹⁷ Informações retiradas do PPP da escola pesquisada.

¹⁸ Informações retiradas do PPP da escola pesquisada.

¹⁹ É importante destacar que as professoras que atendiam os surdos e o instrutor surdo realizavam atendimentos diariamente na SRM. Já a professora especialista que atendia alunos com deficiência física e intelectual estava presente na escola apenas duas vezes por semana.

²⁰ Informações fornecidas por uma das coordenadoras pedagógicas da escola.

²¹ Levantamento feito pela pesquisadora.

apoio pedagógico de intérpretes e tradutores de Libras/Língua Portuguesa, a partir deste momento denominados intérpretes educacionais, conforme o quadro a seguir:

Quadro 01 – Alunos surdos matriculados por turma na escola pesquisada em 2012

Ano escolar	Período	Nº de alunos matriculados	Nº de surdos matriculados	Intérpretes educacionais
5º A	Vespertino	36	05	02
6º B	Matutino	38	02	01
7º B	Matutino	36	01	01
7º D	Vespertino	45	01	01
7º E	Vespertino	45	01	01
8º B	Matutino	43	01	01
8º C	Matutino	42	02	01
8º D	Vespertino	49	03	01
9º D	Vespertino	33	01	01
Total		367	17	08²²

Fonte: Elaboração nossa, com base em informações fornecidas pela secretaria da escola pesquisada.

Se considerarmos percentualmente os dados demonstrados no quadro acima verifica-se que 4,6% do total de alunos que estudavam nas salas supramencionadas são surdos. Em relação ao número geral de alunos matriculados na escola, os surdos representavam 1,4% do total, já que em 2012, conforme dados informados pela secretaria da escola, havia 1.139 alunos matriculados no Ensino Fundamental e Ensino Médio²³.

Observa-se que o 5º ano apresentava o maior número de alunos surdos, o que fundamentava, conforme orientação da técnica do NUESP, a presença de duas intérpretes educacionais. O ano de 2012 foi o último em que a escola teve turmas de 5º ano. Estava-se vivendo um momento de transição no município em consequência da mudança do Ensino Fundamental para 09 anos. A partir de 2013 as turmas de 5º ano foram assumidas plenamente pelo município, cabendo ao estado a responsabilidade pela segunda etapa do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano e Ensino Médio.

Todas as salas que possuíam alunos surdos matriculados, totalizando nove turmas, foram observadas por um período (uma manhã ou uma tarde), objetivando a visualização da dinâmica da sala de aula. Ressalta-se que este momento não teve a pretensão de avaliar o trabalho do professor regente ou do intérprete educacional, nem tampouco o processo de escolarização dos alunos surdos. Buscou-se estabelecer uma aproximação com os sujeitos da

²² O número total de intérpretes era 08 e não 10 porque dois intérpretes trabalhavam no período matutino e vespertino.

²³ Além dos alunos surdos, no 1º ano do Ensino Médio (1º E) estava matriculada uma aluna usuária de cadeira de rodas que tinha um apoio acompanhando-a durante as aulas.

pesquisa, conhecer a organização da sala de aula, perceber as relações que se estabelecem entre os professores regentes, intérpretes educacionais, alunos ouvintes e alunos surdos, na tentativa de vislumbrar a escola como um todo e a participação (ou não) dos alunos surdos no cotidiano escolar. Observou-se também os momentos fora da sala de aula, como as aulas de Educação Física e os intervalos.

Além do intérprete educacional a escola oferecia aos alunos surdos o atendimento educacional especializado (AEE) no contraturno, na SRM, na própria escola. Em relação a este serviço, apesar da proposta nacional (especialmente após a promulgação da PNEEPEI, de 2008) enfatizar que as SRM devem atender todos os alunos público-alvo da Educação Especial da escola, esta sala era conhecida no município como especializada na área da surdez, atendendo alunos surdos de outras escolas também.

No momento da pesquisa cinco diferentes profissionais atuavam nesta sala: uma professora usuária de Libras pela manhã (que no período vespertino ministrava aula de Artes na escola); duas professoras a tarde (uma de Matemática e uma de Língua Portuguesa) que por não saberem Libras contavam com o apoio de um intérprete educacional para realização dos atendimentos (que no período matutino atuava como intérprete educacional no 8º ano) e um instrutor surdo²⁴ que atendia nos dois períodos: matutino e vespertino, além de ministrar um curso de Libras nas dependências da escola no período noturno.

Ressalta-se que os dois períodos de funcionamento da SRM foram observados (duas vezes cada um) a fim de compreender a forma como este atendimento estava organizado e, especificamente, como ocorria a atuação do instrutor surdo.

Considerando a organização escolar explicitada e, ainda, que o interesse da pesquisa foi o de compreender a dinâmica da escola na perspectiva do atendimento direcionado aos alunos surdos na perspectiva da educação inclusiva e da educação bilíngue, optou-se por entrevistar sujeitos de cada um dos seguintes segmentos, a fim de ter uma noção da escola como um todo: gestão, professores regentes, intérpretes educacionais, professores da SRM, instrutor surdo, alunos ouvintes e alunos surdos. Essa opção permitiu a percepção do cotidiano escolar por meio de diferentes olhares, além do entendimento do funcionamento dos serviços educacionais (comuns e especializados) oferecidos. Ressalta-se que a opção pela entrevista com alunos surdos pode ser considerada um diferencial da pesquisa, haja vista que muitos estudos sobre a educação de surdos não priorizam a “voz” desses sujeitos.

²⁴ Conforme informações da gestão da área de Educação Especial no estado, no ano de 2012 apenas três escolas estaduais do interior contavam com a presença do instrutor surdo permanentemente, sendo a escola Shirley Vilhalva uma delas.

Após a decisão de entrevistar todos esses segmentos foi realizada uma consulta com os possíveis sujeitos de pesquisa para identificar aqueles que tinham interesse em conceder uma entrevista. Para selecionar os que se mostraram interessados optou-se pela realização de um sorteio. Além do diretor, uma coordenadora pedagógica, a professora da SRM que atua no período matutino, uma professora da SRM que atua no período vespertino²⁵ e o instrutor surdo, de cada ano escolar (do 5º ao 9º ano) selecionou-se um professor regente, um intérprete educacional, um aluno ouvinte e um aluno surdo.

O quadro a seguir traz informações sobre o número dos sujeitos entrevistados na escola.

Quadro 02 - Número de sujeitos entrevistados

Segmentos	Nº de pessoas entrevistadas
Gestão escolar	02
Professores regentes	05
Intérpretes educacionais	05
Alunos surdos	05
Alunos ouvintes	05
Instrutor surdo	01
Professoras da SRM	02
Total	25

Fonte: Elaboração nossa.

É importante ressaltar que as entrevistas com os ouvintes foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra e as entrevistas com os alunos surdos e instrutor surdo foram filmadas e traduzidas da Libras para o português²⁶.

A maioria das entrevistas foi realizada na escola com horários previamente marcados com os participantes²⁷. Todas as entrevistas seguiram um roteiro elaborado anteriormente a partir dos objetivos do estudo (em anexo). Assim, optou-se pela entrevista semiestruturada, que conforme Lüdke e André (1986) se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as adaptações necessárias.

²⁵ Inicialmente pensou-se em entrevistar apenas uma das professoras da SRM. Porém, após o período de observação em que se constatou que o atendimento era realizado de forma diferente nos dois períodos, com objetivos e propostas distintas, optou-se pela entrevista com duas professoras, uma do período matutino e outra do período vespertino.

²⁶ Considerando que o objetivo da pesquisa não se direcionou para os aspectos linguísticos da Libras como a escolha dos sinais utilizados, por exemplo, mas sim para o conteúdo explicitado, o relato “em si”, a transcrição literal não se tornou necessária optando-se, assim, pela tradução direta para a Língua Portuguesa.

²⁷ Apenas duas entrevistas, de duas alunas surdas, foram realizadas em suas residências, por opção de suas mães.

Com relação às entrevistas dos ouvintes não houve uma preocupação em registrar expressões e pausas, pois interessou ao estudo o conteúdo expresso e suas implicações, isto é, os sentidos impressos nos discursos. Nas entrevistas com os surdos houve um cuidado diferenciado com as expressões, olhares e apontamentos, considerando as especificidades da Libras, que tem como um de seus parâmetros fonológicos as expressões faciais e/ou corporais, conhecidas como expressões não-manuais. Haja vista o valor linguístico dessas manifestações, todas as expressões não-manuais foram registradas²⁸.

Após as explicitações gerais da pesquisa empírica descritas considera-se importante apresentar as prerrogativas que orientaram as escolhas realizadas no decorrer do caminho da pesquisa. Assim, detalha-se a seguir sobre os instrumentos de pesquisa utilizados: observação com registro em diário de campo e entrevistas.

1.2.2 Os instrumentos de pesquisa

Apesar da observação ser entendida como um instrumento de pesquisa esclarece-se que as informações reunidas naquele momento do estudo não foram utilizadas diretamente na análise dos dados. A seguir explicita-se o porquê desta opção.

Aquele momento do estudo – a observação - foi importante por ter se traduzido em uma possibilidade de aproximação com o universo escolar considerando que a interação entre a pesquisadora e os sujeitos pesquisados é de fundamental importância para garantir a eficácia da pesquisa.

O *locus* da pesquisa, isto é, o espaço em que o estudo se desenvolve, não é um espaço neutro, nem tampouco transparente. Dessa forma, observar o cotidiano escolar se torna um momento profícuo de desvelamento da realidade e orienta escolhas posteriores do estudo como a organização do roteiro de entrevistas, por exemplo. Conforme Vianna (2007, p. 76), “ao realizar um trabalho de observação, muitas vezes se deseja ter um quadro mais amplo do processo educacional”. Este foi o objetivo central deste momento do estudo.

Por este motivo, não houve uma preocupação com um acompanhamento sistemático de uma turma apenas, mas optou-se pela observação de todas as salas de aula²⁹ em que havia alunos surdos matriculados procurando obter a maior abrangência possível das formas e

²⁸ Ressalta-se que a padronização dos textos transcritos das entrevistas foi elaborada pela própria pesquisadora e será explicitada na primeira citação literal utilizada.

²⁹ Em um primeiro momento realizou-se uma conversa informal nas salas de aula a fim de apresentar o objetivo da pesquisa e conhecer os alunos, intérpretes educacionais e professores regentes. Em um segundo momento, com a devida autorização de cada professor regente, vivenciou-se a observação por pelo menos um período em cada turma em que havia surdos matriculados, ou seja, nas nove turmas explicitadas no quadro 01.

estratégias organizacionais da escola diante das especificidades desses alunos. Aquele momento serviu para a construção da noção do “todo” da escola. Porém, por não ter acompanhado sistematicamente nenhuma das turmas, acredita-se que as anotações realizadas em diário de campo não possuíam subsídios necessários para uma análise mais apurada, pois se tratavam de impressões da pesquisadora.

Alguns aspectos foram priorizados para o registro: a organização espacial da sala de aula, especialmente o espaço ocupado pelos alunos surdos e intérpretes educacionais; as interações (ou não) entre os alunos surdos e intérpretes educacionais, alunos surdos e alunos ouvintes, alunos surdos e professores regentes; e a dinâmica da aula atentando-se para a utilização ou não de recursos visuais pelo professor regente além das diversas estratégias utilizadas pelos intérpretes educacionais para a realização da interpretação³⁰.

Assim, dois aspectos podem ser elucidados a partir da observação realizada: a possibilidade de perceber os sujeitos da pesquisa de forma mais contextualizada e a proximidade inicial estabelecida com cada turma e especialmente com os sujeitos que posteriormente participaram das entrevistas.

Ainda, é preciso enfatizar que esse tempo de observação possibilitou à escola conhecer a pesquisadora superando a sensação de estranhamento que se estabelece na chegada de uma pessoa “de fora” do contexto escolar. A observação contribuiu ainda para a elaboração do roteiro que subsidiou as entrevistas com os diversos segmentos já mencionados, roteiro este que teve duas funções centrais, com base nos estudos de Manzini (2003, p. 13): auxiliar a pesquisadora a se organizar antes e no momento da entrevista e “ser um elemento que auxilia, indiretamente, o entrevistado a fornecer a informação de forma mais precisa e com maior facilidade”.

Conforme Minayo (2012b, p. 65) a entrevista, entendida em sentido amplo como comunicação verbal e em sentido restrito como a coleta de informações sobre determinado tema científico constitui uma representação da realidade, traduzida em:

[...] ideias, crenças, maneiras de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes ou comportamentos.

³⁰ Optou-se por um relato descritivo, ou seja, uma descrição literal de tudo que ocorreu durante o período da observação. Inferências da pesquisadora diante das situações observadas também foram anotadas, como reflexões, perguntas, impressões e sentimentos. Registrou-se, ainda, as conversas informais ocorridas entre a pesquisadora e os sujeitos envolvidos no momento da observação. Outras conversas informais transcorridas na sala de professores, durante os intervalos ou nos corredores, também foram anotadas.

Assim, é uma conversa com uma finalidade específica que trata da reflexão do entrevistado sobre a realidade que ele vivencia. Para Szymanski (2010, p. 57), a entrevista “desvela novas possibilidades na compreensão dos fenômenos que se quer investigar”. Lüdke e André (1986) enfatizam que este instrumento permite a captação imediata da informação permitindo aprofundar os pontos considerados mais complexos. É na interação³¹ que se constroem significados³². A esse respeito, Szymanski (2010, p. 14) explicita que:

Há algo que o entrevistador está querendo conhecer, utilizando-se de um tipo de interação com quem é entrevistado, possuidor de um conhecimento, mas que irá dispô-lo de uma forma única, naquele momento, para aquele interlocutor. Muitas vezes, esse conhecimento nunca foi exposto numa narrativa, nunca foi tematizado. O movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo.

Portanto, a entrevista é um momento de profunda reflexão sobre um determinado assunto ou situação repleto de possibilidades investigativas.

Segundo Pinheiro (2000, p. 186), a entrevista pode ser entendida ainda como uma prática discursiva, isto é, uma “ação (interação) situada e contextualizada, por meio da qual se produzem sentidos e se constroem versões da realidade”. Dessa forma, “os sentidos não estão na linguagem como materialidade, mas no discurso que faz da linguagem a ferramenta para a construção da realidade” (PINHEIRO, 2000, p. 193).

Por fim, justifica-se a escolha deste instrumento de pesquisa porque “[...] abrir-se para a experiência do outro se constitui num momento de aprendizagem e de aprofundamento da compreensão do próprio problema de pesquisa” (ALMEIDA e SZYMANSKI, 2010, p. 95).

Expostas as considerações a respeito dos instrumentos de pesquisa utilizados, a próxima subseção explicita questões relacionadas à análise dos dados.

³¹ Interação: “evento dinâmico onde o que está em jogo são posições axiológicas, confronto de valores sociais. A interação é, portanto, o diálogo ininterrupto que resulta desse confronto e que constitui a natureza da linguagem” (GEGe – Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso, 2009, p. 63-64).

³² Os significados, conforme Fernandes e Correia (2012), por meio dos estudos de Vigotsky, podem ser entendidos como um critério da “palavra”. Porém, não podem ser reduzidos a um fenômeno da fala. Mais que isso, os significados são fenômenos do pensamento.

1.2.3 Análise dos dados

Considera-se importante apontar que a análise dos dados não ocorreu em um momento específico, único. Esse processo aconteceu durante todo o estudo, através de reflexões sobre a teoria em um percorrer interativo com a coleta de dados.

No caso da observação, Lüdke e André (1986) apontam que depois de observar faz-se necessário tentar explicar a realidade buscando os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e situar as descobertas num contexto mais amplo. Esta explicação da realidade possibilitou um olhar mais apurado para os dados das entrevistas que foram organizados e interpretados buscando abstrair o máximo possível de informações, na tentativa de superar a mera descrição.

Um aspecto importante relacionado à análise de entrevistas está nas tentativas contínuas de "deslocamento" para o lugar que o entrevistado ocupa. Ou seja, a análise da entrevista de um professor é diferente da análise da entrevista de um aluno, pois refletem situações de vida e visões de mundo completamente distintas. Portanto, as particularidades dos sujeitos entrevistados não podem ser ignoradas.

Entende-se que a análise deve considerar, como ponto de partida:

[...] o contexto em que a enunciação está inserida, e só nesse contexto – histórico e determinado – que a mesma pode ser entendida e interpretada a partir da ideia de ‘unicidade social’ existente entre quem pergunta e o sujeito que responde (OLIVEIRA, 2003, p. 29, grifo da autora).

Com relação à organização dos dados para a exposição optou-se pela eleição de alguns eixos temáticos considerando, conforme Gomes (2012, p. 79), que o foco central da análise e interpretação de dados em uma pesquisa qualitativa não está nas opiniões individuais de cada entrevistado. Ao contrário, deve-se explorar o “conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar”. Nesse sentido, a escolha de eixos temáticos possibilitou o agrupamento das ideias, o que facilitou a organização e sistematização dos dados e das informações que interessavam ao estudo.

Partindo das duas questões centrais da pesquisa – educação inclusiva e educação bilíngue – elencou-se subtemas a fim de alcançar maiores aprofundamentos. No universo das possibilidades advindas do tema “educação inclusiva” priorizou-se os dados que tratavam de três subtemas: organização dos serviços da Educação Especial na escola, socialização e escolarização. No universo das possibilidades contidas no tema “educação bilíngue” optou-se

por discutir os seguintes subtemas: condição bilíngue do aluno surdo, práticas escolares da sala de aula comum e formação dos profissionais da educação. Estes subtemas são explorados nos capítulos III e IV e possibilitaram tecer considerações a respeito da educação bilíngue no contexto da educação inclusiva, bem como da educação inclusiva/bilíngue para surdos.

É importante destacar que muitas outras possibilidades de análises poderiam ter sido priorizadas. Dois aspectos subsidiaram a escolha realizada: as informações contidas nos próprios dados que permitiam ampla discussão e a relação intrínseca com os temas em reflexão.

A tentativa, por meio da análise dos dados, foi a aproximação com sua interpretação. Para Gomes (2012, p. 80), a interpretação dos dados vai além da análise, pois buscam-se os “sentidos das falas e das ações para se chegar a uma compreensão ou explicação que vão além do descrito e analisado”. Trata-se de uma síntese entre os objetivos da pesquisa, os resultados obtidos por meio da análise, as inferências possíveis realizadas e, por fim, a perspectiva teórica adotada.

Sobre a importância dos sentidos destacam-se as contribuições de Spink (2000), ao enfatizar que a produção de sentidos é sempre uma produção discursiva de pessoas em interação. Portanto, a interpretação dos dados se configurou em um processo de produção de sentidos.

Para finalizar este capítulo apresentam-se alguns cuidados éticos que orientaram a pesquisa empírica.

1.2.4. Questões éticas

Considera-se importante explicitar, rapidamente, algumas questões relacionadas ao posicionamento ético adotado considerando, especialmente, a opção pela realização de entrevistas.

Em primeiro lugar, acredita-se que para realizar um estudo envolvendo seres humanos é fundamental construir um espaço de confiabilidade e segurança com todos os sujeitos da pesquisa. Os envolvidos devem ficar a vontade para participarem quando e se quiserem. O momento da escolha dos participantes para as entrevistas evidenciou este aspecto. Alguns, por diferentes motivos (falta de tempo, timidez, dificuldades em expressar suas ideias, dentre outros), se recusaram a ceder entrevista; outros, prontamente se colocaram à disposição da pesquisa.

No momento da observação nas salas de aula houve também essa preocupação em deixar todos confortáveis com a presença da pesquisadora que em todo tempo procurou esclarecer os motivos que justificavam sua presença.

Com relação às entrevistas, a exposição sobre os objetivos do estudo e os procedimentos para realizá-lo foram esclarecidos desde o início, considerando a importância dos envolvidos se sentirem informados e com subsídios suficientes para analisarem se desejariam ou não participar. Alguns participantes solicitaram conhecer o roteiro da entrevista antes do início da gravação/filmagem e ao terem contato com as questões que seriam feitas tiraram suas dúvidas.

Todos os participantes foram informados que sua identidade seria mantida em sigilo. Percebeu-se que isso trouxe um certo alívio para alguns motivando-os a declararem o que realmente pensavam e sentiam a respeito de cada questionamento.

Cada entrevistado assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE) que explicitava, além dos objetivos do estudo, que a participação era voluntária, que a entrevista seria gravada e/ou filmada e depois transcrita e que esta transcrição ficaria à disposição caso houvesse interesse em conhecê-la antes da divulgação dos resultados. O TECLE informava, ainda, os prejuízos e vantagens envolvidos na participação da pesquisa. Ao assinarem este termo todos os participantes estavam cientes quanto à sua autorização para que as informações fornecidas nas entrevistas fossem utilizadas para fins acadêmicos.

A proposta de pesquisa foi apreciada por um Comitê de Ética, conforme já mencionado em nota de rodapé, o que se considera de fundamental importância na perspectiva dos cuidados éticos.

Após a exposição do caminho metodológico percorrido para a concretização deste estudo, ou seja, as escolhas para a realização do mapeamento e análise dos documentos estaduais, a explicitação de cada momento da pesquisa empírica, os instrumentos de pesquisa utilizados e as informações sobre alguns cuidados éticos, o próximo capítulo discorre sobre o primeiro momento do estudo: a forma de organização e funcionamento da educação de surdos no estado de Mato Grosso do Sul.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO DE SURDOS NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO

O contorno legal indica os direitos, os deveres, as proibições, as possibilidades e os limites de atuação, enfim: regras. Tudo isso possui enorme impacto no cotidiano das pessoas, mesmo que nem sempre elas estejam conscientes de todas as suas implicações e consequências (CURY, 2002, p. 246).

Este capítulo apresenta a estrutura, organização e funcionamento da educação de surdos no estado de Mato Grosso do Sul. Entender a forma como o estado se mobiliza para atender os alunos surdos é de fundamental importância para as discussões a que se propõe, especialmente as que dizem respeito à escola pesquisada.

Visando este intento optou-se, em um primeiro momento, por evidenciar de forma sucinta um panorama histórico da Educação Especial no estado, haja vista que a educação de surdos se define a partir desta modalidade de ensino. Neste caminho enfatizam-se duas questões relevantes. A primeira refere-se ao percurso vivenciado na composição das informações apresentadas. Conforme evidenciado na Introdução deste trabalho, a leitura de todos os documentos listados no sítio da SED e o compilamento dos que tratavam da Educação Especial e/ou mencionavam algo a respeito desta modalidade de ensino proporcionaram a sistematização e análise das determinações relacionadas direta ou indiretamente à educação de surdos. Assim, o panorama trazido neste capítulo é resultado de um processo longo e detalhado que permitiu a síntese aqui apresentada.

Outra consideração importante é que a análise de um documento legal tem uma série de limitações, pois a própria legislação é passível de diversas interpretações e precisa ser compreendida em seu contexto local e temporal (GARCIA, 2007). Dessa forma, as considerações delineadas são situadas, ou seja, a busca por um aspecto específico nos documentos legais, como as propostas para a Educação Especial, pode significar a fragmentação do todo, já que não se propôs a análise dos documentos em todas as suas dimensões e complexidades.

Além disso, as reflexões realizadas foram produzidas a partir de um olhar específico da pesquisadora significando que outras considerações poderiam ser feitas por diferentes pesquisadores, em diversos contextos históricos, refletindo outros interesses de pesquisa.

A partir do entendimento da Educação Especial no estado por meio de um viés histórico foi possível compreender a forma como a educação de surdos se configura na atualidade representada em um segundo momento deste capítulo através de dois formatos: sua estrutura e seu funcionamento. Para tanto amparou-se nas Resoluções da SED³³ como fonte de informações, bem como os dados de algumas entrevistas, especialmente dos gestores³⁴.

Intenta-se, nesta ocasião, perceber a forma como a SED e os gestores em diferentes instâncias dialogam com os documentos estaduais e suas determinações, pois as Resoluções emitidas geralmente explicitam sobre o funcionamento dos serviços, centros, instituições, etc., possibilitando um detalhamento que nem sempre os documentos trazem. As informações contidas nas entrevistas dos gestores complementam e detalham este diálogo entre as determinações legais expressas nos documentos estaduais e as determinações da SED explicitadas nas Resoluções.

Compreende-se neste capítulo a “estrutura” como o esquema, a forma como se organiza a Educação Especial atualmente. A partir deste entendimento é possível visualizar as propostas e serviços direcionados à educação de surdos. O “funcionamento” trata da execução prática dos serviços, programas e propostas organizados dentro da estrutura educacional do estado.

Por fim, ainda neste capítulo, busca-se integrar em uma última seção as principais perspectivas e desafios da educação de surdos no estado de Mato Grosso do Sul.

2.1 Panorama histórico da Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul³⁵

Para o entendimento dos documentos estaduais analisados buscando compreendê-los a partir do momento histórico em que foram produzidos utilizam-se as reflexões de diferentes autores (NERES, 2010; OLIVEIRA, 2004; KASSAR, 2000; SENNA, 2000; dentre outros) que tiveram este intento: analisar a Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul.

A primeira consideração importante resultante da análise realizada é que se evidenciam nos documentos estaduais disponíveis no sítio da SED dois tipos diferenciados de funções/propostas: Leis e Decretos que se referem à Educação Especial e aos direitos das

³³ Salienta-se que deste momento em diante utiliza-se a sigla SED quando se tratar da Secretaria Estadual de Educação, mesmo que em outros períodos históricos ela tenha sido denominada de formas diferentes.

³⁴ Entrevistas da gestora da área de Educação Especial no estado, da coordenadora do CAS e da técnica do NUESP de Três Lagoas.

³⁵ Para melhor fluidez do texto optou-se desse momento em diante pela utilização do tempo verbal no presente, com exceção dos momentos em que se mencionam fatos e análises de autores de acontecimentos passados. Os documentos explicitados são situados historicamente por meio da data de sua publicação e, como evidenciado no capítulo anterior, a pesquisa empírica ocorreu no ano de 2012.

peças com deficiência/necessidades educacionais especiais³⁶ de forma mais ampla, ou seja, não são documentos que tratam diretamente da Educação Especial, mas contemplam esta área ou o seu público-alvo em algum artigo ou seção; e Leis e Decretos que organizam os serviços, programas e estrutura da Educação Especial no estado, sendo específicos da área.

Uma outra ponderação é que alguns documentos se destacam como norteadores de outros. Por exemplo, a Constituição Estadual promulgada em 1989 é amplamente citada pelas Leis e Decretos estaduais posteriores a ela.

Importa, antes de continuar a explanação, realizar um esclarecimento. A expressão “necessidades educacionais especiais” é bastante mencionada nos documentos estaduais. Como explicita Prieto (2010, p. 75):

Classificar em si não é tarefa fácil, pois é preciso conjugar qualidades, quais sejam: ser suficientemente abrangente para designar grupos e não casos únicos; não expressar significados pejorativos; contribuir para ampliar a compreensão da realidade. Enfim, implica em alcançar clareza sobre a utilidade de procedimentos classificatórios.

Especialmente a partir da década de 1990, o termo necessidades educacionais especiais passa a ser utilizado para englobar diferentes grupos de alunos, dentre eles o público-alvo da Educação Especial que comumente se compõe de alunos com deficiência (visual, auditiva, física e intelectual), com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Todavia, o termo necessidades educacionais especiais é bastante amplo. Mazzotta (2010, p. 82) salienta que:

Quando falamos em inclusão escolar ou em educação inclusiva, [...] é evidente que nos referimos a todos os educandos com ou sem necessidades educacionais especiais. É no encontro do aluno com a escola que suas reais necessidades educacionais se apresentarão e deverão ser identificadas e atendidas apropriadamente, tanto as comuns quanto as especiais.

Carvalho (1998) sugere que praticamente todos os alunos, em algum momento de suas vidas, já apresentaram alguma necessidade educacional especial. O termo pode ser entendido como qualquer impedimento evidenciado no contexto educacional que impeça o desenvolvimento integral do aluno. Nesse sentido, a necessidade educacional especial não está no indivíduo, mas sim na relação deste com o ambiente ou, como enfatiza Mazzotta (2010, p. 82), “na relação do aluno concreto com a escola real”.

³⁶ Apesar dos dois termos não serem sinônimos ambos são utilizados nos documentos estaduais para se referirem ao público-alvo da Educação Especial.

Considerando a abrangência do termo e os objetivos que direcionam este estudo, nesta pesquisa adota-se a utilização de duas expressões como sinônimos baseando-se na Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013³⁷: “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” e “alunos público-alvo da Educação Especial”. Dessa forma, assevera-se que o termo “necessidades educacionais especiais” será mantido apenas quando o documento em análise utilizá-lo, em casos de citações literais.

Voltando ao panorama histórico da Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul é possível evidenciar que os serviços direcionados especificamente à Educação Especial no estado têm início na década de 1980.

O Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul foi criado em 1979, por meio do Decreto-Lei nº 101, de 06 de junho, com o objetivo expresso no artigo 1º de “desenvolver os diferentes graus de ensino” (MATO GROSSO DO SUL, 1979). Neste primeiro momento o Sistema Estadual fica vinculado à Secretaria de Desenvolvimento de Recursos Humanos.

Em 30 de julho deste mesmo ano este Decreto é revogado pelo de nº 117³⁸ que extingue o Sistema Executivo para o Desenvolvimento de Recursos Humanos e dispõe sobre os Sistemas Estaduais de Saúde, Ensino e Desenvolvimento Social. É neste momento que se cria a SED, que passa a ser responsável pelo Sistema Estadual de Ensino, integrado também pelo recém criado Conselho Estadual de Educação (CEE)³⁹ e as Agências de Educação⁴⁰. À SED cabe a responsabilidade de planejamento, coordenação, supervisão, controle e fiscalização do ensino na rede estadual.

Isso ocorre por meio das Resoluções emitidas, pois há diferentes formas de organização dos documentos oficiais que compõem a política educacional. A promulgação de Leis, Decretos e Deliberações (através do CEE) se traduz em uma delas anunciando um caráter mais amplo das políticas. Porém, as Secretarias Estaduais de Educação também possuem mecanismos de proposição política expressos nas Resoluções.

³⁷ Documento que altera a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996.

³⁸ Acredita-se que esta alteração em tão pouco tempo se deve à mudança de governo ocorrida neste período. No primeiro ano de instalação do estado, Mato Grosso do Sul foi governado por Harry Amorim Costa (01 de janeiro a 12 de junho), Londres Machado (13 de junho a 30 de junho) e Marcelo Miranda Soares (30 de junho a 28 de outubro de 1980).

³⁹ O CEE e outros órgãos colegiados foram criados em Mato Grosso do Sul através do Decreto-Lei nº 08, de 01 de janeiro de 1979, com a competência de consultar, normatizar e fiscalizar as políticas relacionadas à educação. Neste mesmo ano, o Decreto nº 83, de 14 de março, dispõe sobre a composição e o funcionamento deste Conselho.

⁴⁰ As Agências Regionais de Educação também foram criadas por meio do Decreto-Lei nº 117/1979. Conforme o artigo 12º deste documento, as Agências fazem parte do Sistema Estadual de Ensino e visam sua “desconcentração espacial”.

A Diretoria de Educação Especial, com lotação na SED, foi criada em 1981 por meio do Decreto de nº 1.231, de 23 de setembro, que estabelece a competência e aprova a estrutura básica da SED. Entretanto, antes da criação formal da Diretoria há indícios da existência de ações na área da Educação Especial dentro da SED, pois em 24 de fevereiro de 1981 (portanto, antes da promulgação do Decreto nº 1.231/1981⁴¹) cria-se, a partir do Decreto nº 915, um Grupo de Trabalho para estruturar o Sistema de Educação Especial a fim de assegurar a melhoria das condições sociais e econômicas das pessoas com deficiência. Indica-se que os relatórios advindos das discussões do Grupo sejam entregues ao CEE⁴², a quem compete (considerando a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971)⁴³ fixar as diretrizes referentes ao Sistema de Educação Especial⁴⁴.

Estudos sobre a Educação Especial no estado relacionados a este período (década de 1980), como o de Kassir (2000, p. 148), indicam que quando a Diretoria de Educação Especial é criada e os serviços públicos voltados aos alunos com deficiência são organizados, “[...] já existe uma ‘rede’ de atendimento particular, de caráter assistencial, subvencionada por verbas públicas: as APAEs, as Sociedades Pestalozzi, etc” (grifo da autora).

Esta consideração demonstra que não se pode afirmar que apenas a partir da criação da Diretoria de Educação Especial é que o estado de Mato Grosso do Sul passou a atender alunos com deficiência. Esta Diretoria, inclusive, não deixa de ser uma resposta do estado à criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973, no país.

Assim, concordando com Saviani (2011, p. 09), acredita-se que “a história não é outra coisa senão as transformações que o homem opera sobre a realidade natural e cultural, ao longo do tempo”. Braverman (1974, p. 29) contribui no entendimento de que a história não é linear, mas é tecida fio a fio ao afirmar que:

Os determinantes sociais não possuem a fixidez de uma reação química, mas são um *processo histórico*. As formas concretas e determinadas de sociedade são, de fato “determinadas” e, não acidentais, mas se trata do determinante da tecelagem fio a fio da tessitura da História, jamais imposição de fórmulas

⁴¹ Devido ao número de documentos apresentados neste capítulo e visando a fluidez do texto optou-se pela seguinte forma de referência: na primeira vez que o documento é citado explicita-se a data de sua promulgação e o assunto a que se refere. Quando o mesmo documento é novamente mencionado consta apenas a sua identificação (o número da Lei, do Decreto, da Resolução) e o ano de sua promulgação. Outra escolha relacionada à forma do trabalho no trato com os documentos diz respeito à opção pela não informação, ao final do parágrafo, da referência do documento em análise, constando sua referência completa nas referências documentais.

⁴² O CEE cumpre seu papel no que tange à Educação Especial neste momento histórico ao promulgar a Deliberação nº 261, em 26 de março de 1982, que fixa normas para os serviços da Educação Especial em Mato Grosso do Sul (OLIVEIRA, 2004).

⁴³ Lei revogada pela atual LDB.

⁴⁴ Não se encontram disponíveis para pesquisa os Relatórios deste Grupo de Trabalho.

externas. [...] Toda sociedade é um momento no processo histórico, e só pode ser apreendida como parte daquele processo (grifos do autor).

Esta pesquisa não desconsidera esse movimento histórico. Reconhece-se, portanto, que a materialidade dos serviços e propostas da Educação Especial a partir de 1981 (ano em que a Diretoria de Educação Especial foi criada) só foi possível devido ao movimento histórico anterior, que proporcionou as condições necessárias para sua efetivação. Porém, como interessa ao estudo somente o estado de Mato Grosso do Sul optou-se por analisar os documentos estaduais sancionados a partir de 1979, ano em que o estado foi oficialmente instalado.

Alguns autores, como Espíndola (2000) e Catanante (2010), afirmam que a década de 1980 foi marcada por reflexões e práticas em torno da democratização da educação, entendida como a abertura do universo escolar para todas as pessoas, especialmente para as camadas populares⁴⁵. Considera-se que esta preocupação não surge no estado espontaneamente. O país está vivendo, nesta década, o fim do regime militar e a (re)democratização. A abertura política e a participação da sociedade nos processos decisórios neste período foram significativas para o país e para o estado de Mato Grosso do Sul. Todavia, Senna (2000, p. 35) alerta que viveu-se uma democracia restrita, considerando a lógica do mercado. Assim:

O resultado, no caso do Brasil, e, conseqüentemente, Mato Grosso do Sul, é que se tem algumas “medidas” sociais pontuais e compensatórias de um lado, e uma política econômica de outro, que procurava se direcionar o mais livre possível dos procedimentos democráticos (grifo da autora).

A análise de Senna (2000) evidencia o movimento contraditório do capital neste período histórico, isto é, a abertura do poder político não significou mais investimentos do Estado nas políticas sociais, dentre elas a educação.

Além disso, é preciso acrescentar que a discussão da educação para a democracia não alcançou, no estado de Mato Grosso do Sul, os alunos com deficiência, apesar deste grupo de alunos ter sido contemplado na Constituição Estadual promulgada em 1989. A seguir explicita-se melhor esta afirmação.

A Constituição Estadual emerge em um contexto de tentativas de mudanças no estado. Buscava-se uma escola mais aberta à participação de todos. O capítulo III trata da Educação,

⁴⁵ Uma das evidências deste intento, isto é, a democratização da educação, está na organização pela SED, em 1983, do “I Congresso Estadual Educação para a Democracia”. Para saber mais a respeito consultar as três Resoluções emitidas pela Secretaria para este fim: a de nº 59, de 01 de julho de 1983; a de nº 60, de 23 de setembro de 1983; e a de nº 65, de 18 de novembro de 1983.

Cultura e Desporto. O artigo 189º determina que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. São listados vários princípios do ensino que estão em total consonância com a Constituição Federal de 1988 (artigos 205º e 206º) como a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. A gestão democrática também é citada como um princípio, evidenciando esta preocupação do estado neste momento histórico.

O artigo 190º define como um dos deveres do estado a oferta do AEE aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Observa-se que esta determinação também está em consonância com a Constituição Federal de 1988 que traz o mesmo texto no artigo 208º, inciso III. Todavia, o que se pode depurar ao analisar a Constituição Estadual é que não há referências diretas à educação das pessoas com deficiência (salvo a garantia do AEE).

Apesar do entendimento da educação como um direito de todos e dever do Estado significar um grande avanço (pois mesmo que de forma indireta as pessoas com deficiência são contempladas e podem frequentar as classes comuns do ensino regular) é preciso destacar que a democratização da educação, especialmente para as pessoas com deficiência, não significou a sua universalização.

Kassar (2000, p. 151), ao analisar o atendimento educacional direcionado ao aluno com deficiência no estado de Mato Grosso do Sul na década de 1980 assevera que:

[...] apesar da significativa e importante mobilização dos educadores pela valorização do ensino público e pela universalização da educação, os alunos portadores de deficiências parecem estar desconsiderados dessa universalização, a medida que a eles é destinada a instituição particular especializada de caráter assistencial. Parece não haver, de fato, a percepção da escola pública, como direito universal.

Ou seja, a educação pública, gratuita, como dever do Estado, não atinge neste momento histórico a todos os alunos. Em seus estudos, Oliveira (2004, p. 67) aponta que na década de 1980 os alunos que apresentavam qualquer tipo de dificuldade escolar no estado de Mato Grosso do Sul eram encaminhados para os serviços da Educação Especial, que neste período se configuravam em atendimentos nas escolas e classes especiais. Ocorreu uma superlotação das classes especiais que foram criadas para “atender aos alunos com deficiência cujos comprometimentos não lhe permitiam acesso à classe comum, mas não tão acentuados que os indicassem para uma escola especial”.

A educação das pessoas surdas não estava descolada do contexto educacional vivenciado no estado e os alunos surdos também eram, em sua maioria, direcionados às

instituições especializadas e/ou classes especiais. Esta afirmação tem relação com a criação do Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA) com sede no município de Campo Grande a partir do Decreto nº 3.546, de 17 de abril de 1986⁴⁶.

Uma outra consideração importante é que o encaminhamento dos alunos com deficiência para os serviços segregados da Educação Especial não pode ser analisado sem ponderar o embate entre o público e o privado vivenciado no país neste momento histórico – a década de 1980. Oliveira (2000, p. 278), ao discutir este embate focando suas reflexões no estado de Mato Grosso do Sul, aponta que à medida que a sociedade busca um (re)encontro com a democracia, “o controle sobre a coisa pública tende a acentuar-se”. No campo da Educação Especial a autora ressalta que os recursos públicos, no Brasil e em Mato Grosso do Sul, são repassados para as instituições privadas. Especificamente sobre a situação estadual Oliveira (2000, p. 294) aponta que:

[...] os governos dos anos 80⁴⁷ deixam de assumir, efetivamente, o atendimento à Educação Especial e, em consequência, propõem convênios para a sua realização, o que implica repassar recursos públicos, concedendo bolsas de estudo, bem como cedendo professores, às instituições especializadas privadas.

Por fim, há ainda uma outra ponderação que não pode ser negligenciada: o movimento da sociedade civil e a luta das pessoas com deficiência em busca de seus direitos, especialmente a partir da década de 1980. Jannuzzi (2004) confirma isso em seus estudos. Mazzotta (2005) afirma que a capacidade de pressão dos grupos organizados por pessoas com deficiência evidencia-se na legislação, especialmente no que tange aos aspectos sociais da vida. O autor acrescenta que a Constituição Federal de 1988, bem como as Constituições Estaduais, podem não apresentar resultados tão objetivos no campo da educação, mas as conquistas na perspectiva da reabilitação, seguridade social, trabalho e transporte são facilmente identificadas.

⁴⁶ No sítio da SED não consta a Resolução que possivelmente foi expedida sobre o funcionamento do CEADA. Este Centro faz parte do objeto deste estudo – a educação de surdos – em seu aspecto singular: o estado de Mato Grosso do Sul. Não se pode desconsiderar seu legado no âmbito da educação de surdos no estado, especialmente em Campo Grande. Todavia, por não ser o foco desta pesquisa, que se volta para as formas de inserção de alunos surdos em classes comuns de escolas regulares, optou-se por não aprofundar as discussões em torno deste Centro, que permanece ativo até os dias atuais.

⁴⁷ Na década de 1980 o estado foi gerido por seis governadores diferentes: Marcelo Miranda Soares (30 de junho de 1979 a 28 de outubro de 1980); Londres Machado (28 de outubro de 1980 a 07 de novembro de 1980); Pedro Pedrossian (07 de novembro de 1980 a 15 de março de 1983); Wilson Barbosa Martins (15 de março de 1983 a 14 de maio de 1986); Ramez Tebet (14 de maio de 1986 a 15 de março de 1987); e Marcelo Miranda Soares (15 de março de 1987 a 15 de março de 1991).

Esta consideração de Mazzotta (2005) comprova-se no caso de Mato Grosso do Sul. O capítulo IV da Constituição Estadual trata da família, da criança, do adolescente, do deficiente e do idoso, discorrendo no artigo 208º especificamente sobre a pessoa com deficiência. As determinações legais, de fato, se voltam para a prevenção de deficiências, acessibilidade e integração social através do treinamento para o trabalho.

Portanto, a contradição está presente. O que se evidencia em Mato Grosso do Sul é o fortalecimento das instituições privadas de ensino, o que reforça o encaminhamento dos alunos com deficiência a essas instituições deixando-os à mercê do direito público à educação garantido na Constituição Federal (1988) e Estadual (1989), apesar do discurso oficial em prol de uma educação democrática. Por outro lado, todas as conquistas legais advindas da organização da sociedade civil não podem ser desconsideradas – elas demonstram a arena de lutas que se trava entre os interesses do Estado e, portanto, do capital e os interesses da sociedade em busca de conquistas relacionadas aos direitos sociais.

Essa perspectiva adentra a década de 1990. As análises de Neres (2010) sobre a Educação Especial no início desta década constataam que a escola regular comum, neste momento histórico, não estava estruturada para atender os alunos com deficiência cabendo aos serviços especializados esse atendimento.

Ou seja, apesar da ampla discussão em torno da educação democrática percebe-se que essas reflexões, que geraram propostas por parte da SED também na década de 1990, não contemplavam diretamente os alunos com deficiência. Novamente, parece que a democratização escolar é entendida como ampliação da participação dos “atores” da escola no processo educacional e não como universalização da educação para todos os alunos. Além disso, amparando-se nos estudos de Saviani (2003), só é possível considerar a educação como democrática se a democracia for entendida como possibilidade no ponto de partida e realidade no ponto de chegada.

Na década de 1990, de uma forma geral, evidencia-se a promulgação de documentos estaduais que ressaltam a importância do atendimento educacional aos alunos com deficiência em classes especiais, escolas especiais e, quando possível, em classes comuns do ensino regular⁴⁸. Muitas ações pensadas em âmbito estadual para as pessoas com deficiência estão ligadas diretamente à Assistência Social, mesmo quando envolvem questões educacionais.

⁴⁸ Para saber mais a respeito consultar o Decreto nº 5.614, de 18 de agosto de 1990, que dispõe sobre a primeira “Política Estadual de atendimento aos portadores de deficiência de Mato Grosso do Sul”, em resposta à Lei Federal nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social e sobre a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE; e a Lei nº 1.692, de 02 de setembro de 1996, que cria o Conselho Estadual da pessoa portadora de

A educação é entendida como central para a integração, reabilitação, resgate da dignidade humana e direitos de cidadania das pessoas com deficiência. A modalidade de Educação Especial é indicada nos diferentes níveis de ensino com determinação da pertinência de currículos e adaptações que se fizerem necessárias.

Com relação aos alunos surdos evidencia-se a ideia de compensação da deficiência. Entendidos como deficientes auditivos espera-se que esses alunos se aproximem, ao máximo, do padrão de normalidade imposto, ou seja, aquele que ouve. Essa ideia de educação reabilitadora para este público-alvo específico não diverge do que aconteceu no país, por décadas, com os alunos surdos, que não tendo direito ao uso de sua própria língua, a Libras, são obrigados à oralização⁴⁹ e adequação à sociedade através da fala utilizando-se de aparelhos corretivos⁵⁰.

De uma forma resumida é possível observar que neste momento histórico (década de 1990), no âmbito da Educação Especial, os documentos estaduais caminham para a proposta de descentralização dos serviços e atendimentos especializados por meio da implantação das Unidades Escolares de Interiorização da Educação Especial⁵¹. Aos surdos matriculados na rede pública determina-se a concessão de aparelhos corretivos visando a reabilitação e integração social, o que evidencia um forte viés clínico nas concepções sobre a surdez. Todavia, é preciso lembrar que a discussão sobre as Línguas de Sinais e sua importância para o desenvolvimento escolar do aluno surdo eram tímidas neste período, tanto no Brasil quanto em outros países (MOURA, 2000).

Assim, em 1991⁵², por meio do Decreto nº 6.064, de 19 de agosto, criam-se as Unidades Interdisciplinares de Apoio Pedagógico (UIAP's) em onze municípios do interior do estado, mantendo três unidades na capital, somando quatorze no total. As UIAP's têm como objetivo prioritário a realização de diagnósticos em alunos da rede estadual de ensino a

deficiência, com a função de elaborar e acompanhar a execução da Política Estadual para a integração da pessoa portadora de deficiência. Esta Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 8.875, de 16 de julho de 1997 (que tem alguns dispositivos alterados pelo Decreto nº 10.323, de 10 de abril de 2001) e é revogada pela Lei de nº 2.710, de 19 de novembro de 2003.

⁴⁹ A oralização é uma forma de organizar a educação de surdos no âmbito da reabilitação. Os métodos utilizados centralizam no ensino e obrigatoriedade da língua oral. Conforme Lacerda (1998, p. 70), nesta proposição exigia-se que “os surdos se reabilitassem, que superassem sua surdez, que falassem e, de certo modo, que se comportassem como se não fossem surdos”.

⁵⁰ Para saber mais a respeito da educação de surdos no Brasil, consultar Soares (2005).

⁵¹ As Unidades Escolares de Interiorização da Educação Especial são determinadas, especificamente, pelo Decreto nº 5.614/1990.

⁵² Também em 1991 a Diretoria de Educação Especial é extinta e passa a funcionar na SED a Coordenadoria de Apoio ao Ensino do Portador de Necessidades Especiais (CAPNE). Isso ocorre devido à mudança de governo no estado. De 15 de março de 1991 a 15 de dezembro de 1994, Mato Grosso do Sul é governado novamente por Pedro Pedrossian.

fim de identificar sujeitos potencialmente público-alvo da Educação Especial, para então proceder o acompanhamento psicopedagógico.

Administrativamente as UIAP's são vinculadas às Agências Regionais de Educação sediadas nos municípios atendidos e pedagogicamente à SED. Conforme Oliveira (2004), a maioria das unidades contavam com os serviços de um pedagogo e de um psicólogo. Esta mesma pesquisadora assevera que o ganho significativo com as iniciativas de interiorização foi a provisão de atendimentos aos alunos com deficiência em municípios que não possuíam, até então, nenhum serviço da Educação Especial, já que a maioria deles, bem como os especialistas na área, estavam concentrados na capital. O Decreto nº 7.829, de 16 de junho de 1994, ao revogar o Decreto nº 6.064/1991, amplia a criação das UIAP's atingindo todos os municípios do estado, vinculando-as aos Núcleos Educacionais⁵³.

Os documentos estaduais referentes a este período evidenciam que o estado direciona, com maior ênfase, o atendimento educacional dos alunos com deficiência para as classes comuns do ensino regular. Determina-se que os atendimentos das escolas especializadas e classes especiais devem ter essa finalidade, o que sugere a seguinte tensão: por um lado tenta-se impulsionar a matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial em classes comuns do ensino regular, mas, por outro lado, nem todos os alunos são contemplados. As escolas e classes especiais têm essa finalidade: preparar os alunos para essa transição – do serviço especializado para o ensino regular comum.

Vale lembrar que essas tentativas possuem respaldos constitucionais, isto é, na Constituição Federal de 1988 e na Constituição Estadual de 1989. Apesar da inserção em classes comuns do ensino regular não ter sido automática após a garantia do direito à educação a todos os cidadãos brasileiros, as tentativas que se direcionam para esta perspectiva marcam novas discussões, possibilidades e tensões para o campo da Educação Especial no estado.

Ainda na década de 1990 evidenciam-se outras mudanças no estado no âmbito da Educação Especial: em 1996 a estrutura administrativa da SED é reorganizada por meio do Decreto nº 8.559, o que culmina na criação, novamente, da Diretoria de Educação Especial como parte integrante da Superintendência de Educação⁵⁴.

⁵³ As Agências Regionais de Educação são extintas pelo Decreto nº 7.382, de 13 de setembro de 1993. Suas atribuições são assumidas pelos Núcleos Educacionais, que funcionavam em caráter experimental nos municípios e na capital.

⁵⁴ Esta nova alteração é reflexo da mudança de governo ocorrida no estado. Por oito anos consecutivos, ou seja, de 01 de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2006, o estado é governado por José Orcírio Miranda dos Santos.

Em 1997 cria-se, por meio do Decreto nº 8.782, de 12 de março, o Centro Integrado de Educação Especial (CIEE) com sede no município de Campo Grande. As UIAP's ficam vinculadas ao CIEE (que por sua vez está vinculado à Superintendência de Educação da SED), mas a proposta da Diretoria de Educação Especial era a de gradativamente implantar CIEE's no interior do estado⁵⁵.

Em um âmbito mais amplo institui-se, também no ano de 1997, o Programa Estadual de Educação Especial por meio da Lei nº 1.772, de 29 de setembro. O Programa, sob responsabilidade da SED, visa o atendimento educacional das pessoas com deficiência e tem nove objetivos. Um deles chama a atenção: a matrícula compulsória no sistema regular comum de ensino das pessoas com deficiência capazes de se integrarem⁵⁶.

Este objetivo expressa o direcionamento para uma política de integração presente no estado de Mato Grosso do Sul naquele momento. Integra-se, em classes comuns do ensino regular, os alunos capazes para essa inserção, evidenciando que o aluno é quem deve se ajustar às instituições escolares e não o contrário.

Primeiro, é preciso lembrar que na década de 1990 o documento que subsidiava a Educação Especial, qual seja, a Política Nacional de Educação Especial, de 1994, tem como pressuposto o ideário da integração escolar entendida, na página 18, como:

Processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativa-escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola (BRASIL, 1994).

Diversos serviços educacionais são listados no texto da Política em questão, sendo um deles a frequência na classe comum do ensino regular. Fica explícito, na página 19, que este serviço se direciona aos “portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994). Isto é, a condição imposta para frequentar o ensino regular, na classe comum, não contempla a todos. Além disso, não fica

⁵⁵ Essas mudanças impulsionam o Conselho Estadual de Educação a deliberar novamente sobre a Educação Especial. Assim, de acordo com Oliveira (2004), a Deliberação nº 261/1982 é substituída pela de nº 4.827, de 02 de outubro de 1997, que fixa normas para a educação escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial. A pesquisadora ressalta que a nova Deliberação atende aos pressupostos determinados pela Política Nacional de Educação Especial, de 1994 e pela LDB, de 1996. O CIEE e as UIAP's são citados no documento.

⁵⁶ Outros objetivos importantes do Programa são: a inclusão da disciplina de Educação Especial nos cursos de formação para o Magistério; curso de preparação de pessoal especializado nas diferentes áreas de deficiência; a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino; e a interiorização da Educação Especial (MATO GROSSO DO SUL, 1997).

claro o que se entende por “condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum”.

Assim, evidencia-se que o estado de Mato Grosso do Sul neste momento histórico não se distancia do cenário nacional em suas determinações locais. Apesar das críticas à proposta de integração escolar⁵⁷, especialmente a que se relaciona ao ajuste do aluno à realidade escolar, abre-se a possibilidade dos alunos com deficiência, ou alguns deles, passarem a frequentar a classe comum da escola regular, o que significa um avanço em relação à segregação evidenciada no período anterior.

Para compreender melhor este momento apresenta-se uma rápida explanação sobre o conceito de integração com base nos estudos de Prieto (2006), Carvalho (1998) e Beyer (2006).

Prieto (2006) pontua que a integração possibilitou a oferta de diferentes serviços que garantissem especialmente aos alunos com deficiência o direito de usufruir dos espaços sociais, incluindo a escola regular comum, visando a proximidade física com os demais alunos. A autora questiona o condicionamento da escola ao tipo de limitação do aluno e a expectativa de sua adaptação, porém lembra que a implantação deste modelo educacional no país não respeitou critérios essenciais. Destaca o não oferecimento efetivo do conjunto de serviços necessários a esse público; o encaminhamento às classes especiais não direcionado pelas necessidades dos alunos, mas sim em função da rejeição sofrida pelos mesmos na classe regular comum; e o não cumprimento da transitoriedade, pois muitos alunos permaneceram em ambientes exclusivos de educação por tempo indeterminado. Diante desses apontamentos a pesquisadora conclui que:

O que constatamos como herança desse modelo, da forma como foi implantado, é a permanência do aluno em instituições especializadas e classes especiais, pelo tempo em que esteve vinculado a algum atendimento (PRIETO, 2006, p. 40).

Carvalho (1998) corrobora com esta discussão ao apontar que as críticas que foram tecidas em torno do paradigma da integração se dirigem ao modelo administrativo de estruturação do atendimento educacional. Apesar de evidências de concepções baseadas nesse paradigma (como demonstrado nos documentos estaduais), na década de 1990 o termo “inclusão” passa a ser fortemente veiculado.

⁵⁷ Conforme Beyer (2006, p. 75), a principal crítica à integração escolar está na sobrecarga do sucesso da proposta sobre os esforços de alguns: “o heróico e sacrificado professor, a criança e suas condições pessoais de adaptação, a capacidade da família em dar o suporte necessário, e assim por diante”.

Sobre esta questão, Carvalho (1998, p. 170) aponta que o abandono do termo integração significou um tipo de busca de exatidão terminológica, ou seja, “um esforço enorme de que uma palavra – no caso a inclusão – dê conta, com a maior precisão possível, de todas as implicações de natureza prática dela decorrentes”.

Beyer (2006, p. 73-74) contribui com esta discussão ao enfatizar que não é possível, historicamente, traçar linhas descontínuas entre o projeto da integração escolar e o da educação inclusiva. Este pesquisador entende ter ocorrido uma evolução conceitual, por meio das múltiplas experiências desenvolvidas em vários países do mundo, o que resultou em um processo de amadurecimento. Assim, “pode-se pensar, antes, em uma linha histórica contínua, em que encontramos faixas de transição entre uma educação que, de integradora, passa a ser inclusiva”.

Este embate, não apenas terminológico, entre a integração e a inclusão se evidencia claramente no estado de Mato Grosso do Sul na década de 1990. Os documentos analisados ora se pautam nos princípios da integração e ora se pautam nos princípios da inclusão⁵⁸.

Em 1999⁵⁹, a Diretoria de Educação Especial passa a ser denominada Diretoria de Apoio ao Portador de Necessidades Especiais. O Decreto nº 8.782/1997 (que cria o CIEE e as UIAP's) é revogado pelo de nº 9.404, de 11 de março de 1999, que cria setenta e sete Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais – Unidades de Inclusão, com objetivo principal, expresso no artigo 1º, de “desenvolver a política de inclusão dos portadores de necessidades especiais no sistema regular de ensino, assegurando a descentralização dos serviços” (MATO GROSSO DO SUL, 1999).

Para entender melhor o cenário estadual neste momento histórico – década de 1990 – não se pode desconsiderar que a política de inclusão dos alunos considerados público-alvo da Educação Especial começa a se consolidar no país impulsionando as políticas estaduais a reverem suas propostas educacionais. Todavia, a implementação prática da educação inclusiva ainda se coloca como um grande desafio para o estado de Mato Grosso do Sul, pois apesar das tentativas de inserção nas classes comuns do ensino regular, os serviços especializados individualizados continuam sendo o foco dos encaminhamentos das Unidades de Inclusão.

Os estudos de Granemamm (2005) confirmam isso. A autora aponta que o trabalho dessas Unidades foi direcionado às escolas estaduais fortalecendo os encaminhamentos aos

⁵⁸ Ressalta-se que os princípios e pressupostos da educação inclusiva serão explicitados e aprofundados no próximo capítulo.

⁵⁹ Início do segundo mandato do governador José Orcírio Miranda dos Santos.

serviços de apoio: salas de recursos, classes especiais, ensino itinerante, ensino domiciliar e classes hospitalares. As equipes de trabalho direcionavam suas ações para realização de diagnósticos, orientação e acompanhamento às diversas áreas, dentre elas a deficiência auditiva.

A proposta das Unidades de Inclusão, como o próprio nome aponta, seria a realização da inserção dos alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular. Todavia, essas Unidades se organizavam como centros especializados, voltadas para atendimentos individualizados, fora do ambiente escolar, com ênfase às questões relacionadas à saúde em detrimento do atendimento educacional, o que desvela que apesar do nome – Unidade de Inclusão – na prática evidencia-se um serviço clínico, de diagnósticos, que em pouco impactava as realidades escolares. Muda-se a nomenclatura, mas não o paradigma.

Contudo, a compreensão da educação a partir do movimento histórico que a impulsiona não permite uma análise estanque dos fenômenos educacionais. Ou seja, no que tange ao atendimento dos alunos com deficiência o fato dos documentos estaduais apresentarem uma certa “mistura” de propostas e concepções (reabilitação x assistência x integração x inclusão) demonstra que as condições efetivas para/na educação são construídas em meio a tensões, avanços e retrocessos; figuram um constante pensar e repensar das possibilidades e práticas somadas aos interesses do Estado, bem como aos interesses da sociedade civil organizada. Os documentos estaduais são situados historicamente e, por isso, estão carregados de sentidos traduzindo as relações de poder que estão em constante embate social.

Tensões, avanços e retrocessos continuam sendo percebidos nos documentos estaduais promulgados no início do século XXI, momento em que o cenário educacional em Mato Grosso do Sul passa por algumas modificações. A SED tenta ampliar a participação de toda comunidade escolar nos processos decisórios neste período. Além disso, a educação inclusiva, entendida como um direito à cidadania, passa a ser a “bandeira” da Secretaria, sendo largamente defendida no novo Plano Estadual de Educação, que já vinha sendo discutido no estado.

Para alcançar os objetivos desta proposta educacional, o Projeto Político-Pedagógico apresentado pela SED, em 2003, se sustenta em três pilares: democratização do acesso, democratização da gestão e a qualidade social da educação, centrando sua discussão na universalização do ensino atingindo os grupos excluídos e discriminados historicamente, dentre eles, as pessoas com deficiência.

Portanto, aparentemente visualiza-se avanços durante a primeira década do século XXI no estado rumo a uma educação que viabilize maior participação social. A democratização da escola, ideal debatido desde a década de 1980 atinge, de forma mais direta, os alunos público-alvo da Educação Especial.

Novamente, não se pode analisar esses avanços de forma descontextualizada do cenário nacional. Acredita-se que esse movimento é resultado das políticas públicas educacionais internacionais e nacionais que estão em voga desde a década de 1990, propondo a universalização do ensino.

Internacionalmente, com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos produzida em Jontiem, na Tailândia, em 1990, e a Declaração de Salamanca redigida em Salamanca, na Espanha, em 1994, se propõe a universalização da educação. Nacionalmente, para atender o acordo firmado em Jontiem o Brasil elabora o Plano Decenal de Educação, em 1993. Em 1994 promulga-se a Política Nacional de Educação Especial; em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro (LDB), que traz um capítulo específico sobre a Educação Especial; e em 1999 cria-se o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), por meio do Decreto nº 3.076, de 01 de junho.

Ou seja, há uma movimentação intensa tanto no campo internacional como nacional em torno da escola para todos; das necessidades e demandas dos alunos, contemplando diferentes grupos; dos direitos das pessoas com deficiência, visando a integração/inclusão escolar⁶⁰. A concepção da escola como um direito do cidadão e um dever do Estado vem sendo construída gradativamente no estado, desde a Constituição Estadual de 1989, sendo melhor evidenciada nas propostas educacionais mais recentes.

Todavia, ainda no início do século XXI não há contornos claros quanto à imposição da inclusão enquanto proposta educacional. Não há uma linearidade nos documentos – eles continuam se pautando ora nos princípios da integração e ora nos princípios da inclusão.

Por exemplo, de 2000 a 2006 são promulgadas duas Políticas Estaduais para a promoção e integração da pessoa portadora de deficiência⁶¹. Esses documentos ainda estão carregados de concepções medicalizadas⁶² e compensatórias em relação à deficiência. Apesar

⁶⁰ Os termos integração e inclusão não são entendidos como sinônimos. Porém, nos documentos legais nacionais na década de 1990 os dois termos são utilizados evidenciando, como já discutido, o embate entre esses dois paradigmas.

⁶¹ O Decreto nº 10.015, de 03 de agosto de 2000 institui a primeira Política e a Lei nº 3.181, de 21 de fevereiro de 2006 institui a segunda.

⁶² Entende-se por concepção medicalizada aquela que compreende o deficiente pelo viés de suas limitações biológicas e não por suas necessidades para melhor adaptação social. No caso da pessoa surda o foco está na dimensão da perda auditiva e não em suas singularidades linguísticas. Para saber mais a respeito confira Skliar (2013b).

do discurso da SED ser voltado para a inserção de todos nas classes comuns das escolas regulares, os serviços especializados são fortalecidos e indicados para aqueles que não possuem condições de serem matriculados nesses espaços.

No texto da segunda política estadual as deficiências são classificadas. Entre elas destaca-se a deficiência auditiva, entendida em uma perspectiva clínica como perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando em graus e níveis que se subdividem em: leve, moderada, acentuada, severa, profunda e total, conforme as perdas de decibéis. A ideia de compensação da deficiência continua presente: determinam-se ajudas técnicas para compensar as limitações sensoriais com o objetivo de permitir a superação das barreiras de comunicação visando a inclusão social, como o uso de próteses auditivas, por exemplo.

Quanto à escolarização, dois espaços são colocados: estabelecimentos de ensino regular comum (com a provisão dos apoios necessários) e estabelecimentos de ensino especial. O ensino regular comum é indicado para as pessoas com deficiência capazes de tal integração. Assim, o artigo 22º menciona que as escolas especializadas se tornam uma opção quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades/demandas educativas do aluno ou quando necessário ao seu bem-estar.

Portanto, percebe-se que a inclusão escolar enquanto inserção em classes comuns do ensino regular não é um imperativo no estado, bem como não é também no país, pois a LDB e a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 02, de 11 de setembro de 2001, determinam a inserção do aluno no ensino regular comum, prioritariamente, mas quando não for possível o acompanhamento ao currículo educacional formal abre-se a possibilidade de atendimento nas instituições especializadas. Portanto, a prerrogativa da educação como um direito de todos não está claramente definida como inserção, de forma totalizadora, nas classes comuns das escolas regulares.

Outra Lei estadual que comprova a afirmação acima é a de nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003, que institui o Sistema Estadual de Ensino em Mato Grosso do Sul. O artigo 5º, que traz os deveres do estado com a educação ressalta, atendendo aos dispositivos da Constituição Estadual, a garantia do ensino especializado gratuito aos educandos público-alvo da Educação Especial, preferencialmente na rede oficial de ensino. Determina-se que o atendimento educacional a esse grupo de alunos deve prever currículos adaptados e métodos, técnicas e materiais de ensino diferenciados. Entretanto, a possibilidade de funcionamento das escolas especiais continua existindo, sendo também responsabilidade do estado provê-las.

Um dos documentos que contempla as determinações da Lei do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul é o Plano Estadual de Educação, aprovado por meio da Lei nº

2.791, de 30 de dezembro de 2003. Visando atender uma das metas da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação⁶³, o Plano Estadual consiste no atendimento a um dos dispositivos da Constituição Estadual, determinado no artigo 194º:

A lei estabelecerá o plano estadual de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público (MATO GROSSO DO SUL, 1989).

Esta articulação procura conduzir à efetivação de algumas metas prioritárias. Para tanto, indica-se que os municípios do estado de Mato Grosso do Sul façam os planos municipais de educação⁶⁴. É importante lembrar que a organização de um Plano Estadual de Educação atende aos dispositivos da Constituição Federal (artigos 211º e 214º) e da LDB (artigos 8º e 10º) que tratam do regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios, visando a organização dos sistemas de ensino.

No que tange à Educação Especial, todos os níveis e modalidades de ensino, com exceção da Educação de Jovens e Adultos, apresentam metas que contemplam a educação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Enfatiza-se o AEE, a adaptação da estrutura física, a universalização do ensino, a articulação com as instituições públicas e privadas de Ensino Superior, a disponibilidade de recursos humanos e físicos para atendimento às instituições filantrópicas que atendem alunos que contemplam o público-alvo da Educação Especial e a formação docente.

Na modalidade de Educação Especial traça-se um diagnóstico do estado de Mato Grosso do Sul. A surdez é apresentada como “problemas de audição”. Citando o Plano Nacional de Educação admite-se a manutenção das instituições especializadas, mas a matrícula em classes comuns do ensino regular é apontada como prioritária. Considerando o caráter de modalidade de ensino anuncia-se que as metas e objetivos para a Educação Especial estão distribuídas em todo o Plano Estadual, nas propostas e prioridades estabelecidas para cada nível e modalidade de ensino.

Percebe-se que há uma articulação das propostas do Plano Estadual de Educação com os documentos nacionais (especialmente o Plano Nacional de Educação vigente naquele

⁶³ Meta: chegar ao final da década com uma melhor qualidade de ensino nas instituições públicas e privadas.

⁶⁴ Em conversa informal com a gestora da Educação Especial no município de Três Lagoas/MS verificou-se que houve também, neste período, a elaboração de um Plano Municipal de Educação. A informação obtida é que este Plano será reformulado. Solicitou-se acesso a este documento, porém o mesmo não foi disponibilizado.

momento) e documentos estaduais, como a Lei do Sistema Estadual de Ensino. Porém, tratam-se de normativas com objetivos diferentes. O Plano (nacional e estadual) é mais diagnóstico. Visa levantar as dificuldades em cada etapa e modalidade da educação e propor formas de amenizá-las na tentativa de corrigi-las através dos objetivos e metas. Já a Lei do Sistema Estadual de Ensino tem a intenção de estruturar o sistema de ensino e, portanto, apresenta os meios para a organização da educação como a garantia do AEE aos alunos com deficiência, por exemplo.

Com base no Plano Estadual de Educação e na Lei do Sistema Estadual de Ensino, o CEE emite uma Deliberação, em 2005 (nº 7.828, de 30 de maio), que dispõe sobre a educação escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial no sistema estadual de ensino⁶⁵. Sustentando-se em documentos nacionais, como a LDB, os conceitos de Educação Especial e deficiência equivalem às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, dispostas na Resolução nº 02/2001. Assim, os surdos, no artigo 3º, inciso II, são considerados alunos com “dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis” (MATO GROSSO DO SUL, 2005).

Assevera-se, no artigo 6º, que a educação escolar dos alunos considerados público-alvo da Educação Especial pode ser ofertada por escolas do ensino regular comum ou escolas do ensino regular especiais. No âmbito das escolas regulares comuns ressaltam-se as condições para a efetivação de uma educação inclusiva com professores capacitados que devem promover as flexibilizações e adaptações curriculares necessárias, bem como metodologias de ensino diferenciadas e processos avaliativos adequados ao desenvolvimento dos alunos.

Os serviços de apoio são divididos em dois tipos: apoio pedagógico especializado, destacando os intérpretes e tradutores de Libras; e apoio especializado em salas de recursos, organizadas por natureza de deficiência, que devem funcionar no contraturno⁶⁶.

Em caráter extraordinário admite-se a criação de classes especiais para alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem e/ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos. Dessa forma, os surdos são entendidos como público-alvo dessas classes que podem chegar até no máximo oito alunos.

⁶⁵ Esta Deliberação revoga a anterior, de nº 4.827/1997.

⁶⁶ O texto do documento não esclarece a diferença entre os termos apoio pedagógico especializado e apoio especializado em salas de recursos.

O que se percebe é que esta Deliberação do CEE anuncia se respaldar nas proposições da política educacional do país. Porém, ocorreram mudanças no cenário nacional a partir das prerrogativas de alguns documentos como a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e a PNEEPEI, por exemplo. O estado de Mato Grosso do Sul (no âmbito do CEE) continua seguindo as mesmas orientações, já que a Deliberação nº 7.828/2005 ainda está em vigência.

A PNEEPEI, na página 01, apresenta a educação inclusiva como “um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos” (BRASIL, 2008). Seu texto normativo é resultado de discussões que antecedem sua promulgação. Um exemplo disso é que a nova Política propõe um repensar sobre as classes especiais e escolas especializadas.

Observa-se que o estado não acompanha este debate ao manter uma Deliberação específica da área de Educação Especial sem alterações a partir das novas orientações nacionais. Assim, constata-se que a Deliberação nº 7.828/2005 está defasada em alguns aspectos. Considerando que o CEE é um órgão, ligado à SED, que estabelece as normas para o sistema estadual de ensino e que a SED, por sua vez, como executora, promulga Resoluções com base nas normas do CEE, evidencia-se a importância deste órgão nos rumos da educação em âmbito estadual⁶⁷. Todavia, é preciso lembrar que o CEE só pode deliberar a partir das determinações do Conselho Nacional de Educação, o que significa uma certa limitação no seu campo de atuação⁶⁸.

Os documentos relacionados ao início do século XXI apresentados até o momento (as duas Políticas Estaduais para a promoção e integração da pessoa portadora de deficiência, de 2000 e de 2006; a Lei nº 2.787/2003, que estabelece o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul; a Lei nº 2.791/2003, que trata sobre o Plano Estadual de Educação; e a Deliberação do CEE nº 7.828/2005) evidenciam a coexistência entre a integração e a inclusão escolar. A inserção dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes comuns do ensino regular é indicada. Porém, as escolas especiais e classes especiais se mantêm no cenário estadual com a finalidade de preparar esses alunos para essa inserção fortalecendo os serviços filantrópicos e as iniciativas privadas. Observa-se, portanto, que o embate entre o público e o privado evidenciado na década de 1980 permanece no estado no decorrer dos anos.

⁶⁷ Conforme a Lei nº 2.787/2003, no artigo 24º, a SED é órgão executivo com atribuições de planejamento, coordenação, execução, administração, supervisão e avaliação da educação escolar no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, além de outras definidas na legislação (MATO GROSSO DO SUL, 2003). Esta mesma Lei ainda assevera que compete à SED observar as Leis de ensino e zelar pelo cumprimento das decisões do CEE.

⁶⁸ Para saber mais sobre este assunto consultar Garcia (2004), que em seus estudos aponta as tensões em torno da autonomia do CEE.

Enquanto discurso, a inclusão se coloca gradativamente nos documentos estaduais que tratam especificamente da organização da Educação Especial impactando diretamente nas decisões da SED, por meio das Resoluções, neste momento histórico (início do século XXI).

No ano de 2002, ao final do primeiro mandato do governador José Orcírio Miranda dos Santos, por meio do Decreto nº 11.027, de 17 de dezembro, cria-se o Núcleo de Educação Inclusiva, com sede no município de Campo Grande, capital do estado. O artigo 1º define seu objetivo como:

[...] oferecer apoio pedagógico e suplementação didática às unidades escolares, com vistas a assegurar o acesso, a permanência e a progressão das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais (MATO GROSSO DO SUL, 2002).

Este Decreto foi alterado pelo de nº 11.107, de 11 de fevereiro de 2003. Inicialmente o Núcleo de Educação Inclusiva é composto pelo Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP/DV) e pelo CAS⁶⁹. A partir de 2003 (devido às alterações impostas pelo Decreto supramencionado) somam-se a essas unidades administrativas a Coordenação das Unidades de Inclusão e o Centro de Convivência e Desenvolvimento de Talentos.

Esses dois Decretos (11.027/2002 e 11.107/2003) são revogados pelo de nº 12.170, de 23 de outubro de 2006, que cria os Núcleos de Educação Especial (NUESP) em todos os municípios do estado de Mato Grosso do Sul, vinculados à Coordenadoria de Educação Especial da Superintendência de Políticas de Educação da SED⁷⁰.

O Decreto nº 12.170/2006 é revogado, por sua vez, pelo de nº 12.439, de 31 de outubro de 2007⁷¹, que cria no âmbito da SED, o Centro Estadual de Atendimento à Diversidade (CEAD). Em seu artigo 1º estabelece-se que a finalidade deste Centro é a de

⁶⁹ O funcionamento do CAS e seu papel na política estadual de educação serão explanados posteriormente. Porém, é importante mencionar uma lacuna evidenciada. Apesar do CAS ser citado no Decreto nº 11.027/2002 como uma das unidades do Núcleo de Educação Inclusiva, sua criação oficial ocorre apenas em 2006, por meio do Decreto nº 12.192, de 21 de novembro.

⁷⁰ Este Decreto gerou uma Resolução da SED para dispor sobre o funcionamento dos NUESP's: a Resolução de nº 2.048, de 27 de novembro de 2006. Optou-se por não explaná-la considerando a revogação do Decreto, o que culminou na aprovação de outra Resolução pela SED, em 2011, que será apresentada posteriormente.

⁷¹ Possivelmente esta revogação ocorre em detrimento de mais uma mudança no governo do estado, quando assume André Puccinelli. Este movimento das revogações de documentos quando se materializa uma alteração de governo é bastante presente no estado no decorrer dos anos. Quando a equipe da SED se renova acontecem mudanças de serviços, de nomenclaturas, de profissionais, etc. Essas situações parecem promover uma descontinuidade na política educacional, que atinge a Educação Especial. Ou seja, a partir dos planos de governo de cada governador diferentes propostas vão surgindo sem, muitas vezes, considerar as que estavam em andamento. Algumas mantêm, em sua gênese, o que já estava sendo realizado, mudando apenas nomenclaturas (quando, por exemplo, muda-se o nome da Diretoria de Educação Especial, mas mantém-se a mesma estrutura). Outras se traduzem em “novas” proposições (quando, por exemplo, um serviço que estava em todos os municípios do estado passa a ser oferecido apenas na capital, ou vice-versa).

“prestar atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais e à formação continuada dos recursos humanos da educação, nas diferentes áreas da Educação Especial e da diversidade” (MATO GROSSO DO SUL, 2007).

Ficam vinculados ao CEAD os Núcleos de Educação Especial, o Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS), o Núcleo de Formação do Professor Indígena (NEFPI) e o Núcleo de Arte e Educação (NAE).

Interessante observar o surgimento do termo “diversidade” no nome e na finalidade do Centro. O risco de abarcar muitas áreas diferenciadas dentro da mesma proposta (como Educação Especial e Educação Indígena, por exemplo) está na dificuldade em atender as especificidades de cada uma delas.

Mais uma revogação ocorre substituindo o Decreto nº 12.439/2007 pelo de nº 12.737, de 03 de abril de 2009, que cria no âmbito da SED o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI) com a finalidade expressa no artigo 1º de:

[...] prestar atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades especiais e de possibilitar formação continuada aos profissionais da educação nas diferentes áreas da educação especial e inclusiva (MATO GROSSO DO SUL, 2009).

As mudanças propostas pelo estado vão se aproximando e se afastando das proposições nacionais para a Educação Especial. Acredita-se que os termos utilizados não são aleatórios, mas carregam sentidos diferenciados. O CEAD voltava-se para propostas mais amplas, para além da Educação Especial, já que abarcava as discussões em torno da diversidade contemplando, por exemplo, a formação do professor indígena. O CEESPI foca especificamente o campo da Educação Especial enfatizando a proposta de educação inclusiva⁷².

Internamente, o CEESPI é vinculado à Coordenadoria de Educação Especial da Superintendência de Políticas de Educação da SED. Como este Decreto continua em vigência até o momento optou-se por explaná-lo de forma mais detalhada.

O artigo 2º determina que compete a esse Centro:

⁷² É importante ressaltar que nacionalmente a Educação Especial, no ano de 2011, deixa de ser gerida por uma Secretaria específica e passa a incorporar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) como uma Diretoria, assunto que será aprofundado no próximo capítulo. Neste momento, o que se quer afirmar é que quando no estado cria-se o CEAD não há, ainda, uma legitimidade nacional como se tem na atualidade, por parte do Ministério da Educação, para o “ajuntamento” de diferentes áreas em um mesmo Centro, o que evidencia o movimento singular do estado na proposição de suas políticas, que ora convergem e ora divergem da proposta nacional.

- I - implantar e implementar programas e projetos voltados ao desenvolvimento da educação especial e inclusiva;
- II - desenvolver ações voltadas à formação continuada dos profissionais da educação na área da educação especial e inclusiva;
- III - oferecer suporte técnico-pedagógico às unidades escolares;
- IV - propiciar aos alunos com necessidades especiais da Rede Estadual de Ensino atendimentos específicos de apoio educacional (MATO GROSSO DO SUL, 2009).

Os serviços do CEESPI são oferecidos apenas aos alunos público-alvo da Educação Especial regularmente matriculados em classes comuns da rede estadual de ensino. São eles: educação profissional e inserção no mercado de trabalho; classes hospitalares; atendimento na área da psicopedagogia, psicologia educacional e fonoaudiologia educacional; brinquedoteca; e apoio através da informática.

Considerando os serviços listados acima percebe-se, mais uma vez, que o enfoque do Centro, apesar de postular o desenvolvimento da educação inclusiva, se volta para atendimentos especializados, individualizados e medicalizados. São serviços da Educação Especial, com exceção da inserção no mercado de trabalho, que não impactam as realidades das escolas regulares comuns no âmbito das práticas escolares das salas de aula.

Ficam vinculados pedagógica e administrativamente ao CEESPI dois núcleos principais: o NAAHS e o NUESP de Campo Grande. Os demais Núcleos de Educação Especial, que deverão ser criados em todos os municípios sul-mato-grossenses, ficam vinculados à Coordenadoria de Educação Especial da SED. O objetivo principal dos NUESP's, explicitado no artigo 2º do Decreto nº 12.737/2009, é o de “dar suporte e promover a articulação e o desenvolvimento das políticas de educação especial da Secretaria de Estado de Educação” (MATO GROSSO DO SUL, 2009).

Finalmente, no artigo 16º, determina-se que compete à SED, através da Coordenadoria de Educação Especial, editar normas complementares às disposições do Decreto. Isso ocorre através das Resoluções expedidas que serão explanadas na próxima seção.

A análise dos documentos estaduais promulgados nos últimos anos no campo da Educação Especial demonstram que a proposta de educação inclusiva se coloca gradualmente como a proposta educacional a ser seguida em todas as escolas estaduais comuns, mas os serviços direcionados aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação não parecem ter articulação com as escolas. São realizados em Centros, muitas vezes fora do espaço escolar, e são individualizados. Discussões visando a transformação das realidades escolares a fim de proporcionar uma educação nas classes comuns do ensino regular que atenda as demandas dos alunos público-alvo da Educação

Especial estão pouco presentes, como proposições para o Projeto Político Pedagógico da escola, adaptações curriculares, processos de avaliação, metodologias de ensino, dentre outras. No caso específico da educação de surdos os NUESP's e o CAS serão articuladores entre o que se propõe nos documentos e a prática no cotidiano escolar.

O breve panorama histórico apresentado, bem como a leitura e análise dos documentos estaduais desde a criação do estado de Mato Grosso do Sul relativos à Educação Especial, direta ou indiretamente, geram as seguintes conclusões.

Primeiro: a proposta de educação democrática, defendida em períodos distintos, de diferentes formas, não atinge inicialmente os alunos com deficiência, pois apenas os que apresentassem condições pessoais para acompanhar o currículo escolar frequentavam as classes comuns do ensino regular. Porém, gradativamente passa-se a discutir a universalização do ensino, ou seja, a garantia do acesso à educação para todos fortalecendo a ideia de que a educação no estado de Mato Grosso do Sul deve ser inclusiva. Isso não significou a supressão das classes e escolas especiais, o que evidencia as constantes relações de poder entre o Estado e o mercado, o embate entre o público e o privado, bem como a discrepância entre o discurso voltado para a inclusão e os serviços prestados voltados para a integração.

Segundo: as propostas de governo que em cada período atendem a diferentes objetivos influenciam de alguma forma a produção dos documentos estaduais. Também é possível constatar que a consonância dos documentos estaduais com os documentos nacionais não ocorre *pari passu*. Isto é, há aproximações e distanciamentos entre as duas esferas, o que evidencia um movimento de tensões entre o universal (país) e o singular (estado).

Terceiro: O imaginário social em relação à deficiência se modifica no decorrer do tempo. Os documentos assumem concepções e denominações diferentes, mesmo que de forma tímida. Porém, a ideia de compensação da deficiência mantém seu espaço, o que tem relação com as práticas integradoras coexistindo com as propostas inclusivas. No âmbito da surdez observa-se que as mudanças de nomenclaturas ainda não alcançaram em suas concepções a centralidade da Língua de Sinais e dos processos visuais estando mais próximas da perspectiva clínica e terapêutica do que da perspectiva social e antropológica, assunto que será aprofundado no capítulo IV.

