



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

KARLA DUFAU SILVA

**ALTERNATIVAS DE MUDANÇA NO ITEM DO PPP RELACIONADO À
EDUCAÇÃO DE SURDOS DA E. M. E. F. SILVINA GONÇALVES**

Jaguarão

2019

KARLA DUFAU SILVA

**ALTERNATIVAS DE MUDANÇA NO ITEM DO PPP RELACIONADO À
EDUCAÇÃO DE SURDOS DA E. M. E. F. SILVINA GONÇALVES**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação, Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Bento Selau da Silva Jr

Jaguarão

2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

S586a Silva, Karla Dufau

Alternativas de mudança no item do PPP relacionado à
educação de surdos da E. M. E. F. Silvina Gonçalves / Karla
Dufau Silva.

75 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2019.

"Orientação: Bento Selau da Silva Jr".

1. Surdo. 2. Inclusão. 3. Projeto Político Pedagógico. I.
Título.

Dedico este trabalho a minha primeira e eterna professora, minha mãe, de quem herdei o gosto pelas letras, e àqueles com quem aprendo um pouco da vida todos os dias, meus filhos.

AGRADECIMENTO

A Deus, por proporcionar a mim tantos aprendizados!

Ao Prof. Dr. Bento Selau da Silva Jr, pelos ensinamentos, pelas horas dedicadas, pelo conhecimento, pelo trabalho construído, pela consciência de que a teoria faz toda a diferença.

Aos professores que com suas contribuições nos mostraram a importância da formação continuada.

Aos colegas do mestrado, pelos momentos vividos, pelas angústias divididas, pelos abraços trocados, pela ajuda no conflito, pela parceria.

A Claudete, Elis, Katiúscia e Nandjara: sem vocês o percurso não seria o mesmo.

Acreditem, prof. Bento sentirá nossa falta!

Ao Carlos, pelo incentivo e compreensão dos momentos de ausência.

KARLA DUFAU SILVA

**ALTERNATIVAS DE MUDANÇA NO ITEM DO PPP RELACIONADO À
EDUCAÇÃO DE SURDOS DA E. M. E. F. SILVINA GONÇALVES**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação, Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em 10 de julho de 2019

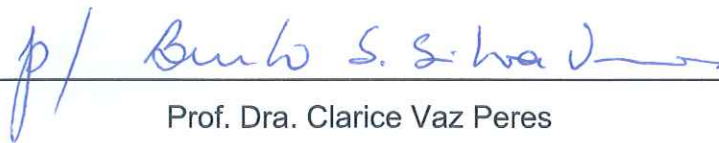
Banca examinadora:



Prof. Dr. Bento Selau da Silva Jr

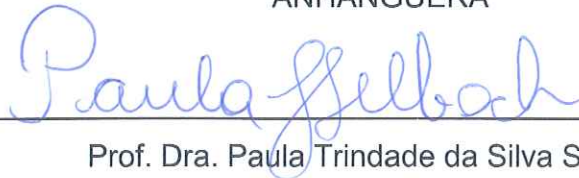
Orientador

UNIPAMPA



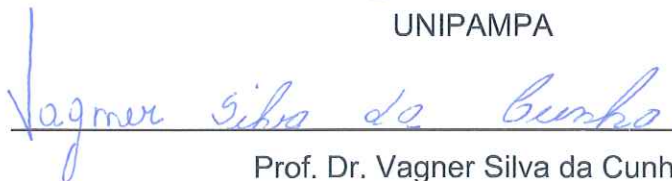
Prof. Dra. Clarice Vaz Peres

ANHANGUERA



Prof. Dra. Paula Trindade da Silva Selbach

UNIPAMPA



Prof. Dr. Vagner Silva da Cunha

UNIPAMPA

RESUMO

Este Relatório Crítico-Reflexivo objetivou repensar o Projeto Político Pedagógico da E. M. E. F. Silvina Gonçalves, em seu item denominado “atendimento com intérprete de libras”, discutindo e propondo alternativas de mudança. A partir das inquietações dos professores, geradas pela presença de um novo aluno surdo, foi criado um grupo de estudos que buscou embasamento teórico sobre inclusão, os direitos do aluno surdo e a reconstrução de um item do Projeto Político Pedagógico. A metodologia usada foi a pesquisa-ação, envolvendo 11 participantes entre o corpo docente da escola e comunidade escolar. Os instrumentos de coleta de dados foram questionário, cadernos de metacognição, entrevista e análise documental. A partir das discussões e debates os integrantes do grupo de estudos sentiram-se capazes de propor alternativas de mudança à um item do PPP da escola. Os resultados apontam o despreparo do grupo em relação ao aluno surdo e sua realidade, mas, ao mesmo tempo, a vontade de incluí-lo dentro de novas propostas para o Projeto Político Pedagógico da escola. O novo item do Projeto Político Pedagógico ficou desenhado conforme as aspirações do grupo, dentro da teoria estudada visando contemplar as necessidades do aluno surdo.

