

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO NÍVEL DE MESTRADO**

**A ORDEM DO DISCURSO E SEUS ATRAVESSAMENTOS FRENTE AS
ESTRATÉGIAS DE MULTIPLICAÇÃO DERIVADAS DO PROGRAMA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA:DIREITO À DIVERSIDADE**

MARIA APARECIDA BRUM TRINDADE

Frederico Westphalen, RS

Abril de 2015

MARIA APARECIDA BRUM TRINDADE

**A ORDEM DO DISCURSO E SEUS ATRAVESSAMENTOS FRENTE AS
ESTRATÉGIAS DE MULTIPLICAÇÃO DERIVADAS DO PROGRAMA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cênio Back Weyh

Frederico Westphalen, RS

Abril de 2015

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO NÍVEL DE MESTRADO**

A Comissão Examinadora abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado em Educação

**A ORDEM DO DISCURSO E SEUS ATRAVESSAMENTOS FRENTE AS
ESTRATÉGIAS DE MULTIPLICAÇÃO DERIVADAS DO PROGRAMA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE**

Elaborada por
Maria Aparecida Brum Trindade
como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Cênio Back Weyh – URI

Membro Prof.^a Dr.^a Luci Mary Duso Pacheco – URI

Membro Dr.^a Maura Corcini Lopes

Frederico Westphalen, 13 de abril de 2015.

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus de Frederico Westphalen

Direção do Câmpus

Diretor Geral: César Luís Pinheiro

Diretora Acadêmica: Silvia Regina Canan

Diretor Administrativo: Nestor Henrique De Cesaro

Departamento/Curso

Departamento de Ciências Humana – Chefe: Professora Edite Maria Sudbrack

Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Coordenadora: Professora
Doutora Edite Maria Sudbrack

Disciplina

Dissertação

Linha de Pesquisa

Formação de Professores e Práticas Educativas

RESUMO

A presente dissertação intitula-se: A ordem do discurso e seus atravessamentos frente as estratégias de multiplicação derivadas do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Objetivando discutir e dar sustentação sobre essa temática dividiu-se o texto em três capítulos. O primeiro inicia com uma análise sobre a terceira revolução educacional, à qual é marcada substancialmente pela eliminação da pedagogia da exclusão, chamando à escola todos aqueles que por muito tempo foram excluídos e impedidos de usufruir seus direitos, exemplo disso os surdos. O segundo capítulo centra na formação de educadores inclusivos e as práticas de in/exclusão de estudantes surdos e os desafios docentes no enfrentamento com estudantes incluídos. Na sequência, é dada atenção as faces da alteridade do surdo, afim de enfatizar que esse apresenta diferença e não deficiência, o que traz à reflexão o currículo atravessado por práticas discursivas e não discursivas. O terceiro capítulo procura analisar as palestras derivadas dos seminários promovidos pelo programa educação inclusiva direito à diversidade no município pólo de Santo Ângelo, bem como as estratégias de multiplicação disseminadas pelos gestores e educadores participante em tal formação.

Palavras-chaves: Discurso. Inclusão. Surdos. Multiplicação. Diversidade.

RESUMEN

La presente tesis de maestría se titula: el orden del discurso y sus estrategias de multiplicación frontal de cruces deriva de la educación inclusiva del programa: derecho a la diversidad. Con el objetivo de discutir y apoyar sobre esta cuestión divide el texto en tres capítulos. La primera comienza con un análisis de la tercera revolución educativa, que se caracteriza por eliminar sustancialmente la pedagogía de la exclusión, llamando a la escuela todos aquellos que de forma larga eliminado e impidió disfrutar de sus derechos, como los sordos. El segundo capítulo se centra en la formación docente y prácticas inclusivas in/exclusión de estudiantes sordos y desafíos de la enseñanza para lidiar con los estudiantes incluidos. El seguimiento, se presta atención a las caras de la alteridad de los sordos, para subrayar que esto no presenta ninguna discapacidad, diferencia y qué te trae a reflejar el currículo atravesado por prácticas discursivas y no discursivas. El tercer capítulo intenta analizar las conferencias derivas del seminarios promovidos por el programa de educación inclusiva derecho a la diversidad en el municipio de San Angelo, así como estrategias de multiplicación diseminadas por los gerentes y los educadores participantes en dicha formación.

Palabras claves: discurso. Inclusión. Sordo. Multiplicación. Diversidad.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 CAPÍTULO - O PROCESSO INCLUSIVO ENQUANTO PRODUÇÃO HISTÓRICA CONSTITUÍDA PELOS SURDOS - EDUCAÇÃO PARA TODOS E O PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DIREITO À DIVERSIDADE	10
1.1 A terceira revolução educacional e seus atravessamentos legais	10
1.2 Educação para todos e a constituição do processo inclusivo	15
1.3 Programa educação inclusiva: direito à diversidade	25
2 CAPÍTULO - A FORMAÇÃO DE EDUCADORES INCLUSIVOS E AS PRÁTICAS DE IN/EXCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS	29
2.1 Discursos que atravessam as práticas pedagógicas inclusivas	29
2.2 A formação de educadores inclusivos – desafios às práticas com estudantes incluídos	30
2.2.1 A diferença linguística dos surdos – saberes e contradições	31
2.2.2 As faces da alteridade do surdo – diferença e diversidade	34
2.2.3 Formação docente – Entre tensões e possibilidades.....	41
2.2.4 O currículo escolar para surdos – Práticas discursivas e não discursivas.....	43
3 ANÁLISE DOS SEMINÁRIOS PROMOVIDOS PELO PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DIREITO À DIVERSIDADE NO MUNICÍPIO PÓLO DE SANTO ÂNGELO E AS ESTRATÉGIAS DE MULTIPLICAÇÃO	46
3.1 Indagações necessárias – Possíveis entraves a disseminação do Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade	46
3.2 Sistemas de multiplicação educacional – bases para o programa educação inclusiva: direito à diversidade	47
3.3 Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade no município pólo de Santo Ângelo	49
3.4 Análise da programação do V Seminário Regional de Formação de Gestores e Educadores do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.....	50

3.4.1	Análise da programação do VI Seminário Regional de Formação de Gestores e Educadores do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.....	52
3.4.2	Análise do VII Seminário Regional de Formação de Gestores e Educadores do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade	53
3.4.3	Análise do VIII Seminário Regional de Formação de Gestores e Educadores do Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade	53
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57

INTRODUÇÃO

A educação é um direito de todos os indivíduos. Embora este preceito esteja proclamado desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), esse direito foi reafirmado no ano de 1990, na Declaração Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, realizada em Jontien, Tailândia em 1990. Ironicamente promovida pelo Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Desde então, essa ideia vem sendo implementada em âmbito mundial e instituída pelos governos como parte do que tem sido denominada Política de Inclusão.

Portanto, desde os anos de 1990, tem havido um movimento mundial de para que diferentes grupos sociais, entre esses, as pessoas que apresentam deficiências. Esse movimento constitui uma ação política, cultural, social e pedagógica, articulada pelos direitos humanos, o qual conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e expressa o reconhecimento da dignidade inerente a todos enquanto direitos inalienáveis.

De acordo com Cury (2005, p. 14), as políticas inclusivas podem ser entendidas como estratégias voltadas para universalização de direitos civis, políticos e sociais. As quais buscam pela presença interventora do Estado, aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situação de desigualdade. Tais têm como meta combater todas as formas de discriminação que impeçam o acesso a igualdade de oportunidades e condições dignas para o exercício da cidadania.

Nessa perspectiva, as ações voltadas a universalização do acesso, provenientes da conferência mundial sobre a educação para todos, representam as bases do processo inclusivo. A fim de refletir sobre tal processo, trezer-se-á Foucault como um dos interlocutores que auxiliarão a investigar como a ordem do discurso atravessa o programa governamental Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, permitindo ou não o questionamento de verdades postas, afim de transformar as

práticas que estão na ordem do dizer e não do fazer, as quais escondem verdades marginais e colaboram à cristalização de preconceitos e discriminações.

Desse modo, a presente dissertação dividir-se-á em três capítulos. O primeiro inicia com uma análise sobre a terceira revolução educacional, entendendo essa como é marcada substancialmente pela eliminação da pedagogia da exclusão, chamando à escola todos aqueles que por muito tempo formam excluídos e impedidos de usufruir seus direitos, exemplo disso os surdos. O segundo capítulo centra na formação de educadores inclusivos e as práticas de in/exclusão de estudantes surdos, discorre sobre os desafios docentes no enfrentamento com estudantes incluídos. Dá atenção as faces da alteridade do surdo, afirmando que esse apresenta diferença e não deficiência e traz ao discurso o currículo atravessado por práticas discursivas e não discursivas. O terceiro capítulo procura analisar as palestras derivadas dos seminários promovidos pelo programa educação inclusiva direito à diversidade no município pólo de Santo Ângelo, bem como as estratégias de multiplicação disseminadas pelos gestores e educadores participante em tal formação.

1 CAPÍTULO - O PROCESSO INCLUSIVO ENQUANTO PRODUÇÃO HISTÓRICA CONSTITUÍDA PELOS SURDOS – EDUCAÇÃO PARA TODOS E O PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DIREITO À DIVERSIDADE

1.1 A terceira revolução educacional e seus atravessamentos legais

As práticas desenvolvidas nos sistemas de ensino, derivam das aceleradas mudanças paradigmáticas ocorridas na sociedade. Essas por sua vez são frutos de acordos nacionais e internacionais, os quais objetivam a constituição de uma sociedade mais justa equitativa e inclusiva, a todos. Para tanto, a inclusão plena de todos os sujeitos na escola, é parte determinante à efetivação de tal processo. José M. Esteve (2004, p. 36), denomina esse processo de (2004, p. 25-36) terceira revolução, a qual é marcada substancialmente pela eliminação da pedagogia da exclusão, que “expulsava, a cada ano, os alunos que apresentavam qualquer problema de conduta em classe ou tinham dificuldades no domínio da matéria de ensino”. O referido autor explica que a primeira revolução educacional acontece na época dos faraós, quando no Egito antigo são criadas as primeiras casas de instrução,

voltadas a formação dos escribas e da aristocracia daquela época. Nesse momento histórico são criados os primeiros espaços educativos destinados a instrução de uma determinada elite, religiosa e da nobreza. Esse movimento estende-se até o século XVIII, quando há a transferência de responsabilidade da religião para o Estado. A esse novo momento histórico Esteve chama de segunda revolução educacional, a qual é marcada pela assinatura de um decreto, do rei Frederico Guilherme II, da Prússia (1787), onde ele torna a educação pública e sob responsabilidade do Estado. O sentido dessa segunda revolução “consiste em resgatar a educação da aleatoriedade das iniciativas privadas e comprometer a responsabilidade do Estado na criação e na manutenção de um sistema coordenado de escolas que garantisse o acesso de todas as crianças a elas” Esteve (2004, p. 26). Seguindo o raciocínio Esteve (2004, p. 26-27) enfatiza que:

O processo histórico no qual os Estados se responsabilizam pela educação, até tornar efetivo um sistema educacional que alcance toda a população infantil, ocupa a história da educação dos séculos 19 e 20, e ainda pode ser considerado incompleto em inúmeros Estados que, no alvorecer do século 21, ainda não podem garantir uma vaga escolar para todas as crianças que vivem no território que administram – apesar do compromisso estabelecido no ano 2000 no Fórum Mundial de Educação de Dacar (Coben e Llorente, 2003) .

E sob a responsabilidade do Estado os ideais de igualdade entre todas as pessoas afloram, impulsionando o surgimento da terceira revolução educacional. Que tem como característica o chamamento de todas as diferenças para dentro do mesmo espaço escolar. O que cria um impasse, pois os professores continuam sendo formados nas universidades e desenvolvendo suas práticas como se a população fosse homogênea e igual à da segunda revolução educacional. Para dar conta desse novo paradigma, aos educadores cabem a reestruturação de suas práticas, bem como o modo como esses relacionam-se com o conhecimento. Ou seja, o professor não mais detém o conhecimento, pois esse constitui-se mediante as interações mediadas por esse e os educandos demandados pela sociedade da diferença.

É inquestionável o fato de que a responsabilização do Estado pela universalização do acesso à escola, garantiu e vem garantindo àqueles que nunca estiveram na escola, a oportunidade de lá estar. O que representa ganhos significativos a cidadania e a constituição de uma sociedade equitativa.

Esteve (2004) argumenta que muito embora, tal acesso ainda coexista com o fracasso escolar e os níveis de aprendizagem não corresponderem ao esperado, hoje

pelo menos os níveis existem. Os estudantes estão na escola, muito diferente da maioria de seus familiares que não puderam ter acesso a essa instituição ou de lá foram expulsos. Aproximando o pensamento de Esteve a realidade brasileira Lopes¹ (2014) afirma que:

Em um país como o Brasil, no qual as desigualdades são imensas, a inclusão a inclusão foi uma estratégia pensada para possibilitar outras condições para o acesso e a melhoria das condições de vida de uma parcela da população que vivia em situação de precariedade ou miséria absoluta.