Quarto: No que se refere à organização atual da Educação Especial no estado percebe-se uma ruptura nos últimos anos na proposição dos documentos. O último Decreto promulgado que trata diretamente da Educação Especial foi o de nº 12.737/2009 (que cria o CEESPI), um ano após a aprovação da PNEEPEI. Muitas discussões, tensões, proposições e desafios têm surgido para implementar a educação inclusiva no Brasil. Diversas mudanças

que envolvem os serviços da Educação Especial têm sido ponderadas e, de 2009 até o momento atual, o estado de Mato Grosso do Sul não se posicionou por meio de documentos legais.

Quinto: É claramente perceptível a influência das políticas de governo nas propostas para a Educação Especial, pois cada mudança de governo significou alterações em sua organização (dentro da própria SED) e na prestação de alguns serviços. Porém, mudanças substanciais, que promovam reflexões a respeito das práticas pedagógicas das escolas estaduais comuns estão pouco presentes.

Sexto: Chama atenção a predominância de Decretos, e não Leis, nas proposições estaduais no campo da Educação Especial, o que facilita as diversas revogações ocorridas no decorrer do tempo, já que diferentemente das Leis que são votadas no Legislativo e no Executivo os Decretos são sancionados apenas pelo poder Executivo dando maior liberdade ao gestor e, ao mesmo tempo, pouco compromisso de continuidade.

Após essas considerações entende-se ser importante pensar na estrutura e funcionamento da Educação Especial atualmente no estado. Ou seja, como a SED se organiza para atender os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação demonstrando que tipos de serviços são oferecidos. Esse entendimento foi alcançado por meio da leitura e análise das Resoluções emitidas pela SED nos últimos anos, especialmente a partir de 2007, quando uma nova equipe assume a Secretaria devido à alteração de governo ocorrida⁷³.

Assim, a próxima seção tem como objetivo explicitar aspectos do diálogo que a SED estabelece com os documentos estaduais evidenciados nesta seção. Além disso, intenta-se perceber se a Secretaria avança no campo da Educação Especial apresentando documentos mais atuais que contemplem os desafios relacionados à educação inclusiva e os serviços da Educação Especial.

2.2 Estrutura e funcionamento atual da Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul

A intenção desta seção é apresentar a forma como se estrutura o sistema de educação no estado de Mato Grosso do Sul voltando as reflexões para os serviços e propostas no campo

⁷³ É importante ressaltar que no ano vigente (2015) possivelmente ocorrerão novas mudanças na SED, considerando o novo governo que assumiu a gestão do estado. Assim, esta pesquisa tem este limite histórico – as análises das Resoluções da SED ocorreram até o final do ano de 2013, momento em que a pesquisadora fez o último levantamento de dados para a produção deste Relatório Final.

da Educação Especial, especialmente os que atingem aos alunos surdos. A partir dessa consideração é importante destacar que optou-se pela análise dos documentos da SED (Resoluções) mais atuais que explicitam como a Secretaria tem dialogado com as normas estaduais mais amplas⁷⁴. Além disso, não se pode desconsiderar, como já ressaltado anteriormente, que não estão disponíveis para pesquisa as Resoluções emitidas pela SED no período de 1986 a 2001 (com exceção de uma Resolução em 1999), o que dificulta um entendimento coerente do desencadeamento resolutivo no decorrer do tempo.

Segundo Saviani (2012, p. 72), um sistema pode ser entendido como “a unidade de vários elementos *intencionalmente* reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante” (grifo do autor). Já a estrutura, conforme este mesmo autor, trata da “textura da realidade; indica a forma como as coisas se entrelaçam entre si” (SAVIANI, 2012, p. 74).

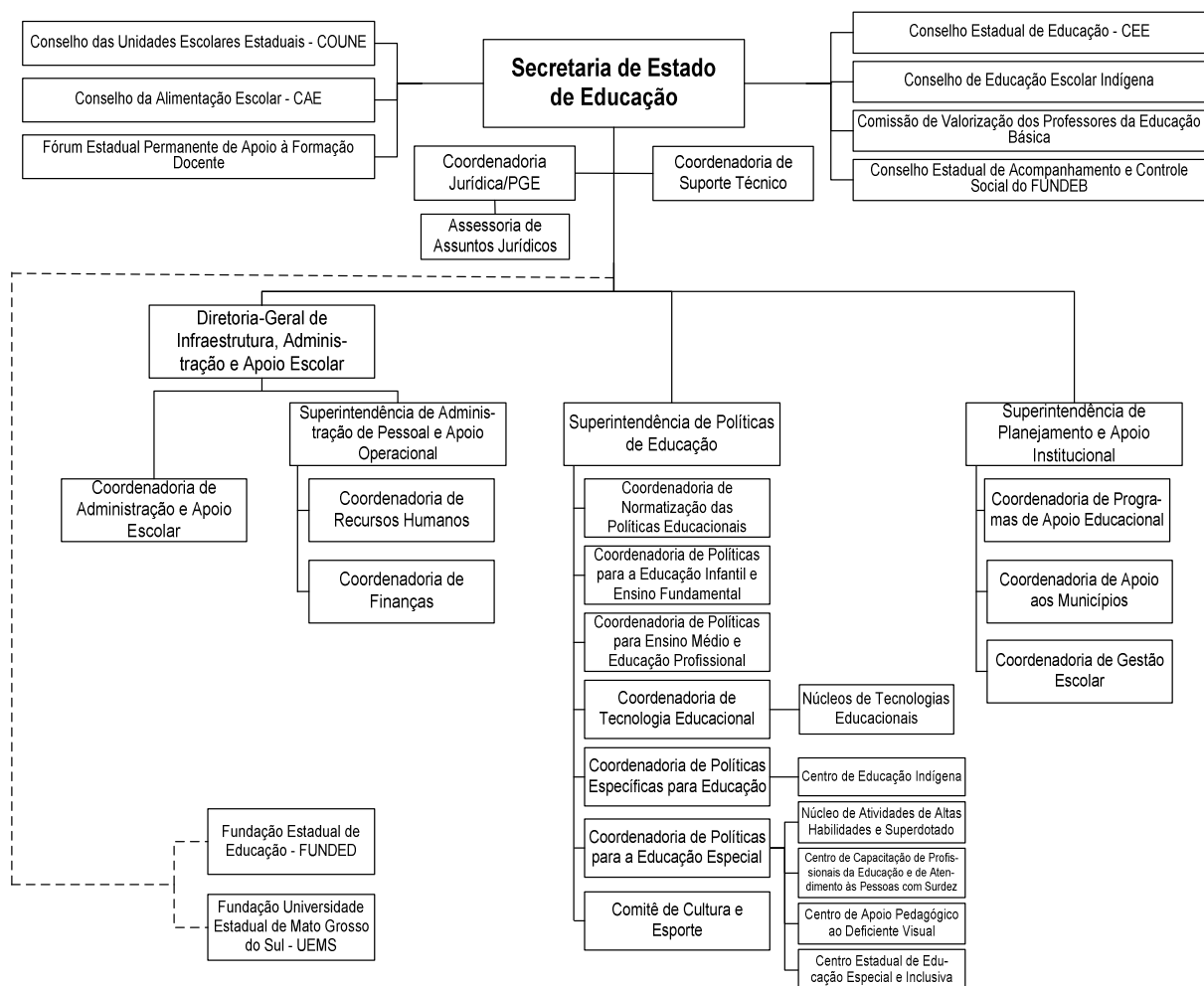
Para compreensão da forma como a SED se estrutura atualmente e conseqüentemente organiza seus serviços, observam-se as determinações do Decreto nº 13.281, de 20 de outubro de 2011, que aprova sua estrutura básica ficando assim constituída:

- Órgãos colegiados, sendo um deles o CEE;
- Órgãos de assessoramento composto pela assessoria jurídica;
- Órgãos de gerência e execução operacional constituído pela Diretoria Geral de Infraestrutura, Administração e Apoio Escolar; e pela Superintendência de Políticas de Educação, onde está alocada a Coordenadoria de Políticas para Educação Especial, subdividida em: Núcleo de Atividades de Altas habilidades e Superdotados, Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às pessoas com Surdez, Centro de Apoio ao Deficiente Visual e Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva;
- Unidades de Gerência Instrumental composta pela Superintendência de Planejamento e Apoio Institucional;
- Entidades vinculadas, entre as quais estão a Fundação Estadual de Educação e Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

O organograma da SED disposto como anexo do Decreto nº 13.281/2011 apresenta essa estrutura:

⁷⁴ Uma das atribuições dos Secretários de estado, conforme a Constituição Estadual de Mato Grosso do Sul, no artigo 93º, inciso II, é a de expedir instruções para a execução das Leis, Decretos e Regulamentos.

Figura 01 - Organograma da estrutura básica da Secretaria Estadual de Educação – SED



Fonte: MATO GROSSO DO SUL, 2011.

A primeira consideração importante é que a responsabilidade principal do estado com a educação ocorre no Ensino Fundamental e Médio. Conforme a Resolução/SED nº 2.802, de 09 de dezembro de 2013, a última consultada que dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do Ensino Fundamental e Médio nas unidades escolares da rede estadual de ensino, os currículos devem ser organizados de acordo com os dispositivos da LDB, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada etapa da Educação Básica.

Assim, o currículo do Ensino Fundamental estrutura-se em duas etapas: anos iniciais, com cinco anos de duração e anos finais, com quatro anos de duração⁷⁵. Ao Ensino Médio propõe-se um currículo que se organiza em três anos de duração.

⁷⁵ O funcionamento do Ensino Fundamental em 09 anos teve início no estado de Mato Grosso do Sul a partir do ano de 2007, conforme a Resolução/SED nº 2.055, de 11 de dezembro de 2006.

A Resolução possui um título exclusivo para legislar sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Este é um diferencial nesta Resolução da SED, pois anualmente (geralmente ao final do ano) emite-se um texto normativo com este fim: dispor sobre a organização curricular e o regime escolar da rede estadual de ensino. A Resolução que antecede esta, de nº 2.600, de 04 de dezembro de 2012, por exemplo, não dispunha de uma seção para determinar aspectos dos serviços da Educação Especial.

Cinco artigos explicitam a organização da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. O artigo 42º assevera que:

A unidade escolar oportuniza aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação a inclusão em sala comum, promovendo condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, e serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes, por meio de:

- I - flexibilização curricular e metodologia de ensino diferenciada;
- II - recursos de acessibilidade e pedagógicos adequados;
- III - processo de avaliação qualitativa, contínua e sistemática (MATO GROSSO DO SUL, 2013).

Percebe-se os princípios da educação inclusiva neste dispositivo legal, pois expressa-se uma preocupação com a permanência, participação e aprendizagem. Interessante notar no texto da Resolução a ênfase nos serviços de apoio especializados, sendo eles: atendimento domiciliar e hospitalar e AEE no turno contrário. Porém, questões como a flexibilização curricular, metodologias de ensino e processos avaliativos são mencionadas, o que não se evidencia nos documentos estaduais apresentados na seção anterior.

O artigo 157º determina que as turmas que forem constituídas também por alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem ser acompanhadas por um técnico do NUESP, que é o profissional lotado nos municípios para promover o apoio a esses alunos matriculados em classes comuns das escolas regulares. Seu trabalho é diretamente orientado e supervisionado pela equipe de Educação Especial da SED.

Alguns profissionais especializados são explicitados, como professor de apoio para os alunos que necessitam de suporte nas atividades de higiene, alimentação e locomoção. Todavia, interessa especialmente a este estudo o artigo 46º que determina:

Aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, que necessitam de acessibilidade comunicacional, o atendimento se dará por tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, instrutor mediador e guia intérprete (MATO GROSSO DO SUL, 2013).

Considera-se importante esclarecer sobre a função deste profissional conhecido como instrutor mediador ressaltando as diferenças entre a sua atuação e a do tradutor intérprete de Libras.

Inicialmente é preciso destacar que o instrutor mediador é um profissional de apoio disponibilizado para a inserção dos alunos surdos do estado de Mato Grosso do Sul em classes comuns do ensino regular, não mencionado no Decreto nº 5.626/2005. Assim, discute-se primeiro sobre os profissionais previstos no documento federal para em seguida melhor compreender os papéis dos profissionais mencionados nos documentos do estado.

Conforme o Decreto nº 5.626/2005, artigo 14º, inciso III, os profissionais para garantir a inclusão dos alunos surdos em classes comuns das escolas regulares são:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos (BRASIL, 2005).

A diferença entre professor de Libras e instrutor de Libras está na formação. O primeiro tem formação em nível superior e o segundo em nível médio. O papel do professor/instrutor de Libras é o de ensinar a Língua de Sinais aos alunos surdos e à comunidade escolar. O tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa deve ser um profissional com competência e fluência nas duas línguas – Libras e Língua Portuguesa. Seu papel principal é mediar as relações escolares entre surdos e ouvintes. Assim, fica a questão: quem é o instrutor mediador e qual a sua função?

Para responder a esta questão teve-se a um material fornecido pelo CAS de Mato Grosso do Sul organizado para uma Formação Continuada para Tradutores e Intérpretes de Libras no ano de 2012, bem como aos dados da entrevista concedida pela coordenadora deste Centro.

Segundo o material organizado pelo CAS, o instrutor mediador surgiu em 2003 no estado para apoiar alunos surdocegos que ainda se encontravam em fase de aquisição da língua. Porém, considerando que muitos alunos surdos chegam à escola sem terem acesso à Língua de Sinais optou-se pela contratação deste profissional – instrutor mediador - para apoiá-los na aquisição de sua língua viso-gestual, pois considerou-se que a atuação do

intérprete de Libras/Língua Portuguesa só seria viável e adequada após o domínio da Libras pelo aluno surdo.

Assim, “a atuação do instrutor mediador (professor bilíngue – Libras/Língua Portuguesa) junto ao aluno surdo, que se encontra em fase de aquisição da língua, vem de encontro à necessidade de promover o acesso à comunicação e ao conhecimento” (UTUARI, 2012, p. 05).

Utuari (2002) explicita ainda que o termo instrutor mediador, adotado para a educação de surdocegos está sendo revisto e ressalta que o Decreto nº 5.626/2005 refere-se a este profissional como professor bilíngue.

O Decreto nº 5.626/2005 utiliza este termo – professor bilíngue - em três momentos em seu texto normativo: primeiro, no artigo 7º, inciso III, como uma das possibilidades de perfil profissional nos dez anos subsequentes à sua publicação. Assim, caso não haja profissionais para o ensino de Libras com a formação adequada⁷⁶ o professor ouvinte bilíngue, com Pós-Graduação ou formação superior e com Certificado obtido por meio do Exame de Proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação, pode ser aceito para o ensino de Libras no Ensino Superior. Segundo, no artigo 14º, parágrafo 2º, explicitando que o professor da Educação Básica, bilíngue, aprovado em Exame de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa também pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras. Terceiro, no artigo 22º, inciso I, que determina que as instituições federais de ensino responsáveis pela Educação Básica devem garantir a inclusão de alunos surdos a partir da organização de escolas e classes bilíngues, com professores bilíngues, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Portanto, este entendimento no estado do instrutor mediador como professor bilíngue não converge com as explicações do Decreto nº 5.626/2005.

A coordenadora do CAS evidencia, em sua entrevista, que o instrutor mediador é um professor ouvinte que trabalha com os alunos surdos que não têm fluência na Língua de Sinais. A entrevistada enfatiza que ele não é intérprete, mas um profissional que apoiará o aluno surdo juntamente com o professor regente da sala de aula comum a fim de que o mesmo possa obter um melhor rendimento escolar. Em suas palavras:

Instrutores surdos são os que ensinam a Língua de Sinais, instrutores mediadores são professores ouvintes que trabalham com alunos surdos que não têm fluência na Língua de Sinais. Ele não é intérprete, ele é instrutor

⁷⁶ Graduação em Licenciatura Plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

mediador, ele tem o horário de planejamento, normalmente no horário de Educação Física. Ele faz o planejamento para poder atender a necessidade daquele aluno, ele vai pegar o planejamento do professor e fazer algumas adaptações (Silvana, coordenadora do CAS)⁷⁷.

O CAS orienta que este profissional deve tornar as aulas acessíveis aos surdos, a partir do planejamento do professor. Para a coordenadora deste Centro o instrutor mediador pode ser considerado um “codocente”. Apenas quando o aluno surdo tiver fluência em Libras que ele contará com o acompanhamento do intérprete e tradutor de Libras/Língua Portuguesa:

Ele substituiria o intérprete, porque não adianta colocar um intérprete onde não sabe Libras, então coloca o professor mediador. [...] Ele vai ensinar junto, eles são orientados assim: pegar aquele conteúdo que o professor está trabalhando e ali ele vai fazer algumas adaptações, procurar imagens, ele vai conversar com o professor. Na verdade, é uma co-docência, ele vai trabalhar junto com o professor para que eles possam conseguir atingir da melhor forma possível aquele aluno. [...] Depois que se transforma em intérprete (Silvana, coordenadora do CAS).

As questões que emergem são: como o aluno surdo adquire fluência em Libras? Na simultaneidade da aula? O material do CAS consultado revela que o instrutor mediador deve apoiar o surdo na aquisição de sua língua. De que maneira? Pela descrição feita por Silvana, este profissional tem a responsabilidade de deixar a aula do professor regente mais acessível ao aluno surdo. Portanto, não há uma clareza a partir dos elementos disponíveis para este estudo quanto ao real papel do instrutor mediador. Além disso, o ensino de Libras conforme o Decreto nº 5.626/2005 deve ser conduzido, prioritariamente, por instrutores ou professores surdos e não por ouvintes, como é o caso do instrutor mediador. A preocupação do estado com a situação de crianças surdas não fluentes em Libras é pertinente e evidencia um cuidado importante na perspectiva da escolarização. Todavia, a inserção do instrutor mediador, ouvinte, para assessorar o professor regente como um “codocente”, não parece resolver o problema: a não fluência em Libras pelo aluno surdo.

⁷⁷ O padrão de formatação dos discursos dos entrevistados foi feito pela pesquisadora. O sinal [...] indica supressões; o sinal {...} explicita as expressões não-manuais, nas entrevistas dos surdos; o sinal (...) expressa alguma informação importante para o entendimento do discurso; e o sinal “ ” é utilizado quando o entrevistado se refere à fala de uma outra pessoa. Esclarecimentos extras, necessários para a compreensão do contexto da entrevista são anunciados em notas de rodapé. Optou-se pela retirada dos “vícios de linguagem”, pois não eram relevantes para a compreensão dos enunciados. Todas as entrevistas foram revisadas conforme as normas da Língua Portuguesa. Portanto, os erros de português expressos nas falas foram corrigidos. Todos os entrevistados foram nominados com pseudônimos para garantir o anonimato. Por fim, as citações que evidenciam os dados das entrevistas estão destacados no texto, com recuo e em itálico, a fim de diferenciá-las de outras citações (de autores ou de documentos).

Utuari (2012, p. 06) oferece mais pistas a respeito do trabalho desenvolvido pelo instrutor mediador. Conforme a autora:

Esse professor de apoio aos alunos surdos e surdocegos desenvolverá o programa educacional que contemple o ensino da Libras como L1 e da Língua Portuguesa como L2 na modalidade escrita de forma contextualizada, bem como os conteúdos do currículo escolar, fazendo uso de recursos alternativos necessários, respeitando o nível de aprendizagem do aluno e proporcionando-lhe a aquisição de conceitos que são indispensáveis para o seu sucesso acadêmico e conseqüentemente, sua formação enquanto cidadão.

Considerando a explicação de Utuari (2012) evidencia-se que ao instrutor mediador cabe uma grande responsabilidade: desenvolver um programa educacional que contemple o ensino da Libras e da Língua Portuguesa. A implementação desta proposta, em uma sala de aula comum do ensino regular, projetada e pensada para a maioria ouvinte, não oferece as condições necessárias para o desenvolvimento desta tarefa. Além disso, o ensino da Língua Portuguesa, conforme o Decreto nº 5.626/2005, precisa ser mediado por um profissional capacitado para esta função com a adoção de metodologias diferenciadas.

No âmbito da educação de surdos este profissional – instrutor mediador – chama a atenção no cenário estadual. Todavia, por não estar presente na escola pesquisada e por não ser foco central deste estudo optou-se apenas por pontuar alguns aspectos sobre sua função e atuação emergidos no processo de construção deste trabalho que merecem futuras pesquisas e maiores aprofundamentos.

Expostas essas considerações iniciais parte-se para as orientações do estado de Mato Grosso do Sul direcionadas aos serviços da Educação Especial sistematizadas pela SED.

Conforme explicitação na seção anterior, atualmente o estado de Mato Grosso do Sul tem se orientado, no campo da Educação Especial, pelo Decreto de nº 12.737/2009, que regulamenta a criação do CEESPI, cabendo à SED por meio da Coordenadoria de Educação Especial editar normas complementares às suas disposições.

Isso ocorre em 2011, através da Resolução/SED de nº 2.505, de 28 de dezembro, que dispõe sobre o funcionamento do Centro. Dos serviços listados pelo Decreto nº 12.737/2009 (educação profissional e inserção no mercado de trabalho; classes hospitalares; atendimento na área da psicopedagogia, psicologia educacional e fonoaudiologia educacional; brinquedoteca; e apoio através da informática) esta Resolução acrescenta o atendimento em SRM e assistência social aos alunos público-alvo da Educação Especial. Continua-se focando em atendimentos individualizados sem uma proposição que contemple a sala de aula comum

do ensino regular. Todavia, não se pode desconsiderar que há uma proposta no estado que evidencia uma real preocupação com os alunos público-alvo da Educação Especial indicando as contradições que sempre estão presentes no movimento histórico.

O artigo 6º lista as competências do CEESPI. A maioria trata da organização dos serviços da Educação Especial por meio do NUESP de Campo Grande. Destaca-se o inciso XI, que determina a articulação do CEESPI com o CAP/DV, o CAS, o CEADA e as instituições de Educação Especial⁷⁸. Chama a atenção a menção às instituições de Educação Especial, já que a SED é responsável pelos serviços públicos e essas instituições possuem caráter público não-estatal, isto é, são privadas assistenciais, o que evidencia a presença do terceiro setor na Educação Especial e as tensões entre o público e o privado (BUENO e KASSAR, 2005). Possivelmente essas instituições aparecem no bojo das propostas para a Educação Especial no estado, no âmbito das Resoluções da SED, porque são mantidas também com recursos públicos.

A maioria das atribuições do NUESP de Campo Grande, listadas no artigo 8º, giram em torno do AEE. O Núcleo fica responsável também pela avaliação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação encaminhados pelas escolas; a identificação e organização de serviços e recursos pedagógicos de acessibilidade; a orientação às famílias e o acompanhamento da prática pedagógica, tanto dos professores de classes comuns quanto dos profissionais que atuam nos atendimentos educacionais especializados, como: tradutor intérprete, guia-intérprete, instrutor mediador, classes hospitalares, itinerante domiciliar, professor de apoio em classe comum, brinquedoteca e SRM.

A partir das orientações desta Resolução, a SED sanciona outra para descrever sobre o funcionamento dos NUESP's do interior do estado de Mato Grosso do Sul: a Resolução/SED de nº 2.506, também de 28 de dezembro de 2011, que continua em vigor até o momento desta pesquisa.

O artigo 2º desta Resolução coloca como objetivo dos NUESP's "promover, articular e desenvolver a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em todo o estado" (MATO GROSSO DO SUL, 2011). Percebe-se uma ampliação dos serviços dos NUESP's em relação ao postulado no Decreto nº 12.737/2009, que centrava os serviços do

⁷⁸ É importante ressaltar que o Decreto nº 12.737/2009 não faz menção ao CAS, CEADA, CAP/DV e às instituições especializadas. Suas determinações se voltam para a criação do Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação e dos NUESP's, que ficam vinculados ao CEESPI (com exceção dos NUESP's do interior que são vinculados diretamente à Coordenadoria de Educação Especial da SED).

Núcleo na política de Educação Especial. Assim, a ideia central dos serviços do NUESP's na atualidade parece ser a de apoiar a educação inclusiva⁷⁹.

Os serviços listados como de responsabilidade dos NUESP's no interior são praticamente os mesmos do NUESP de Campo Grande. Acrescenta-se a articulação de práticas específicas para a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; a orientação às famílias quanto a importância de levar os alunos aos atendimentos especializados; a contribuição para a formação da comunidade escolar, promovendo debates, palestras, estudos voltados à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva; e a promoção de ações compartilhadas com o CEESPI, o CAS e o CAP/DV.

A entrevista concedida pela técnica responsável pelo NUESP no município de Três Lagoas evidencia que este Núcleo, no interior, faz um trabalho de acompanhamento. Em seu discurso percebe-se que o foco maior deste acompanhamento está nos serviços especializados oferecidos nas escolas regulares para os alunos público-alvo da Educação Especial matriculados em classes comuns. Em suas palavras:

O NUESP tem a função de promover, articular, desenvolver a política da Educação Especial. O NUESP tem que estar acompanhando todos os atendimentos que a Educação Especial oferece nas escolas estaduais (Alessandra, técnica do NUESP).

Muitas das competências listadas na Resolução/SED nº 2.506/2011 são mencionadas pela entrevistada. Os aspectos relacionados ao pedagógico dizem respeito a orientações feitas aos professores regentes:

[...] Além de estar articulando com a comunidade escolar a gente tem de identificar, organizar o serviço. [...] Acompanhar, se funciona ou não, se estão aplicando esses recursos enviados pelo MEC. A tecnologia, se o professor usa a tecnologia. [...] Tudo tem que ter um objetivo, tem que ser trabalhado dentro do contexto. [...] A prática pedagógica, eu costumo ir lá na escola atender o professor da sala comum. Eles vêm: “ah, eu estou com dificuldade com aquele aluno que vai lá na sala de recursos, mas quando chega na minha sala não quer fazer nada. Como que eu faço?” (Alessandra, técnica do NUESP).

Além do explicitado acima, a entrevistada aponta que também cabe ao NUESP apoiar os momentos avaliativos. Enfatiza que não tem como interferir se o aluno será aprovado ou

⁷⁹ Considera-se importante ressaltar, conforme dados da entrevista concedida pela gestora da área de Educação Especial do estado, que todos os municípios do interior, sem exceção, possuem um NUESP.

não, mas orienta o professor da SRM que participa dos Conselhos de Classe a opinar sobre o processo de avaliação e escolarização do aluno:

E aí avalio. Avalio o pedagógico daquele aluno ali, a aprendizagem dele para saber como é que está no final do ano. Não podemos interferir se ele vai ser aprovado ou não, de maneira nenhuma, mas o meu professor da sala de recursos pode participar do Conselho de Classe. Ele fala: “olha, eu acho que ele já tem competências para ir para o ano seguinte” (Alessandra, técnica do NUESP).

Com relação à lotação dos profissionais dos NUESP's, a Resolução/SED nº 2.506/2011 estabelece alguns critérios no artigo 7º: possuir formação em nível superior relacionada às áreas pedagógicas e curso de capacitação em áreas afins (que não são especificadas); ser professor na rede estadual de ensino com carga horária mínima de 20 horas; ser especialista em educação com carga horária mínima de 30 horas; comprovar curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial ou no mínimo três cursos de capacitação nessa área com carga horária mínima de 120 horas; comprovar experiência em serviços da Educação Especial; trabalhar nas diversas etapas de realização das atividades pedagógicas inerentes aos NUESP's como, por exemplo, o deslocamento para outros municípios; e atuar em consonância com as orientações da SED.

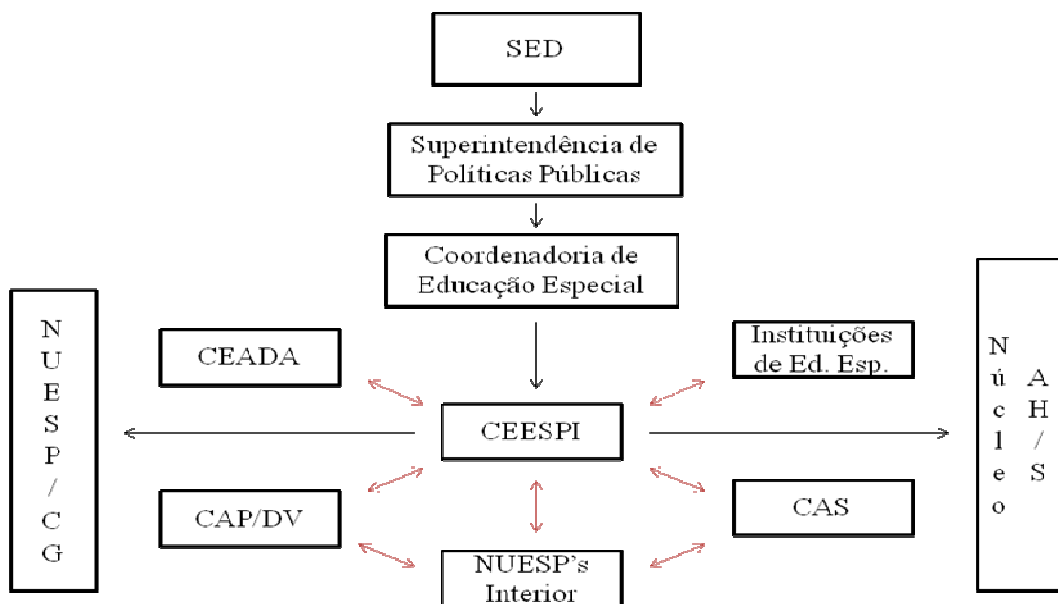
Como se pode perceber, a formação exigida para a contratação deste profissional gira em torno da comprovação de conhecimentos acerca da Educação Especial, sem mencionar quais sejam. Por exemplo, não se especifica nada a respeito da área da surdez, como o conhecimento de Libras. A lista de competências que este profissional precisa comprovar é extensa, mas não é específica para nenhuma área da Educação Especial, sugerindo as seguintes reflexões: é possível exigir de um profissional formação em todas as áreas da Educação Especial? Não seria mais adequada a proposição de diferentes perfis profissionais para que em equipe se alcance todas as especificidades da área? Todas as áreas necessárias ficam com uma cobertura profissional adequada?

No caso do NUESP de Três Lagoas, a técnica responsável que naquele momento era a única do Núcleo possuía formação em Pedagogia (com especialização em Supervisão Escolar). Na área da Educação Especial concluiu uma Especialização em AEE à distância e possuía um curso, realizado também à distância, em Tecnologia Assistiva, o que não garante conhecimentos sobre as diversas especificidades do público-alvo da Educação Especial. Isso evidencia não a desqualificação da técnica em questão, mas sim a dificuldade, que não é específica do município de Três Lagoas nem do estado de Mato Grosso do Sul, em exigir que

um único profissional seja competente para atuar com todas as singularidades existentes na área da Educação Especial.

Após a explanação realizada até o momento pode-se evidenciar que a estrutura dos serviços no campo da Educação Especial disposta no Decreto nº 13.281/2011, explicitado na seção anterior, não é a mesma delineada nos documentos emitidos pela SED. Está claro que a Coordenadoria de Educação Especial é responsável pela supervisão e acompanhamento de todos os serviços dessa área no estado. Porém, sob sua responsabilidade, além do CEESPI (NAAHS e o NUESP de Campo Grande), o CAS e o CAP/DV, estão também os NUESP's do interior do estado, as instituições de Educação Especial e o CEADA. A figura a seguir demonstra a estrutura “em ação” atualmente, bem como as relações entre os serviços:

Figura 02 – Organograma dos serviços da Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul



Fonte: Elaboração nossa.

Percebe-se, por meio da figura 02, que o NUESP de Campo Grande e o NAAHS fazem parte da estrutura do próprio CEESPI que deve desenvolver ações articuladas com o CEADA, CAP/DV, CAS e as Instituições de Educação Especial. Já os NUESP's do interior do estado devem desenvolver ações compartilhadas apenas com o CEESPI, o CAS e o CAP/DV.

Considera-se importante o entendimento desta estrutura para a compreensão do alcance das propostas relacionadas diretamente aos alunos surdos. Além disso, é fundamental lembrar que a pesquisa empírica realizada neste estudo ocorreu em um município do interior e esta organização se evidencia claramente na escola pesquisada.

A Coordenadoria de Educação Especial possui uma equipe de trabalho, lotada no espaço físico da SED, de oito pessoas. Conforme Vivian:

[...] Dentro da Secretaria nós temos oito pessoas. Dentro da coordenadoria tem terapeuta ocupacional, responsável pela tecnologia assistiva do estado e adaptações, e as outras são pedagogas. Fora, nós temos hoje mais de dois mil e quinhentos profissionais, também tem os intérpretes, profissionais vinculados à Coordenadoria (Vivian, gestora da área de Educação Especial do estado).

Dos serviços ligados à Coordenadoria de Educação Especial importa para esta pesquisa os que tratam especificamente da educação das pessoas surdas. Assim, inicialmente volta-se o olhar para o CEADA⁸⁰ e o CAS. Todavia, conforme já explicitado, considerando que o CEADA não atinge os surdos do interior do estado, mantendo suas propostas educacionais no âmbito do município de Campo Grande/MS, optou-se pela análise e explanação apenas dos documentos da SED que tratam do CAS.

O CAS foi criado no ano de 2006 através do Decreto estadual nº 12.192, de 21 de novembro, com sede no município de Campo Grande. Está vinculado, pedagógica e administrativamente, à Superintendência de Políticas de Educação da SED, por meio da Coordenadoria de Educação Especial.

Importa ressaltar que no momento de sua criação no estado estão em andamento, nacionalmente, iniciativas específicas voltadas para a divulgação e formação em Libras, como o Programa “Interiorizando a Libras”⁸¹. A criação do CAS não ocorre apenas em Mato Grosso do Sul. Atualmente, segundo informações disponíveis no sítio do MEC, existem vinte e nove Centros em capitais brasileiras, que têm o objetivo de promover a educação bilíngue por meio

⁸⁰ A partir da análise da Resolução/SED nº 1.794, de 18 de novembro de 2004, que dispõe sobre a organização curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental, percebe-se que a estrutura proposta para o CEADA é a mesma que para qualquer outra escola estadual. A diferença evidenciada refere-se apenas na lotação de professores, sendo priorizados os que apresentarem comprovação de curso de no mínimo 120 horas em Educação Especial, com ênfase na área da surdez.

⁸¹ Conforme os estudos de Albres e Neves (2014), a FENEIS, com apoio do MEC, implementa o “Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos” em 2001. Em 2004 este programa incorpora o “Programa Interiorizando Libras”, que promove cursos de capacitação voltados para a formação de instrutores surdos, professores regentes e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa.

da formação continuada de profissionais para oferta do AEE a estudantes surdos e com deficiência auditiva e da produção de materiais didáticos acessíveis⁸².

Conforme o artigo 2º do Decreto de sua criação, o objetivo do CAS em Mato Grosso do Sul é o de “desenvolver a política de inclusão do surdo, deficiente auditivo, surdo-cego e índio surdo na Rede Estadual de Ensino, bem como capacitar e/ou orientar profissionais da educação, família e comunidade” (MATO GROSSO DO SUL, 2006).

Interessante perceber que este Decreto estadual já atende às determinações do Decreto Federal nº 5.626/2005 no que se refere às nomenclaturas. Como já observado na seção anterior, vários documentos estaduais que antecedem a este concebiam o surdo como sinônimo de deficiente auditivo e então, pela primeira vez, há uma distinção entre os dois termos, mesmo que não haja ainda uma explicação sobre as diferenças entre eles.

Outra consideração importante diz respeito à determinação de inserção do surdo na rede estadual de ensino. Ou seja, a proposta educacional para o aluno surdo, bem como para os outros alunos considerados público-alvo da Educação Especial no estado, é a de que o mesmo seja matriculado em escolas públicas, em classes regulares comuns.

Observa-se que nem todas as determinações (explicitadas na seção anterior) da Deliberação nº 5.828/2005, emitida pelo CEE, são mais possibilidades atuais práticas para a educação dos alunos surdos no estado de Mato Grosso do Sul. Esta Deliberação abre a possibilidade de inserção em classes especiais e escolas especializadas. Entretanto, conforme dados da entrevista concedida pela gestora da área de Educação Especial do estado, com exceção do CEADA, que é uma escola especializada, não existe mais no estado nenhuma classe especial direcionada a esses alunos em funcionamento. Todos os alunos surdos no interior, por exemplo, estão inseridos em classes comuns do ensino regular com apoio de intérpretes educacionais e/ou instrutores mediadores. Essa proposta deve ser desenvolvida desde a infância com as crianças surdas:

Raquel: Você acha que a inclusão deve ser feita já desde a Educação Infantil?

Vivian: Sim, tem que ser. Só que, claro, eles têm a necessidade de ter uma complementação. No caso aí, poder frequentar as instituições, as escolas especiais em surdez, as salas de recursos. Eles têm que ter todo um atendimento dentro do ensino regular. Todos. Se eles tiverem o desenvolvimento vai ser outro. Por exemplo, o instrutor na Educação Infantil é perfeito. Então, ao invés de colocar ele em uma escola especial eu

⁸² Texto retirado do endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17437&Itemid=817>. Acesso em jun. 2015.

coloco no ensino regular com instrutor (Vivian, gestora da área de Educação Especial do estado)⁸³.

A entrevistada admite que a criança surda precisa de uma “complementação”, ou seja, serviços que a apoiem durante seu processo de escolarização como, por exemplo, o instrutor surdo. Mesmo não tirando o mérito das escolas especiais, como o CEADA, a gestora deixa claro que a criança surda deve frequentar as classes comuns do ensino regular desde a Educação Infantil. Segundo ela:

[...] A gente vê que aqueles alunos que estão no ensino regular não apresentam perda por não estarem frequentando uma escola especial ou por nunca terem frequentado. Você vê que o desenvolvimento é outro (Vivian, gestora da área de Educação Especial do estado).

Voltando à explicitação sobre o CAS, o Decreto nº 12.192/2006 determina que a SED deve prover os recursos necessários ao seu funcionamento e estabelecer critérios para lotação de pessoal. Assim, ainda no ano de 2006, em 27 de novembro, publica-se a Resolução/SED nº 2.049, que dispõe sobre o funcionamento do CAS na perspectiva administrativa e pedagógica. Diferentemente do Decreto nº 12.192/2006, esta Resolução traz outro objetivo para o Centro em seu artigo 2º, qual seja:

[...] implementar a política educacional de inclusão de pessoas que apresentam quadro de surdez, promover formação continuada aos profissionais da educação da Rede Pública de Ensino e orientar as famílias e comunidade (MATO GROSSO DO SUL, 2006).

Percebe-se que os termos deficiente auditivo, surdocego e índio surdo não são mais mencionados sugerindo que esses grupos de alunos estão subentendidos no termo “pessoas que apresentam quadro de surdez”.

Outra diferença está na perspectiva da formação dos profissionais, pois o Decreto nº 12.192/2006 menciona capacitação e/ou orientação aos profissionais da educação, família e comunidade. O termo “e/ou” abre a possibilidade de realizar, por exemplo, apenas orientação e sabe-se que capacitar é diferente de orientar. A Resolução determina capacitação continuada aos profissionais da educação e orientação às famílias e comunidade.

⁸³ Quando, para entender a resposta do entrevistado, faz-se necessário explicitar também a questão feita pela entrevistadora optou-se por trazer um trecho do diálogo realizado. A entrevistadora está identificada nesses casos, considerando a não necessidade de seu anonimato.

Conforme o artigo 5º da Resolução nº 2.049/2006, o CAS deve funcionar a partir da organização de três núcleos: de formação continuada; de avaliação e acompanhamento didático-pedagógico; e de tecnologia.

O primeiro núcleo, de formação continuada, visa a capacitação de diversos profissionais envolvidos no trabalho com pessoas surdas: profissionais da educação, tradutores e intérpretes de Libras, instrutores surdos, familiares e comunidade em geral. Percebe-se a não menção à capacitação do instrutor mediador, o que evidencia mais um aspecto da fragilidade da atuação deste profissional no estado.

O núcleo de avaliação e acompanhamento didático-pedagógico objetiva apoiar os professores e alunos inseridos na rede estadual de ensino: alunos surdos, deficientes auditivos, surdocegos e índios surdos. Cita-se a comunidade surda como um grupo que deve ser atingido. Este núcleo se preocupa especificamente com o processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, o último núcleo, de tecnologia, tem como principal atribuição o suporte técnico à produção de materiais didáticos em Libras, além da adaptação de materiais de complementação didática para a Educação Básica.

Esta Resolução é revogada e em 2011 uma nova Resolução/SED é promulgada sobre o funcionamento do CAS: a de nº 2.508, de 29 de dezembro, que está em vigor até o momento desta pesquisa. Percebe-se mais uma mudança nos objetivos do Centro que agora estão subdivididos em dois, conforme explicitado no artigo 2º:

- a) desenvolver a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino;
- b) promover, junto às unidades escolares, articulação necessária para o desenvolvimento das práticas educacionais inclusivas dos alunos com deficiência auditiva e surdocegueira (MATO GROSSO DO SUL, 2011).

É evidente o retrocesso na perspectiva terminológica. O Decreto nº 12.192/2006 denomina o público-alvo direcionado ao atendimento do CAS como surdo, deficiente auditivo, surdocego e índio surdo, o que evidencia se tratarem de grupos diferentes. A primeira Resolução que regulamenta sobre o funcionamento do CAS usa apenas o termo “quadro de surdez”. Esta segunda e vigente Resolução volta a utilizar o termo deficiência auditiva e retira o termo surdo, acrescentando a surdocegueira.

Isso demonstra que os avanços nos documentos que compõem as proposições da política educacional nem sempre alcançam os documentos internos que legislam sobre elas⁸⁴. Os termos surdez e deficiência auditiva não podem ser entendidos como sinônimos e o Decreto nº 5.626/2005 deixa isso claro ao definir, no artigo 2º, que se considera pessoa surda aquela que, “por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005).

Apesar da menção ao termo “perda auditiva”, o que se enfatiza nesta definição é o uso da Libras. A deficiência auditiva é definida, no artigo 2º, parágrafo único, como “a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2005).

Portanto, o termo deficiente auditivo não contempla as diferenças linguísticas intrínsecas aos usuários da Libras. Além disso, o termo surdo ou pessoa surda remete atualmente a um embate político, de posicionamento no mundo, de pertencimento a uma minoria que luta pelo reconhecimento de sua língua e identidade cultural. Ou seja, quando o termo deficiência auditiva remete também aos alunos surdos há um apagamento das singularidades linguísticas, que por sua vez são marcadas por experiências visuais, favorecendo uma visão medicalizada da surdez. Assim, esta última Resolução da SED sobre o CAS sinaliza menor interesse político na realização de uma proposta bilíngue de ensino, assunto que será discutido no capítulo IV.

Essa alteração terminológica pode estar relacionada com a mudança de governo ocorrida a partir de 2007, o que remete à constatação apontada na seção anterior de que novas propostas de governo, ao invés de possibilitar o avanço das políticas educacionais, podem significar a fragmentação de orientações e serviços e, em alguns casos, o retrocesso no atendimento a determinados grupos de alunos.

Quanto à estrutura atual do CAS, além da Diretoria, Secretaria, Coordenação Pedagógica e os núcleos que constavam na Resolução anterior (formação continuada; avaliação e acompanhamento didático-pedagógico; e tecnologia), a Resolução/SED nº 2.508/2011 acrescenta o núcleo de Convivência, porém não explicita quais as responsabilidades de cada segmento/setor.

⁸⁴ É importante lembrar que em 2006, quando promulga-se o Decreto nº 12.192 e a Resolução nº 2.049, a SED era formada por outra equipe, já que o governo do estado estava sob a direção de José Orcírio Miranda dos Santos, sendo assumido por André Puccinelli e sua equipe no ano de 2007.

Assim, recorreu-se ao próprio CAS para construir um melhor entendimento de sua estrutura e a partir da cedência de um material de apresentação do Centro⁸⁵ chega-se à seguinte organização:

- Núcleo de apoio didático e pedagógico: realiza trabalhos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática com dois grupos específicos: surdocegos e índios surdos. Acompanha o trabalho realizado nas SRM e a atuação dos instrutores mediadores, além de também oferecer AEE.
- Núcleo de formação de profissionais: responsável pelos cursos de Libras oferecidos no estado, tanto para a comunidade em geral quanto para os intérpretes de Libras em atuação.
- Núcleo de tecnologias e produção de materiais: organiza a produção de vídeos e materiais de apoio. Além disso, é neste núcleo que se produz novos sinais para serem divulgados no estado.
- Núcleo de convivência: realiza atendimentos à comunidade, organiza eventos e desenvolve projetos, como “Libras no Museu” e “Família Bilíngue”.

Na entrevista concedida pela coordenadora do CAS fica mais fácil o entendimento do seu funcionamento por meio desses núcleos, como se pode constatar a seguir:

O CAS é estruturado por núcleos, são quatro núcleos. O pedagógico, o núcleo pedagógico faz a orientação pedagógica, avaliação de aluno, acompanha o professor mediador, o professor da sala de recursos, AEE. O núcleo de formação, que oferece a formação de intérpretes e cursos de Libras e todas as formações referentes ao nosso atendimento. O núcleo de tecnologia, que faz toda questão dos materiais, de vídeos que a gente utiliza nas provas, materiais para encaminhar para os municípios. E o núcleo de convivência, que organiza os eventos, os encontros, os seminários [...]. Então, essa é a estrutura básica do CAS. E aí tem o setor de interpretação, que faz parte do pedagógico, só que ele é um setor forte, por mais que não tenha o núcleo. Ele é forte pela grande quantidade de intérpretes e pela demanda de trabalho (Silvana, coordenadora do CAS).

Apesar da Resolução/SED nº 2.508/2011 não mencionar, como a anterior, as responsabilidades de cada segmento, a mesma explicita as competências do CAS, no artigo 5º, que de forma geral contemplam as ações dos núcleos, quais sejam:

⁸⁵ Ressalta-se que as nomenclaturas dos núcleos explicitadas no material cedido pelo CAS (*Power Point*) divergem das mencionadas na Resolução/SED nº 2.508/2011.

- I – desenvolver a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na área de deficiência auditiva e surdocegueira, em articulação com a Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial/SUPED/SED;
- II - oferecer atendimento educacional especializado;
- III - avaliar os tradutores intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérpretes, instrutores e instrutor mediador para atuarem nos atendimentos educacionais oferecidos;
- IV – avaliar professores que atuarão no atendimento educacional especializado de sala de recursos multifuncionais da Rede Estadual de Ensino com alunos com deficiência auditiva;
- V – avaliar e acompanhar os alunos com deficiência auditiva e surdocegos;
- VI – promover formação continuada aos profissionais da educação, tradutores intérpretes da Língua Brasileira de Sinais, instrutores surdos, instrutor mediador, guia-intérprete, familiares e comunidade em geral;
- VII – implantar, realizar, implementar e acompanhar os cursos de Libras nos municípios;
- VIII - orientar e acompanhar a prática pedagógica dos professores de classes comuns, salas de recursos multifuncionais, intérpretes, guia-intérprete e instrutor mediador, nas atividades desenvolvidas com alunos com deficiência auditiva e surdocegueira;
- IX - emitir pareceres, quando solicitado pela Secretaria de Estado de Educação;
- X – produzir materiais didáticos em Libras, em meio analógico ou digital, e realizar adaptação de materiais de complementação didática para a Educação Básica da Rede Estadual de Ensino (MATO GROSSO DO SUL, 2011).

Percebe-se que grande parte das competências refere-se à avaliação tanto de alunos surdos quanto de profissionais para atuação nas escolas estaduais. Nesta redação contempla-se a formação dos instrutores mediadores, não mencionada na Resolução anterior. A gestora da área de Educação Especial no estado enfatiza em sua entrevista que apesar da contratação dos profissionais para atuação com os alunos surdos ser realizada pela SED é o CAS quem se responsabiliza pela lotação e distribuição dos profissionais:

[...] Só que o CAS, ele faz toda a distribuição, a lotação. Então... por quê? Porque como é ele que faz a avaliação, então ele me indica, eu digo para eles onde tem um aluno e ele me diz qual é o profissional mais apto do município para atuar com esse aluno. E a contratação sai aqui pela Secretaria (Vivian, gestora da área de Educação Especial do estado).

A avaliação dos intérpretes realizada pelo CAS legitima este Centro como o competente para indicar qual profissional é mais indicado para cada demanda. No interior, as demandas de intérpretes e tradutores de Libras são levantadas e encaminhadas por meio da coordenação dos NUESP's, conforme pode-se observar a seguir:

Vamos contratar um professor, então passa, a gente analisa... intérprete, tudo. Aí o aval da Secretaria. Então eu preciso convocar um professor, eu

ligo para a Secretaria de Educação, falo com a minha técnica responsável por aquele atendimento e explico. “Não, tudo bem, pode fazer”. Então eu vou dar o parecer. Tudo também tem o aval da Secretaria (Alessandra, técnica do NUESP).

Cabe ao CAS ainda o acompanhamento dos alunos matriculados nas salas comuns da rede estadual de ensino. Esta responsabilidade envolve o suporte aos profissionais que atuam diretamente com esses alunos com oferecimento de formação continuada e cursos de Libras, além da produção de materiais.

Os cursos de Libras são ministrados pelos instrutores surdos, tanto na capital do estado quanto no interior. Considerando que a maioria dos instrutores surdos não reside no interior, mas em Campo Grande, o CAS criou a seguinte estratégia para o atendimento no interior: os instrutores surdos⁸⁶ vão até os municípios a cada 15 dias para ministrarem os cursos de Libras e prestarem atendimentos nas SRM. Geralmente eles ficam uma semana e depois retornam à Campo Grande para a realização do planejamento e produção de materiais. A coordenadora do CAS assevera que esta não é a situação ideal, porém considera uma estratégia viável que permite aos alunos surdos do interior algum contato com um surdo adulto qualificado:

[...] A gente criou uma estratégia para poder atender a grande maioria dos municípios, assim: quando o instrutor vai até o município para dar o curso de Libras ele aproveita e forma uma turma de surdos. Então ele, no momento em sala de recursos, aquele aluno é atendido pelo instrutor. [...] Embora não seja todo tempo, que seria o ideal, mas pelo menos em algum momento ele tem um contato com o modelo de um surdo adulto (Silvana, coordenadora do CAS).

Vivian confirma essa estratégia em sua entrevista:

A gente faz a parceria com o município. A prefeitura paga o transporte, a hospedagem e a alimentação do instrutor e a gente manda o instrutor para lá para dar o curso. [...] Aí a gente abre para a comunidade, para as famílias, principalmente, e para os professores. E em um período do dia lá ele vai para a sala de recursos para trabalhar com o aluno (Vivian, gestora da área de Educação Especial do estado).

O CAS se responsabiliza também pela formação e acompanhamento dos instrutores surdos. Conforme informações concedidas pela coordenadora deste Centro, os instrutores surdos que já estão atuando nos municípios são acompanhados semanalmente por uma

⁸⁶ A gestora da área de Educação Especial do estado informa, em sua entrevista, que atualmente tem em torno de trinta instrutores surdos atuando em todo o estado.

coordenadora surda que os auxilia nos planejamentos, estudos e confecção de materiais. Há, ainda, a formação para os surdos que estão se preparando para atuarem nos municípios como instrutores.

Quanto à formação exigida para a lotação de profissionais no CAS diversos critérios são listados na Resolução/SED nº 2.508/2011, no artigo 8º:

- I – possuir formação adequada e curso de capacitação em deficiência auditiva;
- II - comprovar experiência em serviços da Educação Especial;
- III - trabalhar nas diversas etapas de realização das atividades pedagógicas, adequando-se às necessidades de sua dinâmica, inclusive aquelas que impliquem deslocamento para outros municípios;
- IV - atuar em consonância com a proposta de educação da Secretaria de Estado de Educação;
- V – ser avaliado pelo CAS/MS ou possuir Certificação de Proficiência em LIBRAS – Prolibras (MATO GROSSO DO SUL, 2011).

Dois pontos sobre esses critérios podem ser destacados. Primeiro, não há um esclarecimento do que se entende por “formação adequada”, podendo estar relacionada à formação acadêmica (nível médio ou superior) ou à formação em Libras. É frequente que as capacitações na área da deficiência auditiva nem sempre preparam os profissionais para atuarem com surdos, nem tampouco aquelas do campo da Educação Especial.

Segundo, a proficiência em Libras pode ser comprovada pelo próprio CAS ou pelo Exame Nacional para Certificação de Proficiência no uso e no ensino de Libras e para Certificação de Proficiência na tradução e interpretação de Libras/Português/Libras (Prolibras). Ao observar o que o Decreto nº 5.626/2005 determina sobre a formação dos profissionais que atuarão diretamente com pessoas surdas mencionam-se dois grupos: professor e instrutor de Libras e tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa, indicando que o professor de Libras e o tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa devem ser formados em nível superior. O Prolibras é sempre mencionado como uma segunda possibilidade, compondo o perfil de profissionais para atuarem nos dez anos posteriores à publicação do Decreto, caso não haja profissionais com a formação indicada. As instituições credenciadas pelas Secretarias de Educação, como o CAS, ficam habilitadas para realizar formação continuada para instrutores de Libras e tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, em nível médio.

Assim, o que se pode evidenciar a partir do texto da Resolução do CAS em vigência é que a formação exigida atualmente no estado de Mato Grosso do Sul para atuação direta com pessoas surdas e acompanhamento dos profissionais lotados nas escolas estaduais (professores

regentes, professores responsáveis pelas SRM, intérpretes educacionais, instrutores ou professores de Libras e instrutores mediadores) tem sido a mínima – no caso, a proficiência comprovada pelo Prolibras.

Por outro lado, não se pode esquecer que a Resolução/SED nº 2.508 foi promulgada no ano de 2011 e possivelmente neste momento ainda não houvesse no estado profissionais com a formação em nível superior indicada pelo Decreto nº 5.626/2005 como a mais adequada, ou seja, Licenciatura em Letras/Libras ou em Letras/Libras/Língua Portuguesa como segunda língua (para professores de Libras) e curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras (para tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa)⁸⁷.

A proficiência em Libras comprovada pelo próprio CAS não está de acordo com o Decreto nº 5.626/2005 pois, como explicitado, este documento legal autoriza as instituições credenciadas pelas Secretarias de Educação a oferecerem formação continuada que é diferente de exames de proficiência. Dessa forma, percebe-se que o CAS assume a responsabilidade de ser um órgão formador e regulador.

Isso se comprova na entrevista da gestora da área de Educação Especial do estado que enfatiza que o CAS é o órgão competente e autorizado para avaliar os profissionais que atuarão com os alunos surdos. A interpretação da entrevistada sobre o Decreto nº 5.626/2005 é a de que enquanto não terminar o prazo de dez anos após a sua promulgação os intérpretes, por exemplo, que não possuem o Prolibras, podem e devem ser avaliados pelo CAS.

A coordenadora do CAS explicita como o órgão funciona em parceria com os NUESP's na perspectiva da avaliação e do acompanhamento dos intérpretes e tradutores de Libras. Conforme ela:

[...] No interior do Estado tem o NUESP, que ajuda no acompanhamento, na orientação e tudo, mas antes deles serem encaminhados para a escola eles têm que passar por aqui para fazer uma avaliação. Então, na grande maioria das vezes ele faz um curso de Libras no próprio município ou o que a gente oferece, ou algum outro, aí depois ele passa por essa avaliação. Fez a avaliação, passou, aí ele é encaminhado para o município. A partir daquele momento o NUESP acompanha, orienta, vê toda a vida dele lá, só que para qualquer outra decisão, tipo: “acho melhor trocar esse intérprete por outro”, antes disso o NUESP tem que entrar em contato com a gente, para a gente ajudar a avaliá-lo e ver se é isso mesmo. Aí, se for, a gente dá o parecer que sim ou que não, positivo ou negativo (Silvana, coordenadora do CAS).

⁸⁷ Informa-se que as primeiras turmas de Letras/Libras (Licenciatura e Bacharelado) formadas no estado de Mato Grosso do Sul pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), realizaram sua colação de grau no ano de 2012.

Os professores das SRM também são acompanhados e avaliados pelo CAS, como se evidencia a seguir:

Os professores que vão atender no AEE também têm que passar por uma avaliação, porque não é só a questão pedagógica, mas tem a questão da Língua de Sinais. Então nós fazemos uma avaliação, que é diferente da de intérprete, que a gente vê, além da fluência, domínio da Língua de Sinais, a parte didática, ver se aquela pessoa tem habilidade, porque a gente sabe que para trabalhar com surdos não é da mesma forma que trabalhar com ouvintes, se ela tem esse perfil. Se ela tem, passando na avaliação a gente encaminha para trabalhar no AEE (Silvana, coordenadora do CAS).

A coordenadora do NUESP de Três Lagoas reitera em sua entrevista a autonomia do CAS nos serviços e avaliação dos profissionais que são direcionados aos alunos surdos. Segundo ela, se o CAS aprovar em sua avaliação o intérprete, independentemente do Prolibras ele está apto para trabalhar nas escolas estaduais. Porém, a entrevistada ressalta que o intérprete deve ser avaliado anualmente, a fim de que possa continuar trabalhando. Ao ser questionada sobre a atuação do NUESP no processo de formação dos profissionais que atuam diretamente com os alunos surdos, a coordenadora responde:

[...] Tudo pelo CAS, porque o CAS atende já o profissional, ele trabalha já com o tradutor, com o instrutor, tudo no CAS (Alessandra, técnica do NUESP).

Em suas colocações fica claro que o NUESP não assume nada que diz respeito à formação dos professores e intérpretes educacionais; seu trabalho é de acompanhamento. Informa que no início do ano algumas escolas acionam o Núcleo para explicitar à equipe docente e demais profissionais da escola como funciona o trabalho, o que determina a legislação na área da Educação Especial e, no máximo, realiza reuniões esporádicas com os professores regentes que estão enfrentando alguma dificuldade no processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Conforme a entrevistada:

Nós fazemos assim: no início do ano, quando a escola retoma, que tem a Jornada Pedagógica, as escolas convidam ou a gente pede um espaço e vai lá e fala, e conversa, mas capacitar mesmo, não. O NUESP... eu nunca capacitei (Alessandra, técnica do NUESP).

Após a explanação das determinações legais que subsidiam o trabalho do CAS, visualizadas em ação por meio dos trechos de algumas entrevistas, afirma-se que este Centro é o que mais impacta a educação de surdos no estado. Para finalizar este capítulo, a última seção apresenta um panorama geral da educação de surdos em Mato Grosso do Sul.

2.3 Educação de surdos em Mato Grosso do Sul: desafios e perspectivas

Alguns pontos que serão discutidos nesta seção já foram apresentados no decorrer deste capítulo. Porém, considera-se importante retomar aspectos que ajudam a entender a proposta educacional para surdos em vigência no estado de Mato Grosso do Sul.

Os momentos históricos vividos no estado a partir da década de 1980 traçam gradativamente uma política educacional que se pretende inclusiva. Intenção esta que tem sua gênese com as tentativas de implementação de uma escola democrática, inicialmente voltada à abertura para participação de todos os envolvidos com a dinâmica escolar nos processos decisórios e que progressivamente caminha para a universalização do ensino garantindo o acesso a educação a todos os alunos, indistintamente.

A universalização do ensino é um movimento que ocorre a partir da década de 1990 em todo o país, como uma resposta aos acordos firmados internacionalmente. Com base na análise dos documentos estaduais é possível afirmar que no estado de Mato Grosso do Sul evidencia-se essa preocupação de forma mais premente, porém não totalmente delimitada, somente no início do século XXI, pois durante a década de 1990 as orientações legais transitam com base tanto na integração quanto na inclusão, refletindo os embates ideológicos⁸⁸ educacionais que também perduram nacionalmente.

No bojo desta discussão começa-se a traçar no país e, posteriormente no estado de Mato Grosso do Sul, os paradigmas da educação inclusiva, que não se limitam aos alunos público-alvo da Educação Especial. No entanto, a defesa da inclusão é fortemente presente nos documentos específicos da Educação Especial, assunto que será aprofundado no próximo capítulo.

Assim, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que historicamente frequentavam classes e escolas especiais, passam a ser direcionados, na medida do possível, às classes comuns do ensino comum.

⁸⁸ Segundo Chauí (1982, p. 31), a ideologia pode ser compreendida como um fato social, porque é “produzida pelas relações sociais, possui razões muito determinadas para surgir e se conservar, não sendo um amontoado de idéias falsas que prejudicam a ciência, mas uma certa maneira da produção das idéias pela sociedade, ou melhor, por formas históricas determinadas das relações sociais”.

Entretanto, garantir o acesso a educação não é suficiente na construção de uma escola inclusiva. As proposições das políticas educacionais estaduais evidenciam a dificuldade do estado em efetivar o atendimento educacional aos alunos com deficiência no ensino regular comum. Mesmo quando ocorre uma mudança de concepção na proposta educacional para o campo da Educação Especial direcionando para a inserção no ensino regular, na prática os serviços especializados e individualizados continuam existindo, evidenciando um movimento de tensão no estado.

O objetivo desta pesquisa não é discutir se os serviços especializados da Educação Especial devem ou não ser oferecidos somente no ensino regular comum, nem tampouco defender que as classes e escolas especiais não devam existir. O que se quer enfatizar é a dissonância evidenciada na política estadual, pois é visível a influência dos documentos nacionais nos textos normativos indicando a inserção de todos os alunos em classes comuns do ensino regular como um direito de cidadania, todavia é perceptível também a dificuldade em legitimar essa proposta. Assim, os documentos estaduais avançam e retrocedem.

Um outro aspecto fortemente percebido na análise documental realizada refere-se à dificuldade em manter uma continuidade das políticas no campo da Educação Especial. As trocas de governo significaram rupturas, recomeços e, em alguns momentos, retrocessos. Cada equipe que assume a SED apresenta uma proposta de trabalho diferenciada. O resultado é a fragmentação das políticas educacionais estaduais; é o desencontro com o que se está construindo dia após dia nas escolas pelos professores regentes; é a sensação de equívocos, sendo necessário construir (desconstruir) de novo; é o estabelecimento de diferentes ideais que nem sempre vão ao encontro das necessidades reais.

É neste contexto político, inclusive partidário, que se delineia a educação de surdos, já que esta se tece no bojo das propostas direcionadas aos alunos com deficiência, que por sua vez são gestadas no âmbito das políticas de Educação Especial.

Os alunos surdos são concebidos, historicamente e na maior parte dos documentos analisados, como deficientes (auditivos, sensoriais) que precisam de ajuda e aparelhos técnicos para se inserirem socialmente. Nesse sentido, os serviços a eles direcionados possuem um caráter compensatório. Alguns avanços são perceptíveis a partir da criação do CAS, em 2006.

O primeiro documento estadual que faz menção ao CAS é o Decreto nº 11.027/2002, que cria o Núcleo de Educação Inclusiva. Todavia, sua criação formal, como já explicitado, ocorre apenas em 2006, por meio do Decreto nº 12.192. Antes da criação do CAS a Libras é

citada apenas na Deliberação CEE nº 7.828/2005, que garante o serviço de professores intérpretes de Libras como um serviço de apoio pedagógico especializado.

A partir das explicações apresentadas neste capítulo sobre o CAS pode-se afirmar que atualmente é este Centro que gerencia todas as ações no estado que dizem respeito à educação de surdos. Como demonstrado, além do acompanhamento do trabalho realizado pelos intérpretes educacionais, instrutores mediadores, professores das SRM que atendem alunos surdos, guia-intérpretes, professores e/ou instrutores de Libras, o CAS também se responsabiliza pela avaliação desses profissionais sendo o órgão que legitima a política educacional para surdos no estado.

A proposta para a educação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em Mato Grosso do Sul, na atualidade, se pauta na educação inclusiva. Os órgãos que se responsabilizam pela implementação dessa proposta nas escolas estaduais, criados por Decretos estaduais e regulamentos por Resoluções da SED, são o CEESPI e os NUESP's. O CAS deve dialogar com ambos, ou seja, apesar de ter sua sede em Campo Grande, se responsabiliza também pela educação de surdos no interior do estado.

Assim, os documentos estaduais orientam para que os surdos, em Mato Grosso do Sul, estejam matriculados em classes comuns do ensino regular, com apoio de profissionais que garantam o uso da Libras como forma de comunicação e expressão. Esses profissionais, quando não possuem o Prolibras, são avaliados pelo CAS. Diante disso, se coloca o desafio de entender como é possível delinear uma abordagem bilíngue de ensino no contexto da educação inclusiva. Esses dois temas– educação inclusiva e educação bilíngue – centralizam as discussões dos próximos capítulos.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: APROXIMAÇÕES DE UMA REALIDADE ESCOLAR

Indiscutivelmente a educação possui caráter analítico, crítico e transformador, uma vez que possibilita a apropriação de novas formas de conceber as relações que se estabelecem entre os homens nas práticas sociais concretas (OLIVEIRA e LEITE, 2007, p. 518).

Conforme explanação do capítulo anterior observa-se que o estado de Mato Grosso do Sul segue em suas determinações legais (que ecoam nas proposições da SED) a proposta de educação inclusiva que atinge dentre os alunos público-alvo da Educação Especial os surdos.

Neste capítulo busca-se uma aproximação maior com o tema “educação inclusiva” por ser o paradigma educacional da atualidade que orienta as determinações para as escolas regulares comuns brasileiras, espaços onde está a maioria dos alunos surdos. A escola Shirley Vilhalva, *locus* da pesquisa empírica realizada neste trabalho, se organiza a partir deste paradigma sendo uma referência no município de Três Lagoas por ser uma escola polo e, ainda, se auto-denomina bilíngue, aspecto que será aprofundado no próximo capítulo. As explicitações a seguir justificam a importância da discussão do tema “educação inclusiva” neste momento do estudo.

Em sua entrevista, a gestora da área de Educação Especial do estado afirma que as determinações da SED, no âmbito da Educação Especial, são norteadas pelas orientações contidas na PNEEPEI. Em suas palavras, ao ser questionada sobre as proposições legais que amparam a educação de surdos no estado, a gestora afirma que:

[...] São as da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Aí a gente faz adequação para a nossa realidade, nós temos os documentos internos, as orientações dos serviços sempre baseados na Política (Vivian, gestora da área de Educação Especial do estado).

Além disso, o Decreto nº 5.626/2005 também é mencionado pela gestora.

Alessandra, técnica do NUESP, confirma que o estado tem seguido as determinações legais nacionais que implicam na inserção dos alunos surdos no ensino regular em classes comuns. A entrevistada cita dois documentos para amparar sua afirmação:

[...] As orientações... nós temos a Resolução nº 4⁸⁹, que é uma diretriz operacional de todos os atendimentos e temos um Decreto que fala da educação dos surdos. [...] O Decreto que fala, que regulamenta sobre a Língua Brasileira de Sinais (Alessandra, técnica do NUESP).

A coordenadora do CAS também explicita aspectos semelhantes quanto às determinações legais que são seguidas a fim de nortear o trabalho do Centro enfatizando o Decreto nº 5.626/2005. Ressalta que este documento é central no trabalho realizado com os alunos surdos, as Resoluções (nº 02/2001 e nº 04/2009) e a PNEEPEI. Porém, diferentemente das outras entrevistadas, Silvana pondera as dificuldades diárias para seguir essas orientações, apontando que há um esforço para tanto, mas que nem sempre é possível atendê-las. As colocações a seguir confirmam isso:

Primeiro o Decreto 5.626, tentamos seguir ao máximo, tentamos dar prioridade ao surdo no ensino da Libras, assim como diz o Decreto e buscamos todas essas Resoluções: 02, 04 e conforme essas Resoluções vão mudando a gente vai seguindo todas elas. [...] A gente percebe as vezes que as Resoluções que surgem, nem sempre dá para cumprir tudo que está ali, a gente tenta fazer da melhor forma possível, mas a gente se pauta muito na questão que não seria uma legislação, mas a Política que é hoje, que é a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Então, a gente tenta se basear nela. [...] Então assim, a gente segue todas as Resoluções, mas em cima do que dá para ser feito (Silvana, coordenadora do CAS).

Este trecho da entrevista de Silvana desvela o distanciamento existente entre a proposta de um documento legal, regulador ou orientador, e sua implementação efetiva no cotidiano escolar. O CAS, como abordado no capítulo anterior, é um órgão que tem grande poder de decisão no que diz respeito à educação de surdos. No âmbito dos serviços direcionados a este público-alvo de alunos, este Centro fica responsável pelo gerenciamento de todos os processos: a seleção de profissionais, o encaminhamento à SED para efetivar as contratações, o acompanhamento do trabalho (planejamento, monitoramento e avaliação) e a formação. Para cada uma dessas responsabilidades é necessário ter flexibilidade a fim de tentar “o possível” a partir da realidade existente. Nesse sentido, as escolas estaduais do interior, por não terem um contato direto com o CAS e, especialmente, pela falta de profissionais para o atendimento em todas as escolas, acabam evidenciando mais as dificuldades de implementação das proposições legais.

⁸⁹ Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009 - Institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Esse arcabouço legal que determina a inserção dos alunos surdos em classes comuns do ensino regular na perspectiva da educação inclusiva chega na escola pesquisada por meio das Resoluções da SED. A coordenadora pedagógica aponta que:

Todas as leis e normas que é deles⁹⁰ são incluídas até no nosso regimento escolar, é uma questão obrigatória. [...] Todas vêm da Secretaria. [...] E quando a gente quer colocar uma coisa, aí a gente pega e passa uma CI, manda para eles e aí eles já nos mandam uma resposta (Mariana, coordenadora pedagógica).

Tendo em vista essa dinâmica, evidencia-se que os sujeitos da escola nem sempre possuem uma compreensão das políticas educacionais de forma macro, pois os instrumentos legais utilizados para o funcionamento da instituição já estão diluídos nas Resoluções da SED.

Um dos pontos positivos da proposta de educação inclusiva que vai aos poucos ganhando força no estado é a descentralização dos serviços da Educação Especial para o interior. A escola pesquisada se beneficia dessa descentralização por ter um NUESP na cidade que, mesmo com dificuldades⁹¹, consegue apoiar o processo educacional dos alunos surdos. Porém, é possível detectar que há vários problemas no momento da implementação dos serviços advindos da própria realidade escolar que no seu cotidiano vivencia situações concretas - como a falta de informações, o contato com a SED por meio de Comunicados Internos, a necessidade de formação de todos os profissionais envolvidos, a organização dos serviços no dia a dia escolar, dentre outros – que desembocam em estratégias particulares e pontuais que nem sempre estão em total consonância com os documentos reguladores e orientadores.

Mesmo assim, ou seja, mesmo diante de dificuldades diárias para vivenciar uma realidade inclusiva, o que se pode detectar por meio da observação realizada na escola, bem como das informações da maioria dos entrevistados é que a escolarização dos alunos surdos em classes comuns do ensino regular não é algo questionável. Os sujeitos da escola vivem uma dinâmica positiva em relação à percepção que possuem sobre a inclusão. A maioria não questiona se ela é benéfica ou não - a aceitam como algo definitivo⁹². Apesar dos desafios e dificuldades advindos desse processo, que serão tratados neste capítulo, o entendimento geral da instituição é o de que os alunos surdos devem estar onde estão. A escola enquanto polo na

⁹⁰ A coordenadora está se referindo aos alunos surdos.

⁹¹ A maior dificuldade evidenciada por meio da entrevista da técnica do NUESP está no fato de ter apenas uma técnica para o atendimento da demanda do município.

⁹² Com exceção da coordenadora do CAS, do instrutor surdo e de uma das professoras da SRM, que acreditam que a inclusão não é a melhor opção para os alunos surdos, especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, assunto que será explanado no próximo capítulo.

educação de surdos é entendida como um aspecto positivo para o município. Este fato ganha destaque e será melhor explicado a seguir.

Ao serem questionados sobre o motivo pelo qual a escola se tornou uma referência no município no âmbito da educação de surdos os entrevistados elencam quatro denominadores principais: sua localização, no centro da cidade; os serviços qualificados que oferece: intérpretes educacionais, instrutor surdo e SRM; a concentração de surdos que foi historicamente ocorrendo, o que motivou outros surdos a desejarem estudar ali; e o fato da escola ter sido a primeira no município a atender surdos, tanto na classe especial e sala de recursos (que antes era projetada a partir da perspectiva oral de ensino com microfones, isolamento acústico, etc) quanto na classe comum do ensino regular quando as determinações estaduais passam a indicar que todos os alunos (surdos e ouvintes) devem frequentar os mesmos espaços, atendendo aos pressupostos da educação inclusiva.

Algumas das afirmações feitas pelos entrevistados, que reforçam os motivos evidenciados, merecem atenção. A gestora da área de Educação Especial ressalta que um dos aspectos que levou o estado a se organizar em escolas polos reside no fato de não ter profissionais capacitados para atenderem os alunos surdos, por exemplo, em todas as escolas da rede. Assim, ao reuni-los em uma escola é possível oferecer melhores condições de acompanhamento ao grupo. Além disso, a entrevistada explica que essa opção, especialmente no caso dos alunos surdos, se justifica pelo fato da convivência entre os pares. Segundo Vivian:

[...] A escola é inclusiva para todos, a única coisa que nós, que colocamos escola polo para surdos, porque existem pesquisas que dizem que o aluno tem que conviver um com o outro, até porque, por causa da língua. Então, eles têm que estar juntos (Vivian, gestora da área de Educação Especial do estado).

As considerações de Vivian estão em consonância com as determinações da PNEEPEI ao expressar, na página 11, que “devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular” (BRASIL, 2008).

Apesar deste entendimento da gestora, observa-se que na prática nem sempre isso ocorre. Na escola pesquisada, por exemplo, no período matutino havia duas salas de 8º ano – uma com um surdo e outra com dois surdos. Marcos, aluno que estuda sozinho em uma das salas, expressa claramente em sua entrevista o quanto considera importante a convivência entre surdos e ouvintes e o quanto a escola Shirley Vilhalva se destacou, historicamente, por ter sido a primeira a proporcionar essa junção dos surdos no município. Segundo ele:

Eu gosto de ver, tem ouvintes e surdos sinalizando. Olhar isso, a Libras, é legal, porque antes não tinha isso. Os alunos não tinham intérprete. [...] Aqui foi a primeira escola que atendeu os alunos surdos, as outras não atendiam, foi uma novidade para os surdos. Eu gosto daqui (Marcos, aluno surdo do 8º ano).

Marlene, uma das professoras da SRM, responsável pela área de Língua Portuguesa, explicita como, historicamente, a escola foi incorporando a ideia de ser polo no atendimento a alunos surdos:

Acho que primeiro a escola Shirley Vilhalva⁹³ foi considerada há alguns anos atrás como escola modelo e acho que a partir desse nome, desse título que ela teve, a Secretaria de Educação investiu na escola como um ponto de referência. [...] Aqui foram qualificados a trabalhar a Educação Especial, a referência deles sempre foi aqui (Marlene, professora da SRM).

A escola pesquisada é polo tanto no atendimento escolar (realizado com o apoio dos intérpretes educacionais), concentrando a maioria dos surdos do município que estão na segunda etapa do Ensino Fundamental, quanto no AEE. Especificamente sobre o AEE, a coordenadora do NUESP explicita que isso ocorre porque uma das professoras responsáveis pelo atendimento da SRM na escola⁹⁴ é a única no município, nessa função, que tem fluência em Libras. Conforme Alessandra:

Então, pela nossa legislação do MEC todas as salas de recursos têm que ser multifuncionais, quer dizer, deveriam estar atendendo todos. Só que a professora Roberta, que atende na Shirley Vilhalva, é a única que tem Libras, foi capacitada, já fez o Prolibras em Campo Grande, então o que a gente tem feito? Direcionado todos esses alunos surdos para a sala de recursos da escola Shirley Vilhalva, de manhã. E à tarde atende por área, mas tem o intérprete que acompanha (Alessandra, técnica do NUESP).

Diante disso, não apenas os surdos que frequentam a escola, mas também os poucos surdos que não estudam ali⁹⁵ se deslocam no contraturno para o AEE, que tem a presença da Libras em alguma medida.

⁹³ Informa-se que o nome da escola foi modificado para manter seu anonimato neste e em todos os trechos das entrevistas em que seu nome é mencionado. Semelhantemente, quando um entrevistado se refere a algum sujeito da escola ou fora dela utilizam-se pseudônimos para denominá-lo.

⁹⁴ Vale lembrar que a SRM funciona de duas formas: de manhã com uma professora fluente em Libras e a tarde com duas professoras que dividem o atendimento por área: Língua Portuguesa e Matemática. Como essas duas professoras não sabem Libras elas contam com o apoio de um intérprete educacional.

⁹⁵ Segundo Alessandra, os familiares dos surdos que optaram por matricular seus filhos em outras escolas foram atendidos pela SED. Esses alunos também possuem o apoio do intérprete educacional. Porém, são poucas as

Com essas informações quer se afirmar que a proposta de educação inclusiva está bem articulada entre a gestão da Educação Especial no estado, os principais serviços de apoio à inserção dos alunos surdos em classes comuns do ensino regular (CAS e NUESP) e a escola. Ou seja, essa determinação, presente nos documentos estaduais, se alicerça na escola Shirley Vilhalva sem maiores questionamentos - ela faz parte do discurso dos sujeitos entrevistados e está amalgamada à realidade escolar.

Mas, o que é educação inclusiva? Como compreender esse conceito na atualidade? Como o estado de Mato Grosso do Sul incorpora esse paradigma? E a escola pesquisada? Essas questões norteiam a discussão central deste capítulo. Explicita-se, em um primeiro momento, o conceito de educação inclusiva a partir de uma perspectiva mais ampla apontando os aspectos históricos, econômicos, políticos e ideológicos que o subsidiam. Para tanto, utilizam-se as reflexões de alguns pesquisadores do campo da Educação Especial que se debruçam sobre este assunto (LAPLANE, 2011; FERREIRA e FERREIRA, 2004; RODRIGUES, 2005; MENDES, 2006; ARRUDA, KASSAR e SANTOS, 2006, entre outros).

Posteriormente, o capítulo se volta para o entendimento da educação inclusiva no âmbito do MEC por meio da análise dos programas atuais que visam sua implementação e dos últimos documentos legais promulgados no país a fim de evidenciar os desdobramentos desta proposta no estado de Mato Grosso do Sul, documentos esses que atingem diretamente a escola pesquisada.

Na sequência, destaca-se o entendimento da escola Shirley Vilhalva sobre o assunto a partir das entrevistas realizadas com os diferentes segmentos que compõem o universo escolar. Para tanto, optou-se pela escolha de três subtemas que possuem intrínseca relação com a implementação da educação inclusiva: a organização dos serviços de Educação Especial; a socialização; e a escolarização.

Por fim, a última seção evidencia os pontos/aspectos centrais debatidos no capítulo, apresentando a concepção de educação inclusiva percebida na escola pesquisada.

3.1 Educação inclusiva: teorizando concepções, contradições e desafios

Esta seção se volta para a discussão da educação inclusiva objetivando apresentar as concepções subjacentes a esta proposta, bem como as contradições que a permeiam.

famílias que fizeram essa opção. Ou seja, a maioria dos surdos do município de Três Lagoas que está cursando a segunda etapa do Ensino Fundamental estuda na escola Shirley Vilhalva.

A reflexão se configura a partir da década de 1990, pois é neste momento histórico que a educação inclusiva passa a ser mais disseminada no país. Bueno (2008) enfatiza que as movimentações em torno da educação inclusiva antecedem a década de 1990. Mas é fato que neste período essa discussão ganha força em consequência, especialmente, dos documentos internacionais que são amplamente disseminados: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

Mendes (2010, p. 105), ao analisar a Educação Especial no contexto dos anos noventa explicita que:

Diante dos problemas de desempenho da educação nacional o país vai sendo cada vez mais pressionado por agências multilaterais a adotar políticas de “educação para todos” e de “educação inclusiva”. Num contexto onde uma sociedade inclusiva passou a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começou a se configurar como parte integrante e essencial desse processo (grifos da autora).

Explicitado o recorte teórico para a discussão da educação inclusiva ressalta-se que esta reflexão se torna necessária neste trabalho considerando, como já exposto, que este paradigma explica a configuração atual da educação de surdos no estado de Mato Grosso do Sul, justificativa essa que está incorporada nos discursos de parte dos sujeitos que compõe a escola pesquisada.

Optou-se pelo uso do termo educação inclusiva ao invés de escola inclusiva ou inclusão escolar porque, concordando com Rodrigues (2005), a escola só será inclusiva se a educação assim o for. O autor questiona a viabilidade da escola inclusiva em uma sociedade excludente, ao enfatizar que “uma escola inclusiva numa sociedade que não o é, não parece realmente desejável, muito menos, possível, dado que, se os valores da escola não tiverem uma expressão no seu exterior, carecerão de sustentabilidade e de sentido” (RODRIGUES, 2005, p. 47).

Souza e Góes (2013, p. 163) também questionam o vocábulo “inclusão”, porém sob outra perspectiva. Asseveram, a partir da análise etimológica do termo, que “incluir pode significar: fechar num grupo o que dele não fazia parte; tomar como membro elementos secundários e enclausurar as diferenças”.

As dificuldades relacionadas à efetivação da educação inclusiva e o questionamento sobre o próprio vocábulo “inclusão” aguçam ainda mais a necessidade de reflexão em torno dessas questões.

Um outro aspecto importante de ser mencionado é que procura-se posicionar o debate a respeito da educação inclusiva para além dos argumentos ideológicos e do romantismo, como alerta Mendes (2006).

Rodrigues (2005) discute a respeito da celeridade do termo “inclusão” nos discursos e documentos oficiais, especialmente a partir da Declaração de Salamanca. Sem dúvida este documento foi decisivo, ao menos no campo teórico, por questionar as práticas excludentes no âmbito educacional e propor a construção de uma educação que ofereça a oportunidade a todos os alunos de viver e conviver juntos.

Para uma análise mais contextualizada da Declaração de Salamanca é preciso considerar que este documento é reflexo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, momento em que diversos países discutem a respeito da qualidade e da equidade da educação, bem como a sua universalização.

Para Bueno (2008), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, apesar do discurso em prol da educação democrática, tem um viés de seletividade escolar. A defesa da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todos os alunos parece ser promissora. Porém, essas necessidades são entendidas de forma restrita, vinculadas apenas à leitura, escrita, cálculo, solução de problemas e conhecimento básico para participação social. Assim, segundo Bueno (2008, p. 48):

[...] esta é uma contradição de todo o processo de globalização baseado nas leis do mercado, que produz uma massa de sujeitos aos quais não se oferece mínimas condições para usufruírem da riqueza material e cultural produzida, das quais uma de suas expressões pouco evidente é a ambiguidade de uma declaração internacional que pretende ser a resposta para os problemas que assolam a educação escolar em todo o mundo.