Não há como negar os ganhos sociais encadeados pela invenção da inclusão². E como afirma Esteve (2004, p. 42) apud Sarramona (2002) “A história não anda para trás: para dar maior qualidade ao sistema educacional, a solução não é voltar ao sistema de exclusão, nem estabelecer guetos para os mais lentos”. O processo inclusivo é real, e como tal, os sistemas de ensino, bem como, os educadores e as instituições escolares precisam adequar-se as novas demandas, pois do contrário, as práticas pedagógicas, sejam essas discursivas ou não continuarão sendo permeadas e produzindo exclusão. Esteve (2004, p. 42) contextualiza afirmando que:

De fato, o conflito que existe em nossas salas de aula é gerado pela incapacidade de nossos sistemas educacionais de atender as novas dificuldades do trabalho dos professores, sem que tenham sabido modificar a tempo sua formação inicial, as estratégias didáticas e a organização do trabalho em sala de aula, pretendendo manter no atual sistema educacional as mesmas estruturas de trabalho do sistema seletivo próprio da etapa anterior.

Esse cenário alerta o quanto a terceira revolução educacional impacta no fazer pedagógico e demonstra a fragilidade estrutural dos cursos de formação de professores para a inclusão e intervenção pedagógica junto à diversidade que adentra diariamente as instituições escolares. Nesses termos, preocupa-nos como “as políticas de inclusão – nos modos como vêm sendo formuladas e em parte executadas no Brasil – parecem

¹ Análise articulada por Maura Corcini Lopes na qualificação de meu projeto de mestrado no segundo semestre de 2014.

² Invenção da inclusão, no sentido que Ludwig Wittgenstein (1979), pós-*virada* linguística, nos possibilita compreender, ou seja, inclusão como uma invenção produzida na/ pela linguagem. Nessa compreensão, a invenção da inclusão ganha *status* de verdade e de realidade quando começa a ser produzida nas narrativas, quando começa a circular em diferentes grupos como uma bandeira de luta, quando começa a ganhar forma de lei, a desenvolver diferentes mecanismos de vigilância e de controle, enfim, quando começa a produzir dados para alimentar médias estatísticas e fazer probabilidades de gestão de risco que a sua não-realização pode causar (Becker, 2006). Maura Corcini Lopes e Maria Cláudia Dal’Igna. In/exclusão: nas tramas da escola. Canoas: Ed. ULBRA, 2007.

ignorar a própria diferença” (Veiga-Neto; Lopes, 2007). Contradizendo o discurso humanista e inclusivo posto em inúmeros artefatos legais nacionais e internacionais. Ou seja, “o Estado, quando reduz a diferença na diversidade, não está se comprometendo com mudanças políticas nas formas de ver e de construir a sociedade, apenas compromete-se com a inclusão da diversidade no mesmo espaço físico” (Lopes, 2007, p. 21).

Portanto, há ideologias subjacentes ao processo inclusivo. As quais indicam que “as políticas oficiais no Brasil são propostas tendo como referência imperativos de organismos internacionais” (Lopes, 2007, p. 176). Nessa perspectiva, é preciso que os educadores compreendam “como os interesses políticos impactam o cotidiano da sua prática e interferem em toda e qualquer decisão educacional que eles fazem podem mais profundamente atingir os objetivos sociais da educação”, (IOSIF;SHULTZ, 2012, p.28). A partir do exposto, é preciso admitir que existem ideologias neoliberais as quais utilizam-se de discursos democráticos e pró direitos humanos para sustentar em/ou conduzir as práticas educativas institucionais. IOSIF; SHULTZ, (2012, p.29) ajudam-nos a compreender melhor esse cenário explicando que:

Desde os anos de 1990 até hoje, temos visto uma mudança significativa no modo como a educação é concebida em políticas educacionais globais e, depois, filtrada/expandida para as políticas educacionais em nível local. [...] conduzido pelas políticas do programa Education for All (o atual Learning for All, 2011) do Banco Mundial e disseminado pelos mecanismos institucionais da UNESCO e da OCDE (e várias organizações não governamentais internacionais), nos deparamos com a linguagem do “capital humano”, onde pessoas, quer nomeadas como cidadãos ou migrantes quer como adultos ou crianças, são deslocadas de suas localidades sociais, culturais ontológicas e epistêmicas e são vistas como indivíduos autônomos com graus de potencial e capacidade. O trabalho da educação é então visto como o da construção da capacidade desses indivíduos, preparando-os para serem eternos estudantes, que precisarão ser credenciados para seus papéis em ocupações mutáveis.

Portanto, a educação é peça fundamental às mudanças sociais objetivadas por essas grandes instituições globais. Nessas trilhas como afirma Mara Abádia da Silva in Iosif (2012, p.93) “as agências, organizações e instituições internacionais atuam num circuito supranacional, estão a serviço do capital e dos mercados, captam dados estatísticos, estabelecem um padrão de qualidade universal para a educação obrigatória”. Ou seja, o discurso de educação para todos se sustenta na obrigatoriedade de acesso a todos os sujeitos na escola, sejam essas crianças, jovens

ou adultos. Todos devem estar na escola, porém a qualidade e universal, ainda é um dos maiores desafios a superar.

A partir dessas tramas, rememora-se o discurso de Gadotti (1998, p. 72) acerca da não neutralidade da educação. De modo que, as práticas, sejam essas discursivas ou não estão a serviço do silêncio e submissão a serviço da transformação social que descaracteriza os sujeitos diferentes em meio a diversidade e os impedem de exercer plenamente a cidadania.

Gadotti (1998, p. 71) é muito lúcido ao afirmar que os profissionais da educação precisam ser desrespeitosos e questionar a realidade que a eles se apresenta, pois disso depende as mudanças sociais necessárias à cidadania. Ele afirma que:

É preciso ser desrespeitoso, inicialmente, consigo mesmo, com a pretensa imagem do homem educado, do sábio ou mestre. E é preciso desrespeitar também esses monumentos da pedagogia, da teoria da educação, não porque não sejam monumentos, mas porque é praticando o desrespeito a eles que descobriremos o que neles podemos amar e o que devemos odiar. [...]. Nessas circunstâncias, o educador tem a chance de repensar o seu estatuto e repensar a própria educação. O educador, ao repensar a educação, repensa também a sociedade.

O desrespeitar, fomentado por Gadotti não é uma afronta alienada e inconsequente ao sistema, mas uma provocação inteligente no sentido de questionar o que está posto e como estão sendo conduzidas/geridas as práticas discursiva e não discursivas nas instituições escolares, que se dizem inclusivas. Questionar, indagar, contrariar, desconfiar são partes fundamentais a constituição digna da sociedade das diferenças. Nesse sentido, é oportuno finalizar, sem concluir, referendando o que VEIGA-NETO, (2002, p. 23) pensa acerca das desconfianças necessárias à educação. Vejamos:

[...] penso que se deve desconfiar das bases sobre as quais se assentam as promessas nas quais nos ensinaram a acreditar. Tudo indica que devemos sair dessas bases para, de fora, examiná-las e criticá-las. Afinal, enquanto pessoas envolvidas com a Educação, temos compromisso não apenas com nós mesmos mas, também e por ofício, com ou “sobre” aqueles com os quais trabalhamos.

Compreender esses atravessamentos é determinante à legitimação da inclusão escolar com “responsabilidade social como prática constante no agir das pessoas e das instituições a partir de uma posição ética, uma posição em que a liberdade individual é posta em segundo plano a fim de que a justiça assuma primazia nas relações intersubjetivas” (Stumpf, 2008, p. 27).

Nesse sentido, as reflexões aqui encadeadas pretendem discutir não só a legitimidade do processo inclusivo, mas o quanto esse oferece, ou não condições para que a diferença seja nomeada, visibilizada e respeitada nas instituições escolares. Assim, as reflexões aqui articuladas objetivam compreender como está se dando a formação de educadores no município de Santo Ângelo, com base nos registros dos seminários promovidos pelo Programa Educação Inclusiva Direito a Diversidade. Na mesma perspectiva, propõe-se a analisar qual é o espaço destinado nesse seminário as discussões sobre a surdez e quais as estratégias de multiplicação desenvolvidas pelos participantes no retorno a suas escolas de origem.

Na tentativa de tecer esses conhecimentos, o primeiro capítulo analisará o processo inclusivo enquanto produção histórica legal constituída para surdos, a partir da proposta de educação para Todos, delimitando o Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade como estratégia governamental para de efetivação de tal artefato legal. O segundo capítulo abordará o processo de in/exclusão de estudantes surdos derivado das práticas discursivas e não discursivas dos educadores frente a formação continuada para inclusão. O terceiro capítulo, por sua vez, analisará o conteúdo dos seminários promovidos pelo Programa Educação Inclusiva Direito a Diversidade, o espaço para discussões acerca da diferença surda incluídas nas escolas comuns e como se articula a multiplicação de informações derivadas dessa formação nas escolas de origem dos gestores em/ou professores participantes no município de Santo Ângelo.

1.2 Educação para todos e a constituição do processo inclusivo

O compromisso cidadão com a construção de uma sociedade justa e equitativa, instiga-nos a desconfiar, no sentido empregado por VEIGA-NETO (2002), das estratégias governamentais derivadas da perspectiva de educação para todos, bem como das práticas educativas desenvolvidas pelos educadores nas escolas comuns inclusivas. Com vistas, as práticas discursivas e não discursivas que fomentam o processo de in/exclusão, amarrado ao Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade como estratégia governamental inclusiva.

A década de 1990 é marcada pela “incumbência de implantar os direitos assegurados constitucionalmente”, alinhado ao discurso neoliberal. Nesse período, “o governo brasileiro passou claramente a adequar-se à organização do mercado

mundial globalizado na expansão do modelo econômico capitalista [...] marcada pela presença hegemônica neoliberal” (Kassar, 2011, p.18-19). Mesmo sem aprofundar essa discussão, é preciso compreender que frente aos ideais da escola para todos está atravessado interesses governamentais, que objetivam conduzir a conduta de todos, nos termos mencionados por Foucault (1995, p. 243), quando ele explica que “o modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação”. Instigando a reflexão acerca das práticas desenvolvidas em meio ao processo inclusivo, sejam essas discursivas ou não.

Nessa década foram acordadas muitas das importantes normativas que sustentam e conduzem as práticas escolares até os dias de hoje. Dentre essas a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990), ganha significativa relevância em trazer ao discurso o princípio de universalização do acesso a educação e a promoção da equidade, com vista a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Como metas principais da declaração tem-se a universalizar dos países signatários do acesso à educação básica a todas as crianças, jovens e adultos, assegurando a equidade na distribuição dos recursos e um padrão mínimo de qualidade educativa (UNESCO, 1998).

Os eixos, universalização e igualdade de acesso, firmados nessa declaração, são princípios que atravessam as demais normativas subsequentes e desafiam as práticas educativas desenvolvidas nos sistemas de ensino.

A saber, a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), introduz o conceito de necessidades educacionais especiais, afirmando que “cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem”; enfatiza que “os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades”; e assevera que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades” (UNESCO, 1994). A mesma normativa, reafirma o direito à educação de todos os indivíduos inscrito na Declaração Universal dos Direitos do homem de 1948 e revigora a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990 de assegurar esse direito, independentemente das diferenças individuais.

No âmbito nacional, a Constituição Federal de 1988, Art. 205. certifica que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E no Art. 206, já ratificados pelas emendas constitucionais nº 19/98 e nº 53/2006, assevera, entre outras disposições que o ensino será ministrado com base nos princípios de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e que essa organizar-se-á a partir da “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 2012).

Afim de conhecer o processo inclusivo em meio as normativas que os sustentam, não há como desconsiderar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN/1996). Pois esse importante artefato legal, orienta legalmente as ações em/ou práticas desenvolvidas nas instituições escolares brasileiras. Nesse sentido, fica exposto no Art. 2º que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No que se refere especificamente a educação especial, o Art. 58, explica que essa compreende a “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

E explicita no Art. 59. que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

A Educação Especial é posta pela LDBEN 9394/96, como uma modalidade de educação escolar que atravessa todas as etapas e níveis de ensino, ou seja explicita a transversalidade dessa. Desvinculando-a de instituições a parte, tais como escolas ou classes especiais. Reiterando a universalização do acesso acordado na Declaração mundial sobre Educação para Todos, através do chamamento da diversidade à escola comum, salvo aquelas com razões que os obriguem a estar em outros ambientes.

A educação inclusiva é postulada, pelo Parecer CNE/CEB n.17/2001, como reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva:

O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico- no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seu professor prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica (BRASIL, 2001, p.40).

Como parte dos avanços derivados da educação para todos, os anos dois mil adentram com significativas mudanças legais que objetivam beneficiar as múltiplas diferenças que compõem a diversidade brasileira. Dentre essas, é objeto desse estudo à comunidade surda, que a partir de muitos embates e resistência dessa minoria linguística as condições excludentes a que eram submetidas, os surdos, muitos ouvintes engajados nessa causa, conquistam legalmente com a Lei 10.436/2002 (Lei da LIBRAS), o reconhecimento e o direito ao uso da Libras como meio de instrução e comunicação dos surdos, assegurando-lhes direitos políticos, linguísticos, culturais, além de reconhecê-los como pertencentes a uma minoria linguística, com língua própria.

Na mesma década, é sancionado o importante Decreto 5.626/2005, que entre outras disposições garante a inserção da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior.

A referida normativa, estabelece que o professor regente de classe necessita conhecer acerca da singularidade linguística manifestada pelos estudantes surdos

incluídos e ser bilíngue. Também determina que os mecanismos de avaliação sejam coerentes com aprendizado de segunda língua e que na correção das provas haja valorização do aspecto semântico, bem como da singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa. O currículo da base nacional comum precisa ser complementado pelo ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos. Especificando ainda, que as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos. Outrossim, equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação além de ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo (Capovilla, 2001).

Tais políticas são significativas, porém apresentam-se ainda como desafios constantes a serem efetivadas, levando a crer que a educação inclusiva para surdos, ainda não está sendo considerada como perspectiva de igualdade de direitos contemplada em diversas normativas nacionais e internacionais. Muitas são as circunstâncias que impedem a concretização efetiva desses ordenamentos e impactam negativamente nas práticas desenvolvidas nos sistemas de ensino comum.

É sabido que os tempos são outros, mas como está sendo abordado as práticas discursivas e não discursivas escolares em meio ao processo de formação docente, é oportuno lembrar um dos marcos mais importantes e violentos da história dos surdos – o Congresso de Milão. Tal congresso aconteceu em 1880 e instituiu o oralismo como método de instrução e comunicação dos surdos, proibindo-lhes o uso da língua de sinais, por acreditar-se que essa limitava as capacidades cognitivas e os distanciava da normalidade ouvinte. Os surdos eram expostos a traumáticas práticas de ensino orofaciais, na tentativa de curá-los e reabilitá-los ao convívio da sociedade ouvinte (Karnopp, 2006, p. 15).

O poder dessa normativa perdurou por mais de cem anos, violentando e negando aos surdos o direito de assumir sua cultura, língua e identidade. Portanto, ao instituir a universalização do acesso e a qualidade como um princípio educativo a serem constituídos, gestados e fomentados nas instituições escolares, se faz necessário trazer ao discurso e refletir criteriosamente sobre as determinações legais apresentadas, bem como suas práticas, pois essas tanto podem promover a

constituição da cidadania, como invisibilizar o surdo em meio ao todo inclusivo, rememorando o congresso de Milão em meio contemporaneidade.

Frente as normativas afirmativas à inclusão de surdos e que proclamam essa como meio de acesso e constituição da dignidade cidadã, percebe-se que a grita não se refere normatização de direitos, mas a efetivação desses em práticas que respeitem a diferença surda. O que impele um olhar criterioso sobre as práticas discursivas legais e o quanto essas interferem na produção de sentidos pelos educadores. Entendendo que esses foram formados, ingressaram no sistema de ensino e desenvolveram em/ou desenvolvem suas práticas a partir da perspectiva integracionista que “baseia-se no processo de educar-ensinar crianças com e sem deficiência, em uma mesma sala de aula, durante uma parte ou totalidade do tempo de permanência na escola” (DOTI, 2008, p. 13). Essa perspectiva foi superada pela compreensão de que estar de baixo do mesmo teto escolar não garante a aprendizagem e a promoção da cidadania, justificando a efetivação do paradigma inclusivo, que atravessado pelo compromisso acesso, permanência e equidade para todos tomou as práticas escolares, sejam essas discursivas ou não.

A crítica a essa prática consiste no fato de o acesso das crianças na rede comum de ensino não garante efetivamente o direito à educação de qualidade, além de retroceder sutilmente as bases integracionistas do modelo anterior de educação (Dotti, 2008, p. 13-15). Demonstrando a fragilidade das práticas inclusivas desenvolvidas nas escolas e o contexto que envolve o acolhimento dos sujeitos que apresentam deficiência em/ou surdez.

Mesmo com os entraves, as normativas inclusivas representam avanços importantes rumo a uma sociedade justa e equitativa para todos, além de demonstrarem a evolução da educação especial.

Assim, na tentativa de dar sustentação a proposta inclusiva a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (ONU 2006), institui e o Brasil legitima nos Decretos 186/2008 e 6949/2009, a alteração no conceito de deficiência oriundo do paradigma integracionista, calcado no modelo medicamentoso, em que a “condição física, sensorial ou intelectual da pessoa caracterizava-se como obstáculo a sua integração social, cabendo à pessoa com deficiência, se adaptar às condições existentes na sociedade”. Segundo tal normativa, não é o sujeito que deve se adaptar as condições do ambiente, mas sim esse e seus sujeitos as condições provenientes de suas múltiplas diferenças. No Art. 9º da presente normativa está posto que:

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver com autonomia e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes deverão tomar as medidas apropriadas para assegurar-lhes o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação.

A mesma Convenção ao tratar da educação, no Art. 24, assegura entre outras disposições que os Estados Partes necessitam “reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação”, mediante sistema educacional inclusivo em todos os níveis. E para concretização desse direito, cabe aos Estados Partes assegurar que “as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório” pela mesma alegação. Esse artigo estabelece ainda que as pessoas com deficiência “possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem” (PRODIDE, 2007).

Os eixos apontados pela referida convenção, visam criar possibilidades para que a inclusão transcenda as normativas e atravesse a vida dos sujeitos deficientes equitativamente, possibilitando-lhes pleno exercício da cidadania em uma escola inclusiva para todos. Assim, no ano de 2008, o MEC estabelece a Política Nacional de educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva “documento orientador para estados e municípios organizarem suas ações no sentido de transformarem seus sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos”. Cumpre esclarecer que tal política é oriunda de debates com a comunidade escolar: gestores, coordenadores pedagógicos envolvidos, desde 2003, no Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Essa política instaura-se como:

[...] Novo marco teórico e organizacional na educação brasileira, definindo a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização; o conceito de atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à formação dos estudantes; e o público alvo da educação especial constituído pelos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Tal política objetiva “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. E determina que o atendimento desses estudantes deve ser oferecido nas escolas regulares, mediante a garantia de:

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

Há portanto, um conjunto de linhas orientadoras e articuladas visando dar sustentação a nova política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Para efetivação da transversalidade da educação especial, o apoio pedagógico especializado e professores conhecedores das especificidades dos estudantes, é determinante para que os estudantes possam avançar aos níveis mais elevados de ensino e a vida cidadã. Nesse processo, a cooperação das famílias e da comunidade que não só aceita, mas que se identifica com a causa da deficiência é determinante, pois disso decorre as mudanças atitudinais e estruturais (MEC, 2008).

Magalhães (2011, p. 22) ao referir-se a esse artefato legal, explica que esse:

Pode beneficiar não somente alunos que apresentam algum tipo de deficiência, mas alunos que não são “enquadrados” como deficientes, mas sofrem os efeitos de um processo de ensino-aprendizagem que ocasionam seu fracasso escolar por exemplo.

Portanto, essa normativa contempla a diferença como parte da diversidade, na tentativa efetivar as políticas de acesso em práticas constantes. E, atribui responsabilidades a todos pela inclusão, o que é perigoso e digno de atenção. Em primeiro lugar as condições postas para a permanência desses sujeitos no interior da instituição escolar, tendo em vista que em nome da inclusão, práticas excludentes não sejam desenvolvidas.

Dando continuidade ao movimento inclusivo, e visando a implantação da Política Nacional de Educação Especial, significativas alterações são efetivadas no Ministério da Educação. Exemplo disso, é extinção da Secretaria de Educação Especial (Seesp), que até maio de 2011, foi o órgão específico do Ministério da Educação responsável pelo desenvolvimento de programas, projetos e ações. A mesma, foi substituída pelo Decreto n. 7.480 de 2011 e deu origem Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Posteriormente, esse diploma legal foi revogado pelo decreto n. 7.690, de 2 de março de 2012, que, entretanto, trouxe discretas alterações na composição da recém-criada SECADI, mantendo, em linhas gerais, as mesmas proposições do decreto nº 7.480 no que tange à estrutura e função de tal secretaria. Convém assinalar que esta surgiu, por sua vez, da reestruturação realizada na ex. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), à qual se “acrescenta” o eixo da inclusão (BRASIL, 2011 a, 2012).

A mesma é formada por cinco diretorias, a saber: Diretoria e Políticas de Educação para a Juventude; Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania; Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígenas e para as Relações Étnico-raciais; e Diretoria de Políticas de educação Especial. Se compararmos as duas secretarias, poder-se-á observar que a educação especial passou a ser interpretada pelo viés da diversidade, a diferença é invisibilizada em meio ao todo inclusivo. Denunciando que tal fusão SEESP/SECADI, mediante cursos de formação de professores generaliza a temática inclusiva e inviabiliza o aprofundamento acerca da deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento, Superdotação/Altas-Habilidades abordados anteriormente pela SEESP.

A SECADI hoje responsabiliza-se pela área de alfabetização, educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação escola indígena, quilombola, educação étnico raciais, do campo e dos direitos humanos MEC (ano, p.). Nesse sentido, a escola para todos proclamada na década de 1990, vê seus princípios revigorados pelo ideal inclusivo, não admitindo, pois, a negação de vaga sobre quaisquer circunstâncias nas redes comuns de ensino, sejam essas particulares ou públicas.

Cumpramos reafirmar que as instituições de ensino precisam romper os velhos paradigmas da escola. Aqueles sustentados por formações deficitárias, por práticas descontextualizadas e distantes das especificidades dos estudantes. Na contemporaneidade, uma das mais fervorosas discussões foi fomentada pela Meta 4, do Plano Nacional de Educação (2011/2020). Tal Meta propunha a “universalização Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino”.

Tal meta é vista por muitos como uma proposta irresponsável e excludente e por outros, muitos também, como a efetivação da educação para todos no sentido mais genuíno da palavra.

Como já foi dito, o texto é polêmico, e conta com a objeção de profissionais especialistas, pais e educadores, por esses entenderem que a escola inclusiva e para todos é precária e se mostra incapaz de acolher com dignidade a as múltiplas faces da diferença. De acordo com Dotti (2008, p.18) a inclusão nessa perspectiva, legitima a exclusão escolar dos grupos em desvantagem, pela falta de apoio e condições de permanência desses nas mesmas.

No mesmo sentido, Góes; Laplane, (2013, p. 17) questionam:

A afirmação de que a inclusão representa a única e melhor solução para alunos, professores, pais e sociedade, põe em evidência um mecanismo discursivo que opera para assegurar a eficácia do discurso. Sua fraqueza, entretanto, reside no fato de que em certo momento o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar.

Ao serem apontadas tais fraquezas do sistema educacional, o discurso pró escolas e classes especiais se revigora como alternativa de atendimento a estudantes que apresentam deficiência. Porém, não soluciona os problemas derivados do processo inclusivo, os quais são tomados de significados muito maiores que o acesso ou não a escola. É importante compreender, que tal processo não é um por vir, ele é real e seus efeitos implicam na vida de todos os sujeitos, querendo esses, ou não.

O que se quer com isso é, colocar em discussão a timidez com que é tratada essa temática nas escolas, o quanto ela atravessa o fazer escolar, o quanto ela é negada e o quanto se faz necessário rigor teórico-metodológica na efetivação das práticas pedagógica inclusivas. Pois, por mais real que seja a inclusão escolar, ainda permanece, entranhado nos discursos e nas práticas de muitos educadores que “a ideia subjacente é diagnosticar e encaminhar o aluno para a modalidade de atendimento adequada, e depois realizar a sua integração na sala de aula regular. Assim a escola fica imune a críticas e reformulações de sua proposta curricular”. Ao remeter tal responsabilidade às instituições a parte os sistemas de ensino, representados principalmente pelos educadores, acabam descomprometendo-se com o fazer inclusivo e com o acolhimento da diversidade em/ou diferença (MAGALHÃES, 2011, p. 17).

A partir do movimento inclusivo, muitos programas pró inclusão foram criados, porém nesse momento investigar-se-á o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, por compreender que esse é um dos programas que mais aproxima as discussões sobre inclusão do chão da escola, a partir de seus multiplicadores.

1.3 PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE

Nesse sentido, e em consonância com o movimento de Educação para Todos, o Programa de Educação Inclusiva: direito a diversidade foi implementado em 2003, pelo MEC/SEESP, em todos os Estados e Distrito Federal, o qual será relatado a seguir, de forma resumida. O Programa distingue-se do modelo anterior, dos anos de 1990, que não priorizava ações com as redes municipais que, assim, permaneciam sem acesso à informação e aos subsídios pedagógicos que orientam a inclusão educacional.

MEC (2005) esclarece que o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade contempla todos os estados o Distrito Federal, envolvendo, 106 municípios-pólo, os que atuam como multiplicadores para municípios de sua abrangência, compreendendo 1.869 municípios. O objetivo do programa é:

A formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares (MEC, 2005, p. 09).

O Programa Educação Inclusiva Direito a Diversidade, caracteriza-se por sua plurianualidade e pela prerrogativa de “disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar e apoiar o processo de implementação nos municípios brasileiros” (BRASIL, 2004, p.26).

Para compreender o histórico do programa, MEC (2005, p. 09) argumenta que em 2003, “os dirigentes de educação especial de todas as Unidades da Federação e dos municípios-pólo participaram, em Brasília, do I Seminário Nacional Formação de Gestores e Educadores do Programa”. Já no ano de 2004, “cada município-pólo realizou um curso de formação de gestores e educadores para a sua rede de ensino e outro para os municípios de sua área de abrangência, totalizando a participação de 23 mil educadores”.

Em 2005, foi instituído o II Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, com a participação de dois representantes de cada secretaria estadual e municipal de educação. Ainda no referido ano foi oferecido o Curso de Formação de Gestores e Educadores dos municípios-pólo.