A universalização da educação, sem uma (re)organização dos sistemas educacionais, acaba por resultar em situações de exclusão. O direito à educação não pode ser reduzido ao acesso às escolas regulares comuns de ensino. Kassar, Arruda e Benatti (2007, p. 29) denominam esse tipo de acesso de “atendimento universal precário”.

Torres (2001) pondera que sob o lema “educação para todos” o que se firmou com a Declaração assinada em Jontiem foi a uniformidade, ou seja, a convenção de um modelo universal de educação. Para a autora, isso ocorreu devido à influência dos organismos

internacionais⁹⁶ nas políticas educativas dos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

Como, então, basear uma proposta de educação inclusiva focando nas necessidades educacionais especiais⁹⁷ de um grupo consideravelmente diverso de alunos⁹⁸ com base no ideário de um documento⁹⁹ que, apesar de se propor a uma educação para todos, desconsidera as diferenças ao preconizar um modelo uniforme? Caberiam todos neste modelo?

A leitura da Declaração de Salamanca remete à ideia de que a proposta de educação inclusiva seria suficiente para garantir a educação para todos. É como se ela fosse o meio mais eficaz para tanto. O texto deixa claro que se entende por educação inclusiva aquela que se efetiva em classes comuns do ensino regular¹⁰⁰. Todavia, outros encontros realizados posteriormente, também em âmbito internacional, se preocupam com a mesma questão: como construir uma escola de fato inclusiva que acolha a todos os alunos, independentemente de suas características individuais.

Em 1999 ocorreu na Inglaterra um encontro para a revisão do desenvolvimento da educação inclusiva naquele momento – cinco anos após a Declaração de Salamanca. Neste evento elaborou-se o documento “Superando a exclusão por meio de abordagens inclusivas em educação: um desafio e uma visão” (FERREIRA, 2006). Em 2008, na 48ª Conferência Internacional de Educação, em Genebra, a educação inclusiva também foi colocada em pauta gerando um documento organizado pela UNESCO e a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação, intitulado “Tornar a Educação Inclusiva”¹⁰¹. Em 2007 ocorreu a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência, em Nova York, que resultou no conteúdo do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, orientando, no âmbito da educação (artigo 10º), que os Estados Partes devem assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Assim, esta pauta não está esgotada. Este ainda é um desafio atual.

⁹⁶ Os organismos internacionais que financiaram a Conferência Mundial de Educação para Todos foram: Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial.

⁹⁷ Termo utilizado na Declaração de Salamanca.

⁹⁸ Conforme o texto da Declaração de Salamanca as necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Assim, diferentes grupos de alunos são mencionados: “deficientes, superdotados, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados” (UNESCO, 1994, p. 03).

⁹⁹ A Declaração de Salamanca incita os organismos internacionais, especialmente os responsáveis pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos a endossar a educação inclusiva e “apoiar o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais” (UNESCO, 1994, p. 02).

¹⁰⁰ Na estrutura de ação em Educação Especial, a orientação nº 07 explicita que “o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (UNESCO, 1994, p. 05).

¹⁰¹ Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>>. Acesso em mar. 2015.

Ferreira (2006, p. 216-217), ao ponderar sobre a década de 1990 e os diversos encontros ocorridos em prol da educação para todos conclui que:

[...] mesmo considerando-se a década promissora em “boas intenções” para o desenvolvimento educacional, ela não se caracterizou como um período de vontade política significativa, rupturas e realizações (grifo da autora).

Para esta autora isso ocorreu porque não se conseguiu eliminar as disparidades que privilegiam grupos dominantes em detrimento de grupos desfavorecidos.

As ponderações realizadas até o momento, isto é, a proposta de uma educação inclusiva em uma sociedade excludente; a forma como este paradigma se colocou de maneira célere; e a equivocada ideia de que a educação inclusiva é eficaz na garantia da educação para todos levam ao entendimento de que este ideário não surge ingenuamente no país.

Para compreender melhor esta afirmação faz-se necessário refletir sobre as condições políticas, econômicas e sociais relacionadas ao momento em que a educação inclusiva desponta no cenário educacional brasileiro, ou seja, a década de 1990. Afinal, como afirma Padilha (2007, p. 136-137), apoiada nas concepções de Bakhtin, os discursos não são transparentes e exigem “uma análise do território social onde acontecem, refletindo e refratando a realidade em transformação, ou seja, trata-se de pesquisar as palavras na trama das relações sociais”.

Para Kassir (2011), a disseminação das ideias acerca da educação inclusiva pode ser atribuída a pelo menos três aspectos: i) às mudanças ocorridas depois da II Guerra Mundial, quando surge uma preocupação com as pessoas que ficaram deficientes em consequência dos conflitos bélicos; ii) à organização das pessoas com deficiência, pais e profissionais em defesa de seus direitos; iii) às convenções internacionais que são ratificadas no país. Este terceiro aspecto é mais explorado neste capítulo, considerando sua expressão nos documentos oficiais nacionais e estaduais.

Na década de 1990 está se vivendo, em âmbito mundial, a intensificação da internacionalização das economias capitalistas, também conhecido como processo de globalização, no qual os problemas sociais engendram novos focos de discussões surgindo a necessidade de se repensar o próprio capitalismo (DUPAS, 1998).

A globalização, segundo Dalarosa (2003, p. 201), pode ser entendida como um “processo de evolução e organização do sistema econômico capitalista no plano mundial”¹⁰². Especialmente na década de 1990, conforme Dupas (1998), os problemas sociais engendram novos focos de discussões surgindo a necessidade de repensar o próprio capitalismo. É neste contexto, em nosso país, que se inserem as narrativas neoliberais.

Importa ressaltar que o Brasil, assim como outros países da América Latina, adere tardiamente ao pensamento neoliberal. O neoliberalismo ganha terreno mundialmente a partir da década de 1970¹⁰³. Anderson (1995) analisa este período explicitando a crise do modelo econômico do pós-guerra, que resultou em baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação. Neste cenário, segundo o autor, era necessário:

[...] manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas (ANDERSON, 1995, p. 11, grifo do autor).

Essas proposições ganham força e terreno no Brasil apenas na década de 1990, no governo do então presidente Fernando Collor de Melo, após discussões travadas em novembro de 1989, em Washington, que geraram o que ficou conhecido como “Consenso de Washington”. O objetivo deste encontro, que reuniu funcionários do governo norte-americano e organismos internacionais, foi a avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Para relatar suas experiências estiveram presentes também diversos economistas latino-americanos (BATISTA, 2005).

As orientações neoliberais advindas deste encontro, apresentadas como propostas modernizadoras, foram encampadas pelo Brasil e podem ser concretamente visualizadas na Reforma do Estado implementada em 1995, já no governo Fernando Henrique Cardoso. Segundo Batista (2005, p. 17):

¹⁰² Cabe esclarecer que o entendimento da globalização como parte da lógica interna do capitalismo significa que este fenômeno não é específico da década de 1990, mas se acentua neste período. Isso justifica a opção de alguns autores, como Castanho (2003), pela utilização do termo globalização contemporânea ao se referir à atualidade.

¹⁰³ Conforme explicita Paula (2005), as ideias neoliberais começam a ganhar espaço na vida política e econômica de alguns países devido ao reconhecimento de seus principais mentores, Hayek e Friedman, na década de 1970. Ambos ganham o prêmio Nobel na área da economia: Hayek em 1974 e Friedman em 1976. Esses prêmios legitimam seus postulados, que são aderidos fortemente na década de 1980 pela Inglaterra e Estados Unidos.

Passou-se a admitir abertamente e sem nuances a tese da falência do Estado, visto como incapaz de formular a política macroeconômica, e à conveniência de se transferir essa grave responsabilidade a organismos internacionais, tidos por definição como agentes independentes e desinteressados aos quais tínhamos o direito de recorrer como sócios. [...] Passou-se simplesmente a admitir como premissa que o Estado não estaria mais em condições de exercer um atributo essencial da soberania, o de fazer política monetária e fiscal.

Com relação aos problemas sociais, este mesmo autor assevera que:

O Consenso de Washington não tratou tampouco de questões sociais como educação, saúde, distribuição da renda, eliminação da pobreza. Não porque as veja como questões a serem objeto de ação numa segunda etapa. As reformas sociais, tal qual as políticas seriam vistas como decorrência natural da liberalização econômica. Isto é, deverão emergir exclusivamente do livre jogo das forças da oferta e da procura num mercado inteiramente autorregulável, sem qualquer rigidez tanto no que se refere a bens quanto ao trabalho. Um mercado, enfim, cuja plena instituição constituiria o objetivo único das reformas (BATISTA, 2005, p. 20).

O neoliberalismo, entendido por alguns autores como “novo liberalismo” (DALAROSA, 2003; HOFLING, 2001), pode ser concebido como uma diferente roupagem utilizada pelo sistema capitalista, na década de 1990, para preservar sua essência em mais um momento de crise¹⁰⁴.

Soares (2002) destaca as características deste modelo de acumulação enfatizando que os direitos sociais perdem sua identidade, o âmbito privado ganha força e a legitimação do Estado se reduz à ampliação do assistencialismo. Harvey (2008, p. 12) relaciona essas características com o próprio conceito de neoliberalismo, afirmando que:

[...] o neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio.

¹⁰⁴ Não há um consenso entre os estudiosos sobre a tese de que o neoliberalismo seja um “novo” liberalismo. Os autores que advogam que sim, como Dalarosa (2003, p. 199), afirmam que “*liberalismo* é um conceito político-econômico que diz respeito à liberdade econômica em relação às políticas do Estado, sendo que *neo* significa novo. Então, *neoliberalismo* significa um novo liberalismo, ou seja, o liberalismo hoje” (grifos do autor). Já para Anderson (1995, p. 22), o neoliberalismo é um fenômeno distinto do liberalismo clássico definindo-o como um movimento ideológico, autoconsistente, “mais parecido ao movimento comunista de ontem do que ao liberalismo eclético e distendido do século passado”. O papel do Estado se coloca de maneiras diferentes no liberalismo e no neoliberalismo. Conforme Prado (2005, p. 132), “o Estado, para o liberalismo clássico, deve ser economicamente passivo; para o liberalismo social, ele deve regular ativamente a atividade econômica; já para o neoliberalismo, ele deve ser um agente econômico ativamente passivo”.

Eis a relação do neoliberalismo com a globalização. Harvey (2008, p. 13) destaca que o bem social é maximizado quando há um enquadramento de todas as ações humanas no domínio do mercado. Isso requer tecnologias de informação para “acumular, armazenar, transferir, analisar e usar massivas bases de dados para orientar decisões no mercado global”. Ainda conforme este autor:

Essas tecnologias comprimiram a crescente densidade das transações de mercado tanto no espaço como no tempo; produziram uma expansão particularmente intensa, do que denominei alhures “compreensão do tempo-espaço”: quanto mais ampla a escala geográfica (o que explica a ênfase na “globalização”) e quanto mais curtos os períodos de tempo dos contratos de mercado, tanto melhor (HARVEY, 2008, p. 13, grifos do autor).

Este cenário atinge diretamente a educação porque a ideologia neoliberal sugere que o Estado diminua seu papel interventor no âmbito das políticas sociais para que seja possível ser “máximo” no âmbito da reprodução do capital, servindo ao mercado¹⁰⁵. Sobre este aspecto, Tumolo (2003, p. 172-173) ressalta que:

A necessidade de uma maciça e crescente intervenção do Estado na economia, bem como a utilização também ascendente de recursos para realização de suas outras funções precípuas, inclusive as de coerção e repressão, vêm obrigando o Estado a se desvencilhar de tarefas que a ele foram atribuídas por razões históricas-políticas, a saber, as chamadas políticas sociais – educação, saúde, previdência e seguridade social, etc. Trata-se da constituição daquilo que vem sendo denominado de “Estado mínimo”. Contudo, é preciso salientar que este é apenas um dos “lados da moeda”, já que o “outro lado” expressa o “Estado máximo”, ou seja, ele é “mínimo e máximo” ao mesmo tempo. Para ser “máximo” na sua função determinante de salvaguardar a reprodução do capital no seu movimento contraditório, o Estado vê-se obrigado a ser “mínimo” no atendimento às políticas sociais (grifos do autor).

Assim, na perspectiva neoliberal o Estado deve servir ao capital. Prado (2005, p. 132-133) explicita de forma esclarecedora essa relação entre o Estado e o capital, bem como as consequências advindas desta intersecção:

Deve ser, pois, um Estado que cria ativamente as condições para a acumulação do capital, que protege os monopólios das crises econômicas, que enfraquece o poder dos sindicatos de trabalhadores assalariados, que

¹⁰⁵ Entende-se mercado, conforme Bruno (2003), como o poder dos grandes grupos econômicos transnacionalizados, que planejam e coordenam a economia em nível global.

despoja os trabalhadores da seguridade social, que privatiza as empresas públicas, que transforma a oferta de bens públicos (como as estradas, os portos, etc.) em serviços mercantis, que não só levanta, enfim, os obstáculos ao funcionamento dos mercados e das empresas, mas é capaz de criar as condições para que estas últimas operem de modo lucrativo.

É nesse cenário de contradições que a educação inclusiva emerge. Contradições porque a educação inclusiva exige, no plano ideal, uma (re)organização dos sistemas de ensino (CARVALHO, 2011); um olhar atento para a formação (inicial e continuada) de professores (FERREIRA, 2006); uma revisão das políticas e práticas pedagógicas (FERREIRA e FERREIRA, 2004); e investimentos de toda ordem - materiais, humanos e organizacionais (RODRIGUES, 2005) -, a fim de que as instituições escolares tenham condições de atender às demandas de todos os alunos, dentre esses, os com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Por outro lado, está se vivendo no país um enxugamento do papel do Estado que afeta diretamente a educação enquanto uma política pública social.

Neste contexto de globalização, a partir das prerrogativas neoliberais, o enxugamento do papel do Estado pode ser claramente percebido no Brasil por meio da Reforma do Estado, de 1995, que defendia a organização de um Estado Social-Liberal. A reforma girou em torno de quatro eixos: a delimitação das funções do Estado (privatização, terceirização e publicização¹⁰⁶); a redução do grau de interferência do Estado (programas de desregulação, configurando o Estado como protetor da economia nacional); o aumento da governança (capacidade de efetivar as decisões do governo); e o aumento da governabilidade (aumento do poder do governo, bem como a legitimidade do Estado e do governo com a sociedade) (BRESSER-PEREIRA, 1997).

Alguns serviços não devem ser privatizados, mas precisam ser descentralizados. Assim, a educação passa a ser publicizada, significando a intervenção do Estado mais como articulador do que executor (ARRUDA, KASSAR e SANTOS, 2006).

Diante disso, no âmbito da Educação Especial, o embate entre o público e o privado permanece nessa “nova” configuração. As diversas Leis nacionais que indicam a inserção dos alunos público-alvo da Educação Especial em classes comuns do ensino regular a partir da década de 1990, mediadas pelos eventos internacionais também ocorridos nesta década, demonstram este movimento. Como exemplo cita-se a Lei nº 9.394/1996, a LDB.

¹⁰⁶ A privatização refere-se à transformação de uma empresa estatal em privada; a terceirização trata-se da transferência dos serviços auxiliares ou de apoio para o setor privado; e a publicização significa a transferência dos serviços sociais e científicos até então prestados pelo Estado para o setor público não-estatal (QUILES, 2008).

Esta Lei traz prerrogativas do movimento da educação para todos por meio da efetivação da educação inclusiva. Enfatiza que a matrícula dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação deve ocorrer, preferencialmente, no ensino regular, em classes comuns. Porém, abre-se a possibilidade de permanência das escolas e classes especiais (artigo 58º, parágrafos 1º e 2º).

Arruda, Kassar e Santos (2006) mostram que mesmo quando os documentos nacionais determinam a inserção em classes comuns do ensino regular continua-se garantindo a abertura às organizações não-governamentais na execução dos serviços direcionados à população alvo da Educação Especial. O caráter privado do atendimento por meio do oferecimento da educação por instituições não-estatais, mas que são predominantemente financiadas pelo Estado, permanece tendo lugar no âmbito da Educação Especial.

Todavia, é inegável que as propostas educacionais para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação vão se direcionando de forma convicta e pontual para o poder público por meio das matrículas em classes comuns das escolas regulares. A Resolução nº 02/2001 (que institui as diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica) é mais enfática nesse sentido. Mesmo que ainda continue existindo a possibilidade de manutenção das classes e escolas especiais, neste documento fica evidente que essa opção só deve ocorrer em caráter extraordinário (artigos 9º e 10º).

Isso gera, de imediato, a seguinte questão: não seria esse um movimento contraditório diante das mudanças no papel do Estado que neste momento histórico é menos interventor e mais articulador? Arruda, Kassar e Santos (2006) indicam que não, pois nessa configuração, de redução do papel do Estado nas políticas educacionais, a educação inclusiva se coloca como uma forma de barateamento de custos. Ou seja, a orientação de matrículas em classes comuns do ensino regular é eficaz para a garantia da eficiência do Estado – atende-se mais com menos recursos. Assim, o direcionamento para a educação inclusiva é também uma resposta às necessidades do Estado neste momento histórico que leva a um financiamento educacional mais barato. Ou seja:

O Estado brasileiro optou pelo atendimento para a criança com necessidades educacionais especiais na rede regular pública de ensino por essa opção se constituir na única alternativa que lhe resta, dentro da lógica da eficiência, da equidade e da complementariedade (ARRUDA, KASSAR e SANTOS, 2006, p. 110).

Corroborando com essa discussão, para Lancillotti (2003, p. 89) a inclusão é um movimento compensatório. A autora enfatiza que:

[...] contraditoriamente, em um momento de grande avanço tecnológico, que oferece a base para atender a uma maior amplitude de necessidades humanas, o número de excluídos só cresce. Para fazer frente à crise de acumulação decorrente de suas próprias contradições, o capitalismo avançou sobre necessidades nas quais antes não havia adentrado. Dessa forma, em razão da concorrência, aparecem novas fatias de mercado. Nesse contexto, surge o discurso da *inclusão* (grifo da autora).

Ferreira e Ferreira (2004, p. 24) também compreendem a educação inclusiva como uma resposta ao capitalismo. Os autores explicitam que ao mesmo tempo em que é possível identificar um certo nível de comprometimento com a educação das pessoas com deficiência percebe-se, também, a questão quantitativa do atendimento, “compatível com uma política de resultados para justificar compromissos governamentais em âmbito internacional”. Esses mesmos autores apontam que:

[...] não há de se ignorar o risco agravado de que, num contexto neoliberal, a educação inclusiva seja tomada pela perspectiva econômica do Estado Mínimo e tratada como uma estratégia para se eliminar serviços de educação especial já constituídos, configurando menos serviço a ser prestado pelo Estado, já que todos os alunos, com deficiência ou não, devem estar nas mesmas salas de aula. Pela égide da racionalidade neoliberal como a busca de maior eficiência na educação, menor custo e maior acesso, constitui-se uma realidade em que podemos ver as questões específicas do campo da deficiência serem secundarizadas, na perspectiva de uma escola para todos, e a educação a que as pessoas com deficiência têm direito ser reduzida ao acesso e permanência garantidos na sala de aula do ensino regular, sendo isso suficiente (FERREIRA e FERREIRA, 2004, p. 32-33).

Dessa forma, a matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial em classes comuns do ensino regular pode significar, em muitos casos, a inserção desses alunos na escola sem o provimento dos apoios e ajustes necessários. São esses casos, especialmente, que evidenciam o barateamento de custos.

Mendes (2006, p. 400) colabora com este debate ao salientar que:

[...] os determinantes econômicos têm servido como poderosos propulsores do movimento de inclusão, e têm transformado movimentos sociais legítimos de resistência em justificativas veladas para cortar gastos dos programas sociais, diminuindo assim o papel do Estado nas políticas sociais.

A partir das considerações feitas até o momento é possível afirmar que a educação inclusiva responde a várias frentes. Responde, por um lado, aos acordos internacionais que advogam a necessidade de ampliação do acesso à educação e responde, por outro lado, às prerrogativas neoliberais, já que muitas crianças que antes estavam em escolas especializadas e classes especiais passam a frequentar as classes comuns do ensino regular sem nenhum tipo de apoio, o que resulta no mesmo custo aluno de uma criança sem deficiência. Além disso, as crianças que por algum motivo não serão beneficiadas com essa inserção podem continuar frequentando as escolas especializadas mantendo-se, portanto, o caráter privado da Educação Especial por meio das instituições públicas não-estatais que historicamente têm uma função a cumprir dentro da lógica do sistema capitalista¹⁰⁷.

Esta forma de entendimento da educação inclusiva pode levar à noção de que diante deste cenário ela não é a melhor opção para a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial renunciando um fracasso educacional. Contudo, não se trata de uma via de mão única. A mesma legislação que atende às prerrogativas neoliberais e, portanto, encontra caminhos para um barateamento da educação, também possibilita um repensar sobre/na escola. A presença de alunos, antes excluídos do espaço escolar comum, que trazem demandas educacionais específicas pode levar a diferentes formas de atendimento e, dessa forma, a novas possibilidades de articulação social.

Além disso, a educação inclusiva, mesmo atendendo a uma lógica perversa, promove um posicionamento crítico e contundente contra todo e qualquer tipo de discurso contrário ao direito à educação, pois como salientam Ferreira e Ferreira (2004, p. 45):

Ainda que a inclusão escolar não assegure ou signifique inclusão social; ainda que os processos de exclusão social não sejam exclusivos das pessoas deficientes; ainda que a compreensão das possibilidades e desafios da educação dos alunos com deficiência não se esgote no âmbito da escola; ainda assim a educação é uma mediação fundamental para a constituição da vida dessas pessoas, um espaço do exercício de direitos e de interações significativas.

Diante disso, entende-se que a educação inclusiva como educação de qualidade¹⁰⁸ para todos os alunos não é sinônimo de impertinência. Nem tampouco, a compreensão da educação

¹⁰⁷ Para saber mais sobre a relação entre público e privado na Educação Especial consultar Jannuzzi (2004), Bueno e Kassar (2005) e Mendes (2010).

¹⁰⁸ Compreende-se educação de qualidade, conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 117), como “aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação”. No

inclusiva como garantia do direito à educação pública e gratuita, ou seja, oferecida e mantida pelo Estado. Porém, é preciso ter consciência a respeito da luta que se coloca como um desafio a fim de conquistar o ideal educacional que se quer atingir. Sua dimensão é maior que o espaço particular da escola, como assevera Laplane (2004, p. 05):

[...] a educação para todos não é uma questão que se refere apenas ao âmbito da educação, mas está relacionada às políticas sociais, à distribuição de renda, ao acesso diferenciado dos bens materiais e à cultura, entre outros.

As afirmações desta autora levam ao posicionamento de que a efetivação da educação inclusiva, para todos, tem uma relação intrínseca com o modo de produção da sociedade. Nas palavras da pesquisadora:

A questão nuclear em relação à realização dos ideais da educação inclusiva remete, no nosso país e em outros países em desenvolvimento, à desigualdade social típica dessas sociedades. A análise das tendências que marcam o processo de globalização não deixa dúvidas quanto aos valores que privilegia e aos modos como se organiza. No contexto do acirramento das diferenças sociais, provocado pelas tendências globalizantes, pela concentração de riqueza e pelos processos que a acompanham (redução do emprego, encolhimento do Estado etc.), a implementação de políticas realmente inclusivas deve enfrentar grandes problemas (LAPLANE, 2004, p. 17).

Essas ponderações elucidam o entendimento de que é necessário questionar as relações que promovem a desigualdade social e transformá-las. Castel (2013, p. 42), ao discutir sobre as inconsistências do termo “exclusão” pondera que as medidas tomadas para lutar contra este fenômeno são em geral preventivas e não reparadoras, pois:

[...] parece mais fácil e mais realista intervir sobre os efeitos de um disfuncionamento social que controlar os processos que o acionam, porque a tomada de responsabilidade desses efeitos pode se efetuar sobre um modo *técnico*, enquanto que o controle do processo exige um tratamento *político* (grifos do autor).

Seria a educação inclusiva mais uma medida preventiva? Kassar, Arruda e Benatti (2007) explicitam que como as políticas inclusivas não superam a exclusão/inclusão inerente ao capitalismo, as mesmas acabam por colaborar para um “ajustamento” da relação entre trabalho e capital.

Sobre este binômio – exclusão/inclusão – Martins (1997) traz contribuições importantes. Para o autor não existe exclusão: existe contradição e vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes. Ou seja, a exclusão precisa ser entendida como uma expressão de contradição e não como um estado fixo, irremediável. O pesquisador avança em suas reflexões ressaltando que em uma sociedade capitalista todos se incluem de alguma forma, mesmo que precariamente ou marginalmente. Em suas palavras:

O capitalismo na verdade desenraiza e brutaliza a todos, exclui a todos. Na sociedade capitalista essa é uma regra estruturante: todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não, fomos desenraizados e excluídos. É próprio dessa lógica de exclusão a *inclusão*. A *sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir*, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão (MARTINS, 1997, p. 32, grifos do autor).

Considerando a lógica do sistema capitalista é que autores como Laplane (2011), Padilha (2007), Lancillotti (2003), dentre outros, direcionam suas reflexões sobre a educação inclusiva para além do âmbito educacional questionando as bases econômicas da sociedade. Nesse sentido:

As soluções não podem ser formais mas devem ser essenciais – abarcar a totalidade das práticas educativas, porque ainda que formalmente haja leis e resoluções, há uma enorme probabilidade de inversões, enquanto a lógica capitalista neoliberal permanecer sem ser tocada, sem ser alterada (PADILHA, 2007, p. 138-139).

As ponderações realizadas até este momento fundamentam o seguinte posicionamento: a educação inclusiva deve ser entendida em meio a todas as contradições que a permeiam. É preciso um olhar crítico para fugir da armadilha de que essa proposta resolverá todos os problemas da escola e responderá às situações de exclusão que tantos alunos ainda sofrem no âmbito escolar, dentre eles, os surdos. Porém, faz-se necessário também compreender que os princípios da educação inclusiva possibilitam uma discussão importante a respeito da escola, dos seus valores e, principalmente, do direito a educação e à cidadania de todos. Como explicita Cury (2002, p. 246), “a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos”.

Assim, concorda-se com Mendes (2010, p. 106), ao enfatizar que a educação inclusiva é hoje um fenômeno de retórica:

O paradoxo é que ao mesmo tempo em que se trata de uma ideologia importada de países desenvolvidos, que representa um alinhamento ao modismo, pois não temos lastro histórico na nossa realidade que a sustente; não podemos negar que na perspectiva filosófica, a inclusão é uma questão de valor, ou seja, é um imperativo moral. Não há como questioná-lo nem na perspectiva filosófica nem política, porque de fato se trata de uma estratégia com potencial para garantir o avanço necessário na educação especial brasileira.

E concorda-se também com Carvalho (2011, p. 80), ao ressaltar que “são os princípios democráticos os que fundamentam os sistemas educacionais inclusivos”. Adere-se aos princípios apontados por esta autora como os que devem ser seguidos incansavelmente na busca pela efetivação da educação inclusiva:

- o direito à educação;
- o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um “modo igual” de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais;
- escolas responsivas e de boa qualidade;
- o direito de aprendizagem; e
- o direito à participação (CARVALHO, 2011, p. 81, grifo da autora).

Assim, apesar da clareza de que a educação inclusiva serve ao capital, responde às prerrogativas neoliberais e só será, talvez, efetivamente implementada quando houver uma mudança estrutural na sociedade, ela é também, e contraditoriamente, uma possibilidade palpável para se defender o direito educacional de tantos alunos que historicamente estiveram à margem da educação, como é o caso dos que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Laplane (2011, p. 32), apesar de chamar a atenção para a relação entre a educação inclusiva e a lógica da sociedade capitalista, assevera que a emergência de perguntas é necessária, “essencial para refletir sobre o impacto dos modos de compreensão do conceito, para contribuir na sua reformulação e explicitação e, finalmente, para reconsiderar as formas de implementação da política inclusiva”.

A partir das perguntas, dos questionamentos, das dúvidas, entende-se a educação inclusiva na lógica perversa do sistema capitalista, mas também na perspectiva do “vir a ser”, das possibilidades, dos encontros e desencontros, das infinitas trilhas que podem levar senão à transformação ao menos à reflexão profunda das práticas escolares. Ou seja, a educação inclusiva é compreendida, neste trabalho, parafraseando Marx (2003, p. 248), como uma

“síntese de múltiplas determinações”. Nesse sentido, atende a interesses múltiplos: os anseios do capital, mas também uma demanda social que se revela na luta pela educação como uma possibilidade de emancipação. Portanto:

Seja como for, se por um lado não é o caso de glorificar a inclusão *per se*, por outro lado também não se trata de simplesmente rejeitá-la. Como em qualquer outra questão social, é preciso sempre examinar detida e cuidadosamente os elementos que estão em jogo, em termos de suas proveniências e emergências, articulações, superposições, especificidades, efeitos. Convém, também, distinguir as variáveis que temos diretamente à nossa disposição daquelas que fogem ao nosso controle. Assim como não resolveremos os problemas sociais simplesmente “melhorando a educação”, não “salvaremos a educação” simplesmente efetivando a inclusão escolar (VEIGA-NETO e LOPES, 2007, p. 950, grifos dos autores).

Para encerrar esta seção destaca-se a compreensão da educação inclusiva como um contínuo processo, “implicando em dinamismo, mudanças de atitudes e muitas reflexões em torno de sua operacionalização, na escola e na sociedade” (CARVALHO, 1998, p. 161).

3.2 Operacionalização da Educação inclusiva no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul: evidenciando concepções, contradições e desafios

Teorizar sobre a concepção de educação inclusiva a partir de documentos oficiais não é uma tarefa fácil, principalmente porque este conceito não está explícito nos textos normativos. Ou seja, ao analisar um documento oficial, especialmente Leis e Decretos, não há uma definição conceitual evidenciada. Por isso, na seção anterior explicitou-se sobre os determinantes conjunturais que permearam o cenário nacional no momento em que a educação inclusiva passa a ser fortemente defendida, pois o entendimento desta conjuntura possibilitou/possibilita uma compreensão do que está implícito nos textos normativos.

Dos documentos pesquisados, apenas dois (um nacional e outro estadual) trazem de forma objetiva a definição de educação inclusiva: o Parecer nº 17, de 17 de agosto de 2011¹⁰⁹, que gerou a Resolução nº 02, no mesmo ano; e o Referencial Curricular do Ensino Fundamental de Mato Grosso do Sul, de 2012.

Conforme o Parecer nº 17/2001, na página 08:

¹⁰⁹ Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Apresenta as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na perspectiva da Educação Básica.

Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. Como parte integrante desse processo e contribuição essencial para a determinação de seus rumos, encontra-se a inclusão educacional (BRASIL, 2001).

Segundo este mesmo documento, os princípios que balizam a educação inclusiva, também entendida como o direito à educação e acesso às classes comuns do ensino regular, são: a preservação da dignidade humana, a busca da identidade e o exercício da cidadania. A diversidade é colocada como categoria central, conforme se observa na página 18:

[...] a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada (BRASIL, 2001).

Para o Referencial Curricular do Ensino Fundamental de Mato Grosso do Sul, na página 25:

O movimento da inclusão pressupõe uma reflexão sobre a educação para todos, tendo em vista que uma escola deve atender de forma plena suas demandas socioculturais, provocando mudanças em seu espaço e na formação docente, sendo necessário garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todos (MATO GROSSO DO SUL, 2012).

É possível evidenciar, na definição do documento estadual, as prerrogativas da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990. A Educação Especial é definida, assim como em diversos outros documentos nacionais (como a PNEEPEI, de 2008), como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades. Assim, conforme a página 26 deste documento, a Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva:

[...] propõe às escolas o desafio de construir coletivamente condições para atender bem a diversidade de seus estudantes, garantindo o acesso, a permanência e a aprendizagem no ensino regular, disponibilizando recursos, serviços e atendimento educacional especializado, investindo na formação continuada de professores e demais profissionais da educação, buscando a participação da família e da comunidade, disponibilizando acessibilidade arquitetônica, nos mobiliários, nas comunicações e informação e

estabelecendo articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (MATO GROSSO DO SUL, 2012).

Inúmeros desafios são apontados para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, envolvendo: acesso, permanência e aprendizagem dos alunos no ensino regular, em classes comuns; recursos e serviços, como o AEE; formação de professores; acessibilidade; e articulação com outros setores sociais como a saúde, assistência social, etc.

Diante desses desafios, importa para esta pesquisa compreender como ocorre a operacionalização da educação inclusiva, já que esta proposta norteia os documentos estaduais nos últimos anos, atingindo a educação de surdos, como já evidenciado no capítulo anterior. Assim, esta seção explicita os mecanismos e estratégias utilizados a fim de implementar a proposta de educação inclusiva no âmbito particular da escola regular comum.

Para tanto, optou-se pela análise dos últimos programas nacionais que têm na educação inclusiva seu foco central, bem como os documentos nacionais e estaduais mais recentes, já que objetiva-se compreender o momento atual a fim de subsidiar a análise dos dados da escola pesquisada. Além disso, o entendimento apenas da concepção de educação inclusiva não traz todos os elementos necessários para a compreensão de sua efetivação. Faz-se necessário assimilar os modos empreendidos para a concretização desta proposta nas escolas, o que pode ser desvelado por meio dos próprios documentos legais, bem como dos programas que se voltam para este fim. Portanto, o que se busca nesta etapa do estudo é captar como o MEC materializa a chamada educação inclusiva nos dias atuais e como as estratégias utilizadas impactam a educação dos alunos surdos.

Os documentos oficiais dos últimos anos (a partir do início do século XXI) têm evidenciado a preocupação do MEC com a disseminação da educação inclusiva. Além do arcabouço legal, diversos programas têm sido lançados a fim de contribuir neste intento (GARCIA, 2013).

O primeiro programa governamental mais atual que indica essa preocupação foi lançado em 2003 pela então Secretaria Nacional de Educação Especial (SEESP): “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”. No sítio do MEC os objetivos deste Programa estão sistematizados como: promover a formação de gestores e educadores das redes municipais e estaduais de ensino a fim de oferecer os serviços da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Orienta-se que as redes de ensino incluam nas classes comuns do ensino regular alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, atendendo-os com qualidade.

Ainda segundo informações contidas no sítio do MEC o programa, de 2003 a 2007, atendeu 94.695 profissionais em 5.564 municípios. A formação baseou-se em um curso de 40 horas em que se formavam multiplicadores que, por sua vez, após o curso, passaram a formar outros profissionais. Em Mato Grosso do Sul foram implementados cinco polos envolvendo setenta e dois municípios¹¹⁰.

Fica explícito que para o MEC educação inclusiva significa inserção em classes comuns do ensino regular. Mas a questão que mais chama atenção é: como transformar sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos com uma formação de 40 horas? E, ainda, que subsídios possuem os “formadores”, com um curso de 40 horas, para formar outras pessoas? O modo de organização do programa em questão indica a superficialidade com que são tratadas as problemáticas no âmbito da Educação Especial.

Caiado e Laplane (2009, p. 309-310), ao analisarem este programa focalizam, entre diversos pontos de tensão, que uma ampla gama de ações são agrupadas sob o rótulo “inclusão”. No conjunto de materiais¹¹¹ divulgados para subsidiar as reflexões dos municípios:

Alguns textos expressam de forma inequívoca a noção de que a escola regular deve ser o único lugar de atendimento educacional para todos os alunos. Outros destacam a necessidade de criar alternativas educacionais apropriadas à diversidade de condições e situações. Outros textos, ainda, enfatizam as diferentes funções que os recursos para o atendimento especializado podem assumir.

Percebe-se que a noção de educação inclusiva como inserção em classes regulares comuns expressa no sítio do MEC não se evidencia linearmente nos materiais divulgados por este mesmo Ministério no desenrolar do programa. Essas mesmas autoras apresentam alguns pontos nevrálgicos para reflexão: o financiamento do programa, que não prevê verbas para ações de trocas entre os municípios; a tensão sobre o *locus* de atendimento ao aluno com deficiência, que leva o debate às diferentes concepções sobre a Educação Especial; e a relação entre o público e o privado, dentre outros fatores.

A partir de 2007 o programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” continua com ações direcionadas para o AEE. Inicia-se o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” por meio da Portaria nº 13, de 24 de abril, que tem por objetivo, conforme o

¹¹⁰ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=250&Itemid=826>. Acesso em abr. 2015.

¹¹¹ Algumas publicações ocorreram no período de implementação do programa: Série Educação Inclusiva (2004); Ensaio Pedagógico: construindo escolas inclusivas (2005); Ensaio Pedagógico: educação inclusiva – direito à diversidade (2006); e Experiências educacionais inclusivas (2006) (CAIADO e LAPLANE, 2009).

artigo 1º, “apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do AEE e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino” (BRASIL, 2007). Segundo Garcia (2013, p. 103), este programa está vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação, “o plano de metas do governo federal que apresenta um corpo de projetos para os diferentes níveis e modalidades da educação nacional”.

Ainda, o programa contempla as demandas das Secretarias de Educação apresentadas no Plano de Ações Articuladas (PAR), tendo como critério atender escolas públicas com matrícula de estudantes público alvo da Educação Especial em classe comum do ensino regular, registradas no Censo Escolar INEP/MEC (BRASIL, 2015).

As orientações a respeito do funcionamento do AEE nas SRM vão se consolidando nos anos posteriores. Promulga-se o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o AEE; a Resolução nº 04/2009, que institui diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica; e o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, documento mais atual, que revoga o anterior (nº 6571/2008) e dispõe sobre a Educação Especial e o AEE.

Importa destacar que o Decreto nº 7.611/2011 explicita, no artigo 1º, parágrafo 2º, que “no caso de estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005” (BRASIL, 2011). Além disso, determina a formação continuada de professores para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos¹¹².

O texto da Resolução nº 04/2009 leva ao entendimento de que o AEE resume-se ao serviço prestado em SRM (artigo 5º). Há uma flexibilidade quanto ao local de atendimento, podendo ser na própria escola, em outra escola de ensino regular comum, em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos. Mas a compreensão, independentemente do *lócus* de atendimento, é a de que o AEE é aquele que se realiza em SRM, no turno inverso da escolarização, como um atendimento único e suficiente.

Em 2010, o MEC emite uma nota técnica - de nº 11, de 07 de maio - aos sistemas de ensino que traz orientações para a institucionalização da oferta do AEE em SRM implantadas nas escolas regulares comuns. Ainda, em 2010 publica-se o “Manual de Orientação: Programa Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais”, documento este que foi (re)publicado mais recentemente, possivelmente em 2013¹¹³, denominado “Documento Orientador:

¹¹² Essas questões serão aprofundadas no próximo capítulo.

¹¹³ Possivelmente porque o documento em questão não traz uma data de publicação de forma explícita, mas por meio das informações disponíveis é possível perceber que não é anterior ao ano de 2013.

Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Explicita os aspectos legais e pedagógicos do AEE; os objetivos e ações do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”; e as condições gerais de implantação das SRM¹¹⁴.

Segundo informações disponíveis no sítio do MEC, no estado de Mato Grosso do Sul, de 2005 a 2011 foram implantadas seiscentas e dezoito SRM. No município de Três Lagoas constam doze salas, sendo oito estaduais e quatro municipais. Uma das salas encontra-se na escola Shirley Vilhalva.

Garcia (2013) ressalta que o programa de implementação de SRM como *locus* do AEE significa o entendimento da Educação Especial apenas como um serviço. Esta autora conclui que a modalidade de Educação Especial, que antes abarcava uma série de possibilidades de AEE passou a ter uma modalidade privilegiada, referenciada na SRM.

O AEE, nessa perspectiva do MEC, se resume então em complemento ou suplemento. Garcia (2013, p. 109) ressalta que essa condição de transversalidade que a Educação Especial assume dificulta sua “forma de ser na educação básica”. Um outro aspecto é que o AEE, nessa proposição, pode assumir um caráter meramente formal, especialmente se não estiver articulado com o trabalho pedagógico desenvolvido na classe comum:

Podemos dizer que em grande medida os *modi operandi* das salas de recursos, do ponto de vista do trabalho docente ali realizado, se mantêm como paralelo ao trabalho realizado na classe comum, o qual pouco incide sobre o processo de escolarização dos sujeitos da modalidade de educação especial. Nessa direção, a perspectiva inclusiva não parece contribuir, de modo geral, para o processo de escolarização de estudantes com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento, ainda que a difusão de ideias inclusivas favoreça a aceitabilidade da presença desses estudantes na escola e que, de modo particular, os estudantes com desempenhos compatíveis com as rotinas escolares venham constituindo casos de sucesso (GARCIA, 2013, p. 109, grifo da autora).

A leitura do texto que compõe o “Documento Orientador: Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” confirma as colocações feitas por Garcia (2013), como se pode observar a seguir:

A concepção da educação inclusiva compreende o processo educacional como um todo, pressupondo a implementação de uma política estruturante nos sistemas de ensino que altere a organização da escola, de modo a superar os modelos de integração em escolas e classes especiais. [...] Portanto, todos

¹¹⁴ Conforme o documento “Orientações para implementação da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva”, de 2015, no período de 2005 a 2012 foram disponibilizadas 37.801 SRM em escolas públicas do ensino regular. Em 2012 o programa já tinha alcançado 5.020 municípios.

os estudantes público-alvo da educação especial devem ser matriculados nas classes comuns, em uma das etapas, níveis ou modalidades da educação básica, **sendo o atendimento educacional especializado – AEE ofertado no turno oposto ao do ensino regular** (BRASIL, s/d, p. 06, grifo nosso).

Nada mais é mencionado no documento em relação às formas de efetivar a educação inclusiva. É como se essa configuração – matrícula na classe regular comum e matrícula no AEE no turno inverso – fosse suficiente para a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial e a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

Outros programas são implementados pelo MEC neste período (início do século XXI), sendo que alguns deles têm foco na formação docente. Para apresentá-los recorreu-se às informações contidas no sítio do MEC e ao documento “Orientações para implementação da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva”, de 2015. Optou-se por ampliar a pesquisa e trazer os impactos de cada programa no estado de Mato Grosso do Sul, quando possível.

1. Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial – modalidade a distância:

Objetiva apoiar a formação continuada de professores para atuar nas SRM e em classes comuns do ensino regular. Em quatro edições (2007 a 2010) foram ofertados diversos cursos de aperfeiçoamento e especialização. Não há informações pelo MEC a respeito do impacto deste programa em Mato Grosso do Sul.

2. Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial – modalidade presencial:

Sob a responsabilidade da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica (RENAFOR), instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, este programa também visa apoiar a formação continuada de professores para atuar nas SRM e em classes comuns do ensino regular, porém nas modalidades presencial e semipresencial. Quatorze instituições de Ensino Superior integram essa Rede de Formação. Não há informações pelo MEC a respeito do impacto deste programa em Mato Grosso do Sul.

3. Programa Escola Acessível:

Com base no arcabouço legal que trata da acessibilidade das pessoas com deficiência¹¹⁵, este programa é uma ação integrante do eixo “acesso à educação” do Plano

¹¹⁵ Cita-se alguns documentos: a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências; o Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, que regulamenta as Leis nº 10.048/2000

Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites, que será discutido posteriormente. Tem o objetivo de promover condições de acessibilidade nas escolas públicas do ensino regular disponibilizando recursos por meio do “Programa Dinheiro Direto na Escola” às escolas contempladas pelo “Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” (BRASIL, 2013). Os recursos podem ser gastos em adequação arquitetônica (rampas, sanitários, vias de acesso, instalação de corrimão e de sinalização visual, tátil e sonora), aquisição de cadeiras de rodas, recursos de tecnologia assistiva, bebedouros e mobiliários acessíveis. Em Mato Grosso do Sul diversos municípios foram contemplados, dentre eles o município de Três Lagoas, no qual doze escolas foram beneficiadas. A escola Shirley Vilhalva recebeu, de 2008 a 2014, R\$ 8.000,00¹¹⁶.

4. Programa BPC na escola:

Instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 18, de 24 de abril de 2007, este programa visa o acompanhamento e monitoramento do acesso e permanência na escola dos beneficiários do Benefício de Prestação Continuada (BPC) da Assistência Social por meio de ações articuladas entre a educação, saúde, assistência social e direitos humanos, na faixa etária de zero a dezoito anos. Após um pareamento anual de dados entre o Censo Escolar e o BPC, o programa prevê a aplicação de questionários para identificação das barreiras que impedem o acesso e a permanência das pessoas com deficiência beneficiárias à escola e, por fim, a elaboração e implementação de um plano de ação intersetorial para a eliminação das barreiras apontadas. Uma das ações decorrentes desta proposta é o “Transporte escolar acessível”. Conforme a nota técnica nº 42, de 24 de outubro de 2011, a pesquisa realizada no período de 2009 a 2010 evidenciou que o transporte era uma das dificuldades para que os beneficiários do BPC frequentem a escola. Não há informações pelo MEC a respeito do impacto deste programa em Mato Grosso do Sul. Só se encontram disponíveis dados do programa “Transporte escolar acessível” que atende vinte e dois municípios do estado.

5. Projeto Livro Acessível:

Objetiva promover a acessibilidade, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), assegurando livros em formatos acessíveis aos estudantes com deficiência visual matriculados em escolas públicas da Educação Básica. O programa se vincula ao CAP/DV e ao Núcleo Pedagógico de Produção Braille (NAPPB). Alguns materiais bilíngues para alunos surdos já foram

e 10.098/2000, dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade às pessoas com deficiência; e o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE.

¹¹⁶ Fonte: <<http://painel.mec.gov.br/>>. Acesso em abr. 2015.

produzidos no bojo de ações deste programa, como o Dicionário Enciclopédico Ilustrado (Libras, Língua Portuguesa e Inglês), distribuído em 2007 nas escolas públicas. Em Mato Grosso do Sul existe um CAP/DV no município de Campo Grande e 02 NAPPB's, um em Campo Grande e outro em Dourados¹¹⁷.

6. Programa Incluir:

Criado em 2005, este programa objetiva promover a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior garantindo condições de acessibilidade por meio da criação e consolidação de núcleos. Compõe o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver sem Limites. Envolve a adequação arquitetônica para acessibilidade nos diversos ambientes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES); a aquisição de recursos de tecnologia assistiva para promoção da acessibilidade pedagógica nas comunicações e informações; aquisição e desenvolvimento de material didático e pedagógico acessíveis; e aquisição e adequação de mobiliários para acessibilidade. No período de 2005 a 2012 foram criados trezentos núcleos de acessibilidade. Em Mato Grosso do Sul duas IFES foram contempladas com este programa: a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)¹¹⁸.

7. Programa Observatório da Educação:

Promove a formação de mestres e doutores em educação estimulando o desenvolvimento de estudos e pesquisas em nível de Pós-Graduação que utilizem dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os projetos podem ter duração de dois a quatro anos. Instituído pelo Decreto nº 5.803, de 08 de junho de 2006. Não há informações pelo MEC a respeito do impacto deste programa em Mato Grosso do Sul.

8. Programa Nacional para Certificação de Proficiência no uso e ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras e para Certificação de Proficiência em tradução e interpretação da Libras/Língua Portuguesa (Prolibras):

Este programa viabiliza, por meio de exames nacionais, a certificação de proficiência no uso e ensino da Libras e na tradução e interpretação da Libras/Língua Portuguesa, atendendo aos dispositivos do Decreto nº 5.626/2005. No período de 2006 a 2010 foram certificados 6.101 profissionais. Foram realizadas, até o momento, seis edições do Prolibras – as cinco primeiras sob responsabilidade do MEC em parceria com o INEP e a Universidade

¹¹⁷ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17435&Itemid=817>. Acesso em abr. 2015.

¹¹⁸ Fonte: <<http://painel.mec.gov.br/>>. Acesso em abr. 2015.

Federal de Santa Catarina (UFSC) e a última sob responsabilidade do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em parceria com a UFSC. Nas cinco primeiras edições certificava-se por nível (médio e superior) e por modalidade (uso e ensino da Libras e tradução e interpretação da Libras/Língua Portuguesa). A partir da sexta edição passou-se a certificar apenas por modalidade. No estado de Mato Grosso do Sul, somando as seis edições, foram emitidos duzentos e quarenta certificados, nos diferentes níveis e modalidades.

Pode-se perceber que todos os programas apresentados¹¹⁹ que foram e estão sendo implementados na atualidade visam apoiar a efetivação da educação inclusiva nos estados brasileiros. O foco central das ações é a inserção dos alunos público-alvo da Educação Especial em classes comuns do ensino regular. As principais modificações que possuem algum tipo de financiamento giram em torno da formação continuada de professores e gestores, da acessibilidade e da implantação de SRM. A questão que se coloca é: seriam essas ações suficientes?

A formação de professores, por exemplo, ainda é insipiente. Kassar (2014), ao tratar sobre este assunto, evidencia que a formação tanto do professor do ensino regular comum quanto do professor especializado tem ocorrido em instituições privadas e, no âmbito público, tem se efetivado a distância ou no formato de multiplicadores. Trata-se de uma formação massificada. Segundo a autora:

[...] a disseminação do discurso de inclusão pode ser utilizada para a desconsideração da necessidade de conhecimentos específicos na formação de professores, reforçando a ideia de que bastariam algumas adaptações e os problemas de escolaridade dos alunos com deficiência estariam resolvidos (KASSAR, 2014, p. 221).

Garcia (2013, p. 115) contribui com essa reflexão ao afirmar que:

[...] há uma preocupação em formar/certificar na modalidade a distância um grande número de professores, muitos dos quais não têm formação inicial para atuar na educação especial, mas que são reconvertidos, no sentido de mudança do campo de atuação mediante tais cursos.

Um outro aspecto importante é que a formação do professor especializado tem sido direcionada para a atuação nas SRM. Entende-se que o AEE não ocorre apenas nesses

¹¹⁹ É possível que algum outro programa, também em andamento, não tenha sido mencionado. Como já anunciado, as fontes pesquisadas foram o sítio do MEC e um documento recente deste Ministério intitulado “Orientações para implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”, de 2015.

espaços. Por exemplo, o trabalho do intérprete e tradutor de Libras/Língua Portuguesa não seria também especializado? Do professor itinerante? Apesar desses profissionais continuarem sendo mencionados, quais formações têm sido direcionada a eles? Além disso, como formar um professor especialista multifuncional?

Mendes e Malheiro (2012) analisam as modificações de concepção deste termo – AEE. Historicamente, esta terminologia foi entendida como antônimo de Educação Especial, depois sinônimo de Educação Especial, posteriormente serviço de apoio à escolarização na classe comum, por meio da SRM e, atualmente, “serviço de apoio complementar ou suplementar à escolarização em classe comum, podendo ser ofertado em escolas comuns ou especiais” (MENDES e MALHEIRO, 2012, p. 362).

As autoras explicitam que o MEC tem induzido fortemente a adoção desta política: AEE em SRM. Isso gera uma espécie de “serviço tamanho único” para os alunos público-alvo da Educação Especial, o que significa uma simplificação dos serviços de apoio (MENDES e MALHEIRO, 2012, p. 361).

O professor que atua nas SRM precisa ter uma gama infinita de conhecimentos para atender a heterogeneidade dos alunos e sua formação, segundo Garcia (2013, p. 116), geralmente é baseada em atividades e recursos, o que faz com que a essência da ação docente se perca, tornando-o um “gestor dos recursos de aprendizagem dos alunos”.

Um outro aspecto fundamental explicitado por Mendes e Malheiro (2012) é que o atendimento paralelo extraclasse, além de manter a separação entre Educação Especial e educação comum, não demanda alteração no ensino ministrado na classe regular comum. Nesse sentido, não há uma modificação substancial na escola e a educação inclusiva, conseqüentemente, encontra dificuldades para se efetivar. Assim, o AEE separado da sala de aula comum “é uma visão conservadora, pois é nesse lócus que se acomoda a diferença enquanto que o resto todo da escola se mantém como está” (MENDES e MALHEIRO, 2012, p. 363).

De fato, analisando as propostas dos programas atuais do MEC no âmbito da Educação Especial, o cotidiano da sala de aula, onde o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação passa a maior parte do tempo, não está na pauta central de preocupações. E as questões de fundo, já evidenciadas neste capítulo, que envolvem as situações de exclusão promovidas pela sociedade capitalista, continuam intocadas.

Como bem explicita Laplane (2014, p. 201-202), a educação inclusiva, denominada pela autora de “inclusão escolar”, é o produto de um processo que envolve fatores intra e

extra-escolares. Assim, “os programas e projetos devem, ainda, ajustar-se à dinâmica das práticas escolares para que resultem em uma participação bem-sucedida no sistema de ensino”.

Colocados esses pontos em relação aos programas implementados pelo MEC nos últimos anos, que indicam a configuração da Educação Especial na atualidade, importa refletir sobre três documentos, sendo que os dois primeiros são amplamente citados nas justificativas dos programas listados: a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ocorrida em 2007, que gerou o Decreto nº 6.949/2009; a atual PNEEPEI, de 2008; e a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Para este momento da análise optou-se pela explanação sucinta dos aspectos que envolvem a educação inclusiva. As proposições que tratam da educação de surdos, por se aproximarem de uma proposta bilíngue de ensino, serão explanadas no próximo capítulo.

O Decreto nº 6.949/2009 promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007¹²⁰. Seu propósito está assim descrito no artigo 1º:

[...] promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente (BRASIL, 2009).

O artigo 24º trata da educação. A primeira indicação é que os Estados Partes devem assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. Para tanto, determina-se acesso ao ensino primário e secundário inclusivo, em igualdade de condições com os demais alunos; adaptações de acordo com as necessidades individuais; apoio no sistema educacional geral visando facilitar uma educação efetiva; e medidas de apoio individualizadas para maximizar o desenvolvimento acadêmico e social.

Quando se volta a discussão dessas proposições legais para a educação de surdos importa refletir se as determinações listadas no parágrafo anterior são suficientes para a garantia de uma educação responsável para esses alunos, que considere suas singularidades linguísticas.

¹²⁰ Destaca-se que antes deste Decreto houve outro, Legislativo, de nº 186, em 2008, que trata do mesmo assunto.

Já se evidenciou neste capítulo que o MEC tem se preocupado muito mais com uma política de complemento e suplemento à escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação do que com os processos educacionais vivenciados nas salas regulares comuns. Matricular um aluno surdo em uma classe comum do ensino regular e proporcionar o AEE em SRM no contraturno não é suficiente para uma escolarização satisfatória.

As ações interministeriais relacionadas à Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência são sumarizadas na formulação do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites, instituído por meio do Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, que tem a finalidade de promover por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência. Uma das diretrizes do Plano, definida no artigo 3º, é a garantia de um sistema educacional inclusivo. Quatro eixos são centralizados: acesso à educação, atenção à saúde, inclusão social e acessibilidade. A implementação do eixo “acesso à educação” justifica a criação de diversos programas pelo MEC, citados nesta seção.

Uma ressalva importante a ser feita refere-se à expressão “sistema educacional inclusivo”, largamente disseminada nos últimos programas do MEC. Conforme Carvalho (2008), o sistema educacional pode ser entendido em um nível macropolítico. Mas, para que a educação seja inclusiva outros níveis precisam ser considerados: o nível mesopolítico (a escola) e o nível micropolítico (a sala de aula). Isto é:

As necessárias transformações dos sistemas educacionais para que as escolas sejam de boa qualidade para todos, com todos e por toda a vida, além de idealizações calcadas em desejos, devem apoiar-se em informes objetivos que permitam conhecer como a realidade se apresenta, para que ações de mudança sejam implementadas, segundo as especificidades das carências de cada sistema (CARVALHO, 2008, p. 58).

As determinações da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência subsidiam a PNEEPEI, de 2008. Neste documento, a educação inclusiva é concebida como um paradigma educacional fundamentado nos direitos humanos.

Diferentemente dos documentos nacionais anteriores (LDB e Resolução nº 02/2001), a atual PNEEPEI é mais incisiva quanto à inserção dos alunos público-alvo da Educação Especial em classes comuns do ensino regular, entendendo as escolas e classes especiais como lugares de exclusão que devem ser repensados. Assim, sugere-se a transformação das classes especiais em SRM e a transformação das escolas especiais em centros de AEE.

Interessante apontar que a versão da Política disponibilizada no sítio do MEC acrescenta alguns dispositivos legais no item “marcos históricos e normativos” que não estavam presentes no momento de sua promulgação, mas foram incorporados recentemente ao texto do documento¹²¹.

Percebe-se claramente no texto da Política a ênfase na inserção dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular, em classes comuns. O AEE é colocado como central para garantir a efetivação do sistema educacional inclusivo.

O último documento a ser apresentado, o novo Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, caminha na mesma direção no que tange às propostas para a Educação Especial.

As diretrizes definidas neste Plano, com vigência de dez anos, evidenciam que os desafios relacionados à educação desde a década de 1990 não foram solucionados. Constam, ainda, como diretrizes: a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais, a melhoria da qualidade da educação, a promoção do princípio da gestão democrática, a valorização dos profissionais da educação, a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, dentre outras.

A Educação Especial é contemplada na meta 04, que promete:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

O acesso à Educação Básica e ao AEE, na rede regular de ensino, é compreendido como sinônimo de sistema educacional inclusivo. Para atingir esta meta elencam-se 19 estratégias. Garante-se o AEE em SRM, classes, escolas ou serviços especializados a todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação matriculados na rede pública de ensino (estratégia 04). A formação

¹²¹ São eles: os Decretos nº 186/2008 e 6.949/2009, que promulgam a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência; os Decretos nº 6.571/2008, 7.611/2011 e a Resolução nº 04/2009, que tratam do AEE; o Decreto nº 7.084/2010, que dispõe sobre os programas nacionais de materiais didáticos; o Decreto nº 7.612/2011, que trata do Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver sem Limites; a Lei nº 12.764/2012, que dispõe sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista; e a Lei nº 13.005/2014, que versa sobre o atual Plano Nacional de Educação.

continuada de professores se coloca no âmbito do AEE (estratégia 03). Na perspectiva da educação inclusiva observa-se a preocupação em garantir a articulação pedagógica entre o ensino regular e o AEE (estratégia 08).

Percebe-se os limites da percepção do MEC a este respeito. Se sistema educacional inclusivo é sinônimo de acesso à Educação Básica e ao AEE, em que momento se discutem as questões de cunho pedagógico relacionadas à escola e à sala de aula?

Implementar a educação de surdos neste cenário se torna um desafio, pois a centralidade das ações do MEC no âmbito da Educação Especial, na perspectiva do AEE em detrimento das práticas pedagógicas da sala de aula comum e das reflexões da escola, minimiza e limita as possibilidades de uma inclusão cuidadosa e comprometida.

Para encerrar esta seção importa mencionar uma mudança importante no âmbito da organização da Educação Especial no país. Trata-se da modificação ocorrida em 2011, quando a então SEESP deixa de existir e passa a ser uma Diretoria da SECADI, intitulada “Diretoria de Políticas de Educação Especial”.

Esta mudança ocorre por meio do Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011, que aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão do Grupo Direção e Assessoramento Superiores e das funções gratificadas do MEC e dispõe sobre o remanejamento de cargos de comissão. Este Decreto é revogado pelo de nº 7.690, de 02 de março de 2012¹²².

No anexo I, capítulo II, artigo 2º, inciso II, constam os órgãos específicos singulares do MEC. Um deles é a SECADI, composta pelas seguintes diretorias: 1. Diretoria de Políticas de Educação no Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais; 2. Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; 3. Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania; 4. Diretoria de Políticas de Educação Especial; e 5. Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude.

A SECADI, em articulação com os sistemas de ensino, implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, Educação Especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. Seu objetivo é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à

¹²² Propõe algumas modificações em relação ao anterior e apresenta três anexos: um que trata da estrutura regimental do MEC; outro que apresenta o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do MEC, bem como um quadro de resumos de custos desses cargos e funções; e um terceiro que explicita o remanejamento de cargos em comissão.

promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais¹²³.

As ações, projetos e programas da SECADI são destinados à formação de gestores e educadores, à produção e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, à disponibilização de recursos tecnológicos e à melhoria da infraestrutura das escolas buscando incidir sobre fatores que promovam o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, bem como equidade e respeito às diferenças¹²⁴.

Percebe-se a abrangência de ações, projetos e programas desta Secretaria, considerando a dimensão do público-alvo a quem se direciona. O respeito às diferenças tem relação com a perspectiva da educação inclusiva, o que indica que a concepção de inclusão para o MEC tem se ampliado nos últimos anos, sendo os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação apenas uma parcela a ser contemplada neste universo. Sobre este aspecto, Bezerra e Araujo (2014, p. 113) asseveram que:

[...] sob a alegação de otimizar a estrutura organizacional do MEC, a nova secretaria, a SECADI, constitui-se, então, num mosaico de temas e interesses diversos, de tal forma que não é preciso esforço para perceber o caráter bastante difuso que deverá marcar sua atuação, haja vista a amplitude dos trabalhos e demandas a serem atendidas. Há, até mesmo, o aumento da fragmentação político-administrativa em um número considerável de diretorias.

As ações desta Secretaria estão em consonância com os últimos documentos nacionais que têm subsidiado as ações e programas do MEC no âmbito da Educação Especial: o Decreto nº 6.949/2009; a atual PNEEPEI, de 2008; e a Lei nº 13.005/2014.

Para Bezerra e Araújo (2014, p. 109), essa nova configuração do MEC, situando a Educação Especial no âmbito da SECADI, efetiva uma política contraditória e uma desvalorização da área. Em defesa ao modelo de educação inclusiva, sob o lema “ser diferente é normal”, reduz-se a deficiência a uma diferença a ser celebrada. Assim, “a diferença passa a ser a nova marca da igualdade”.

¹²³ Texto retirado do portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>. Acesso em abr. 2015.

¹²⁴ Texto retirado do portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17429&Itemid=817>. Acesso em abr. 2015.

Esses mesmos autores explicitam uma das consequências da Educação Especial entendida sob o lema da diversidade e da diferença:

Por conseguinte, as complexas mediações pedagógicas reclamadas pela escola *que inclui* podem ser simplificadas, deixando-se que cada um aprenda do seu “jeitinho”, conforme suas possibilidades, pois a aprendizagem seria uma “construção pessoal”, a que se regula o aluno, com a mínima interferência docente (BEZERRA e ARAUJO, 2014, p. 110, grifos dos autores).

A ideia subjacente ao entendimento da Educação Especial como parte da educação inclusiva em uma Diretoria que atende também outros grupos minoritários, tão diferentes entre si, parece depositar no respeito e aceitação da diversidade a solução para o sucesso acadêmico de todos os alunos – basta boa vontade. Pulverizam-se as discussões de um campo que, por suas especificidades, merece debates mais próximos de sua realidade e não cada vez mais distantes. Para Bezerra e Araujo (2014, p. 111):

Podemos pensar no desmanche de muitas conquistas, à medida que um panorama incerto começa a ser tecido. Apesar de ainda existirem muitas dúvidas quanto aos rumos da inclusão escolar de pessoas com deficiência, com novos questionamentos em emergência [...], o MEC promove, por força de decreto, o fechamento da SEESP e a diluição de seus encargos na SECADI. Essa decisão é também evidência sensível de que as questões pertinentes à educação especial vão caindo novamente para um plano bastante inferior na pauta e na hierarquia do ministério, como no princípio da história.

O panorama atual demonstra fragilidades. A diversidade como categoria central, evidenciada nos documentos oficiais desde o Parecer nº 17/2001, se coloca no cenário atual, no âmbito da SECADI, como uma possibilidade de apagamento das diferenças, já que “o diverso” se dilui em propostas e ações muito amplas que não atingem as especificidades dos diferentes grupos atendidos.

Na perspectiva da Educação Especial, os programas em andamento que visam a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos não oferecem subsídios suficientes para essa transformação, por se pautarem em ações que centralizam o AEE em SRM sem propor mudanças efetivas nos aspectos relacionados às práticas pedagógicas da sala de aula comum, à formação de professores e demais profissionais da educação, aos recursos materiais adicionais que estas escolas necessitam, entre outros tantos aspectos a serem considerados.

Essa configuração se evidencia no estado de Mato Grosso do Sul. No Referencial Curricular do Ensino Fundamental, de 2012, nas páginas 27 e 28, explicita-se que:

Para a permanência e sucesso da inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial, o respeito às diferenças e o acolhimento são itens principais que devem ser trilhados no processo da vida acadêmica, assim como a busca por informação, junto aos profissionais do Núcleo de Educação Especial (NUESP), que atuam em articulação com a direção, coordenação pedagógica, professores dos serviços especializados e do ensino regular, para identificar as necessidades específicas dos estudantes (MATO GROSSO DO SUL, 2012).

O respeito às diferenças, o acolhimento e a busca de informação são colocados como itens principais para a permanência e sucesso da inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial. E as situações cotidianas relacionadas às salas de aula comuns? Aspectos como o planejamento, as adaptações curriculares, as metodologias de ensino e os processos avaliativos não são mencionados.

A operacionalização dos serviços da Educação Especial no estado é acompanhada pela SED, por meio dos dois órgãos que atuam diretamente na educação dos alunos surdos: o CAS e o NUESP. Conforme Vivian, gestora da área de Educação Especial no estado:

O CAS que desenvolve todo o trabalho do atendimento aos municípios, às famílias, aos professores. As Salas de Recursos [...] e o tradutor intérprete. (Vivian, gestora da área de Educação Especial no estado).

Como essa articulação entre os órgãos (SED, CAS e NUESP) reverbera nos municípios do interior? Segundo Vivian:

[...] Quando vêm os profissionais para cá a gente percebe se o profissional precisa de um acompanhamento mais de perto. Os próprios instrutores, quando vão até os municípios, eles trazem informação para a gente também. Aí a gente corre no município (Vivian, gestora da área de Educação Especial do estado).

No caso dos alunos surdos percebe-se que a gestora de Educação Especial concede autonomia ao CAS para assumir as responsabilidades e tomadas de decisão. Todavia, como a sede do CAS é no município de Campo Grande, conta com o NUESP para obter informações das escolas do interior:

[...] O Núcleo tem em todos os municípios. [...] Os técnicos, porque eles têm que conhecer um pouco de cada área. Só que eles sabem como é que devem funcionar os atendimentos, qual a necessidade, qual profissional tem que ter, como é a postura do profissional dentro da escola, então eles ajudam a acompanhar, a monitorar, a acompanhar o trabalho dentro da escola (Vivian, gestora da área de Educação Especial do estado).

Percebe-se que existe uma articulação entre a equipe responsável pela Educação Especial no estado com a coordenadora do CAS e a técnica do NUESP que assiste “de perto” a execução dos serviços. Mas, como essa rede de gestão é percebida na escola pesquisada? Como as proposições atuais para a Educação Especial no âmbito da educação inclusiva, diluídas nos documentos internos da SED, convergem e se apresentam no cotidiano escolar? Que percepções a escola pesquisada tem a respeito da educação inclusiva de alunos surdos? E como essa educação se materializa? Essas questões norteiam a próxima seção deste capítulo.

3.3. Educação inclusiva na escola Shirley Vilhalva: visualizando concepções, contradições e desafios

A primeira consideração a ser feita neste momento do estudo refere-se às inúmeras possibilidades advindas das entrevistas realizadas para a discussão do tema “educação inclusiva”. Da leitura dos dados emergem diversos pontos que poderiam ser abordados, sendo preciso retomar o objetivo do estudo a fim de orientar a escolha dos assuntos que mais interessam ao debate a que esta pesquisa se propõe. Assim, as reflexões que seguem foram organizadas a partir de dois focos: o que é relevante para a posterior discussão da educação bilíngue, que será apresentada no próximo capítulo; e, a partir dos pressupostos teóricos sobre a educação inclusiva apresentados na primeira seção deste capítulo, o que se torna recorrente nos discursos dos diferentes segmentos entrevistados, ou seja, aquilo que na análise realizada se destaca, ecoa e se coloca como central.

A fim de organizar a forma de explanação dos dados optou-se pela escolha de subtemas que em estrita relação com a temática em discussão – educação inclusiva – reúnem as diferentes vozes dos sujeitos entrevistados. A partir da discussão desses subtemas intenta-se entender como a educação inclusiva se realiza na escola pesquisada, em uma perspectiva prática, envolta em inúmeros desafios e possibilidades. Os subtemas escolhidos são: organização dos serviços de Educação Especial; socialização; e escolarização. Antes de refletir sobre cada um deles considera-se importante explicitar como a escola pesquisada vivenciou o início do processo de inclusão internamente.

É facilmente perceptível nos discursos de alguns entrevistados (professora da SRM do período matutino, uma professora regente e técnica do NUESP) que a inserção dos alunos surdos em classes comuns do ensino regular ocorreu na escola Shirley Vilhalva de forma lenta e gradual, mas *pari passu* às determinações nacionais nesse sentido, o que indica o acompanhamento do estado às mudanças ocorridas no decorrer do tempo, apresentadas no capítulo anterior.

Conduzida pelo processo de integração, inicialmente a escola possuía uma classe especial com isolamento acústico, sendo que o trabalho realizado neste espaço se baseava na perspectiva da oralização dos alunos surdos. Este período é comentado pela coordenadora pedagógica da escola:

Nós tínhamos uma sala especializada aqui em 1990, quando entrei aqui já tinha essa sala [...]. Aí nós tínhamos uma que tinha aqueles microfones, a sala não tinha ruídos, ela era toda equipada só para receber surdos (Mariana, coordenadora pedagógica).

Com as mudanças advindas dos documentos nacionais indicando a inserção destes alunos preferencialmente em classes comuns do ensino regular, a escola passa a vivenciar tentativas de “inclusão”, tentativas essas frustradas por não haver a presença da Libras nas salas de aula nem a presença de intérpretes educacionais na cidade.

A atual professora da SRM assume a classe especial exatamente neste período, no ano 2000, e relata a frustração que ocorria no retorno dos alunos surdos da classe comum do ensino regular à classe especial:

Eles tentaram fazer algumas inclusões, mas não deu certo, porque não tinha intérprete. O aluno ficou alheio a tudo, a professora ficou agoniada, porque não sabia lidar com esses alunos, então não foi uma experiência boa. Então, tive que lidar com tudo isso, as frustrações dos alunos que foram incluídos e tiveram que retornar para a sala porque não deu certo, as mães que queriam que eles se desenvolvessem e viam que não tinha desenvolvimento, que era a mesmice nessa época (Roberta, professora da SRM).

Roberta, que já tinha certa fluência em Libras, inicia um trabalho diferenciado na classe especial. Atende um surdo que impacta a realidade da escola: Paulo, que no momento do levantamento dos dados desta pesquisa exercia a função de instrutor.

Paulo foi o primeiro surdo a ser inserido na classe comum do ensino regular de forma diferenciada. Frequentou a classe especial do 1º ao 5º ano. Roberta percebeu que “ele tinha condições de ser incluído” e procurou a técnica do NUESP. Em suas próprias palavras:

Aí, quando eu cheguei para a Manoela¹²⁵ e falei: “Manoela, vamos incluir o Paulo, porque o Paulo é muito inteligente”, a idade que ele já tinha, quatorze ou quinze anos, “vamos incluir?” “Vamos. E aí, uma intérprete?” “Vamos procurar”. Falamos com a família, a família foi muito boa, a família foi atrás. Então, no outro ano, quando nós resolvemos incluir o Paulo, a primeira proposta era a seguinte: ele ficaria na sala e eu como sala de recurso iria dar todo amparo, iria explicar toda matéria para ele a tarde, em Libras. Esse foi o primeiro. Fazer um resumo para ele não ficar perdido (Roberta, professora da SRM).

Assim, neste primeiro momento Paulo frequentava a sala de aula comum de manhã e a tarde a sala de recursos¹²⁶, quando então Roberta repassava os conteúdos para ele em Libras, fazendo um tipo de resumo da aula. Até que se muda para a cidade Marina, no ano de 2002, a primeira intérprete educacional da escola, que passa a apoiar Paulo na sala de aula comum.

De 2002 em diante Paulo continua matriculado no ensino regular comum, com o apoio de intérpretes educacionais e frequenta a sala de recursos no contraturno. Ao finalizar o Ensino Médio busca no município de Campo Grande sua formação para se tornar instrutor surdo, retornando à escola no ano de 2012 nessa função.

A data exata da extinção da classe especial não foi possível ser apurada. Roberta estima que isso tenha ocorrido aproximadamente no ano de 2006, mantendo o funcionamento apenas da sala de recursos nos dois períodos. A transformação desta sala em SRM ocorre em 2008, ou seja, logo após o início do “Programa Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais” do MEC, em 2007.

Expostas estas considerações, a seguir apresenta-se como a escola se estrutura atualmente no atendimento educacional disponibilizado aos alunos surdos e os encontros e desencontros dessa forma de organização com as proposições da educação inclusiva.

3.3.1 Organização dos serviços da Educação Especial na escola

Considerando a explanação já realizada neste capítulo – a concepção de educação inclusiva no cenário educacional brasileiro e as propostas do MEC para sua implementação - torna-se importante compreender como a escola pesquisada se organiza a fim de atender os alunos surdos em seu cotidiano escolar.

¹²⁵ O nome da técnica do NUESP daquele momento foi modificado, a fim de manter o seu anonimato.

¹²⁶ Conforme informações da entrevista de Roberta, neste momento continua existindo a classe especial no período matutino e no período vespertino ela se transforma em sala de recursos. Roberta era a professora responsável pelos dois períodos.

Um primeiro ponto a ser evidenciado é que a escola Shirley Vilhalva atende às proposições do MEC, bem como do estado de Mato Grosso do Sul, na forma como está estruturada. Os alunos surdos estão inseridos em classes comuns do ensino regular. Todas as salas em que esses alunos estão matriculados possuem intérpretes educacionais. No contraturno, a escola oferece um serviço de apoio e complemento ao ensino regular por meio do AEE na SRM. No momento do levantamento dos dados, ou seja, no ano de 2012, havia um instrutor surdo permanentemente na escola que realizava atendimentos diários na SRM e ministrava um curso de Libras no período noturno na própria escola. Além disso, há um NUESP no município que orienta e apoia a escolarização dos alunos surdos fazendo a intermediação com o CAS e a SED. O único profissional que a escola não possui, previsto para o atendimento escolar do aluno surdo pelo Decreto nº 5.626/2005, é o professor bilíngue de Língua Portuguesa com metodologia de ensino de segunda língua para surdos. Assim, as aulas de Língua Portuguesa e o atendimento na SRM são realizados por professores de Língua Portuguesa que não possuem essa formação específica.

Portanto, aparentemente a escola poderia ser considerada “inclusiva”, já que oferece dentro dos parâmetros do MEC os serviços essenciais para o atendimento a alunos surdos. A questão que norteia as análises deste subtema é: essa estrutura organizacional é suficiente para garantir uma proposta educacional atenta às necessidades dos alunos surdos?

Os serviços oferecidos na escola não dialogam efetivamente entre si. Cada um dos profissionais que atua de forma mais direta com os alunos surdos – professores regentes, intérpretes educacionais, professores da SRM e instrutor surdo – se esforça para realizar seu trabalho, porém não há uma interação planejada entre eles.

Todos os intérpretes educacionais entrevistados relatam que não têm acesso ao planejamento dos professores regentes, o que compromete a qualidade de suas interpretações. Carlos, um dos intérpretes educacionais, ao ser questionado sobre a maior dificuldade que encontra no desenvolvimento do seu trabalho, explicita:

Na questão de ter acesso ao planejamento dos professores e também de ter um contato com esses professores na questão do planejamento das atividades, porque aqui na escola tem a dificuldade de você saber o que o professor vai dar na aula, o que ele vai ensinar na aula que vem, então é uma surpresa para nós todos os dias. Às vezes é uma matéria que nós sabemos, aí conseguimos lidar bem, mas às vezes é uma matéria difícil, que nós nunca vimos na vida, temos que ir adequando durante a aula (Carlos, intérprete educacional do 8º ano e da SRM).

Carlos expõe que este pedido - de acesso ao planejamento do professor regente - já foi feito inúmeras vezes, tanto aos professores quanto à gestão da escola, mas os intérpretes educacionais ainda não foram atendidos. Magda, uma das professoras regentes, confirma isso:

Eles até que cobram. [...] Eles falam: “ah, teriam que dar um livro para o intérprete ou o referencial”. É uma falha também do professor, eu acho que eu erro nisso porque assim... às vezes, não por maldade, não querendo, mas você prioriza uma coisa para você mesma, na sua rotina, e acaba esquecendo. Ou então, sei lá, não bate o horário, não dá tempo. Na verdade, nunca, eu mesma nunca me preocupei em fazer isso (Magda, professora regente, área de Língua Portuguesa).

Este aspecto demonstra que a escola está desarticulada em seus serviços. Por mais qualificação que o intérprete educacional tenha na Língua de Sinais, sem acesso ao planejamento do professor ele terá que improvisar, prejudicando o aluno surdo que poderia ser melhor beneficiado se o intérprete tivesse a possibilidade de se preparar antes e, inclusive, ajudar o professor regente na busca de materiais mais acessíveis aos alunos.

Conforme estudos de Lacerda (2009), o intérprete e tradutor de Libras/Língua Portuguesa que atua em espaços escolares possui uma função diferenciada do profissional que atua em outros espaços sociais. Isso justifica inclusive a adesão, nesta pesquisa, do termo intérprete educacional ao invés de intérprete de Libras/Língua Portuguesa. Segundo esta autora:

Além dos conhecimentos necessários para que sua interpretação evite omissões, acréscimos ou distorções de informações de conteúdo daquilo que é dito para a língua de sinais, ele deve estar atento às apreensões feitas pelos alunos surdos e aos modos como eles efetivamente participam das aulas (LACERDA, 2009, p. 34).

Contudo, nem todos os intérpretes educacionais da escola compartilham dessa compreensão. Os relatos a seguir evidenciam isso:

Raquel: Na sala de aula, você só faz a interpretação do que o professor está falando?

Marina: Ah, tem que fazer só essa parte mesmo (Marina, intérprete educacional do 8º e do 9º ano).

Raquel: E como você definiria seu papel no processo de inclusão? [...]

Edjane: Conduzir ele ao aprendizado, transferir as informações que o professor passa no geral para a sala, eu acho que é ajudar a construir o desenvolvimento dele. Acho que esse é o papel principal (Edjane, intérprete educacional do 7º ano).

Marina acredita que sua função seja apenas a mediação da comunicação. Edjane entende que sua atuação envolve também o desenvolvimento do aluno surdo. Este aspecto – do papel do intérprete educacional – precisa ser melhor debatido na escola, indicando a necessidade de formação desse profissional.

Sabe-se que a presença do intérprete educacional não garante a efetivação da educação inclusiva. Todavia, este profissional é fundamental neste processo, pois possibilita, além da mediação entre as duas línguas, uma participação mais efetiva do aluno surdo nas aulas. Além disso, pode contribuir dando sugestões para que as aulas ministradas sejam mais acessíveis. Ou seja:

[...] pode colaborar com o professor sugerindo atividades, indicando processos que foram mais complicados, trabalhando em parceria, visando a uma inclusão mais harmoniosa dos alunos surdos. [...] O intérprete pode, por sua atuação, colaborar com informações e observações que ampliem os conhecimentos dos professores sobre a surdez e os modos de abordar diversos temas. Trata-se de um trabalho em parceria (LACERDA, 2009, p. 35).

Como realizar um trabalho em parceria se nem os conteúdos acadêmicos que serão ministrados pelos professores regentes são repassados para os intérpretes educacionais com antecedência?

Uma experiência pontual, que não ocorre com frequência na escola, demonstra a importância dos intérpretes educacionais terem acesso aos conteúdos antes das aulas. Uma das professoras regentes entrevistada explicita que não há um momento de planejamento conjunto entre ela e as duas intérpretes que atuam na sala de aula¹²⁷. Apesar de admitir não haver este momento, nem uma prática sistemática nesse sentido, a professora conta que quando está fazendo seu planejamento, que agora é *online*, às vezes liga para as intérpretes e repassa o que será ministrado em sala de aula:

Como agora o planejamento é online, não é mais a gente sentar... [...] Então você tem que seguir aquelas diretrizes, então, às vezes eu faço na minha casa e comunico a elas: “oh, o conteúdo é esse aqui. Nós vamos trabalhar isso aqui”. Elas me ajudam muito trazendo material. Quando a gente estava

¹²⁷ Trata-se de uma sala de 5º ano que no momento da realização desta pesquisa era o último ano que estava funcionando na escola, pois estava-se vivendo o processo de transição da responsabilidade dos primeiros anos do Ensino Fundamental ser assumida pelo município. A partir de 2013, então, a escola pesquisada passa a atender apenas os últimos anos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Nesta sala estavam matriculados cinco alunos surdos e, por orientação do CAS e do NUESP, duas intérpretes atuavam ao mesmo tempo no momento das aulas – uma ficava responsável por dois alunos surdos e a outra por três.

trabalhando Geografia, a questão de bússola [...] essas coisas, elas trouxeram... A Lúcia¹²⁸, principalmente, trouxe um monte de atividades: “dá para fazer assim, assim, assim” (Maristela, professora regente do 5º ano).

O contexto descrito por Maristela retrata o quanto o intérprete educacional pode ser um parceiro no trabalho desenvolvido pelo professor regente. Com certeza a aula de Geografia com a ajuda da bússola, um material concreto trazido pelas intérpretes educacionais, foi mais esclarecedora para os alunos surdos (e provavelmente para os ouvintes também). Além disso, sabendo antecipadamente os conteúdos que seriam ministrados as intérpretes tiveram tempo de preparar modos mais adequados para suas interpretações.

Esta situação, tão enriquecedora, só acontece “de vez em quando”. Isso evidencia não apenas que o trabalho dos intérpretes educacionais tem ocorrido de forma desarticulada do trabalho dos professores regentes, mas também que há uma fragmentação na atuação destes profissionais em relação ao “todo” da escola. É como se eles não fossem parte de fato integrante, participe, com direito “a voz” no processo educacional dos alunos surdos. Afora as reuniões de planejamento que ocorrem no início do ano, os intérpretes educacionais não participam de outros momentos também importantes: conselhos de classe, reuniões com familiares, entre outros, estando à margem dos processos decisórios que envolvem os alunos surdos.