A implantação de salas de recursos multifuncionais destinadas ao atendimento educacional especializado, é parte do incentivo dado do Programa ao processo inclusivo. Nesse sentido, “o material de formação docente “Educar na Diversidade”, será disponibilizado para todos os educadores das escolas relacionadas pelos dirigentes em 2004”. Tal material é parte da formação continuada fornecida as escolas. Para bem utilizar tal material nas escolas, foi “realizando uma oficina nacional, a partir de junho de 2005, nos 106 pólos multiplicadores para atuar com os municípios-pólo e secretarias estaduais”.

Posto que, o objetivo do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade é apoiar e estimular a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, a formação tanto de gestores quanto de educadores é parte determinante para atingir esse objetivo e assim garantir o direito de acesso digno e de qualidade a todos. Para tanto, as parcerias firmadas para o desenvolvimento desse Programa são determinantes. Vejamos:

- a) Os municípios-pólo deverão estabelecer relações de parceria com as suas respectivas secretarias estaduais de educação, para atuação conjunta no fortalecimento da política de educação inclusiva.
- b) Os municípios-pólo deverão organizar seu trabalho de forma a estabelecer relações que envolvam as esferas municipais, estaduais, federais e particulares, construindo uma rede de inclusão educacional e social.
- c) Os municípios-pólo deverão estabelecer parcerias para o planejamento e a execução do Curso de Formação de Gestores e Educadores, garantindo a oferta de vagas para professores das redes federal, estadual, municipal e particular de ensino.

Segundo MEC, (2005), dentre as competências do Ministério da Educação/SEESP, consiste divulgar o Programa em rede nacional, junto aos meios de comunicação, disponibilizar aos municípios-pólo orientações para continuidade do Programa, bem como materiais instrucionais do Curso de Formação de Gestores e Educadores, apoiar financeiramente a formação desses 106 municípios-pólo, monitorar e avaliar o desenvolvimento das ações do Programa Educação Inclusiva:

Direito à Diversidade, realizar o II Seminário Nacional de Formação para os dirigentes dos municípios-pólo e das secretarias estaduais de educação e desenvolver outras ações compartilhadas com vistas ao fortalecimento do processo de inclusão educacional.

Na linha de competências cabe aos municípios pólos (MEC, 2005), a implementação da política da educação inclusiva, a divulgação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade nos municípios da sua área de abrangência, sensibilizando gestores, educadores e agentes municipais, com vistas a assegurar a inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais. É de competência desses também, a função multiplicadora das ações propostas pelo Programa, em âmbito regional, junto aos municípios da sua área de abrangência, por meio do desenvolvimento do Curso de Formação de Gestores e Educadores. Cabe a esses, coordenar o Curso de Formação de Gestores e Educadores garantindo as condições necessárias para a realização do mesmo, o incentivo e a participação de gestores e educadores em cursos afins, visando fortalecer a formação continuada dos profissionais da educação, bem como a articular de ações, em parceria com a secretaria estadual de educação, para a implementação dos sistemas educacionais inclusivos.

O processo de multiplicação foi escolhido por oferecer vantagens quanto ao alcance geral de maior abrangência de municípios. Esta estratégia de multiplicação está presente no documento, “A inclusão social da pessoa com deficiência no Brasil: como multiplicar esse direito” elaborado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) junto com a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com deficiência (CORDE). O documento assinala que o efeito multiplicador é efetivo ao garantir a reprodução de conteúdo é mais econômico, na medida em que forma uma pessoa que deverá multiplicar a informação para muitos. (BRASIL, 2008).

Por meio de uma ação compartilhada, o Programa propôs disponibilizar equipamentos, mobiliários e publicações específicas para os cursos de formação, além de material pedagógico para a implantação de salas de recursos multifuncionais para organização da oferta de atendimento educacional especializado nos municípios-pólo, com vistas a apoiar o processo de inclusão educacional na rede pública de ensino. Também o material de formação docente “Educar na Diversidade”, foi disponibilizado para todos os educadores das escolas relacionadas pelos dirigentes em 2004.

Além disso, a partir de 2004, foram efetivadas mudanças no instrumento de pesquisa do Censo, que passa a registrar a série ou ciclo escolar dos alunos identificados no campo da educação especial, possibilitando monitorar o percurso escolar. Os dados oficiais apontam que o avanço da educação inclusiva nos últimos anos está demonstrado nos números do Censo Escolar/INEP, que registram o crescimento da matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais. Os dados demonstram que “entre 1998 e 2006, houve um crescimento de 640%, das matrículas em escolas comuns (inclusão) e de 28% em escolas especiais”. O Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas em Escolas Regulares/Classe Comum de 43.923 alunos em 1998 para 325.136 alunos em 2006. (BRASIL, 2008).

Dando continuidade à trajetória do *Programa*, em abril de 2005, foi realizado o II Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores; nesse mesmo ano os municípios-pólo disseminaram os cursos, contemplando a temática da formação docente, priorizando áreas específicas da educação especial. Ainda em 2005, o número de municípios-pólo do Programa passou para 144, abrangendo 2.496 municípios de abrangência e a formação de 31.158 professores, em todo país e, em 2006, foi realizado o III Seminário Nacional do *Programa*, com a participação dos 144 municípios-pólo, que promoveram a formação local para gestores e educadores de 2.496 municípios de abrangência, envolvendo 21.110 participantes. Neste ano, foram disponibilizados para os cursos de formação as coleções Saberes e Práticas de Inclusão da Educação Infantil e do Ensino fundamental. (BRASIL, 2009, p. 3).

No ano de 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) constituído de ações que abrangem todas as áreas de atuação do MEC, todos os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infra-estrutura. Para implementação do PDE foi instituído pelo Decreto 6.094/2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, inaugurando, segundo estes documentos, um novo regime de colaboração, buscando concertar a atuação dos entes federados, no entanto sem propiciar-lhes autonomia efetiva. Esses por sua vez, envolvem-se primordialmente com decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Entre outras medidas, esse plano estabelecia metas para o acesso e a permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas (BRASIL, 2007).

O Programa foi desenvolvido nos municípios-pólo, por meio de curso anual que acontece em uma única ação presencial, com carga horária de 40 horas e com eixos temáticos definidos pelo MEC por meio da SEESP. O curso contemplava duas vagas para cursistas de cada município da área de abrangência e 20 vagas para cursistas do município-pólo. O curso estava destinado aos gestores municipais de educação equipe de educação inclusiva e professores dos municípios-pólo e municípios de abrangência. Após a realização do Curso de formação de gestores e educadores o município-pólo deverá enviar ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNED) a prestação de contas, e à SEESP o relatório final das atividades desenvolvidas, conforme orientação e normas estabelecidas. (BRASIL, 2009, p.6-9).

Compreende-se que nem bom, nem mal, o sistema educativo inclusivo está sendo uma alternativa a todos aqueles que sempre estiveram à margem do processo e excluídos de seus direitos básicos – a educação. Ou como afirma Veiga-Neto (2008, p. 11) “não se pode dizer que algo é bom ou ruim, necessário ou desnecessário, sem examinar as condições a partir das quais tanto se está falando acerca desse “algo”, quanto se está emitindo algum julgamento sobre ele”.

O desafio portanto, é construir e pôr em prática na escola uma pedagogia comum e válida para todos os estudantes e que seja capaz de atender aqueles cujas situações pessoais e característica de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Livre de “demarcações preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário, pondo em andamento na comunidade escolar, uma conscientização consciente dos direitos de cada um”, (Beyer, 2006, p. 76).

2 CAPÍTULO - A FORMAÇÃO DE EDUCADORES INCLUSIVOS E AS PRÁTICAS DE IN/EXCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS

2.1 Discursos que atravessam as práticas pedagógicas inclusivas

Quando fala-se em terceira revolução e na eliminação da pedagogia da exclusão mediante incisivas políticas públicas, logo questiona-se acerca das práticas desenvolvidas nas escolas mediante os discursos dos professores. Os quais constituem práticas que estão na ordem do conhecimento e dos saberes e práticas que estão na ordem do fazer não do dizer. Para compreender tais práticas faz-se

necessário lembrar que os educadores de surdos, em sua grande maioria foram instruídos a partir do viés clínico, onde o surdo é um “ouvinte com defeito”, patologizado e submetido a tratamentos com vistas à reabilitação e a cura. Justificando assim, porquê muitos educadores resistem em acolher os surdos nas salas de aulas e proporcionar-lhes ensino adequado a suas especificidades.

Analisando a perspectiva inclusiva, percebe-se que cada vez mais os governos investem na formação docente através de cursos sequenciais de capacitação, pós graduações e seminários, objetivando fomentar as práticas inclusivas nas escolas comuns. Esses investimentos são muito significativos, no entanto, observa-se que tais formações não se configuram em práticas inclusiva efetivas, e que o direito de acesso, de educação para todos, de igualdade e cidadania coexistem com o binômio in/exclusão, indicando que a escola, ainda não é um espaço para todos.

2.2 A formação de educadores inclusivos – desafios às práticas com estudantes incluídos

O que representa ser um educador inclusivo? Todos os estudantes por ingressarem nas escolas comuns não são sujeitos de inclusão? Porque o currículo em/ou as práticas precisam ser diferenciadas? A escola inclusiva respeita as fases do desenvolvimento dos estudantes e os diferentes ritmos de aprendizagem? Realmente essas questões representam desafios a superar, pois ainda hoje os cursos de formação de professores ensinam para o trabalho homogêneo, aquele que os estudantes sentam em suas classes, ouvem as informações, absorvem essas e as reproduzem nas avaliações. É certo que não pode-se generalizar esse contexto, mas a grande maioria dos sistemas de ensino preservam esse formato. Confrontando assim, com uma demanda cada vez mais diversificada e exigente.

Nesse sentido, refletir sobre a formação de educadores inclusivos, bem como seus desafios é determinante a constituição de práticas mais humanas e específicas as necessidades dos sujeitos contemporâneos.

2.2.1 A diferença linguística dos surdos – saberes e contradições

Pensar a formação de educadores inclusivos, inspira desconfiança, pois ao que tudo indica, há falhas em/ou descompassos significativos que desafiam as práticas docentes com estudantes incluídos, pois os espaços de inclusão são tomados pela exclusão, seja essa velada ou explícita nos discursos dos educadores. Veiga-Neto, (2002, p. 23), reflete:

[...] penso que se deve desconfiar das bases sobre as quais se assentam as promessas nas quais nos ensinaram a acreditar. Tudo indica que devemos sair dessas bases para, de fora, examiná-las e criticá-las. Afinal, enquanto pessoas envolvidas com a Educação, temos compromisso não apenas com nós mesmos mas, também e por ofício, com ou “sobre” aqueles com os quais trabalhamos.

O compromisso com a educação e com os sujeitos que são chamados a compartilhar dela, instiga pensar acerca da qualidade das políticas de formação docente e o quanto essas colaboram ou não com a superação do excludente.

Especificando nosso objeto de estudo, Almeida; Vitaliano (2011), argumenta que “embora o currículo da formação de professores para atuar com surdos tenha um enfoque antropológico, ele continua sendo construído sob a nomenclatura e saberes que caracterizam a Educação Especial”. Ou seja, o surdo continua sendo interpretado pelo discurso clínico-terapêutico e medicamentoso, o qual lhe afasta das múltiplas possibilidades que a capacidade viso-espacial lhe proporciona. Por compreender a importância da formação inicial e continuada enquanto investimento, Almeida; Vitaliano (2011) explicam que:

Investir na formação de professores, tanto em formação inicial como formação continuada é a melhor forma de contribuir com o processo educacional inclusivo, visto que quase todos os fatores que atitudes e práticas cotidianas em sala de aula, seja referente à didática do professor ou às relações sociais do professor para com os alunos ou às que ele pode mediar entre os mesmos.

No entanto, a maioria dos professores que atualmente nas salas de aulas com estudantes surdos tem pouco ou nenhum conhecimento da Libras ou das especificidades dos sujeitos surdos. O que contribui significativamente à produção da exclusão no chão da escola e inviabiliza o processo inclusivo. Assim sendo, os professores precisam apropriar-se de saberes múltiplos, os quais lhes possibilitem

atual com os sujeitos surdos nas salas de aula e com esses desenvolver práticas significativas que lhes permitam aprender e desenvolver-se em iguais condições aos sujeitos ouvintes.

Um dos principais mitos a ser desmistificado, diz respeito a perda sensorial. Ou seja, é determinante compreender que essa não limita o desenvolvimento das crianças surdas, mas sim, a falta de interlocutores sinalizantes e um ambiente rico em estímulos visuais que potencializem a capacidade viso espacial natural dos surdos.

Na mesma perspectiva, é preciso o educador ter consciência de que a criança surda nasce com capacidades para desenvolver-se linguisticamente, habilidade que empalidece ao não encontrar respaldo no ambiente que está inserida. Seja no ambiente familiar ou na escola inclusiva, possibilitando concluir que a falta de estímulos visuais e interlocutores conhecedores da língua de sinais prejudicam a comunicação dos surdos, de modo que esses acabam desenvolvendo uma espécie de linguagem rudimentar para se comunicar. Essa comunicação é pautada em gestos e apontamentos que visam representar objetos e eventos cotidianos pela forma ou aparência. Essa estratégia na maioria das vezes resulta no atraso de linguagem, fazendo com que a criança surda tenha menos elementos para desenvolver a fala egocêntrica e interior, elementos determinantes a apropriação e domínio de vocábulos e a generalização das palavras em contextos diversos (Karnopp, 2005).