Todavia, é preciso salientar que a dificuldade de articular a comunidade escolar para planejar não é específica da escola pesquisada. Esta é uma questão que paira as realidades escolares como um todo (SANTIAGO e SANTOS, 2015; THOMAZI e ASINELLI, 2009). O planejamento coletivo exige modificações internas e do tempo escolar para acontecer, geralmente promovidas pela gestão da escola com apoio da Secretaria de Educação. Com isso se quer afirmar que um planejamento entre professores regentes e intérpretes educacionais organizado, sistemático, envolvendo a escola em todas as suas dimensões não é uma decisão que depende apenas desses dois grupos de profissionais podendo, entretanto, partir deles a iniciativa.

Sobre esta questão, Carvalho (2008, p. 99-100) explicita que:

A escola pode ser um espaço inclusivo se, nela, todos forem atores e autores. A observação procede porque nem todos os que trabalham no espaço escolar participam do processo decisório. Em outras palavras, nem todos [...] participam do planejamento das atividades e, muito menos, das discussões

¹²⁸ A entrevistada está se referindo a uma das intérpretes que atuam em sua sala, que não foi quem concedeu entrevista para esta pesquisa.

em torno das funções políticas e sociais da escola e dos papéis de cada qual para a concretização do pleno e integral desenvolvimento dos alunos.

Assim, os intérpretes educacionais interagem apenas entre eles e, em alguns momentos, com as professoras da SRM, já que três dos cinco intérpretes educacionais entrevistados relatam que eles procuram as professoras das SRM para fornecer informações a respeito das dificuldades dos alunos surdos em seus processos de escolarização:

Às vezes, assim, na hora do intervalo eu passo rapidinho: “olha ela está com dificuldade nisso, nisso e nisso”. Então é essa troca rapidinho, nem tem muito tempo para fazer projeto, nada disso (Marina, intérprete educacional do 8º e do 9º ano).

Esta realidade precisa ser amplamente debatida na escola a fim de construir o que Lacerda (2009) defende que deveria ocorrer nas escolas que buscam a efetivação de uma educação significativa para os alunos surdos. Conforme esta pesquisadora:

É fundamental que o IE¹²⁹ esteja inserido na equipe educacional, ficando claro qual é o papel de cada profissional frente à integração e aprendizagem da criança surda, e esses papéis precisam ser sempre discutidos porque a sala de aula é sempre dinâmica, envolve solicitações dos alunos e é importante que as responsabilidades de cada um estejam claras (LACERDA, 2009, p. 35, grifo nosso).

Nessa perspectiva da clareza dos papéis e responsabilidades de cada um, observa-se também na escola pesquisada uma desarticulação e fragmentação entre os atendimentos realizados na SRM e o trabalho realizado pelos professores regentes nas salas de aula comuns.

Das cinco professoras regentes entrevistadas duas relatam que conseguem, de maneira informal, estabelecer algum contato com as professoras da SRM. É informal porque ocorre nos intervalos, nas salas dos professores, ou nos corredores da escola. Observa-se a superficialidade desse contato por meio de um fragmento da entrevista de uma professora regente:

[...] O aluno da manhã, ele vem à tarde, então às vezes o professor fala, a gente troca informações, eu posso passar outros exercícios, já aconteceu, passar outros exercícios para ele desenvolver aqui, então é um trabalho complementar da sala de aula. Então é possível fazer isso. Não é... não tem sido possível sentar e fazer uma coisa sistematizada, mas é... naquelas

¹²⁹ Intérprete Educacional.

situações em que você percebe uma maior dificuldade do aluno, aí dá para a gente conciliar (Vanessa, professora regente, área de Biologia).

Outras duas professoras afirmam que não têm nenhum contato com o trabalho que é realizado na SRM:

Olha, para falar a verdade eu vi assim, não sei se é porque eu sou desligada, eu vim saber dessa sala de recursos há pouco tempo. Ano passado que eu vim saber da sala de recursos, mas eu nem sabia como é que funcionava. Agora, por curiosidade que fiquei sabendo como é que funciona, em contraturno. Mas assim, não há, por exemplo, o professor vir perguntar alguma coisa para mim ou falar assim: “oh, o fulano...” (Magda, professora regente, área de Língua Portuguesa).

[...] A gente não tem essa relação de estar lá, trocando ideias, deles passarem para a gente o que esses alunos, por exemplo: “olha, você está com dificuldade em Geografia?” “O que poderia trabalhar com ele na sala de recursos?” “Professor, o que você gostaria que fizesse, uma atividade à parte, para a gente passar para eles”? Nunca teve essa relação, pelo menos comigo não (Letícia, professora regente, área de Geografia).

As professoras regentes entrevistadas enfatizam que não há na escola um momento para a realização de um planejamento conjunto, organizado, entre elas e os professores da SRM. As duas professoras da SRM entrevistadas confirmam isso. Afirmam que não tem sido possível realizar momentos planejados de trocas com os professores regentes. A professora Roberta, que atende no período matutino, explicita que um dos motivos que dificulta esse momento comum de planejamento é que a escola não dispensa os professores. Segundo ela, só no conselho de classe é possível discutir um pouco a situação dos alunos surdos. E, quando os professores regentes a procuram, ela se dispõe a atendê-los:

[...] Só no conselho de classe. Eu participo do conselho de classe, então, nesse momento é o momento, ou quando eles têm alguma dificuldade eles me procuram (Roberta, professora da SRM).

Percebe-se que depende do professor regente a opção por interagir ou não com o trabalho realizado na SRM. Se ele considerar que tem alguma dificuldade que possa ser sanada neste espaço, então ele deve procurar as professoras responsáveis. Roberta explicita, ainda, que existe uma divulgação na escola do que é feito na SRM, mas que muitos professores não se interessam:

[...] A gente sempre fala tudo que acontece na sala de recursos hoje, só se for um ou outro que entra convocado, mas a gente sempre está passando. [...] Na verdade, têm uns que não têm interesse, essa é a grande verdade. Tem professor que fica alheio e tem contato mais com intérpretes, falam com o intérprete (Roberta, professora da SRM).

Nem entre os próprios profissionais atuantes na SRM, que são quatro (uma professora no período matutino, duas no período vespertino e o instrutor surdo, nos dois períodos), há um planejamento em conjunto.

Primeiro, os atendimentos realizados possuem propostas diferentes. No período matutino, frequentado pelos alunos do período vespertino, o atendimento é realizado em Libras, considerando a fluência da professora Roberta que é formada em Geografia e está nessa sala há doze anos. Participou de vários cursos de Libras, mas nenhum específico sobre AEE. Porém, ela foi habilitada pelo CAS para ser professora desta sala.

Atende em grupos, de até cinco alunos, organizados por idade e série. Seus horários são todos preenchidos, pois acompanha alunos da rede municipal também. Assim, a sala se volta especificamente para o atendimento de alunos surdos. O trabalho é realizado por meio de projetos:

Hoje a sala de recursos, ou multifuncional, que foi mudada, ela é trabalhada em projetos. A proposta não é mais aquela que se fazia antigamente, que ficavam em cima das tarefas, aquele auxílio. Eu tenho o meu planejamento, eu tenho fichas dos alunos individuais, como é que eles estão, decorrendo de cada aula, dos projetos que estão desenvolvendo, como eles estão se desenvolvendo. Então, a proposta hoje é em cima de projetos (Roberta, professora da SRM).

Esses projetos são desenvolvidos a partir das dificuldades dos alunos percebidas pela professora. Nesse sentido, não se desconsidera a possibilidade de ajudá-los nas tarefas escolares, por exemplo, haja vista que muitos familiares não dominam a Língua de Sinais. Segundo Roberta:

Por exemplo, nós vemos a dificuldade dos alunos, aí nós montamos um projetinho em cima da dificuldade que o aluno tem. Então, se ele tem dificuldade em português, matemática, nós fazemos uma adequação dentro do projeto para atender esse aluno, mas isso não quer dizer também que nós deixamos totalmente as tarefas de lado. Nós arrumamos um tempinho e auxiliamos eles sim, porque apesar da proposta da Secretaria não ser essa nós sabemos que aqui no nosso município os pais não têm Libras e não têm como auxiliar esse aluno. Então nós fazemos (Roberta, professora da SRM).

No período vespertino, frequentado por alunos do período matutino, o atendimento é realizado por área: Língua Portuguesa e Matemática. As duas professoras, uma de cada área, não têm fluência em Libras e, portanto, contam com o apoio de um intérprete educacional para a realização dos atendimentos: Carlos, que também é intérprete educacional no 8º ano, no outro período. Uma dessas professoras, responsável pela área de Língua Portuguesa, não tem formação específica sobre AEE. Em sua entrevista ela relata como foi o percurso para ser escolhida como professora dessa sala:

Primeiramente eu sou apaixonada pela Educação Especial, acho que esse é o primeiro ponto. Tem que ter isso. Apesar de não ter tido as capacitações que seriam necessárias e específicas para isso. O primeiro ponto é esse. [...] Daí houve a necessidade de dividir a sala de recursos por disciplina: Língua Portuguesa e a disciplina de Matemática e nós temos assim como mãezona a Roberta e ela pensou: “tem a professora Marlene que trabalha a Língua Portuguesa também e a gente pode estar indicando ela para trabalhar conosco”. Eu já estava fazendo curso de Libras com o Carlos¹³⁰ (Marlene, professora da SRM).

Percebe-se que o que motivou a escolha da professora Marlene foi a afinidade com a área da Educação Especial e o fato de estar fazendo um curso de Libras. Ela e a outra professora, da área de Matemática, também trabalham por meio de projetos:

[...] O meu papel é trabalhar a Língua Portuguesa com eles desde os conceitos básicos, o que é verbo, o que é artigo, mas esse ano foi colocado para nós trabalharmos projetos para chamar atenção deles e para motivar mais (Marlene, professora da SRM).

Os alunos frequentam a sala duas vezes por semana e o atendimento dura quatro horas, pois eles têm o enfoque em Língua Portuguesa, depois em Matemática e o tempo de uma hora com o instrutor surdo.

A professora Marlene relata que muitos atendimentos são direcionados a partir da demanda trazida pelos próprios alunos. Há uma tentativa de conciliar o projeto que está sendo realizado com as dificuldades apresentadas pelos surdos:

[...] Eu sempre estou olhando os cadernos deles: “ah você está estudando conjunção, então é isso que nós vamos trabalhar”, “ah, você está estudado isso...” para estar auxiliando eles, porque você sabe que as dificuldades deles são muito grandes, ainda mais nessa área. “Ah professora, eu estou trabalhando oração coordenada, oração subordinada”. O que é isso para

¹³⁰ Carlos já ministrou cursos de Libras na escola.

eles? O que isso vai ajudar? Às vezes... às vezes não. Não vai ajudar em praticamente nada, mas eles têm que aprender. [...] É o aluno que traz. Mas nós temos o nosso referencial, a gente tem aquele referencial e pode seguir o referencial, foi a orientação que a gente teve, sempre combinando projeto (Marlene, professora da SRM).

O Referencial mencionado pela professora é o Referencial Curricular de Língua Portuguesa, que media também o trabalho dos professores regentes de Língua Portuguesa nas classes regulares comuns. Marlene explicita que apesar de não haver um planejamento conjunto com os professores regentes, ela procura trabalhar os mesmos conteúdos que estão sendo ministrados por esses professores com os alunos surdos. Quando a professora sente alguma dificuldade, ela procura o professor regente daquela área. Isso pode ser percebido no relato a seguir:

[...] “O que você está trabalhando e o que é legal trabalhar com eles?” “O que você está precisando?” “O que você acha?” Até Língua Inglesa eu já conversei com a professora: “como que você acha que tem que trabalhar com eles?” (Marlene, professora da SRM).

O instrutor surdo, denominado nesta pesquisa de Paulo, realiza atendimentos na SRM de uma hora com diferentes grupos de alunos, tanto no período matutino quanto vespertino. Sua formação ocorre no CAS, sendo seu trabalho orientado por este órgão. Semanalmente ele se desloca até Campo Grande a fim de fazer seu planejamento, que é acompanhado por uma coordenadora surda, vice-coordenadora do CAS. No depoimento a seguir Paulo explicita como ocorre esse momento:

Primeiro eu faço o meu planejamento em Português, depois treino em Língua de Sinais e se tenho dúvidas peço auxílio a outros surdos e assim há uma troca de experiências, diálogos e sugestões quanto aos sinais utilizados. Em seguida, organizo o PPT “Power Point” e chamo a coordenadora que observa minha sinalização com o que está escrito e compara para saber se estão de acordo, posteriormente dou a aula (Paulo, instrutor surdo).

No atendimento direto aos alunos surdos na SRM Paulo trabalha com o ensino de Libras, prioritariamente. Segundo ele:

Eu sou instrutor, ensino o aluno surdo através da visualização e esse aluno fica admirado, envolvido, sente que a aula é boa. Eu ensino Libras, dou exemplos, faço comparações, explico e o aluno entende claramente,

encontra o sentido. Isso faz com que o aluno surdo queira aprender mais e mais, o que me causa uma satisfação, admiração (Paulo, instrutor surdo).

Esta sensação de satisfação apresentada por Paulo ocorre porque ele percebe algo de fundamental importância para a educação de surdos: a identificação dos alunos surdos com ele. Sua presença na escola se coloca como um diferencial importante. Como ressaltam Góes e Barbeti (2009, p. 127):

Os instrutores surdos são indispensáveis para a escola que se dispõe a acolher alunos surdos. Como participantes da comunidade de surdos, eles possibilitam às crianças a aquisição da língua de sinais, colocam-se como referência de identificação a um semelhante (na surdez) e partilham modos de significação do mundo que não se apóiam na audição.

O maior desafio de Paulo está no planejamento das aulas, pois ele precisa adequar o que está proposto em Língua Portuguesa para o “*Power Point*”:

[...] O que é difícil para mim, com tudo isso que expliquei, é o planejamento, devido ao português. Eu sou analisado pela coordenação quanto à estrutura das palavras e frases e eles cobram bastante e com isso preciso de paciência. É no que tenho maior dificuldade. [...] Acabo ficando nervoso, mas faço a complementação escrita no português e no PPT, se necessário. Mais uma vez a coordenadora analisa minha sinalização com o conteúdo, estando tudo certo posso viajar, ir para a cidade de Três Lagoas para ministrar a aula (Paulo, instrutor surdo).

Percebe-se pelo relato acima que Paulo tem dificuldades com a relação entre a Libras e a Língua Portuguesa. Assim, causa estranheza quando em sua entrevista ele explicita que também trabalha com ensino de Língua Portuguesa na SRM. Mas em sua explicação de como faz isso fica mais claro que na verdade ele mostra para o aluno surdo como se escreve em português os sinais em Libras que está ensinando, como pode-se perceber no trecho a seguir:

O português é importante, os surdos não conhecem. Então eu sinalizo e mostro a importância que a palavra possui. [...] Pego a palavra, faço a datilologia da mesma e em seguida apresento o sinal correspondente a essa palavra com o auxílio do PPT, “data show”. Por exemplo, a palavra P-E-S-S-O-A¹³¹, faço a datilologia, em seguida o sinal e mostro a imagem e o sinal no “data show” (Paulo, instrutor surdo).

É possível afirmar que Paulo ensina prioritariamente Libras na SRM. Porém, os sinais priorizados não têm relação direta com os conteúdos acadêmicos que estão sendo ministrados

¹³¹ Neste momento da entrevista Paulo faz a datilologia da palavra “pessoa”, utilizando o alfabeto manual.

na sala de aula comum. Essa informação é dada pela professora Roberta, ao explicitar que como o planejamento das aulas dos instrutores surdos no estado é realizado e monitorado pelo CAS, Paulo vem para a escola e executa. Não há diálogo entre ele e os professores regentes da escola:

[...] Esse planejamento dele, ele tem capacitação em Campo Grande e é feito pelo CAS. Então é um grupo de estudos que tem toda segunda-feira, ele participa lá, da capacitação. Então, esse planejamento dele vem de lá, é um planejamento diferente e eles que olham lá, está tudo vistoriado pela coordenadora do CAS. Então é feito lá, ele vem e ministra. E também são por turmas diferentes, para cada turma um planejamento diferente (Roberta, professora da SRM).

Tanto a professora Roberta quanto a técnica do NUESP acrescentam que o instrutor surdo, além do ensino de Libras, trabalha também assuntos relacionados à postura dos alunos surdos, conforme pode-se comprovar a seguir:

Ele tem uma hora para trabalhar só em Libras, passa nome só de Libras, a aula dele é só em Libras. Ele passa o nome do objeto, ele mostra o desenho no computador e o sinal. Então, ele está dando aula para os alunos de postura (Roberta, professora da SRM).

Então ele está trabalhando conceito, ele está trabalhando postura, ele está trabalhando respeito, limite, um monte de coisas que o aluno... Até então, o professor passava, mas agora com o surdo entre eles ali, aquela interação ali está sendo muito gratificante (Alessandra, técnica do NUESP).

Marcos, aluno surdo, oferece pistas interessantes sobre o trabalho realizado na SRM, tanto pelo instrutor surdo quanto pelas outras professoras:

Marcos: É um curso que ensina sinais de cidades, sobre bullying com alunos, que não podemos ter preconceitos, entre outras coisas. Ajuda a sabermos o que devemos evitar. [...] Nos ajuda a se relacionar, a ter cuidado, a não desprezar ninguém.

Raquel: Vocês aprendem português na sala de recursos?

Marcos: Português não tem, só um pouco. [...] Quando não sei o sinal de alguma palavra eu pergunto e me esclarecem (Marcos, aluno surdo do 8º ano).

Pelo exposto até este momento é possível constatar que as propostas do AEE na escola são distintas entre si. A professora do período matutino trabalha com projetos e tenta atender as dificuldades dos alunos surdos auxiliando inclusive nas tarefas. As professoras do período vespertino também trabalham com projetos, mas focando as áreas de Língua Portuguesa e

Matemática. Tentam atender as demandas dos alunos surdos olhando os cadernos, a fim de verificar quais conteúdos estão sendo ministrados na sala de aula comum. A Libras não é a língua de instrução e está presente pela mediação do intérprete. O instrutor surdo trabalha com o ensino de Libras, postura, limites e forma escrita dos sinais em Língua Portuguesa. Aparentemente, não há um objetivo em comum entre os próprios professores. A professora Marlene confessa não saber o que o instrutor surdo faz durante seus atendimentos:

Para ser bem sincera eu não sei certinho o que o instrutor faz e qual o objetivo, eu fiquei sabendo assim, que ele vai trabalhar assuntos voltados a vida, a convivência, o que eles fazem, mas assim... eu não sei bem certo, eu não sei te dizer, mas eu acho que ele é fundamental aqui (Marlene, professora da SRM).

Quanto à forma de organização diferenciada nos períodos matutino e vespertino Alessandra, técnica do NUESP, esclarece que:

[...] De manhã a Roberta atende aqueles alunos que são matriculados no vespertino e que são do 1º ao 5º ano, 6º ou que tem uma dificuldade que seja mais a nível de 1º ao 5º ano. À tarde é por área. Por quê? Porque o aluno que está no 7º, 8º, 9º, no Ensino Médio, então às vezes a dificuldade que ele tem do conteúdo, essa professora que é do 1º ao 5º, ela não domina. Então a professora de Matemática que domina esse conteúdo que é exigido lá no 7º, 8º, 9º, Ensino Médio e a de Língua Portuguesa a mesma coisa. Essa é a diferença (Alessandra, técnica do NUESP).

Alessandra, em sua entrevista, salienta que a SRM não deve trabalhar na perspectiva do reforço escolar. Mas, que quando o aluno surdo apresenta alguma dificuldade, os professores acabam atendendo essas demandas:

Nós temos assim, seguido [...] a Política da Educação Especial. Então, reforço a gente não costuma dar. [...] Agora, com o surdo, eu vejo assim: eles são inteligentes. Eles têm, eles dominam o conteúdo, eles não têm dificuldade, mas têm dificuldade, por exemplo, como vou te dizer... na escrita da Língua Portuguesa, porque para eles, eles não usam verbo, não tem a questão do verbo, então o que está sendo trabalhado? Isso, numa produção de texto, como ele deve trabalhar, como ele deve produzir um texto, mas o reforço... só em um dia assim que ele está muito necessitado, ele tem que fazer um trabalho, “ah, eu tenho isso”... o professor auxilia (Alessandra, técnica do NUESP).

Alessandra não tem fluência em Libras. Talvez, por isso a afirmação dela de que não existe verbo na Língua de Sinais. Porém, demonstra saber que os surdos possuem dificuldades na aquisição da Língua Portuguesa, o que na opinião dela não incide em dificuldades nos

conteúdos escolares. Como o trabalho realizado na SRM não foca o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, nem os professores regentes de Língua Portuguesa demonstram uma preocupação com isso, provavelmente porque não tenham nenhum tipo de formação e informação a respeito, é inevitável a dificuldade apresentada pelos alunos surdos, que incidirá sim no entendimento dos conteúdos acadêmicos das outras disciplinas.

Dito em outras palavras: se a escola ensina Língua Portuguesa para os alunos surdos como ensina para os alunos ouvintes, como esperar do aluno surdo os mesmos resultados apresentados pelos alunos ouvintes? A impressão que fica é a de que a Língua de Sinais tem “falhas”, falta a ela alguns elementos e, por isso, os alunos apresentam dificuldades na Língua Portuguesa, quando na verdade a escola não compreendeu ainda que a Língua Portuguesa é a segunda língua do aluno surdo e que a forma de ensinar português para esse aluno está desconsiderando suas diferenças linguísticas.

Essas questões serão novamente tocadas no próximo capítulo. Para este momento, considerando que a discussão proposta nesta subseção é a organização dos serviços da Educação Especial na escola, chama atenção no trecho da entrevista de Alessandra a menção de que o atendimento realizado na SRM segue as orientações da Política de Educação Especial.

A PNEEPEI de 2008 explicita, no âmbito do AEE para surdos, a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. Considerando a presença do instrutor surdo e a fluência em Libras da professora do período matutino, é possível afirmar que a escola pesquisada tem trabalhado com o ensino de Libras. O ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua não tem sido efetivado, haja vista que não há nenhum profissional na escola com essa formação específica.

A professora Marlene, responsável pela área de Língua Portuguesa no período vespertino, ao ser questionada se a forma de ensinar português para os alunos surdos exigia uma modalidade diferente, afirma que não. Para ela, é a mesma metodologia de ensino que se utiliza com os alunos ouvintes. Mas, observa a importância do aspecto visual:

[...] Você tem que ter mais atenção para ensinar para o surdo, você tem que ter mais detalhe visual, você mostrou um texto para ele, “oh, isso parece com isso daqui, dá uma olhada e vê se é isso que está pedindo” (Marlene, professora da SRM).

A professora identifica que o aluno surdo exige uma estratégia diferente, mas não avança na percepção de que se trata de uma metodologia de ensino distinta. Ela argumenta que é um trabalho diferenciado porque a SRM permite uma proximidade maior do aluno, mas não exatamente um planejamento e uma forma de ensinar considerando a Língua Portuguesa como segunda língua:

A Língua Portuguesa, quando você trabalha numa sala, primeiro: olha a nossa sala¹³², a distribuição da sala, nós trabalhamos ou em círculo, antes era quadrada, hoje estamos em círculo, então você tem uma proximidade com o aluno, não precisa trabalhar com aquela rigidez que o professor tem na sala de aula. [...] Aqui não, você senta um aqui, o outro ali, você ali, você está trabalhando ao mesmo tempo em que você está ensinando e já faço uma graça com um aqui, com o outro ali, a gente volta ao foco do que é que a gente está trabalhando. Eu vejo isso como diferença, porque eu acredito que não é forçando, com rigidez ou aspereza, que você vai conseguir (Marlene, professora da SRM).

Marlene aponta como diferença, em seu trabalho, a sua forma de intervenção: menos rígida, mais próxima do aluno. O ensino de Língua Portuguesa como segunda língua é uma indicação legal, garantida aos alunos surdos, porém o conhecimento acerca desta questão não é mencionado pela professora.

Conforme dois compêndios amplamente divulgados pelo MEC que tratam do AEE¹³³, para as pessoas surdas este atendimento deve ocorrer em três momentos: i) AEE em Libras, em que o enfoque será no ensino dos sinais acadêmicos que o aluno surdo não domina, fornecendo as bases conceituais dos conteúdos curriculares desenvolvidos na sala de aula comum; ii) AEE para o ensino da Libras, momento que terá como preocupação central o ensino da Libras, a partir do repertório linguístico do aluno; iii) AEE para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, em que deve-se aperfeiçoar o letramento em Língua Portuguesa do aluno surdo, por meio da reflexão e análise de seu uso, tanto em processos de leitura quanto de escrita.

O primeiro momento é, parcialmente, desenvolvido na SRM da escola Shirley Vilhalva quando as professoras observam os conteúdos que estão sendo trabalhados na sala de

¹³² A entrevistada está se referindo à SRM, espaço onde foi realizada a entrevista.

¹³³ Duas publicações do MEC, em parceria com algumas Universidades, sobre o AEE para pessoas surdas foram amplamente disponibilizadas nas escolas comuns do ensino regular nos últimos anos: a primeira em 2007 e a segunda em 2010. A primeira, de autoria de Mirlene Macedo Damázio, fez parte do “Programa Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado”. A segunda, de autoria de Carla Barbosa Alvez, Josimário de Paula Ferreira e Mirlene Macedo Damázio, compõe a Coleção “A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar”. Ambas as publicações apresentam o mesmo formato para o AEE direcionado às pessoas surdas.

aula comum consultando os cadernos dos alunos surdos ou quando os próprios alunos apresentam as dificuldades que estão vivenciando. Mas é preciso lembrar que esses momentos são esporádicos, ocorrendo aleatoriamente.

O segundo momento tem sido desenvolvido por meio do trabalho do instrutor surdo, que tem focado o ensino da Libras, mas também tem se preocupado com informações a respeito da postura dos alunos, da convivência, do respeito, etc., por meio das orientações que recebe em seus planejamentos semanais no CAS.

O terceiro momento ocorre nos atendimentos tanto do período matutino quanto do vespertino. Aparentemente, todos os profissionais que atuam na SRM da escola pesquisada se preocupam com a Língua Portuguesa. Todavia, não há um entendimento amplo de que essa é a segunda língua do aluno surdo e, portanto, exige uma metodologia de ensino diferenciada.

O que se pode perceber é que nem sempre as orientações do MEC são possíveis de serem efetivadas na íntegra. As escolas se ajustam às suas possibilidades e às necessidades dos alunos, com exceção do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, pois neste caso não parece ser uma dificuldade de implementação, mas sim um desconhecimento sobre a questão. Não há clareza quanto a essa necessidade do aluno surdo, o que indica a falta de conhecimentos aprofundados sobre a surdez e as singularidades linguísticas, que seriam necessários para este tipo de atendimento.

O mais preocupante na forma como os atendimentos da SRM estão organizados na escola pesquisada é que apesar do esforço de cada profissional em realizar um bom trabalho, a desarticulação da equipe e a falta de planejamento com os professores regentes acabam fragmentando as ações. Isso não quer dizer que os atendimentos realizados não são importantes, mas sim que eles poderiam contribuir muito mais com a escolarização dos alunos surdos se fossem propostos e geridos com todos os profissionais da escola e se todos os envolvidos tivessem noção do “todo”, bem como da parte de cada um.

Como alertam Mendes e Malheiro (2012), os atendimentos realizados nas SRM terão pouco impacto no processo de escolarização dos alunos se não forem pensados e planejados por meio do diálogo com os professores regentes. Bezerra e Araújo (2014, p. 106) também contribuem com essa reflexão ao enfatizarem que:

Novidadeira, a perspectiva da *inclusão* é também *excludente*. Sem grandes transformações no espaço escolar e na sociedade, ela traz novo simulacro à educação especial, porquanto a mantenha como dimensão separada e autônoma do fenômeno educativo, existindo pouca conexão entre as práticas e concepções pedagógicas dos docentes da sala comum e das salas multifuncionais (grifos dos autores).

A mesma conclusão se aplica ao trabalho dos intérpretes educacionais. Sem acesso ao planejamento dos professores regentes e sem a garantia de uma efetiva participação nos processos decisórios, a atuação desses profissionais se fragiliza e pode não alcançar os objetivos pretendidos.

Assim, é possível concluir que não é o oferecimento de todos os serviços apontados pelo MEC para a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, com ênfase no AEE (oferecido em SRM), que garante a efetivação da educação inclusiva. Mais do que serviços e profissionais preparados faz-se necessária a construção de uma dinâmica escolar que resulte na interação entre cada serviço, que por sua vez gere o entendimento de todos os profissionais envolvidos não apenas da sua própria função, mas da função de cada um, recriando e reorganizando práticas que melhorem o atendimento aos alunos surdos.

Para tanto, entende-se como central o apoio da gestão da escola, que precisa compreender a importância dessa dinâmica a fim de auxiliar na organização do tempo escolar para que todos os profissionais possam dialogar sobre as melhores alternativas na resolução dos problemas, compartilhar diferentes experiências, bem como planejar e avaliar suas ações.

Não parece presente na escola Shirley Vilhalva, no âmbito dos serviços oferecidos, a noção de parceria, de coletivo, de metas em comum. Apesar da escola ser polo e considerada modelo no município de Três Lagoas pelo atendimento educacional e especializado que oferece aos alunos surdos, enquanto cada profissional estiver planejando e executando o seu trabalho isoladamente ou com contatos esporádicos com outros profissionais da mesma escola, o processo de escolarização dos alunos surdos estará comprometido.

A forma de funcionamento e operacionalização dos serviços da Educação Especial na escola Shirley Vilhalva evidenciados nesta subseção incidem sobre outro aspecto de fundamental importância no processo de implementação da educação inclusiva: a escolarização dos alunos surdos, assunto que será tratado ainda neste capítulo. Antes disso explana-se, a seguir, sobre o fenômeno considerado mais positivo pelos sujeitos entrevistados quando o assunto é educação inclusiva: a socialização.

3.3.2 Socialização

A socialização, ou seja, a interação entre alunos com e sem deficiência é um aspecto que se coloca como positivo nas discussões sobre a educação inclusiva. Mantoan (2003, p.

53) enfatiza este ponto ao defender a inclusão total ou radical: todos, sem exceção, devem ser inseridos em classes comuns do ensino regular. Esta autora explicita que:

Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras.

Sabe-se que a escola é um espaço social que impacta as construções que os sujeitos fazem de si e dos outros, pois como assevera Góes (2000, p. 31):

Há muitos “outros” – os que nos envolvem nos encontros interpessoais e os que, sem o contato face a face, nos afetam nas complexas relações com a cultura, marcando nossa formação subjetiva. Nesse sentido, estamos permanentemente afetados pelas reações sociais (grifo da autora).

Esta mesma pesquisadora explicita sobre a importância da convivência com a diversidade. Porém, lembra do cuidado necessário para que sob o lema da “diferença” os “diferentes” não sejam idealizados como “objetos” e não “sujeitos”:

Objetivos relativos aos conhecimentos escolares e, em parte, à sociabilidade (no sentido de interações face a face), vêm tendo maior visibilidade. A estes se soma o de formar indivíduos atentos à diversidade cultural, em um trabalho que envolve elaborações sobre semelhanças e diferenças, direitos e deveres, igualdade e desigualdade. Os alunos precisam tornar-se sensíveis (mais que tolerantes) às diferenças entre comunidades, etnias, bem como às diferenças dos que apresentam necessidades educacionais especiais. Provavelmente, ninguém discorda da relevância dessa outra dimensão da experiência escolar. Mas, considerando o aluno especial, tal formulação de propósitos parece privilegiar a perspectiva dos que não são os *diferentes*. Estes devem aprender a respeitar e assimilar atitudes solidárias, enquanto o aluno especial é visto mais como *objeto* que *sujeito* dessa construção de atitudes (GÓES, 2004, p. 81, grifos da autora).

Tendo este alerta de Góes (2004) em mente objetiva-se nesta subseção explicitar sobre as relações e interações entre surdos e ouvintes na escola pesquisada.

Na maioria das entrevistas realizadas, a socialização é apontada como o ponto mais benéfico da educação inclusiva. Para justificar esta afirmação há pelo menos quatro motivos que permeiam as opiniões: a troca entre surdos e ouvintes; a possibilidade de superação dos preconceitos; a abertura para poder frequentar um espaço social; e a aproximação da “normalidade”.

A troca, a interação, que permite aos ouvintes conhecerem mais sobre a surdez e a Língua de Sinais é ressaltada pela gestora da área de Educação Especial do estado e por uma das intérpretes educacionais:

Essa troca com ouvinte é muito rica, porque o ouvinte conhece o surdo e o surdo conhece o ouvinte, o mundo de cada um (Vivian, gestora da área de Educação Especial do estado).

A socialização, a troca, como você mesma pode perceber, chega no quinto ano já sabem se comunicar com surdos. No começo é complicado, no começo é o embate mesmo, a gente tem que estar conversando com outros alunos, ouvindo, mas depois eles começam a vir para o mundo dos surdos. Isso é bem bacana, ver essa troca (Talita, intérprete educacional do 5º ano).

O uso de uma outra língua produz uma diferença tão peculiar, que para as duas entrevistadas parece se tratar de “um outro mundo”. A presença dos surdos para duas professoras regentes e para o diretor da escola possibilita, no âmbito da socialização, a convivência “sem preconceito”, mediada pelo respeito:

*Mas vivendo no dia a dia eu percebo assim, é uma ideia excelente, dá certo. Algumas coisas poderiam ser melhoradas, mas eu vejo o contexto, por exemplo, dos alunos - os alunos trabalham, convivem normalmente com eles, **não têm aquela questão de preconceito porque é surdo** e eu acho interessante que os alunos ficam naquela expectativa querendo também aprender como falar com eles (Letícia, professora regente, área de Geografia, grifo nosso).*

*Eu acho que o mais interessante dessa situação é a integração, os demais alunos... **de tratarem com respeito esse aluno surdo** (Vanessa, professora regente, área de Biologia, grifo nosso).*

*[...] Hoje como todos eles já são alunos inclusos, hoje já são amigos de todos, todos têm amizade com eles, **não tem preconceito nenhum** (Afonso, diretor, grifo nosso).*

De fato, alguns ouvintes manifestam interesse em aprender Libras, mas essa não é uma realidade universal na escola e não se pode afirmar que a presença dos surdos na escola impossibilita práticas de preconceito direcionadas a esses alunos, não sem que a escola realize ações nesse sentido.

É possível perceber, por meio do relato de Marina, intérprete educacional, que dentre todos os “atores” da escola os alunos ouvintes são os que mais manifestam disposição para uma aproximação com os surdos:

[...] Acho que a parte dos alunos, eles assim, eles se interessam mais, entendeu, do que as pessoas que dão aula, sabe, a direção. Eu acho que a parte dos alunos ouvintes, eles interagem bem melhor do que os outros (Marina, intérprete educacional do 8º e 9º ano).

Porém, não é possível estender esse “interesse” pelo surdo e pela Libras para todos os alunos ouvintes. O relato a seguir evidencia isso. Janaína, aluna ouvinte, ao ser questionada quanto à interação entre surdos e ouvintes, responde:

Assim, não conversam muito, tem uns colegas que são meio ruins, não conversam com eles porque eles são mudos, mas eles interagem mais com o intérprete mesmo (Janaína, aluna ouvinte do 6º ano).

Marcos, aluno surdo, contribui com essa reflexão:

*Marcos: [...] Às vezes **me ignoram por ser surdo**. Não concordo, desprezar ou caçoar das pessoas, isso é bullying. Todos devem aproveitar para ampliar seu conhecimento e não desprezar ninguém. Somos todos amigos, precisamos estar em paz. Surdos e ouvintes, na inclusão, devem se ajudar, compartilhar e não desprezar. É importante ajudar, ter calma, vivermos em paz, somos todos amigos. Assim é melhor!*

Raquel: Por que você pensa que os ouvintes excluem, desprezam os surdos? Qual é a sua opinião? Por quê?

Marcos: É próprio deles, sentimento deles, desprezam porque pensam que os surdos são bobos, entendeu? Riem de nós, parece que somos bobos e outras coisas. Isso é errado (Marcos, aluno surdo do 8º ano, grifo nosso).

É preciso salientar que a dificuldade com a aceitação do grupo de surdos como parte integrante e legítima da escola não ocorre só pelo viés dos alunos ouvintes. Edjane, intérprete educacional, relata em sua entrevista a respeito do incômodo de uma professora regente com Adriana, uma aluna surda que é constantemente denominada de “indisciplinada”:

[...] Eu fiquei com a Adriana os seis primeiros meses, tinha uma professora que você via estampado no rosto dela que ela tinha um certo bloqueio em aceitar aquela aluna na sala, mas você tinha que ter paciência, porque você está ali com o professor e como profissional você tem que ajudar o aluno. E o aluno mesmo já percebia e dizia: “eu não gosto dessa professora, ela não gosta de mim” (Edjane, intérprete educacional do 7º ano).

Atitudes de preconceito e desrespeito permeiam o cotidiano da escola. E talvez este seja o motivo pelo qual os surdos optam, em muitos momentos (como no intervalo, por

exemplo), por ficarem em grupo, entre eles, sem interagir com os alunos ouvintes. Karina, aluna surda, anuncia a sua opção em sinalizar apenas com surdos:

Karina: Batemos papo, conversamos, só nós, surdos, com ouvintes não! Ficamos afastados. Só com os surdos eu sinalizo a Libras...

Raquel: Você só fica com o grupo de surdos, dos demais você se afasta?

Karina: Só no grupo de surdos, só. Com ouvintes não. Cada grupo fica separado um do outro (Karina, aluna surda do 9º ano).

O fragmento a seguir, da entrevista de Marcos, evidencia o afastamento dos ouvintes no momento do intervalo:

Raquel: Por exemplo, na hora do intervalo, [...] neste momento você conversa com quem? Com quem se relaciona?

Marcos: Converso com surdos só, sempre. Converso bastante, várias coisas com os surdos.

Raquel: E com os ouvintes, não?

Marcos: Não. Eles se afastam, não se aproximam (Marcos, aluno surdo do 8º ano).

Jeferson, outro aluno surdo, relata como é o seu intervalo. Interessante notar sua espera por um colega ouvinte, para que ele possa ensinar Libras:

[...] Eu me sento, às vezes fico sozinho ou vou bater papo com algum surdo; se eles não querem chamo a Edjane ou a Adriana¹³⁴. Se não, fico “na minha”. Mas quando algum ouvinte me chama sentamos juntos, batemos papo, brincamos, ensino um pouco de Libras (Jeferson, aluno surdo do 7º ano).

Grupos de surdos e grupos de ouvintes. A interação dentro de cada grupo está legitimada. A interação entre os grupos não. Os depoimentos de Maristela, professora regente, e Edjane, intérprete educacional, elucidam ainda mais esta percepção:

[...] Eu tenho preocupação porque eles acabam, eles os surdos, entre turminhas e os ouvintes, nem todos... Aqui na nossa sala, vendo eles aqui eu comecei a pedir essa interação, que era para eles entrarem no mundo deles também, porque não é o surdo que tem que vir, somos nós que temos que ir até eles e que não deixasse eles de fora em nada. [...] Mas assim, na escola, como um todo, eu fico preocupada. Eu sou sempre a última a sair, então eu vejo eles, o grupinho deles fechado, sabe, só eles sozinhos, são poucos os ouvintes que ficam próximos deles. Às vezes eu fico olhando assim até que ponto eles estão interagindo com os demais (Maristela, professora regente do 5º ano).

¹³⁴ Edjane: intérprete educacional. Adriana: aluna surda, que estuda junto com Jeferson.

No geral, com os próprios alunos ouvintes, por exemplo, na hora do recreio, se acontece alguma coisa eles já falam: “os mudinhos que fizeram isso”. Tem aquela exclusão, eles estão aceitando, conversam, mas sempre tem aquele grupinho que... (Edjane, intérprete educacional do 7º ano).

Maristela percebe, em suas aulas, que os surdos não estavam interagindo com os ouvintes e faz um esforço para que essa interação passe a acontecer. Talvez esta percepção e atitude tenham ocorrido porque Maristela é a única professora da sala, já que se trata de uma turma de 5º ano (a única da escola, como já mencionado), o que possibilita maior tempo com os alunos e, portanto, maior dimensão das situações de interação ou exclusão.

Porém, ela mesma enfatiza que os momentos de partilha acabam sendo isolados, pois na escola, como um todo, permanecem os grupos “fechados”. O relato de Edjane é preocupante. Além da exclusão, ou seja, da não interação entre os grupos, a intérprete educacional expõe que os ouvintes culpam os “mudinhos” quando ocorre alguma transgressão às regras da escola.

É possível evidenciar que existe uma “pseudo” interação na escola, o que indica que a socialização dos alunos surdos, entendida pela maioria dos entrevistados como positiva, não está ocorrendo sem turbulências. A interação efetiva depende de um território linguístico compartilhado. Sem uma língua em comum não há interação possível para além de um contato gestual que não permite aprofundamentos.

Um outro aspecto apontado por parte dos entrevistados quanto à vantagem da socialização está na possibilidade do surdo poder frequentar um espaço social - neste caso, a escola. A inserção no ensino regular comum e, conseqüentemente, a educação inclusiva, é compreendida superficialmente como a não-segregação ou ocupação de um espaço social. Os trechos a seguir carregam esta ideia:

Ah, não vou falar 100%, porque 100% não existe, mas eu acho assim, que só deles saírem do mundo particular deles, da casa e vir para a escola, essa comunicação, essa interação, as festinhas que eles participam, eu acho que isso é muito positivo. A autoestima é muito grande (Maristela, professora regente do 5º ano).

[...] Eles estão mais desinibidos, eles estão percebendo que não é por causa da deficiência deles que eles têm que ficar em casa, amoadinhos, confinados com sua família. Eles estão sentindo a necessidade de ir em busca do que eles querem (Edjane, intérprete educacional do 7º ano).

Os fragmentos das entrevistas de Maristela e Edjane evidenciam a escola como substitutiva da casa, uma possibilidade de “saída do mundo particular”, participação em festas, a desinibição, o rompimento do confinamento. Não que esses aspectos não sejam importantes, mas a escola precisa ser muito mais que isso para os alunos surdos. Parece que há uma distinção entre a função da escola para os surdos e a função da escola para os ouvintes. Para além do lazer e da convivência, a escola deve ser um espaço legítimo, de direito, o lugar em que todos os alunos se escolarizam, crescem e se desenvolvem.

Essa discussão remete a um alerta de Góes (2004, p. 89):

Importa repensar, ainda, duas questões: a concepção de acolhimento das diferenças pela qual o aluno especial, sobretudo aquele que apresenta uma diferença caracterizada pela deficiência, é mais objeto que sujeito desse processo; e os critérios de valorização dos coletivos na inclusão escolar, **que não podem reduzir as oportunidades de convivências desejáveis, em nome de uma visão simplificada de integração versus segregação** (grifo nosso).

Ainda sobre este tema – socialização - um último aspecto ponderado por alguns entrevistados refere-se à aproximação da “normalização”, pois no contato com alunos ouvintes os surdos se sentem “normais”. Esta é a opinião do diretor da escola, de uma professora regente e de uma professora da SRM:

*Tirou aquele ser humano que ficava na gaveta, aquele ser humano que ficava escondido, retraído em casa, **como um ser diferente. Hoje ele é normal*** (Afonso, diretor, grifo nosso).

*[...] **Eles não se sentem diferentes**, eles se sentem bem à vontade na sala de aula. Eu digo isso porque eu vejo que não há uma cobrança, eles cobrando atenção dos colegas, dos colegas da sala, qualquer probleminha eles cobrando... não. Eles resolvem, interagem, se entendem, resolvem os problemas entre si. **Eles não se veem como alunos... eles se sentem normais na sala de aula*** (Leticia, professora regente, área de Geografia, grifos nossos).

*O ponto positivo seria o crescimento, a autoestima do aluno, essa vontade de aprender dele, então isso é um ponto positivo, ele se achar capaz e **estar igual a um ouvinte*** (Roberta, professora da SRM, grifo nosso).

Provavelmente a professora Roberta tenha se referido à oportunidade de equiparação dos alunos surdos à aprendizagem dos alunos ouvintes, aspecto que não se evidencia com tranquilidade na escola, como será discutido na próxima subseção. Mas as ponderações do

diretor da escola e da professora regente deixam evidente a ideia de que não há diferenças quando surdos e ouvintes estão em contato - todos são iguais, os surdos são “normais”.

A convivência entre diferentes grupos deve promover a valorização das diferenças e não o seu apagamento. Desejar que os surdos se normalizem é partir do princípio de que os padrões dos ouvintes são melhores. A não valorização das diferenças linguísticas desses alunos é sinal de que existem fragilidades no processo de inclusão.

Considerando todas as reflexões desta subseção constata-se que a escola Shirley Vilhalva precisa avançar na noção de coletivo – uma comunidade acadêmica, em que as diferenças se complementam. Há dois grupos bem delimitados: de surdos e de ouvintes. A pouca interação percebida ocorre em alguns momentos, na sala de aula, a depender da percepção de alguns professores sobre essa necessidade e na SRM, espaço em que os surdos se sentem mais acolhidos, provavelmente pela presença da Libras.

Apesar da socialização ser apontada como o ponto mais positivo e benéfico da educação inclusiva, não se pode afirmar sua total legitimidade, pois a escola não tem um projeto de discussão das diferenças linguísticas dos alunos surdos, o que acarreta em algumas situações de preconceito e inferioridade, especialmente quando esses alunos são chamados de “mudinhos”. Nas entrelinhas das piadas, da gozação e desprezo pela surdez, conforme relatado por Marcos, os alunos surdos podem estar sendo vistos mais como “objetos” do que “sujeitos”, como afirma Góes (2004).

A escola que quer se constituir inclusiva precisa gerar um sentimento de pertencimento em todos os que dela participam. Como ressalta Rodrigues (2005, p. 53):

Estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem deve sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele.

De uma forma geral, aparentemente os surdos da escola Shirley Vilhalva não possuem este sentimento – de pertença ao universo escolar. O afastamento dos alunos ouvintes, como é o caso de Karina, que faz a opção de só conversar com surdos; ou a espera do ouvinte, como é o caso de Jeferson, na hora do intervalo, indicam sentimentos de isolamento. Por sua vez, muitos alunos ouvintes, seja por desconhecimento, por falta de motivação ou por preconceito (entendido aqui como uma gama de representações a respeito de algo ou alguém, que reflete

no imaginário social)¹³⁵, não se move no sentido do acolhimento. Isso pode significar uma forma mascarada de inclusão, pois como explicita Carvalho (1998, p. 171):

[...] pensar na inclusão sem que haja a integração psicossocial e pedagógica entre todos os alunos é uma forma requintada e perversa, embora habilidosamente mascarada, de segregação e de exclusão, apesar de estarem juntos, fisicamente e apenas.

A próxima subseção traz discussões a respeito da escolarização dos alunos surdos, aspecto considerado fundamental neste estudo na implementação da educação inclusiva.

3.3.3 Escolarização

O tema “escolarização” abrange uma gama de processos envolvendo aspectos do ensino e da aprendizagem. Não foi objeto deste estudo buscar comprovações empíricas da escolarização dos alunos surdos na escola pesquisada, isto é, o foco não foi “medir” se os alunos dominam, ou não, os conteúdos referentes ao ano escolar em que estavam matriculados.

Considerando o objetivo desta pesquisa e, especificamente, a percepção sobre as formas de implementação da educação inclusiva, buscou-se evidenciar as nuances entre o ensinar e o aprender, importando as vozes dos sujeitos entrevistados sobre os processos e não os resultados, pois acredita-se que são as escolhas diárias de todos os envolvidos com a educação de surdos que incidem nos resultados acadêmicos destes alunos. E são essas mesmas escolhas que possibilitam a compreensão de como a escola materializa a educação inclusiva considerando, *a priori*, que incluir ultrapassa o acesso, a matrícula às classes comuns de ensino. A escola deve proporcionar, a todos os alunos, possibilidades efetivas de participação, permanência e aprendizagem.

Na perspectiva do professor regente, a escolarização do aluno surdo perpassa o planejamento, a intencionalidade educativa, a metodologia de ensino adotada, a flexibilização e adaptação curricular, bem como os processos avaliativos. Apesar da responsabilidade pela escolarização ser deste profissional, ele não o faz sozinho. Seu trabalho depende da atuação do intérprete educacional, que deve contribuir no cotidiano escolar, considerando sua fluência em Libras e os conhecimentos acerca das singularidades linguísticas dos surdos. Por fim, a

¹³⁵ Itani (1998).

SRM deve servir como um apoio/complemento eficaz a todo processo de ensino e aprendizagem.

Evidenciou-se, em subseção anterior, algumas dificuldades na escola pesquisada no que tange à organização dos serviços oferecidos aos alunos surdos evidenciando a necessidade de um compartilhamento de responsabilidades. Com a discussão desta subseção intenta-se demonstrar se (e como) essa forma de organização impacta no processo de escolarização dos alunos surdos. Porém, não será possível alcançar todas as possibilidades de discussões que convergem para o entendimento do assunto que aqui interessa – escolarização. Assim, optou-se pela explanação de dois aspectos que a permeiam, quais sejam: participação e aprendizagem.

As questões que subsidiam as reflexões são: quem assume a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos surdos? De que forma eles participam do cotidiano escolar? Quais estratégias são utilizadas para acompanhar esses alunos no processo de aquisição dos conhecimentos acadêmicos? Quais as percepções sobre a aprendizagem dos alunos? Como os serviços da SRM impactam nas dificuldades que os surdos apresentam com as disciplinas escolares? Ou seja, com as reflexões deste subtema busca-se compreender qual a percepção da escola, como um todo, quando o assunto é a participação e a aprendizagem.

Para iniciar a discussão é preciso salientar que a escolarização, entendida como a participação efetiva no ambiente escolar e a aprendizagem significativa dos conteúdos acadêmicos, envolve o debate sobre a qualidade do atendimento educacional oferecido aos alunos surdos (BAPTISTA, 2006).

As reflexões delineadas neste momento do estudo estão referendadas em um alerta trazido por Lacerda (2000, p. 55):

Quando se opta pela inserção do aluno surdo na escola regular, esta precisa ser feita com muitos cuidados que visem garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, além do respeito por sua condição linguística e por seu modo peculiar de funcionamento.

Um dos aspectos essenciais que perpassa a discussão da escolarização refere-se à sua participação no cotidiano escolar. No caso dos alunos surdos faz-se necessário pensar em atividades que contemplem suas diferenças individuais e particulares. Sobre esta questão Carvalho (2008, p. 96) salienta que:

A seleção de atividades de ensino-aprendizagem, com maior valor educativo intrínseco, pode permitir ao aluno tomar decisões; assumir papel ativo como

alguém que “dialoga” com a realidade, investigando-se e estabelecendo relações com o saber pela redescoberta, e desenvolvendo a cultura do pensamento em sala de aula. Será, certamente, um processo lúdico e extremamente prazeroso, se as diferenças individuais forem reconhecidas e as atividades adequadas (grifo da autora).

No caso da escola Shirley Vilhalva, aparentemente os alunos surdos interagem na sala de aula – fazem perguntas por meio dos intérpretes educacionais quando não entendem algo e são chamados para realizar atividades no quadro. Participam também de alguns momentos extraclasse (em datas comemorativas). Mas este aspecto ainda se coloca como um ponto de tensão para os professores regentes.

Denise comenta em sua entrevista sobre as diversas atividades desenvolvidas na escola durante o ano – em algumas os surdos participaram, em outras não. Por exemplo, na semana da consciência negra a escola promoveu um desfile dos alunos negros, visando a valorização da beleza afro. A professora enfatiza:

Foi muito legal o projeto. [...] Foi uma coisa que realmente valeu a pena fazer na escola, só que ao mesmo tempo eu não vi a inclusão de surdos entendeu? Teve muitos, o pessoal desfilando, não teve um surdo que desfilou (Denise, professora regente, área de Língua Inglesa).

Na semana da pátria, mesmo os surdos não tendo participado efetivamente da atividade proposta – um teatro – o mesmo foi realizado em Libras, contemplando-os:

[...] Teve um rapaz que veio aqui, fez um teatro com Libras, sabe, um teatro mudo. Isso é legal, porque apesar de ter a música ao fundo, tem teatro (Denise, professora regente, área de Língua Inglesa).

Quando existe a participação dos surdos nesse tipo de atividades (extraclasse) a mesma ocorre por meio de apresentações musicais, em Libras. Sobre isso, uma das intérpretes educacionais explicita que:

[...] A gente percebe assim, quando tem uma festividade, uma comemoração, a gente implanta, coloca, ensaia uma música e tal, no restante do ano não, infelizmente (Talita, intérprete educacional do 5º ano).

No âmbito da sala de aula a participação dos surdos ocorre quando as aulas são expositivas – fazendo perguntas, indo ao quadro, etc. Os trechos das entrevistas de uma intérprete educacional e uma aluna surda demonstram isso:

Participam, levantam a mão, o professor dá liberdade para o aluno dar uma opinião. Eles perguntam, o professor escolhe o aluno, aí escolhe ele, pergunta para ele (Edjane, intérprete educacional do 7º ano).

[...] Eu estudo em Libras, leio, o que não entendo a Marina¹³⁶ me explica com calma, mostro minha atividade para ela, pergunto, se estiver errado peço desculpas e perguntamos para a professora. Depois de certo sinalizo, tento guardar na memória os sinais, leio, pratico em Libras (Karina, aluna surda do 9º ano).

É possível afirmar que os alunos surdos têm tido oportunidades de vivenciar o cotidiano da sala de aula utilizando-se da Libras, com mediação dos intérpretes educacionais, participando de importantes situações escolares. Porém, essa participação ocorre no decorrer das aulas, não significando que na proposição da aula as singularidades linguísticas sejam um aspecto de atenção de todo o corpo docente. O relato a seguir evidencia que há situações em que os surdos participam efetivamente e há situações em que os professores ficam em dúvida sobre como inserí-los:

[...] Eu fiz um projeto esse ano, de Halloween. Então, a gente fantasiou de Halloween, fantasiamos de bruxinha, tal, e a gente foi nas salas entregar doces. [...] Ele vai fazer o saquinho, vai entregar, independente de ser surdo ou não ele vai participar. Mas, por exemplo, eu tive um projeto que foi dança, sabe... como é que surdo vai dançar? (Denise, professora regente, área de Língua Inglesa).

Não há dúvidas de que é um desafio pensar e realizar propostas pedagógicas que contemplem a participação do conjunto de alunos – surdos e ouvintes. É interessante perceber que isso incomoda parte dos professores regentes. Talvez este seja o primeiro passo para uma transformação da realidade escolar. Até o momento da realização deste estudo o que se observou é que em determinados momentos os professores regentes acabam se utilizando do improvisado. Ou seja, quando um docente percebe que aquilo que planejou para realizar na sala de aula não contempla os alunos surdos há a tentativa de compensar de alguma forma essa falha. Dois relatos evidenciam esse aspecto:

O oral fica muito difícil, fica bem difícil mesmo. Normalmente a gente ensina, vai pelo sinal... Igual quando eu trabalhei com o sexto ano, que eu fui trabalhar como é que falava “elephant”, como é que falava “snake”, como que falava. O que a gente ia fazer? Eu falava e os alunos iam fazendo

¹³⁶ Intérprete educacional.

o sinal. Os alunos meus repetiam e os alunos D.A... (Denise, professora regente, área de Língua Inglesa, grifo nosso).

*Maristela: Eu trabalhei com eles muito cordel, quando a gente começou trabalhar poesia, cordel, essas coisas. Então eu só achei em áudio aqueles cordéis maravilhosos... Eu trouxe, fiquei meio frustradona, tirei cópia, dei para eles escrito, como poesia, **para eles lerem enquanto os outros dançavam, brincavam, tudo mais.** Aquilo, eu como mãe... mas ainda bem que as meninas¹³⁷ são muito criativas, elas ajudam muito...*

Raquel: Mas aí eles não conseguiram, não puderam participar daquele momento?

*Maristela: Claro que puderam! Fizem, nós fizemos um baião aqui, brincando. Poxa! Quero ver! **De certo que eles não entenderam muito**, mas aí de tanto a gente insistir, porque eu não trouxe só um, eu trouxe vários e aí nesse montão de coisas que eu trouxe eles acabaram entendendo. Aí eles entenderam o que era cordel, por causa do cordão que a gente colocou, colocamos os livrinhos, então eles interagiram com toda essa parte (Maristela, professora regente do 5º ano, grifos nossos).*

No primeiro fragmento, no momento em que a professora de Língua Inglesa ensina as palavras em inglês oralmente, se pergunta: “o que vou fazer com os alunos surdos?” No segundo relato, a professora traz para a sala de aula cordéis em áudio. Em um primeiro momento os alunos surdos não participam – eles leem enquanto os ouvintes dançam e brincam. As intérpretes educacionais ajudam a professora a pensar uma forma de participação dos alunos surdos e então eles dançam o “baião”. A professora não tem certeza se os alunos aprenderam o significado de “cordel”, mas ela tenta algumas estratégias - de repetição e visuais.

Verifica-se que não há uma total omissão por parte das professoras regentes. Elas não ignoram os alunos surdos, mas em muitas situações não sabem, *a priori*, o que fazer para contemplá-los. Além disso, as duas situações evidenciadas revelam uma outra questão: as propostas de ensino precisam levar em conta as singularidades linguísticas. Se as atividades que fazem uso da modalidade oral não são significativas para os alunos surdos, mas são para os alunos ouvintes, faz-se necessário pensar na modificação das atividades para que todos os alunos da sala acessem os conhecimentos de acordo com suas possibilidades. Neste caso, as propostas de ensino não podem ter um formato único. A tarefa não é simples. Envolve os dilemas da educação inclusiva quando estão presentes em uma sala de aula alunos ou grupos de alunos que fazem uso de formas diferentes de acesso ao saber – uma oral/auditiva e outra espacial/visual.

¹³⁷ A professora está se referindo às intérpretes educacionais que neste caso, do 5º ano, são duas.

Apesar das dificuldades enfrentadas pelas professoras regentes, os depoimentos a seguir demonstram que a participação dos alunos surdos tem se colocado como uma preocupação premente:

Planejar para que eles participem também. Antes não havia isso. Quando nós não tínhamos alunos surdos qualquer atividade todo mundo vai participar. Agora a gente tem que planejar pensando que o nosso aluno que é surdo tem que participar da mesma maneira que o ouvinte (Vanessa, professora regente, área de Biologia).

[...] Quando o professor vai elaborar projeto ele tem que ver o que cabe e o que não cabe, sabe... como que pode ser, como que pode chegar a eles ou não. Por exemplo: quando eu trabalho com música, eu tenho muito medo de trabalhar com música justamente por isso, que às vezes eu não consigo trazer a tradução para o professor com antecedência¹³⁸, o professor não consegue se preparar, então é difícil. [...] Acho que isso teria que mudar, a gente teria que olhar melhor, ter um olhar, fazer uma segunda olhada quando vai elaborar um projeto, para ver se eles conseguem (Denise, professora regente, área de Língua Inglesa).

A preocupação existe. Mas não é suficiente para uma mudança efetiva das práticas. Nesse sentido, os alunos surdos acabam sendo prejudicados. Carlos, um dos intérpretes educacionais, explicita que:

*[...] São incluídos, mas eles não conseguem trabalhar na maioria das vezes com as coisas que eles fazem de melhor, como por exemplo: uma música em Língua de Sinais, um teatro em Língua de Sinais, eles sempre trabalham como **coadjuvantes** (Carlos, intérprete educacional do 8º ano e da SRM, grifo nosso).*

Esse aspecto – da participação dos alunos surdos – não parece se colocar como uma preocupação para a gestão da escola pela crença de que essa questão está resolvida. Para a coordenadora pedagógica, por exemplo, os surdos estão plenamente inseridos – eles participam, eles se desenvolvem:

[...] A inclusão não é só uma palavra bonita, “vamos incluir”. É necessária, ela dá certo. Então, atualmente nós verificamos o quanto é importante, qual o desenvolvimento deles - que foi quando eles entraram e o que são hoje. Então a importância é essa. Realmente essa inclusão há. As pessoas, os outros normais, entre aspas, eles aceitam, eles participam, então é muito importante e o desenvolvimento deles é muito grande (Mariana, coordenadora pedagógica).

¹³⁸ Relato da professora de Língua Inglesa, por isso o uso da palavra “tradução”. O professor a que ela se refere é o intérprete educacional.

A ponderação da coordenadora pedagógica de que houve uma melhora na escolarização dos alunos surdos desde o início do processo de inserção nas classes comuns do ensino regular até o momento não foi/é possível de ser confirmada neste estudo, já que os dados da pesquisa correspondem às práticas atuais. Entretanto, cabe ressaltar que a gestão da escola precisa questionar, de alguma forma, o processo de inclusão dos alunos surdos a fim de identificar as dificuldades relacionadas à inserção desses alunos. Percebe-se, por exemplo, que a professora de Língua Inglesa precisa de orientações sobre como organizar o conteúdo programático de uma disciplina que perpassa constantemente a utilização da língua oral – seus objetivos e estratégias de ensino precisam ser revistos e a coordenadora pedagógica tem um papel importante nesse processo de mediação. Enquanto houver um entendimento de que a educação inclusiva dos alunos surdos na escola é um sucesso e tem funcionado perfeitamente bem poucos avanços por parte da gestão escolar serão realizados. Como assevera Alves (2006, p. 102-103):

[...] A partir do diálogo, da pesquisa, da investigação, cada um dos envolvidos pode colocar-se no lugar do “outro” em busca de maiores entendimentos sobre o que se dá na realidade e o que se pode fazer para se conquistar novas mudanças. Esse contexto que seria altamente dificultado sem o papel de um mediador – o coordenador pedagógico (grifo da autora).

Com as reflexões realizadas até o momento é possível ponderar que: a participação dos surdos na escola Shirley Vilhalva, aspecto fundamental para a efetivação da educação inclusiva, demonstra fragilidades. Nem todas as atividades desenvolvidas na sala de aula comum são pensadas de forma a envolver esses alunos; em alguns casos os professores regentes utilizam do improvisado, ao perceberem suas falhas. Eles próprios constatarem que o planejamento de atividades e projetos deve considerar os alunos surdos, porém essa constatação não é suficiente para uma transformação das práticas e da escola como um todo. Prova disso é que os eventos realizados não contemplam, em sua totalidade, os alunos surdos e quando o fazem suas participações ficam restritas a apresentações musicais em Libras, não sendo exploradas outras formas de interação. Há professores que se abrem para uma efetiva integração dos alunos surdos no dia a dia da sala de aula e outros não. Por fim, a gestão da escola, por acreditar que os surdos estão plenamente incluídos, nem sempre percebe a situação real de inserção desses alunos, ficando a cargo de cada professor regente a busca por soluções individuais, sem uma problematização pensada coletivamente.

Para além dos elementos relacionados à participação, outro aspecto de fundamental importância se destaca quando uma escola se propõe a ser inclusiva: a aprendizagem. Segundo Carvalho (2008, p. 99):

Todos precisam vivenciar a inclusão na aprendizagem para o que a intencionalidade educativa, assim como a prática pedagógica, necessitam ser revistas e aprimoradas, adequando-se às características pessoais do aprender e do participar.

Incluir sem que os alunos aprendam torna-se inócuo. Os alunos com deficiência devem ter o direito da aprendizagem garantido, como parte central de sua escolarização. Nesse sentido, concorda-se com Silva e Leme (2009, p. 496), ao afirmarem:

Fica patente a importância que o processo de escolarização exerce na vida da criança, por ser a escola o espaço de socialização mais legitimado na sociedade atual, onde se recria um conhecimento específico, diferente da educação informal ou familiar.

Entende-se a aprendizagem para além do domínio dos conteúdos acadêmicos. Ao aprender o aluno tem a possibilidade de pensar, avaliar sua própria condição e contribuir na modificação da realidade. É uma outra forma de participação. Conforme Cury (2002, p. 260):

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação.

Esta tarefa – oferecer o acesso ao ensino regular comum e garantir o domínio dos conhecimentos acadêmicos acumulados historicamente, bem como o desenvolvimento do aluno a ponto dele se perceber como cidadão autônomo e participativo não é uma tarefa fácil, especialmente quando se trata de um grupo de alunos que possui uma língua diferente, como é o caso dos surdos.

Inicia-se esta discussão com a reflexão da gestora da área de Educação Especial do estado sobre este tema que apesar de longa contém elementos importantes para a análise:

[...] Focando os surdos aqui, eles estão vindo atrás, buscando direitos, a aprendizagem deles está muito melhor, o próprio professor do ensino regular está aprendendo a respeitar que a escrita dele é diferente [...]. Eles estão conquistando espaço, os ouvintes estão aprendendo Libras mais

*rápido do que o próprio professor, estão colando em Libras e o professor não sabe Libras. Então, tem relatos, assim, que você percebe que a escola está bem inclusiva mesmo. A única parte negativa que eu vejo, que é uma realidade a nível nacional, é o professor regente que ainda não está conseguindo ver o aluno na sua necessidade ali, um por um, não como uma sala, uma classe. Tipo, chega, dá a mesma aula para todo mundo e quer que aprende, que é a época da integração, onde a gente chega e dá aula, quem quiser aprende, quem não quiser... Mas você vê que o problema não é só o aluno com surdez, é um contexto geral. **O surdo ainda a gente identifica, oferece os atendimentos e sabe que daquele jeito vai dar certo.** E os outros? Então assim, a gente vê muito o ponto positivo, estão aprendendo a respeitar. [...] Então a gente está conseguindo já bastante nesse sentido. Deles comecem a observar que eles têm que aprender no ritmo deles, do jeito deles, mas tem que respeitar. Bom, eu sou suspeita em falar, eu defendo a inclusão, assim, até o último. Porque eu sou de instituição, trabalhei muito tempo em uma instituição, na escola especial e hoje estou já há bastante tempo aqui. É claro que tem aqueles que não têm condições, deficiência múltipla, faz uso de sonda... mas o surdo? Ensino regular... certeza! Desde pequenininho (Vivian, gestora da área de Educação Especial do estado).*

Para Vivian a educação de surdos deve ocorrer em classes comuns do ensino regular, desde a Educação Infantil. Ela considera que essa inserção com o oferecimento de atendimentos diferenciados, como o intérprete educacional e a SRM, é a melhor opção para este grupo de alunos. As dificuldades apontadas pela gestora remetem ao trabalho do professor regente, que ainda não compreende plenamente as particularidades desses alunos. Seu discurso aponta que as mudanças são lentas, mas estão acontecendo.

Os relatos dos professores regentes da escola pesquisada apresentam divergências quando o assunto é a aprendizagem. Vanessa, que acompanhou três alunos surdos no ano em que a pesquisa foi realizada, explicita que:

[...] Eles atingiram todos os objetivos que eu precisava, estão aptos. Na minha disciplina não houve nenhum problema que fizesse com que esses alunos não tenham pré requisito para a série seguinte (Vanessa, professora regente, área de Biologia).

Para Magda, a escolarização dos alunos surdos não está a contento. Ela enfatiza que:

O intérprete, ele faz muito pelo surdo na questão de resolver muito por ele, em tudo. Na questão da aprendizagem, na avaliação, assim... notas. Você vê resultados do que ele escreveu, do que ele sabe, você percebe pela... como eu vou falar... como ele se expressa, com o conhecimento que ele tem de qualquer coisa: de mundo, de tecnologia, de qualquer coisa, que eles não têm. [...] Eles estão no sétimo ano, mas deveriam estar no quinto, vamos supor (Magda, professora regente, área de Língua Portuguesa).

Maristela, professora do 5º ano que atendia no momento da realização desta pesquisa cinco alunos surdos, admite que os alunos não leem na sala de aula e assume essa responsabilidade para si. A professora ressalta:

[...] Eu gostaria muito de ver eles lerem. Eles não leem, houve uma falha minha sabe, porque eles poderiam ler em Libras, fazer os sinais, as meninas interpretarem, traduzir. Nós fizemos música, música eles conseguiram fazer, por várias vezes, mas a leitura do texto... (Maristela, professora regente do 5º ano).

Entende-se pelo relato da professora Maristela que não necessariamente os alunos surdos do 5º ano não sabem ler, mas também não é possível afirmar o contrário, já que esses alunos não têm a prática de demonstrar seus conhecimentos em leitura por meio da Língua de Sinais. Ou seja, a Libras não parece estar presente nas aulas como deveria, como forma legítima de compreensão da aprendizagem dos alunos. Percebe-se por este e por outros relatos, a periódica utilização de músicas como forma de integração dos alunos surdos nas aulas. Todavia, é preciso ressaltar que a música é ensaiada e decorada, não podendo ser a única estratégia docente para se medir a compreensão dos alunos a respeito de algum conteúdo.

As duas situações relatadas (pelas professoras Magda e Maristela) levam ao seguinte questionamento: será que o coletivo escolar tem feito a opção de aprovar os alunos surdos mesmo não havendo domínio dos conteúdos? Esta questão será respondida por meio das entrevistas dos próprios sujeitos da escola. Marina, que já trabalha como intérprete educacional há dez anos, ao ser questionada sobre o interesse dos professores regentes pela aprendizagem dos alunos surdos, responde:

Não fica nem sabendo, sendo que assim, era bom eles estarem participando, sabendo se o surdo está indo bem, se o surdo está entendendo, se já fez a matéria, ou se já fez alguma coisa que eles passaram. Eles nem querem saber, e aí vai empurrando com a barriga (Marina, intérprete educacional do 8º e 9º ano).

Carlos, outro intérprete educacional, considera que há uma parte dos professores mais interessada que outra. Segundo ele:

[...] É aquela questão: metade procura e a outra metade não. Então, isso. Às vezes a gente consegue perceber até mesmo nas notas dos alunos os professores que: “poxa Carlos, e aí? Como ele está?” Chega lá na mesa: “e aí, como que ele está, você acha que ele conseguiu entender a matéria, sim

ou não, o que a gente poderia fazer?” Então a gente já vê que o aluno ali, ele já vê o interesse e procura se esforçar mais naquela matéria. Às vezes o professor não procura, não vê, então às vezes não sabe de uma dificuldade onde ele poderia estar ajudando o aluno, e o aluno às vezes fica até meio um pouco receoso de perguntar e acaba dificultando ele (Carlos, intérprete educacional do 8º ano e da SRM).

Para Carlos, a demonstração de interesse do professor pelo aluno, mesmo que por meio do intérprete educacional, interfere em sua motivação para aprender os conteúdos da disciplina.

Esta questão se torna mais complexa quando olhada de perto a partir dos relatos de uma professora regente que admite que quando o aluno surdo não demonstra conhecimentos suficientes da disciplina ela avalia sua participação nas atividades, nos trabalhos, etc., conforme constata-se a seguir:

Tenho dois alunos. A Andreia do sexto ano tem muita dificuldade, o Kleiton... as avaliações escritas que eu passei para eles eu percebi que eles têm essa dificuldade. O que fez, o que ajudou, o que colaborou com a... [...] aprovação deles, foi assim a questão da participação, dos trabalhos extraclasse que foram realizados. Mas eu percebo assim, eles têm uma dificuldade e um diferencial dos demais alunos com os quais eu já trabalhei outro período: a falta de interesse (Letícia, professora regente, área de Geografia).

Para a professora Letícia, a dificuldade dos dois alunos surdos do 6º ano é explicada pela falta de interesse. Não há um questionamento se a escola tem oportunizado condições adequadas para que eles aprendam. Além disso, a professora tem aferido a aprendizagem dos alunos surdos por meio de avaliações escritas, que não são suficientes para tanto, já que a escola não tem adotado ainda práticas de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Assim, alguns alunos surdos passam de ano porque participam e fazem os trabalhos solicitados, sem ser possível mensurar o que eles realmente dominam em relação aos conteúdos acadêmicos, haja vista que a Libras não tem sido legitimada nos processos avaliativos.

Novamente, para a gestão da escola está tudo sob controle. Mariana, coordenadora pedagógica, iguala os surdos aos outros alunos no âmbito da aprendizagem. Segundo ela:

Eles têm uma lentidão maior, mas têm aprendizagem sim, tem uns que sobressaem, é do mesmo jeito que os outros, mesma coisa que os ouvintes. Eles sobressaem, alguns, e outros são mais lentos, tem uns que têm mais dificuldades e outros não têm, então quanto a isso não há diferenças (Mariana, coordenadora pedagógica).

A partir do relato de Mariana fica a dúvida: no caso dos alunos surdos que são “mais lentos”, quais ações efetivas têm sido implementadas para a superação de suas dificuldades? O fato desses alunos serem igualados aos ouvintes justificam e ocultam barreiras para a aprendizagem que deveriam ser alvo de preocupação de todos os sujeitos da escola. Entendê-los como “iguais” aos ouvintes coloca-os em uma perspectiva de “normalidade” que não altera significativamente a dinâmica escolar.

Para o diretor, alguns surdos se destacam como os melhores alunos da escola. Ele afirma isso porque por dois anos consecutivos um aluno surdo ganhou prêmios do governo por seu rendimento escolar¹³⁹. Mas também pondera, da mesma forma que a coordenadora pedagógica, que “eles se misturam”. Portanto, como acontece com os ouvintes, tem aqueles que possuem mais dificuldades:

Inclusive, nós temos um aluno que já por dois anos consecutivos ele tirou o melhor aluno da turma, não só da sala dele, da turma, e ganhou aqueles prêmios, o tablet que o governador dá. Então, você vê que ele, por ter problema de audição, não afetou em nada [...]. Então nós temos alguns que têm um aproveitamento ótimo como esse e tem alguns fracos também, então mistura mesmo (Afonso, diretor).

Há diferentes situações na escola pesquisada que merecem atenção. Concorde-se que entre os próprios surdos haverá aqueles que apresentam melhores desempenhos que outros. Mas a questão que se coloca premente é: o que a escola tem feito e pode fazer para melhorar a situação de aprendizagem dos alunos surdos que não têm apresentado bons resultados? Será que é possível compará-los aos alunos ouvintes sem que as mesmas oportunidades sejam oferecidas aos dois grupos? Esta discussão não está presente. O aluno receber o prêmio do governo por se encaixar no perfil do “Programa Escola para o Sucesso” evidencia, de fato, que ele sabe todos os conteúdos escolares, já que o Programa avalia por meio de notas? Além disso, essas “boas notas” estão sendo dadas pela participação dos alunos nas atividades e trabalhos escolares ou porque eles demonstram conhecimentos dos conteúdos acadêmicos? E

¹³⁹ No ano de 2010 o estado de Mato Grosso do Sul sancionou a Lei nº 3.966, de 23 de setembro, que institui o “Programa Escola para o Sucesso” na rede estadual de ensino. O objetivo deste programa, conforme o artigo 1º, é “valorizar escolas, professores e alunos que apresentem os melhores desempenhos com base nos indicadores educacionais estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação” (MATO GROSSO DO SUL, 2010). Esta Lei é regulamentada pelo Decreto nº 13.117, de 03 de fevereiro de 2011, que após três alterações determina que o prêmio será anual e pode ser dado em espécie, equipamentos ou materiais, definido anualmente pelo governador. Os critérios para seleção dos melhores alunos são dispostos no artigo 5º, sendo eles: o que apresentar melhor desempenho acadêmico nas disciplinas; que cursar todas as disciplinas da Matriz Curricular; que cursar os quatro bimestres em escola da rede estadual de ensino; e que tiver pelo menos 90% de frequência e média final mínima de 7,0.

ainda, como um professor sabe se o aluno surdo está aprendendo se a Libras não tem sido priorizada nos processos avaliativos?

Duas professoras regentes dão pistas sobre esta última questão:

[...] Eu faço atividade e mando na lousa; se ele me dá a resposta certinha eu sei que eles entenderam, sem o intérprete (Maristela, professora regente do 5º ano).

*Então, logicamente a gente faz alguns testes [...]. Eu percebo assim, na escrita, na parte escrita, quando ele tem que ler e responder. Aí para a nota, pelo menos para mim, é onde eu consigo identificar melhor. [...] **Porque se ele consegue ler, ele vai conseguir expressar para mim através da escrita, embora a escrita deles não seja tão clara quanto dos demais alunos, mas a gente consegue, assim, perceber a assimilação do conteúdo (Letícia, professora regente, área de Geografia, grifo nosso).***

A noção de aprendizagem do aluno surdo medida por meio de sua produção escrita – na lousa, no trabalho ou na prova – significa que a escola precisa avançar nos conhecimentos acerca das singularidades linguísticas relacionadas à surdez. Considerando que a Língua Portuguesa é sua segunda língua, nem sempre o aluno surdo conseguirá expressar o que realmente conhece por meio da modalidade escrita. Estratégias que valorizem a Língua de Sinais como primeira língua deste aluno, legítima para expressar seus conhecimentos acadêmicos, não têm sido contempladas.

Como ressalta Fernandes (2012), todos os professores da escola, considerando que a Língua Portuguesa perpassa todas as disciplinas, devem eleger critérios de avaliação diferenciados que considerem as produções singulares dos alunos surdos. Assim:

Na elaboração de exercícios e questões, será sempre prejudicial utilizar questões que exijam apenas respostas dissertativas, em função da pouca experiência dos alunos Surdos com a escrita. É fundamental que sejam propostas novas formas de demonstrar a aprendizagem, pois, se tudo que o aluno Surdo souber for avaliado por sua produção escrita, reduzem-se enormemente suas possibilidades de sucesso e avanço acadêmico (FERNANDES, 2012, p. 118).

Como apoio ao processo de escolarização, salienta-se na escola Shirley Vilhalva a importância da SRM. Já evidenciou-se, em subseção anterior, a forma de organização desta sala. Agora importa apontar o impacto do trabalho desenvolvido na aprendizagem dos alunos surdos.

Neste aspecto volta-se à discussão sobre os desafios que se colocam para este espaço de atuação, pois apesar de não se configurar como um reforço escolar, em alguns momentos

isso acontece e não deixa de ser importante para os alunos pela centralidade da Língua de Sinais.

Inicia-se esta discussão a partir desta concepção – da SRM como reforço. Esta é a visão do diretor da escola, como se pode comprovar a seguir:

Eles têm uma sala de reforço no período contrário. Então, aqueles que têm dificuldades, porque geralmente a família quando tem um filho assim, hoje a família aprendeu a se comunicar com ele melhor, então os pais também começam a aprender, só que no começo, quando chega... Então, ele tem um pouco de dificuldade porque ele não se enturmou ainda, então eles têm sala de reforço em período contrário (Afonso, diretor).

O diretor da escola compreende a SRM como um espaço de interação para o surdo se “enturmar”; e um espaço onde aqueles que possuem mais dificuldades terão a oportunidade de “recuperar” suas defasagens. Essa não é a visão da maioria dos entrevistados, mas considerou-se importante salientá-la porque a percepção da gestão da escola sobre os serviços oferecidos aos alunos surdos é fundamental para a superação dos desafios que se colocam no cotidiano escolar quanto à educação desses alunos. Como asseveram Silva e Leme (2009, p. 499):

A direção escolar é um dos processos da gestão de uma organização escolar, concretizada na tomada de decisões sobre a organização e a coordenação dos trabalhos. O nível de participação dada ao coletivo define o estilo de gestão.

O intérprete educacional que acompanha as professoras da SRM no período vespertino ressalta a importância desse espaço pela possibilidade da realização de um suporte individualizado, diferenciando-o do atendimento realizado na sala de aula comum:

Há uma diferença, porque na sala de aula você tem que seguir o tempo do professor. É difícil você seguir o seu tempo ali, na questão do ensino, da ajuda e da aprendizagem dos surdos. Lógico, quando o surdo tem algumas dúvidas, algumas coisas ele chega no professor: “oh tenho dúvidas”. E nós explicamos de novo. Só que na maioria das vezes é seguindo o tempo do professor. Já na sala de recursos nós conseguimos, eu já consigo trabalhar com eles com mais calma, explicando, conseguindo ir na lousa, explanando para eles mais fácil, usando recursos que a sala multifuncional dá. Então já é uma ajuda bem maior para eles, então eles conseguem entender melhor, a gente usa várias técnicas para ensinar eles, que é onde ele vão conseguindo pegar melhor e entender melhor (Carlos, intérprete educacional do 8º ano e da SRM).

Esse “tempo” diferenciado para aprender é percebido e evidenciado nos discursos dos alunos surdos:

*Na sala da Roberta, onde os surdos estão incluídos, como nós estudamos? Desenvolvemos o ensino. A Roberta ensina, auxilia a mim e aos outros, há uma troca. Ela me ensina e eu desenvolvo. Eu presto atenção, não tem distração, todo mundo fica quieto, um ajuda o outro... **a gente tem foco** (Karina, aluna surda do 9º ano, grifos nossos).*

Eu gosto muito. Fazemos redação, eles nos ajudam e nos ajudamos. As várias coisas que não entendo a Roberta me ajuda, de manhã ou à tarde. Aquilo que não sei responder pergunto a ela o sinal da palavra em português (Marcos, aluno surdo do 8º ano).

Como contraponto, os mesmos alunos surdos expõem que a sala de aula comum é muito “bagunçada”:

Bagunçado. Os alunos parecem crianças, riem muito e não pode. É preciso ficar quieto, prestar atenção no professor, ele é o chefe, responsável, cuida de nós. Precisa de silêncio, atenção ao escrever, para aquilo que está difícil o professor explicar de novo. Vamos trocando, precisa escrever tudo. Na bagunça é confuso (Karina, aluna surda do 9º ano).

Na sala de recursos é normal, na outra sala é ruim, os alunos ouvintes bagunçam, parecem crianças. Eu fico surpreso, estranho, é bem diferente! [...] Lá não¹⁴⁰, “batemos papo”, contamos piada, vivemos em paz, felizes, é bom (Marcos, aluno surdo do 8º ano, grifo nosso).