Portanto, os educadores precisam apropriar-se desses conhecimentos, além de compreender a importância da formação/conhecimento da língua de sinais para intervenção com estudantes surdos. Desse modo é oportuno destacar que os educadores de surdos atuam como modelos linguísticos que podem auxiliar esses na aprendizagem da língua de sinais, e no desenvolvimento do pensamento e da linguagem, Vygotsky (2008).

Pais e educadores de crianças surdas precisam conscientizar-se que os primeiros anos de vida dessas são determinantes à aquisição e desenvolvimento da linguagem. Brasil (2005) explica que as crianças surdas e as crianças ouvintes atravessam os mesmos estágios do desenvolvimento linguístico. A saber, enquanto uma criança, ao ser exposta à língua de sinais, ela começa a sinalizar. Já, a outra, ao ser exposta à língua oral auditiva, começa a oralizar.

No entanto, o desenvolvimento linguístico das crianças surdas não se dá de modo natural. Ao contrário, ele é adverso pela falta de interlocutores sinalizantes e recursos imagéticos adequados as especificidades desses sujeitos. O que

consequentemente, não lhes permite ter uma língua estruturada, prejudicando-os na qualidade e quantidade de informações apreendidas, além dos assuntos abordados serem muito inferiores àqueles que os indivíduos ouvintes, em sua maioria, recebem e trocam. Nessas condições, os surdos só conseguem expressar e compreender assuntos do “aqui e agora”. O que torna quase impossível a fala sobre eventos passados, lugares diferentes e assuntos abstratos (GOLDFELD 2002, p. 62).

Diante desse contexto, Fernandes (2008, p. 18) enfatiza que é preciso “propiciar à pessoa surda a exposição a uma língua o mais cedo possível, obedecendo às fases naturais de sua aquisição é fundamental ao seu desenvolvimento”. Pois, do contrário, esses indivíduos desenvolverão um pensamento mais concreto e menos generalizante, o que comprometerá o desenvolvimento das funções organizadora e planejadora da linguagem. Enfim, por muitos anos, os ouvintes relacionaram a surdez à deficiência mental, julgando os surdos como seres incapazes de aprender e se desenvolver como a maioria ouvinte. No entanto, hoje se sabe que o déficit cognitivo que muitos surdos apresentam é decorrente do atraso de linguagem desenvolvido pela precariedade do ambiente sociocultural que esses são expostos, o que responsabiliza pais e educadores. Nesse sentido, Goldfeld apud Chomsky (2002, p. 35), afirmam que “estas crianças, como todos os seres humanos, têm uma propensão biológica para dominar uma língua e, se receberem o atendimento necessário, poderão obter o mesmo sucesso que as crianças ouvintes na aquisição da linguagem”.

O que permite afirmar que a aquisição de uma língua resulta da interação entre as habilidades mentais do aprendiz e o ambiente linguístico em que ele se encontra, justificando a importância das crianças surdas contarem com um ambiente linguístico estimulante e com interlocutores sinalizantes. Portanto, o nível de desenvolvimento de uma criança surda ou ouvinte está intimamente atrelado ao quanto a mesma foi ou não exposta a situações significativas mediadas pela linguagem, que a permitiram compreender o mundo ao seu redor.

Frente ao exposto, é determinante que os educadores desenvolvam estratégias afim de assegurar os direitos dos surdos e possibilitar que esses possam compartilhar o mesmo território linguístico dialogicamente. Para tanto, é preciso que pais e educadores conheçam as características de cada estágio do desenvolvimento linguístico dos surdos, para então gestar ações pedagógicas efetivas e adequadas às especificidades desses estudantes. Que por sua vez, fazem parte de um currículo e

como tal, é atravessado por discursos governamentais, intencionalidades, aspirações ideológicas, preconceitos, valores, oriundo de práticas socialmente reproduzidas por entre os tempos e as quais tomadas pelo viés da “normalidade”, limitam a existência e/ou desenvolvimento da diferença nos espaços sociais – principalmente na escola comum.

A normalidade, como parte das produções discursivas articuladas por entre os tempos, formata os surdos a partir de regras e normas que os distanciam dos ouvintes devido à perda sensorial – patologizado-os e os impedindo de *ser mais*. Nesse sentido, analisar as faces da alteridade do surdo é determinante as práticas inclusivas éticas.

2.2.2 As faces da alteridade do surdo – diferença e diversidade

Como afirma Pizzi (2006, p. 22) “o princípio da desigualdade natural é o princípio da negação da alteridade do outro”. A partir dessa percepção, desenvolver-se-á nesse ponto a temática da alteridade do surdo vinculada à questão da In/exclusão, à qual é compreendida como resultante da negação do outro, do diferente, do *Ser*.

A alteridade clama a diferença, reivindica-a e reinventa-a a partir do respeito ao outro, mediante ações relacionais dialógicas e não homogeneizante. Para Derrida (1995), o pensamento da diferença é o da singularidade do acontecimento e da existência do advir que acontece a partir do outro, remete ao outro e a outro que não devo predeterminar, ao outro que não pode nem deve permitir ser determinado.

Frente a essa tessitura, se faz coerente à militância surda que luta contra a captura de sua diferença, imposta pela lógica ouvinte da cura, reabilitação e normalidade. É oportuno sublinhar a compreensão de SANTOS (2011) apud OLIVEIRA (2004), os quais concordam que *Ser o Outro Surdo na diferença* evidencia a exclusão, a perda e o sofrimento descritos nas histórias desse modo de ser surdo, enquanto que o *Ser o Outro Surdo na alteridade* evidencia a diferença cultural que marca a luta contra essa fixação de fronteiras desse modo de ser surdo.

Dentro do discurso da alteridade que evidencia a diferença cultural pode alojar-se arditosamente a diversidade, que em nome do todo elimina a parte e essa enquanto todo passa a “criar um falso consenso, uma ideia de que a normalidade hospeda os diversos, porém mascara normas etnocêntricas e serve para conter a diferença”

(Skliar, 1998, p. 13). O mesmo estudioso afirma que a diferença, pelo contrário, não é um mero espaço retórico, antes, sempre está baseada em representações e significações que geram práticas e atitudes sociais. A surdez é, portanto, uma diferença, que se constitui enquanto “construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos” (ibid, p. 13).

Pois, como enfatiza Skliar (2008, p. 54, 56, 57) o indivíduo surdo “tem diferença e não deficiência”; “os surdos são surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva”; a “identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual” e não oral auditiva. Segundo Santa Catarina (2004) “o currículo deveria estar organizado partindo de uma perspectiva visual-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança”.

A partir do exposto, acredita-se que compreender as especificidades que constituem o ser surdo, implica em uma mudança de paradigma, implica compreender que o outro enquanto um eu, é diferente do mesmo do outro, o que o torna uno, um indivíduo com capacidades e potencialidades de aprender e se desenvolver a partir de sua diferença. Perlin (1998, p. 57) enfatiza que “a identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual. Essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como construção multicultural”.

Por certo, para que o processo de inclusão seja posto em prática é preciso preparar o território escolar com todos os elementos que possibilitem sua efetivação. Contrário ao que estamos vendo e vivenciando, pois parece que a educação inclusiva mesmo sendo parte da Educação Básica não segue o mesmo fluxo, ou seja, essa parece “nadar contra a corrente do processo”. Os alunos surdos são incluídos na rede regular de ensino, sem que os educadores tenham formação adequada para atendê-los. O que chama a atenção mais uma vez ao processo de formação de professores e sua fragilidade frente à prática, pois, quando a formação não existe, clama-se por ela e quando ela existe é inadequada e insuficiente.

Para atender as novas demandas e realizar um trabalho educativo de qualidade é necessária a revisão de paradigmas. É preciso romper com o princípio de permanência do idêntico e ir ao encontro da compreensão que se tem do eu alter. É preciso romper com as amarras da escola inclusiva que sob a ótica neoliberal homogeneizante e excludente, dissimula uma falsa liberdade e a sensação de pertencimento ao abrir a escola a Todos. Nesse sentido, Lopes (2009, p. 26), acredita

que todos tenham o direito de circular e aprender na escola regular, alunos com e sem deficiência. Todos, enquanto ilusão antiga com muitos significados e desdobramentos continuam sendo alimentados pelo viés da diversidade, pois todos podem se considerar iguais/normais sendo diferentes e diversos uns dos outros.

Lopes apud Veiga-Neto; Lopes, (2009, p. 112) enfatizam com muita propriedade que, “o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão”. Realidade posta à grande maioria dos surdos, os quais nascem em famílias ouvintes, que têm pouco ou nenhum conhecimento da língua de sinais, o que acaba naturalmente excluindo-os de atividades importantes e necessárias como a constituição de vínculos afetivos, linguísticos e cognitivos.

Portanto, se a igualdade de acesso não garante a inclusão e não afasta a sombra da exclusão, a escola enquanto instituição social precisa ser ressignificada e dar respaldo legítimo aos alunos que recorrem a ela. As ações gestadas na escola precisam implicar em conhecimento e respeito acerca do indivíduo surdo e de sua cultura espaço visual. É preciso romper com a polarização teórica e prática que distancia os surdos da possibilidade de aprender e se desenvolver como os demais cidadãos. Pois do contrário, incorrer-se-á no erro e na violência de formar “crianças analfabetas, com déficits cognitivos e sociais, que não terão condições de exercer plenamente sua cidadania” (GOLDFELD 2002, p. 112).

Vale salientar que as estratégias de ensino somente terão efeitos positivos se educadores e os familiares de crianças surdas adquirem conhecimentos acerca do desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e cultural. É determinante que o surdo seja concebido como um indivíduo em desenvolvimento e com plena capacidade para aprender e apreender o mundo a partir de sua capacidade viso espacial – se assim o possibilitarem.

Pois, como enfatiza Skliar (2005, p. 54, 56, 57) o indivíduo surdo “tem diferença e não deficiência”; “os surdos são surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva”; a “identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual” e não oral auditiva. Segundo Santa Catarina (2004) “o currículo deveria estar organizado partindo de uma perspectiva visual-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança”. Compreender as especificidades que constituem o ser surdo, implica em uma mudança de paradigma,

implica compreender que o outro enquanto um eu, é diferente do mesmo do outro, o que o torna uno, um indivíduo com capacidades e potencialidades de aprender e se desenvolver a partir de sua diferença. Perlin (1998, p. 57) enfatiza que “a identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual. Essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como construção multicultural”.

Por certo, para que o processo de inclusão seja posto em prática é preciso preparar o território escolar com todos os elementos que possibilitem sua efetivação. Contrário ao que estamos vendo e vivenciando, pois parece que a educação inclusiva mesmo sendo parte da Educação Básica não segue o mesmo fluxo, ou seja, essa parece “nadar contra a corrente do processo”. Os estudantes surdos são incluídos nas redes comuns de ensino, sem que os educadores tenham formação adequada para atendê-los. O que chama a atenção mais uma vez ao processo de formação de professores e sua fragilidade frente à prática, pois, quando a formação não existe, clama-se por ela e quando ela existe é inadequada e insuficiente. Cabe aqui questionar: É possível ensinar o que não se sabe? Como aprender se não há mediadores que possibilitem a aprendizagem? É possível alguém significar o mundo, as pessoas, os sentimentos, as aprendizagens, distante da língua natural?

Para atender as novas demandas e realizar um trabalho educativo de qualidade é necessária a revisão de paradigmas. É preciso romper com o princípio de permanência do idêntico e ir ao encontro da compreensão que se tem do eu alter. É preciso romper com as amarras da escola inclusiva que sob a ótica neoliberal homogeneizante e excludente, dissimula uma falsa liberdade e a sensação de pertencimento ao abrir a escola a Todos.

É preciso investir, avaliar, diagnosticar e apontar as fragilidades dos cursos de formação de professores, pois somente assim, poder-se-á articular estratégias inclusivas de qualidade e que possam atender as demandas dos surdos. Na tentativa de romper com o processo de in/exclusão escolar, ou seja, “o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão” (Lopes apud Veiga-Neto; Lopes, 2009, p. 112). Realidade posta à grande maioria dos surdos, os quais nascem em famílias ouvintes, que têm pouco ou nenhum conhecimento da língua de sinais, o que acaba naturalmente excluindo-os de atividades importantes e necessárias como a constituição de vínculos afetivos, linguísticos e cognitivos.

Portanto, se a igualdade de acesso não garante a inclusão e não afasta a sombra da exclusão, a escola enquanto instituição social precisa ser ressignificada e dar respaldo legítimo aos estudantes que recorrem a ela. As ações gestadas na escola precisam implicar em conhecimento e respeito acerca do indivíduo surdo e de sua cultura espaço visual. É preciso romper com a polarização teórica e prática que distancia os surdos da possibilidade de aprender e se desenvolver como os demais cidadãos. Pois do contrário, incorrer-se-á no erro e na violência de formar “crianças analfabetas, com déficits cognitivos e sociais, que não terão condições de exercer plenamente sua cidadania” (GOLDFELD 2002, p. 112).

Vale salientar que as estratégias de ensino somente terão efeitos positivos se educadores e os familiares de crianças surdas adquirem conhecimentos acerca do desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e cultural. É determinante que o surdo seja concebido como um indivíduo em desenvolvimento e com plena capacidade para aprender e apreender o mundo a partir de sua capacidade viso espacial – se assim o possibilitarem.