Os professores regentes, mesmo não estabelecendo um trabalho em conjunto com os professores da SRM, esperam que este espaço seja uma mistura de apoio na realização das tarefas e trabalhos solicitados e complemento ao atendimento escolar desenvolvido na sala de aula comum:

*Por exemplo, ele vem aqui, eles fazem toda a tarefa deles aqui na sala de recursos, que é uma forma deles aprenderem. O professor de recurso, **ele senta junto, ele ensina**. [...] Então assim, eles ajudam muito, principalmente porque eu sou Língua Inglesa e eles não conseguem ler, o google também, elas falam¹⁴¹ que às vezes eles tentam no google e não sabem. Os trabalhos que às vezes eu peço, eles vêm e fazem aqui (Denise, professora regente, área de Língua Inglesa, grifo nosso).*

Ser assim... [...] o que você não consegue na sala de aula conseguir na sala de recursos entendeu? Porque às vezes você também não consegue dar atenção, mesmo ele tendo intérprete, não consegue dar aquela atenção que ele precisa. Porque assim... está certo que ele tem que ser - como é que fala - ele tem que ser incluído, ele tem que ser tratado como uma pessoa normal,

¹⁴⁰ O aluno está se referindo à SRM.

¹⁴¹ A entrevistada está se referindo às professoras da SRM do período vespertino.

isso ou aquilo, ter aquela atenção [...], aquele acompanhamento mais individual (Magda, professora regente, área de Língua Portuguesa).

Fica evidente, nos trechos das entrevistas de Denise e Magda, que o “ritmo” da SRM beneficia os alunos surdos. O professor regente sabe que é preciso realizar um trabalho individualizado com esses alunos, mas considera que na sala de aula comum nem sempre é possível fazê-lo. Esse espaço, da SRM, se coloca como um certo “refúgio” para os alunos surdos – o lugar onde eles tiram dúvidas e são auxiliados em suas atividades diárias. É preciso compreender que no caso dos alunos surdos muitas famílias não dominam a Língua de Sinais e, nesse sentido, é na SRM que eles buscam ajuda:

Por exemplo, quando tem prova nós estudamos, lemos livros, estudamos para as provas a tarde. Também, nas manhãs de terça e quinta, que estudo com a Roberta aqui, nesta Sala de Recursos, em Libras, eu sento e pergunto: “o que é isso?” “O que troquei?”. A Roberta ensina, explica, aí eu entendo e a tarde faço a prova e eu fico pensando, pensando, lembrando da explicação (Jeferson, aluno surdo do 7º ano).

Percebe-se que apesar da SRM cumprir sua função de complemento ao ensino regular, este espaço acaba, muitas vezes, sendo o lugar onde se resolvem diversos problemas do aluno surdo, problemas esses que dizem respeito também e, principalmente, à sala de aula comum.

No ano em que estava-se realizando a pesquisa na escola houve uma reunião com a técnica do NUESP que orientou que a SRM não é um espaço para a realização de tarefas e reforço escolar. A técnica do NUESP não está equivocada em sua orientação. Ela está seguindo as determinações da PNEEPEI, que evidencia que este espaço é de apoio e complemento, não de reforço escolar. Entretanto, na prática observa-se que os professores que atuam nesta sala acabam se convencendo que não é possível ignorar as demandas dos alunos surdos. Assim, como já explicitado em subseção anterior, eles desenvolvem projetos e também auxiliam os surdos em suas dificuldades acadêmicas - que envolvem tarefas e trabalhos solicitados pelos professores regentes, bem como o “reforço” escolar quando os alunos têm prova, por exemplo.

Dessa forma, percebe-se que não é possível simplesmente realizar um projeto, que é a orientação do NUESP e do CAS, de apoio e complemento à escolarização dos alunos surdos, sem considerar que eles têm prova no outro dia, que eles vêm para a escola sem conseguir fazer a tarefa, que eles possuem dificuldades para pesquisar no *google* sozinhos a fim de realizar um trabalho escolar, etc. Parece que essas demandas se sobressaem no trabalho

realizado na SRM, o que evidencia que o dia a dia escolar é mais complexo do que se imagina e não é possível apenas cumprir o que as proposições legais determinam. É preciso ir além.

Entre as determinações legais e o “chão da escola” tem o aluno – que possui demandas específicas, dificuldades advindas do contexto familiar, situações de vida que não podem ser ignoradas. A escola engendra-se nos modos possíveis de execução das propostas educacionais. Essas demandas impactam a dinâmica do atendimento da SRM, exatamente por ser o espaço em que a Língua de Sinais é predominante e, portanto, se coloca como um lugar mais acessível ao surdo.

No caso da escola Shirley Vilhalva, apesar de todas as dificuldades apontadas em subseção anterior quanto à articulação do atendimento realizado na SRM com o trabalho dos outros profissionais que atendem diretamente os alunos surdos (professores regentes e intérpretes educacionais) é evidente a sua contribuição no processo de aprendizagem desses alunos, mesmo que isso esteja significando, em alguns momentos, o não atendimento às determinações legais propostas para este espaço.

É claro que é possível fazer o movimento inverso, ou seja, trazer a discussão para a sala de aula comum, ponderando que este é o espaço de excelência para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos surdos. Mas, por todas as discussões realizadas até este momento observa-se que a sala de aula comum da escola pesquisada não tem conseguido, de forma plena, suprir todas as demandas dos alunos surdos, cabendo então à SRM parte desta função. Com isso, passa-se à última questão desta subseção: quem assume a escolarização desses alunos?

Para os alunos surdos fica evidente que a pessoa responsável por ensiná-los, além da professora Roberta, da SRM, é o intérprete educacional. Os trechos a seguir confirmam isso:

[...] Sempre penso... a Marina¹⁴² me explica, pesquisa, conversa, compara, explica aos surdos, que ficam alegres, felizes aqui (Karina, aluna surda do 9º ano, grifo nosso).

Assim é melhor, com o intérprete, pois aprendo coisas novas, fico curioso, em pesquisas o intérprete me explica. É melhor assim! (Marcos, aluno surdo do 8º ano, grifo nosso).

*Raquel: Mais difícil é português? O professor de português não ajuda?
Andreia: Não, só a Valentina¹⁴³ que me ajuda. Só a Valentina. [...] Português, ela manda eu estudar e eu esqueço, peço desculpa {expressão de arrependimento}. Eu digo: “eu esqueci” e ela diz: “não pode esquecer, e agora?” A professora corrige as tarefas dos outros alunos ouvintes. E eu*

¹⁴² Intérprete educacional.

¹⁴³ Intérprete educacional.

peço desculpas, português é difícil (Andreia, aluna surda do 6º ano, grifo nosso).

A professora passa na lousa, eu copio, tem os livros, a intérprete Talita me ensina (Angélica, aluna surda do 5º ano, grifo nosso).

Possivelmente o surdo sabe que há um professor responsável por uma determinada disciplina e que há um intérprete educacional responsável por transmitir a ele o que está sendo dito na sala de aula. Tudo indica que a inversão de papéis desses profissionais, para os surdos, decorre de uma questão linguística: o que ensina é aquele que o faz em Língua de Sinais. Além disso, como é o intérprete educacional quem mais conhece suas dificuldades, este profissional se torna aquele a quem o aluno surdo acredita que deve explicações, como ocorre com Andreia, que pede desculpas à intérprete educacional por ter esquecido de estudar português. Isso evidencia que a relação pedagógica tem ocorrido por meio da mediação do intérprete educacional.

Alguns intérpretes educacionais confirmam em suas entrevistas que eles não conseguem realizar um trabalho neutro, apenas de interpretação e tradução. Eles são também educadores:

Valentina: [...] às vezes eles não entendem... então eu tenho que explicar uma, duas, três, quatro, cinco vezes a mesma coisa, então...

Raquel: Fica uma coisa compartilhada.

Valentina: Meio que... a gente compartilha, porque o professor também, se ele for ter que explicar cinco vezes, ele vai... ele não consegue cumprir o planejamento dele (Valentina, intérprete educacional do 6º ano).

Aqui é falado assim: "o seu aluno Estevão", "a sua aluna Angélica". E até eu mesma já falo: "meu aluno". É a realidade. [...] Nós estamos exercendo dois papéis: o de intérprete e de educador, de ensinador (Talita, intérprete educacional do 5º ano).

A forma como os surdos concebem os intérpretes educacionais acaba empoderando esses profissionais e muitas vezes eles assumem a docência – ou para não ter que chamar o professor regente várias vezes, como é o caso de Valentina, ou por achar mesmo que o intérprete educacional tem essa função: de ensinar, como é o caso de Talita. E os professores regentes, o que pensam a respeito? Dois trechos das entrevistas dão algumas pistas sobre essa questão:

[...] Eu percebo o compromisso dos intérpretes. Eu faço aqui um comentário muito especial em relação ao trabalho da Marina, porque a Marina foi a primeira intérprete que eu conheci e ao longo desses anos ela vem

*desenvolvendo um trabalho muito bom com os alunos que ela acompanha, seja um ou dois. Então, os demais intérpretes também fazem um trabalho muito bom, de acompanhamento, **de verificar aquilo que está faltando para o aluno** (Vanessa, professora regente, área de Biologia, grifo nosso).*

Raquel: Você não acha ruim ter sempre um profissional intérprete com você nas aulas?

*Letícia: Não, de jeito nenhum. Isso até passa segurança, volto a afirmar aquela questão que você já colocou, a questão de não haver uma preocupação maior, porque para nós, professores, é cômodo: “olha, eu não preciso me preocupar diretamente com ele, ele já tem alguém ali que está auxiliando”. Então, para nós é uma situação até confortável. **A gente se sente confortável em relação ao aprendizado do aluno**, por ele ter alguém ali do lado dele que está repassando para ele as informações (Letícia, professora regente, área de Geografia, grifo nosso).*

Letícia, além de admitir o conforto que sente em relação à aprendizagem dos alunos surdos considerando que existe um profissional que está ali para auxiliá-los, acredita que a postura do intérprete educacional incide nos resultados acadêmicos dos alunos:

*Então às vezes eu penso assim, na minha análise: alguns alunos, **a questão do professor**¹⁴⁴ **que não instrui**. [...] Eu acho que é fundamental, assim, a relação dele com o professor. Ele precisa se relacionar bem, se identificar bem com o professor também. Ele apresenta um rendimento maior. Nesse período que eu já estive aqui eu percebi... quando o aluno, ele tem um relacionamento melhor com o professor, eles se entendem, **eles costumam produzir mais** (Letícia, professora regente, área de Geografia, grifos nossos).*

A responsabilidade pelo aluno surdo evidencia-se de forma compartilhada com o intérprete educacional. Letícia considera que o surdo que se identifica com este profissional produz mais. Assim, a justificativa para o caso dos alunos que produzem menos pode estar, para esta professora, na não identificação dele com o intérprete.

Roberta, professora da SRM, confirma que os intérpretes educacionais assumem, muitas vezes, o processo de escolarização dos alunos surdos:

*Nós temos aqui ótimos intérpretes e o trabalho deles na sala é essencial para esse desenvolvimento. Nós temos intérpretes que se dedicam muito mesmo, vão além do trabalho só de intérprete. Existem intérpretes e intérpretes, **mas nós temos intérpretes aqui que fazem com que esse aluno seja escolarizado** (Roberta, professora da SRM, grifo nosso).*

¹⁴⁴ A entrevistada está se referindo ao intérprete educacional.

Esta questão – do compartilhamento de responsabilidades acerca do processo de aprendizagem do aluno surdo com o intérprete educacional – merece atenção. Sabe-se o quanto este profissional é fundamental no desenvolvimento do aluno surdo. Isso é indiscutível. É ele quem possibilita o acesso aos conteúdos acadêmicos. Porém:

[...] a inserção do intérprete de língua de sinais em sala de aula não garante que outras necessidades da pessoa surda, também concernentes à sua educação, sejam contempladas. A presença do intérprete não assegura que questões metodológicas, levando em conta a surdez e os processos especiais/próprios de acesso ao conhecimento, sejam consideradas, ou que o currículo escolar sofra ajustes para contemplar peculiaridades e aspectos culturais da comunidade surda. Por fim, não há garantia de que o espaço sócio-educacional, em sentido amplo, seja necessariamente adequado à criança surda, já que ela poderá permanecer, de certa forma, às margens da vida escolar (LACERDA, 2000, p. 57).

Já se ponderou, neste capítulo, sobre o entendimento do intérprete educacional como um profissional que pode e deve contribuir no cotidiano escolar do aluno surdo em uma escola denominada inclusiva - dando ideias, explicitando sobre as condições específicas e particulares da surdez, ajudando na escolha de recursos visuais, etc. - mas sua contribuição não pode significar a não atuação do professor regente. Ou seja, o professor regente não deve se apagar nesse processo porque tem alguém auxiliando o surdo, cabendo a ele a maioria: os ouvintes. Se é o intérprete educacional quem ensina, verifica se está faltando algo para o aluno surdo, explica várias vezes o que o aluno não entendeu, sendo ainda o interlocutor a quem o aluno se reporta, qual o lugar do professor regente? Compartilhar responsabilidades não significa deixar de assumi-las.

A gestora da área de Educação Especial no estado tem ciência dessa situação - do compartilhamento de parte do processo de escolarização dos alunos surdos com os intérpretes educacionais. Ela orienta os profissionais intérpretes nesse sentido, mas pelos relatos explicitados percebe-se novamente que há um distanciamento entre as orientações e as ações:

O próprio professor acha que não precisa dar atenção para o surdo, porque já tem o intérprete, então ele põe toda a responsabilidade em cima dele e às vezes tem uns intérpretes, a gente tem que ficar constantemente chamando atenção deles para que eles não assumam esse aluno. Porque às vezes eles nem têm formação de pedagogo ou na área (Vivian, gestora da área de Educação Especial do estado).

Há diversos estudos sobre o compartilhamento das responsabilidades dos processos educacionais dos alunos com deficiência com outros profissionais. Mendes, Almeida e

Toyoda (2011) discutem sobre a inclusão escolar pela via da colaboração entre professores regentes, da educação regular e professores especialistas, da Educação Especial. Mas esta colaboração, chamada de coensino ou ensino colaborativo precisa ser refletida, os papéis de cada profissional necessitam estar bem definidos e a situação de cada aluno com deficiência deve ser amplamente debatida a fim de buscar coletivamente soluções concretas e possíveis para os problemas identificados¹⁴⁵.

Compartilhar responsabilidades é um caminho possível na construção da educação inclusiva. Porém, o que se observa na escola pesquisada é que existe um “compartilhamento” de responsabilidades sem planejamento, sem objetivos em comum, o que pode culminar em simples divisões de tarefas.

Para o surdo é o intérprete educacional ou a professora da SRM quem ensina. Para os professores regentes é o intérprete educacional quem deve auxiliar o surdo. Ainda, esperam que os professores da SRM consigam avançar naquilo que não é possível realizar na classe comum. Os professores desta sala assumem, em muitos momentos, o que seria de responsabilidade da família. A escolarização do aluno surdo, que dentre outros aspectos envolve a participação e a aprendizagem, bem como a organização dos serviços e o sentimento de pertencimento à escola, assuntos discutidos neste capítulo, se colocam como pontos nevrálgicos que precisam ser debatidos e (re)elaborados.

Não se pretende, com a situação escolar dos alunos surdos neste capítulo abordada, afirmar que os professores regentes não têm se esforçado para realizar um bom trabalho docente. Primeiro, porque entrevistou-se cinco professores, não sendo possível generalizar as análises realizadas para todos os outros. Segundo, é visível que falta aos professores, de uma forma geral, informações a respeito das singularidades linguísticas dos alunos surdos. Aparentemente, para eles a presença do intérprete educacional na sala de aula comum e o funcionamento da SRM no contraturno é suficiente. Como evidenciado, esta ideia está presente nas ações efetivas do MEC ao propor programas e determinações legais que reforçam essa configuração. Ou seja, a visão dos professores regentes sobre a inclusão dos alunos surdos vai ao encontro das propostas do MEC na atualidade.

No que tange aos aspectos internos da escola, faz-se necessário uma maior aproximação da gestão com as questões relacionadas à inserção dos alunos surdos por meio, especialmente, de um debate coletivo sobre as responsabilidades de cada um nesse processo, envolvendo as práticas pedagógicas e os objetivos educacionais que as subsidiam.

¹⁴⁵ Para saber mais a este respeito confira Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014).

Conclui-se que a escola Shirley Vilhalva, como a maioria das escolas brasileiras, está organizada para atender alunos ouvintes. Mesmo que os professores regentes percebam que poderiam fazer mais pelos alunos surdos e essa preocupação também está presente em seus discursos, eles ainda não possuem todas as condições, especialmente formativas, para fazer diferente. É como assevera Góes (2004, p. 77):

Sem negar o mérito de esforços individuais e propostas localizadas, o fato é que o professor não tem tido experiências formativas suficientes ou suporte humano e material necessário para lidar com as novas demandas do trabalho pedagógico.

Assim, não intenta-se nesta pesquisa culpabilizar os professores regentes pelos problemas evidenciados. Apesar de ficar aparente, por meio dos dados, que nem sempre eles têm se responsabilizado por todo processo de escolarização dos alunos surdos é preciso questionar se eles possuem condições de perceber esta situação. Que subsídios esses profissionais encontram para esta reflexão sem a possibilidade de momentos formativos e de discussão conjunta? Debruça-se sobre essa questão no próximo capítulo.

3.4 Últimas reflexões: aproximações e distanciamentos

Discutiu-se neste capítulo a configuração do país no momento em que a educação inclusiva se destaca no cenário nacional, evidenciando os acordos internacionais que advogam neste sentido e as formas como esta proposta serve aos ajustes neoliberais por se colocar como uma forma de barateamento de custos. É possível que a opção do estado de Mato Grosso do Sul pela organização de escolas polos para surdos atenda a esses interesses. Ou seja, concentrar os alunos surdos em uma mesma escola possibilita baratear custos pelo ajuntamento, conseqüentemente, de profissionais e serviços para o atendimento desses alunos. Todavia, neste caso, da educação de surdos, esta forma de organização traz benefícios intrínsecos pela abertura para as trocas comunicativas em Libras, mesmo que restritas na maior parte do tempo apenas entre os alunos, seus pares e intérpretes educacionais.

Como também demonstrado neste capítulo, a educação inclusiva se configura dialeticamente em uma oportunidade única para a escola repensar sua forma de funcionamento e atendimento. Os professores regentes, mesmo que em muitos momentos não consigam modificar por completo suas práticas em favor da participação e aprendizagem dos

alunos surdos, passam a refletir sobre esta necessidade. A presença destes alunos modifica, em alguma medida, suas ações.

É possível afirmar, por meio das reflexões empreendidas, o quanto é difícil operacionalizar a educação inclusiva. Mesmo a forma de proposição reduzida enfatizada pelo MEC (que focaliza os serviços das SRM) demanda esforços humanos e materiais para ser implementada. Além das modificações estruturais, a diversidade, ponderada no Parecer nº 17/2001 como algo que deve ser desejado e não apenas aceito, no cotidiano prático da escola regular comum se coloca como um grande desafio para as relações e interações entre todos os sujeitos que a compõem. Como explicitam Silva, Godoi e Souza (2012, p. 163):

[...] para que a inclusão seja efetuada, não basta que ela esteja garantida na legislação. Na realidade, a inclusão envolve outras facetas, modificações profundas e importantes no sistema de ensino, na concepção de educação, de ensino, de aprendizagem e da constituição do ser humano.

O Referencial Curricular do Ensino Fundamental de Mato Grosso do Sul (2012) explicita que aos alunos público-alvo da Educação Especial deve ser garantido o acesso, a permanência e a aprendizagem em classes comuns do ensino regular. Evidenciou-se, neste capítulo, que especialmente os processos que envolvem a aprendizagem demandam uma (re)elaboração cotidiana das práticas educativas, informações e formações docentes, bem como um compartilhamento de responsabilidades estruturado, planejado e organizado de forma a beneficiar todos os alunos. É como bem explicita Mendes (2006, p. 402): “Traduzir a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas requer conhecimento e prática”.

O que se percebe na escola pesquisada é que as orientações dos órgãos responsáveis pela implementação da educação de surdos no estado (SED, CAS e NUESP), apesar de estarem sintonizadas com as proposições legais, não se efetivam plenamente. Há uma rede de gestão, que em alguma medida permeia o cotidiano escolar. Os órgãos dialogam entre si e não apresentam discrepâncias nas informações repassadas para a escola, mas isso não quer dizer que essas orientações são possíveis de serem implementadas.

Os sujeitos da escola recorrem, no cotidiano escolar, a decisões diárias que essa rede de gestão não consegue acompanhar. As orientações da SED atingem a escola, especialmente via NUESP, mas nem sempre é possível cumpri-las, pois o aluno surdo apresenta necessidades específicas, não previstas nos documentos legais, que demandam outros

encaminhamentos e resoluções. Silvana, coordenadora do CAS, explicita sobre esta questão ao afirmar que:

[...] Eles criam Resoluções, a Resolução do CAS, fazendo algumas normativas, mas nada que seja... porque assim, por ser estado é tudo muito adaptado: "ah, não deu desse jeito, faz desse jeito" (Silvana, coordenadora do CAS).

Dois exemplos elucidam esta questão: os intérpretes educacionais assumirem parte da educação dos alunos surdos, apesar da gestora da área de Educação Especial ser contrária a isso; e a SRM ajudar em tarefas e trabalhos escolares, ainda que a técnica do NUESP enfatize que esta não é sua função. Já outras situações estão sob total controle desta rede de gestão, como o planejamento do instrutor surdo, que é definido pelo CAS e executado na escola, sem um ajustamento ao trabalho das outras professoras que atuam neste mesmo espaço. Ou seja:

Constata-se o descompasso entre propostas e condições de implementação. Ao mesmo tempo, os discursos da legislação, da academia e da escola revelam muitas controvérsias e divergências entre essas esferas e dentro de cada uma (GÓES, 2004, p. 73).

Quanto à concepção de educação inclusiva, as percepções da escola parecem se restringir à ideia de integração dos alunos surdos no mesmo espaço escolar. Avanços em direção aos processos de ensino, de aprendizagem e de participação precisam ser atingidos. Neste sentido, evidencia-se que a educação inclusiva se materializa com algumas fragilidades. As reflexões de cada subtema dispostos neste capítulo (organização dos serviços da Educação Especial, socialização e escolarização) indicam que não há um projeto inclusivo na escola, mas alguns ajustes que desvelam tentativas de sucesso. É como pondera Carvalho (1998, p. 192): “há ideias e ideais; há conceitos e dados factuais; há discurso e há a prática”.

O fato de não haver um projeto inclusivo na escola remete a ações individuais em direção à inclusão. Cada profissional se esforça, mas nem sempre esse esforço reverbera na escola como um todo, pois não há espaços criados para um debate mais aprofundado de formas e estratégias visando este fim.

Para a maioria da escola, a inclusão se traduz na presença física, na matrícula na sala regular comum, com a oferta de AEE em SRM, no contraturno. É no fato de não haver profundas reflexões sobre como essa forma de organização se articula que parece estar o maior problema. Dessa forma:

A inclusão apresenta-se como uma proposta adequada para a comunidade escolar, que se mostra disposta ao contato com as diferenças, porém não necessariamente satisfatória para aqueles que, tendo necessidades especiais, necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não têm sido propiciadas pela escola (LACERDA, 2006, p. 166).

Em seus estudos, Lacerda (2006) pondera que é mais fácil para a escola acreditar que a inclusão tem sido benéfica para os alunos surdos, pois caso contrário faz-se necessário discutir, debater, refletir e operacionalizar uma escola totalmente diferente, que seja capaz de atender satisfatoriamente surdos e ouvintes. Assim, cria-se a ideia equivocada de que a inclusão tem dado certo e todos os sujeitos da escola podem continuar agindo como estão – fazendo o que é possível.

Portanto, há inúmeros problemas, advindos do próprio processo de efetivação da educação inclusiva, que não podem ser ocultados, isto é:

[...] acreditar que valores e princípios da educação inclusiva são capazes de promover instituições mais justas do que àquelas que fundamentaram a segregação; compreender que o discurso em defesa da inclusão se constituiu historicamente como oposto ao da segregação e, nesse contexto, reconhecer a importância de destacar as vantagens da educação inclusiva, não pode ocultar os problemas todos que esta mesma *Educação Inclusiva* impõe (LACERDA, 2007, p. 261, grifo da autora).

Acredita-se que os aspectos evidenciados neste capítulo – sentimento de pertencimento, interação entre surdos e ouvintes, discussão do preconceito, organização do espaço escolar e dos serviços prestados, compartilhamento conjunto de responsabilidades, participação de todos os envolvidos nas tomadas de decisões, reconhecimento das singularidades linguísticas e das formas de aprender do aluno surdo, dentre outros -, são assuntos que permeiam a escola pesquisada, tanto é que eles aparecem nos discursos dos sujeitos entrevistados. Mas eles precisam ser amplamente debatidos, colocados em pauta, discutidos coletivamente, a fim de construir um projeto inclusivo, para além de ajustes diários. Ou seja, é preciso construir, coletivamente, as condições objetivas de operacionalização da educação inclusiva. Elas não estão dadas. Como salientam Oliveira e Leite (2007, p. 512):

Estamos diante de uma das metas mais complexas vivenciadas pela pedagogia nos últimos tempos: aliar o processo de democratização quantitativa ao processo de qualificação da escola pública, num cenário político pouco favorável, uma vez que, se, por um lado há o anúncio de uma proposta político-educacional inclusiva, por outro, ainda não há de ser dadas as condições para sua operacionalização.

Assim, é possível concluir que a educação inclusiva é um processo e não um estado, como defende Carvalho (2005, p. 28), “porque a movimentação física de alunos para que estejam presentes nas classes comuns não garante que estejam integrados com seus colegas e aprendendo e participando. Podemos estar presentes e excluídos...”

Processo expressa a ideia de algo em movimento, se modificando. Portanto, defende-se que a educação inclusiva é “um processo que envolve confronto de posições e necessidade de negociações, bem como acertos, erros e correções de rumos” (GÓES, 2004, p. 80).

No caso do aluno surdo este desafio vai além, ultrapassando as discussões em torno da construção da educação inclusiva como um percurso diário de erros e acertos, pois além de inclusiva faz-se necessário que a escola seja também bilíngue. Este é o assunto central do próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: APROXIMAÇÕES DE UMA REALIDADE ESCOLAR

A língua emerge – biologicamente – de baixo, da necessidade irreprimível que tem o indivíduo humano de pensar e se comunicar. Mas ela também é gerada, e transmitida – culturalmente – de cima, uma viva e urgente incorporação da história, das visões de mundo, das imagens e paixões de um povo. A língua de sinais é para os surdos uma adaptação única a um outro modo sensorial; mas é também, e igualmente, uma corporificação da identidade pessoal e cultural dessas pessoas. [...] ela é a voz – não só biológica, mas cultural, e impossível de silenciar – dos surdos (SACKS, 2010, p. 105).

Explicitou-se no capítulo anterior que a escola Shirley Vilhalva vivenciou os momentos de transição da política de Educação Especial no estado, passando pela integração e inclusão. Evidenciou-se que a educação inclusiva na escola pesquisada se coloca de forma cristalizada – a maioria dos entrevistados a consideram como algo benéfico, positivo e, mesmo com todas as dificuldades explanadas, a sensação presente é a de que está funcionando bem.

Quando o assunto é educação bilíngue, apesar do discurso de alguns entrevistados de que a escola além de inclusiva é também bilíngue, a sensação não é a mesma. Ou seja, este conceito, bem como as práticas escolares que o envolvem mediadas por alguns princípios fundamentais, não estão arraigados, definidos, esclarecidos e internalizados como se percebe com as concepções relacionadas à educação inclusiva.

Dito em outras palavras: por todas as considerações feitas no capítulo anterior é possível afirmar que a escola pesquisada se aproxima de uma perspectiva educacional inclusiva e que essa proposta se materializa como algo definitivo no cotidiano escolar, mesmo que não esteja plenamente diluída nas práticas pedagógicas. O mesmo não ocorre com a proposição da educação bilíngue. Apenas alguns dos sujeitos entrevistados mencionam aspectos relacionados a essa proposta, apresentando noções mínimas a respeito. Assim, pretende-se neste capítulo tecer aproximações da proposta de educação bilíngue para surdos na tentativa de compreender o que leva a escola a se auto denominar bilíngue, mesmo que isso ocorra de forma menos tangente em comparação à educação inclusiva.

Quando se fala em educação bilíngue interessa perceber a importância da Língua de Sinais no cotidiano dos alunos surdos e na realidade escolar e, por isso, optou-se por iniciar

este capítulo evidenciando o impacto gerado na escola no momento em que a Libras passa a ser utilizada como mediadora de parte das relações escolares.

Em resumo, por meio da entrevista da Roberta, professora da SRM, o início do trabalho educacional mediado pela Libras causa um certo estranhamento no contexto escolar, sendo um “choque” para os alunos surdos e professores regentes que não estavam acostumados com esta proposta de ensino, haja vista que a professora anterior, responsável pela antiga classe especial, se pautava na perspectiva da oralização. Vagarosamente, ano a ano, os alunos desta sala passam a ser inseridos na classe comum do ensino regular, *pari passu* com a chegada de intérpretes educacionais na escola. Alessandra e Roberta explicitam o impacto do início do trabalho por meio da Língua de Sinais:

Depois que a professora Roberta começou [...] a Libras começou a ter importância, foi divulgando e criou o CAS, que é o Centro de Atendimento e aí foi tomando corpo (Alessandra, técnica do NUESP).

[...] Eu entrei com essa proposta nova e que foi um choque também para os alunos. Tive que entrar com muito cuidado, porque eles achavam assim: é muita coisa nova! Eu não pude chegar de uma vez, eu tive que ganhar a confiança deles, [...] mostrar para eles que eram capazes (Roberta, professora da SRM).

Paulo, instrutor surdo, vivenciou este período e seu relato evidencia os efeitos da mudança – da classe especial para a classe comum:

Eu estudava em uma sala própria para surdos e conseguia acompanhar, ter um esclarecimento melhor [...]. Com a mudança para a sala inclusiva eu tive que ter paciência. [...] No sétimo ano do Ensino Fundamental eu já percebi uma certa discriminação do ouvinte em relação ao surdo. Os ouvintes se sentiam superiores aos surdos, [...] o surdo era oprimido pelos ouvintes. Parece que o ouvinte não tem paciência com o surdo e que nós surdos estamos sempre atrasados e os ouvintes sempre na nossa frente, [...] como se nós precisássemos ser ajudados (Paulo, instrutor surdo).

Como já explicitado anteriormente, Paulo foi o primeiro surdo a ser matriculado em uma classe comum da escola. Sua experiência com essa inserção gerou marcas profundas em sua auto estima, como se pode observar no fragmento a seguir:

Eu tive a minha experiência com a inclusão, eu Paulo. Quando estava escrevendo e não entendia uma palavra, levantava a mão e dizia à professora: “estou com dúvida, não entendi”. Então explicava o que não tinha entendido, a intérprete oralizava e os alunos ouvintes davam gargalhadas, me apontavam – “ele não sabe português”. Como eu me

sentia? Envergonhado, claro! Não queria nunca mais fazer perguntas, somente “ficar na minha”. Não perguntava mais nada, tinha vergonha, isso me dava a impressão de que eu estava regredindo (Paulo, instrutor surdo).

O desabafo de Paulo expressa os problemas de matricular um surdo (neste caso, sozinho) na classe comum do ensino regular sem os devidos cuidados. São esses sentimentos, vividos por surdos em várias escolas brasileiras, que justificam a necessidade de reflexão a respeito da educação bilíngue. Sabe-se que para a escola esse foi um passo importante. A intenção era a de proporcionar um melhor desenvolvimento escolar para Paulo. Ainda assim, parece que naquele momento não havia condições favoráveis à sua inserção, especialmente no que tange à socialização com os alunos ouvintes, bem como o entendimento de suas diferenças linguísticas.

A professora regente Vanessa lembra em sua entrevista deste momento inicial e ressalta suas primeiras dificuldades com a Língua de Sinais:

[...] Nessa época nós não havíamos recebido nenhum tipo de informação de como trabalhar com esses alunos. Então, o Núcleo Educacional, eles fizeram algumas reuniões, mas assim, até para corrigir a prova do meu aluno surdo. [...] Ele não usava artigos e nós não tínhamos sido preparados para isso. [...] E só depois de um tempo fazendo coisas erradas, por exemplo, querendo que ele colocasse artigos, tudo, ele nem sabia, ele formava frases que a gente julgava incompletas (Vanessa, professora regente, área de Biologia).

A maioria dos sujeitos entrevistados é favorável à inclusão dos alunos surdos em classes regulares comuns desde pequenos, com acompanhamento do intérprete educacional. Na escola pesquisada não existia, no momento da pesquisa, a figura do instrutor/professor mediador e, por isso, esse profissional não é mencionado em nenhum momento nos discursos dos sujeitos entrevistados. A dinâmica da inclusão como inserção em classes comuns, com apoio do intérprete educacional e complemento na SRM no período contrário, está tão bem instalada que parece não haver espaço para outras discussões de como se fazer a educação de surdos. A ideia contrária a isso é a da classe especial, que é apenas lembrada nas falas de alguns entrevistados que estão convencidos de sua inviabilidade. Classes ou escolas bilíngues não se colocam como opções.

Retomando, há um discurso, por parte de alguns sujeitos da escola, de que a mesma é bilíngue. Porém, os termos mais utilizados pelos entrevistados são: inclusão no ensino regular, participação na SRM e classe especial (quando lembram da forma de inserção dos alunos surdos no passado). O primeiro questionamento que então se coloca é: o que esta

escola tem de bilíngue? Para responder esta questão é mister pensar em outras, prioritariamente: o que é educação bilíngue para surdos? Como se organiza? Quais princípios devem orientá-la? Em que realidade educacional proposta para os alunos surdos na atualidade, no bojo da educação inclusiva, contempla os pressupostos da educação bilíngue? Quais práticas escolares podem ser consideradas bilíngues? Por fim: como a escola pesquisada se aproxima e se distancia dessas práticas? São estas questões que norteiam o presente capítulo.

A fim de possibilitar subsídios para respondê-las apresentam-se, na primeira seção, as concepções/pressupostos teóricos e os fundamentos/princípios que sustentam a proposta de educação bilíngue para surdos, bem como a centralidade da Língua de Sinais para o desenvolvimento da pessoa surda. Para tanto, utilizam-se as reflexões de alguns pesquisadores do campo da educação de surdos que se debruçam sobre este assunto (MOURA, 2013; LACERDA, 2000; SACKS, 2010; LACERDA e LODI, 2009; GÓES, 2000; FERNANDES, 2012; LACERDA e SANTOS 2013; SILVA e MOURÃO, 2013; entre outros).

Em um segundo momento evidenciam-se as propostas legais atuais que orientam as formas de organização da educação bilíngue, bem como as iniciativas (ou não) do país e do estado de Mato Grosso do Sul para sua operacionalização e/ou implementação.

Na sequência, explicita-se como a escola pesquisada se apropria, se aproxima e se distancia desta proposta educacional explanando, por meio da análise dos dados, as formas possíveis de sua concretização, bem como as dificuldades percebidas nesse processo. Para tanto, optou-se pela escolha de três subtemas que possuem intrínseca relação com o assunto em questão - educação bilíngue: a condição bilíngue dos alunos surdos; as práticas escolares da sala de aula comum; e a formação dos profissionais da educação.

Finalmente, a última seção evidencia os pontos/aspectos centrais debatidos no capítulo, apresentando a concepção de educação bilíngue percebida na escola pesquisada.

4.1 Educação bilíngue para surdos e a centralidade da Língua de Sinais

Esta seção apresenta as concepções e pressupostos/princípios da educação bilíngue, bem como evidencia a centralidade da Língua de Sinais para o desenvolvimento da pessoa surda. Esta reflexão é pertinente para a pesquisa porque nela reside a gênese deste estudo, já que alguns sujeitos da escola pesquisada a consideram bilíngue.

Assim, entende-se ser de fundamental importância esclarecer o que é uma educação bilíngue para surdos, objetivando subsídios teóricos para uma análise mais aprofundada da

perspectiva que tem se delineado no estado no momento atual para a educação de pessoas surdas e, ainda, uma reflexão mais consistente das práticas evidenciadas por meio da pesquisa empírica na escola Shirley Vilhalva, no intuito de perceber como esse discurso se apresenta no cotidiano escolar.

A fim de organizar as reflexões desta seção optou-se por dividi-la em dois momentos: o primeiro reflete sobre a educação bilíngue enquanto proposta educacional para as pessoas surdas, evidenciando seus pressupostos e princípios; o segundo traz informações a respeito da importância da aquisição da Língua de Sinais para as pessoas surdas, especialmente no que tange ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

4.1.1 Educação bilíngue para surdos: concepções, pressupostos e princípios

A fim de atingir o objetivo desta subseção – a concepção de educação bilíngue para surdos e os princípios que a subsidiam – considera-se importante definir o que é bilinguismo em termos gerais.

Quadros (2012, p. 189) define o bilinguismo como “o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais”. Nesse sentido, o sujeito bilíngue modifica o código de comunicação de acordo com o interlocutor. As línguas em uso podem assumir funções distintas a depender dos contextos em que estão inseridas. Ou seja, um surdo sinalizando para um ouvinte não usuário de Libras é diferente de um surdo sinalizando para alguém fluente em Libras.

Fernandes e Correia (2012, p. 22) apresentam a complexidade que se desenvolve internamente no uso de duas línguas, apontando que:

Estudar e observar os dois tipos de linguagem que estão sendo usados pelo indivíduo bilíngue é, sobretudo, observar duas diferentes formas de pensamento, na medida em que todo pensamento é estruturado em categorias de signos, sendo esses signos dependentes tanto das percepções do indivíduo como das leis e convenções sociais e culturais que determinam as categorias de simbolização e referências daquele determinado código.

Nesse sentido, o bilinguismo se caracteriza para esses autores como a utilização de sistemas simbólicos distintos. Assim, “toda relação do indivíduo com o universo da experiência está refletida no mundo mental das representações dos sistemas simbólicos que utiliza no momento de escolha do uso de um ou de outro código que dispõe” (FERNANDES e CORREIA, 2012, p. 22-23).

Em resumo, o bilinguismo se coloca como o uso constante de duas formas distintas de linguagem. Por sua vez, isso significa duas maneiras diferentes de estruturação do pensamento em um intenso processo de transformação da experiência em cognições.

Tendo essa concepção delineada e focando a discussão para a educação de pessoas surdas, Fernandes e Correia (2012) destacam a preocupação com a reflexão do bilinguismo como mediação dos conteúdos escolares ou, ainda, como instrumento de comunicação. Para além desses dois aspectos, a aquisição da Língua de Sinais e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua devem ser entendidos considerando o universo sógnico que acionam na mente da criança surda. Implementar uma educação bilíngue é muito mais do que resolver estratégias de ensino e aprendizagem. Ou seja:

[...] as questões que envolvem as razões de um bilinguismo para surdos devem estar antecedidas pelas questões que envolvem suas concepções dos universos sógnicos, que conferem e garantem, *a priori*, sua própria mediação com as concepções dos universos psicossocioculturais que o cercam (FERNANDES e CORREIA, 2012, p. 25, grifo dos autores).

Skliar (2013b, p. 07) colabora com esta discussão ao afirmar que o bilinguismo ultrapassa apenas o domínio de duas línguas. Assim, a educação bilíngue para surdos deve ser discutida também na dimensão política: “o ‘político’ como construção histórica, cultural e social, e o ‘político’ entendido como as relações de poder e conhecimento que atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional” (grifos do autor).

Considerando essa perspectiva educacional, Quadros (1997, p. 27) assevera sobre a importância de “respeitar a autonomia das línguas de sinais e estruturar um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e linguística da criança surda”.

Diante dessas considerações, ao voltar o olhar para o espaço escolar faz-se necessário garantir que todos os profissionais envolvidos compreendam a importância da Língua de Sinais como a primeira língua dos alunos surdos, sendo central para o seu desenvolvimento acadêmico e social. O lugar ocupado pela segunda língua em uma proposta bilíngue de ensino para surdos também deve ser de conhecimento de todos os envolvidos com a educação desses alunos. Como explicita Svartholm (2014, p. 47):

As pessoas em volta da criança surda – desde o círculo mais íntimo até o mais externo [...] devem ser informadas da importância de uma linguagem visualmente acessível para ela. Elas devem também se inteirar de suas responsabilidades compartilhadas de prover à criança tal língua como base para funções, entre outras necessidades, e adicionalmente, como a aquisição efetiva de segunda língua.

Segundo Lacerda (2000), o objetivo da educação bilíngue é possibilitar ao aluno surdo o mesmo desenvolvimento cognitivo linguístico verificado no aluno ouvinte. Como isso ocorre? Através do acesso às duas línguas que são fundamentais ao seu desenvolvimento: a Língua de Sinais e a língua do grupo majoritário, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa. Este acesso às duas línguas não é uma tarefa fácil e envolve diversas providências e estratégias por parte da escola.

Para uma escola ser bilíngue, alguns pressupostos e princípios precisam ser priorizados, respeitados e vividos cotidianamente. A seguir explicitam-se alguns deles, considerados os mais importantes para a análise dos dados desta pesquisa¹⁴⁶.

1. A Língua de Sinais é a primeira língua das pessoas surdas e precisa ser vivenciada espontaneamente e internalizada naturalmente.

Entende-se o termo “natural” não como algo que nasce com o indivíduo, mas sim como uma forma de comunicação que se estabelece nas relações humanas cotidianas. Difere da proposição das línguas artificiais que são “estabelecidas por um grupo de indivíduos com um propósito específico” (GESSER, 2009, p. 12).

Quadros (1997, p. 47) ressalta que as Línguas de Sinais são naturais internamente e externamente. Internamente porque evidenciam a capacidade humana para a linguagem. Externamente porque “surgiram da mesma forma que as línguas orais – da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressarem ideias, sentimentos e ações”.

A questão central que se quer chamar atenção na explicitação deste princípio é a garantia de que a Língua de Sinais seja compreendida como a primeira língua das pessoas surdas. Esse *status*, de primeira língua, não significa apenas a aceitação da Libras como a língua de direito e uso dos surdos, um mero instrumento comunicativo. Para além disso, faz-se necessário entendê-la como a língua capaz de mediar os processos mentais da pessoa surda, assunto que será aprofundado ainda nesta seção.

Um outro aspecto que merece atenção, explicitado por Moura (2013), é que a criança não aprende sua primeira língua sozinha. Faz-se necessário vivenciá-la, sendo exposta à ela. A autora acrescenta que:

¹⁴⁶ Importa ressaltar que os princípios da educação bilíngue para surdos serão apenas anunciados neste momento. Cada um deles poderiam ser amplamente discutidos, porém optou-se por aprofundá-los no momento da análise dos dados.

O surdo, mesmo que ele e sua família não saibam de sua surdez, irá usar um canal para ter acesso às informações do mundo: o canal visual. Isso não é ensinado à criança surda. De forma instintiva, ela passa a observar o mundo e a inferir sentido do que vê. A língua de sinais tem essa particularidade: ela é totalmente visual, passa sentidos e significados por uma forma que é absolutamente acessível ao surdo (MOURA, 2013, p. 15).

Este princípio é de fundamental importância no âmbito escolar. Peluso (2013) evidencia que se faz necessário refletir sobre o lugar simbólico da Língua de Sinais em uma proposta bilíngue. Este lugar simbólico não se limita apenas ao *status* da língua externamente, ou seja, como a Língua de Sinais se coloca no cotidiano da escola e qual lugar ela ocupa, mas também internamente, isto é, o que significa para a criança surda vivenciar experiências e processá-las cognitivamente por meio de uma língua mediadora dos seus processos mentais.

2. A surdez deve ser entendida a partir de uma perspectiva cultural e antropológica.

Este pressuposto tem relação com a forma como os próprios surdos se narram, como uma minoria linguística e não deficientes que precisam ser “corrigidos”.

Skliar (2013a) apresenta a surdez como uma construção histórica e social. Nesta construção, as práticas de representações e significações compartilhadas entre os surdos se colocam como centrais. Silva, *et al.* (2013, p. 102) afirmam que esta forma de compreensão da surdez ultrapassa os limites biológicos a partir de uma visão “que contemple olhares múltiplos sobre vários aspectos”.

Acredita-se que os surdos possuem marcas culturais, que segundo Peluso (2013, p. 91) são geradas “a partir de práticas discursivo-interativas dos usuários de Línguas de Sinais” (tradução nossa). Sobre este aspecto, corrobora-se com Lopes (2007, p. 08), ao afirmar que:

[...] todas as interpretações possíveis sobre o que convencionamos chamar de surdez são interpretações sempre culturais. Não há nada do que possamos afirmar sobre a surdez que não esteja alojado dentro de campos de sentidos produzidos culturalmente.

Porém, é preciso ter cuidado para, em defesa da cultura surda, não reduzir o “ser surdo” apenas à condição da surdez, mesmo que a mesma seja entendida em uma perspectiva cultural. Ou seja, a surdez não é o único elemento constitutivo da pessoa surda, pois se assim o fosse não haveria diferenças entre os próprios surdos. Os condicionantes históricos, sociais, políticos, econômicos, geográficos e religiosos também compõem os diferentes surdos em distintos espaços.

Portanto, entender a surdez a partir de uma perspectiva cultural significa entendê-la a partir de elementos culturais essenciais na constituição da pessoa surda, que podem variar de

pessoa para pessoa. Ao mesmo tempo, esses elementos culturais são marcados por alguns aspectos comuns, como o uso da Língua de Sinais.

No campo da educação, essa perspectiva aponta para o que alguns autores, dentre eles Quadros (1997), definem como educação bilíngue-bicultural que se baseia no acesso da criança surda à comunidade ouvinte e à comunidade surda, a fim de gerar e proporcionar diferentes trocas culturais.

Souza e Góes (2013, p. 169) esclarecem o quanto essa postura se traduz em uma mudança estrutural da escola, ao salientarem que:

Assumir uma perspectiva sociolinguística/antropológica na educação de surdos impõe, obrigatoriamente, uma total ruptura com os modelos clínico-terapêuticos, que ainda perpassam as discussões pedagógicas, mesmo entre aqueles que dizem defender um ensino bilíngue.

Assim, o que se busca com este princípio é a afirmação de que o surdo precisa ser compreendido como sujeito histórico, social e cultural. Nessa perspectiva, a surdez não é condicionada à falta de audição, sendo (re)significada.

3. A educação bilíngue para surdos se diferencia de qualquer outra proposta bilíngue.

Este pressuposto se subsidia no entendimento de que em uma proposta bilíngue estão comprometidas duas línguas que se atualizam por diferentes canais: um oral e outro visual-espacial (PELUSO, 2013).

A Língua de Sinais deve ser amplamente veiculada no espaço escolar. Mais que isso, ela precisa alcançar o mesmo *status* da língua majoritária promovendo, aos alunos surdos, a condição de igualdade a fim de que o processo de escolarização se desenvolva de forma significativa. Não é possível comparar a educação de surdos com qualquer outra proposta de ensino que também envolva questões linguísticas. A condição linguística do aluno surdo é particular, peculiar, única, pois a modalidade visual-gestual ou visual-espacial exige adequações singulares.

Para ajudar na compreensão deste princípio recorre-se aos estudos de Ramirez (2013), que explicita seis aspectos importantes na efetivação da educação bilíngue para surdos, evidenciando a especificidade desta proposta. São eles: o componente pedagógico (construção de um plano de estudos que reconheça os saberes da comunidade surda); as expressões culturais (promoção de espaços que permitam conhecer e resgatar as experiências culturais próprias da comunidade surda); a presença e participação da comunidade surda

(especialmente nos projetos educacionais bilíngues); o envolvimento da família (visando promover e/ou melhorar, especialmente, os conhecimentos em Língua de Sinais); a formação docente (como um processo permanente buscando elementos conceituais e teóricos necessários para a reflexão da educação bilíngue); e a língua escrita (que deve ser ensinada como segunda língua a fim de beneficiar os alunos surdos em seu desempenho acadêmico, social e cultural).

4. Em uma proposta bilíngue para surdos a Língua de Sinais deve ser a língua de instrução e interlocução.

Este pressuposto é de fundamental importância em uma proposta bilíngue para surdos. Como já mencionado no primeiro princípio, não basta apenas “aceitar” a Língua de Sinais no espaço escolar como um direito de uso dos alunos surdos. Mais que isso, aos surdos deve ser garantido o direito de aprender em sua própria língua. Portanto, faz-se necessário reconhecer a Língua de Sinais como língua, sendo um elemento constitutivo dos alunos surdos. Este princípio está colocado desde a Declaração de Salamanca, de 1994, que enfatiza em seu artigo 19º:

A importância da linguagem de sinais como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de sinais (UNESCO, 1994).

O Decreto nº 5.626/2005 reforça a necessidade de promover aos surdos uma educação organizada a partir da Língua de Sinais. Acredita-se que é este pressuposto, por excelência, que justifica a criação de escolas bilíngues, pois sua implementação nos “modelos” das escolas brasileiras atuais significaria uma transformação da/na forma de organização da escola, geralmente pautada nas necessidades da maioria ouvinte.

É certo que quando a Língua de Sinais é a língua de instrução, os conhecimentos escolares alcançam um outro *status* de significação, já que a Língua de Sinais, nesse contexto, é a “língua em funcionamento dialógico” (MARTINS e LACERDA, 2013, p. 41).

Sabe-se que a efetivação deste princípio é um grande desafio para os sistemas educacionais, pois ele não se adequa a qualquer situação escolar, mesmo as consideradas inclusivas. Como assevera Lodi (2014, p. 125):

Instituir a Libras como língua de instrução/interlocução professores – alunos não pode significar, unicamente, uma mudança de língua no interior da escola e/ou classes de educação bilíngue; assumir a Libras como primeira

língua dos alunos surdos demanda a construção de novas práticas de ensino que respeitem os processos discursivos e enunciativos específicos desta língua, de materialidade visual, gestual e espacial. Alterações também devem ser realizadas no que se refere à organização curricular, de forma a serem contemplados os aspectos culturais/práticas sociais particulares das comunidades surdas brasileiras e, para isso, torna-se imprescindível à presença de professores surdos no interior da escola.

Percebe-se que não basta à escola apenas matricular alunos surdos em salas de aula comuns com intérpretes educacionais como apoio ao processo de escolarização. Este princípio remete às formas de organização da escola e questiona as práticas de ensino fundamentadas na língua oral.

5. A Língua Portuguesa, em uma proposta bilíngue, deve ser ensinada a partir de estratégias de ensino de segundas línguas.

Em respeito ao pressuposto anterior, a Língua Portuguesa é a segunda língua das pessoas surdas. Para ensiná-la, de acordo com Quadros (1997, p. 29), as estratégias devem partir “das habilidades interativas e cognitivas já adquiridas pelas crianças surdas diante das suas experiências naturais com a Libras”.

Fernandes e Correia (2012, p. 23) defendem que o ensino de Língua Portuguesa deve buscar “os efeitos concebíveis dos signos em língua de sinais e dos signos em língua portuguesa e observar suas diferenças na geração das significações e interpretações na mente dos indivíduos surdos”. Isso significa que as duas línguas precisam corroborar para a construção de conhecimentos e constituição da subjetividade da pessoa surda (LODI, 2013).

Acrescentando ainda mais a essa discussão, Lacerda e Lodi (2009a, p. 147) enfatizam que:

[...] a linguagem oral (para crianças ouvintes) e a linguagem em língua de sinais (no caso de crianças surdas) devem ser postas em um diálogo que possibilite a sobreposição e o estabelecimento de relações múltiplas e dialéticas nas diferentes práticas sociais de uso da linguagem.

Um aspecto que merece atenção refere-se às formas de ensino da Língua Portuguesa como segunda língua. Evidenciam-se pelo menos duas diferentes vertentes: i. ensino da Língua Portuguesa simultaneamente ao ensino da Língua de Sinais; ii. ensino da Língua Portuguesa a partir da fluência em Língua de Sinais. Defende-se que a segunda forma seja a mais coerente e eficaz, especialmente porque é preciso um desenvolvimento cognitivo e linguístico para a apreensão de uma segunda língua, que será proveniente da fluência na primeira.

Lodi (2011, p. 89) enfatiza que “garantido às crianças surdas o direito de seu pleno desenvolvimento de linguagem (em Libras) pode-se pensar então no ensino-aprendizagem da língua portuguesa em sua modalidade escrita”. Afinal, as duas línguas se diferenciam quanto ao modo de funcionamento, o que inviabiliza a simultaneidade. Além disso, não se pode esquecer os diferentes signos que estarão em jogo no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa.

Esta é a condição ideal. Porém, não se pode desconsiderar que muitas crianças surdas chegam à escola sem o domínio da Língua de Sinais. Neste caso, a espera pela fluência, antes de iniciar o processo de ensino da Língua Portuguesa, pode atrasar ainda mais seu desenvolvimento acadêmico. Quando essa situação se coloca (o que é bastante comum), indica-se manter o pressuposto da Libras como língua de instrução e, a partir dela, iniciar o ensino de Língua Portuguesa. Situações como essa confirmam a importância da presença de um surdo adulto na escola, considerando que isso garantiria maior agilidade no processo de aquisição da Libras.

Um outro aspecto se coloca como fundamental na discussão deste pressuposto. Trata-se da função da Língua de Sinais na aquisição da escrita pelos alunos surdos. Lodi (2011, p. 90) enfatiza que a escrita deve ser entendida como “uma linguagem no pensamento, nas ideias, estabelecendo, desse modo, uma relação com a linguagem interior construída no processo de apropriação da primeira língua”.

Essa forma de conceber a escrita, isto é, como uma linguagem no pensamento, evidencia que o processo de aprendizagem da escrita deve ter sentido às crianças surdas, motivando-as a quererem estabelecer uma relação significativa com as diferentes formas de expressão da linguagem (LODI, 2011).

Essas considerações levam à constatação de que a Língua Portuguesa não pode ser concebida de forma instrumental. O surdo não deve aprender português apenas para se socializar com os ouvintes, ou se “integrar” na sociedade. A leitura e a escrita possuem uma natureza política, social, mental e linguística (KARNOPP, 2012).

6. A educação bilíngue precisa avançar para além dos aspectos metodológicos e linguísticos.

Este pressuposto se ampara na seguinte assertiva: não é apenas o método de ensino que conduzirá a uma educação significativa para os alunos surdos, nem tampouco a preocupação apenas com a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Apesar da linguagem ser um tema central na educação bilíngue e o que a justifica, os projetos de educação para surdos,

como apontam Skliar (2013a) e Góes (2000), devem se sustentar em uma abordagem antropológica e cultural.

Dito de outra forma, fazendo uso das palavras de Skliar (2013b, p. 10):

[...] a materialização de uma educação bilíngue para surdos não é apenas uma decisão de natureza técnica, mas deve ser politicamente cumprida tanto quanto socio-linguisticamente justificada.

Isso significa rever concepções, repensar o currículo e, ainda, estender essas discussões para o sistema educacional como um todo. Também, é preciso refletir sobre a constituição do sujeito surdo a partir dele mesmo, isto é, “a significação de si e o reconhecimento da própria imagem” (GÓES, 2000, p. 31).

Soares e Lacerda (2004, p. 129) contribuem com esta discussão ao afirmarem que:

[...] as necessidades dos sujeitos surdos não se restringem às questões linguísticas, mas abrangem também sua forma visual de apreensão do mundo, implicando a demanda de uma proposta curricular e pedagógica que leve em conta as singularidades e características dessa comunidade.

Assim, para a educação bilíngue para surdos se concretizar muitos fatores precisam convergir. Essa proposta não se limita apenas à sala de aula, mas abrange a dimensão educativa da escola, bem como as proposições dos sistemas de ensino que por sua vez são orientadas por pressupostos legais.

Massone e Simón (2013, p. 74) também explicitam sobre este assunto, ressaltando que não basta apenas que as escolas se abram para a Língua de Sinais; é preciso modificar todo um sistema de significações. Portanto, a escola bilíngue deve ser um resultado da “reflexão e discussão dos discursos e das práticas em diferentes instâncias, que vão desde as leis às ações pedagógicas concretas” (tradução nossa).

Ainda, não se pode esquecer que esta proposta de educação para surdos envolve a formação inicial e continuada de todos os profissionais que trabalham na escola.

7. A educação bilíngue se processa por meio da parceria com instrutores e/ou professores surdos.

Muitos surdos chegam à escola sem o domínio pleno de uma língua, haja vista que a maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes em que a língua oral é exclusiva. Considerando essa condição, a presença do instrutor e/ou professor surdo se coloca centralmente na discussão da educação bilíngue.

Como a língua oral não pode ser adquirida espontaneamente pela criança surda, a mesma acaba apresentando dificuldades na aquisição da linguagem. Isso compromete o seu desenvolvimento de uma forma geral e acarreta dificuldades também no desempenho escolar. Desta forma:

[...] a escola bilíngue se coloca diante da problemática de que deve promover como primeira língua uma língua que não é a materna da maioria dos alunos e, além disso, muitos chegam à instituição sem dominar minimamente nenhuma língua. Na medida em que se parte do pressuposto de que a língua natural e primeira é a língua de sinais, a escola, além de incluí-la em seu programa, nestes casos precisa fomentar sua aquisição espontânea [...] e promover o processo de aquisição de linguagem, que se dá fundamentalmente através da interrelação entre pares e com adultos surdos que trabalham na escola. Vinculado a isso, a escola deve impulsionar os processos de identificação psico-socio-linguística com a comunidade surda (PELUSO, 2013, p. 92).

A identificação do surdo com si mesmo, por meio da Língua de Sinais e outros condicionantes constituintes da sua identidade, é fundamental para o sucesso da educação bilíngue. Peluso (2013) explicita que o contato com outros surdos, sua cultura e língua possibilita a identificação de um “outro” lugar que é diferente do estado de “não-ouvinte”. É como se a convivência entre pares, bem como o uso da Língua de Sinais, possibilitasse a internalização¹⁴⁷ de uma identidade situada histórica, social e culturalmente.

Svartholm (2014, p. 48) também corrobora com esta discussão ao explicitar que:

Prover a criança com oportunidades de interagir naturalmente com outras e de participar em comunicação significativa e fluente – com outros indivíduos e em grupos – deve ser central para qualquer programa ou filosofia educacional que se refira a crianças surdas [...]. Todas estas crianças necessitam de uma variedade de modelos linguísticos à sua volta para garantir o acesso à língua visualmente acessível em uso. Mas, em particular, elas precisam de acesso a crianças usando tal língua. A base para a aprendizagem destas crianças e para o seu posterior desenvolvimento – social, cognitivo, emocional – deve ser encontrada nas suas interações entre si. É através deste processo que elas podem crescer e se tornar adultos independentes e bem-sucedidos.

A presença de um surdo adulto na escola evidencia a preocupação com os processos de desenvolvimento dos alunos surdos, pois:

¹⁴⁷ “O conceito de internalização implica a existência de mecanismos, tais como a reconstrução interna de uma ação/operação inicialmente externa, a transformação de um processo interpessoal em intrapessoal. A internalização é um processo que influi diretamente na transformação dos fenômenos sociais em fenômenos sociais psicológicos” (MACHADO, 2009, p. 45).

O professor surdo conhece a surdez e tem experiências e práticas a partir deste ponto de vista, o que pode favorecer o uso de estratégias pedagógicas mais adequadas aos alunos surdos. A sua atuação na sala de aula, conseqüentemente, será marcada pela sua singularidade linguística, pelas identidades que marcam a surdez, pelas estratégias peculiares mediadas através das experiências visuais, pela presença da Língua Portuguesa como uma língua que não será estranha e sim, convidada, pois será entendida como uma segunda língua a ser construída com base na Língua de Sinais partilhada por todos (MARTINS e LACERDA, 2013, p. 43-44).

Dessa forma, o instrutor e/ou professor surdo é um profissional que contribui para que o aluno surdo tenha uma experiência escolar mais significativa.

Os princípios apresentados não esgotam a discussão sobre a educação bilíngue para surdos. Outros poderiam ser listados. Todavia, a escolha destes se justifica pela contribuição que cada um tem para a terceira seção deste capítulo que se detém na discussão dos dados da escola pesquisada sobre este assunto. Além disso, eles compõem a essência da educação bilíngue. Alguns podem ser evidenciados nos documentos legais que a orientam, assunto da próxima seção.

Para encerrar este momento do estudo utilizam-se as palavras de Fernandes e Correia (2012, p. 25), que enfatizam:

Não temos dúvida de que os espaços linguísticos determinados pelo bilinguismo inferem, no meio psicossociocultural do surdo, o respeito a sua integridade como indivíduo, a melhor forma de introduzi-lo no meio social e, mais especificamente, no universo escolar.

Os espaços linguísticos interferem de maneira vital no desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda, desencadeando as “potencialidades básicas de construção do seu universo sígnico em razão dos meios e culturas em que sua mente habita” (FERNANDES e CORREIA, 2012, p. 25). Nesse sentido:

[...] talvez seja o momento de se pensar em instituições de ensino que sejam, de fato, autônomas, quer dizer, que possam buscar suas respostas coletivamente, considerando não apenas as singularidades da comunidade externa, mas também o modo como tais singularidades se articulam na composição da comunidade escolar. Principalmente, significando o aluno não como uma positividade em si mesmo, mas como sujeito histórico e socialmente marcado. Adotar uma posição como esta é contrapor-se a um programa educacional oficial e único, como se fosse o norte da *práxis pedagógica* ou como se a escola devesse ser a mesma para todos (SOUZA e GÓES, 2013, p. 168, grifo das autoras).

A partir da apresentação dos pressupostos/princípios da educação bilíngue afirma-se que esta pesquisa, concordando com Lissi, Svartholm e González (2012), parte do seguinte posicionamento sobre este assunto: o foco central de uma proposta bilíngue para surdos está na forma como a Língua de Sinais é utilizada nos processos de ensino e aprendizagem, pois a falta de uma língua bem desenvolvida dificulta o acesso aos conteúdos escolares e, conseqüentemente, a participação dos alunos surdos no processo de aquisição de conhecimentos.

4.1.2 A Libras como expressão fundante do desenvolvimento da pessoa surda

Por meio da explicitação dos pressupostos/princípios que fundamentam a educação bilíngue é possível inferir que uma educação socialmente referenciada para alunos surdos precisa garantir a centralidade da Língua de Sinais, não apenas por ser a primeira língua destes alunos, mas também por ser esta a língua que lhes possibilitarão uma inserção no universo acadêmico.

Para aprofundar esse assunto, considerado essencial neste trabalho, entende-se ser necessário refletir sobre a importância da Libras no desenvolvimento da pessoa surda, pois esta compreensão sustenta a educação bilíngue como uma proposta diferenciada de ensino.

Entende-se o desenvolvimento humano como um sistema complexo que só ocorre a partir de interações significativas com outros seres humanos. Nesse processo, a linguagem se coloca como aspecto fundante. Mas, como se desenvolve a linguagem? Vigotsky (2005) explicita que o fundamento real do desenvolvimento linguístico está nas particularidades do pensamento.

Ao estudar a relação entre o pensamento e a linguagem, traduzida na fala, este autor considera que cada palavra é, por si só, uma generalização que por sua vez é “um ato verbal do pensamento e reflete a realidade de modo bem diverso daquele da sensação e da percepção” (VIGOTSKY, 2005, p. 06). A generalização é, ainda, a essência do significado da palavra. Conseqüentemente, o significado pode ser entendido como uma ação do pensamento.

Portanto, o significado é parte da palavra e pertence também ao domínio da linguagem e do pensamento. Vigotsky (2005) acrescenta que a função primordial da fala é o intercâmbio social. Nesse sentido, a verdadeira comunicação é carregada de significados.

Fernandes e Correia (2012, p. 07) contribuem com esta discussão ao enfatizarem que:

A capacidade humana de significação se apresenta como uma competência específica para a operação, produção e decodificação dos signos, mediações lógicas entre nós e os objetos que pertencem ao universo da experiência, permitindo, por meio dessa faculdade, a produção dos significados.

Aprofundando seus estudos, Vigotsky (2005) explicita que apesar da relação intrínseca entre o pensamento e a fala, o progresso de cada uma dessas funções essencialmente humanas não ocorre de forma paralela. Por exemplo, o balbúcio da criança pode ser considerado um estágio de desenvolvimento da fala, mas não tem relação nenhuma com a evolução do pensamento, por ser uma manifestação emocional. Porém, em um certo momento do desenvolvimento infantil, por volta dos dois anos, pensamento e fala se encontram e assim inicia-se um novo comportamento. Nas palavras do autor:

Esse instante crucial, em que a fala começa a servir o intelecto, e os pensamentos começam a ser verbalizados, é indicado por dois sintomas objetivos inconfundíveis: (1) a curiosidade ativa e repentina da criança pelas palavras, suas perguntas sobre cada coisa nova (“O que é isto?”); e (2) a consequente ampliação de seu vocabulário, que ocorre de forma rápida e aos saltos (VIGOTSKY, 2005, p. 53, grifo do autor).

A partir deste momento a criança começa a sentir uma necessidade intrínseca das palavras, isto é, ela procura aprender o que Vigotsky (2005) chama de signos¹⁴⁸ vinculados aos objetos. “Ela parece ter descoberto a função simbólica das palavras. A fala, que na primeira fase era afetiva-conativa, agora passa para a fase intelectual. As linhas do desenvolvimento da fala e do pensamento se encontram” (VIGOTSKY, 2005, p. 54).

As pesquisas de Vigotsky (2005) sobre a relação entre o pensamento e a linguagem se aprofundam ainda mais quando o autor passa a explicitar sobre a fala interna ou fala interior, que pode ser entendida como a interiorização do pensamento antes dele ser externalizado. Para o pesquisador este é um assunto primoroso, pois esta discussão leva a uma conclusão fundamentalmente importante:

¹⁴⁸ Signos, para Vigotsky (2005), são “entidades abstratas mediadoras” acionadas/acessadas por meio da relação do homem com os objetos do mundo da experiência. Lacerda, Albres e Drago (2013, p. 68) conceituam os signos como “*instrumentos psicológicos* que colaboram e configuram as construções mentais” (grifo das autoras). A atividade dos signos é denominada de semiose e se constitui como “processo de transposição do mundo da experiência externa, para um mundo mental, uma realidade refletida desse mundo externo na mente do indivíduo (FERNANDES e CORREIA, 2012, p. 12). Um outro aspecto que se coloca como fundamental para o entendimento do signo é que ele “está sujeito às leis do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e das formas como o pensamento funciona” (FERNANDES e CORREIA, 2012, p. 16). Por sua complexidade, os signos caracterizam um processo mental superior.

[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos. [...] O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem (VIGOTSKY, 2005, p. 62-63).

Góes (1996, p. 30), ao discutir os estudos de Vigotsky relacionando o pensamento e a linguagem, também pondera sobre a importância da fala interna. A autora acentua que:

[...] a fala da criança se desenvolve no plano das interações sociais e, ao ser internalizada, participa da organização das ações sobre os objetos, da construção do plano de funcionamento interno e das transformações dos processos mentais.

Mas, qual a diferença entre linguagem e língua? Sobre este assunto, Moura (2013, p. 22) afirma que:

[...] a questão da linguagem é mais complexa do que se pode pensar num primeiro momento. Ela não envolve apenas uma língua, mas tudo que a cerca – um ambiente social, uma identidade, um grupo. É apenas quando todos esses aspectos são contemplados que se pode propiciar a um indivíduo a plena aquisição de linguagem que vem englobada na pertinência a um grupo, na própria consciência do indivíduo como ser social e da linguagem, que pode usar essa linguagem mais do que para se comunicar, mas para estabelecer diálogos consigo próprio.

Góes (1996) também colabora com a definição de linguagem definindo-a como uma instância de significação que ocorre na relação do homem com os objetos, com outros homens e consigo mesmo. Nesse sentido, o desenvolvimento cultural se constitui na e pela linguagem. Isto é, a linguagem é mais que um simples instrumento comunicativo ou cognitivo.

A concepção de língua, em uma perspectiva mais estrita, tem conexão com a relação entre o pensamento e a linguagem. Sobre este assunto, Sacks (2010, p. 103) explicita que:

[...] a língua não é apenas um esquema formal (embora seja, verdadeiramente, o mais maravilhoso de todos os esquemas formais), e sim a mais exata expressão de nossos pensamentos, nossas aspirações, nossa visão de mundo.

Existe uma relação intrínseca e complementar entre linguagem e língua. Na verdade, é apenas por meio das trocas comunicativas possibilitadas pelo uso da língua que se torna

possível o desenvolvimento humano, por meio da interação com nossos semelhantes e o compartilhamento de informações (SACKS, 2010).

Portanto, a ausência de uma língua acaba privando o ser humano da generalização, da abstração, da mediação proporcionada pelos signos tornando-o, como bem coloca Sacks (2010), confinado a um mundo imediato, limitado, pequeno. Consequentemente, a ausência de uma língua prejudica o processo de aquisição da linguagem, em sentido amplo, limitando a livre incursão do pensamento.

Fernandes e Correia (2012, p. 07) também relacionam os dois conceitos – linguagem e língua – ao explicitarem que:

O sistema linguístico é entendido, dentro das ciências humanas, como uma capacidade eminentemente humana de comunicação por meio de símbolos e é compreendido, também, como condição para o desenvolvimento cultural, além de se constituir na realização mais elaborada e completa do homem em sua capacidade de operação com signos, o que infere à aquisição da língua um lugar privilegiado no que se refere ao desenvolvimento cognitivo. Através da aquisição gradual de um sistema simbólico, o ser humano descobre uma maneira de adaptação ao meio e novas formas de pensamento transformando sua concepção de mundo. A linguagem que é parte desse universo simbólico representa uma capacidade intrínseca do homem, diferente em espécie de qualquer outro organismo.

A partir das prerrogativas expostas até o momento, a questão que se coloca é: se a identificação do ser humano como um ser de linguagem é tão importante para sua “colocação no mundo”; e se a língua é a “mola propulsora” que incide em importantes habilidades humanas - como a generalização, a significação, a abstração e o avanço aos níveis mais refinados do pensamento - como ocorre o desenvolvimento dos indivíduos surdos que, na maioria das vezes, não adquirem a Língua de Sinais precocemente?

Primeiramente, é preciso esclarecer que:

[...] a língua de sinais é considerada totalmente comparável à fala (em termos de sua fonologia, aspectos temporais, fluxos e sequências), porém com faculdades únicas, adicionais, de um tipo espacial e cinemático – uma expressão e transformação do pensamento ao mesmo tempo muito complexa e, no entanto, transparente (SACKS, 2010, p. 80).

Considerando o *status* linguístico da Língua de Sinais e todas as instâncias potenciais humanas mediadas por sua aquisição/internalização, se a criança surda não for a ela exposta precocemente é possível afirmar que sua competência linguística fica prejudicada e, consequentemente, sua competência intelectual também.

Fernandes (2013, p. 64), ao explicitar sobre a aquisição da primeira e da segunda língua explica que tratam-se de processos distintos. A autora pontua que:

[...] na língua materna, o falante manifesta uma relação natural ao penetrar no mundo dos conceitos que a constituem, a aprendizagem é informal, há o vínculo afetivo com o grupo de referência mais imediato; na língua estrangeira, salvo os casos de imersão natural, a aquisição é sistemática, o ambiente é artificial, o aprendiz se vê num trabalho de elaboração constante, intencional sobre a adequação daquilo que pode dizer, que vai sendo atenuado à medida que sua identificação vai se consolidando e o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade de acolhida, se estabelece.

É possível afirmar, com as explicitações evidenciadas, que não é a surdez em si que causa problemas para o indivíduo surdo e sim suas consequências. Isto é, “não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem” (GÓES, 1996, p. 38). Portanto, o surdo não apresenta incapacidades linguísticas ou intelectuais inatas, mas quando não adquire uma língua que favorece seu desenvolvimento há impedimentos para o avanço de suas capacidades individuais e sociais.

Lodi e Luciano (2009, p. 34) enfatizam sobre a importância da criança surda se constituir como um sujeito da e pela linguagem, de forma semelhante ao que acontece com as crianças ouvintes, que estão constantemente cercadas de possibilidades linguísticas. Todavia:

[...] para que o desenvolvimento de uma criança surda se dê de forma semelhante ao de uma criança ouvinte, aquela deve ter contato com interlocutores que lhe insiram em relações significativas por meio da linguagem e, nesse caso, por meio de uma língua que lhe seja acessível visualmente: a língua de sinais. Será, então, por meio das interações estabelecidas com e pela criança que ela poderá ampliar suas relações com o mundo, desenvolver suas funções mentais superiores e, enfim, constituir-se sujeito da linguagem.

É possível inferir desta forma que o desenvolvimento da linguagem entre crianças surdas e ouvintes é o mesmo, independente da modalidade da língua. Porém, não parece haver outro caminho para que as crianças surdas vivenciem este processo eficazmente senão pela aquisição da Língua de Sinais. É isso que determinará ou não o atraso de linguagem.

A definição de Fernandes e Correia (2012, p. 23) da Língua de Sinais confirmam a sua importância de mediação ao afirmarem que é um “sistema simbólico específico para o indivíduo surdo, que, através dos signos de natureza gestual, espacial e visual, melhor traduzem os processos de percepção e apreensão da experiência”.

Quadros (1997), por meio da apresentação de diferentes pesquisas sobre a aquisição da linguagem por crianças surdas conclui que se a criança tiver acesso a uma língua espacial-visual de forma espontânea, e não formal, a mesma terá livre incursão no mundo da linguagem sem nenhuma deficiência. Porém, os estudos apresentados pela autora referem-se a crianças surdas, filhas de pais surdos, levando-a ao seguinte questionamento: como esse processo ocorrerá no caso de crianças surdas filhas de pais ouvintes, que não partilham com a criança a mesma língua?

Na maioria dos casos em que as crianças surdas são filhas de pais ouvintes, por mais que haja uma intenção comunicativa por parte dos pais a não fluência na Língua de Sinais acaba por prejudicar o seu desenvolvimento linguístico. Sobre esta questão, Lodi e Luciano (2009, p. 41), com base nos estudos de Lacerda e Lodi (2006), apontam que:

[...] mesmo que na infância a criança surda interaja com pessoas diferentes aprendendo novos meios de comunicação, por ela se comunicar, basicamente, com ouvintes, demonstra dificuldades na apropriação dos processos discursivo-enunciativos necessários para a realização de diferentes práticas de linguagem decorrentes das diversas situações cotidianas que irá vivenciar. Isso porque o domínio parcial da língua de sinais não favorece que os adultos ouvintes constituam-se interlocutores efetivos nessa língua. Portanto, mesmo que os pais ouvintes da criança surda se esforcem para se comunicar por língua de sinais, a comunicação não será totalmente efetiva pela falta de fluência na língua por parte destes.

Esta situação, que acomete a maioria das crianças surdas¹⁴⁹, leva a outra questão que se coloca, neste trabalho, como central: como construir uma escola bilíngue se o sujeito a quem ela se destina – o surdo – não é, ele mesmo, bilíngue? Sobre isso, Góes (2000, p. 29) explicita que:

Sabe-se que as crianças surdas têm poucas oportunidades de adquirir precocemente a língua de sinais e, com isso, é protelado, às vezes longamente, o processo de sua constituição como sujeito bilíngue – como alguém que pode relacionar-se com outros na Língua de Sinais e na Língua Majoritária dos grupos ouvintes. [...] Essa condição protelada, além de ter efeitos marcantes na formação da pessoa, produz as muitas histórias de fracasso escolar em casos de surdez. Tendo em vista que o ensinar-aprender somente se dá na dialogia, a qualidade da experiência escolar dos surdos depende das formas pelas quais a escola aborda a questão da linguagem e concebe a importância ou lugar das duas línguas.

¹⁴⁹ Quadros (1997) explicita que, mesmo não sendo um dado oficial, as crianças surdas filhos de pais surdos representam de 5 a 10% dos casos.

Conclui-se que as crianças surdas devem aprender a Língua de Sinais espontaneamente, a partir das trocas comunicativas com outras crianças e adultos. Por isso, o contato o quanto antes com outros surdos se coloca como fundamental, pois além da possibilidade de uma troca comunicativa profícua, essa convivência acarreta uma imagem positiva da surdez e impulsiona a identificação do indivíduo consigo mesmo, na relação de contraste com o outro.

Considerando a importância da língua na constituição da subjetividade dos sujeitos, Góes (2000, p. 41) alerta sobre os problemas que podem surgir em crianças surdas em relação à sua constituição quando a Língua de Sinais é adquirida tardiamente ou de forma descaracterizada, afinal é a língua que “permite à criança significar o mundo e a si própria”.

Um desses problemas é, evidentemente, a dificuldade no processo de mediação dos signos. Sobre isso, Fernandes e Correia (2012, p. 19) alertam que:

[...] apenas o domínio de uma língua adquirida em sua totalidade e fluência permite ao ser humano a captação dos signos, a produção de novos signos, da combinação entre signos e novos sentidos para os signos em jogo, não apenas no processo de comunicação como no processo cognitivo.

Diante disso, a privação de uma língua possível a uma criança surda significa o impedimento de usufruto do jogo dos signos. Góes (2000) também explicita que o desenvolvimento pessoal, cultural e linguístico do surdo deve ser realizado em contato com outros surdos, considerando que todo processo comunicativo é dialógico. Este é um ponto que merece aprofundamento.

Ao discutir as interlocuções de crianças surdas apenas com ouvintes, Góes (2000, p. 46) recorre à concepção de dialogia explicitada por Bakhtin, ressaltando que:

[...] o diálogo somente se configura com interlocutores ativos, no sentido de que um enuncia e o outro assume uma postura de resposta. Os interlocutores produzem ativamente enunciados e réplicas, o que somente é possível se partilharem de um território linguístico comum. Entretanto, ao enunciar, o falante não recorre apenas à língua, mas a enunciados anteriores, próprios e de outros. Por isso, o diálogo não se inicia nem se restringe ao momento do encontro face a face – está impregnado de vozes alheias, de discursos e ideologias circulantes.

A defesa das trocas comunicativas entre “pares” parece estranha a muitos e sugere, em posicionamentos mais radicais e extremistas, que a convivência dos surdos com outros surdos sustentaria a ideia de “guetos”. Suposições simplistas como “os surdos vivem entre ouvintes

e, por isso, precisam interagir e se comunicar com eles, na língua oral ou escrita, já que sua língua é partilhada por uma minoria”, confirmam isso.

Não se intenta debater com profundidade essas ideias circulantes. Não se defende tampouco, que os surdos devem viver apenas entre surdos. Entretanto, parte-se do pressuposto de que todas as interações humanas vivenciadas pelos surdos (com ouvintes e com outros surdos) serão constitutivas e imprimirão marcas positivas ou não às suas subjetividades. Nesse sentido, não é possível ignorar a condição linguística específica desses sujeitos e, como já explicitado no início deste capítulo, o quanto a aquisição da língua (de Sinais) é fundamental para o salto dialético do mundo perceptivo para o mundo simbólico, das significações.

Vigotsky (2005, p. 188) afirma que:

Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano.

Com base nestes pressupostos, optou-se por encerrar esta subseção apresentando estudos de Bakhtin (2010) que trazem reflexões acerca da importância da dialogia¹⁵⁰ e da enunciação¹⁵¹ para o estabelecimento de trocas comunicativas que, como já defendido, possibilitam o desenvolvimento potencial humano, centrando a discussão especialmente no segundo conceito – enunciação.

Bakhtin (2010), ao estudar os gêneros do discurso, defende que o emprego da língua ocorre em forma de enunciados. Dessa forma, a língua se coloca como parte integrante da vida apenas por meio de enunciados concretos. Para este autor, todo enunciado é individual e é uma unidade da comunicação discursiva sendo diferente da simples elocução de palavras soltas, neutras, não pertencentes a ninguém. Porém, o enunciado, mesmo que individual, só se desenvolve na relação e na interação com os enunciados individuais dos outros. Assim:

[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das

¹⁵⁰ Dialogia: “atividade do diálogo e atividade dinâmica entre eu e outro em um território preciso socialmente organizado em interação linguística” (GEGe – Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso, 2009, p. 29).

¹⁵¹ Enunciação: “elemento da comunicação em relação indissociável com a vida [...] unidade real da comunicação discursiva” (GEGe – Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso, 2009, p. 36).

palavras *do outro* (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos (BAKHTIN, 2010, p. 294-295, grifos do autor).

Eis a justificativa para a defesa das trocas comunicativas entre surdos, usuários da Língua de Sinais, haja vista que sem essa possibilidade interacionista, dialógica, significativa, não é possível estabelecer enunciados concretos. Assim, como um surdo poderá desenvolver-se linguisticamente convivendo apenas com falantes de outra língua, que se processa em outra modalidade linguística, falantes esses que mesmo aprendendo a Língua de Sinais o fariam como uma segunda língua? Como ele desenvolverá o sentimento de pertencimento a um grupo? Como estabelecerá a relação entre o pensamento e a linguagem sem a possibilidade de assimilação dos enunciados individuais dos outros que, conseqüentemente, comporão os seus próprios enunciados individuais? Afinal, “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2010, p. 297). Ou seja:

O enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas*, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria idéia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento (BAKHTIN, 2010, p. 298, grifo do autor).

Em resumo: considerando que a língua, em sua essência, traduz-se na necessidade do homem de se auto-expressar, Bakhtin (2010, p. 271) afirma que o enunciado depende do outro para acontecer tendo uma “natureza ativamente responsiva”. Ao estabelecer um diálogo com outra pessoa espera-se uma atitude responsiva de resposta. Diante disso, é possível afirmar que cada enunciado é dependente de outros enunciados. Portanto:

Todo enunciado [...] tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão) (BAKHTIN, 2010, p. 175).

A comunicação entre duas ou mais pessoas trata-se de um elo entre diferentes enunciados. Nesse sentido, o papel do outro para o indivíduo que constrói um enunciado é

significativamente importante. Além disso, todo enunciado é direcionado a alguém, possui “um autor e um destinatário”, nas palavras de Bakhtin (2010). Sem o direcionamento e o endereçamento não pode haver enunciado.

Diante dessas assertivas conclui-se mais uma vez que a Língua de Sinais e a possibilidade de vivenciá-la plenamente, por sujeitos surdos e entre surdos, é condição *sine qua non* para o desenvolvimento integral (não só pessoal, mas também social) das pessoas surdas. É claro que as trocas comunicativas com os ouvintes ocorrerão e defende-se que ocorram. Porém, diante dos pressupostos teóricos apresentados, é preciso atentar para o fato de que nem sempre elas serão significativas e/ou proporcionarão a troca de enunciados e os avanços do pensamento para níveis mais refinados e simbólicos.