Dorziat (2009, p. 23) retoma a questão dos ordenamentos legais que deram maior visibilidade a cultura surda em âmbito nacional, porém advertindo que a:

A aceitação da LS nos diferentes espaços sociais representou um avanço considerável quanto aos objetivos das pessoas surdas de terem melhores oportunidades de participação social. No entanto, considerando as ambiguidades e contradições inerentes a uma cultura erigida sob os princípios das identidades universais que cultivam as relações de poder, a Libras toma corpo apenas de um aparato legal, de uma ferramenta de valor simbólico para mascarar a continuidade das políticas homogêneas e unilaterais. Desse modo, se acata a diferença, mas mantém-se o mesmo tipo de submissão dos indivíduos às estruturas existentes.

A aceitação/inclusão da língua de sinais nos diferentes espaços sociais partir de tais dispositivos legais, criou no imaginário popular à ilusão de que a inclusão permitiria aos alunos surdos incluídos na escola regular, usufruírem em iguais condições de todas as ações pedagógicas e sociais que circundam esse ambiente. No entanto, esses dispositivos na prática, não conseguem incluir a todos com qualidade, sinalizando um grande desafio a superar.

De modo mais incisivo, infere-se que o processo inclusivo com estudantes surdos tem colaborado para o apagamento das diferenças e da cultura surda. A qual em nome do todo, a parte é relativizada em meio ao diverso e o todo enquanto parte por “estar junto” reforça os índices de inclusão escolar. Nesse sentido, ironicamente a

comunidade surda vê suas conquistas e avanços serem ironicamente solapados e reduzidos a uma pretensa garantia de acesso à escola, o que se distancia do tão almejado projeto inclusivo de educação para Todos, referendado em diversos documentos. Assim, “a redução da diferença na diversidade, portanto, banaliza o potencial político da diferença, não creditando nela a força que ela possui para romper com o instituído e com a ordem dada” (Lopes, 2007, p. 21). A mesma pesquisadora ressalta que:

Estado, quando reduz a diferença na diversidade, não está se comprometendo com mudanças políticas nas formas de ver e de constituir a sociedade, apenas compromete-se com a inclusão da diversidade no mesmo espaço físico. Somente promover a inclusão sem se responsabilizar efetivamente com a integração não basta (Lopes, 2007, p. 21).

Logo, o processo de in/exclusão passa a fazer parte da realidade das escolas inclusivas e nos demais espaços sociais, marcando os surdos a partir da alteridade negativa que vê na diferença – o menos, o não aprendente, o deficiente, o incapaz, o que exige cuidados médicos e terapêuticos reabilitacionistas. Negando em/ou negligenciando a diferença viso espacial e as múltiplas possibilidades do surdo aprender e se desenvolver.

Lopes (2009, p. 112) desenvolve juntamente com Veiga-Neto; Lopes (2007) uma profunda reflexão, chamando atenção à universalização do acesso escolar e o quanto essa falha, ao não respeitar a alteridade dos surdos. A saber:

[...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includente, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão.

Nessas tramas, Lopes (2007, pg. 13) diz que “tanto a escola quanto os cursos de formação de professores, através de seus currículos, se movimentam na intensão de criar posições específicas capazes de traduzir a todos”. Mediante essas traduções a alteridade que se fundamente a partir da ética e do respeito ao outro/diferente, se reconfigura em exclusão do não igual – do outro/surdo. O que possibilita afirma que:

O lado perverso da inclusão escolar está em democratizar o acesso à escola, mas não possibilitar que os sujeitos ditos diferentes permaneçam nela. Diante da democratização da escola, os sujeitos passam a ser

promotores de si, ou seja, passam a ser responsáveis tanto pelo seu sucesso quanto pelo seu fracasso na aprendizagem e no comportamento/disciplina. Os profissionais passam a ser pessoas dedicadas, abertas, tolerantes, amorosas (2007, Lopes, p. 31).

Ressignificar esse processo desumanizante, resgata o que Paulo Freire registra no livro *Pedagogia do Oprimido*, quando argumenta que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. [...] dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens” (2011, p.108-109). O que colide, com os valores deterministas e autoritários da velha escola remodelada a partir do viés inclusivo, onde o direito do surdo dizer sua palavra se restringe a interações orofaciais, a interpretações fragmentadas e alternadas em dias determinados da semana ou ainda na simples integração junto à normalidade ouvinte, negando a esse sujeito o direito de dizer sua palavra em sinais de aprender e significar o mundo a partir dela. Ao fazer uma intersecção entre o processo inclusivo e as ideias de Freire (2011, p. 109), cabe dizer que:

É preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que esse assalto desumanizante continue. [...] Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode deduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

À vista disso, constituir uma inclusão ética e que respeite as diferenças a partir de pressupostos alteritários, diz de uma mudança estrutural, onde o currículo é o cerne desse processo. E esse enquanto prática discursiva precisa abrir-se a possibilidades de acolhimento da diferença surda em meio a diversidade, pois do contrário, o sistema inclusivo através de suas práticas não discursivas continuarão materializando preconceitos e discriminações nas práticas pedagógicas.

Desse modo o próximo ponto a ser discutido traz o currículo como elemento orientador do processo inclusivo e como possibilidade humanizadora para os surdos proferirem sua palavra/sinal.

2.2.3. Formação docente – Entre tensões e possibilidades

Frente às enormes tensões encadeadas pelo processo inclusivo, as quais colocam em dúvida a formação docente, em/ou a qualidade dessa para o enfrentamento com a diversidade impulsionada pelas políticas públicas de inclusão. Os educadores sentem-se despreparados para tal função e angustiados muitas vezes negam a possibilidade da efetivação de tal proposta em práticas efetivas. Nesse contexto, culpar os educadores pelas visíveis falhas e erros que marcam esse processo não é a melhor estratégia, no entanto, é preciso compreender que a terceira revolução representa um processo sem volta, e como tal, cabe aos cursos de formação de professores e os programas governamentais de formação continuada, instrumentalizarem melhor os acadêmicos/cursistas com saber significativos, relevantes e pontuais as necessidades de cada realidade.

Nessa perspectiva, retoma-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, (Tailândia/1990), por essa intensificar as discussões acerca da formação de educadores especiais com vistas a dar suporte a proposta inclusiva.

A declaração de Salamanca (1994), no que tange ao recrutamento e treinamento de educadores especifica que a “preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas”. Ressalta a importância “do recrutamento de professores que possam servir como modelo para crianças portadoras de deficiências torna-se cada vez mais reconhecida”. Estabelece que deveria haver “treinamento pré-profissional [...] aos estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário [...]”. A presente Declaração esclarece que o “conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito [...] à prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino [...]”. Nas escolas deve ser dada “à preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos [...]”.

Outro ponto interessante dessa Declaração refere-se a importância dos sistemas educacionais investirem no “recrutamento de professores e outros educadores que podem e deveriam buscar, para a educação de crianças especiais, o envolvimento de indivíduos portadores de deficiências que sejam bem sucedidos [...]”.

A Declaração de Salamanca refere-se também “as habilidades requeridas para responder as necessidades educacionais especiais deveriam ser levadas em consideração durante a avaliação dos estudos e da graduação de professores”. Bem como, investir em “materiais escritos [...], seminários organizados para administradores locais, supervisores, diretores e professores, no sentido de desenvolver suas capacidades de prover liderança nesta área e de apoiar e treinar pessoal menos experiente”. O “treinamento em serviço deveria sempre que possível, ser desenvolvido ao nível da escola e por meio de interação com treinadores e apoiado por técnicas de educação à distância e outras técnicas autodidáticas”. Nesse sentido, “o treinamento de professores especiais necessita ser reconsiderado com a intenção de se lhes habilitar a trabalhar em ambientes diferentes e de assumir um papel-chave em programas de educação especial”.

A declaração de Salamanca atribui papel determinante à universidade no que se refere ao processo inclusivo. Vejamos:

Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. Redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior em países desenvolvidos e em desenvolvimento deveriam ser promovidas. A ligação entre pesquisa e treinamento neste sentido é de grande significado. Também é muito importante o envolvimento ativo de pessoas portadoras de deficiência em pesquisa e em treinamento para que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levadas em consideração.

Estabelecer parcerias e redes de interlocução entre as universidades e as instituições de base é uma das mais fecundas estratégias colaborativas com vistas a fomentar o processo inclusivo. No entanto, na maioria dos estados brasileiros essa parceria não existe, ou é efetivada de modo muito pálido e pouco significativo. Esse exemplo agrava-se em instituições localizadas no interior dos estados, isso não se deve a demanda menor de sujeitos que apresentam deficiência, mas sim, ao interesse nesse tipo de pesquisa e ainda o baixo nível de conhecimento para esse fim.

Investir nesse tipo de parceria, é uma das possibilidades à superação do processo inclusivo.

2.2.4 O currículo escolar para surdos – Práticas discursivas e não discursivas

Franco (1990) enfatiza que a distância entre o currículo em ação e o currículo formal compromete a garantia de acesso dos estudantes surdos a conhecimentos mínimos. Seja por falta de conhecimento, má formação ou intencionalidade dos professores que trabalham com esses. Muitas vezes os professores fazem suposições equivocadas, limitando o número de informações transmitidas e a qualidade dessas por subentender que o aluno surdo não irá aprender que ele é limitado ou apresenta problemas mentais. Há ainda professores que “sentem pena” dos alunos por esses não ouvirem e assim, “dão as respostas em avaliações”, fazendo com que o surdo adquira uma falsa e distorcida ideia de saber. Nesse espaço há também professores que não toleram a presença da diferença surda na escola, ignorando-os e os excluindo de todas as possibilidades de aprendizagem e interação social.

Ao predispor que o estudante surdo não irá aprender ou que esse ou aquele conteúdo é relevante à vida e ao desenvolvimento cognitivo do surdo, o professor está cometendo um ato de extrema violência, reavivando o discurso medicamentoso proferido pela educação especial. O qual, visava reabilitar, curar, regular e/ou incluir com vistas a normalização. Souza, (1998, p. 111) relembra os aspectos clínicos e terapêuticos que envolviam o processo escola no século XIX. A saber: “a escola passa a ser um lugar de práticas e técnicas subsidiadas pelos saberes da medicina e, na segunda metade do século XIX, com a liberação da Psicologia, também por ela.” Tal perspectiva, com a virada do século, foi empalidecido pela ideia de educação para todos e de que ser diferente “é normal”. De modo que hoje, são poucas as instituições escolares a parte da grande rede inclusiva. Não acredita-se que as práticas docentes e os currículos em ação tenham sofrido grandes alterações. Porém, acredita-se que houveram sim, mudanças de um sistema para outro, de modo muito superficial. Conservando de modo sutil, e porque não dizer perverso, práticas normalizadoras, excludentes e segregacionistas nas práticas, discursivas e não discursivas dos educadores.

Lopes (2007, p. 31,32) ao se referir ao currículo explica que:

Quando falo em um outro currículo, penso não só em algo estruturado, mas também em ações construídas a partir de um campo tencionado, no qual todos que estão nele possam estar dizendo de onde falam e o que esperam da escola. [...] o currículo pode estar sendo visto como um

espaço construído cotidianamente por aqueles que, de muitas formas, estão presentes na escola.

Lopes (2007) entende que um currículo para “a diferença não pode ser pensado com data de início e de término de um processo decretado de reformulações”. [...] “não pode ser pensado como simples processo adaptativo”. Pois essas “pressupõe manter uma estrutura que hoje está alicerçada em bases epistemológicas excludentes”.

Observa-se que muitos dos erros, equívocos e práticas adaptadas, tem sua origem na formação superficial dos cursos de formação de professores. Por exemplo, o Decreto 5.626/2005, outras disposições garante a inserção da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior. No entanto, não deixa claro a questão da carga horária, relativizando essa as “necessidades” das instituições formadoras. Por exemplo, os cursos de Pedagogia e Letras na Universidade Regional Integrada de das Missões – URI, Santo Ângelo é oferecido quatro créditos (60 h/a) aos acadêmicos, já às demais licenciaturas, é oferecido dois créditos (30 h/a).

Cumprir questionar a qualidade da formação dos futuros educadores, bem como a proficiência desses para o ensino dessa disciplina aos surdos incluídos, já que aos mesmos será conferido o título de licenciados. Título esse que os habilita a prestar concurso público para o exercício do magistério em diferentes níveis. A partir do exposto, bem como das análises articuladas em com os estudantes nas salas de aula, fica claro que tal oferta não garante qualidade a intervenção pedagógica dos futuros educadores com estudantes surdo. Ou seja, “hoje a inclusão está mais presente, seja para nos amedrontar, seja para nos desafiar em nosso trabalho e dia-a-dia” (Lopes, 2007, p. 14).

Lopes (2008, p. 43) ao analisar a prática de docentes que atuam com surdos faz uma síntese profunda de como esses realmente estão sendo incluídos, colocando em dúvida tal a efetivação do Decreto mencionado anteriormente. Ao fazer referência a aprendizagem dos alunos surdos, explica que essa:

Fica relegada ao domínio de alguns códigos, ao estabelecimento de relações entre um conjunto de palavras e um conjunto de desenhos e à memorização de algumas palavras e conceitos previamente colocados. A memorização mecânica e sem razões na língua portuguesa e a memorização de regras gramaticais não permitem que os surdos utilizem

a língua como um instrumento que pode servir de estratégia para negociar com ouvintes outros sentidos para o que aprendem.

A face da inclusão de surdos é perversa, pois inviabiliza o aprofundamento de aprendizagens múltiplas, bem como o desenvolvimento cognitivo e social. Ou seja, o currículo das escolas inclusivas é excludente e marginal.

Maura Corcini Lopes (2007, p. 27) afirma que:

O processo de inclusão pressupõe que as diferenças tenham espaço dentro do currículo escolar, que as diferentes vozes possam dizer de si. Todavia, os processos de inclusão fomentados no país falam de adaptações curriculares de formação rápida de docentes (quando existem). Diante de tanta pressão para a inclusão, os professores sentem-se pressionados e desencorajados a dizer que não sabem desencadear tal processo. Ao mostrarem-se receosos a inclusão, os professores deixam explícitos não só a falta de condições que estão vivendo nas escolas para que esse processo aconteça, como também o despreparo para tal trabalho. Talvez valesse perguntar: o que é estar preparado para desencadear a inclusão escolar?

As respostas se constituem a partir do fazer docente de cada professor e professora comprometido com o ser humano, com a construção de uma sociedade digna e acessível a todos. Bem como com a disponibilização de curso de formação de professores de qualidade e com uma equipe multidisciplinar a disposição para apoiar a inclusão escola.

Visando fundamentar a presente investigação busca-se no teórico pós estruturalistas, Foucault algumas respostas as inquietações acerca das práticas discursivas e não discursiva que envolvem a inclusão dos surdos nas escolas comuns.

Para Foucault são as relações discursivas, com os níveis materiais que determinam a realidade. Ou seja, é preciso interpretar o discurso como parte em/ou totalidade da prática. Essas por sua vez constituem a realidade objetiva dos sujeitos, que por sua vez são história e fazem história através das práticas discursivas e não discursivas determinadas pela época em que vivem. Por exemplo – nos dias de hoje somos parte do processo inclusivo, e como tal, proferimos discursos que nos fazem prática e possibilitam-nos intervir e produzir, práticas.

Foucault (1986, p. 56), explica que:

[...] certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.

Ao fazer referência as práticas discursivas, Foucault (1969, p. 136) enfatiza que essas representam:

[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.

A partir das reflexões articuladas por Foucault, é possível dizer que os sujeitos se constituem em meios as práticas discursivas, e essas por sua vez criam realidades objetivas, tais como: a escola, a inclusão e a exclusão. Nesse sentido, não há como falar em inclusão sem fazer referência as práticas discursivas e não discursivas, ou seja, práticas que estão na ordem do conhecimento e dos saberes e práticas que estão na ordem do fazer e não do dizer.

A partir de tais práticas, é possível analisar as ações articuladas pelos educadores frente aos estudantes surdos, bem como referendar os encaminhamentos dessa no que tange a superação do processo de in/exclusão.

3 ANÁLISE DOS SEMINÁRIOS PROMOVIDOS PELO PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DIREITO À DIVERSIDADE NO MUNICÍPIO PÓLO DE SANTO ÂNGELO E AS ESTRATÉGIAS DE MULTIPLICAÇÃO

3.1 Indagações necessárias – Possíveis entraves a disseminação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade

Teoricamente a educação inclusiva vem garantindo através de uma vasta legislação acesso à Todos as escolas comuns, muito embora tal direito seja negligenciado pela não implementação de um currículo apropriado as diferenças. Como é observado nos cursos de Licenciatura, onde o currículo dispõe de carga horária mínima e insuficiente para que os acadêmicos se apropriem de conhecimentos necessários e determinantes a interação com os surdos, no mesmo sentido, os professores que estão em salas de aula sentem-se despreparados para interagir com esses. Seja por falta de recursos pedagógicos ou por formação afim e de qualidade, seja por falta uma equipe gestora comprometida com a inclusão ou pela não interlocução entre os professores especialistas e os professores de sala de aula. Ou

ainda, pela falha nos cursos de capacitação continuada, que não conseguem atingir suas metas em função de não haver espaço discursivo nas escolas para a multiplicação dos saberes em/ou informações adquiridas em cursos afins.

Nesse sentido, é oportuno pensar acerca de quem está sendo formado nos cursos superiores? Quais os investimentos em formação continuada referentes a proposta inclusiva? Qual a oferta e a qualidade dispensada aos programas e cursos de formação continuada? Quais as implicações dessa formação a prática docente? Em virtude da presente investigação dar-se sobre o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, questiona-se ainda, como são articuladas as estratégias de multiplicação pelos gestores e educadores ao retornarem as suas escolas de origem? Há espaço para essa interlocução de saberes? Há avaliação do processo de multiplicação? As práticas pedagógicas derivadas desse Programa contribuem com o fomento do processo inclusivo?

Respostas efetivas aos questionamentos não existem, o que pode-se antecipar é que existem tentativas inclusivas decorres do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade que tentam aproximar as práticas não discursivas do fazer pedagógico. Nesse sentido, investigar-se-á o processo de multiplicação, entendendo que desse depende ou não o sucesso do programa em questão, bem como do processo inclusivo.

3.2 Sistemas de multiplicação educacional – Bases para o programa educação inclusiva: Direito à diversidade

O sistema de multiplicação é uma das ações desenvolvidas pelo governo brasileiro visando disseminar as políticas de públicas de inclusão. O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, como parte dessas estratégias expressa a intenção de “preparar gestores e educadores para atuarem como multiplicadores nos municípios de sua área de abrangência” (MEC, 2005, p. 24). A partir dessa lógica, investir na qualificação de profissionais passa a ser um dos objetivos para a efetivação da educação inclusiva. Consta como terceira linha de ação do Programa a disseminação desse através de um processo de multiplicação piramidal, investindo em “três categorias de ação: implantação de sistemas educacionais inclusivos, nos municípios – pólo; multiplicação da implantação para os demais municípios; e avaliação do processo”. Dando fé a essa proposta, a Secretaria Especial dos Direitos

Humanos (SEDH) e a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com deficiência (CORDE), afirmam que “o efeito multiplicador é efetivo ao garantir a reprodução de conteúdos é mais econômico, na medida em que forma uma pessoa que deverá multiplicar a informação para muitos”. (BRASIL, 2008).

Investir em educação é determinante para a consolidação do processo inclusivo. Como pode-se observar, a rede criada para esse fim se justifica através de ações articuladas entre os entes da federação, bem como as estratégias de formação multiplicadora organizada por esses. Investir na formação de multiplicadores realmente é menos oneroso, porém questiona-se a qualidade dispensada aos cursos de formação bem como a multiplicação das informações por esses nas escolas de origem. Machado (2011, p. 05) explica que:

A formação continuada só tem sentido quando está atrelada a prática escolar que nos possibilita criar estratégias de atuação com base no que vivenciamos e no que conhecemos. É uma formação que visa o conhecimento especializado sob o enfoque educacional.

Porém, observa-se, que o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade representa na prática um momento isolado de formação realizado por pessoas interessas na educação especial em/ou inclusiva. Esses por sua vez, o retornarem as escolas de origem não encontram espaços/momentos para a multiplicação dessa formação ou quando ela existe, restringe-se a uma análise breve acerca da qualidade das palestras, assuntos mais relevantes segundo a interpretação do multiplicador, qualidade na hospedagem e alimentação. Quanto a isso percebe-se que falta avaliação por parte dos órgãos promotores de tal programa, bem como das secretarias de educação em âmbito municipal.

Nesse ponto da reflexão Góes e Laplane (2009, p. 19) questiona a produtividade da proposta inclusiva frente as múltiplas adversidades encontradas nos chãos das escolas. Questiona-se:

A afirmação de que a inclusão representa a única e melhor solução para alunos, professores, pais e sociedade, põe em evidência o mecanismo discursivo que opera para assegurar a eficácia do discurso. Sua fraqueza, entretanto, reside no fato de que em certo momento o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência de nosso sistema educacional levam a questionar a própria ideia de inclusão como

política que, simplesmente, insira alunos nos contextos escolares existentes.

O contexto adverso e com tentativas frustradas de implementação instalam um clima de suspeita sobre a proposta inclusiva. Na mesma linha de pensamento, Freitas (2004, p. 152-153) enfatiza que:

A exclusão se faz, de fato, segundo a bagagem cultural do aluno, o que permite que ela ocorra no próprio interior da escola de forma mais sutil, ou seja, internalizada (inclusive com menos custos políticos, sociais e com eventual externalização dos custos econômicos), e permite dissimular a exclusão social já construída fora da escola e que agora é legitimada.

Responsabilizar os estudantes por seu fracasso não é a melhor alternativa, frente ao processo que se quer digno e humano. Assim, avaliar a trajetória inclusiva e seus atravessamentos discursivos é determinante à manutenção desse projeto que hoje se faz realidade na maioria das escolas brasileiras.

3.3 Programa educação inclusiva: Direito à diversidade no município pólo de Santo Ângelo

A caminhada de Santo Ângelo no que se refere a inclusão escolar não é expressiva, pois, há oito anos (a contar de 2007) apenas, os surdos passaram a coexistir efetivamente com os estudantes ouvintes nas escolas comuns da rede municipal. Nesse sentido, o município ainda está se organizando para inclusão. No ano de 2011 é organizado concurso público para monitor de Libras e intérprete de Libras, visando atender as demandas fomentadas pela inclusão. Esses atuam juntamente com os estudantes, mediando a comunicação e a apreensão de conhecimentos entre surdos e ouvintes. É significativo ressaltar que ainda há por parte dos professores ouvintes falta de esclarecimento da função principalmente do intérprete de Libras, ou seja, a esse é delegada a função pedagógica de ensino e tutela do estudante, distorcendo a função do mesmo, eximindo a responsabilidade dos docentes e prejudicando a inclusão.

É importante destacar que no ano de 2014, segundo o Art. 1º “fica criado o cargo de Intérprete de Libras no quadro de cargos de provimento efetivo do Poder

Legislativo de Santo Ângelo, previsto no artigo 8º da Lei Municipal 3127/2007”. A presente Lei se justifica:

Pela mesa diretora entender ser de fundamental importância a criação deste cargo, considerando a necessidade de inserção social e digital dos portadores de deficiência auditiva e/ou surdos (as), já que a presença de um intérprete de libras durante as sessões realizadas pelo Poder Legislativo proporcionará condições para que essas pessoas entendam e participem ativamente no que se refere aos trabalhos da Câmara de Vereadores.

O cargo tem sua justificativa ampliada no momento em que a Câmara Municipal de Vereadores oferece à comunidade a possibilidade de assistir as atividades da Casa através da WEB TV, dando assim condições de pessoas surdas ou deficientes auditivas acompanharem e compreenderem os trabalhos legislativos.

Essas são portanto, tentativas do poder público municipal de articular-se ao processo inclusivo. Anos antes, através da Portaria nº 13 de 24 de Abril de 2007, o município corrobora com esse e conforme o Art. 1º “Criar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado”.

As tentativas de operacionalização do processo inclusivo se intensificam com no ano de 2011 o município de Santo Ângelo passa a cidade pólo do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, acolhendo 57 municípios de abrangência.

Em vista disso, a presente análise compreende o período de implementação do programa no município, entre os anos de 2011 a 2014. A mesma se dispõe a investigar se o referido Programa está colaborando ou não para o rompimento do processo de in/exclusão de estudantes surdos nesse município, quais suas possíveis falhas, fragilidades e quais as ações que poderiam ser articuladas para que os gestores e os professores tivessem êxito como multiplicadores e promotores do processo inclusivos.

3.4 Análise da programação do V Seminário Regional de Formação de Gestores e Educadores do Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade

A seguir segue a programação do V Seminário Regional de Formação de Gestores e Educadores do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.

Seguindo a estrutura do programa, as quarenta horas de formação são divididos em quatro dias.

Nesse primeiro seminário, as discussões foram interessantes, pois proporcionaram lembrar, revisar ou conhecer principalmente aspectos históricos e legais acerca da educação especial.

Somente no quarto dia (14.07.2011), foi abordado a temática da surdez. A primeira palestra trouxe ao discurso a “deficiência visual na perspectiva da educação inclusiva e o AEE”. A surdez foi apresentada como parte da diversidade, a qual tem o direito de estar nas escolas comuns e de receber atendimento educacional especializado. Foi apresentado as normativas que garantem esse direito, mas em função do tempo, não houve maiores aprofundamentos.

No mesmo dia, mais dois temas sobre a surdez foram debatidos. A “deficiência auditiva e pessoas com surdez”, e a “educação bilíngue para pessoas com surdez no ensino regular” e a “Alfabetização e letramento da pessoa com surdez”. As falas foram proferidas por um surdo, o qual contextualizou de modo histórico a educação dos surdos por entre os tempos, pontuou a necessidade do ensino da língua de sinais principalmente por interlocutores surdos e de preferência, nos anos de alfabetização/letramento em escolas especiais, justificando pelo aprofundamento dado a essa. Pode-se perceber, que em meio as políticas públicas de inclusão, atravessam contrariedades do sujeito surdo palestrante. Acredita-se que isso deva-se ao processo inclusivo ainda não acolher adequadamente os surdos e ainda não propiciar-lhes pleno desenvolvimento.

O seminário iniciou dia (11. 07. 2011), abordou o seguinte tema: “A história da educação Especial no Brasil; A política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva”. A segunda palestra abordou as “Políticas públicas de Inclusão: A gestão na perspectiva da educação inclusiva” bem como o “projeto político pedagógico e o regimento escolar”.

O segundo dia (12. 07. 2011) trouxe à discussão a “Legislação da educação especial”, seguindo com a “Garantia de direitos da pessoa com deficiência e a permanência do aluno na escola regular”, a “Oferta do AEE em salas de recursos multifuncionais”, a “Formação continuada dos professores da educação especial e básica”.