Tendo em mente as considerações apresentadas nesta seção, ou seja, os pressupostos/princípios que fundamentam a educação bilíngue para surdos, bem como a importância da Língua de Sinais e das trocas comunicativas nesta língua para o desenvolvimento humano da pessoa surda, a próxima seção trata das formas de organização desta proposta diferenciada de ensino para o aluno surdo no âmbito dos documentos legais que a norteiam.

4.2 Organização e implementação da educação bilíngue no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul: evidenciando concepções, contradições e desafios

Inicia-se esta seção informando que o debate acerca da educação bilíngue no Brasil, baseado nas reivindicações dos próprios surdos, é um tema recente no que tange às proposições legais.

A educação de surdos tem sido compreendida como de responsabilidade da Política Nacional de Educação Especial. O atendimento educacional vivenciado historicamente por esse grupo de alunos remonta a propostas educacionais que apresentam diversas contradições e embates a serem enfrentados pelos sistemas educativos.

Evidencia-se, nesse histórico educacional, distintas polaridades. Por muito tempo a tensão se volta para a melhor metodologia de ensino – se por meio da oralização ou da Língua de Sinais. A história da educação brasileira, quando pensada na perspectiva da educação de surdos, apresenta marcas arraigadas na imposição da língua oral, na modalidade oral, para esses alunos. Os resultados insatisfatórios dessa proposta, somados à organização da sociedade civil, impulsionaram a discussão da Libras como a melhor opção para mediar e garantir o acesso a uma educação igualitária, justa e eficiente aos surdos brasileiros.

A partir da década de 1990 alguns documentos (internacionais e nacionais), como a Declaração de Salamanca e o Parecer nº 17/2001, mencionam a importância da Língua de Sinais nos processos de escolarização dos alunos surdos. A Declaração de Salamanca não determina, mas sugere no artigo 19º, que deveriam ser pensadas ações que garantam aos surdos o acesso a educação em sua língua (UNESCO, 1994). O Parecer nº 17/2001, na página 11, explica que a forma pela qual cada aluno terá acesso ao currículo distingue-se pela sua singularidade, ressaltando que no caso dos alunos surdos isso ocorre por meio da Língua de Sinais (BRASIL, 2001). Ainda, neste documento, na página 21, abrem-se possibilidades diferenciadas para a educação de surdos:

Em face das condições específicas associadas à surdez, é importante que os sistemas de ensino se organizem de forma que haja escolas em condições de oferecer aos alunos surdos o ensino em língua brasileira de sinais e em língua portuguesa, [...] bem como escolas com propostas de ensino e aprendizagem diferentes, facultando-se a esses alunos e a suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada (BRASIL, 2001).

É possível inferir que essas orientações passam a incorporar, na medida do possível, as discussões em torno da educação inclusiva. Ocorrem tentativas de atendê-las, especialmente, com a presença de intérpretes educacionais nas escolas, sendo importante lembrar que esta não é a realidade de todas as escolas, considerando que nas cidades do interior ainda há uma escassez de profissionais preparados para atuar nos espaços educacionais (LACERDA, 2006).

Lacerda e Lodi (2009b), ao discorrerem sobre o histórico da educação de surdos nos últimos anos, apontam que o desenvolvimento escolar dos alunos surdos em escolas de ouvintes tem sido insatisfatório. Por mais que algumas escolas tentem adequar suas práticas pedagógicas à realidade desses alunos, a verdade é que enquanto a Língua de Sinais não for entendida como central nos processos de ensino e aprendizagem a educação dos surdos continuará sendo, em muitos casos, ineficiente.

Esta possibilidade – de centralização da Libras nos espaços escolares – se fortalece no Brasil por meio do Decreto nº 5.626/2005, documento que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão dos surdos brasileiros. Inclusive, o termo “educação bilíngue” aparece pela primeira vez neste Decreto. Portanto:

[...] foi somente após esta data que, pela primeira vez, em nível nacional, iniciaram-se as discussões relativas à necessidade do respeito à particularidade linguística dos alunos surdos e do uso desta língua nos espaços educacionais e, portanto, o desenvolvimento de práticas de ensino atentas a esta especificidade (LACERDA e LODI, 2009b, p. 12-13).

Isso quer dizer que antes do Decreto nº 5.626/2005 havia tentativas de inserção da Libras no cotidiano escolar conforme o entendimento da própria escola a este respeito ou das Secretarias de Educação, sem que houvesse uma clareza de como isso poderia ocorrer. Após o Decreto nº 5.626/2005 há no país um documento regulamentador e orientador que traz elementos importantes para a educação de surdos – um documento específico a este grupo de alunos que apresenta as formas de organização da escola, bem como os profissionais essenciais a serem priorizados em uma perspectiva bilíngue.

Assim, as experiências bilíngues no Brasil são novas. Estão sendo construídas. Mas, o fato de termos um documento que trata especificamente desta questão é de fundamental importância para nortear as ações atuais e futuras. Por isso, esta seção centraliza as proposições do Decreto nº 5.626/2005 visando a compreensão legal que se tem no país quando o assunto é educação bilíngue.

Com a promulgação deste Decreto, a polaridade língua oral x Língua de Sinais é, de certa forma, “resolvida”, considerando que as escolas brasileiras devem oferecer os atendimentos educacionais respeitando as singularidades linguísticas dos alunos surdos, o que implica a garantia do uso da Libras nos espaços escolares. Por outro lado, outra tensão começa a se fazer valer na perspectiva da educação de surdos: trata-se da polaridade relacionada ao melhor lugar para se efetivar uma educação atenta às especificidades desses alunos.

A atual proposta de educação inclusiva, apresentada no capítulo anterior, demonstra fragilidades. A matrícula em classes comuns do ensino regular, com o apoio de serviços especializados, como intérpretes educacionais e SRM, não parece suficiente para o bom desenvolvimento acadêmico dos alunos surdos. Isso não quer dizer que esta proposta (inclusiva) de educação para surdos é inviável, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental. Todavia, muitos ajustes deverão ocorrer para modificar a escola a fim de oportunizar uma educação condizente com as especificidades dos alunos surdos, o que se torna difícil quando o entendimento de educação inclusiva pelo MEC se coloca de forma tão reduzida.

De outro lado, o que não necessariamente significa em um lado oposto, há a proposta de educação bilíngue, que para ser operacionalizada precisa atender aos princípios já apresentados neste capítulo, especialmente o que orienta que a língua de instrução e interlocução seja a Libras. Este princípio está contemplado no Decreto nº 5.626/2005, no artigo 22º:

As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005).

A primeira questão que pode trazer confusões na interpretação deste dispositivo legal está na diferenciação entre professores bilíngues e intérpretes educacionais. O texto normativo é bem claro: tratam-se de profissionais distintos¹⁵². Apesar dos dois serem fluentes em Libras, o professor bilíngue ministra a aula em Língua de Sinais, devendo atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O intérprete educacional não é professor, é tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa, e sua atuação é indicada para os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Educação Profissional. Mesmo que o intérprete educacional tenha uma formação docente, no momento de sua atuação sua função é distinta da exercida por um professor regente.

Um outro aspecto evidenciado no trecho do Decreto citado refere-se à distinção entre escolas bilíngues e escolas comuns da rede regular de ensino. Tratam-se de espaços diferentes, porque possuem formas de organização distintas. Escolas bilíngues são aquelas em que a Libras e a Língua Portuguesa são utilizadas durante todo o processo educativo. Por isso, a necessidade dos professores atuantes nessas escolas serem bilíngues, abrindo-se também a possibilidade para a organização de classes bilíngues, ou seja, classes que podem ser organizadas nos espaços das escolas comuns de ensino regular mantendo-se, logicamente, os professores bilíngues. Para uma escola ou classe ser bilíngue é preciso que a aula seja ministrada em Libras, que é a primeira língua da criança surda. Esta é a indicação para a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental. É interessante observar que o

¹⁵² O artigo 14º, parágrafo 2º, explicita que: “o professor da educação básica, bilíngue, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, **cuja função é distinta da função de professor docente**” (BRASIL, 2005, grifo nosso).

Decreto nº 5.626/2005 não abre outra possibilidade de organização escolar para esses momentos escolares iniciais.

Outras possibilidades se abrem apenas para as séries finais do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano e anos posteriores, com a ressalva de que neste momento não basta apenas a presença de intérpretes de Libras/Língua Portuguesa. Os professores regentes, das diferentes áreas do conhecimento, precisam estar atentos às singularidades linguísticas dos alunos surdos, o que envolve processos de ensino e avaliativos diferenciados.

Percebe-se que o Decreto nº 5.626/2005 amplia as possibilidades de inclusão dos alunos surdos, não sendo a escola ou classe comum do ensino regular a única opção, o que difere das proposições atuais do MEC, em que a classe comum do ensino regular se coloca como espaço de excelência para todos os alunos. A seguinte redação, do artigo 22º - “As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir **a inclusão** de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de” (BRASIL, 2005, grifo nosso) - sugere que escolas ou classes bilíngues, bem como escolas ou classes comuns do ensino regular são consideradas inclusivas e diferem de escolas especiais, até mesmo porque em todas essas possibilidades frisa-se a presença de surdos e ouvintes.

Todavia, entende-se ser necessário fazer uma ressalva importante. Pode-se dizer que uma escola ou classe bilíngue é, em sua essência, inclusiva para o aluno surdo, especialmente pelas oportunidades de compreensão e assimilação dos conteúdos em sua primeira língua, o que possibilita um processo de escolarização mais adequado às suas singularidades linguísticas. Já a classe ou escola comum de ensino regular, especialmente na proposição atual do MEC, não necessariamente é bilíngue, especialmente se a sua organização se pautar e for mediada pela língua oral.

Um outro aspecto considerado de fundamental importância explicitado no Decreto nº 5.626/2005 refere-se aos profissionais que devem atuar nas escolas. O artigo 14º determina que:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005).

A fim de garantir o atendimento educacional e o acesso previsto neste artigo, as escolas devem ser providas de: professor ou instrutor de Libras; tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa; professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda

língua para pessoas surdas; e professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos (BRASIL, 2005, artigo 14º, inciso III).

Um outro aspecto importante, previsto no inciso IV deste mesmo artigo (14º), relaciona-se à garantia do atendimento às necessidades educacionais dos alunos surdos desde a Educação Infantil nas salas de aula e nas SRM. Ou seja, não se deve esperar do atendimento da SRM as “soluções” para as dificuldades que os alunos surdos podem enfrentar no cotidiano escolar. A sala de aula também se coloca como lugar de resoluções, adaptações, adequações, sendo decisiva para o sucesso acadêmico desses alunos. Como ressaltam Góes e Tartuci (2013, p. 118), a sala de aula é um espaço de “‘pequenas’ iniciativas, mas é nele que se concretizam os discursos das ‘grandes’ iniciativas – dos chamados âmbitos contextuais, com seus ideários, proposições e ações” (grifos das autoras).

Feitas essas explanações a respeito do Decreto nº 5.626/2005, a seguir explicita-se como os documentos nacionais posteriores se ajustam às suas especificidades e determinações. Inicia-se pela PNEEPEI, de 2008, o primeiro documento brasileiro após o Decreto que traz a expressão “educação bilíngue” em seu texto normativo.

Lodi (2013) apresenta um debate consistente sobre essa discussão. A autora destaca que foram os movimentos sociais que impulsionaram a aprovação da PNEEPEI, ressaltando que:

A Política Nacional de Educação Especial foi construída a partir de um discurso que tem como objetivo valorizar os processos inclusivos dos alunos sob sua responsabilidade [...]. Para a garantia desse processo, enfatiza-se a necessidade de uma reorganização estrutural e cultural dos sistemas de ensino a fim de que estes se tornem inclusivos, de forma a assegurar o atendimento das especificidades educacionais de todos os alunos (LODI, 2013, p. 52, grifo da autora).

O Decreto nº 5.626/2005 é apontado como um dos documentos nacionais que fundamentam e subsidiam a proposição da PNEEPEI. Nesse sentido, propõe-se a “organização da educação bilíngue no ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 04). Sobre o entendimento expresso no documento a respeito deste conceito é interessante observar a seguinte redação:

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de

Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2008, p. 11).

O texto da Política difere do texto do Decreto nº 5.626/2005 em pelo menos três aspectos. Primeiro, não há uma distinção entre escolas comuns e escolas bilíngues. Subentende-se que a educação bilíngue deve ser promovida no âmbito das escolas regulares comuns, não havendo uma clareza se a PNEEPEI se refere a classes bilíngues. Considerando a discussão apresentada na seção anterior observa-se uma dificuldade para a implementação do que propõe a Política, especialmente na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, pois não é possível ter a Libras como língua de instrução em salas de aula comuns se o professor regente não for bilíngue. Inclusive, a PNEEPEI não menciona este profissional, especificamente.

Sobre este assunto, Lodi (2013, p. 54) observa que:

Contrariamente à *Política*, que prevê uma mesma organização educacional para todos os alunos surdos, há no Decreto a preocupação em diferenciar os anos iniciais de escolarização dos finais, respeitando, assim, o desenvolvimento das crianças, as especificidades nos processos de ensino-aprendizagem e a formação necessária para os professores (grifo da autora).

O outro aspecto evidenciado é que a educação bilíngue é representada pelo binômio Língua Portuguesa/Libras. O que estaria implícito nesta ordem dos termos? Não deveria ser o contrário – Libras/Língua Portuguesa, já que um dos princípios essenciais do bilinguismo para surdos é o ensino da Língua Portuguesa (L2) a partir da Libras (L1)? Já explicitou-se, nos pressupostos da educação bilíngue, que para um aluno surdo internalizar a Língua Portuguesa ele precisa dominar sua primeira língua. Portanto, qual o princípio ideológico que subsidia a forma como a proposta bilíngue está representada neste documento nacional?

Para Lodi (2013), a significação dada à educação bilíngue no Decreto nº 5.626/2005 garante à Libras um lugar de destaque demandando inclusive mecanismos diferenciados de ensino, estratégias alternativas para avaliação dos conhecimentos em Libras e processos de avaliação coerentes com o aprendizado de segunda língua, valorizando os aspectos semânticos em detrimento dos aspectos formais. Já a PNEEPEI não explicita claramente essas questões abrindo possibilidades de interpretações que não vão ao encontro das conquistas dos surdos brasileiros expressas no Decreto. Assim:

[...] de forma contrária ao disposto no Decreto, a *Política*, ao orientar sobre a educação de alunos surdos, não deixa claro qual língua deverá ser utilizada pelo professor nas salas de aula inclusivas (língua portuguesa ou Libras), desconsiderando o fato de ser impossível o uso de ambas concomitantemente. Infere-se, pelo discurso utilizado, que a língua portuguesa em sua modalidade oral seja aquela utilizada pelo professor, a língua de interlocução nas salas de aula, logo aquela responsável pela mediação dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos (LODI, 2013, p. 55, grifo da autora).

Diante do exposto é possível inferir que a proposta de educação bilíngue da PNEEPEI (2008) não é a mesma do Decreto nº 5.626/2005, mesmo que este documento tenha servido de base para as explicitações contidas na Política.

Um último ponto a ser destacado que diferencia os dois documentos refere-se aos profissionais para atuar com os alunos surdos. O Decreto, como evidenciado, determina a provisão de pelo menos quatro profissionais distintos: professor ou instrutor de Libras (fundamental para a aquisição da Libras pelas crianças surdas na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental); tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa (para, no caso da escola ou classe não ser bilíngue, atuar nos últimos anos do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Profissional, em classes regulares comuns); professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas (para atuarem nos últimos anos do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Profissional); e professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos (que envolve os professores das diversas áreas do conhecimento). Claramente, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental a proposta bilíngue, a partir da organização de classes ou escolas bilíngues, demanda a atuação de professores também bilíngues¹⁵³.

Já na proposição da PNEEPEI todos os alunos (surdos e ouvintes) dividem o mesmo espaço educacional e grande parte da responsabilidade dos processos de ensino e aprendizagem em Libras recaem sobre o intérprete e tradutor de Libras/Língua Portuguesa e professores da SRM. Sobre isso, Lodi (2013, p. 56) assevera que:

A partir do discurso que constitui a *Política*, apreende-se que a relação professor-aluno e, portanto, a construção dos conhecimentos escolares pelos alunos no período regular de escolarização ganham menor importância, já

¹⁵³ É importante mencionar que a formação de professores bilíngues precisa tratar também do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, ou seja, é uma formação específica, não bastando ser Pedagogo e ter fluência em Libras. Vale ressaltar que esta formação ainda é insipiente no país, tendo poucos cursos de Pedagogia com esta especificidade, sendo um deles oferecido pelo INES, na modalidade a distância.

que os processos envolvendo a Libras (língua que possibilitaria a participação e a aprendizagem dos alunos surdos) acabam sendo de responsabilidade dos tradutores e intérpretes (com papel e formação não definidos), e seu uso como (possível) língua de instrução é deslocado para os espaços de atendimento educacional especializado (AEE) (grifo da autora).

Especificamente sobre o AEE, a Política determina a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. Todavia, não há um esclarecimento de como esses profissionais atuarão neste modelo.

Assim, fica a dúvida sobre como a educação bilíngue se desenvolverá na perspectiva da educação inclusiva, como propõe a PNEEPEI, pois a garantia de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos apenas no AEE (que como já apontado, ocorre em SRM), não é suficiente para sua efetivação.

Lodi (2013, p. 60) conclui que na PNEEPEI a Libras assume um caráter instrumental. Além disso, essa transferência de responsabilidade – aos próprios surdos, tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e ao AEE – reforça a ideia de que “incluir significa apenas propiciar convívio social/escolar, retomando-se os princípios da integração escolar”.

Apesar das contradições evidenciadas entre os dois documentos é preciso ressaltar que a PNEEPEI traz dois diferenciais em relação aos documentos nacionais anteriores que merecem destaque: o ensino de Libras para os demais alunos da escola e a orientação para que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns do ensino regular, o que pressupõe o reconhecimento da importância da convivência entre os pares em função das especificidades linguísticas.

Dando sequência à análise dos documentos nacionais mais atuais volta-se o olhar para o Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência. A fim de possibilitar as competências práticas e sociais necessárias à participação no sistema de ensino e na vida em comunidade determina-se, neste documento, no artigo 24º, inciso III, alínea b, dentre outros aspectos, a “facilitação do aprendizado da Língua de Sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda” (BRASIL, 2009).

Mais dois pontos importantes são mencionados no que se refere à educação de surdos. O primeiro, expresso no artigo 24º, inciso III, alínea c, é que deve-se garantir que a educação de crianças surdas seja ministrada “nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento

acadêmico e social” (BRASIL, 2009). O segundo é que os Estados Partes devem tomar medidas para empregar professores, inclusive os com deficiência, habilitados para o ensino da Língua de Sinais, bem como capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino.

É preciso reconhecer que as determinações deste Decreto no âmbito da educação de surdos representam importantes avanços e estão em consonância com alguns dos princípios da educação bilíngue apresentados neste capítulo. Garante-se a promoção da Língua de Sinais (princípio 1); menciona-se a importância da identificação do aluno surdo com sua comunidade linguística, ou seja, a troca entre os pares (princípios 2 e 7); determina-se que o ensino, especialmente para crianças surdas, seja ministrado na Língua de Sinais (princípio 4); e a referência à importância da contratação de surdos habilitados para o ensino da Língua de Sinais, garantindo a presença do adulto surdo na escola (princípio 7).

Todavia, o documento não utiliza os termos “educação bilíngue”, “escolas bilíngues” e “classes bilíngues”, deixando margem para diferentes interpretações sobre quais são os modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo surdo, bem como quais são os ambientes que favorecem ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

Um último documento fundamental na discussão da educação bilíngue é o novo Plano Nacional de Educação, promulgado por meio da Lei nº 13.005/2014. Quatro, das vinte metas dispostas no Plano, trazem determinações importantes para a implementação da educação bilíngue nos próximos anos.

Na meta 01, que discute a universalização da Educação Infantil, a estratégia 11 assegura a educação bilíngue para crianças surdas. Destaca-se a especificidade deste grupo (surdos) no bojo da proposta de priorização de acesso à Educação Infantil e fomento à oferta do AEE nesta etapa para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A meta 04, que trata da universalização do acesso à Educação Básica e ao AEE para a população público-alvo da Educação Especial, apresenta proposições específicas para a educação de surdos por meio das estratégias 07 e 13:

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os

Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues (BRASIL, 2014).

A meta 05, que advoga para a garantia da alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental apresenta, na estratégia 07, o apoio à alfabetização considerando as especificidades das crianças, garantindo a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.

A meta 07 trata do fomento à qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades. Explicita-se, na estratégia 08, sobre o desenvolvimento de indicadores específicos de avaliação da qualidade da Educação Especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos.

Dessa forma, a discussão sobre a educação bilíngue para surdos não se limita à meta 04, que incide diretamente sobre o público-alvo da Educação Especial. É possível evidenciar uma proximidade maior deste documento, em comparação aos outros nesta seção apresentados, com o Decreto nº 5.626/2005.

Pela redação da estratégia 07 (meta 04) percebe-se que escolas e classes bilíngues não se configuram como sinônimos de escolas inclusivas. Garante-se a Libras como primeira língua dos alunos surdos e a Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita. O Decreto é colocado como norteador para a organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. Assim, assegura-se que a criança surda vivencie a Educação Infantil em uma perspectiva bilíngue (meta 01, estratégia 11), garante-se a alfabetização bilíngue (meta 05, estratégia 07), bem como a qualidade da educação bilíngue (meta 07, estratégia 08).

A ampliação das equipes de profissionais da educação (meta 04, estratégia 13) também se configura como um importante avanço neste documento por assegurar, além dos tradutores e intérpretes de Libras, os professores de Libras e os professores bilíngues, não mencionando apenas os professores de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, em comparação com as determinações do Decreto nº 5.626/2005.

É importante ressaltar que o novo Plano Nacional de Educação é resultado da organização das comunidades surdas brasileiras no momento de sua elaboração e discussão¹⁵⁴.

Apesar desta afirmação – que o atual Plano Nacional de Educação é o documento que mais se aproxima das proposições do Decreto nº 5.626/2005 - considera-se importante ressaltar uma outra constatação: nos documentos nacionais que mais impactaram as proposições para a Educação Especial a partir da década de 1980 (Constituição Federal de 1988; LDB, de 1996, dentre outros), a educação de surdos é colocada de forma diluída nas determinações gerais para a Educação Especial. Aos surdos, como aos outros alunos considerados público-alvo da Educação Especial, são garantidos de forma gradual os mesmos direitos: acesso à educação, preferencialmente no ensino regular em classes comuns, com a oferta de AEE, com destaques para algumas especificidades dos diferentes grupos.

Mas a partir de 2005, em consequência da promulgação do Decreto nº 5.626, a educação de surdos desponta com características diferenciadas da educação dos outros alunos público-alvo da Educação Especial. Assim, os documentos nacionais mais recentes (explicitados nesta seção) evidenciam um aspecto em comum, de fundamental importância: há um destaque quando se aborda a educação de surdos e a proposta bilíngue aparece na pauta das discussões.

Isso significa um avanço. Todavia incide, conseqüentemente, em um grande desafio considerando a centralidade das ações do MEC, no âmbito da Educação Especial, na perspectiva do AEE, em detrimento das práticas pedagógicas da sala de aula comum, que é o *locus* essencial para a implementação da educação bilíngue para surdos, como evidenciado nos pressupostos/princípios apresentados neste capítulo.

Para encerrar esta seção volta-se o olhar para o estado de Mato Grosso do Sul.

Um aspecto importante e particular de Mato Grosso do Sul está no reconhecimento da Libras antes da regulamentação nacional. Acredita-se que essa conquista se deve, em grande parte, à organização da sociedade civil, especialmente na capital (Campo Grande), marcando o movimento de surdos que se organiza pela conquista de direitos.

Em 1993, o município de Campo Grande, através da Lei nº 2.997, de 10 de novembro, reconhece oficialmente a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados como meio de comunicação objetiva e de uso corrente.

¹⁵⁴ Laplane e Prieto (2010), ao discutirem sobre o momento de debates e enfrentamentos vivenciados na Conferência Nacional de Educação, em 2010, que teve como objetivo consolidar os marcos para a construção do novo Plano Nacional de Educação, explicitam a presença dos surdos e suas reivindicações, que geraram momentos de tensões.

No estado de Mato Grosso do Sul o reconhecimento oficial da Libras ocorre em 1996, através da Lei nº 1.693, de 12 de setembro. Para fins de divulgação e ampliação do conhecimento em Libras por parte especialmente dos funcionários estaduais, esta Lei determina, no artigo 2º, que:

O Estado treinará pessoal de seu quadro de servidores, diretamente ou através de convênios, objetivando prover as repartições públicas voltadas para o atendimento externo de profissionais que possam compreender a comunidade surda (MATO GROSSO DO SUL, 1996).

Ainda, o artigo 3º desta Lei enfatiza que a Libras fica incluída como disciplina facultativa na rede estadual de ensino, estendendo-se aos cursos de Magistério. Por fim, determina-se que os cursos de Língua de Sinais devem ser ministrados prioritariamente por surdos habilitados para esta tarefa.

Geralmente os estados federativos estruturam suas propostas educacionais a partir das determinações nacionais, nos diversos âmbitos. Assim, uma determinação legal nacional impulsiona os governos estaduais a se organizarem para a sua implementação, gerando a legislação estadual em cumprimento da ordem maior. No entanto, com relação ao reconhecimento da Libras, em Mato Grosso do Sul esse processo se deu de forma inversa, pois as Leis apresentadas (municipal e estadual) são anteriores à Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras nacionalmente.

Isso demonstra que as conquistas expressas nos documentos legais também são impulsionadas pela sociedade civil organizada e que o processo de estruturação das políticas públicas não é linear, partindo sempre do governo federal. O caminho inverso também acontece, evidenciando a autonomia dos estados para gerirem suas próprias políticas, que por sua vez são também impactadas pelos sujeitos que vivenciam a história.

Porém, no âmbito da educação bilíngue, as conquistas no estado foram ínfimas. São poucos os documentos estaduais, no bojo das propostas educacionais, que mencionam a Libras. Na pesquisa documental realizada destaca-se apenas três documentos: a Lei nº 3.181, de 21 de fevereiro de 2006, que institui a “Política Estadual para a Promoção e Integração Social da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”; o Decreto nº 13.301, de 22 de novembro de 2011, que cria o Centro Estadual de Línguas e Libras (CEL); e o Referencial Curricular do Ensino Fundamental de Mato Grosso do Sul, de 2012.

Na Lei nº 3.181/2006, a Libras é citada na seção V, que trata da cultura, desporto, turismo, lazer e comunicação social. Designa-se, no artigo 41º, inciso I, a promoção do acesso

aos meios de comunicação social, garantindo aos surdos a obtenção de informações através de legendas e interpretação em Língua Brasileira de Sinais. Percebe-se, portanto, que a menção a Libras ocorre apenas na perspectiva do acesso aos meios de comunicação e não aos espaços educacionais.

O Decreto nº 13.301/2011 evidencia uma iniciativa importante no estado – a criação do CEL. Este Centro é vinculado à Superintendência de Políticas Públicas da SED e sua sede é em Campo Grande. No artigo 2º deste documento explicita-se que o CEL tem a finalidade de “oferecer à população, de forma gratuita, a oportunidade de aprender línguas estrangeiras e a língua de sinais, bem como de aperfeiçoar seus conhecimentos sobre um determinado idioma” (MATO GROSSO DO SUL, 2011). Este Decreto é regulamentado por meio de uma Resolução/SED, de nº 2.793, de 12 de setembro de 2013.

Considera-se essa iniciativa de fundamental importância para a divulgação da Libras na comunidade escolar e comunidade externa. Porém, é preciso ressaltar que não se sabe qual o alcance e impacto desse curso na educação dos alunos surdos, já que é um serviço que não está diretamente voltado para o cotidiano escolar.

O único documento organizado pela SED, no ano de 2012, que faz menção à educação bilíngue é o Referencial Curricular do Ensino Fundamental de Mato Grosso do Sul, que propõe uma abordagem diferenciada para os alunos surdos. Apesar de ser um Referencial, ou seja, um material que tem o objetivo de nortear o trabalho nas escolas, não tendo a “força” de uma Lei ou Decreto, considera-se importante apresentá-lo.

A perspectiva educacional explícita no texto do documento se volta para a socialização, competências para a vida em sociedade, atendimento à diversidade e igualdade de direitos no acesso aos bens culturais. Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica ressalta-se a importância da articulação entre as etapas e modalidades de ensino. Nesse sentido, o Referencial dispõe de uma seção para tratar especificamente da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva¹⁵⁵, focando as seguintes temáticas: necessidades básicas de aprendizagem, Educação Especial como uma modalidade de ensino, inclusão escolar como paradigma educacional, projeto político pedagógico inclusivo, AEE e necessidades educacionais especiais.

Ao tratar da inclusão de todos na educação citam-se os seguintes grupos: minorias étnicas, linguísticas, religiosas, desadaptados sociais e deficientes. O termo “desadaptados sociais”, não citado em nenhum outro documento estadual, não é detalhado. O público-alvo

¹⁵⁵ Nesta seção citam-se os seguintes documentos: A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a PNEEPEI (2008), a Resolução nº 04/2009 e a Lei nº 10.098/2000.

da Educação Especial é delimitado em consonância com a PNEEPEI, ou seja, trata-se dos alunos com deficiência (físicos, intelectuais e sensoriais), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A garantia do acesso, permanência e aprendizagem no ensino regular, em classes comuns, é colocada como ponto central do processo de inclusão a partir da disponibilização de recursos, serviços e do AEE, o que evidencia a convergência com as últimas determinações nacionais no âmbito da Educação Especial.

Diversos profissionais são citados, como o tradutor e intérprete de Libras e instrutor mediador. O NUESP é colocado como um serviço de fundamental importância para garantir a efetivação dos atendimentos especializados nas escolas visando a atenção às demandas educacionais.

Para a educação de surdos e deficientes auditivos, na rede regular de ensino, afirma-se a necessidade da garantia de tradutores e intérpretes de Libras e instrutores mediadores. A Libras é compreendida como língua de instrução para qualquer disciplina, a partir do seguinte entendimento, explicitado na página 28 deste documento:

O estudante surdo deverá ser atendido por intérprete de Libras ou pelo instrutor mediador, caso ele ainda não tenha adquirido a língua de sinais. Os professores precisam compreender que a Língua Portuguesa é a segunda língua desse estudante e que a Libras deverá ser a língua de instrução em qualquer disciplina, especialmente na de Língua Portuguesa, o que coloca o processo de ensino e de aprendizagem em uma perspectiva bilíngue. É fundamental que o estudante tenha linguagem interior e receptiva, antes de adquirir condições de ter linguagem expressiva (seja oral, escrita ou de sinais). É por meio da Libras que o surdo consegue interagir, conhecer e entender tudo que lhe for apresentado (MATO GROSSO DO SUL, 2012).

Há um entendimento no texto do Referencial de que os alunos surdos devem estar em escolas comuns do ensino regular, o que não difere da proposta da PNEEPEI, de 2008. Como já explicitado, a educação bilíngue nesses espaços perpassa uma gama de transformações das realidades escolares a fim de garantir os princípios discutidos neste capítulo. A inclusão em classes comuns do ensino regular poderia garantir, com muitos esforços, uma abordagem bilíngue. Se, conforme o Decreto nº 5.626/2005, classes e escolas bilíngues são aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa se colocam como línguas de instrução, mediadas por professores regentes bilíngues, como fazer para garantir este pressuposto em salas comuns do ensino regular?

O ponto principal está na centralidade da Língua de Sinais, o que significa uma transformação da realidade escolar. Não se trata de pequenos ajustes. Vai além da presença da

Libras (por meio do surdo e do intérprete educacional) na sala de aula comum. Como afirmam Lacerda, Albres e Drago (2013, p. 67):

A questão do acesso à língua de sinais é premente no atendimento educacional à criança surda. Qualquer ação pedagógica precisa considerar sua condição linguística e oferecer a Libras (língua brasileira de sinais) como forma de acesso.

A Libras como forma de acesso perpassa a identificação de sua presença, pelo aluno surdo, no cotidiano da sala de aula: na organização dos trabalhos, nas atividades, nas avaliações escritas, nos recursos didáticos, nas metodologias de ensino, etc. Portanto, não é uma proposta que “cabe” facilmente na realidade atual das escolas estaduais: classes comuns com intérpretes e tradutores de Libras/Língua Portuguesa, com aulas ministradas apenas na língua oral, por professores regentes que, em geral, não compreendem as singularidades linguísticas dos alunos surdos e AEE em SRM, no contraturno.

A rede estadual de ensino atende, na maioria dos municípios de Mato Grosso do Sul, os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nessas etapas é possível pensar, por meio das determinações do Decreto nº 5.626/2005, na inserção dos alunos surdos em salas comuns do ensino regular. Porém, não é possível, nesta perspectiva, garantir o que o texto do Referencial Curricular do Ensino Fundamental de Mato Grosso do Sul propõe, na página 28: “a Libras deverá ser a língua de instrução em qualquer disciplina, especialmente na de Língua Portuguesa” (MATO GROSSO DO SUL, 2012). De que forma isso poderia acontecer?

Talvez o entendimento implícito no documento seja o de que os intérpretes e tradutores de Libras/Língua Portuguesa garantam isso, afinal, os profissionais citados para a educação de surdos no documento são: intérpretes de Libras e instrutores mediadores. Instrutores surdos não são mencionados, nem professores bilíngues, nem tampouco professores de Língua Portuguesa com metodologias de ensino de segunda língua para surdos. Ainda, não há uma preocupação com a garantia da compreensão, por parte dos professores regentes das diversas áreas do conhecimento, com as singularidades linguísticas dos alunos surdos.

No caso específico do ensino de Língua Portuguesa o Referencial ressalta que se trata de um processo complexo, não especificando o que se entende por “complexo”. Aponta-se, na página 28, que para o ensino do português como segunda língua é preciso considerar que “cada estudante tem suas características e necessidades individuais e as estratégias utilizadas

precisam abranger suas especificidades. Uma boa estratégia faz com que as diferenças dentro da sala de aula sejam minimizadas” (MATO GROSSO DO SUL, 2012).

Que estratégias seriam essas? Além disso, essa diferença (Língua Portuguesa como segunda língua) não se resolve minimizando-a, mas sim oferecendo abordagens diferentes de ensino. Parece que a responsabilidade, neste caso, se volta para os professores regentes do ensino regular comum. Todavia, sabe-se que o ensino de Língua Portuguesa para ouvintes, mediado por intérpretes educacionais, não atende as especificidades dos alunos surdos.

Volta-se então para o ensino de Língua Portuguesa para surdos ministrado na SRM. Quem se responsabiliza por este momento? Os intérpretes educacionais? Ou, na melhor das circunstâncias, professores fluentes em Libras que atuam nessas salas? Muitas questões se colocam em aberto no único documento estadual que menciona a educação bilíngue.

Um último ponto a ser evidenciado é que o Referencial assegura às escolas comuns algumas garantias no âmbito dos recursos, materiais didáticos e serviços. Em todas elas há ressalvas a serem feitas, por não haver um esclarecimento de como seria sua implementação:

- Suporte técnico e pedagógico - não se sabe feito por quem, talvez a equipe do NUESP;
- Adaptações de materiais de complementação didática e produção de materiais didáticos – acredita-se que tratam-se de materiais que possam ser produzidos na SRM;
- Acesso à Libras aos estudantes surdos, comunidade escolar e familiares – como isso acontece, especialmente no interior? Por meio do trabalho do instrutor surdo que na maioria dos municípios está presente a cada 15 dias, como evidenciado no capítulo II deste estudo?
- AEE visando o ensino de Língua Portuguesa com metodologia de ensino de segunda língua – com esta orientação observa-se que o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos é priorizado na SRM e não nas salas de aula comuns, o que fragiliza a perspectiva da educação bilíngue, já que o ensino de Língua Portuguesa não pode estar desvinculado dos momentos em que o aluno surdo tem contato com esta língua, ou seja, precisa ser priorizado nas salas de aula comuns. Além disso, como poderia um aluno surdo dominar e internalizar a Língua Portuguesa frequentando a SRM em alguns dias da semana?

Na entrevista concedida pela gestora da área de Educação Especial do estado confirma-se que o ensino de Língua Portuguesa para surdos tem sido ofertado, no estado de Mato Grosso do Sul, nas SRM. Ou seja, não se atinge a sala de aula comum:

A gente trabalha muito o português como metodologia de segunda língua e a matemática e até um certo tempo a gente tinha ainda um ou outro professor que não tinha Libras. Acabamos com tudo. Hoje todos os professores que atuam na sala de recursos têm Libras (Vivian, gestora da área de Educação Especial do estado).

Na direção contrária do que tem ocorrido no estado de Mato Grosso do Sul, Carvalho e Lacerda (2014) lembram que o espaço de sala de aula é o lugar privilegiado para que as estratégias e metodologias de ensino da língua escrita sejam gestadas.

A análise deste documento estadual leva às seguintes constatações: a educação inclusiva é colocada como cerne da proposta educacional no que se refere à educação dos alunos surdos. Tenta-se a apropriação do termo “educação bilíngue” sem elementos concretos para sua efetivação nas escolas estaduais. Porém, entende-se esta tentativa como um avanço em relação aos outros documentos estaduais produzidos, mesmo que no limite de ser apenas um Referencial, o que indica que em termos legais o estado está ainda muito distante da efetiva educação bilíngue proposta pelo Decreto nº 5.626/2005, a começar por seus documentos legais que ainda não trazem essa discussão. No âmbito da Língua Portuguesa já existe um entendimento de que é a segunda língua dos alunos surdos, porém não se tem definições sobre como efetivar seu ensino nos espaços escolares.

Prova disso é que na explicitação dos conteúdos que devem ser priorizados e das habilidades/competências que se esperam dos alunos em cada ano escolar, a oralidade se coloca como fundamental. Não há dúvidas de que este é um conteúdo importante para os alunos ouvintes. O que se destaca é a falta de evidências acerca do respeito às diferenças linguísticas dos alunos surdos ao se propor conteúdos e habilidades que não serão por eles dominados. Sabe-se que as minorias nem sempre são contempladas nas orientações curriculares. Porém, observações podem ser feitas, outras possibilidades podem ser abertas, diferentes caminhos podem ser ponderados. Enfim, o engessamento do currículo inviabiliza as demandas de uma educação para todos.

Essas contradições evidenciam que construir uma proposta educacional capaz de acolher a todos os alunos, considerando suas características individuais, ainda é um desafio premente e urgente em Mato Grosso do Sul, bem como em todo o território nacional. No caso específico da educação de surdos reflexões importantes precisam ser priorizadas.

A próxima seção evidencia como a educação bilíngue para surdos se projeta na escola pesquisada, a fim de trazer elementos de uma realidade escolar que contribuam com o debate, visando refletir sobre os desafios e as perspectivas desta proposta.

4.3. Educação bilíngue na escola Shirley Vilhalva: visualizando concepções, contradições e desafios

Esta seção se estrutura a partir de subtemas que permeiam a temática central deste capítulo, isto é, a educação bilíngue, quais sejam: i) a condição bilíngue dos alunos surdos, momento em que se discute o *status* da Língua de Sinais e as concepções sobre a surdez; ii) as práticas escolares da sala de aula comum, que explicita a respeito do cotidiano escolar específico da sala de aula, com ênfase no planejamento dos professores regentes, nas metodologias de ensino, adaptações curriculares e processos avaliativos; e iii) a formação dos profissionais da educação, momento em que evidenciam-se os processos de formação dos intérpretes educacionais, professores regentes, professores da SRM e instrutor surdo, reflexões essas que indicam a centralidade do processo de construção de uma escola voltada para as especificidades dos alunos surdos.

É preciso ressaltar que algumas discussões que permeiam os subtemas deste capítulo poderiam fazer parte também das reflexões a respeito da educação inclusiva, evidenciadas no capítulo anterior, bem como algumas das argumentações apresentadas no capítulo anterior poderiam compor as proposições deste capítulo. Isso ocorre porque os discursos dos entrevistados trazem informações sobre estes dois grandes temas, não sendo possível separá-los por completo. Com base nas contribuições de Bakhtin é possível afirmar que não há neutralidade nas palavras. Elas possuem um caráter ideológico e vivencial (GÓES, 2004).

A análise das entrevistas possibilitou a escolha de alguns assuntos que tangenciam a temática que se pretendeu discutir, mas isso não quer dizer que um trecho escolhido para ser analisado esgotou, em si mesmo, todas as possibilidades de apreensão. No exercício de aprofundamento deste estudo, o eixo temático norteou o olhar e as opções do que trazer para o texto escrito. Essa escolha foi direcionada, mas poderia ser utilizada em outros contextos, a partir de diferentes eixos temáticos de análise. Com esta observação se quer dizer que há elementos para discussão da educação bilíngue no capítulo que trata da educação inclusiva e vice-versa. Houve uma tentativa de organização dos dados a partir da proximidade das informações com a reflexão em questão. Entretanto, essas mesmas informações, por vezes, tocam em assuntos que não são centrais para a discussão em pauta, mas são fundamentais quando se olha o “todo” da pesquisa.

4.3.1 Condição bilíngue do aluno surdo

Esta subseção discute a condição bilíngue do aluno surdo na escola pesquisada. O respeito à singularidade linguística deste aluno significa muito mais do que apenas “permitir” o uso da Libras no espaço escolar. Conforme Lacerda e Lodi (2009b), as chances de desenvolvimento do aluno surdo, bem como a construção de conhecimentos de forma satisfatória, perpassam pelas maneiras como a escola considera a sua condição linguística, que é diferenciada não apenas por ser visual/espacial, mas principalmente por significar a forma, por excelência, de apreensão do mundo da pessoa surda. Fernandes (2012, p. 106) contribui com esta discussão ao ponderar que:

Transpor os desafios impostos pela educação bilíngue requer repensar nossas práticas monolíngues (baseadas na língua majoritária, o português) para uma educação linguística diferenciada, que também reconheça e incorpore no currículo a língua minoritária, a Libras.

Na primeira seção deste capítulo evidenciou-se a importância da Língua de Sinais para o desenvolvimento da pessoa surda. Considera-se importante explicitar, para iniciar a discussão aqui proposta, os sentimentos dos alunos surdos com relação à sua língua. O trecho a seguir, da entrevista de Karina, expressa a sua resistência com a oralização e a sensação de satisfação no uso da Língua de Sinais:

Me sinto feliz com os surdos, nosso grupo de surdos me faz feliz, é bom! Nos conhecemos, nos relacionamos, batemos papo. Isso é legal. É bom bater papo. Não pode falar, não pode! Não falamos, só sinalizamos. Falar não! Sinalizar! Com a boca fechada sinalizamos. Sorrimos, somos felizes (Karina, aluna surda do 9º ano).

Andreia relata que a Língua de Sinais a tirou da ignorância. Ela aprendeu Libras no convívio com os surdos da escola Shirley Vilhalva:

A Adriana¹⁵⁶ começou a conversar em Libras e eu me encantei, fiquei observando os surdos conversarem, fui copiando os sinais e aprendi Libras. Hoje eu já aprendi, antes eu não sabia, era ignorante (Andreia, aluna surda do 6º ano).

Jeferson também aprendeu Libras no convívio escolar. Ele estuda na escola Shirley Vilhalva desde pequeno:

¹⁵⁶ Adriana é outra aluna surda, do 7º ano, também matriculada na escola.

O Paulo nos ensinava, a Roberta nos ensinava, os intérpretes. Todos nós, surdos, observávamos e íamos aprendendo com os que sabiam mais sobre a Libras. [...] Desde pequeno eles me ensinavam e eu entendia (Jeferson, aluno surdo do 7º ano).

Marcos, que aprendeu Libras aos 13 anos, evidencia que foi apenas a partir do domínio da Libras que passa a entender mais sobre a Língua Portuguesa:

O ouvinte me perguntava e eu não o compreendia, não sabia nada. O ouvinte tentava escrever, eu olhava e não entendia. Só consegui depois que aprendi Libras, aí escrevíamos e nos comunicávamos, mais e mais (Marcos, aluno surdo do 8º ano).

Os relatos dos alunos surdos demonstram dois aspectos fundamentais: a transformação interna produzida pelo uso da Língua de Sinais, ou seja, a possibilidade de apreensão da realidade indicando que a Libras é, sem dúvida, a língua de excelência para a compreensão dos conteúdos acadêmicos; e a importância do contato dos surdos com outros surdos, pois é este contato que possibilita a aquisição da língua e trocas comunicativas efetivas. Dão indícios, também, de como seus recursos internos, necessários para a aquisição de uma segunda língua, passam pelo domínio da primeira, que no caso dos alunos surdos é a Língua de Sinais.

Os depoimentos a seguir, ainda de alunos surdos, evidenciam a importância da Libras no contexto escolar mediada pelo intérprete educacional. São lembranças da vida escolar sem a presença da Libras:

No passado eu não conhecia nada, não tinha intérprete, nada! Eu era um aluno que só copiava e perdia muito em conhecimento (Marcos, aluno surdo do 8º ano).

Antes, [...] não usava Libras, eu ficava sentado, só observando, não tinha interpretação. [...] Estudava e sabia pouco de Libras. Quando mudei para cá, com intérpretes aqui na escola, [...] fui aprendendo os sinais (Jeferson, aluno surdo do 7º ano).

Estes relatos apontam que sem a Língua de Sinais o aluno surdo tem maiores dificuldades para evoluir academicamente - ele apenas observa, copia, mas não significa. A identificação com a Libras é tão forte que muitos alunos surdos, como Jeferson, preferem

estar na SRM do que na sala de aula comum, porque neste espaço a língua de instrução é a Libras¹⁵⁷. É nesta sala que ele sente sua singularidade linguística ser respeitada:

Aqui, nesta sala própria para surdos, [...] percebo meu progresso na aprendizagem, houve uma evolução (Jeferson, aluno surdo do 7º ano).

Já se discutiu no capítulo anterior o papel da SRM na perspectiva da educação inclusiva. É um espaço que deve servir de apoio e complemento ao processo de escolarização dos alunos surdos matriculados em classes comuns do ensino regular. Porém, Jeferson não enxerga assim – ele a percebe como o lugar em que aprende. Considerando a importância da Libras para a pessoa surda, a única explicação para esta inversão de papéis na percepção de Jeferson reside na possibilidade da utilização da sua primeira língua, nesta sala, sem mediação, o que demonstra a sua importância como língua de instrução e interlocução.

Assim, é possível afirmar que a condição bilíngue do aluno surdo está intrinsecamente relacionada com o lugar que a Língua de Sinais ocupa na escola. Portanto, perpassa todos os princípios discutidos neste capítulo como estruturantes da educação bilíngue. Destes, nesta subseção optou-se pela discussão de dois aspectos para aprofundamento: o *status* da Libras e a concepção de surdez para os sujeitos da escola pesquisada.

As reflexões do capítulo anterior, especialmente as que tratam da socialização do aluno surdo, trazem elementos importantes para a discussão aqui proposta. A constatação de que na escola Shirley Vilhalva existem dois grupos distintos de alunos – surdos e ouvintes - que nem sempre interagem de forma harmoniosa, são indicativos de que a condição bilíngue do aluno surdo está comprometida, pois indicam que a Língua de Sinais tem se restringido, na maior parte do tempo, àqueles que dela são usuários e aos ouvintes (intérpretes educacionais e professora da SRM) que a dominam.

Letícia, professora regente, admite que a Língua de Sinais não tem tido um lugar de destaque na escola. No cotidiano, espera-se que todas as informações sejam mediadas pelos intérpretes educacionais:

É uma escola referencial, mas no cotidiano, no dia a dia, nas reuniões... [...] Comunicações, bilhetes, reuniões, tudo é voltado... não é específico, não há uma preocupação realmente para esse público. Porque a escola espera sempre do professor intérprete, então produz lá: “não vai haver aula por algum motivo na sexta-feira”. A escola faz o comunicado, distribui na sala, então eu acho que, eu penso assim... que a escola subentende que o aluno

¹⁵⁷ No período matutino, pois no período vespertino, como já explicitado, há a mediação do intérprete educacional.

sabe ler, o intérprete também, qualquer dúvida vai esclarecer. [...] Depende muito do intérprete, mas não faz, não tem feito ações específicas para esse grupo (Letícia, professora regente, área de Geografia).

De fato, a escola não tem informações em forma de cartazes, avisos, em Língua de Sinais; são sempre na Língua Portuguesa e, com isso, deixa-se de prover um melhor acolhimento para os alunos surdos mediado pelos recursos visuais e utilização da Libras. No momento da realização desta pesquisa, a escola Shirley Vilhalva se configurava como uma escola de ouvintes, com alunos surdos matriculados. Assim:

As trocas e as experiências efetivamente partilhadas ficam restritas a momentos em que a comunicação é estabelecida satisfatoriamente ao acaso, ou por meio do intérprete. [...] Nesse sentido, os alunos surdos são prejudicados no que se refere ao compartilhar uma língua, não podendo vivenciar amplamente a polissemia desta, tão rica e importante para sua constituição como sujeitos (SOARES e LACERDA, 2004, p. 127).

Alguns professores regentes, como Denise, sentem que precisam saber Libras e sabem que a dependência do intérprete educacional não é o caminho mais adequado:

[...] Eu acho muito importante a intérprete, mas eu acho que a gente tem que saber falar, a gente tem que saber se comunicar com o aluno. Assim como eu me comunico com o aluno que é falante, que não é deficiente auditivo, eu tenho também que me comunicar com esse aluno (Denise, professora regente, área de Língua Inglesa).

A coordenadora pedagógica da escola manifesta o mesmo interesse que Denise. Apesar de conhecer alguns sinais, sua comunicação com os alunos surdos se baseia em mímicas e gestos:

Mariana: Eu não tenho Libras, eu conheço algumas coisas e eu me comunico com eles, eu consigo me comunicar [...].

Raquel: A senhora se comunica com gestos?

Mariana: Mímicas e gestos e algumas coisas de Libras que eu aprendi, porque no dia a dia você tem que aprender (Mariana, coordenadora pedagógica).

Os relatos de duas professoras regentes explicitam as estratégias linguísticas utilizadas cotidianamente, considerando o não domínio da Libras:

Eu consigo me relacionar com eles através de sinais e às vezes através de mímicas, porque às vezes você chega escrever e eles não conseguem

entender e se você faz a mímica aí eles conseguem entender, mas a todo tempo tem o Carlos¹⁵⁸: "e aí como que é esse?" "E aí, Carlos, como que eu faço aquilo?" Aí eu pergunto para eu mesma poder me comunicar com eles (Marlene, professora da SRM).

Às vezes eu pergunto um sinal para ele¹⁵⁹, ele soletra. "Como é preto? Como que é o sinal?" [...] Aí eles falam, me ensinam. Eu aprendi muito com eles (Denise, professora regente, área de Língua Inglesa).

Os colegas ouvintes também utilizam das mesmas estratégias – datilologia, gestos, mímicas, alguns sinais - para se comunicarem com os surdos. Jeferson, aluno surdo, toca nesta questão em sua entrevista:

Só que tem aluno, quando bate o sino e vamos para o intervalo, os ouvintes me chamam para conversar e entendo muito pouco. Eu uso Libras e eles não entendem; eles falam e eu não entendo; sou surdo e uso a Libras. Então eles escrevem, aí compreendo os nomes e ensino a eles os sinais, eles compreendem e até conversamos usando o alfabeto manual quando queremos dizer nossos nomes (Jeferson, aluno surdo do 7º ano).

Todas essas tentativas – dos professores regentes, da coordenadora pedagógica e dos alunos ouvintes – são importantes, pois evidenciam interesse, criatividade e possibilidades. Mas o uso constante desses artifícios pode prejudicar o *status* da Libras, que com o passar do tempo pode ser internalizada como gestos, mímicas, teatralização, pantomima, uma linguagem e não uma língua. O problema está, conforme Dizeu e Caporali (2005, p. 584-585), na concepção da Língua de Sinais restrita à uma forma de comunicação, “considerando-a apenas uma alternativa para os surdos que não conseguiram desenvolver a língua oral”.

Por outro lado, para o ouvinte fica confortável apenas sinalizar, usar gestos, mímicas, se comunicar da maneira que for possível, gerando um sentimento de “dever cumprido”. É como salientam Silva, *et al.* (2013, p. 99):

De modo geral, percebe-se que as pessoas não se envolvem em um diálogo mais profundo com os surdos, emitem apenas sinais convencionais para cumprir as normas sociais de boas maneiras. Assim, passam perto, acenam com a mão, fazem um sinal de “jóia” com o polegar e continuam seu caminho com a sensação de dever cumprido e o surdo continua à margem da sociedade e da cultura ouvinte, sem compreender, muitas vezes, os acontecimentos à sua volta (grifo dos autores).

¹⁵⁸ Intérprete educacional.

¹⁵⁹ Aluno surdo.

Apesar da clareza demonstrada por alguns entrevistados de que saber Libras é importante para o atendimento escolar direcionado aos surdos, aparentemente esta questão permanece apenas como um desejo, uma meta para o futuro, quando for possível, o que expressa que este não é um projeto da escola, que por ser polo na educação de surdos poderia pensar em estratégias coletivas de ensino da Libras para toda a comunidade escolar, especialmente considerando a presença do instrutor surdo. Como ressalta Fernandes (2012, p. 107-108):

O ambiente bilíngue pressupõe o conhecimento da língua de sinais pelo maior número de pessoas na escola, e não apenas pelo aluno Surdo e seu professor. Nesse ponto vale lembrar a necessidade de as escolas contarem com instrutores ou professores de Libras, preferencialmente Surdos, com a finalidade de atuar como modelos para a identificação linguístico-cultural das crianças Surdas e ser responsáveis por difundir e ensinar a língua de sinais na escola e na comunidade.

A escola pesquisada, no momento da realização do estudo, faz concessões para a presença da Libras. Porém, não há um projeto bilíngue efetivo em andamento. A escola tinha um diferencial: o instrutor surdo. Sua presença é central para a garantia de práticas educacionais que reconheçam e valorizem a condição bilíngue dos alunos surdos. Mas seu trabalho ficava restrito ao atendimento na SRM. Ele não se envolvia em ações de divulgação e ensino da Libras para toda a escola. Paulo ministrava um curso de Libras no período noturno na escola, mas apenas dois professores regentes se inscreveram. Para Alessandra, coordenadora do NUESP, houve falta de interesse dos profissionais:

[...] Começou o curso de Libras aqui [...]. Sabe quantos professores estão participando? Dois. Nem fizeram a inscrição. Olha, não se interessaram, não quiseram. [...] Então eu vejo assim: a própria escola não se interessa. Eu acho que o diretor poderia estar participando do curso ou a coordenação e ninguém. Por quê? Acomodaram no trabalho do intérprete. Acha que porque o intérprete está ali... “não, qualquer coisa chamo o intérprete”. Essa eu vejo que é uma dificuldade muito grande (Alessandra, técnica do NUESP).

A inscrição de apenas dois professores regentes no curso de Libras revela que não existe ainda, por parte dos profissionais da escola, uma consciência do quanto faria diferença na educação dos alunos surdos o conhecimento, mesmo que inicial, da Língua de Sinais. Pode também significar uma acomodação devido à presença dos intérpretes educacionais. Por outro lado, o horário do curso, por ser noturno, dificulta a participação de alguns que poderiam estar

interessados. Ou seja, a escola precisa avançar em ações de ensino e divulgação da Libras no horário de trabalho dos professores, atingindo toda a comunidade educacional. Isso demanda uma (re)organização do tempo escolar e é uma iniciativa que deve partir da gestão. Inserir a Língua de Sinais no cotidiano da escola garantindo a ela o mesmo *status* da Língua Portuguesa ainda é uma tarefa a se cumprir. Para tornar-se bilíngue faz-se necessário um projeto coletivo. A Libras precisa estar presente em atividades “nobres”, relevantes, e não apenas em momentos pontuais, como opção pessoal deste ou daquele profissional.

O resultado desta situação, ou seja, o fato de saber ou não Libras ficar a cargo da decisão individual de cada um, é que a maioria dos sujeitos da escola não sabe. Os trechos a seguir, das entrevistas de dois intérpretes educacionais, confirmam isso:

[...] Há ainda uma defasagem na questão dos professores quererem aprender a Língua de Sinais, até mesmo se interessarem por eles, porque o surdo mesmo, ele já se sente motivado quando chega um professor lá e dá um “oi”, um “bom dia”, um “boa tarde” para ele, ele já se sente motivado: “poxa... oh, o professor está querendo aprender e se interessou por mim”. Por uns simples sinais, mas muitos professores não consideram isso, muitos infelizmente ainda têm aquela visão de que o aluno não é dele, o aluno é do intérprete (Carlos, intérprete educacional do 8º ano e da SRM).

[...] Eles assim não se interessam para aprender Libras, eles falam assim: “olha, você fala isso para eles?” [...] Sendo que o certo era todo mundo saber Libras: direção, coordenação, professores, todos. Desde a direção até a parte, assim, do porteiro da escola, e aqui eles não se interessam muito em aprender (Marina, intérprete educacional do 8º e 9º ano).

Marina acrescenta ainda, em seu depoimento, que a Libras só tem importância, de fato, para os surdos e intérpretes educacionais. Relata que alguns professores regentes têm “medo de falar” com os surdos:

[...] Uns ainda têm medo de falar com o surdo, alguns que falam, assim, com as costas virada para os surdos, entendeu? Eles não falam para os surdos, eles falam para mim, sendo que o certo é falar, é direcionar (Marina, intérprete educacional do 8º e 9º ano).

A intérprete educacional conclui que a escola precisa dar mais valor à Libras, incentivá-la, trazê-la efetivamente para o cotidiano escolar.

Apesar de ter-se evidenciado no capítulo anterior que nem todos os alunos ouvintes se interessam pela Língua de Sinais, já que situações pontuais de preconceito e discriminação se manifestam na escola e algumas possuem seu cerne na questão linguística, acredita-se que o ensino da Libras teria boa receptividade por esses alunos e seria uma forma de aproximação

efetiva entre os grupos. Os relatos a seguir, dos alunos ouvintes entrevistados, explicitam isso. A questão feita a cada um foi: o que você acha de estudar com um colega surdo?

É bem legal, a gente aprende bastante a sinalizar em Libras, eu acho muito legal (Maria Eduarda, aluna ouvinte do 5º ano).

Dá para a gente aprender junto com eles, eles aprendem junto conosco, tinha coisa que eu não sabia em Libras e agora eu sei (Simone, aluna ouvinte do 7º ano).

É bem legal aprender Libras com eles, conversar com eles. É até melhor do que falar oralmente (Osmar, aluno ouvinte do 8º ano).

Aparentemente, os alunos ouvintes que são próximos dos alunos surdos que estudam em suas salas, gostam de aprender Libras e compreendem que o uso da Língua de Sinais é a forma adequada de comunicação com os surdos. Não há uma tentativa de normalização dos colegas surdos – eles sabem que existe uma diferença linguística presente. Mas isso não é suficiente para garantir a condição bilíngue do aluno surdo em todos os espaços escolares e em todas as formas de interação.

A escola, por ser polo na educação de surdos, poderia alcançar resultados diferentes se a condição bilíngue deste aluno estivesse na pauta de suas discussões. Paulo, instrutor surdo, salienta sobre a importância da concentração de surdos em uma mesma escola:

A escola Shirley Vilhalva é melhor que as demais porque nas outras os surdos ficam isolados, não têm com quem dialogar, ficam sempre quietos e com dificuldade na comunicação, então isso é ruim. Já aqui na Shirley Vilhalva têm vários surdos que colocam a Língua de Sinais em prática devido aos diálogos, bate papo, a comunicação flui (Paulo, instrutor surdo).

Concorda-se com Paulo que a escola possui essa vantagem em relação às outras: o fato de concentrar alunos surdos no mesmo espaço escolar possibilita a utilização da Libras em alguma medida, garantindo a sua presença de forma mais efetiva do que em escolas que possuem apenas um aluno surdo matriculado, por exemplo. Porém, a Língua de Sinais colocada em prática apenas entre os surdos, intérpretes educacionais, uma professora da SRM e instrutor surdo não é suficiente para a efetivação de uma proposta bilíngue, pois não permite a ela o mesmo *status* da Língua Portuguesa, ficando refém da língua majoritária, que é oral.

Prova disso é que a maioria dos entrevistados, ao responder se a presença dos alunos surdos modifica a dinâmica da escola, afirmaram que não – a escola é a mesma. Se a escola é

a mesma isso significa que a condição bilíngue do aluno surdo não está sendo considerada como deveria:

Eu acho que a escola se mantém a mesma, até porque eles são inclusos, eles não podem ser tratados diferentes dos outros alunos (Marlene, professora da SRM).

Marina, intérprete educacional, menciona que a escola vivenciou algumas mudanças em favor dos alunos surdos nos últimos anos, especialmente no que se refere ao interesse de parte dos alunos ouvintes pela Libras. Para Carlos e Talita, também intérpretes educacionais, as mudanças na escola são pontuais. Não há uma transformação do cotidiano escolar - há ajustes, em alguns momentos do ano, que dão alguma visibilidade à Libras:

Agora está começando a mudar um pouco, na questão da semana do surdo que nós estamos fazendo. Isso começa a criar dentro da escola... “poxa, tem essa semana que é uma semana especial, que é do surdo, na minha escola tem um monte de surdos”. Então isso... há essa mudança durante essa semana, assim, só que fora dela geralmente não há mudança (Carlos, intérprete educacional do 8º ano e da SRM).

Neste sentido, a participação restrita dos surdos na escola acaba por dificultar a visibilidade da Língua de Sinais, colocando em risco a condição bilíngue destes alunos. Silvana, coordenadora do CAS, explicita essa preocupação em sua entrevista:

[...] Às vezes a gente fica refém de um profissional, a gente fica refém de um diretor, de um pai, de uma mãe, que não entende essa necessidade dessa Língua de Sinais, que não sente essa necessidade dessa adaptação que tem que ter, você entende? Então é isso que as pessoas esperam, é que simplesmente o aluno seja colocado ali e que a partir dali tudo vai dar certo, que tem uma receita mágica, uma fórmula mágica que é entregue para eles e pronto. [...] E a gente sabe que não é assim. A gente tem que acreditar nesse potencial desse aluno e tem que investir nesse potencial, a gente tem que fazer a nossa parte. Então, as escolas não estão preparadas muitas vezes nesse ponto, eles não entendem essa questão linguística, eles não entendem que não é eu ficar gritando lá que vai resolver, que a questão é que as pessoas têm que aprender a Língua de Sinais, que ela tem que estar em um ambiente favorável linguisticamente para que ela possa ter um bom desenvolvimento e que a família tem que aprender a Língua de Sinais também. Se todo mundo aprendesse, se todo mundo soubesse... (Silvana, coordenadora do CAS).

Um outro aspecto que incide diretamente na condição bilíngue do aluno surdo refere-se à concepção que se tem da surdez. Esta questão merece destaque porque, segundo Soares e Lacerda (2004, p. 126):

Aquilo que é dito, comentado, pensado pelo indivíduo e pelo outro, nas diferentes situações, faz com que conceitos sejam generalizados, relacionados, produzindo a elaboração de conhecimentos que vão interferir de maneira contundente nas novas experiências que este indivíduo venha a ter.

Essa discussão, da concepção de surdez, remete a reflexões sobre os processos identitários, ou seja, a forma como o surdo se percebe. Além disso, os lugares que ele ocupa socialmente incidem diretamente na maneira como sua identidade se constrói. Apesar da importância dessa reflexão optou-se por não aprofundá-la, considerando que o foco do estudo neste ponto está na concepção de surdez evidenciada na escola pesquisada, a fim de compreender o tema em questão – a condição bilíngue do aluno surdo¹⁶⁰. Todavia, não se desconsidera que as argumentações aqui trazidas poderiam ser analisadas sob a perspectiva da identidade do aluno surdo, desvelando as consequências da concepção de surdez da escola em sua construção identitária.

As argumentações trazidas no capítulo anterior, na discussão sobre a socialização, demonstram que se considera como positivo, na interação entre surdos e ouvintes, a possibilidade dos alunos surdos serem “iguais” aos ouvintes, revelando uma tentativa de aproximação do padrão ouvinte que compõe a maioria da escola. Essa questão remete à constatação de que sob este prisma, da convivência dos alunos, a condição bilíngue dos surdos ainda se coloca de forma comprometida.

Isso ocorre porque, neste caso, a concepção de surdez que está em evidência é a patológica – o aluno surdo é deficiente auditivo, não fala, mas no convívio com os ouvintes se normaliza. A escola se esforça nesse sentido e ocorre, dessa forma, um apagamento não apenas da diferença linguística do surdo, mas também de sua língua. Os depoimentos de Marlene e Maristela revelam isso. No primeiro, ao final da entrevista, a professora expressa o seu desejo em relação aos alunos surdos da escola:

Que saísse da rotina, "ah você é surdo", eu não queria isso. Eu queria que eles se sentissem como qualquer pessoa, qualquer ouvinte, qualquer pessoa que fale, qualquer pessoa que ande, gostaria que eles se sentissem assim:

¹⁶⁰ Para saber mais sobre a relação entre surdez e identidade consultar Gesueli (2006), Perlin (2013) e Dizeu e Caporali (2005).

"estou em casa", "aqui é minha casa", "você é igual a minha pessoa", "sou igual a você" (Marlene, professora da SRM).

Que na realidade eu vejo que hoje, o olhar de hoje, [...] os surdos foram colocados aqui dentro e aqui dentro eles são tratados como qualquer um aluno, não se faz diferença (Maristela, professora regente do 5º ano).

Esta forma de entendimento da surdez, ainda tão comum e talvez cristalizada na maioria das escolas brasileiras, mascara os problemas que o coletivo escolar deve enfrentar ao matricular alunos surdos.

De que maneira o surdo se sentirá igual a um ouvinte se ele não se utiliza da mesma língua ao se comunicar e isso significa um jeito de ver o mundo e apreendê-lo diferenciado, por meio dos processos visuais? É possível que as professoras tenham se referido à condição de igualdade entre surdos e ouvintes. Todavia, a igualdade só será possível se buscada a partir de caminhos distintos. O respeito à singularidade linguística do aluno surdo é uma condição imprescindível para que a ele sejam garantidas as mesmas oportunidades oferecidas aos ouvintes.

As reflexões de Soares e Lacerda (2004, p. 141), ao analisarem a situação escolar de uma criança surda que constantemente era chamada a ser ouvinte, agir como ouvinte, corroboram com a discussão aqui proposta. O fato é que “tornar o surdo ouvinte resolve aparentemente o problema da escola, pois, dessa forma, ela não precisa lidar com a diferença e com as dificuldades que esta acarreta”.

Acredita-se que esta maneira de entender a surdez, como uma deficiência que deve ser compensada no convívio com os ouvintes, transformada em algo “normal” no contexto escolar, tem respaldo na gestão da escola. Diretor e coordenadora pedagógica possuem este entendimento – o surdo é igual o ouvinte, não tem diferença:

*Quando eles eram considerados alunos especiais eles eram separados, intervalos separados, então excluía até eles da sociedade. Hoje, como alunos inclusos, eles estão misturados, [...] **quem não sabe, nem fica sabendo que eles são surdos.** [...] Eles misturam no meio dos outros, eles brincam, participam na hora do intervalo, têm namorada, **são exatamente iguais aos outros** e quem não sabe nem fica sabendo que eles têm problemas auditivos (Afonso, diretor, grifos nossos).*

*Eu acho assim, que o diferente pode ser normal, é isso que é importante, porque ele é diferente, mas é normal [...]. Por que incluí-los? Porque não ter hoje isso ou não ter aquilo passa a ser normal. Eu acho que eles, dentro da sociedade escolar, **eles têm que ser colocados como normais** (Mariana, coordenadora pedagógica, grifo nosso).*

A pergunta é: onde está a Libras? Surdos não são iguais a ouvintes! Não partilham da mesma língua e não possuem as mesmas formas de aprendizagem. Não se quer defender com estas afirmações a essencialização da surdez, mas sim a centralidade da Língua de Sinais como aspecto fundamental para a educação de surdos. As diferenças, especialmente linguísticas, entre surdos e ouvintes precisam ser consideradas. Como asseveram Lacerda e Lodi (2009b, p. 17):

[...] à medida que a condição linguística do surdo é respeitada, aumentam as chances de ele desenvolver-se e construir novos conhecimentos de maneira satisfatória, em contraponto a uma integração escolar sem qualquer cuidado especial.

A maioria dos sujeitos da escola pesquisada não percebe o surdo como uma minoria linguística. Prova disso é a representação evidenciada em alguns discursos de que os alunos surdos não são apenas surdos – eles possuem também deficiência intelectual. Nestes casos, parece que as dificuldades de aprendizagem percebidas geram a ideia de que o problema está no aluno: ele não é apenas surdo.

Concepções, estereótipos e rotulações estão, em algumas situações, sendo construídas no senso comum. Alguns professores regentes e intérpretes educacionais partem de hipóteses não confirmadas e os alunos surdos sofrem com a responsabilidade a eles atribuída por suas dificuldades, sejam elas pedagógicas, de aprendizagem ou de adaptação. E, ainda, carregam o estigma¹⁶¹ da deficiência, da perda, da limitação.

A professora Denise salienta que a convivência dos ouvintes com os surdos é muito positiva porque eles podem perceber que nem todos os alunos são “perfeitos”:

Vê que não é aquele mundo fechado que ele vive, que nem todo mundo é perfeito, sabe. Porque eles têm essa visão, de que todo mundo é perfeito, todo mundo é certinho... (Denise, professora regente, área de Língua Inglesa).

Surdos não ouvem, não falam (por meio da língua oral) e, portanto, não atendem ao padrão de normalidade e perfeição esperados. Como salienta Amaral (1998), eles não cumprem com o critério estrutural/funcional¹⁶² que deles se espera: ouvir e falar. Questões

¹⁶¹ Estigma, conforme Goffman (1988), é uma marca de pertencimento que pode deteriorar a identidade humana.

¹⁶² Amaral (1998, p. 14), ao discutir a relação entre diferença significativa, diferença física e deficiência apresenta três critérios. Um deles é o estrutural/funcional, que remete à vocação humana – a integridade da forma e a competência da funcionalidade definem modalidades de diferença significativa. Assim, “a espécie humana tem na ‘vocação’ de sua forma/função a existência de determinadas características, como, por exemplo,

relacionadas aos binômios normal/anormal, perfeito/imperfeito, dentre outros, precisam ser debatidas nos espaços escolares a fim de desmistificar alguns (pré)conceitos arraigados.

No caso dos alunos ouvintes entrevistados, ressaltam-se duas concepções diferentes sobre a surdez: uma que considera a diferença linguística e outra que não, conforme se pode perceber nos fragmentos a seguir:

Raquel: Você fala que ela é diferente para você. No que ela é diferente para você? [...]

Elisa: [...] Tipo, eu falo diferente do jeito dela (Elisa, aluna ouvinte do 9º ano).

É normal. [...] Lá na sala não tem nenhuma diferença, todo mundo, eles são iguais a gente (Osmar, aluno ouvinte do 8º ano).

Como já apontado, é possível que esta questão tão evidenciada nos discursos dos entrevistados – “eles são iguais”, “não há diferença nenhuma” - signifique uma tentativa da escola em direção à igualdade de oportunidades. Porém, para proporcionar a todos os alunos as mesmas oportunidades é preciso considerar as diferenças. O acesso ao conhecimento pode ocorrer por meio de diferentes rumos e decisões. Quando o aluno surdo é compreendido como deficiente auditivo, deficiente intelectual, igual aos ouvintes, imperfeito, apaga-se a diferença que mais deveria ser valorizada no espaço escolar: a linguística. A Língua de Sinais não será centralizada enquanto não houver mudanças nas concepções a respeito da surdez. Como consequência, a condição bilíngue dos alunos surdos não será vivenciada plenamente, pois sua primeira língua não está em evidência.

Assim, a escola Shirley Vilhalva parece não perceber que se a Língua de Sinais alcançasse o mesmo *status* da Língua Portuguesa, se a Libras fosse alvo de ações coletivas da escola, se estivesse de fato presente em todas as situações escolares, sendo partilhada pelo maior número de pessoas possível, muitos problemas identificados, alguns remetidos ao aluno surdo, poderiam ser solucionados.

A única maneira de garantir as mesmas oportunidades a surdos e ouvintes está no reconhecimento das diferenças entre esses alunos. Este é ponto de partida. Tendo esta clareza é possível então pensar estratégias para que a condição bilíngue do aluno surdo seja respeitada e entendida como a forma mais eficiente para alcançar seu desenvolvimento.

peculiaridades de metabolismo que se correlacionam a órgãos específicos (também em número predeterminado), uma estrutura própria (cabeça, corpo, membros – íntegros e localizados de uma única forma), olhos que vêem, ouvidos que ouvem, membros que se movimentam e praticam ações como pegar, andar, sentar etc. – tudo isso, em princípio, sem o auxílio de equipamentos ou recursos específicos e especiais” (grifo da autora).

Os alunos ouvintes entrevistados trazem sugestões interessantes relacionadas à divulgação da Libras na escola. Dois explicitam que gostariam de ter aulas de Libras, como demonstra-se a seguir:

Maria Eduarda: Acho que na aula a gente pode ter um tempo para ter aula de Libras.

Raquel: Dentro das disciplinas, do jeito que tem português, matemática, também ter Libras?

Maria Eduarda: Isso. [...] Ou então podia ter curso de manhã para quem estuda à tarde (Maria Eduarda, aluna ouvinte do 5º ano).

Osmar: Eu colocaria uma aula de Libras na escola.

Raquel: [...] Você acha que isso seria bom por quê?

Osmar: Mais interação para eles. Muitas vezes ficam entre si no recreio, para andarem em grupo, lancharem juntos (Osmar, aluno ouvinte do 8º ano).

As sugestões desses alunos evidenciam um entendimento de que a escola deve inserir em seu cotidiano oportunidades para o ensino de Libras a fim de promover uma melhor interação com os alunos surdos. Mais que isso, esta medida contribuiria para o respeito à condição bilíngue desses alunos, o que se coloca como fundamental na construção de uma abordagem bilíngue de ensino.

Uma outra aluna ouvinte percebe que as trocas comunicativas entre os surdos são fundamentais, pois nem sempre esses alunos estão agrupados na mesma sala de aula. Assim, ela sugere:

Elisa: [...] Colocar os alunos numa sala só, porque tem alunos que eles estão muito separados. [...]

Raquel: Muito separados, você fala como?

Elisa: Tipo assim, tem muita sala. Sextos, quintos... Tem sexto que eles ficam um aqui, outro lá no outro e eles querem ficar juntos para aprenderem juntos (Elisa, aluna ouvinte do 9º ano).

Esta é outra estratégia importante e fundante na organização de uma escola que pretende atender as singularidades linguísticas dos alunos surdos, pela possibilidade de ampliação das oportunidades de partilhamento da Língua de Sinais. Ou seja, o surdo que está sozinho em uma sala de aula tem menos possibilidades de participação e interação que aquele que está junto com outros surdos, no mesmo espaço, como explicita Lacerda (2013, p. 126):

Um grupo de surdos poderia favorecer mais discussões em sinais e trocas de ideias sobre os conteúdos a partir da ótica da surdez. Um único surdo em

sala não pode partilhar uma série de experiências marcadas por sua surdez, fazendo com que suas diferenças fiquem ainda mais destacadas dificultando a efetivação de uma proposta de integração escolar.

O fato da escola não perceber isso e se organizar com poucos agrupamentos, deixando surdos que estão na mesma série separados, indica que não houve ainda um entendimento substancial da real condição linguística destes alunos.

Por meio das considerações explicitadas nesta subseção é possível inferir que a escola pesquisada possui pontos de tensões que geram preocupações que tangenciam uma abordagem bilíngue de ensino. Entretanto, dos princípios da educação bilíngue discutidos no início deste capítulo, pelo menos três não estão sendo plenamente contemplados: o segundo (a surdez deve ser entendida a partir de uma perspectiva cultural e antropológica), o terceiro (a educação bilíngue para surdos se diferencia de qualquer outra proposta bilíngue) e o quarto (em uma proposta bilíngue para surdos a Língua de Sinais deve ser a língua de instrução e interlocução).

No que diz respeito ao segundo princípio, alguns sujeitos ainda concebem a surdez pelo viés da deficiência auditiva, tanto é que ocorrem esforços para a normalização dos alunos surdos desviando o foco das práticas pedagógicas da escola para o próprio aluno em algumas situações, que carrega ainda o estigma de ser deficiente intelectual.

No âmbito do terceiro princípio, a Língua de Sinais não parece alcançar a centralidade necessária no ambiente escolar. A comunicação dos alunos surdos é restrita, a escola se programa, na maioria das vezes, para os alunos ouvintes e a Libras não circula e nem é discutida a fim de alcançar *status* como língua legítima da escola. As adequações singulares que envolvem a centralidade de uma língua gestual-visual, como uso de sinais e recursos visuais nos bilhetes, comunicados e etc. (exemplos que tratam de adequações simples e mínimas), não se efetivam.

No que tange ao quarto princípio, a Libras não se coloca plenamente como língua de instrução nem mesmo na SRM, pois neste espaço conta-se, em um período, com o trabalho de mediação do intérprete educacional. A interlocução também está prejudicada, considerando que poucos profissionais da escola conseguem se comunicar efetivamente com os alunos surdos, gerando uma dependência dos intérpretes educacionais e da professora da SRM fluente em Libras.

A próxima subseção aprofunda as discussões sobre a abordagem bilíngue focando nas práticas desenvolvidas na particularidade da sala de aula comum.

4.3.2 Práticas escolares na sala de aula comum

O foco desta subseção está nas práticas escolares desenvolvidas no âmbito da sala de aula comum. Ao pensar o dia a dia de um professor regente diferentes aspectos estão envolvidos relacionados à sua prática docente. Para Ibiapina (2006, p. 59):

[...] docência é a atividade desenvolvida pelo professor, de forma interativa, autônoma e intencional, que necessita de exercício permanente da pesquisa, da reflexão e da crítica e tem a finalidade de mediar aprendizagens e educar para o exercício da cidadania por meio da construção e reconstrução de práticas de planejamento, gerenciamento e avaliação do ensino.

O fazer docente está envolto em uma intencionalidade educativa, concepção que para Carvalho (2008, p. 93) tem um cunho filosófico e sociológico, sendo que para defini-la “é mister que alunos e professores tenham discutido o que é escola e qual o seu sentido e significado (para que serve)”.

A partir dessa intencionalidade educativa desencadeia-se o fazer docente, propriamente dito: o planejamento, a intervenção¹⁶³ e a avaliação. Em todo esse processo é preciso levar em consideração as necessidades dos alunos surdos e, como já explanado na subseção anterior, a centralidade da Língua de Sinais. No contexto da sala de aula comum é fundamental perceber quais estratégias e recursos visuais são utilizados a fim de otimizar os conteúdos acadêmicos para este público de alunos.

Assim, esta subseção discute a sequência didática – planejamento, intervenção e avaliação – vivenciada em espaços escolares em que estão presentes alunos surdos sendo, no caso desta pesquisa, salas do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

O planejamento envolve toda a ação docente – antes, durante e após sua execução. É o que possibilita o avanço em relação às intenções. Conforme Carvalho (2008, p. 64), trata-se do “indutor das ações pedagógicas a serem exercidas”. Considerando a presença de alunos surdos em uma sala de aula, o planejamento precisa ter, utilizando-se das palavras de Beyer (2010), alvos diferenciados de aprendizagem.

Este aspecto da ação docente é mencionado por Letícia, que expressa que os professores regentes, de uma forma geral, não têm proposto um planejamento de aulas que contemple os alunos surdos:

¹⁶³ Entende-se por intervenção a prática de ensino, propriamente dita, que envolve a implementação do currículo, bem como as adaptações e adequações didáticas, pois o planejamento e a avaliação também podem ser considerados intervenções docentes.

*Letícia: [...] E não só comigo, porque eu já andei conversando com outros colegas também, **não há uma preocupação em fazer um planejamento específico para esse público.** [...] É no geral, no geral acaba entrando...*

Raquel: Uma forma de adequação.

*Letícia: Uma forma mais simples e tanto porque [...] achamos o seguinte: há o intérprete. [...] Vou trabalhar esse conteúdo, o intérprete vai estar orientando, vai estar repassando o conteúdo, a metodologia que o professor utilizou. [...] **Geralmente a gente planeja, mas nós pensamos na sala, no todo.***

Raquel: Porque mesmo que tenha o intérprete, o aluno é do professor, a responsabilidade é do professor.

*Letícia: [...] Eu penso que na verdade, o planejamento, **nós pensamos na maioria** (Letícia, professora regente, área de Geografia, grifos nossos).*

A professora admite que a regra geralmente seguida pelos professores regentes é simples: planeja-se para a maioria. O trecho a seguir também demonstra isso:

Seria mais ou menos assim: uma sala com trinta alunos, tem um só com deficiência auditiva, deficiência visual, então geralmente nós costumamos planejar no que contempla o maior número de alunos (Letícia, professora regente, área de Geografia).

Maristela evidencia em seu relato a relação entre o planejamento e a ação/intervenção. O fato de não conseguir pensar em estratégias que contemplem todos os alunos, inclusive os surdos, geram na professora uma sensação de frustração:

[...] Eu gosto de trabalhar muito vídeo, áudio... [...] e quando eu comecei a planejar, várias coisas que eu encontrei eram só áudio, não tinham imagem, aí eu fiquei frustrada e como a gente tem um tempo muito pequeno e eu não tive um acompanhamento maior, alguém que pudesse me ajudar, então muitas coisas que eu poderia dar para eles como reforço, como ajuda, como complementação, ficou a desejar. Então eu me vi assim, um pouco frustrada nesse sentido, porque eu queria que eles, eu achava um pecado... achava não, eu acho! Eram 30 alunos, por exemplo, e eles eram em cinco... vinte e cinco fazendo e acontecendo e os cinco lá... (Maristela, professora regente do 5º ano).

Os fragmentos das entrevistas de Letícia e Maristela expressam a dificuldade das professoras regentes em planejar aulas que contemplem os alunos surdos, bem como o sentimento de não estarem preparadas, não saberem o que fazer e não terem orientações sobre como fazer. Assim, a presença do intérprete educacional parece ser suficiente para o entendimento do conteúdo pelo aluno surdo. A aula é planejada para os alunos ouvintes e cabe ao intérprete os ajustes necessários para a assimilação do surdo.

Estratégias consideradas eficientes para os ouvintes, como aulas com áudios, não têm significação para os alunos surdos. Neste caso, eles ficam excluídos da atividade, como relata Maristela: “vinte e cinco fazendo e acontecendo e os cinco lá...” Ou seja, as aulas são pensadas para a maioria, o que pode desvelar algumas concepções equivocadas já tratadas neste capítulo: os surdos são “normais”, são iguais aos outros alunos, estão incluídos e devem se “misturar”. Como ressalta Góes (2004, p. 75):

[...] mesmo com as visões mais exigentes sobre as adaptações que a escola deve fazer, as diretrizes não se concretizam facilmente, o que na prática resulta numa “escola igualada para todos”, que oferece condições uniformes para a aprendizagem e insuficientes para o aluno especial. Isso caracteriza uma atenção desigual a esse aluno, pois a igualdade aí implicada estaria justamente na atenção diferenciada (grifo da autora).

Ainda, esta situação vivenciada pelos alunos surdos impossibilita a oportunidade de sua condição bilíngue. Assim:

A escola regular, nessa proposta, configura-se como um ambiente linguístico pouco efetivo para a imersão na língua nativa, já que reproduz um contexto monolíngue majoritário em que à Libras é concedido um lugar secundário (FERNANDES, 2014, p. 152).

No momento das aulas as professoras regentes, de uma forma geral, têm conseguido perceber a importância das imagens e dos recursos visuais para os alunos surdos. Assim, têm ocorrido algumas experiências positivas no cotidiano da sala de aula comum, como é possível perceber no relato a seguir:

[...] Quando eu levava aquele esqueletinho para a sala de aula, ele adorava brincar por causa das articulações. Ele mexia no esqueleto, ele mexia nos braços, nas mãos, no esqueleto, então... O Atlas do corpo humano também, que a gente leva para a sala de aula, até as atividades na sala de tecnologia. Então a imagem é muito importante. Agora, a imagem não é tudo, então é necessário que haja a união da imagem e informação, porque eles não têm maturidade ainda para captar apenas com a imagem, então a informação tem que estar alinhada (Vanessa, professora regente, área de Biologia).

A professora percebe que a imagem tem um valor diferenciado para os alunos surdos e isso a faz mudar algumas estratégias de ensino acrescentando mais recursos visuais, que com o tempo ela identifica que ajudam também aos alunos ouvintes:

Vanessa: [...] Ele gostava muito de exemplo, exemplo, exemplo... então, por causa disso eu passei a trazer muitas informações extras.

Raquel: Inicialmente não teriam na sua aula?

Vanessa: Não teriam. Eu passei a trazer informações extras porque eu sabia que em algum momento elas seriam requisitadas. Então, acho que foi bom porque eu passei a ter uma outra visão.

Raquel: Foi uma coisa boa para os ouvintes também.

Vanessa: Foi, porque dinamizou as aulas. Nas aulas com vídeo eles participam, [...] na sala de tecnologia quando a gente tem que usar, elaborar um texto, fazer uma pesquisa, eles também participam bem. Eu acho que todos os recursos que a gente usa com eles estão surtindo bons efeitos (Vanessa, professora regente, área de Biologia).

Um dos aspectos interessantes deste relato está na percepção da professora de que a utilização dos exemplos, das “informações extras” dinamizam sua aula, contemplando não apenas os alunos surdos, mas a todos os alunos. De fato:

[...] adaptações voltadas para as estratégias de ensino e para o material didático auxiliam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos e, em adicional, enriquecem a aprendizagem dos alunos ouvintes (ASPILICUETA, *et al.*, 2013, p. 407).

Aparentemente, a sala de tecnologia tem sido percebida pelas professoras regentes como um importante apoio às aulas, especialmente pelas possibilidades no uso de recursos visuais:

Eu tento levar para a sala de tecnologia, porque na sala de tecnologia dá para trabalhar com imagem [...]. Eu não tenho como relacionar o português com o inglês para colocar na cabeça dele “oh, é assim”. [...] Então, o que eu tenho que fazer? [...] Eu tenho que usar a sala de tecnologia, porque eu acho que é uma forma que eles têm de se interessar. É um lugar onde eu consigo, pela internet, pegar mais imagens, mais coisas que eles podem associar à língua (Denise, professora regente, área de Língua Inglesa).

Sobre este assunto, ou seja, a importância dos recursos visuais no processo de aprendizagem dos alunos surdos, Svartholm (2014, p. 42) traz uma importante reflexão:

Para aumentar as oportunidades de participação das crianças surdas nos diálogos e discussões em grupo com outros, o professor precisa de alguns conhecimentos básicos a respeito de requisitos para uma bem-sucedida comunicação baseada no visual. Primeiramente, o professor deve conhecer estratégias para um ensino eficiente baseado no visual.

Outro aspecto percebido por uma das professoras regentes que surte efeito no processo de aprendizagem do aluno surdo refere-se ao trabalho com situações e materiais concretos. Conforme uma das professoras:

[...] Trabalhei muito o concreto com eles, eles só me surpreenderam. Quando eu vinha com uma coisa para fazer eles faziam aquilo que eu dava e em cima daquilo já criavam, já faziam mais coisas. Então, eu não deixava eles à toa não, sempre com mais atividades e eles respondiam (Maristela, professora regente do 5º ano).

Evidencia-se que há uma percepção, por parte de algumas professoras, que para ensinar uma turma em que há a presença de alunos surdos faz-se necessário outras estratégias de ensino e recursos didáticos, como os recursos visuais e exemplos concretos (a sala de tecnologia, o esqueleto, o atlas, etc.). Entretanto, essa não é uma preocupação de todos os professores da escola, segundo Denise:

Eu mesma aprendi muito sabe, aprendi a mudar minha didática de aula, a mudar várias coisas por causa desses alunos. E seria essencial que outros professores vissem isso também, sabe. Porque tem professor que a gente sabe que, infelizmente, ele não muda. E seria melhor que todos os professores tivessem essa visão (Denise, professora regente, área de Língua Inglesa).

No que diz respeito às adaptações curriculares e de atividades, os relatos a seguir, relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, são elucidativos:

Magda: [...] No 6º ano que tem aluno surdo ou em alguma outra turma, eu preciso voltar em algum conteúdo, fonema, som. Então, essas coisas para ele não têm como, então eu elimino, não preciso cobrar dele isso porque não tem como ensinar som de “X” com som de “S”, complicado, como é que ele vai saber? Ele não ouve...

Raquel: E daí, nesse caso você coloca outro conteúdo para ele ou você passa o conteúdo e não cobra dele?

Magda: Eu passo para a sala e não cobro dele.

Raquel: Conteúdo paralelo você não usa?

Magda: Não. Só assim, no caso de atividade. Já usei, assim, texto, produção de texto para o surdo [...]. Do 6º ano, por exemplo, ele, para produzir texto, levo imagens para ele compor o texto da forma como ele vê. [...] Já fiz isso para tentar fazer eles produzirem melhor, então já modifiquei várias vezes. [...] Quando você passa uma atividade para eles, de três questões dá uma ou então diminui, porque é uma dificuldade para eles fazerem, ou então você vai esperar ele, aí os outros não têm o mesmo tempo que ele (Magda, professora regente, área de Língua Portuguesa).

A Lúcia falava assim: “ah, o surdo não sabe interpretar verbo”, por exemplo. É simples, como é que vai interpretar? Mas eu falei: “Fala para elas a concordância e que há plural e singular, para eles entenderem isso daí, tanto é que eles não vão interpretar errado”. [...] Então, eu explicava de uma outra forma, pedia para elas explicarem de uma outra forma, dizia para não decorar o verbo, mas fazer a concordância, entender que plural é plural, singular é singular (Maristela, professora regente do 5º ano).

No caso de Magda é possível evidenciar um avanço significativo em sua percepção de que alguns conteúdos que são ensinados aos alunos ouvintes não fazem sentido aos alunos surdos e, por isso, não são deles cobrados. A professora faz adequações curriculares (suplementando alguns conteúdos) e adaptações de atividades (levando uma imagem para a produção de um texto).

Mas este relato revela algo extremamente complexo: o fato da escola não ter uma proposta de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos surdos faz com que em alguns momentos esses alunos sejam excluídos das atividades gerando, possivelmente, a sensação de incapacidade nos mesmos. Afinal, apesar da professora não cobrar deles o domínio de determinados conteúdos (relacionados ao som das letras, por exemplo), o que é sensato, os alunos podem se sentir, nesses momentos, diminuídos por não ouvirem e não poderem participar conjuntamente com os colegas ouvintes da aprendizagem de tais conteúdos. São essas situações que justificam o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua e a necessidade de se pensar a melhor maneira de implementar este momento na escola podendo ser, por exemplo, em espaços separados dos alunos ouvintes, exatamente por se tratar de uma estratégia diferenciada de ensino.

No caso relatado pela professora Maristela, o que se evidencia é um ajuste da professora no ensino da Língua Portuguesa. Ao ser informada pela intérprete educacional que “o surdo não sabe interpretar verbo”, a professora opta pela simplificação do conteúdo – ele só precisa saber que existe singular e plural.

Qual é a sensação que fica para o aluno surdo? Que aprender português é muito difícil. Dos alunos surdos entrevistados, três explicitam suas dificuldades com a Língua Portuguesa. O depoimento de Marcos retrata a importância da Libras no processo de aprendizagem da segunda língua para o aluno surdo:

Raquel: Qual é a disciplina que você considera mais difícil?

Marcos: Português é mais difícil! Tem muitas palavras... os verbos são chatos, difíceis. [...] Por exemplo, o Inglês, tem que dar sentido às palavras que não conheço e não entendo nada. Só com os sinais que eu consigo

compreender. [...] Com a Libras é melhor, me ajuda (Marcos, aluno surdo do 8º ano).

Percebe-se que este assunto, do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, evidenciado tanto neste capítulo quanto no capítulo anterior, se coloca como central para a construção de uma educação significativa para os alunos surdos. Confirma-se, a partir do relato de Marcos, que a melhor estratégia para ensinar Língua Portuguesa para surdos perpassa o domínio da sua primeira língua: a Língua de Sinais. Svartholm (2014, p. 42-43) corrobora com esta discussão ao afirmar que:

O uso fluente de LS¹⁶⁴ e o estabelecimento de um ambiente que suporta o seu uso em sala de aula pode ser, sem dúvida, caracterizado com base em uma educação de surdos adequada. Contudo, isto não é suficiente para fazer os estudantes tornarem-se bilíngues, nem é suficiente para que uma escola ou programa possa se chamar “bilíngue”. Para tal, muito mais é necessário. Numa escola ou programa bilíngue os estudantes devem ter a oportunidade de aprender a sua segunda língua de acordo com o ensino apropriado de segunda língua (grifo da autora).

Lacerda e Lodi (2009a, p. 159) também contribuem com este debate ao salientarem que:

[...] somente por intermédio da Libras os surdos podem ter acesso à linguagem escrita por meio de práticas sociais nas quais a escrita entra em jogo em sua dimensão discursiva, propiciando o estabelecimento das relações dialógicas dela constitutivas. Por ela, os surdos podem “dialogar” com a escrita, fazer suas próprias leituras, construir seus sentidos; podem “falar” sobre os materiais escritos, ao mesmo tempo em que são “falados” por eles. Tornam-se interlocutores a partir de suas próprias histórias (de mundo e como leitores) (grifos das autoras).

Todavia, muitos professores regentes na escola Shirley Vilhalva parecem não terem construído a noção de que a Língua Portuguesa para os alunos surdos representa sua segunda língua. Conseqüentemente, a noção de que é a partir da Libras que o aluno surdo compreenderá a Língua Portuguesa está ainda mais distante. A professora Denise, por exemplo, no decorrer de uma atividade observa a produção de um aluno surdo e então se atenta para isso:

[...] Teve uma atividade de texto que eu tinha que ensinar eles escreverem um texto em inglês. [...] E aí eu falei: “escrevam aí em português”. Dei o

¹⁶⁴ Língua de Sinais.

dicionário para eles. “Depois vocês passam para o inglês”. [...] Quando eu fui ler o do Jeferson, dos D.A., eu olhei... nossa! Tem dificuldade de escrever mesmo em português, sabe. Então a gente vê que tem uma dificuldade bem maior (Denise, professora regente, área de Língua Inglesa).

O que se evidencia na escola pesquisada, de forma geral, é que o aluno tem dificuldade com a Língua Portuguesa por ser surdo e não porque é a sua segunda língua, o que indica que é preciso discutir no coletivo escolar os princípios da educação bilíngue enfatizando a importância da primeira e da segunda língua no processo de aprendizagem dos alunos surdos. Como explicita Fernandes (2014, p. 153) parece que:

[...] basta incluir a língua de sinais formalmente no currículo escolar, para, por decorrência, estarem incluídos os surdos na escola, ainda que esteja sua voz emudecida, dissolvida no caldo da cultura oral dominante e continuem a ser concebidos como deficientes da linguagem.

Quanto às metodologias utilizadas pelas professoras entrevistadas, no cotidiano de suas aulas observa-se a opção por seminários e trabalhos em grupos, o que contribui com a interação entre os alunos surdos e ouvintes. Porém, percebe-se pelo relato a seguir, que nem sempre há uma segurança quanto à estratégia metodológica utilizada:

[...] Porque o conteúdo em si a gente trabalha, usa várias metodologias: slide, texto escrito, texto para ser discutido. Então, aí nesse momento eu penso: “poxa, como é que eu vou conseguir fazer um debate na sala?” [...] Então, tem certos tipos de metodologia que a gente utiliza que realmente a gente fica analisando: “mas como trabalhar com esse aluno?” Seminário. Como você vai envolver ele no Seminário para ele participar? Por exemplo, no Seminário eu procuro orientar, [...] procuro a professora intérprete, “olha eu prefiro assim para ficar mais fácil dele apresentar, em forma de cartaz. Ele coloca os tópicos, o que ele entendeu, coloca em forma de cartaz, daí ele vem na frente, ele fala na linguagem dele”. E a intérprete vai passando. [...] E também já tem a parte descritiva lá em forma de cartaz para ele poder interagir (Letícia, professora regente, área de Geografia).

Quando a professora explicita sua insegurança com o debate está implícito que a Língua de Sinais não parece ser compatível com a língua oral. “Como é que eu vou conseguir fazer um debate na sala”? Os alunos surdos podem participar usando enunciados em Libras da mesma forma que os ouvintes usam enunciados em Língua Portuguesa.

Quanto aos trabalhos em grupos, dois alunos ouvintes entrevistados expressam o que acharam dessa experiência:

[...] O dia que a gente estava fazendo o trabalho de história e a professora separou um grupo de meninas e um de meninos. Aí, no nosso grupo ficaram três surdos, aí a gente foi apresentar, a gente apresentou uma música (Maria Eduarda, aluna ouvinte do 5º ano).

Acho legal, aprendo muita coisa com eles, aprendo Libras, a professora até deu um trabalho para a gente conversar com eles, falar frases para eles, eles corrigiam a gente (Osmar, aluno ouvinte do 8º ano).

Os relatos dos alunos ouvintes revelam que essas experiências, apesar de se traduzirem em importantes iniciativas dos professores regentes, são pontuais: “o dia que a gente estava fazendo o trabalho de história”; “a professora até deu um trabalho para a gente conversar com eles”; ou seja, em alguns momentos específicos alguns professores têm utilizado estratégias que permitem aos alunos surdos uma maior participação nas atividades propostas por meio da Libras, mas parece não haver adaptações constantes das atividades que permitam ao aluno surdo a visualização explícita de sua língua, como uma atividade com imagens, com sinais da Libras ou um vídeo em Língua de Sinais. Ocorrem ajustes nas metodologias cotidianamente adotadas pelo corpo docente e não grandes adaptações, nem curriculares, nem metodológicas. Persiste a sensação, evidenciada no capítulo anterior, de improvisado.

Sobre este assunto Góes (2004, p. 74) ressalta que:

Sem alterar o delineamento do currículo e as metodologias, sem estabelecer esquemas de suporte efetivo ao professor, a escola não responde ao compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem dos indivíduos diferentes.

Segundo Carvalho (2008, p. 105), as adaptações curriculares podem ser entendidas como “um instrumento que possibilita maiores níveis de individualização do processo ensino-aprendizagem”. Consistem em modificações realizadas pelos professores de forma espontânea e intencional para dar respostas às necessidades individuais de alguns alunos. Envolve toda a prática pedagógica do professor – objetivos e conteúdos, metodologias, organização didática, organização do tempo e processos avaliativos (OLIVEIRA e MACHADO, 2007).

Como explicitado no início desta subseção, os planejamentos da maioria dos professores regentes da escola não contemplam os alunos surdos. Ajustes não são suficientes para garantir uma proposta bilíngue de ensino. A preocupação com as singularidades linguísticas dos alunos surdos precisa estar presente já na concepção da aula. Nesse processo, os intérpretes educacionais podem ser importantes aliados. Porém, além deles não

compartilharem dos planejamentos dos professores, como evidenciado no capítulo anterior, há poucos materiais didáticos para os auxiliarem. Conforme Valentina:

[...] Nós, intérpretes, não temos material para trabalhar com o surdo, entendeu? Por exemplo, qual o melhor jeito de ensinar um surdo? Ele vendo. Então, [...] estamos falando de uma célula, se você tem um material para explicar cada coisa que tem dentro da célula é mais fácil do que você falar “isso é isso” (Valentina, intérprete educacional do 6º ano).

Paulo, instrutor surdo, e Denise, professora de Língua Inglesa, também ressaltam em suas entrevistas sobre a falta de recursos materiais na escola. Interessante observar sobre a importância desses recursos no processo de aprendizagem do aluno surdo:

[...] Falta materiais diversificados. Vou dar um exemplo: com notas de dinheiro pequenas, R\$ 1,00, podemos usar essas notas e fazer o recorte e entregar ao aluno surdo para ele aprender. Dar como exemplo para o aluno que quero comprar um computador de R\$ 800,00 e o aluno tem que ver as notas que possui e talvez ele responda que não sabe, daí vamos ensinar a soma a este aluno. [...] O surdo precisa aprender usando esses materiais (Paulo, instrutor surdo).

[...] Eu acho também que deveria ter um material didático para eles mais focado sabe, [...] mais imagem (Denise, professora regente, área de Língua Inglesa).

Os recursos visuais são significativos para todos os alunos, surdos e ouvintes. Entretanto, para os surdos eles são fundamentais. A professora Maristela evidencia que trabalhar a partir desta perspectiva tem sido sua maior dificuldade:

Trabalhar o concreto. Eu quero que eles peguem sabe, eu quero que eles entendam ou às vezes é muito abstrato, não sei. Eu estava fazendo uma análise minha. [...] Eu estava muito acelerada, eu achava que eles estavam captando tudo. Na realidade, nem sempre estava acontecendo, então a minha dificuldade era de olhar para eles e parecia que eles estavam meio perdidos e toda hora eu perguntava: “Lúcia, eles tão entendendo?” (Maristela, professora regente do 5º ano).

Além da preocupação da professora com o uso de materiais visuais em sua prática, este relato também expressa a dificuldade, pelo não domínio da Libras, de medir até que ponto sua ação docente está sendo eficiente ou não para o aluno surdo. Ocorre, neste caso, a dependência das informações passadas pelos intérpretes educacionais que expressam as suas próprias percepções a respeito da realidade do processo educacional do surdo. Assim, quando

a professora pergunta à intérprete se o aluno surdo entendeu, recorre à opinião deste profissional sobre algo que o próprio aluno poderia responder. Não se quer dizer que os intérpretes educacionais não possam ajudar nisso – eles podem e devem, pois possuem muitas informações sobre o aluno surdo, inclusive a respeito de sua aprendizagem. Porém, os professores regentes quando se remetem apenas aos intérpretes apagam a possibilidade de interação com os alunos surdos, bem como a oportunidade de deixá-los refletir sobre sua própria escolarização.

Outras duas intérpretes educacionais, Marina e Edjane, também explicitam em suas entrevistas que alguns professores sempre perguntam a elas (e não aos alunos surdos) se eles compreenderam ou não os conteúdos da aula. Essas situações desencadeiam a última discussão desta subseção: os processos avaliativos.

Apoiando-se nos estudos de Beyer (2010), entende-se a avaliação como um processo constante de mediação, não bastando apenas verificar as limitações do desempenho escolar dos alunos, sendo necessário sondar também suas potencialidades. Para este autor, a avaliação é circular, “englobando todos os sujeitos envolvidos no processo de ensinar da escola” (BEYER, 2010, p. 102).

Aparentemente, na escola Shirley Vilhalva a avaliação dos alunos, de forma geral, é medida por notas – de provas e trabalhos. Sabe-se que a concretização de uma avaliação diagnóstica, dos processos e não apenas dos resultados, é uma proposta desafiadora. Porém, faz-se necessário discuti-la no âmbito escolar e construir coletivamente estratégias que visem este fim.

Pensando especificamente nos alunos surdos, mais uma vez é preciso lembrar que os intérpretes educacionais poderiam colaborar neste processo, o que, conforme o relato a seguir, não acontece:

Eu acho que deveria ter uma melhor organização em relação às provas, conversar mais com os professores, ou melhor, os próprios professores perguntarem para nós como fazer as provas para eles. Por exemplo, os surdos não conseguem fazer redação e os professores pedem lá na prova uma redação de 25 a 30 linhas para você fazer em uma aula, fora as questões objetivas. Até você interpretar aquilo para o aluno e depois ainda você fazer uma redação, é complicado (Edjane, intérprete educacional do 7º ano).

Conforme o Decreto nº 5.626/2005, artigo 14º, que trata do acesso das pessoas surdas à educação, parágrafo 1º, inciso VI, os professores regentes devem:

Adotar mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

Difícilmente este dispositivo do Decreto será cumprido na escola pesquisada considerando, como já explicitado, que a maioria dos entrevistados não tem noção sobre o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Dessa forma, a correção das provas e trabalhos escritos ocorre sem essa garantia, conforme se pode perceber no trecho a seguir:

Raquel: As provas para eles são as mesmas provas dadas para os ouvintes?
Denise: São as mesmas, as mesmas provas. Não tenho tratamento diferenciado, nenhum.
Raquel: Nem na correção?
Denise: Nem na correção (Denise, professora regente, área de Língua Inglesa).

Este fragmento da entrevista de Denise expressa a concepção da professora de que aos alunos surdos não deve ser dado um tratamento diferenciado. A adequação das provas (que é para Edjane, intérprete educacional, um aspecto de fundamental importância), bem como a correção diferenciada, significaria um tratamento desigual. Esta forma de entendimento está atrelada à compreensão, discutida na subseção anterior, de que os alunos surdos devem ser tratados como iguais aos ouvintes, o que fere o respeito à sua condição bilíngue e à sua singularidade linguística.

Roberta, professora da SRM, reitera em sua entrevista que os professores regentes não optam por uma avaliação semântica no momento da correção das provas e acrescenta:

Não tem. E se você falar isso com o professor vai arrumar uma briga (Roberta, professora da SRM).

A informação dada por Roberta expressa que em algum momento este assunto – correção de trabalhos e provas dos alunos surdos - foi discutido na escola, mas os professores regentes se mostram resistentes. Uma das professoras entrevistadas se aproxima de uma correção semântica das provas e trabalhos dos alunos surdos, como se pode observar no trecho a seguir:

Eu aceito a língua dele, porque no texto dele não tem, tem palavras na Língua Portuguesa que não têm sentido. Alguns não sabem atribuir sinais

àquelas palavras de ligação, que são conjunções, preposições, essas palavras não têm como cobrar deles. Então assim, verbos, substantivos, quando eles vão produzir um texto, eles escrevem assim: “vou escola”, então você sabe: “vou à escola”. Não tem como você por um “a” lá que para ele não tem sentido (Magda, professora regente, área de Língua Portuguesa).

A professora explicita que ela mesma corrige a prova e solicita ajuda ao intérprete educacional no momento de explicar ao aluno surdo as formas de escrita na Língua Portuguesa que diferem do seu texto escrito. E acrescenta:

Aí na hora que ele vai produzir texto é que ele não abstrai, não pegou o que o intérprete fala para ele. Mas não adianta, na hora que ele vai produzir o texto ele não usa (Magda, professora regente, área de Língua Portuguesa).

É interessante observar o sentimento de frustração da professora: “não adianta, na hora que ele vai produzir o texto ele não usa”. Isso ocorre porque o aluno surdo não aprende português a partir, meramente, da comparação. A professora tenta mostrar, por meio do intérprete educacional, as diferenças entre a Libras e a Língua Portuguesa. Porém, o surdo não internaliza essas diferenças apenas olhando e comparando.

Conforme Lacerda e Lodi (2009a), além do estabelecimento das diferenças linguísticas entre a Libras e a Língua Portuguesa, é preciso que o aluno surdo compreenda a língua escrita como um sistema particular de signos. Ainda, faz-se necessário o acesso a diferentes gêneros discursivos. O aluno surdo precisa vivenciar a construção de sentidos na Língua Portuguesa, entender suas diferentes formas de uso a partir da construção de sentidos em Libras.

Fernandes (2012, p. 114) também corrobora com essa discussão, apoiada em Vigotsky, ao ressaltar que o desenvolvimento da escrita é independente do desenvolvimento da oralidade. A escrita requer uma atividade mental intencional e ativa. Assim:

[...] exige-se que a mediação do professor no processo de aprendizagem da escrita pela criança surda seja intensa e sistematizadora, expondo-a aos diferentes textos que circulam socialmente, explorando, assim, suas capacidades linguísticas por meio de inferências e atribuições de sentido ao texto lido.

Os profissionais da escola pesquisada precisam avançar nessa compreensão a fim de melhorar a educação dos alunos surdos. Senão, a concepção que se enraiza é a de que a Libras é uma língua incompleta e o surdo não consegue aprender o português. O trecho da entrevista

de Letícia evidencia isso. Para corrigir as provas dos alunos surdos a professora segue o raciocínio lógico do aluno, não alcançando a dimensão da diferença linguística:

[...] Pela gramática também a gente tenta conciliar. Como eu te falei: a linguagem deles, a escrita não é completa. Falta às vezes, mas a gente consegue seguir a linha de raciocínio (Letícia, professora regente, área de Geografia).

Pode-se perceber, pelos dados explicitados, duas formas diferentes de avaliação das produções escritas dos alunos surdos: a primeira tem a Libras como referência, o que possibilita a identificação do porquê da falta de alguns elementos da Língua Portuguesa; a segunda tem a Língua Portuguesa como referência culminando, então, na compreensão de que a escrita do aluno surdo é incompleta. Apesar da evidência de aproximações da correção semântica em algumas situações, a segunda forma de avaliação parece ser mais recorrente. Dessa forma, como explicita Fernandes (2012, p. 115), o que acontece muitas vezes no âmbito da educação de surdos é que:

*[...] as respostas para o fracasso escolar [...] não são buscadas nas estratégias inadequadas destinadas ao aprendizado da língua, mas são justificadas como inerentes à condição de sua “deficiência auditiva”. Na verdade, desconsidera-se, nesse processo, a possibilidade diferenciada de apropriação da língua portuguesa pelos Surdos, mediada simbolicamente pela língua de sinais, ou seja, com base em estratégias essencialmente **visuais**, e não **orais-auditivas**, como acontece com pessoas ouvintes (grifos da autora).*

Um outro aspecto que é preciso destacar é que as formas de avaliação evidenciadas na escola Shirley Vilhalva ainda estão limitadas às produções escritas. O Decreto nº 5.626/2005, no artigo 14º, parágrafo 1º, inciso VII, aponta a necessidade de “desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras” (BRASIL, 2005). Esses mecanismos alternativos podem ser registrados em vídeos ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos. Não se observa este tipo de experiência avaliativa na escola.

Oliveira e Machado (2007, p. 50) explicitam sobre a necessidade de adaptar os processos avaliativos. As autoras ressaltam que:

Abrir a possibilidade de se adaptar o sistema de avaliação para determinado aluno [...] é uma das principais vias para se conseguir avaliar-lhe a aprendizagem com responsabilidade e profissionalismo, e poder, então, promover os ajustes que se tornam necessários no processo de ensino, para garantir seu desenvolvimento educacional.

Especificamente no caso de alunos surdos, essa adaptação dos processos avaliativos passa pela aceitação de produções em Libras, como sugerido pelo Decreto nº 5.626/2005, bem como a consideração de que o domínio da Língua Portuguesa depende dos conhecimentos do aluno em sua primeira língua. Guarinello (2007, p. 59) corrobora com essa discussão ao apontar que:

Não é apenas o fato de o surdo não receber informações auditivas que interfere nas suas práticas linguístico-discursivas em português, mas também o fato de sua língua fundadora (a língua de sinais) não estar participando ativamente no processo de elaboração discursiva. A língua de sinais, portanto, não pode ser desconsiderada quando se avaliar e trabalhar com as produções escritas dos surdos.

As reflexões propostas nesta subseção recaem sobre uma questão central: as práticas escolares na sala de aula comum são organizadas para a maioria dos alunos, que são ouvintes. Isso não quer dizer que os surdos são ignorados, pois visualizam-se inúmeras tentativas de inseri-los, mesmo que no âmbito do improvisado. Porém, no planejamento, na intervenção (especialmente no âmbito dos recursos didáticos e das metodologias adotadas) e nos processos avaliativos predominam estratégias de ensino que beneficiam mais os alunos ouvintes, em detrimento das particularidades dos alunos surdos.

Lacerda e Lodi (2009b, p. 17) apontam, a partir de diferentes estudos, que:

[...] a dinâmica educativa da sala de aula ainda é centralizada na língua oral e escrita do grupo majoritário (pois se trata de uma sala de aula para ouvintes, falantes do português), impedindo, desse modo, o surdo de participar de algumas atividades propostas por não contemplar aspectos fundamentais que norteiam um projeto de educação especialmente pensado para as necessidades da criança surda.

Existem situações concretas na escola pesquisada em que os surdos são contemplados: aulas na sala de tecnologia, aulas com recursos visuais, algumas situações de adaptações curriculares, adequações de atividades, avaliações semânticas, etc. Mas essas situações são ainda pontuais, não fazendo parte da proposta pedagógica da escola como um todo. Os professores regentes, bem como outros profissionais da escola, não têm tido oportunidades para discutir sobre suas práticas pedagógicas, coletivamente.

Além disso, a escola precisa avançar no entendimento do “lugar” da primeira e da segunda língua no processo de aprendizagem dos alunos surdos, pois como ressalta Svartholm (2014, p. 41):

O ambiente comunicativo, interativo na sala de aula, é evidentemente muito importante para a aprendizagem de qualquer criança, surda ou ouvinte. É do encontro com a língua, do entendimento da informação apresentada em diversas formas linguísticas e do uso individual da língua que o desenvolvimento da criança ocorre, tanto linguística quanto cognitivamente.

Volta-se, portanto, na discussão apresentada na subseção anterior: a Libras precisa ter centralidade nos processos de ensino e aprendizagem. A singularidade linguística do aluno surdo deve ser considerada no cotidiano da sala de aula, envolvendo a prática docente do planejamento à avaliação. Nesse sentido:

É fundamental que a condição linguística do sujeito surdo seja contemplada, se se pretende que ele apreenda conteúdos e desenvolva conhecimentos. Todavia, se a escola não faz concessões metodológicas e curriculares às necessidades sócio-educacionais do aluno surdo, em um sentido amplo, sua escolarização deixa a desejar (LACERDA, 2000, p. 81).

Por meio das considerações explicitadas nesta subseção, novamente é possível inferir que a escola Shirley Vilhalva possui pontos de tensões que geram preocupações que tangenciam uma abordagem bilíngue de ensino, mas há um longo caminho a percorrer nessa direção. Dos princípios da educação bilíngue anunciados, pelo menos três não estão sendo plenamente contemplados: o primeiro (a Língua de Sinais é a primeira língua das pessoas surdas e precisa ser vivenciada espontaneamente e internalizada naturalmente), o quinto (a Língua Portuguesa, em uma proposta bilíngue, deve ser ensinada a partir de estratégias de ensino de segundas línguas) e o sexto (a educação bilíngue precisa avançar para além dos aspectos metodológicos e linguísticos).

Quanto ao primeiro princípio, a Libras está presente na escola. Porém, não parece estar claro para alguns dos sujeitos entrevistados sua importância para o desenvolvimento, inclusive acadêmico, dos alunos surdos. Implicitamente e, em alguns momentos explicitamente, a Libras é entendida apenas como uma forma de comunicação feita com as mãos, um jeito que os surdos têm de conversar. A compreensão de que é por meio da Libras que o surdo acessa seus processos mentais e a convicção de que a Libras é uma língua completa ainda precisam ser alcançados.

Apenas quando essas questões forem amplamente debatidas na escola é que será possível a concepção da Língua Portuguesa como segunda língua, como determina o quinto princípio. Por exemplo, um professor regente não irá alcançar essa dimensão se para ele a Libras nem é considerada língua. Neste caso, suas práticas serão mesmo mediadas pela língua

oral, que é a única língua legítima em sua concepção. Na escola pesquisada é possível afirmar que não há nenhuma prática de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. O trabalho realizado pelo instrutor surdo, na SRM, ao relacionar os sinais em Libras ensinados com a sua forma escrita, é o que mais se aproxima disso.

Do âmbito particular da sala de aula comum, voltando a reflexão para o sexto princípio, emergem questões a serem urgentemente repensadas. De forma geral não se alcançou, ainda, os aspectos metodológicos e linguísticos esperados: do planejamento aos processos avaliativos as práticas são mediadas pela língua oral com ajustes e adaptações, em determinados momentos, feitos por alguns professores. Assim, é muito difícil esperar que os aspectos culturais estejam contemplados, enquanto um projeto político da escola. Percebem-se tentativas isoladas de aproximação das singularidades linguísticas dos alunos surdos, mas não uma modificação real das práticas, mediada por uma transformação de concepções a respeito do aluno surdo, da surdez e da Língua de Sinais.

Por outro lado, sabe-se que o entendimento da condição linguística do aluno surdo, tão defendida neste estudo, não se construirá apenas pela experiência com este aluno. Para tanto é preciso trilhar um caminho de reflexões constantes que envolvem a formação de todos os profissionais da educação, assunto da próxima subseção.

4.3.3 Formação dos profissionais da educação

Esta subseção se volta para a discussão da formação dos profissionais da educação. Optou-se pelo termo “formação dos profissionais da educação” ao invés de “formação docente” porque as reflexões englobam os sujeitos que atuam diretamente com os alunos surdos na escola pesquisada: professores regentes, intérpretes educacionais, professores da SRM e instrutor surdo¹⁶⁵. Porém, em determinados momentos utiliza-se o termo “formação docente”, a depender da reflexão.

Um outro aspecto que precisa ser mencionado é que este assunto merece maiores aprofundamentos por sua complexidade. Muitas questões poderiam ser abordadas desencadeando, inclusive, outro trabalho de pesquisa. Assim, no limite deste estudo busca-se refletir sobre a formação na perspectiva da educação porque essa temática aparece nos discursos de praticamente todos os sujeitos entrevistados. Além disso, muitos aspectos

¹⁶⁵ A formação da gestão da escola e dos outros gestores entrevistados (gestora da área de Educação Especial do estado, coordenadora do CAS e técnica do NUESP) não é considerada menos importante. Todavia, a pesquisa realizada não traz dados dessas dimensões, haja vista que o objeto do estudo não é formação.

apontados neste trabalho, especialmente neste capítulo e no anterior, podem ser refletidos sob esse prisma, o que não significa que apenas essa dimensão resolveria todos os problemas identificados.

Assim, a proposta nesta subseção é evidenciar como tem ocorrido a formação dos profissionais que atuam diretamente com os alunos surdos no Mato Grosso do Sul através da análise dos dados das entrevistas realizadas, bem como identificar se e como esta formação tem contribuído para a implementação da educação bilíngue.

Compreende-se o termo “formação”, aplicada ao âmbito da educação, conforme Tardif (2002) *apud* Freitas (2006, p. 169), como:

[...] processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor a disponibilidade para a aprendizagem; da formação que o ensine a aprender; e do sistema no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo.

De uma maneira geral, a formação dos profissionais da educação, especialmente a formação docente, pode ser entendida em pelo menos dois níveis diferentes, porém complementares: inicial e continuada. A formação inicial é vivenciada em cursos de licenciaturas e a formação continuada relaciona-se às questões de aprofundamento, de ampliação dos saberes e das práticas, devendo ser vinculada com os contextos de atuação do professor (SILVA, 2010).

Esses dois níveis de formação devem estar relacionados, conforme apontam Jesus e Alves (2011, p. 26):

Falar da constituição e formação profissional de professores implica considerar que essa constituição e formação se configuram em processos iniciais e continuados que precisam estar imbricados. Consideramos que a formação continuada é um processo pelo qual os sujeitos estabelecem relações entre si e com o conhecimento na vida cotidiana. [...] A formação inicial é primordial na constituição profissional e a formação continuada deve vincular-se a ela e se configurar na concretização do fazer pedagógico.

Com o quadro a seguir evidencia-se a formação inicial e continuada (com destaque para a formação em Libras) e o tempo de contato com surdos dos seguintes sujeitos da escola Shirley Vilhalva: professores regentes, intérpretes educacionais, professores da SRM, instrutor surdo e gestores (diretor e coordenadora pedagógica). Essas informações permitem um panorama geral dos saberes docentes evidenciados na escola.

Quadro 03 - Formação dos profissionais da escola pesquisada

Identificação/ Função	Tempo na instituição	Formação inicial e continuada em diferentes áreas	Formação em Libras	Contato inicial com surdos
Vanessa Professora Regente	20 anos	Ciências Biológicas	Nenhuma. Aponta as reuniões com o NUESP como momentos de formação	Na escola (classe especial)
Magda Professora Regente	02 anos	Letras (Português/ Espanhol)	Começou alguns cursos de Libras. Aponta as reuniões com o NUESP como momentos de formação	Na família (sobrinho) e em trabalho anterior (em Campo Grande)
Maristela Professora Regente	23 anos	Pedagogia. Curso de Extensão em Educação Especial	Começou alguns cursos de Libras	Na escola (classe especial)
Denise Professora Regente	01 ano	Letras (Português/ Inglês/ Literatura)	Começou um curso de Libras	Na escola (classe comum)
Letícia Professora Regente	05 anos	Geografia	Nenhuma	Na escola (classe comum)
Valentina Intérprete Educativa	02 anos	Pedagogia (em andamento)	04 cursos de Libras	Na Igreja, onde aprendeu Libras
Talita Intérprete Educativa	05 anos	Geografia (Licenciatura e Bacharelado). Especialização em Educação Especial Inclusiva	Cursos do CAS. Cursos de Libras diversos	Família (filha)
Marina Intérprete Educativa	10 anos	Ensino Médio	Cursos nas Igrejas e no CEADA. Um curso rápido em São Paulo	Na Igreja, onde aprendeu Libras
Edjane Intérprete Educativa	01 ano	Normal Médio. Pedagogia (em andamento)	Curso em uma Igreja	Trabalho (na casa de um surdo)
Caio Intérprete Educativa	07 anos	Pedagogia	Um curso em uma Igreja. Cursos do CAS. Pós-Graduação em Libras (em andamento)	Na Igreja, onde aprendeu Libras
Mariana Coordenadora Pedagógica	23 anos	Pedagogia. Especialização em Séries Iniciais. Especialização em Educação Infantil. Especialização em Metodologia e Didática	Nenhuma	Na escola (quando os surdos foram matriculados)
Afonso Diretor	26 anos (06 anos como diretor)	Geografia. Especialização em Geografia Humana	Nenhuma	Na escola (classe especial)
Marlene Professora da SRM (vespertino); Professora de Língua Portuguesa (matutino)	09 anos (02 anos como professora da SRM)	Letras (Português/ Inglês)	Curso de Libras básico com um dos intérpretes da escola	Na escola (classe comum)
Roberta Professora da SRM (matutino);	12 anos	Geografia	Curso de Libras da Associação de Pais e Amigos dos	Na escola (classe especial)

Professora de Artes (vespertino)			Excepcionais (APAE) e outros cursos diversos do CEADA e do CAS	
Paulo Instrutor surdo	01 ano	Ensino Médio	Cursos diversos do CAS	Na escola (classe especial)

Fonte: Elaboração nossa.

Analisando o quadro pode-se perceber que nenhuma professora regente tem um curso de Libras concluído, nem mesmo o básico/inicial. Outro aspecto que chama a atenção é que duas professoras regentes consideram as reuniões com a equipe do NUESP como momentos de formação, indicando que em suas concepções a formação também ocorre na experiência, nas trocas, no compartilhamento de orientações e informações, assunto que será tratado posteriormente.

Os gestores da escola entrevistados são os que têm mais tempo na instituição (diretor – 26 anos; e coordenadora pedagógica – 23 anos) e, conseqüentemente, mais tempo de contato com os alunos surdos. Nenhum dos dois fez um curso de Libras nesse período. É certo que os gestores não são obrigados a isso. Entretanto, o fato de não terem recorrido a essa alternativa indica, pelo menos, que a dependência dos intérpretes educacionais e da professora da SRM fluente em Língua de Sinais como mediadores da comunicação se coloca de forma tranquila.

Os cursos de Libras feitos pelos intérpretes educacionais provém de diferentes instituições: APAE, CEADA, CAS e Igrejas. Interessante observar que a maioria dos intérpretes (três) aprendeu Libras em Igrejas e apenas um deles possui Prolibras. Lacerda (2012), ao discutir essa questão - da formação dos intérpretes de Libras/Língua Portuguesa -, aponta que muitos intérpretes foram formados no Brasil em serviço, na atividade prática, em situações e espaços informais. Diferentes Igrejas têm se configurado, desde a década de 1980, em locais de atuação de intérpretes de Língua de Sinais. Muitas pessoas que conhecem a Libras passam a atuar como intérpretes sem o preparo necessário para desenvolver essa prática, preparo esse que envolve não apenas os aspectos linguísticos, mas também culturais e situacionais.

As informações do quadro 03 evidenciam que a escola, no âmbito da formação em Libras, com exceção dos intérpretes educacionais e da professora Roberta, é insipiente. Apenas uma professora, que atua na SRM no período vespertino, tem um curso básico de Libras completo.

A formação para trabalhar com alunos surdos não se resume a cursos de Libras. Este tema também pode ser abordado em cursos na área da Educação Especial, por exemplo. Dos profissionais entrevistados, uma professora tem um curso de extensão em Educação Especial

e uma intérprete educacional possui um curso de especialização em Educação Especial Inclusiva, sendo muito pouco para impactar a realidade da escola. Assim, a formação para o trabalho com surdos se coloca em pauta.

Constata-se, na escola pesquisada, o que Arantes e Souza (2014, p. 79) apontam:

Muitos profissionais da educação não possuem uma formação inicial e continuada voltada para educação de surdos. Tal formação pode contribuir para que este aluno esteja submetido às práticas pedagógicas e aos mecanismos diversos que negam a condição de ser do sujeito surdo, não reconhecendo suas necessidades mais elementares.

Alguns dos sujeitos entrevistados evidenciam a necessidade de uma formação específica na área da surdez, como se pode observar a seguir:

Eu gostaria de ter capacitações – “e aí, como que eu posso trabalhar? Como posso fazer isso? Como posso fazer aquilo?” Sabe, assim, capacitações mesmo, cursos para aprender. Eu e a Roberta trocamos informações, ela diz: “Marlene, isso aqui foi legal”, “Marlene, eu encontrei isso aqui, você pode trabalhar isso aqui”. Mas, não só nós duas, mas sim com outros profissionais de outras cidades, do mesmo estado, [...] para a gente trocar informações (Marlene, professora da SRM).

Observa-se que Marlene sente a necessidade de conviver com outros profissionais que desenvolvem a mesma função que ela para construir e compartilhar conhecimentos. A professora evidencia a necessidade de formações que se voltem para a sua realidade de trabalho, que abordem as suas dificuldades. É preciso ponderar que esta necessidade não se coloca apenas para os professores (regentes e da SRM). Para resolver questões que dizem respeito à própria escola e melhorar a situação escolar dos alunos surdos, todos os profissionais precisam estar preparados e engajados, independentemente de qual função exercem. Sobre esta questão, Talita, intérprete educacional, pondera:

[...] Todos os professores, também a gestão, a escola como um todo. Toda a escola tem o dever de trabalhar em prol dessa inclusão (Talita, intérprete educacional do 5º ano).

A necessidade existe. Interessa saber o que o estado de Mato Grosso do Sul (por meio da SED, do CAS e do NUESP) e a escola pesquisada têm proposto nesse sentido. Assim, o foco da análise desta subseção está na formação continuada. Para tanto, optou-se pelo olhar por segmento, já que cada um dos grupos entrevistados possui necessidades formativas

diferentes, o que não significa que essas necessidades não devem convergir para um fim em comum: a educação dos alunos surdos.

A formação aparece como uma temática em destaque quando se trata do grupo dos professores regentes. Alguns dos sujeitos entrevistados os colocam como o segmento que mais precisa estar preparado para a atuação com os alunos surdos, a começar pela gestora da área de Educação Especial do estado, como evidenciado a seguir:

Nosso grande problema hoje é a formação do professor no ensino regular. Por quê? Porque o aluno passa a maior parte do tempo no ensino regular, não na sala de recursos. Então, o que acontece? O próprio professor acha que não precisa dar atenção para o surdo, porque já tem o intérprete (Vivian, gestora da área de Educação Especial do estado).

Será que “o professor acha que não precisa dar atenção para o surdo” ou ele não sabe como direcionar essa atenção, ou seja, não está formado para isso? Acredita-se que são duas dimensões distintas de entendimento da atuação do professor regente que precisam estar alinhadas.

Dois intérpretes educacionais concordam que muitos problemas vivenciados na escola no âmbito da educação de surdos dizem respeito à formação dos professores regentes. Como exemplo explicita-se a opinião de uma intérprete:

Nós precisamos ainda trabalhar bastante. Os professores regentes, eles têm que ter capacitação, eles têm que começar a entrar para esse mundo, entender, porque se eu trabalho em uma sala com surdos a minha sala tem que ser da forma mais completa possível, trabalhar mais vídeos, mais no visual (Talita, intérprete educacional do 5º ano).

Roberta, professora da SRM, revela o desconhecimento de alguns professores regentes a respeito das especificidades dos alunos surdos:

Roberta: Nós temos professores aqui que acham que o aluno tem que ler, o surdo tem que dar conta de ler.

Raquel: Ler na língua oral mesmo?

Roberta: É, que acham que ele é capaz mesmo. Nós falamos “não, ele precisa do intérprete”. Tem professora de matemática que acha que não precisa de intérprete na hora da prova e nós já fizemos capacitação no começo do ano, passando para eles, explicando qual o trabalho do intérprete, a necessidade desse intérprete dentro da sala de aula, o que eles fazem. Tudo isso é passado, só que mudam professores também, entram convocados, muda tudo. Aquele professor está desenvolvendo um trabalho, de repente ele tira uma licença. É o cotidiano da escola (Roberta, professora da SRM).

Percebe-se que não há uma clareza ainda, por parte de alguns professores regentes, da função do intérprete educacional no espaço escolar e das necessidades linguísticas dos alunos surdos, assuntos que já foram explicitados nas subseções anteriores. Querer que o surdo leia utilizando-se da língua oral e achar que este aluno não precisa do intérprete educacional no momento da prova são posicionamentos que evidenciam a necessidade urgente e premente de formação na escola – uma formação direcionada, que contribua na dissociação das concepções equivocadas a respeito da educação de surdos e que enfoque as perspectivas da educação inclusiva e os princípios da educação bilíngue.

Alessandra, técnica do NUESP, aponta que os professores regentes apresentam dois elementos de tensões: alguns são resistentes às mudanças e outros, por estarem há muito tempo na profissão, não se interessam mais por capacitações. Em suas palavras:

Alguns professores muito assim... resistentes! Professor resistente que não quer, que acha que o intérprete não está ajudando. [...] Eu vejo assim, que são professores que estão no fim de carreira. Então estudou lá a 20, 30 anos, fez faculdade, não tem interesse de participar de capacitação. [...] Então, são professores, assim, que não leem. Não lê. Sai um artigo, você leva: “olha, trouxe esse artigo porque eu vejo aqui, vocês estão trabalhando”... Fica lá. Não têm interesse (Alessandra, técnica do NUESP).

Diante dessa demanda, a questão que emerge é: quais ações têm sido empreendidas visando a capacitação dos professores regentes? Vivian admite que este grupo de profissionais não tem sido atingido com momentos de formação por meio da SED:

Professores do ensino regular, muito difícil. Não conseguimos fazer nenhuma ainda (Vivian, gestora da área de Educação Especial do estado).

O que chama atenção no discurso de Vivian é que a gestora considera que a formação do professor regente é também de responsabilidade do próprio professor:

[...] Essa história de que o professor não atende porque não dá conta, não tem formação, essa desculpa não é aceitável mais. Até porque hoje você só não estuda o tema se não quer mesmo. Acabou aquela época que era tudo escondido, que o conhecimento era regrado a poucos. Hoje não, hoje só não estuda quem não quiser mesmo (Vivian, gestora da área de Educação Especial do estado).

Sabe-se que o professor pode buscar soluções para a sua prática pedagógica por meio de estudos individuais, leituras de textos, aprofundamentos teóricos, etc. Mas o preparo para a atuação com grupos específicos de alunos, por exemplo, deve ser um projeto de formação por parte das equipes de gestão. Atingir todos os professores regentes do estado com uma formação específica no âmbito da educação de surdos é um desafio. Porém, a SED e a própria escola não podem se omitir de propostas nessa direção, que poderiam ser gestadas pelos NUESP's, considerando que todos os municípios do estado têm um Núcleo.

Uma única ação, organizada pela SED em direção aos professores regentes, é mencionada por Vivian. Trata-se de uma proposta do estado em que bimestralmente as escolas estaduais param um dia para estudar. Considera-se a iniciativa positiva, porém não impacta a educação dos alunos surdos diretamente, haja vista que os temas debatidos são diversos. No ano em que este estudo foi realizado destinou-se apenas dois encontros para discutir assuntos relacionados à Educação Especial, que não necessariamente abordam a educação de surdos:

A Secretaria implantou uma política de formação para os professores onde bimestralmente a escola toda pára para estudar. Os dois últimos encontros agora serão em Educação Especial. A gente está produzindo material até para dizer... Porque a gente não consegue atingir, para a escola inteira, para saber: “vem cá! Como é que o surdo aprende? Você sabe?” Sentar com os professores do ensino regular... porque esse é o nosso problema (Vivian, gestora da área de Educação Especial do estado).

Em resumo: as poucas propostas de formação para professores regentes da SED não atingem as especificidades dos alunos surdos, que envolvem discussões peculiares e pontuais. O CAS também não contempla este segmento de profissionais com suas propostas de formação, pois foca mais no grupo de intérpretes educacionais e instrutores surdos. Por sua vez, a preocupação do NUESP é com os professores das SRM, como será explicitado posteriormente. Assim, volta-se para a escola a fim de saber como a questão da surdez e as especificidades dos alunos surdos têm sido debatidas com os professores regentes.

Uma ação, que não é especificamente da escola, mas acontece em seu interior, é evidenciada nos discursos dos entrevistados: o curso de Libras, que estava sendo ministrado pelo instrutor surdo no período noturno, no momento da realização desta pesquisa. A coordenadora da escola concebe este curso como uma ação prioritária:

Nós temos o curso de Libras. Esse curso de Libras oferece aqui mesmo na nossa unidade, inclusive o nosso incluso, que hoje ele não é mais, mas é o

nosso incluso que dá o curso. É maravilhoso esse curso com ele, nós temos muitos professores que fazem e eu vejo que a mudança foi muito grande e está perfeito. É incrível o jeito que ele alcança isso, maravilhoso (Mariana, coordenadora pedagógica).

Há divergências entre os discursos de Mariana e Alessandra, técnica do NUESP, como já evidenciado neste capítulo. Segundo Alessandra, apenas dois professores da escola se inscreveram no curso e não “muitos professores”, como apontado por Mariana. Mas a questão que inviabilizava a participação dos professores regentes neste curso era o horário em que ele era ministrado. Letícia, uma das professoras regentes, explicita algo a este respeito abrangendo as formações que são oferecidas, de uma forma geral, e não apenas o curso de Libras:

Às vezes... assim, já foram oferecidos sim. Mas para contemplar a maior parte dos professores [...] deveria ter mais opções de horário, porque nós trabalhamos. A gente tem que fazer esse jogo, optar por um período que seja melhor conveniente para a gente. [...] Geralmente as formações são à noite, ou finais de semana, aí... [...] Eu penso até o seguinte: que a escola, a instituição educacional deveria promover cursos de capacitação, mas dentro também, tentando aproveitar os períodos, dentro da própria escola (Letícia, professora regente, área de Geografia).

O que Letícia pondera é de fundamental importância. A professora manifesta interesse pelo curso, mas não consegue se organizar para fazê-lo fora do seu horário de trabalho. Sobre esta questão, Silva (2010, p. 355) aponta que:

[...] a formação continuada precisa ser contemplada no Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino, para garantir sua inserção no tempo da instituição, caso contrário, esta passa a ser apenas um desejo dos profissionais, perdendo sua dimensão de direito e de dever. Aliás, essas dimensões são pouco divulgadas e conhecidas pelos profissionais o que faz com que estes espaços não sejam legitimados e buscados pela categoria, que historicamente, os tem visto como uma sobrecarga a mais na sua jornada de trabalho, uma vez que é exercida fora do tempo de trabalho na instituição, ou seja, carga horária extra, em uma jornada quase sempre dupla ou até tripla.

Um último aspecto a ser mencionado no âmbito da formação dos professores regentes da escola pesquisada é que duas professoras, no momento de suas entrevistas, apontam os encontros com o NUESP como momentos de formação.

Sabe-se da importância desses períodos de trocas, conversas e debates que impactam diretamente na ação docente pela possibilidade de foco nas situações que se colocam como desafiadoras. Neste âmbito, o tempo de magistério e as vivências de cada professor

contribuem muito. Conforme explicita Silva (2010, p. 350), o que caracteriza a formação continuada são:

[...] os espaços nos quais o profissional poderá utilizar de instrumentos teóricos e práticos e de tempo reflexivo como fundamentos que os instrumentaliza na atividade de formação de forma a possibilitar-lhes a realizar o movimento de problematização, análises e sistematizações capazes de potencializar o seu crescimento profissional e pessoal.

É preciso ponderar se os encontros dos professores regentes com a técnica do NUESP proporcionam os instrumentos teóricos e práticos explicitados por Silva (2010), pois na maioria das vezes esses encontros ocorrem apenas para a identificação de algumas dificuldades e os encaminhamentos para sua superação. Para essas situações se colocarem na dimensão de uma formação continuada seria necessário haver uma proposta de formação, por parte do NUESP ou da escola, que fosse programada, a fim de ser vivenciada cotidianamente e não esporadicamente.

Magda, professora regente, explicita sobre esses encontros com o NUESP, marcando que se configuram em breves orientações:

Então, eu não tive [...] nenhuma capacitação - nem antes, nem agora - de como lidar. [...] Quando eu entrei aqui na escola, tem um pessoal do Núcleo, do NUESP, que acompanha, assim, quando há um questionamento. A gente se reunia para conversar como lidar com um determinado aluno, [...] aí o pessoal veio, assim, dar uma orientação breve, como tratar, fazer o que fosse melhor para incluí-lo (Magda, professora regente, área de Língua Portuguesa).

Alessandra reconhece que o NUESP não faz capacitações/formações para os professores regentes:

Por exemplo, a escola chama. A Shirley Vilhalva tem muito professor convocado, professores novos. Então a gente vai passar a legislação, explica tudo como funciona. Depois de um tempo, se está tendo problema a direção liga, a gente vai, reúne com aquele professor. Geralmente a gente reúne com aquele que tem aluno na sala. [...] Então, só esse acompanhamento que a gente faz (Alessandra, técnica do NUESP).

Um aspecto importante a ser ressaltado é que nem esses encontros, de orientações aos professores regentes, são programados. Eles ocorrem quando há uma demanda, quando o professor solicita ou quando a direção acha que precisa. Desses encontros poderia nascer uma proposta de formação docente, já que a equipe da SED não consegue, considerando o número

de professores em todo o estado, fazer algo mais próximo da realidade desses profissionais. Caberia ao NUESP, por intermédio da própria SED, essa função.

Esta questão se coloca como preponderante no processo de educação dos alunos surdos. Momentos previstos no Projeto Político Pedagógico da escola e organizados pela gestão, com a parceria do NUESP, por exemplo, poderiam proporcionar a discussão das singularidades linguísticas desses alunos, suas necessidades, estudos sobre a Língua de Sinais, etc. Os intérpretes educacionais poderiam contribuir em propostas como essa, bem como o instrutor surdo, pois como já observado, a atuação deste profissional na escola, no momento em que este estudo foi realizado, se limitava ao atendimento na SRM.

Inclusive, este é um ponto que merece atenção. A presença do instrutor surdo na escola Shirley Vilhalva contempla um dos princípios da educação bilíngue apresentados neste capítulo – a educação bilíngue se processa por meio da parceria com instrutores e/ou professores surdos. No caso específico da escola pesquisada este profissional impacta, especificamente, os alunos surdos. Essa é sua maior contribuição. Mas isso não quer dizer que o restante da escola não possa se beneficiar de sua presença. O curso de Libras, por exemplo, poderia ser ministrado nos dois períodos de funcionamento da escola para atingir os professores regentes. Os alunos ouvintes também poderiam ter momentos, dentro dos horários de aula, com o instrutor surdo para aprender Libras. Em algumas experiências a Libras é oferecida como disciplina curricular (CAVALCANTE, 2010). Enfim, a atuação deste profissional não deve ser reduzida ao atendimento na SRM.

O único momento em que os professores regentes podem expor suas angústias, porém na maioria das vezes de forma individual e não compartilhada, é no encontro com a técnica do NUESP, que vai à escola regularmente e, especialmente, quando solicitada. Este acompanhamento é realizado, mas são encontros de informação, discussão, encaminhamentos pontuais, que dizem respeito a situações específicas de um ou outro aluno, não tendo um caráter de formação docente planejada, com todos os sujeitos da escola, para a discussão das singularidades linguísticas dos alunos surdos que incidem diretamente no trabalho docente cotidiano.

Este tipo de contato com os professores regentes, de forma mais esporádica do que com o NUESP, também acontece com o CAS, conforme aponta Vivian:

O CAS, toda a vez que faz visitas in loco, ele faz reunião com todos os professores, principalmente aquela sala que tem os alunos, para poder passar orientação, como que está, quais dificuldades (Vivian, gestora da área de Educação Especial do estado).

Essa organização de trabalho – do CAS e do NUESP com a escola – é de fundamental importância, pensando na articulação que deve existir entre as redes de serviços. Entretanto, trata-se de um acompanhamento, um monitoramento, uma intervenção esporádica, que pouco impacta na efetivação de uma abordagem bilíngue na educação dos alunos surdos.

Com relação à formação dos intérpretes educacionais percebe-se fortemente a atuação do CAS, no estado de Mato Grosso do Sul. Este órgão oferece cursos de Libras em diferentes níveis e um curso específico para os intérpretes de Libras/Língua Portuguesa chamado “Técnicas de Interpretação”. Com relação a esse processo formativo, a coordenadora do CAS menciona três tipos de formações: duas para o interior (uma custeada pela SED e outra não) e uma para os intérpretes de Campo Grande:

Do interior. Vem e fazem, eles ficam uma semana aqui, porque são cursos de quarenta horas, o dia inteiro. Fazem essa formação e retornam para o município. Uma outra é no primeiro sábado do mês, [...] eles vêm para cá também, só que aí já não é, não tem a bolsa auxílio, eles vêm por conta própria ou às vezes com auxílio do município. [...] No total, normalmente, são cento e vinte horas, chega no final do ano eles recebem o certificado. E os de Campo Grande também, só que de Campo Grande são todos os sábados, mas só meio período, porque para o interior é mais pesado vir todo sábado (Silvana, coordenadora do CAS).

As duas primeiras formações mencionadas pela gestora do CAS não alcançam muitos intérpretes do interior, como se pode observar no discurso de uma intérprete educacional da escola:

*Raquel: Curso de formação para os intérpretes, não tem?
Edjane: Não. Isso tem muito lá em Campo Grande, aqui em Três Lagoas nunca teve.
Raquel: Vocês não fazem curso do CAS, essas coisas?
Edjane: Não. Eu, pelo menos, nunca fiz (Edjane, intérprete educacional do 7º ano).*

Apenas Carlos explicita em sua entrevista a respeito dos cursos do CAS. Percebe-se em seu discurso que um dos cursos feito por ele não foi direcionado para todos – ele foi escolhido para representar os intérpretes de Libras da cidade:

Tenho o TI (técnicas de interpretação), uma formação continuada de 80 horas que teve ano retrasado e ano passado no CAS, que eu fui o intérprete aqui da cidade que fui convidado para ir lá fazer (Carlos, intérprete educacional do 8º ano e da SRM).

Assim, esses cursos que duram a semana inteira, custeados pelo estado, não abrangem todos os intérpretes do interior – alguns são escolhidos e espera-se que estes repassem as informações para os que não participaram.

Os cursos que ocorrem um sábado por mês, custeado pelo próprio intérprete educacional ou pelo município, atingem provavelmente os intérpretes dos municípios mais próximos de Campo Grande, o que não é o caso de Três Lagoas, que fica a 315 km da capital.

Uma outra questão que chama a atenção na perspectiva da formação dos intérpretes educacionais é que alguns consideram que a formação em Libras ocorre na experiência, no contato com surdos. Essa é a opinião de Carlos:

[...] Foi com a convivência, não foram cursos não (Carlos, intérprete educacional do 8º ano e da SRM).

Soma-se a isso as aprendizagens dos intérpretes educacionais nas trocas entre eles mesmos, especialmente nos horários de intervalo:

[...] Se for na interpretação de uma aula, por exemplo, eu esqueci um sinal ou eu não sei mesmo, porque isso acontece. A Libras, ela muda constantemente, ou às vezes você faz até um sinal que você saiba mas o surdo não conhece. Aí você tem que perguntar depois na hora do recreio para outro intérprete: “esse sinal que eu uso está certo”? “Você conhece esse sinal como”? “Como que o surdo daqui conhece?” Tem que trocar essas informações (Edjane, intérprete educacional do 7º ano).

Essa situação, das trocas de sinais entre os intérpretes educacionais, ocorre em Campo Grande coletivamente, o que evidencia que muitas ações do CAS não alcançam os municípios do interior:

E agora também a gente está oferecendo para os intérpretes daqui de Campo Grande, uma vez por mês a gente tira eles de sala de aula, no horário de serviço, eles vêm para cá e recebem uma formação naquele horário, até mesmo para ter uma padronização de sinais, porque às vezes o aluno troca de escola e um intérprete usava um e o outro usa outro sinal. Então, para a gente poder padronizar mais e também para atualizar, porque às vezes o intérprete fica em uma escola que só pega aluno pequeno e aí eles reclamam muito, que eles perdem a fluência e tudo mais. Então, para eles terem essa troca ou contato um com outro eles estão sendo retirados de sala de aula uma vez por mês (Silvana, coordenadora do CAS).

Ações como esta fazem muita diferença na formação continuada dos intérpretes educacionais. Formações que envolvem trocas, padronização e atualização dos sinais contribuem com a qualidade das interpretações em sala de aula. Os intérpretes do interior, por não terem essa oportunidade, criam estratégias entre eles nos momentos possíveis. Porém, é preciso ressaltar que a formação de intérpretes, especialmente os que atuam nas escolas, precisa considerar, além dos conhecimentos em Libras, os aspectos que envolvem as práticas pedagógicas, como explicita Lacerda (2013, p. 127):

Torna-se cada vez mais importante uma profunda discussão sobre a capacitação de intérpretes para atuação em sala de aula, já que esse ambiente de trabalho se constitui num espaço diferenciado que requer formação e suporte técnico, nem sempre percebidos e desenvolvidos apenas com a prática. Tal capacitação envolve conhecimentos sobre o processo de ensino/aprendizagem, sobre a formação de conceitos e a construção de conhecimentos que demandam formação detalhada e específica.

O CAS também fica responsável pela formação dos instrutores/professores de Libras que acontece em duas instâncias. A primeira atende os instrutores¹⁶⁶ surdos que já estão atuando nas escolas, com encontros semanais, uma vez por semana, conforme explicita Silvana:

[...] Os que já estão contratados por nós fazem estudo toda segunda, fora o planejamento. Toda segunda eles fazem o estudo mesmo, eles estudam, fazem formação, e aí tem os momentos de planejamento, momentos de elaboração de material. Tudo isso é acompanhado por uma coordenadora que também é surda (Silvana, coordenadora do CAS).

Uma segunda instância de formação se volta para os surdos que estão se preparando para serem instrutores:

E tem no sábado, [...] vem instrutor que não trabalha no CAS, eles vêm para fazer, são vários tipos de aula. A gente começou com o objetivo de formar instrutor, a gente viu que tem muitos lugares que tem o surdo, mas ele ainda não tem condições de ser um instrutor. Então a gente trabalha com aula desde a leitura visual, do ler a Língua de Sinais, de entender a própria língua, para depois a gente trabalhar essa questão mais didática, metodológica e tudo mais (Silvana, coordenadora do CAS).

¹⁶⁶ Optou-se pelo uso do termo “instrutor” considerando que a maioria dos surdos que exercem essa função no estado ainda não possui o Ensino Superior completo.

Percebe-se que a formação do instrutor surdo não envolve apenas a fluência em Libras. Este profissional precisa ser preparado pedagogicamente para atuar em espaços escolares. Sobre este assunto, Santos e Lacerda (2014, p. 147) ressaltam que:

[...] é necessária uma formação continuada e aprofundada que possibilite ao profissional adquirir uma postura de educador e, portanto, atentar para as características específicas de cada grupo. Apenas a fluência em Libras não é suficiente para formar um bom professor/instrutor; é importante também que esse profissional, cada vez mais, aprofunde seu conhecimento sobre a língua, compreenda seu funcionamento e reflita sobre seus aspectos.

Dessa forma, é possível apreender que no âmbito da formação dos instrutores surdos o CAS tem desenvolvido um trabalho contínuo, profícuo, organizado e estruturado. A gestora da área de Educação Especial do estado confirma essa preocupação:

São formados pelo CAS. Eles têm a formação. Tem uns que têm Ensino Médio, outros têm Ensino Superior. O que eu vou focar muito aqui? O pedagógico, se eles têm a facilidade para realizar as orientações, porque ele faz uso da língua, então nada melhor do que ele para ensinar (Vivian, gestora da área de Educação Especial do estado).

A dinâmica formação x atuação funciona muito bem com os instrutores surdos que moram em Campo Grande. No caso daqueles que moram no interior, as vindas para a capital do estado semanalmente significam uma interrupção do trabalho na escola. Em verdade, são poucos os instrutores que residem na cidade em que atuam. A maioria mora em Campo Grande e se desloca para o interior a cada 15 dias – uma semana eles ficam na cidade e na outra semana eles ficam em Campo Grande, para os planejamentos e formações. Com isso, o trabalho sistemático na SRM, nesses casos, é mais esporádico, o que prejudica a continuidade do atendimento direto aos alunos surdos. Conforme Silvana:

Nós temos os que são aqui de Campo Grande e os que são do interior. Aqui de Campo Grande eles já atendem no polo, diretamente na sala de recursos. Então é um atendimento mais sistemático e ocorre em todo tempo, tipo: aquele dia da semana é agendado, nós atendemos toda terça e quinta, então toda terça e quinta aquele mesmo aluno, o instrutor vai até o polo. Agora no interior, [...] não tem como a gente fazer isso. Em alguns lugares onde o instrutor mora naquele município a gente consegue fazer um atendimento mais sistemático, então toda terça é o dia que o instrutor vai até a escola, aí a gente consegue fazer isso (Silvana, coordenadora do CAS).

No caso da escola pesquisada, o instrutor surdo morava em Três Lagoas. Assim, ele se ausentava da escola poucos dias, apenas quando ia a Campo Grande para ser acompanhado pelo CAS, o que considera-se de fundamental importância, já que o seu processo de formação estava se constituindo na relação entre a teoria e a prática. Porém, Paulo não ficou na escola no ano subsequente à pesquisa, pois se mudou para Campo Grande. Portanto, a escola contou com sua presença e trabalho apenas por um ano.

Da mesma forma que os instrutores surdos, os professores das SRM são os que possuem formações mais sistemáticas, que ocorrem via NUESP, de uma a duas vezes por mês. Nestes encontros, além do debate sobre as situações escolares dos alunos atendidos propõem-se estudos de temáticas ligadas à função exercida:

Nós trocamos as nossas experiências, nós discutimos sobre nossos alunos, nós fizemos um estudo sobre alguns parâmetros, algumas deficiências foram estudadas, [...] recebemos orientações do que foi repassado da SED para nós (Marlene, professora da SRM).

Aparentemente há um contato maior da gestora da área de Educação Especial com os professores das SRM do que com os outros profissionais, conforme explicita Roberta:

[...] A Vivian passa e-mail para avisar se tem alguma capacitação, algumas você tem que pagar, mas eles fazem o convite para a gente (Roberta, professora da SRM).

Percebe-se que esses encontros, do NUESP com os professores das SRM, é uma mescla de estudos e orientações, bem como relatos de experiências, etc. Por sua sistematização, por serem programados e aparentemente terem uma proposta por parte do NUESP sendo no horário de trabalho das professoras, podem ser caracterizados como encontros de formação continuada.

Todavia, é preciso ressaltar, considerando os dados evidenciados no capítulo anterior, que o trabalho dos professores da SRM precisa avançar na perspectiva da relação com o trabalho pedagógico das salas de aula comuns. Jesus e Alves (2011, p. 23) apontam essa perspectiva ao ressaltarem que:

Tendo a Educação Especial o seu lugar, mas necessitando articular-se à educação geral, é preciso considerar que os profissionais que atuam nesses espaços educativos demandam conhecimentos e formação que os possibilitem compreender que tais espaços precisam ser planejados, organizados e coordenados por processos de gestão que os assumam

imbricados dialeticamente. Nessa direção, aponta-se para que a formação desses profissionais consolide conhecimentos que contribuam para esse propósito de atuação.

E no âmbito particular da escola? Que ações são realizadas visando a formação dos profissionais da educação, organizadas pela gestão? Alguns dos sujeitos entrevistados mencionam a reunião para a organização das atividades da escola ocorrida no início do ano. Naquele momento, no ano em que este estudo foi realizado, algumas questões relacionadas à educação dos alunos surdos foram discutidas, o que foi significativo para esses sujeitos. A coordenadora pedagógica da escola cita este momento como uma capacitação:

Não é formação continuada, é capacitação. A gente tem dois, três dias de capacitações. Aquele período de capacitação dos nossos professores, nós temos aquele momento com eles¹⁶⁷ que é diferenciado, mas é no mesmo período (Mariana, coordenadora pedagógica).

A escola foi chamada para discutir o Referencial Curricular do Ensino Fundamental de Mato Grosso do Sul e os professores regentes foram separados por área. Os intérpretes educacionais e professores da SRM formaram um grupo e apresentaram para a escola algumas questões relacionadas à educação dos alunos surdos, conforme explicita Roberta:

Esse ano nós tivemos. Nós tivemos uma capacitação, [...] eu fiquei como coordenadora do grupo, foi a primeira vez que teve. Nós juntamos para estudar a Educação Especial dentro do projeto do governo que veio, que é o estudo para o professor, então foram separados os intérpretes. [...] Então, dentro desse Referencial Curricular tem a parte da Educação Especial também. Então foi feito, foi separado. A nossa escola, como nós temos essa parte de Libras, foi colocado tudo. [...] Aí nós tivemos a apresentação, foi ótima, nós fizemos algumas apresentações de com seria, como alguns professores tratam os surdos, [...] e foi ótima a interação, a finalização (Roberta, professora da SRM).

Percebe-se pelos relatos a importância desses momentos, o que evidencia a abertura dos profissionais para participarem de formações dentro da própria escola. Eles querem ser ouvidos, querem compartilhar o que sabem, querem estudar.

Com as discussões evidenciadas nesta subseção é possível perceber que o estado de Mato Grosso do Sul tem empreendido alguns esforços para a formação dos profissionais que trabalham com os alunos surdos. Porém, esses esforços se concentram na perspectiva dos serviços especializados – intérpretes educacionais, instrutores surdos e professores da SRM.

¹⁶⁷ A entrevistada está se referindo aos profissionais que atuam diretamente com os alunos surdos na escola.

Os professores regentes, que são os profissionais que muitas vezes são responsabilizados pelo fracasso educacional dos alunos surdos, não têm sido alvo das formações.

Esta constatação pode ter relação com as propostas formativas que têm se constituído nacionalmente. Conforme Garcia (2011), as formações no contexto da Educação Especial têm priorizado mais os aspectos especializados que os pedagógicos. De fato, retomando algumas das propostas de formação de professores do MEC, evidenciadas no capítulo anterior, é possível evidenciar o foco nos serviços especializados, especialmente na SRM.

Um outro aspecto fundamental, evidenciado por Silva e Rodrigues (2011, p. 51), é que as políticas de formação docente no Brasil estão atreladas aos movimentos internacionais de profissionalização. Dessa forma:

A análise das políticas nacionais de formação de professores, implementadas a partir das reformas educacionais surgidas na década de 1990, evidencia a compatibilidade entre os objetivos da formação, apresentados nas orientações gerais dos organismos internacionais e multilaterais. Essas políticas pretendem instalar nos processos de formação de professores um modelo de formação compatível ao surgimento de profissionais do fazer, capacitados para reproduzir as tarefas planejadas e propostas por aqueles que compõem o grupo destinado a pensar, originário das classes privilegiadas economicamente.

Considerando essas proposições, as autoras relacionam a formação docente aos interesses das prerrogativas neoliberais em que o enfoque está na instrumentalização dos profissionais a fim de que adquiram as competências requeridas pelo mercado. No âmbito das formações (inicial e continuada) voltadas à Educação Especial, constatam que “nos processos de formação, há uma tendência à valorização do plural, do diverso, em detrimento da individualidade, da diferença e do múltiplo” (SILVA e RODRIGUES, 2011, p. 85-86).

A partir da crítica a respeito dessas condições impostas para a formação docente, Silva e Rodrigues (2011) destacam a necessidade de superação das práticas excludentes no cotidiano escolar e a preocupação com a formação de professores em geral, não apenas de um grupo específico¹⁶⁸.

Outra questão importante é que os saberes produzidos nos momentos de formação dos profissionais especializados que atuam na escola não têm produzido as transformações necessárias para a reflexão de uma abordagem bilíngue de ensino direcionada aos alunos

¹⁶⁸ Os dois contrapontos apontados, trazidos por Garcia (2011) e Silva e Rodrigues (2011) são fundamentais para a discussão da temática “formação docente”. Porém, por não ser possível abranger todas as nuances envolvidas a essa temática neste momento do estudo optou-se apenas por anunciá-los, sabendo que são debates que merecem aprofundamentos em reflexões posteriores.

surdos. Primeiro, porque este não parece ser o projeto do estado. Conseqüentemente, essa preocupação não se destaca nos espaços formativos existentes.

Ainda, para a escola melhorar a educação dos alunos surdos, visando uma proposta efetivamente inclusiva e bilíngue, faz-se necessário a proposição de um projeto de formação na própria escola, para todos os profissionais. Os saberes de cada profissional estão diluídos em suas práticas individuais. Dessa forma, inviabiliza-se o crescimento necessário a fim de modificar as concepções e práticas que estão arraigadas no espaço escolar, podendo gerar uma escola desarticulada, resultando em (des)caminhos para a educação dos alunos surdos.

Neste sentido, concorda-se com Ferreira (2006, p. 229), que aponta a respeito da importância de ações de “desenvolvimento e aperfeiçoamento das práticas docentes”. Esta autora destaca sobre a valorização de propostas formativas em que os conteúdos programáticos adotem o repertório de conhecimentos dos docentes como ponto de partida e de chegada, tornando-as atrativas e significativas.

4.4 Últimas reflexões: aproximações e distanciamentos

A partir das análises dos dados da escola evidenciados neste capítulo julga-se ser importante retomar alguns assuntos centrais explicitados e as próprias reflexões realizadas. Considerando os princípios da educação bilíngue para surdos apresentados é possível afirmar que a escola pesquisada não é plenamente bilíngue, pelo menos não em sua essência e forma de funcionamento. Efetivam-se algumas práticas bilíngues pontuais, desconectadas de uma proposta consciente e decidida coletivamente.

Isso se deve, parcialmente, à constatação de que o estado de Mato Grosso do Sul não tem um projeto bilíngue para a educação de surdos, assim como os outros estados brasileiros que se pautam a partir de uma proposição inclusiva e algumas experiências em andamento bilíngues. Não existem Leis e Decretos estaduais nesta direção. O único documento que faz menção à educação bilíngue (o Referencial Curricular do Ensino Fundamental do estado de Mato Grosso do Sul) não apresenta consistência - nem teórica, nem prática - para a sua implementação na rede estadual como um todo. Este é um aspecto fundamental, pois neste caso ocorre no estado o que Góes (2000, p. 39) evidencia em uma de suas pesquisas:

[...] são vagas as recomendações para a escola comum e seus professores – não ficam especificadas diretrizes no sentido de oportunizar a construção de uma condição bilíngue do surdo ou de oferecer um ensino que, em algum aspecto, seja desenvolvido por meio da Língua de Sinais.

Por outro lado, o Decreto nº 5.626/2005, que tem seu cerne na educação bilíngue, é mencionado pelas gestoras estaduais entrevistadas: a gestora da área de Educação Especial, a coordenadora do CAS e a técnica do NUESP. Silvana demonstra conhecimentos acerca da temática central do documento. Segundo ela:

Na verdade eu vejo a política, ela está meio invertida, ela veio de cima para baixo [...]. Eu acho que toda criança surda tem que ser inserida em um ambiente que ela vai ter contato com a Língua de Sinais, então que ambiente seria esse? Uma escola bilíngue. [...] Senão, a gente tem muita dificuldade, ela vai ter muita dificuldade. Por que essa dificuldade? [...] Porque o surdo chega na escola com cinco, seis ou sete aninhos e não sabe nada da Língua de Sinais (Silvana, coordenadora do CAS).

Vivian, apesar de mencionar que o estado segue o Decreto nº 5.626/2005, organiza a gestão da Educação Especial se orientando pela PNEEPEI que não possui, como explicitou-se neste capítulo, a mesma concepção de educação bilíngue do Decreto. Para ela, desde a Educação Infantil a criança deve ser matriculada em salas comuns do ensino regular. Se for possível, Vivian defende a inserção do instrutor/professor surdo neste momento.

No Ensino Fundamental (desde os primeiros anos) e Ensino Médio insere-se o professor mediador ou intérprete educacional, a depender da fluência em Libras da criança. A SRM é colocada pela gestora como um serviço fundamental, sendo uma prioridade na política de Educação Especial do estado. Indica-se que todos os professores desta sala sejam fluentes em Libras e neste espaço, também quando possível, conta-se com a presença do instrutor/professor surdo. Esta é a proposta atual para a educação de surdos em Mato Grosso do Sul, que desde o segundo capítulo vem sendo evidenciada.

Para a gestora, aparentemente, existem dois *locus* possíveis para matricular o aluno surdo: a escola especial ou a escola regular, em classe comum. Diante dessas possibilidades, Vivian aposta na escola regular. Assim, é nesta direção que caminha a educação de surdos no estado. Não parece haver neste momento condições materiais concretas para a implementação de uma educação bilíngue, já que também não há um respaldo legal nos documentos estaduais para tanto. É claro que o Decreto nº 5.626/2005 poderia amparar ações – estruturais, pedagógicas e formativas – a fim de implementá-la. No entanto, as proposições contidas neste documento nacional para este fim – a educação bilíngue - não se evidenciam claramente nas concepções relacionadas à educação de surdos no estado, dificultando que essas proposições cheguem nas escolas. Diante disso, torna-se complexa a responsabilidade da escola na

construção de concepções e práticas bilíngues, o que incide na necessidade de formação em todos os âmbitos.

O bilíngue evidenciado na escola Shirley Vilhalva ocorre superficialmente e não estruturalmente. Tem sido assumido por indivíduos, não pelo coletivo. Assim, a escola precisa avançar na compreensão da condição bilíngue dos alunos surdos. O cotidiano escolar orienta-se pela Língua Portuguesa e faz algumas concessões para a Língua de Sinais. Não há espaço de circulação efetiva da Libras e nem interesses formativos para os diferentes atores nesta direção.

As concepções dos sujeitos da escola a respeito da educação bilíngue evidenciam elementos importantes para o fechamento deste capítulo. Apesar do discurso premente de que a escola é bilíngue, apenas três dos sujeitos participantes da pesquisa a consideram nesta perspectiva:

Sim. [...] Porque nós temos os profissionais que trabalham com a Língua de Sinais (Marlene, professora da SRM).

Por causa da Libras, [...] porque às vezes eu tenho o meu aluno ouvinte que já aprendeu um monte de coisas com meu aluno surdo e eles conversam, sabe, durante o recreio inteiro. [...] Então, eu acho que é bilíngue por causa da Libras (Vanessa, professora regente, área de Biologia).

Eu acho que é, porque inclusive temos telefone, um telefone instalado para surdo. Antes dos celulares, esse telefone você passa mensagem que é para o surdo passar a se comunicar com outros. Então a Libras não deixa de ser outra língua (Afonso, diretor).

É possível identificar nos trechos das entrevistas que para estes profissionais a escola é bilíngue porque existe a presença da Libras, de alguma forma, em seu cotidiano. Se os surdos estão matriculados e utilizam a Língua de Sinais, então a escola é bilíngue.