No terceiro dia (13.07. 2011) abordou a “Diferença e estigmas no contexto da escola”, “O AEE e a escola comum diante da deficiência intelectual”, posteriormente

trouxe a discussão “A escola Comum e o aluno com transtornos globais do desenvolvimento”.

No quarto dia (14.07.2011) os trabalhos foram abertos com o tema da “deficiência visual na perspectiva da educação inclusiva e o AEE”, seguindo com discussões acerca da “deficiência auditiva e pessoas com surdez”, da “educação bilíngue para pessoas com surdez no ensino regular” e a “Alfabetização e letramento da pessoa com surdez”, fechando com a fala “ser pais e mãe no enfrentamento as diferenças na sociedade contemporânea”.

No quinto e último dia (15.07. 2011) foi estudado sobre a “Inclusão escolar da pessoa com deficiência física e as tecnologias assistivas”, finalizando com os “Recursos pedagógicos acessíveis”.

3.4.1 Análise da programação do VI Seminário Regional de Formação de Gestores e Educadores do Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade

Na segunda edição do Seminário, não foi referendado a questão da educação de surdos, surdez ou qualquer derivação acerca dessa diferença linguística. O que é uma lastima e um prejuízo significativo à inclusão dos surdos nas escolas comuns.

O primeiro dia (21.10. 2013) de trabalhos foi aberto com a fala sobre a “Educação especial no Brasil: questões legais e as perspectivas futuras”, “A educação na perspectiva inclusiva: o papel dos gestores”.

O segundo dia (22.10. 2013) “Desenvolvendo inteligências: necessidades de um trabalho pedagógico criativo”, “Aprendizagem de alunos com transtornos globais do desenvolvimento na sala de aula comum”, foram oferecidas oficinas, as quais trouxeram ao discurso “Interfaces do AEE com as famílias de alunos com deficiência, altas habilidades e TGD” e “O Autismo na escola e as diversas abordagens de trabalho”.

O terceiro dia (23.10. 2013), “O AEE e o papel do professor da sala de recursos multifuncionais e O papel do professor da sala de aula comum frente ao AEE”, “Tecnologias assistivas no atendimento educacional especializado”, também as oficinas abordando “A educação dos surdos: o ensino da Libras e da Língua Portuguesa” e “A Comunicação Alternativa no trabalho com a deficiência física”.

O quarto dia (24. 10. 2013) “Escola das diferenças: ambientes de aprendizagem e metodologias de ensino” “Trabalhando na escola das diferenças: o professor enquanto sujeito inclusivo”.

3.4.2 Análise do VII Seminário Regional de Formação de Gestores e Educadores do Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade

Nessa edição percebe-se a adequação mais expressiva no que diz respeito aos eixos determinados nos fundamentos do Programa. No entanto, se vê a diferença diluir-se em meio a diversidade.

Entende-se como significativas as discussões sobre a sexualidade, a cultura afro, cultura de paz, sustentabilidade, porém, critica-se o espaço nesse curso de formação/multiplicação para as deficiências, para a diferença surda. Muito disso atribui-se a fusão da SEESP na SECADI.

No primeiro dia (21. 07. 2014) a discussão sobre “O direito de aprender e os desafios na construção da Escola Inclusiva” foi abordado, seguido das “Relações de gênero e diversidade sexual no cotidiano escolar”, seguido do espetáculo As multiculturas através da Arte – “Um país para todas as cores”.

No segundo dia (22. 07. 2014) “Juventudes & Escola: as novas linguagens e as políticas públicas”, “Educação, cultura africana e afro-brasileira numa perspectiva curricular”, “Um olhar sobre as variadas formas de exclusão no cotidiano escolar: impactos e possibilidades”.

O terceiro dia (23.07.2014) “O direito de aprender – estratégias pedagógicas para garantir a aprendizagem para todos”, “A subjetividade na relação professor X aluno na prática do processo inclusivo”.

O quinto dia (24.07. 2014) “Direitos humanos, cidadania e inclusão das pessoas com deficiência no mundo do trabalho”, “Educação em valores humanos, cultura de paz e sustentabilidade”

3.4.3 Análise do VIII Seminário Regional de Formação de Gestores e Educadores do Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade

Nessa derradeira edição do Seminário, há quase que um esvaziamento total nas discussões sobre a educação especial e a surdez não encontrou espaço

interlocutivo. Pode-se observar nas palestras específicas sobre as deficiências, a abordagem da “Arteterapia: a linguagem da arte na Educação Especial, a fala sobre as Estratégias para inclusão do aluno com deficiência intelectual na sala de aula comum” ““Há asas que são asas” – Práticas Inclusivas e a Interdisciplinaridade da Arte”. Palestras significativas, mas tamanha a proporção do Programa e a responsabilidade da multiplicação de saberes, critica-se a organização do mesmo. Talvez essa crítica estenda-se a própria organização do Programa, pois possibilita em/ou determina o trabalho com a diversidade. Porém, em meio a essa, cumpre ressaltar que a diferença surda vê-se cada vez mais invisibilizada em meio ao todo inclusivo.

O primeiro dia (03.11. 2014) “Contribuição da neurociência para Educação e as aprendizagens”, “Arteterapia: a linguagem da arte na Educação Especial”, “Há escolas que são asas: práticas inclusivas e a interdisciplinaridade da arte”.

O segundo dia (04. 11. 2014) “Afetividade e cognição: uma relação indissociável”, “Estratégias para inclusão do aluno com deficiência intelectual na sala de aula comum”, “Compreensão, memória e cognição da Educação Infantil”.

O terceiro dia (05.11. 2014) iniciou com a palestra “O lugar e o papel da função materna e paterna frente às diversidades”, “História, educação e cultura indígena”, “Educação do campo: garantia de acesso e permanência”.

O quarto dia (06.11. 2014) a palestra tematizou a “Indisciplina e comportamento agressivo: intervenções preventivas na escola”, ““Há asas que são asas” – Práticas Inclusivas e a Interdisciplinaridade da Arte”.

O quinto dia (07. 11. 2014) “Compreensão, Memória e Cognição na Educação Infantil”, Educação do Campo – Garantia de Acesso e Permanência: Planejamento e Organização Pedagógica”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos encaminhar ao fim dessa discussão Stumpf, (2008, p.27) auxilia de maneira elucidativa pontuando que “[...] a inclusão acontece a partir de dois movimentos: da construção social de toda a sociedade que entende e acolhe, e dos surdos, que vão participar porque se sentem acolhidos [...]”. Esse movimento referendado por Stumpf, enquanto prática discursiva concreta em/ou efetiva dos sujeitos de nossa sociedade, não articula-se com os fazeres, com as ações e com as práticas, pois em meio ao processo inclusivo, materializam-se preconceitos, discriminações, e intolerância a diferença surda.

As análises exploradas nessa reflexão, tentaram identificar a inclusão enquanto processo social, derivado do ideário de educação para todos e atravessado por ideologias governamentais, que objetivam trazer todos para de baixo do mesmo teto escolar. Em meio a esse processo, observou-se rupturas no sistema inclusivo, possibilitando a configuração da exclusão. E essas como faces da mesma moeda, desestabilizam e fomentam inseguranças com relação as práticas desenvolvidas com estudantes que apresentam deficiência.

Aqui o foco deu-se a partir da diversidade surda, que clama pelo respeito e a valorização de sua diferença, que necessita de um currículo adequado as especificidades visuais desses e que os permita interagir com a comunidade ouvinte dignamente. Percebeu-se que muitas das práticas de exclusão escolar, dão-se em função da má ou insuficiente formação dos professores nos cursos de licenciatura, bem como na oferta de formação continuada. Nesse sentido, a análise dos seminários desenvolvidos pelo Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade possibilitou compreender que a ordem do discurso e seus atravessamentos no que se referem a esse programa, ele não tem atendido plenamente seus objetivos de disseminar a proposta inclusiva com estudantes surdos. Muito disso, se deve ao pouco espaço destinado a discussões acerca dos sujeitos surdos e tudo que os diz respeito, como a língua de sinais, os recursos imagéticos, literatura apropriada, professores conhecedores da língua de sinais, intérpretes de libras qualificados. O que sugere, aprofundamento sobre essa temática.

Longe de quer ser pessimista, mas nosso olhar frente as práticas, sejam essas discursivas ou não aproximam-se do que Bueno afirma. Isso significa dizer que a “projeção política que se faz do futuro é de que continuará a existir alunos excluídos,

que deverão receber atenção especial para deixarem de sê-lo. [...] É nesse contexto que surge o conceito de sociedade inclusiva, em substituição ao de sociedade democrática” (2008, p. 13). Porém, observa-se, que o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade representa na prática um momento isolado de formação realizado por pessoas interessas na educação especial em/ou inclusiva. O que não tem colaborado com o fomento da inclusão, mas sim reproduzido a exclusão no chão da escola de modo muitas vezes sutil e porque não dizer, perverso.

A caminhada de Santo Ângelo no que se refere a inclusão escolar não é expressiva, pois, há oito anos (a contar de 2007) apenas, os surdos passaram a coexistir efetivamente com os estudantes ouvintes nas escolas comuns da rede municipal. Porém, as ativas em/ou movimento ainda são insuficientes tamanho a necessidade.

Nessa perspectiva, é preciso que os investimentos na formação de professores se efetivem e que esse discurso seja fomentado com naturalidade e com mais vigor nos cursos de formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Josiane Junia Facundo de; Vitaliano, Célia Regina. A disciplina de LIBRAS na formação inicial de pedagogos: Experiência dos graduandos. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2429/582>> Acesso em 2012.
- BEYEER, Hugo Ottho. *Da integração escolar a educação inclusiva: implicações pedagógicas*. In. BAPTISTA, C. R. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Jomtien, 1990. Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/DireitoaEduca%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>> Acessado em: 2015
- BRASIL. *Conselho Nacional de Educação*. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001a.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988*. Ed 35. Brasília: Câmara dos Deputados, edições da câmara, 2012.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acessado em 25.06.2014
- _____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acessado em 25.06.2014
- CAPOVILLA, F. C. e RAPHAEL, W. D. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira. Vol. I, São Paulo: EDUSP, 2001.
- CURY.C.R.J. *Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica*. Cadernos de pesquisa (Fundação Carlos Chagas). São Paulo, volume 35, Página 11-32, 2005.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

- DERRIDA, Jacques; FOUCAULT, Michel. *Três tempos sobre a história da loucura*. Textos organizados por Maria Cristina Franco Ferraz. Rio de Janeiro:1995.
- DOTI, Marcelo Micke. *Sociedade, natureza e energia: condições estruturais e superestruturais de produção no capitalismo tardio*. São Paulo: Editora Edgard Blucher, 2008.
- ESTEVE, JOSE M. *A Terceira revolução educacional: A educação na sociedade do conhecimento*. São Paulo: Moderna 2004.
- FERNANDES, Eulália; org. *Quadros, Ronice Muller de. Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- FRANCO, Monique. *Currículo e Emancipação*. In. SKLIAR, Carlos (org). *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.2011
- FREITAS, L. C. *A internalização da exclusão*. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2004.
- GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.
- GOLDFELD. Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócia internacionalista*. São Paulo: Plexus, 2002.
- IOSIF, RANILCE (ORG). *Política e governança educacional contradições e desafios na promoção da cidadania*. Universa, Brasília 2012.
- KASSAR, M.C.M; ARRUDA. E; SANTOS. M. *Políticas de Inclusão: O Verso e o Reverso e práticas*. IN: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2, 2011.
- KARNOPP, Lodenir Becker. *A língua na educação do surdo*. Volume 2. Secretaria de Educação/Departamento Pedagógico/ Divisão de Educação Especial. Porto Alegre, 2005.
- LOPES, Maura Corcini. *Surdez & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

- MACHDO, Rosângelo. Inclusão: Revista da Educação Especial / Secretaria de Educação Especial. V.6, n.1 (jan/jun) – Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2011.
- MAGALHÃES, Rita de Cassia Barbosa Paiva. *Educação Inclusiva e escolarização: políticas e formação docente*. Brasília: Liber, 2011.
- PERLIN, G. *Histórias de vida surda: identidades em questão*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS, Porto Alegre, 1998.
- PIZZI, Jovino; Pires Cecilia. *Desafios éticos e políticos da cidadania: ensaios de Ética e Filosofia Política II*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.
- Santa Catarina. Fundação Catarinense de Educação Especial. Política para educação de Surdos no Estado de Santa Catarina. São José: FCEE, 2004.
- SANTOS, Hermínio Tavares dos. *Diferença, surdez e educação*. Revista do Diferê - ISSN 2179 6505, v. 1, n. 1, jun/2011. Disponível em: <<http://www.artificios.ufpa.br/Artigos/D%20Herminio%205.pdf>> Acessado em: 2014
- SOUZA, Regina Maria de. Intuições "linguísticas" sobre a língua de sinais, nos séculos XVIII e XIX, a partir da compreensão de dois escritores surdos da época. DELTA vol.19 no.2 São Paulo 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502003000200005>> DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada - Intuições "lingüísticas"... dx.doi.org> Acessado em: 2015
- STUMPF, Mariane Rossi. *Mudanças estruturais para uma inclusão ética*. In: QUADROS, Ronice. Estudos Surdos III. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.
- SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças* / Porto Alegre : Mediação, 1998.
- UNESCO. DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>> Acessado em: 2014
- VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.