Para a técnica do NUESP e duas professoras regentes a escola é parcialmente bilíngue, como se estivesse vivenciando um processo progressivo nesse sentido:

Eu acho que ainda não, porque eu acho assim: para ser bilíngue todo mundo deveria estar sabendo. Então, alguns aceitam que o aluno se comunique, mas alguns não. Eu acho assim, temos que caminhar, eu acho que ainda falta um pouco, estamos engatinhando para conseguir (Alessandra, técnica do NUESP).

Você fala a linguagem deles, talvez não da forma como deveria ser, mas sim. [...] É em partes, porque é um público muito restrito. [...] Só os alunos, os professores não são... mas tem professores aqui especializados que procuram melhorar para trabalhar com esses surdos. Em partes sim, mas na

totalidade, como deveria ser, não (Letícia, professora regente, área de Geografia).

Ela não está assim uma escola... “nossa, vou dar nota dez para essa escola”. Mas acho que ela também não está muito aquém não. Ela tem o pessoal, que são intérpretes [...]. Todos eles estão preparados (Magda, professora regente, área de Língua Portuguesa).

Letícia e Magda concebem a educação bilíngue por meio da presença dos profissionais especializados. Já para os outros sujeitos entrevistados a escola não é bilíngue. A maioria das respostas sobre esta questão tem estrita relação com o não domínio da Libras por todos os profissionais da escola. Ou seja, a escola não é bilíngue porque a Libras não é partilhada por todos. Um outro aspecto que também se evidencia nas respostas refere-se parcialmente ao *status* da Libras na escola. Isto é, a escola não é bilíngue porque ela não é sinalizada e a Língua de Sinais não está presente em todos os espaços físicos. Os discursos de três intérpretes educacionais, a seguir, explicitam estas questões:

O fato dela ter surdos [...] não caracteriza a escola toda como bilíngue. Porque eu acho que para a escola toda ser bilíngue todos deveriam saber... [...] Os surdos quase não têm contato. Quando o surdo vai ou na coordenação ou na direção, o intérprete tem que ir com ele. [...] Creio que o governo tinha que proporcionar um curso para a escola, entendeu, porque todos vão se comunicar com eles (Valentina, intérprete educacional do 6º ano).

Porque se fosse uma escola bilíngue, talvez, provavelmente teria, poderia não ser uma disciplina, mas poderia ser um projeto que tiraria uma aula ou outra de todas as salas para ensinar Libras para os alunos. Do lado da placa escrita “banheiro” teria um sinal lá desenhado “banheiro”, “cozinha”. A tia do lanche falar qual que é o lanche para os alunos em sinais e falando, aí sim seria uma escola bilíngue. Todas as pessoas, todos os alunos, toda a comunidade escolar ter noção da Língua de Sinais, aprender pelo menos o básico para poder ter uma socialização com o surdo (Carlos, intérprete educacional do 8º ano e da SRM).

Raquel: Você acha que a escola é bilíngue?

Marina: O nome sim, você fala que tem, mas nem todos sabem. [...]

Raquel: Ela é considerada uma escola bilíngue.

Marina: Chamada bilíngue.

Raquel: E porque você acha que ainda não é bilíngue?

Marina: Porque falta isso. Falta mais divulgação, falta mais incentivo, falta isso para a escola (Marina, intérprete educacional do 8º e do 9º ano).

Duas professoras regentes também consideram que para a escola ser bilíngue todos os profissionais deveriam saber Libras. O relato de uma delas explicita isso:

[...] Para falar que é uma escola bilíngue eu acho que todos os alunos deveriam falar, todos os alunos deveriam se inteirar. Por exemplo, mesmo que não fossem os alunos, mas eu já vi [...] o D.A. tentando conversar com o coordenador e não conseguia porque não entendia. O coordenador falava: “o que ela falou?” para o intérprete. Então, não considero uma escola bilíngue. Para ser uma escola bilíngue os professores, os coordenadores, a direção, os funcionários, o administrativo teria que falar Libras (Denise, professora regente, área de Língua Inglesa).

Por fim, a opinião de Vivian, gestora da área de Educação Especial no estado, vai ao encontro da opinião da maioria dos profissionais da escola. Ela ressalta que:

A escola bilíngue não é aquela que tem o intérprete, é aquela que todos sabem. Não só o professor. Todos eles da escola. Porque é muito ruim em pleno século XXI o aluno não poder se comunicar dentro da escola. Só o intérprete. Então, trabalho em grupo, o intérprete tem que estar lá. Por exemplo, no intervalo, se ele quer participar de alguma coisa, ou qualquer atividade dentro da escola que não precisaria desse professor, que ele poderia se comunicar. Comunicação que é a base de tudo, tudo parte da comunicação e aí não poder se comunicar dentro da escola? Já não consegue ter um bom desenvolvimento (Vivian, gestora da área de Educação Especial do estado).

A maioria tem consciência de que a escola não é bilíngue, contradizendo o discurso nela mesma veiculado. Mas é interessante perceber nos trechos evidenciados, a ênfase na circulação da Libras. Se todos souberem Libras, então a escola será bilíngue. Pelos princípios apresentados, sabe-se que não. Este é um aspecto de fundamental importância. Porém, não é apenas a presença da Libras que garante uma proposta bilíngue para surdos. Trata-se de uma concepção de escola, que fundamenta todas as vivências escolares. Nesse sentido, outros elementos, especialmente no âmbito das práticas pedagógicas, precisam ser ponderados e não são mencionados.

Por tudo que foi neste capítulo evidenciado, concorda-se com Padilha (2007, p. 139):

Há uma urgência de caminhar além das constatações, mesmo reconhecendo que elas são necessárias ao conhecimento da realidade e que dela precisamos para planejar ações; precisamos ir além das críticas, ainda que sem elas não se abram caminhos alternativos e com elas possamos dizer o que “não” queremos. O simples acesso à escola não é suficiente, ainda que muitíssimo necessário e condição indispensável de inserção cultural (grifo da autora).

As constatações foram feitas. As críticas também. O “não” está presente. Mas é preciso continuar acreditando no “sim”. São as contradições inerentes aos espaços sociais. Apesar das evidências apontarem para o “não bilíngue”, para o “parcialmente bilíngue”, não

há dúvidas de que a presença de surdos na escola pesquisada abala suas estruturas. Mesmo que nem todos os sujeitos entrevistados percebam, a escola não é a mesma. Há uma língua diferente em ação, mesmo que ainda de forma restrita. Há um incômodo, um estranhamento, algo que pode mobilizar as transformações necessárias na direção de uma educação que contemple, cada dia mais, as singularidades linguísticas dos alunos surdos. Eles, “os outros”, estão presentes e fazem parte, de alguma forma, dos enunciados da escola. Não é suficiente, mas é o início do caminho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há e haverá sempre a necessidade de reflexão sobre nossos modos de ação sobre o mundo [...]. Nossa relação com o conhecimento passa, inevitavelmente, pelas relações com o conhecimento dos outros em um movimento dialógico constante (PADILHA, 2011, p. 106).

O objeto deste estudo foi a educação de surdos. Sua particularidade situou-se nas experiências (inclusivas e bilíngues) de uma realidade escolar, engendradas na singularidade do estado de Mato Grosso do Sul. O foco de análise se voltou para uma escola estadual organizada como polo na educação de surdos que se auto intitula bilíngue.

Para alcançar as percepções a respeito desta escola utilizamos, neste trabalho, os documentos nacionais e estaduais que compõem a política de Educação Especial e os discursos de gestores, professores regentes, intérpretes educacionais, alunos e instrutor surdo.

A tese defendida, considerando a abordagem histórico-cultural, é a de que a educação de surdos pode orquestrar-se em uma perspectiva inclusiva/bilíngue. Para tanto, a Libras deve ter centralidade na ação pedagógica. A constituição da educação bilíngue para surdos no contexto da educação inclusiva está nos limites e possibilidades engendrados neste paradigma podendo determiná-lo ou ser determinado por ele.

Busca-se, neste momento de reflexões finais, explicitar brevemente os principais argumentos evidenciados em todo o trabalho que sustentaram esta tese. Para construí-los retoma-se o objetivo central da pesquisa, qual seja: evidenciar a proposta de educação para surdos no estado de Mato Grosso do Sul a fim de identificar seu delineamento em uma escola polo para surdos focando a educação bilíngue no contexto da educação inclusiva.

A proposta de educação para surdos no estado de Mato Grosso do Sul se sustenta no universo da educação inclusiva, entendida como a matrícula em classes comuns do ensino regular, com apoio do intérprete educacional na sala de aula e acompanhamento no contraturno na SRM. Para somar à implementação desta proposta conta-se com os serviços do NUESP e do CAS.

Esta proposição, enquanto forma de organização da educação inclusiva, está presente na escola pesquisada. Além disso, a educação inclusiva, enquanto discurso aceitável e moralmente justificável, se evidencia nos depoimentos dos sujeitos entrevistados. Defendeu-se neste trabalho o entendimento da educação como o direito de participar e aprender na escola. A educação inclusiva, enquanto paradigma, apesar de servir aos interesses do capital, se coloca como uma oportunidade de acesso aos conhecimentos científicos acumulados

historicamente, bem como à vivência de experiências culturais e interacionais a grupos de alunos que estavam à margem deste direito.

Porém, a realização da educação inclusiva na prática escolar não é uma tarefa fácil. O que parece obvio em um primeiro momento (participar e aprender), na realidade concreta da escola depende de inúmeros fatores: a forma como a escola se organiza e estrutura os serviços, a proposta pedagógica, a organização do tempo escolar, as práticas pedagógicas, a estrutura física, os recursos materiais, as concepções de ensino e de aprendizagem, os processos avaliativos, dentre outros.

Tendo estes aspectos em mente é possível afirmar que a escola Shirley Vilhalva, no que tange ao atendimento educacional direcionado aos alunos surdos, se aproxima e se distancia de práticas inclusivas. O principal aspecto que inviabiliza a educação inclusiva está na ausência de um projeto de escola nesta direção. A aproximação de práticas inclusivas ocorre por meio de iniciativas individuais.

Dessa forma, as especificidades atinentes à educação de surdos e à surdez não são objetos centrais de discussão na escola – os saberes sobre as especificidades dos alunos surdos não são/estão plenamente sistematizados e socializados; e as práticas realizadas não são avaliadas coletivamente para refletir sobre sua adequação e possibilidades de mudanças. Assim, cristaliza-se a ideia de que os surdos, por estarem inseridos no contexto escolar, estão aprendendo, se desenvolvendo e socializando.

De fato, o desafio de transformar escolas comuns em escolas inclusivas para surdos é amplo e complexo, pois “não se trata de inserir a criança surda nas atividades propostas para ouvintes, mas de pensar atividades que possam ser integradoras e significativas para surdos e ouvintes” (LACERDA, 2006, p. 182).

Acredita-se que a discussão sobre a construção de uma escola inclusiva para surdos pode levar a aproximações da proposta bilíngue e talvez seja este o caminho viável para a escola pesquisada avançar nessa direção, pois a reflexão sobre propostas educacionais que sejam significativas para surdos levam a uma (des)estruturação de um espaço escolar monolíngue na direção para uma proposição bilíngue. Uma educação bilíngue para surdos é aquela que contempla, prioritariamente, a língua utilizada por esses alunos, ou seja, a Língua de Sinais.

A presença da Libras por meio dos alunos surdos, do instrutor surdo (em alguns casos) e dos intérpretes educacionais não é suficiente, porque para ser bilíngue a Língua de Sinais precisa ganhar um espaço legítimo. A escola se organiza (também) a partir de um território

linguístico e este território deve ser compartilhado por todos os sujeitos que são e fazem este espaço (GÓES, 2000).

Assim, a implementação de uma abordagem bilíngue em uma escola inclusiva exige muitos esforços, pois todos os aspectos que precisam ser garantidos para que a escola seja inclusiva, neste caso (da perspectiva bilíngue) precisam ser oferecidos também em uma outra língua. Faz-se necessário, inicialmente, que os princípios da educação bilíngue componham a concepção da escola. Então, com um intenso pensar e repensar das práticas pedagógicas é possível uma aproximação dessa proposta.

Os resultados deste estudo demonstram que este é o maior desafio da escola pesquisada, pois a educação bilíngue não se revela nas concepções e percepções da escola. As práticas bilíngues evidenciadas são solitárias e, muitas vezes, não são percebidas. Acontecem no imprevisto e no imprevisto.

O próprio discurso de escola bilíngue, que fundamentou a gênese desta pesquisa, não é compartilhado pela maioria dos sujeitos entrevistados, o que indica o distanciamento dessa proposta em vários aspectos: da concepção à materialização. Assim, para que a escola Shirley Vilhalva seja plenamente bilíngue, o caminho a se percorrer precisa ser iniciado a partir do entendimento do que significa uma educação bilíngue. A presença dos alunos surdos na escola pode possibilitar a necessidade de pensar e construir, coletivamente, uma escola que alcance suas singularidades e particularidades.

Uma das conclusões importantes que o estudo revelou é que a concentração de surdos em uma escola, isto é, a organização de uma escola polo, evidencia possibilidades concretas para mudanças efetivas. Esta forma de organização, no caso dos alunos surdos, comprova-se como um avanço no estado de Mato Grosso do Sul, pois permite trocas linguísticas, concentração de serviços e profissionais qualificados, bem como a construção de saberes específicos relacionados a um grupo de alunos.

Conforme Góes (2004, p. 74), a proposição de escolas polos, podendo ser consideradas unidades de referência, ocorrem para “a concentração de recursos humanos e materiais, permitindo um projeto mais adequado às metas da inclusão”.

Assim, é possível afirmar que a escola pesquisada tem as condições para se transformar diariamente e avançar cotidianamente no atendimento educacional direcionado aos alunos surdos. Todavia, para tanto é preciso ainda se atentar para a dinâmica escolar já instaurada a fim de rever os pontos de tensões e fragilidades, avaliá-los e, a partir disso, elaborar um projeto coletivo de escola que tenha como uma de suas metas o oferecimento de uma educação pautada a partir também das especificidades dos alunos surdos. Ser uma escola

polo apenas para concentrar alunos surdos e reduzir custos não impacta o processo de escolarização desses alunos, mas saber aproveitar as possibilidades advindas deste tipo de organização pode ser a força motriz para alavancar as transformações necessárias no ambiente escolar.

Para a implementação da educação inclusiva, especialmente nos moldes do MEC, as escolas polos apresentam melhores condições para resultados eficazes, particularmente no caso dos alunos surdos. Entretanto, a organização em escolas polos não é suficiente para a construção de uma escola bilíngue, apesar de ser uma proposição que permite avanços a depender do coletivo escolar que vise este fim. Por esta consideração é possível discutir a hipótese que precedeu este estudo.

A pesquisa partiu da hipótese de que a escola Shirley Vilhalva, apesar do discurso de ser bilíngue, aproxima-se mais das proposições legais relacionadas à educação inclusiva e coloca em prática poucos princípios da educação bilíngue. Considerando os argumentos até aqui explicitados e os que seguem é possível dizer que esta hipótese se confirma no estudo.

A escola pesquisada se aproxima mais das proposições legais relacionadas à educação inclusiva especialmente pelos serviços oferecidos. Porém, a forma como esses serviços são organizados no cotidiano escolar não possibilita plena participação e aprendizagem dos alunos surdos. É por este motivo que a escola não pode ser considerada plenamente inclusiva (para surdos). Os profissionais precisam dialogar entre si a fim de realizar um planejamento coletivo que contemple as necessidades desses alunos. Como enfatiza Góes (2000), quando as referências da escola são ouvintes, o pertencimento do aluno surdo a este espaço ocorre apenas de forma circunstancial. Portanto, faz-se necessário ainda modificar as referências da escola no que tange às particularidades dos alunos surdos de forma articulada com as proposições pensadas para os alunos ouvintes.

Esse aspecto é de fundamental importância para o alcance de práticas bilíngues. Se as referências da escola não se modificarem os princípios da educação bilíngue continuarão distantes da realidade escolar. Fernandes (2014, p. 154) contribui com esta reflexão ao afirmar que:

[...] essa experiência fortemente demarcada pela passividade na posição do aluno, estruturada em um modelo restrito de interlocução cuja principal estratégia de acesso ao conhecimento resume-se à mediação do tradutor e intérprete de Libras, não poderia ser qualificada como um modelo de educação bilíngue e, conseqüentemente, de educação inclusiva.

A presença do intérprete educacional, do instrutor surdo e da SRM na escola Shirley Vilhalva, apesar de ser um diferencial de importância, não transforma um projeto educacional ouvinte em um projeto educacional que contemple as particularidades dos alunos surdos. Há a presença da Libras, isso é inegável. Há surdos, há intérpretes. Mas esta língua não pode ser utilizada de maneira instrumental. Ela precisa alcançar as práticas pedagógicas. Estratégias bilíngues, em que a Libras ocupe o mesmo lugar de destaque que a língua oral se colocam no horizonte como o grande desafio da escola. Que estratégias seriam essas?

Alguns exemplos podem ser dados: aulas não apenas com recursos visuais, mas a partir deles; filmes que retratem expressões corporais e faciais, sem a presença da língua oral; palestras ou momentos de interação na sala de aula com surdos adultos, podendo-se utilizar da presença do instrutor surdo para tanto; atividades para todos os alunos em que a Libras seja colocada em evidência, utilizando-se dos próprios sinais da língua; trabalhos em grupos em que a Libras seja o foco; momentos de aprendizagem da Língua de Sinais durante as aulas em que os próprios alunos surdos ou instrutor surdo poderiam mediar.

Enfim, é preciso criar condições para que tanto a Língua de Sinais quanto a língua oral dialoguem no mesmo espaço, apesar de se tratarem de modalidades tão distintas. Uma sala de aula em que duas línguas estão em constante circulação pode, então, ser chamada inclusiva/bilíngue. Mas uma sala de aula em que a Libras seja apenas e tão somente mediada pelo intérprete educacional, com caráter instrumental, não.

Evidenciou-se, na escola pesquisada, uma ideia tão arraigada de que os surdos são “normais”, “iguais” - provavelmente construída de forma equivocada a partir da concepção de que na perspectiva da educação inclusiva todos devem ser tratados da mesma maneira, sem diferenciações - que pode ocorrer, em diferentes situações, um apagamento da Libras.

Nesse sentido, o desenvolvimento humano dos alunos surdos, que é um sistema complexo que só ocorre a partir de interações significativas, pode estar/ficar comprometido, bem como os processos enunciativos, já que todo processo enunciativo é dialógico; e a dialogia depende de uma interação linguística. Além disso, não há um entendimento, por parte da maioria dos sujeitos da escola, sobre a relação entre pensamento e linguagem. Sendo assim, a compreensão da Libras como elemento fundador e mediador do conhecimento se coloca de forma distanciada da realidade prática.

Considerando as bases epistemológicas deste estudo evidencia-se que o diálogo somente se configura com interlocutores ativos. Para tanto é preciso a partilha de um território linguístico comum. Assim, o desenvolvimento dos alunos surdos socialmente, culturalmente e

pedagogicamente só será alcançado quando houver esta partilha efetiva dos territórios linguísticos.

Para concluir essas breves reflexões considera-se importante destacar as possibilidades construídas no decorrer do estudo a respeito da educação de surdos em uma perspectiva inclusiva/bilíngue.

A intersecção entre a educação inclusiva e a educação bilíngue possibilita um repensar da escola, visando sua transformação. Se a escola for bilíngue, centralizando a Língua de Sinais em todos os percursos e processos, os alunos surdos terão mais possibilidades de participar e aprender aproximando-os, de fato, dos pressupostos da educação inclusiva. Para tanto, muitos aspectos precisam convergir, como explicitam Góes e Barbeti (2009, p. 128):

São várias as demandas postas para a escola que pretende incluir alunos surdos e fazê-lo com base numa abordagem bilíngue. A implantação de programas com esse propósito não é simples, exigindo cuidados especiais na organização curricular e no projeto pedagógico, que devem ser consistentes com o direito do aluno a uma aprendizagem escolar que respeite sua singularidade linguística e cultural. Esse desafio torna-se mais complexo quando se trata de articular a educação bilíngue e a inclusão escolar, o que merece análises e discussões quanto à viabilidade e às condições necessárias para a formação bilíngue da criança surda no âmbito da escola regular.

Esses são os desafios visualizados nesta pesquisa. São desafios não apenas da escola Shirley Vilhalva, mas da educação de surdos materializada nas diferentes instituições escolares do país. A educação bilíngue no contexto da educação inclusiva só e apenas será possível se a escola se mobilizar na construção coletiva de um projeto em que duas línguas coexistam, dialoguem, sejam partilhadas, vivenciadas plenamente e valorizadas igualmente.

Para tanto, coloca-se em evidência, dentre tantos aspectos, a formação dos profissionais da educação, desde os gestores até os professores. A educação bilíngue para surdos não está, ainda, materializada nas proposições legais do estado de Mato Grosso do Sul, da mesma forma que ocorre no território nacional, com exceção de algumas tentativas em andamento em poucos estados brasileiros. Cita-se, como exemplo, o estado de São Paulo, que tem promovido espaços bilíngues especialmente na rede municipal de ensino (LACERDA, ALBRES E DRAGO, 2013). Assim, essa proposta, enquanto concepção de educação e de escola, precisa ser construída. Este aspecto merece aprofundamentos e estudos a fim de contribuir com este intento.

Voltando à tese defendida nesta pesquisa afirma-se que a escola, como um direito do aluno surdo, só será a ele significativa, o que referencia sua qualidade, se ela se amparar em

uma abordagem bilíngue. Não adianta ser apenas inclusiva, permitindo o acesso e o uso da Língua de Sinais. Esta língua precisa ter centralidade. O caminho a ser percorrido nesta direção parece longo. Porém, acredita-se ser possível percorrê-lo. Dessa forma e visando responder uma das perguntas lançadas na Introdução deste trabalho, admite-se ser possível “misturar” proposições inclusivas e bilíngues no espaço escolar.

Visando este fim vive-se no país, atualmente, diversas tensões. Uma delas trata-se do “lugar” da educação de surdos. Há discussões que defendem políticas linguísticas ao invés de serviços do campo da Educação Especial a fim de alcançar as especificidades dos alunos surdos (BRASIL, 2014; SKLIAR, 2013a). A saída deste público-alvo de alunos da Educação Especial e a instauração de uma política linguística específica para surdos no país resolveria os problemas identificados na escola regular comum no que tange à escolarização desses alunos?

Conclui-se, neste trabalho, que a questão central para a educação de surdos está na reflexão sobre a educação como um todo e a escola de forma específica. A língua se coloca como um aspecto fundamental? Sim. Mas acredita-se no poder transformador da escola e dos sujeitos que a vivenciam para o alcance de respostas educativas que contemplem a todos os alunos, inclusive os surdos. Neste caminhar, as políticas linguísticas podem e devem somar às proposições da Educação Especial, pois é possível sua convergência para o mesmo fim. Trata-se de uma soma de esforços em prol de vivências escolares significativas para os alunos surdos, não apenas em espaços únicos e fechados, mas em qualquer e todo espaço que se constitui escolar.

Se a educação é uma síntese de múltiplas, complexas e dinâmicas contradições, isso quer dizer que ela é histórica. Está situada em um tempo e espaço que podem ser alterados. As condições, internas e externas que nela estão engendradas, podem determinar sua transformação, em busca de uma realidade escolar significativa aos alunos surdos, que contemple sua condição bilíngue; ou a reprodução das práticas conservadoras, amparadas em uma referência monolíngue. Espera-se que esta pesquisa contribua para a primeira opção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan. **Formação de instrutores de Libras surdos**: relatos sobre a apropriação de modos de conduzir uma aula. 2014. Disponível em: <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=23&idart=369>>. Acesso em jul. 2015.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SZYMANSKI, Heloísa. A dimensão afetiva na situação de entrevista de pesquisa em educação. In: SZYMANSKI, Heloísa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 3. ed. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2010, p. 87-98. (Série: Pesquisa em educação).

ALVES, Cristina Nacif. O coordenador pedagógico como agente para a inclusão. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 83-106.

ALVES, Gilberto Luiz. Universal e singular: em discussão a abordagem científica do regional. **I Encontro de Pesquisadores da UFMS sobre questões latino-americanas**. Campo Grande, 1995, p. 01-10.

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção: A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar, v. 04).

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 09-23.

ARANTES, Ana Carolina Caetano; SOUZA, Vilma Aparecida de. Educação de alunos surdos na perspectiva inclusiva: limites e possibilidades nas escolas públicas brasileiras. In: SILVA, Lázara Cristina da; MOURÃO, Marisa Pinheiro; SILVA, Wender Faleiro da (Orgs.). **Atendimento educacional para surdos**: tons e cores da formação continuada de professores no exercício profissional. Uberlândia: EDUFU, 2014, p. 73-91. (Coleção: Educação Especial e Inclusão Escolar: políticas, saberes e práticas; Série: Novas pesquisas e relatos de experiências, v. 05).

ARRUDA, Elcia Esnarriaga de; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; SANTOS, Marielle Moreira. Educação Especial: o custo do atendimento de uma pessoa com necessidades educativas especiais em instituição pública estatal e não estatal, em MS, 2004. In: NERES, Celi Corrêa; LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério (Orgs.). **Educação Especial em foco**: questões contemporâneas. Campo Grande, MS: Editora Uniderp, 2006, p. 89-116.

ASPILICUETA, Patrícia, *et al.* A questão linguística na inclusão escolar de alunos surdos: ambiente regular inclusivo versus ambiente exclusivamente ouvinte. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 19, n. 03, p. 395-410, jul./set. 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BAPTISTA, Claudio Roberto. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 83-93.

BAPTISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington**: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. São Paulo: Secretaria Operativa Consulta Popular, 2005. (Cartilha n. 07).

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 73-81.

_____. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p. 101-122, jan./mar. 2014.

BOAVENTURA, Edivaldo. **A educação brasileira e o direito**. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1997.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1974.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma do Estado dos anos 90**: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. (Cadernos MARE da reforma do estado, v. 01).

BRUNO, Lucia. Reestruturação capitalista e Estado Nacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. (Orgs.). **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 13-41.

BUENO, Carmelita Cristina de Oliveira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Público e privado: a educação especial na dança das responsabilidades. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs.). **O público e o privado na educação**: interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005, p. 119-136.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (Orgs.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Martins; Brasília, DF: CAPES, 2008, p. 43-63.

CAIADO, Katia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 02, p. 303-315, mai./ago. 2009.

CARVALHO, Nelma Cristina de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A Libras no atendimento educacional especializado: base para o letramento em Libras e em Português. In: SILVA, Lázara Cristina da; MOURÃO, Marisa Pinheiro; SILVA, Wender Faleiro da (Orgs.). **Atendimento educacional para surdos: tons e cores da formação continuada de professores no exercício profissional**. Uberlândia: EDUFU, 2014, p. 133-142. (Coleção: Educação Especial e Inclusão Escolar: políticas, saberes e práticas; Série: Novas pesquisas e relatos de experiências, v. 05).

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

_____. Educação Inclusiva: do que estamos falando? **Revista de Educação Especial**. Santa Maria, n. 26, p. 19-30, 2005.

_____. Políticas em educação especial. In: MANZINI, Eduardo José (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006, p. 87-96.

_____. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CASTANHO, Sérgio. Globalização, redefinição do Estado Nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003, p. 13-37. (Coleção: Educação contemporânea).

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: BÓGUS, Lucia; YAZBEK, Maria Carmelita; WANDERLEY, Mariangela Belfiore (Orgs.). **Desigualdade e a questão social**. 4. ed. São Paulo: Educ, 2013, p. 27-60.

CATANANTE, Bartolina Ramalho. A política educacional em Mato Grosso do Sul (1999-2002). **I Congresso Ibero-Brasileiro, VI Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação e IV Congresso do Fórum Português de Administração Educacional**. Elvas, Portugal, 29 e 30 de abril de 2010; Cáceres e Mérida, Espanha, 01 e 02 de maio de 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/17.pdf>>. Acesso em jul. 2013.

CAVALCANTE, Eleny Brandão. **A institucionalização da Língua Brasileira de Sinais no currículo escolar: a experiência da Secretaria Municipal de Educação de Castanhal/PA**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, UFP, Belém/PA, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção: Primeiros passos).

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DALAROSA, Adair Ângelo. Globalização, neoliberalismo e a questão da transversalidade. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003, p. 197-217. (Coleção: Educação contemporânea).

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. (Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf>. Acesso em abr. 2015.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A Língua de Sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 16, n. 91, p. 583-597, mai./ago. 2005.

DUPAS, Gilberto. A lógica da economia global e a exclusão social. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 12, n. 34, p. 121-159, 1998. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/iea/revista/autores/autoresd.html>>. Acesso em mar. 2015.

ESPÍNDOLA, Ana Lúcia. A alfabetização em Mato Grosso do Sul (1983-1990). **Intermeio**. Revista do Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, v. 03, n. 06, p. 13-25, 2000.

FERNANDES, Eulalia; CORREIA, Cláudio Manoel de Carvalho. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES, Eulalia (Org.). **Surdez e Bilinguismo**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 07-25.

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos**. Curitiba: Intersaberes, 2012. (Série: Inclusão escolar).

_____. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 59-81.

_____. Avaliação escolar e educação bilíngue para surdos: a questão das línguas na política de inclusão. In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves (Orgs.). **A escola e o público-alvo da Educação Especial: apontamentos atuais**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014, p. 141-158.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 21-48.

FERREIRA, Windys B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 211-238.

FILHO, José Camilo dos Santos. Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: FILHO, José Camilo dos Santos; GAMBOA, Sílvia Sánchez (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 13-59. (Coleção: Questões da nossa época).

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 162-181.

GARCIA, Kelly Cristiny de Lima. **O papel do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul na definição das políticas públicas setoriais: 1995-2002**. 2004. 136p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande/MS, 2004.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Reflexões teórico-metodológicas acerca das políticas para a Educação Especial no contexto educacional brasileiro. **Revista da FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador, BA: UNEB, v. 16, n. 27, p. 131-142, jan./jun. 2007.

_____. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 11-23.

_____. Política nacional de Educação Especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011, p. 65-78.

_____. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GESUELI, Zilda Maria. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção: Educação contemporânea).

_____. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Orgs.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000, p. 29-49.

_____. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 69-91. (Coleção: Educação contemporânea).

_____. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 37-46.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; BARBETI, Renato de Souza. As interações da criança surda no espaço do recreio e sua formação bilíngue. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Orgs.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 127-141.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; TARTUCI, Dulcéria. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In: LODI, Ana Claudia Balieiro, *et al* (Orgs.). **Letramento e minorias**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 110-119.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 79-108.

GRANEMANN, Jucélia Linhares. **Educação Inclusiva: análise de trajetórias e práticas pedagógicas**. 2005. 201p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, Campo Grande/MS, 2005.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO (GEGe). **Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HOFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedec**. Campinas: CEDES, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. (Re)elaborando o significado de docência. In: SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes; CARVALHO, Marlene Araújo de. (Orgs.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 55-74.

ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 9. ed. São Paulo: Summus, 1998, p. 119-134.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção: Educação contemporânea).

JESUS, Denise Meyrelles de; ALVES, Edson Pantaleão. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011, p. 17-28.

KARNOPP, Lodenir Becker. Práticas de leitura e escrita entre os surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 153-171.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Conhecimento e análise da política de atendimento educacional ao portador de necessidades especiais no estado de Mato Grosso do Sul. In: SENNA, Ester (Org.). **Política educacional de Mato Grosso do Sul nas trajetórias das políticas sociais: análise e diagnóstico (1980-1990)**. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2000, p. 139-166.

_____. Práticas pedagógicas e o acesso ao conhecimento: análises iniciais. In: MANZINI, Eduardo José (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006, p. 79-86.

_____. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 17, p. 41-58, mai./ago. 2011, edição especial.

_____. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, mai./ago. 2014.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; ARRUDA, Elcia Esnarriaga de; BENATTI, Marielle Moreira Santos. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, Denise Meyrelles de, *et al.* (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 21-31.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos Cedes**. Campinas, Ano XIX, n. 46, p. 68-80, set. 1998.

_____. O intérprete de Língua de Sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Orgs.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000, p. 51-84.

_____. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, mai./ago. 2006.

_____. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 13, n. 02, p. 257-280, mai./ago. 2007.

_____. **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental.** Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

_____. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 247-287.

_____. O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, Ana Claudia Balieiro, *et al* (Orgs.). **Letramento e minorias.** 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 120-128.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Orgs.). **Uma escola, duas línguas:** letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009a, p. 143-160.

_____. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Orgs.). **Uma escola, duas línguas:** letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009b, p. 11-32.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos do estado de São Paulo. **Revista Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 39, n. 01, p. 65-80, jan./mar. 2013.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **Deficiência e trabalho:** redimensionando o singular no contexto universal. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção: Polêmicas do nosso tempo).

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 05-20.

_____. Contribuições para o debate sobre a política de inclusão. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de (Orgs.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade.** 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 27-32.

_____. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Cadernos Cedex.** Campinas, v. 34, n. 93, p. 191-205, mai./ago. 2014.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 31, n. 112, p. 919-938, jul./set. 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção: Docência em formação).

LISSI, Maria Rosa; SVARTHOLM, Kristina; GONZÁLEZ, Maribel. El enfoque bilíngüe em La educación de sordos: SUS implicancias para La enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. **Estudios Pedagógicos XXXVIII**, n. 02, p. 299-320, 2012.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos**. 2004. 248p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade de São Paulo, PUC, São Paulo/SP, 2004.

_____. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. In: Secretaria de Educação a Distância – SeaD/UFSCar. **Língua Brasileira de Sinais – Libras: uma introdução**. São Carlos, UFSCar, UAB, 2011, p. 83-99.

_____. Educação bilíngüe para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/2005. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 01, p. 49-63, jan./mar. 2013.

_____. Práticas de leitura desenvolvidas por alunos surdos: um diálogo entre línguas. In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves (Orgs.). **A escola e o público-alvo da Educação Especial: apontamentos atuais**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014, p. 123-139.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LUCIANO, Rosana de Toledo. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em Língua Brasileira de Sinais. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Orgs.). **Uma escola, duas línguas: letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 33-50.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (Temas & Educação).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MACHADO, Paulo Cesar. A mediação do ensino de Biologia na aprendizagem escolar do surdo por meio do SES. In: RAMIREZ, Alejandro Rafael Garcia; MASUTTI, Mara Lúcia (Orgs.). **A educação de surdos em uma perspectiva bilíngüe: uma experiência de elaboração de *softwares* e suas implicações pedagógicas**. Florianópolis: UFSC, 2009, p. 39-65.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção: Cotidiano escolar).

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina, PR: Eduel, 2003, p. 11-25 (Coleção: Perspectivas multidisciplinares em educação especial).

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997. (Coleção: Temas de atualidade).

MARTINS, Vicente. **A Lei Magna da Educação**. 2002. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/ldb.html>>. Acesso em abr. 2014.

MARTINS, Mônica Astuto Lopes; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O professor surdo: prática em sala de aula/sala de atendimento educacional especializado. In: SILVA, Lázara Cristina da; DANELON, Márcio; MOURÃO, Marisa Pinheiro (Orgs.). **Atendimento educacional para surdos: educação, discursos e tensões na formação continuada de professores no exercício profissional**. Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 39-51. (Coleção: Educação Especial e Inclusão Escolar: políticas, saberes e práticas. Série: Novas pesquisas e relatos de experiências, v. 03).

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MASSONI, Maria Ignacia; SIMÓN, Marina. El contrato didáctico en el marco de las políticas lingüísticas argentinas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: processos e projetos pedagógicos**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 57-75.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Inclusão Escolar e Educação Especial: das diretrizes às realidades das escolas. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Orgs.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010, p. 79-88.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

_____. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 22, n. 57, p. 93-109, mai./ago. 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 41, p. 80-93, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIRO, Cícera A. Lima. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 349-365.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a, p. 09-29.

_____. Trabalho de campo: contexto de observação. Interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b, p. 61-77.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

_____. Surdez e Linguagem. In: LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: UdUFSCar, 2013, p. 13-26.

NERES, Celi Corrêa. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas**. 2010. 158p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, USP, São Paulo/SP, 2010.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. A entrevista em Educação Especial: questões metodológicas. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amelia; OMOTE, Sadao (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina, PR: Eduel, 2003, p. 27-42. (Coleção: Perspectivas multidisciplinares em educação especial).

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; LEITE, Lucia Pereira. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: avaliação e políticas públicas educacionais**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, out./dez. 2007.

OLIVEIRA, Eloiza de; MACHADO, Katia da Silva. Adaptações curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007, p. 36-52. (Coleção: Questões atuais em educação especial).

OLIVEIRA, Fabiana Maria das Graças Soares de. **As salas de recursos como apoio pedagógico especializado à educação escolar do deficiente mental**. 2004. 140p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande/MS, 2004.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. O Público e o Privado na Educação de Mato Grosso do Sul. In: SENNA, Ester (Org.). **Política educacional de Mato Grosso do Sul nas trajetórias das políticas sociais: análise e diagnóstico (1980-1990)**. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2000, p. 255-303.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. O discurso da inclusão social e escolar: o sim e o não. In: JESUS, Denise Meyrelles de, *et al.* (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 135-144.

_____. Trabalho pedagógico: conhecimento, experiência e formação. In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco (Orgs.). **Educação Especial e**

Educação Inclusiva: conhecimentos, experiências e formação. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011, p. 104-114.

PAULA, Ana Paula Paes de. **Por uma nova gestão pública:** limites e potencialidades da experiência contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

PELUSO, Leonardo. Dificultades en la implementación de la educación bilíngue para el sordo: el caso de Montevideo. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos:** processos e projetos pedagógicos. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 87-103.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 51-73.

PINHEIRO, Odette de Godoy. Entrevista: uma prática discursiva. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano:** aproximações teóricas e metodológicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 183-214.

PRADO, Eleutério. **Desmedida do valor:** crítica da pós-grande indústria. São Paulo: Xamã, 2005. (Coleção: Labirintos do trabalho).

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-73.

_____. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para a Educação Especial. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia (Orgs.). **Das margens ao centro:** perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010, p. 61-78.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. O “bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 187-200.

QUILES, Raquel Elizabeth Saes. **Políticas Públicas em Educação Especial pós 1994:** um estudo sobre o conceito de surdez. 2008. 192p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande/MS, 2008.

RAMIREZ, Paulina. Hacia la construcción de la educación bilíngue/multicultural para los surdos em Colombia. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos:** processos e projetos pedagógicos. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 41-55.

RODRIGUES, David. Educação Inclusiva: mais qualidade à diversidade. In: RODRIGUES, David; KREBS, Ruy; FREITAS, Soraia Napoleão (Orgs.). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais.** Santa Maria: Editora UFSM, 2005, p. 45-63.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos. Planejamento de estratégias para o processo de inclusão: desafios em questão. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 40, n. 02, p. 485-502, abr./jun. 2015.

SANTOS, Lara Ferreira dos; LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de. Atendimento educacional especial e o estudante surdo: o desafio da aprendizagem da Libras em diferentes ambientes. In: SILVA, Lázara Cristina da; MOURÃO, Marisa Pinheiro; SILVA, Wender Faleiro da (Orgs.). **Atendimento educacional para surdos: tons e cores da formação continuada de professores no exercício profissional**. Uberlândia: EDUFU, 2014, p. 143-163. (Coleção: Educação Especial e Inclusão Escolar: políticas, saberes e práticas; Série: Novas pesquisas e relatos de experiências, v. 05).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção: Polêmicas do nosso tempo, v. 05).

_____. História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval. (Orgs.) **História, educação e transformação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 09-31.

_____. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SENNA, Ester. Estado, economia e políticas públicas em Mato Grosso do Sul: balanço da década de 80. In: SENNA, Ester (Org.). **Política educacional de Mato Grosso do Sul nas trajetórias das políticas sociais: análise e diagnóstico (1980-1990)**. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2000, p. 21-78.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**. Florianópolis: UFSC, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, Claudia Lopes da; LEME, Maria Isabel da Silva. O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva. **Psicologia, ciência e profissão**. São Paulo, n. 29, p. 494-511, 2009.

SILVA, Lázara Cristina da. As políticas de formação docente e o movimento de escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. In: DALBEN, Ângela, *et al* (Orgs.). **Coleção didática e prática de ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 336-363.

SILVA, Lázara Cristina da; RODRIGUES, Marilúcia Menezes de. Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses na Educação Inclusiva. In: DECHICHI, Claudia; SILVA, Lázara Cristina da; FERREIRA, Juliene Madureira (Orgs.). **Educação Especial e Inclusão Educacional: formação profissional e experiências em diferentes contextos**.

Uberlândia: EDUFU, 2011, p. 45-93. (Coleção: Educação Especial e Inclusão Escolar: política, saberes e práticas; Série: Novas pesquisas e relatos de experiências, v. 01).

SILVA, Lázara Cristina; GODOI, Eliamar; SOUZA, Vilma Aparecida de. Políticas de inclusão: “vozes e percepções de professores da rede pública do projeto professor e surdez”. In: SILVA, Lázara Cristina da; DECHICHI, Claudia; SOUZA, Vilma Aparecida de (Orgs.). **Inclusão educacional, do discurso à realidade**: construções e potencialidades nos diferentes contextos educacionais. Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 159-176 (Coleção: Educação Especial e Inclusão Escolar: política, saberes e práticas. Série: Novas pesquisas e relatos de experiências, v. 02).

SILVA, Lázara Cristina da, *et al.* As concepções sobre a surdez: construindo sentidos rumo a uma nova prática educacional. In: SILVA, Lázara Cristina da; MOURÃO, Marisa Pinheiro (Orgs.). **Atendimento educacional especializado para alunos surdos**. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 99-103. (Coleção: Educação Especial e Inclusão Escolar: política, saberes e práticas; Material didático, v. 02).

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, 2013a, p. 07-32.

_____. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**: processos e projetos pedagógicos. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013b, p. 07-14.

SOARES, Fabiana Martins Rodrigues; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O aluno surdo em escola regular: um estudo de caso sobre a construção da identidade. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 121-147. (Coleção: Educação contemporânea).

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção: Questões da nossa época).

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SOUZA, Regina Maria de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**: processos e projetos pedagógicos. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 163-187.

SPINK, Mary Jane; MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 41-61.

SVARTHOLM, Kristina. 35 anos de Educação Bilíngue de surdos - e então? **Educar em Revista**. Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 33-50, 2014.

SZYMANSKI, Heloísa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloísa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 3. ed. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2004, p. 09-61. (Série: Pesquisa em educação).

THOMAZI, Áurea Regina Guimarães; ASINELLI, Thania Mara Teixeira. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 35, p. 181-195, 2009.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para Todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TUMOLO, Paulo Sérgio. Trabalho, vida social e capital na virada do milênio: apontamentos de interpretação. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez, v. 23, n. 80, p. 159-178, set. 2003.

UTUARI, Iolanda de Castro. Instrutor Mediador. In: MATO GROSSO DO SUL, Secretaria de Estado de Educação. CAS. **Formação Continuada para Tradutores/Intérpretes de Libras**. Campo Grande, MS, 2012, p. 05-06.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2007. (Série: Pesquisa em educação).

VIGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:

<<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>. Acesso em set. 2013.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em ago. 2013.

_____. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm>. Acesso em jun. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, MEC: 1993. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>>. Acesso em ago. 2013.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: SEESP, 1994.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

Disponível em:

<<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em mar. 2015.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em mai. 2013.

_____. **Decreto nº 3.076**, de 01 de junho de 1999. Cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3076.htm>. Acesso em jul. 2013.

_____. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L10098.htm>. Acesso em jul. 2015.

_____. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em jul. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 17**, de 17 de agosto de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em abr. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>>. Acesso em mai. 2013.

_____. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em jun. 2013.

_____. **Decreto nº 5.296**, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade às pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: direito à diversidade – Documento Orientador**. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>>. Acesso em jul. 2013.

_____. **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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em mar. 2013.

_____. **Decreto nº 5.803**, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Observatório da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5803.htm>. Acesso em abr. 2015.

_____. **Portaria normativa nº 13**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf>>. Acesso em abr. 2015.

_____. **Portaria normativa interministerial nº 18**, de 26 de abril de 2007. Cria o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br>>. Acesso em abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP, 2008.

_____. **Decreto Legislativo nº 186**, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em abr. 2015.

_____. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93163/decreto-6571-08>>. Acesso em abr. 2015.

_____. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em abr. 2015.

_____. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em abr. 2015.

_____. **Resolução nº 04**, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em abr. 2015.

_____. **Decreto nº 7.084**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm>. Acesso em abr. 2015.

_____. **Nota técnica nº 11**, de 07 de maio de 2010. Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Disponível em: <http://agaahsd.org/wp/wp-content/uploads/2013/12/61232notatecnica_n112010.pdf>. Acesso em abr. 2015.

_____. **Manual de orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. 2010. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes_srm_2010.pdf>. Acesso em abr. 2015.

_____. **Decreto nº 7.480**, de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo Direção e Assessoramento Superiores – DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre o remanejamento de cargos em comissão. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm>. Acesso em abr. 2015.

_____. **Nota técnica nº 42**, de 24 de outubro de 2011. Ação de aquisição de transporte escolar acessível. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em abr. 2015.

_____. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em abr. 2015.

_____. **Decreto nº 7.612**, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limites. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em abr. 2015.

_____. **Decreto nº 7.690**, de 02 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo de Cargos em Comissões e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm#art5>. Acesso em abr. 2015.

_____. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em abr. 2015.

_____. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em out. 2015.

_____. **Documento orientador:** Programa Escola Acessível. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em abr. 2015.

_____. **Principais ações e programas de responsabilidade do Ministério da Educação no PPA 2012-2015:** Educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão. Adaptado do Relatório de Gestão – SECADI/MEC – Exercício 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17429&Itemid=817>. Acesso em abr. 2015.

BRASIL. **Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>>. Acesso em mai. 2014.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em abr. 2015.

_____. **Orientações para implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12649%3Adocu>

mento-subsidiario-a-politica-de-inclusao&catid=192%3Aseesp-esducacao-especial&Itemid=860>. Acesso em abr. 2015.

_____. **Documento orientador:** Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. s/d. Disponível em: <<http://www.portalgestorescolar.com.br/file/289586/doc-orientador-multifuncionais.pdf>>. Acesso em abr. 2015.

CAMPO GRANDE. **Lei nº 2.997**, de 10 de novembro de 1993. Dispõe sobre o reconhecimento oficial, no município de Campo Grande-MS, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: <<http://www.mp.ms.gov.br/portal/cao/padrao/exleg.php?id=395>>. Acesso em ago. 2013.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto-Lei nº 08**, de 01 de janeiro de 1979. Dispõe sobre o Sistema Executivo para o Desenvolvimento de Recursos Humanos, autoriza a criação das entidades que menciona e dá outras providências. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/c19b1c307bc93729042571070059deab/559d9a52680f000b04256e8b006e6985?OpenDocument>>. Acesso em jun. 2013.

_____. **Decreto nº 83**, de 14 de março de 1979. Dispõe sobre a composição e o funcionamento do Conselho Estadual de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/0c0418119d33785b04256e2d0065d6b9?OpenDocument>>. Acesso em jun. 2013.

_____. **Decreto-Lei nº 101**, de 06 de junho de 1979. Institui o Sistema Oficial de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/fdb8102609299e8104256e8b006e6921?OpenDocument>>. Acesso em ago. 2013.

_____. **Decreto-Lei nº 117**, de 30 de julho de 1979. Extingue o Sistema Executivo para Desenvolvimento de Recursos Humanos, dispõe sobre os Sistemas Estaduais de Saúde, Ensino e Desenvolvimento Social e dá outras providências. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/db79f567ac48d86804256e8b006e6930?OpenDocument>>. Acesso em abr. 2013.

_____. **Decreto nº 915**, de 24 de fevereiro de 1981. Cria Grupo de Trabalho para estruturar o Sistema de Educação Especial. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/fd8600de8a55c7fc04256b210079ce25/c667c4b6f2d6999e04256e2d0065d829?OpenDocument>>. Acesso em out. 2013.

_____. **Decreto nº 1.231**, de 23 de setembro de 1981. Estabelece a competência, aprova a estrutura básica da Secretaria de Educação (SEMS) e dá outras providências. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/aa603bdb27aedd3604256e2d00666a5f?OpenDocument>>. Acesso em out. 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED nº 59**, de 01 de julho de 1983. Baixa instruções para exame e discussão do Documento “Educação para a Democracia”, com vistas à realização do I Congresso Estadual de Educação para a Democracia. Disponível em:
<<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/e3258672435f390e04257134005057a1/001e8e1cdc82c3d404256f6d004ab861?OpenDocument>>. Acesso em mai. 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED nº 60**, de 23 de setembro de 1983. Fixa normas para a realização dos Encontros Regionais previstos na Resolução/SE nº 59, de 1º de julho de 1983 e dá outras providências. Disponível em:
<<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/e3258672435f390e04257134005057a1/cadf1a5e6552032804256f6d004adc24?OpenDocument>>. Acesso em mai. 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED nº 65**, de 18 de novembro de 1983. Constitui a Comissão Central, encarregada de organizar e coordenar o I Congresso Estadual de Educação para a Democracia, fixa o período de sua realização e dá outras providências. Disponível em:
<<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/e3258672435f390e04257134005057a1/0ec2266c2f30fb1d04256f6d004ba5e2?OpenDocument>>. Acesso em mai. 2013.

_____. **Decreto nº 3.546**, de 17 de abril de 1986. Cria o Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação, com sede no município de Campo Grande-MS e dá outras providências. Disponível em:
<<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/62252e7c2e33b9d804256e2d0067cdc8?OpenDocument&Highlight=2,3.546>>. Acesso em abr. 2013.

_____. **Constituição Estadual**, de 05 de outubro de 1989. Disponível em:
<<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/70445>>. Acesso em ago. 2013.

_____. **Decreto nº 5.614**, de 28 de agosto de 1990. Dispõe sobre a Política Estadual de Atendimento aos Portadores de Deficiência e dá outras providências. Disponível em:
<<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/fd8600de8a55c7fc04256b210079ce25/0f7c262c89ecd8a004256e2d00689a57?OpenDocument>>. Acesso em abr. 2013.

_____. **Decreto nº 6.064**, de 19 de agosto de 1991. Cria Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico nos municípios que menciona e dá outras providências. Disponível em:
<<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/57280e62b260c9f004256e2d00691e61?OpenDocument&Highlight=2,6.064>>. Acesso em mai. 2013.

_____. **Decreto nº 7.382**, de 13 de setembro de 1993. Extingue Agências de Educação, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, e dá outras providências. Disponível em:
<<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/e4ce1a359af4907d04256e2d006986d3?OpenDocument&Highlight=2,7382>>. Acesso em jun. 2013.

_____. **Decreto nº 7.829**, de 16 de junho de 1994. Reorganiza a estrutura, descentralizadas ações de Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico-UIAP da Secretaria de Estado de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/0a8d2ffb8e8da22604256e2d0069877c?OpenDocument&Highlight=2,7829>>. Acesso em mai. 2013.

_____. **Decreto nº 8.559**, de 12 de março de 1996. Dispõe sobre a reorganização da estrutura administrativa e a composição de cargos e funções da Secretaria de Estado de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/b15a7511f54eda5704256e2d006a2250?OpenDocument&Highlight=2,8.559>>. Acesso em jul. 2013.

_____. **Lei nº 1.692**, de 02 de setembro de 1996. Cria o Conselho Estadual da Pessoa Portadora de Deficiência e dá outras providências. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/448b683bce4ca84704256c0b00651e9d/3b4024781227720904256dc50047f79d?OpenDocument&Highlight=2,defici%C3%A4ncia>>. Acesso em mai. 2013.

_____. **Lei nº 1.693**, de 12 de setembro de 1996. Reconhece no Estado de Mato Grosso do Sul, a língua gestual, codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como meio de comunicação objetiva de uso corrente, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mauriciopicarelli.com.br/?pg=noticia&id=52>>. Acesso em jul. 2013.

_____. **Decreto nº 8.782**, de 12 de março de 1997. Cria o Centro Integrado de Educação Especial - CIEE, com sede na capital do Estado, e dá outras providências. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/fd8600de8a55c7fc04256b210079ce25/3cddedc33fc85ab604256e2d006a220d?OpenDocument>>. Acesso em ago. 2013.

_____. **Decreto nº 8.875**, de 16 de julho de 1997. Regulamenta a Lei nº 1.692, de 02 de setembro de 1996, que cria o Conselho Estadual da Pessoa Portadora de Deficiência e dá outras providências. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/fd8600de8a55c7fc04256b210079ce25/70265ae81ed59ba204256e2d006a2050?OpenDocument&Highlight=2,defici%C3%A4ncia>>. Acesso em mai. 2013.

_____. **Lei nº 1.772**, de 29 de setembro de 1997. Dispõe sobre o Programa Estadual de Educação Especial e dá outras providências. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/c19509bd4ab1ed6804256bfd00676ab6?OpenDocument>>. Acesso em ago. 2013.

_____. **Decreto nº 9.404**, de 11 de março de 1999. Cria as Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais – Unidades de Inclusão nos Municípios que menciona e dá outras providências. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/fd8600de8a55c7fc04256b210079ce25/14e5f17eb6e523b403256cd10044230b?OpenDocument>>. Acesso em ago. 2013.

_____. **Decreto nº 10.015**, de 03 de agosto de 2000. Dispõe sobre a Política Estadual para a Promoção e Integração Social da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em:

<<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/b80580d3a3725d0604256c220052b8f2?OpenDocument&Highlight=2,surdez>>. Acesso em jul. 2013.

_____. **Decreto nº 10.323**, de 10 de abril de 2001. Altera dispositivos do Decreto nº 8.875, de 16 julho de 1997, que dispõe sobre o Conselho Estadual da Pessoa Portadora de Deficiência e dá outras providências. Disponível em:

<<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/fd8600de8a55c7fc04256b210079ce25/9558dda471ca5a3904256bfd001536dc?OpenDocument&Highlight=2,defici%C3%Aancia>>. Acesso em jul. 2013.

_____. **Decreto nº 11.027**, de 17 de dezembro de 2002. Cria o Núcleo de Educação Inclusiva, com sede no Município de Campo Grande, e dá outras providências. Disponível em:

<<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/79b65f0015107cac04256c9300429f5d?OpenDocument&Highlight=2,11.027>>. Acesso em out. 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político Educacional – Gestão 2003-2006**. Escola Inclusiva: espaço de cidadania. Campo Grande, MS, 2003.

_____. **Decreto nº 11.107**, de 11 de fevereiro de 2003. Altera e revoga dispositivos do Decreto nº 11.027, de 17 de dezembro de 2002, que criou o Núcleo de Educação Inclusiva, com sede no Município de Campo Grande-MS. Disponível em:

<<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/fd8600de8a55c7fc04256b210079ce25/1b41dc3cb325011b04256cdc0075927a?OpenDocument>>. Acesso em out. 2013.

_____. **Lei nº 2.710**, de 19 de novembro de 2003. Reorganiza o Conselho Estadual da Pessoa Portadora de Deficiência - CONSEP. Disponível em:

<<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/448b683bce4ca84704256c0b00651e9d/8b81157565d350d004256de900723f5b?OpenDocument>>. Acesso em ago. 2013.

_____. **Lei nº 2.787**, de 24 de dezembro de 2003. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Disponível em:

<<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/7162710cfa2eb47704256e0b0049e0b2?OpenDocument&Highlight=2,2.787>>. Acesso em ago. 2013.

_____. **Lei nº 2.791**, de 30 de dezembro de 2003. Aprova do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Disponível em:

<<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/889f7ee8c2214cd504256e1200460728?OpenDocument&Highlight=2,2.791>>. Acesso em ago. 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED nº 1.794**, de 18 de novembro de 2004. Dispõe sobre a organização curricular, para os anos iniciais do ensino fundamental, a partir do ano de 2004, no Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação e dá outras providências. Disponível em:
<<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/e3258672435f390e04257134005057a1/31e17eac65b4906504257220005d0db3?OpenDocument>>. Acesso em mai. 2013.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 7.828**, de 30 de maio de 2005. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino. Disponível em:
<http://www.unisite.ms.gov.br/unisite/sites/cee/geradorhtml/paginasgeradas/msmarques_6328/Delib/del-7828.pdf>. Acesso em mar. 2013.

_____. **Lei nº 3.181**, de 21 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre a Política Estadual para Promoção e Integração Social da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais. Disponível em:
<<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/4b6aa530a5ca985e0425711e0049565b?OpenDocument&Highlight=2,3.181>>. Acesso em jul. 2013.

_____. **Decreto nº 12.170**, de 23 de outubro de 2006. Cria os Núcleos de Educação Especial – NUESP. Disponível em:
<<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/fd8600de8a55c7fc04256b210079ce25/9e52d87d4be8d8430425721100485aea?OpenDocument>>. Acesso em out. 2013.

_____. **Decreto nº 12.192**, de 21 de novembro de 2006. Cria o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS/MS. Disponível em:
<<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/d158633ccc16f1420425722e00457652?OpenDocument&Highlight=2,surdez>>. Acesso em abr. 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED nº 2.048**, de 27 de novembro de 2006. Dispõe sobre o funcionamento dos Núcleos de Educação Especial - NUESP, e dá outras providências. Disponível em:
<<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/e3258672435f390e04257134005057a1/b2bda7ff40cfa0e04257233005905ab?OpenDocument>>. Acesso em ago. 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED nº 2.049**, de 27 de novembro de 2006. Dispõe sobre o funcionamento do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS/MS, com sede no município de Campo Grande. Disponível em:
<<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/e3258672435f390e04257134005057a1/f02f63bf2e35b35804257233005aba85?OpenDocument>>. Acesso em mai. 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED nº 2.055**, de 11 de dezembro de 2006. Dispõe sobre o Ensino Fundamental com duração de 9 (nove) anos e matrícula obrigatória a partir dos 06 (seis) anos de idade, nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino. Disponível em:

<<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/e3258672435f390e04257134005057a1/d760bcbc02cc2767042572480052aba1?OpenDocument>>. Acesso em mai. 2013.

_____. **Decreto nº 12.439**, de 31 de outubro de 2007. Cria, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, o Centro Estadual de Atendimento à Diversidade (CEAD), e dá outras providências. Disponível em:

<<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/fd8600de8a55c7fc04256b210079ce25/e0e6911dc3342b6a04257386004f6e62?OpenDocument>>. Acesso em out. 2013.

_____. **Decreto nº 12.737**, de 03 de abril de 2009. Cria, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), seus núcleos vinculados e os Núcleos de Educação Especial nos Municípios, e dá outras providências. Disponível em:

<<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/fd8600de8a55c7fc04256b210079ce25/e00e57cfff270b5f04257590004293eb?OpenDocument>>. Acesso em out. 2013.

_____. **Lei nº 3.966**, de 23 de setembro de 2010. Institui o Programa Escola para o Sucesso na Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. Disponível em:

<<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/448b683bce4ca84704256c0b00651e9d/390eefd186ee2348042577a800417366?OpenDocument>>. Acesso em set. 2013.

_____. **Decreto nº 13.117**, de 03 de fevereiro de 2011. Regulamenta disposições da Lei nº 3.966, de 23 de setembro de 2010, que institui o Programa Escola para o Sucesso na Rede Estadual de Ensino. Disponível em:

<<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/fd8600de8a55c7fc04256b210079ce25/45426297a1717e6f0425782d0041e8c3?OpenDocument>>. Acesso em set. 2013.

_____. **Decreto nº 13.281**, de 20 de outubro de 2011. Aprova a estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação. Disponível em:

<<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/9ae8842428939198042579300042de3a?OpenDocument&Highlight=2,13.281>>. Acesso em set. 2013.

_____. **Decreto nº 13.301**, de 22 de novembro de 2011. Cria o Centro Estadual de Línguas e Libras (CEL), com sede no Município de Campo Grande-MS, e dá outras providências. Disponível em:

<<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/fd8600de8a55c7fc04256b210079ce25/55b0949c2feb69030425795100402a8f?OpenDocument&Highlight=2,libras>>. Acesso em out. 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED nº 2.505**, de 28 de dezembro de 2011. Dispõe sobre o funcionamento do Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva – CEESPI, e dá outras providências. Disponível em:

<<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/e3258672435f390e04257134005057a1/679af36f934a978104257a4c00511651?OpenDocument>>. Acesso em jun. 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED nº 2.506**, de 28 de dezembro de 2011. Dispõe sobre o funcionamento dos Núcleos de Educação Especial - NUESP's, e dá outras providências. Disponível em:

<<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/e3258672435f390e04257134005057a1/026249e9438507b504257a4c00512702?OpenDocument>>. Acesso em jun. 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED nº 2.508**, de 29 de dezembro de 2011. Dispõe sobre o funcionamento do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS/MS, e dá outras providências. Disponível em:

<<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/e3258672435f390e04257134005057a1/b701ab6f9240d07004257a4c00516af4?OpenDocument>>. Acesso em mai. 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS, SED, 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED nº 2.600**, de 04 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio, nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. Disponível em:

<<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/e3258672435f390e04257134005057a1/86c0b5cf469b353a84257acd004694fc?OpenDocument>>. Acesso em out. 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED nº 2.793**, de 12 de setembro de 2013. Dispõe sobre o funcionamento do Centro Estadual de Línguas e Libras (CEL) “Professor Fernando Peralta Filho”, e dá outras providências. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/e3258672435f390e04257134005057a1/dc5e6b9d92d4382184257be50071b41f?OpenDocument>>. Acesso em nov. 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED nº 2.802**, de 09 de dezembro de 2013. Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. Disponível em:

<<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/db43d98dcb91798304256e600057d8ff/74ffac1cce1e97a904257c3d0061e502?OpenDocument>>. Acesso em nov. 2013.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em jun. 2013.

_____. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em jul. 2013.

ANEXOS

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós Graduação em Educação Especial

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

SUJEITO: _____

Esclarecimento:

O(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “Educação de surdos em Mato Grosso do Sul: desafios da educação bilíngue e inclusiva”, sob a responsabilidade da pesquisadora Raquel Elizabeth Saes Quiles. A pesquisa tem o objetivo de evidenciar a proposta de educação para surdos no estado de Mato Grosso do Sul a fim de identificar seu delineamento em uma escola polo para surdos focando a educação bilíngue no contexto da educação inclusiva.

Sua participação é voluntária e se dará por meio da concessão de uma entrevista que será gravada (ou filmada) e depois transcrita. A entrevista ocorrerá a partir de um roteiro semi-estruturado.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são mínimos como, por exemplo, o constrangimento por não saber responder alguma questão. Assim, visando garantir o seu conforto durante a entrevista, informamos que o roteiro poderá ser consultado pelo(a) Senhor(a) antes da gravação.

Se o(a) Senhor(a) aceitar participar estará contribuindo com a escola pesquisada, pois os dados que serão levantados refletirão sobre o processo de inclusão dos alunos surdos, apontando possíveis caminhos para a melhoria do trabalho já realizado.

O(a) Senhor(a) não terá despesa alguma e também não receberá nenhuma remuneração por sua participação. Sua entrevista ficará disponível para leitura e modificação de qualquer informação até a divulgação dos dados. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação o(a) Senhor(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone _____ ou pelo e-mail: _____, ou ainda, poderá consultar o Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Consentimento:

Eu, _____, declaro ter sido informado e estar devidamente esclarecido sobre os objetivos e intenções deste estudo e sobre os procedimentos relacionados à entrevista a que estarei sendo submetido. Recebi garantias de total sigilo da minha identidade e de obter esclarecimentos sempre que desejar. Sei que minha participação está isenta de despesas. Concordo em participar voluntariamente deste estudo e sei que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou perda de qualquer benefício.

Assinatura do sujeito de pesquisa

Assinatura da pesquisadora responsável pela pesquisa

_____, ____/____/____

ROTEIRO DE ENTREVISTA

SUJEITO: RESPONSÁVEL PELA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

1. Há quanto tempo você responde pela Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul?
2. Qual a sua formação?
3. Como é composta a sua equipe de trabalho?
4. Como está organizada a política de Educação Especial no estado? Por exemplo: quais serviços existem, onde eles estão, etc...
5. E quais são os serviços específicos para a inclusão de alunos surdos nas escolas estaduais?
6. Quais documentos legais orientam a política de Educação Especial no estado?
7. E quais são os documentos legais que orientam especificamente a educação de surdos?
8. O estado de Mato Grosso do Sul tem alguma proposta de formação para os gestores e/ou professores regentes nas escolas estaduais na perspectiva da Educação Especial? Se sim, alguma dessas propostas focam especificamente o atendimento aos alunos surdos?
9. Como acontece a contratação de intérpretes educacionais? É feita pela própria Secretaria Estadual ou tem algum órgão ou equipe responsável por isso?
10. Como tem ocorrido a formação dos intérpretes educacionais? Existe alguma proposta específica?
11. Quanto aos instrutores surdos, qual é o posicionamento do estado de Mato Grosso do Sul em relação a esse profissional? Existem instrutores surdos nas escolas? Se sim, quantos são, onde estão e quem os contrata?
12. Quanto às Salas de Recursos Multifuncionais, qual tem sido a orientação da Secretaria de Estado quanto ao atendimento direcionado aos alunos surdos?
13. Como se dá o processo de acompanhamento das políticas de Educação Especial nos municípios do interior?
14. Como você avalia a inclusão de alunos surdos no estado de Mato Grosso do Sul? Que pontos positivos e negativos você poderia apontar?
15. Enquanto gestora da política de Educação Especial no estado, o que você acha que precisa melhorar ainda para garantir uma educação de melhor qualidade aos alunos surdos?
16. Os alunos surdos, no estado, estão todos matriculados em salas inclusivas? Ou ainda existem escolas especiais ou classes especiais?
17. Como você define as escolas em que os alunos surdos estão matriculados no estado: inclusivas? Bilingues?

ROTEIRO DE ENTREVISTA

SUJEITO: COORDENADORA DO CENTRO DE APOIO AO SURDO (CAS)

1. Há quanto tempo você é coordenadora do CAS?
2. Qual a sua formação?
3. Como é composta a sua equipe de trabalho?
4. Qual é a função do CAS?
5. Quais serviços o CAS oferece no acompanhamento e/ou suporte no processo de inclusão dos alunos surdos no estado de Mato Grosso do Sul?
6. Que orientações legais o CAS segue para garantir o atendimento escolar aos alunos surdos? Tem alguma Lei ou Documento nacional ou estadual que norteia o trabalho de vocês?
7. Como ocorre o processo de formação dos intérpretes educacionais?
8. Como ocorre o processo de formação dos instrutores surdos?
9. O CAS acompanha e/ou orienta também o trabalho realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais? Se sim, de que maneira?
10. Como se dá o processo de acompanhamento aos alunos surdos, intérpretes educacionais e instrutores surdos nos municípios do interior?
11. Como você avalia a inclusão de alunos surdos no estado de Mato Grosso do Sul? Que pontos positivos e negativos você poderia apontar?
12. Enquanto coordenadora do CAS, o que você acha que precisa melhorar ainda para garantir uma educação de melhor qualidade aos alunos surdos?
13. Como você define as escolas em que os alunos surdos estão matriculados no estado: inclusivas? Bilingues?

ROTEIRO DE ENTREVISTA

SUJEITO: TÉCNICA DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (NUESP)

1. Há quanto tempo a senhora é técnica do NUESP?
2. Qual a sua formação?
3. Quantos técnicos do NUESP estão trabalhando em Três Lagoas? Ou seja, como é formada a equipe do NUESP aqui?
4. Qual a função do NUESP?
5. E qual é a sua função, como técnica do NUESP, no município de Três Lagoas?
6. Quais serviços de Educação Especial o NUESP oferece ou acompanha, ou ainda, supervisiona na rede estadual de ensino em Três Lagoas?
7. Quais desses serviços são oferecidos especificamente aos alunos surdos incluídos nas escolas estaduais?
8. A escola Shirley Vilhalva é considerada, no município de Três Lagoas, uma escola referência no atendimento a alunos surdos. A quê a senhora acha que se deve essa imagem da escola? Ou seja, por que ela é considerada uma referência?
9. Como a senhora vê a inclusão dos alunos surdos nas escolas estaduais de Três Lagoas?
10. E na escola Shirley Vilhalva?
11. Quais as dificuldades que a senhora encontra, como técnica do NUESP, no processo de inclusão dos alunos surdos?
12. Que orientações legais o NUESP segue para garantir o atendimento escolar aos alunos surdos? Tem alguma Lei ou Documento nacional ou estadual que norteia o trabalho de vocês?
13. O NUESP oferece algum tipo de curso ou formação docente que visa a discussão da inclusão? Se sim, alguma dessas propostas tratam especificamente do processo de inclusão de surdos?
14. De que forma acontece a orientação do NUESP às escolas que têm alunos surdos incluídos? Esse trabalho acontece com os gestores, professores regentes, intérpretes educacionais? Enfim, como é a dinâmica de atuação do NUESP nas escolas?
15. A senhora acha que a escola Shirley Vilhalva é bilíngue? Por quê?

ROTEIRO DE ENTREVISTA

SUJEITO: PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

1. Há quanto tempo você é professora nesta escola?
2. E você sempre foi professora da Sala de Recursos Multifuncionais?
3. Qual a sua formação?
4. A escola Shirley Vilhalva é considerada, no município de Três Lagoas, uma escola referência no atendimento a alunos surdos. A quem você acha que se deve essa imagem da escola? Ou seja, por que ela é considerada uma referência?
5. Me conta um pouco como foi a sua trajetória até se tornar uma professora da Sala de Recursos Multifuncionais. Por exemplo: por que você se interessou pela área da Educação Especial? Como você se capacitou para exercer essa função na escola?
6. Você sabe Libras?
7. Qual é a proposta da Sala de Recursos Multifuncionais na escola? Qual é o seu papel?
8. Como é o seu trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais com os alunos surdos?
9. Você acha que o trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais ajuda no processo de inclusão dos alunos surdos? Como?
10. Como você vê a inclusão dos alunos surdos nesta escola?
11. Quais as dificuldades que você encontra, como professora da Sala de Recursos Multifuncionais, no processo de inclusão dos alunos surdos?
12. Quais pontos você poderia destacar como positivos a partir da inclusão de alunos surdos na escola?
13. O fato dos alunos surdos estarem matriculados aqui muda em alguma coisa a dinâmica da escola? Em que sentido?
14. Existem momentos de trocas e discussões entre você e os professores regentes sobre o processo de escolarização dos alunos surdos? Há algum planejamento conjunto?
15. Como é a sua relação com os intérpretes educacionais?
16. Você trabalha diretamente com os alunos surdos, usando a Libras, ou precisa da mediação do intérprete educacional? Me conte um pouco como é esse processo.
17. Você acha que da forma como esta escola está organizada os alunos surdos têm conseguido acompanhar de forma satisfatória o processo de escolarização? Por quê?
18. O que você acrescentaria na dinâmica da escola visando melhorar a qualidade da educação dos alunos surdos?
19. Você acha que esta escola é bilíngue? Por quê?

ROTEIRO DE ENTREVISTA

SUJEITO: PROFESSOR(A) REGENTE

1. Há quanto tempo você é professor(a) nesta escola?
2. Qual a sua formação?
3. Qual é a sua área de atuação na escola?
4. Você já participou de alguma capacitação ou curso relacionado à Educação Especial ou à Libras?
5. A escola Shirley Vilhalva é considerada, no município de Três Lagoas, uma escola referência no atendimento a alunos surdos. A quem você acha que se deve essa imagem da escola? Ou seja, por que ela é considerada uma referência?
6. Como você vê a inclusão dos alunos surdos nesta escola?
7. Quais as dificuldades que você encontra, como professor(a) regente, no processo de inclusão dos alunos surdos?
8. Quais pontos você poderia destacar como positivos a partir da inclusão de alunos surdos na escola?
9. O fato dos alunos surdos estarem matriculados aqui muda em alguma coisa a dinâmica da escola e da sala de aula? Em que sentido?
10. Com relação ao planejamento das suas aulas, o fato de ter um aluno surdo incluído modifica sua forma de planejar? Em que sentido?
11. Você planeja suas aulas conjuntamente com os intérpretes educacionais?
12. Como é a sua relação com os intérpretes educacionais?
13. Como é a sua relação com os alunos surdos?
14. Qual é o seu conhecimento sobre Libras?
15. Como você se sente tendo um intérprete educacional mediando a comunicação com os alunos surdos?
16. Como se estabelece a sua relação com as professoras responsáveis pela Sala de Recursos Multifuncionais?
17. Você acha que da forma como esta escola está organizada os alunos surdos têm conseguido acompanhar de forma satisfatória o processo de escolarização? Por quê?
18. O que você acrescentaria na dinâmica da escola visando melhorar a qualidade da educação dos alunos surdos?
19. Você acha que esta escola é bilíngue? Por quê?

ROTEIRO DE ENTREVISTA

SUJEITO: INTÉRPRETE EDUCACIONAL

1. Há quanto tempo você é intérprete nesta escola?
2. Qual a sua formação?
3. Me conta um pouco como foi o seu processo de formação em Libras: quando aprendeu, como se capacitou, se tem alguma certificação, etc.
4. Como é o seu cotidiano de trabalho na escola? Por exemplo: você interpreta todas as aulas seguidamente ou tem intervalos? Existem momentos de troca entre você e os outros intérpretes? Enfim, me conte um pouco sobre a dinâmica do seu trabalho.
5. A escola Shirley Vilhalva é considerada, no município de Três Lagoas, uma escola referência no atendimento a alunos surdos. A que você acha que se deve essa imagem da escola? Ou seja, por que ela é considerada uma referência?
6. Como você vê a inclusão dos alunos surdos nesta escola?
7. Quais as dificuldades que você encontra como intérprete educacional?
8. Como você definiria o seu papel no processo de inclusão dos alunos surdos?
9. Quais pontos você poderia destacar como positivos a partir da inclusão de alunos surdos na escola?
10. O fato dos alunos surdos estarem matriculados aqui muda em alguma coisa a dinâmica da escola e da sala de aula? Em que sentido?
11. Como se estabelece a sua relação com os professores regentes? Por exemplo: os professores socializam o planejamento de suas aulas para que você se prepare para a interpretação dos conteúdos? Os professores te procuram para conversar sobre a situação de escolarização dos alunos surdos? Para tirar dúvidas?
12. Como se estabelece a sua relação com as professoras responsáveis pela Sala de Recursos Multifuncionais?
13. Como é a sua relação com os alunos surdos? Eles entendem claramente qual é o seu papel?
14. O que você acrescentaria na dinâmica da escola visando melhorar a qualidade da educação dos alunos surdos?
15. Você acha que esta escola é bilíngue? Por quê?

ROTEIRO DE ENTREVISTA

SUJEITO: INSTRUTOR SURDO

1. Qual a sua formação?
2. Você foi aluno desta escola?
3. Me conta um pouco como foi o seu processo de escolarização. Por exemplo: você sempre estudou em escolas inclusivas?
4. E a Libras? Como você aprendeu Libras?
5. Como foi o seu processo de formação para se tornar instrutor surdo?
6. A escola Shirley Vilhalva é considerada, no município de Três Lagoas, uma escola referência no atendimento a alunos surdos. Por quê? Dê a sua opinião.
7. Qual é o papel do instrutor surdo na sua opinião?
8. E como você desenvolve o seu trabalho aqui na escola? O que você faz, como, com quem...
9. Como você vê a inclusão dos alunos surdos nesta escola?
10. Quais as dificuldades que você encontra como instrutor?
11. Quais pontos você poderia destacar como positivos a partir da inclusão de alunos surdos na escola?
12. O fato dos alunos surdos estarem matriculados aqui muda em alguma coisa a dinâmica da escola? Em que sentido?
13. Se você pudesse mudar alguma coisa aqui na escola para melhorar o processo de inclusão dos alunos surdos, o que seria?
14. Você acha que esta escola é bilíngue? Por quê?

ROTEIRO DE ENTREVISTA

SUJEITO: DIRETOR DA ESCOLA

1. Há quanto tempo o senhor é diretor desta escola?
2. Qual a sua formação?
3. A escola Shirley Vilhalva é considerada, no município de Três Lagoas, uma escola referência no atendimento a alunos surdos. A quem o senhor acha que se deve essa imagem da escola? Ou seja, por que ela é considerada uma referência?
4. Conte um pouco para mim o que o senhor sabe sobre o início do processo de inclusão de alunos surdos nesta escola.
5. Será que desde a inclusão do primeiro surdo na escola até hoje, mudou alguma coisa? Houve progressos? Dificuldades? Quais?
6. Então, como o senhor vê a inclusão dos alunos surdos nesta escola hoje?
7. Quais as dificuldades que o senhor encontra, como gestor, no processo de inclusão dos alunos surdos?
8. Quais pontos o senhor poderia destacar como positivos a partir da inclusão de alunos surdos na escola?
9. O fato dos alunos surdos estarem matriculados aqui muda em alguma coisa a dinâmica da escola? Em que sentido?
10. Que serviços a escola oferece para apoiar a inclusão dos alunos surdos?
11. Que orientações legais a escola segue para garantir o atendimento escolar aos alunos surdos? Tem alguma Lei ou Documento nacional ou estadual que norteia o trabalho de vocês?
12. E quanto ao Projeto Político Pedagógico? Ele contempla a inclusão dos alunos surdos? De que forma?
13. O senhor acha que esta escola é bilíngue? Por quê?

ROTEIRO DE ENTREVISTA

SUJEITO: COORDENADORA PEDAGÓGICA

1. Há quanto tempo a senhora é Coordenadora Pedagógica desta escola?
2. Qual a sua formação?
3. A escola Shirley Vilhalva é considerada, no município de Três Lagoas, uma escola referência no atendimento a alunos surdos. A quem a senhora acha que se deve essa imagem da escola? Ou seja, por que ela é considerada uma referência?
4. Como a senhora vê a inclusão dos alunos surdos nesta escola?
5. Quais as dificuldades que a senhora encontra, como coordenadora pedagógica, no processo de inclusão dos alunos surdos?
6. Quais pontos a senhora poderia destacar como positivos a partir da inclusão de alunos surdos na escola?
7. O fato dos alunos surdos estarem matriculados aqui muda em alguma coisa a dinâmica da escola? Em que sentido?
8. Como a escola se organiza, pedagogicamente, para atender aos alunos surdos?
9. Qual é o trabalho da coordenação pedagógica na perspectiva do apoio à inclusão dos alunos surdos?
10. Que orientações legais a escola segue para garantir o atendimento escolar aos alunos surdos? Tem alguma Lei ou Documento nacional ou estadual que norteia o trabalho de vocês, ou o seu, especificamente, como coordenadora pedagógica?
11. E quanto ao Projeto Político Pedagógico? Ele contempla a inclusão dos alunos surdos? De que forma?
12. A escola tem alguma proposta de formação docente que visa a discussão da inclusão? Ou, existe algum momento específico em que a inclusão dos alunos surdos é discutida com todos os atores da escola?
13. Existe um planejamento conjunto dos professores regentes e intérpretes educacionais?
14. A senhora acha que esta escola é bilíngue? Por quê?

ROTEIRO DE ENTREVISTA

SUJEITO: ALUNO(A) SURDO(A)

1. Há quanto tempo você é aluno(a) desta escola?
2. Me conta um pouco como foi o seu processo de escolarização. Por exemplo: você sempre estudou em escolas inclusivas?
3. E a Libras? Como você aprendeu Libras?
4. Como você se sente por ter uma língua diferente? O quê isso significa aqui, nesta escola?
5. Com quem você conversa na escola, além do intérprete educacional?
6. A escola Shirley Vilhalva é considerada, no município de Três Lagoas, uma escola referência no atendimento a alunos surdos. Por quê?
7. O que você acha dessa proposta de estudar junto com os ouvintes? Me conta um pouco como você se sente, se tem alguma dificuldade na sua interação com os outros alunos, com os professores regentes, etc...
8. Quando você não está na sala de aula, por exemplo, na hora do intervalo, com quem você conversa?
9. Como é a sua relação com os seus colegas ouvintes fora da sala de aula e da escola?
10. O que mudou na sua vida escolar depois que você começou a estudar aqui?
11. Me conta uma situação que foi legal ou uma coisa boa que você se lembra ter acontecido aqui na escola.
12. Agora me conta uma situação que não foi legal ou uma coisa ruim que você se lembra ter acontecido aqui na escola.
13. Você frequenta a Sala de Recursos Multifuncionais? Se sim, o que você faz lá?
14. Você acha que a Sala de Recursos Multifuncionais te ajuda? Como?
15. Você está conseguindo aprender os conteúdos das disciplinas? Qual disciplina você tem mais dificuldade? Por quê?
16. Se você pudesse mudar alguma coisa aqui na escola, o que seria?

ROTEIRO DE ENTREVISTA

SUJEITO: ALUNO(A) OUVINTE

1. Há quanto tempo você é aluno(a) desta escola?
2. O que você acha de estudar com um colega surdo?
3. Você sabe Libras?
4. Se sim, como aprendeu? Se não, então você não conversa com o seu colega surdo? Ou usa outras formas de comunicação? Quais?
5. Me conta um pouco como que é o dia a dia da sala de aula. Como funciona essa dinâmica que envolve professor regente, intérprete educacional, aluno surdo, ou seja, duas línguas acontecendo ao mesmo tempo?
6. Você já fez algum trabalho ou alguma atividade com algum surdo? Como foi?
7. Você acha que tem algum problema o fato de alunos surdos estudarem junto com você? Se sim, qual?
8. Ter um colega surdo estudando junto com você muda em alguma coisa a sala de aula? Em que sentido?
9. Me conta uma situação, envolvendo os surdos, que foi legal ou uma coisa boa que você se lembra ter acontecido aqui na escola.
10. Agora me conta uma situação, envolvendo os surdos, que não foi legal ou uma coisa ruim que você se lembra ter acontecido aqui na escola.
11. Nos momentos que você não está na sala de aula, como é a sua relação com os surdos? Por exemplo, na hora do intervalo, fora da escola, etc...
12. A escola Shirley Vilhalva é considerada, no município de Três Lagoas, uma escola referência no atendimento a alunos surdos. Por quê?
13. O que você mudaria na escola pensando em melhorar a educação dos alunos surdos?