Palavras-chave: Surdo; Inclusão; PPP

RESUMEN

Este Informe Crítico-Reflexivo objetivó repensar el Proyecto Político Pedagógico de la E. M. E. F. Silvina Gonçalves en su artículo denominado "atención con intérprete de libras", discutiendo y proponiendo alternativas de cambio. A partir de las inquietudes de los profesores, generadas por la presencia de un nuevo alumno sordo, se creó un grupo de estudios que buscó basamento teórico sobre inclusión, los derechos del alumno sordo y la reconstrucción de un Proyecto Político Pedagógico. La metodología utilizada fue la investigación-acción, involucrando a 11 participantes entre el cuerpo docente de la escuela y comunidad escolar. Los instrumentos de recolección de datos fueron cuestionarios, cuadernos de meta cognición, entrevista y análisis documental. A partir de las discusiones y debates los integrantes del grupo de estudios se sintieron capaces de proponer alternativas de cambio a un ítem del PPP de la escuela. Los resultados apuntan un grupo sin preparo en relación al alumno sordo y su realidad, pero al mismo tiempo la voluntad de incluirlo dentro de nuevas propuestas para el Proyecto Político Pedagógico de la escuela. El nuevo artículo del Proyecto Político Pedagógico fue dibujado conforme las aspiraciones del grupo, dentro de la teoría estudiada visando contemplar las necesidades del alumno sordo.

Palabras clave: Surdo; La inclusión; PPP

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fotografia do mapa do município de Arroio Grande

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

ENTREV – Entrevista

LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

OBSERV – Observação

PEE – Plano Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul

PNE – Plano Nacional de Educação

PME – Plano Municipal de Educação de Arroio Grande

PPP- Projeto Político Pedagógico

SME – Secretaria Municipal de Educação

SUJ – Sujeito

PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

RS – Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| RESUMO | 6 |
| RESUMEN | 7 |
| 1. INTRODUÇÃO | 11 |
| 1.1. Descrição do local da intervenção e dos sujeitos do grupo de estudos... | 12 |
| 1.2. O objetivo da pesquisa e as orientações metodológicas | 15 |
| 2. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SILVINA GONÇALVES | 24 |
| 2.1. O gestor escolar | 26 |
| 2.2. A educação de surdos no PPP da escola e a inclusão do surdo..... | 32 |
| 2.3. Formação de Professores | 35 |
| 3. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS | 39 |
| 3.1 A inclusão do aluno surdo..... | 39 |
| 3.2 Desigualdades no aprender..... | 43 |
| 3.3 Avaliação..... | 44 |
| 3.4 O PPP e a inclusão..... | 47 |
| 3.5 Gestão democrática/descentralização do poder..... | 54 |
| 3.6 Formação de professores..... | 56 |
| 4. A REVISÃO DO PPP PROPRIAMENTE DITA..... | 60 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 65 |
| REFERÊNCIAS..... | 66 |
| APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO..... | 70 |
| APÊNDICE B - ENTREVISTA..... | 72 |
| ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 73 |
| ANEXO 2 – ITEM RELATIVO AO ATENDIMENTO COM INTÉRPRETE DE LIBRAS DO PPP DA E. M. E. F. SILVINA GONÇALVES..... | 74 |

1. INTRODUÇÃO

A escola que fará parte deste estudo é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Silvina Gonçalves, situada no limite entre a zona rural e a zona urbana da cidade de Arroio Grande, Estado do Rio Grande do Sul (RS). Neste município, as crianças que necessitam de atendimento especializado são direcionadas, a partir de suas necessidades, a uma determinada escola da rede. Há as que atendem preferencialmente cegos, as que atendem deficientes intelectuais, autistas, etc. A escola em questão, é responsável pelo atendimento de todos surdos em idade de Ensino Fundamental e poucos com outras deficiências. De todas as redes de ensino é o único educandário com profissionais especializados para o atendimento destas crianças. Essa “divisão” por escolas não é regulamentada por nenhuma lei municipal, trata-se apenas de uma questão de logística e economia de custos.

O trabalho desenvolvido com estas crianças vinha transcorrendo cotidianamente até que um fato chamou a atenção dos professores. A chegada do aluno X¹ tomou a todos por uma inquietação. Com 4 anos, surdo, provindo da zona rural, sem irmãos nem vizinhos de idade semelhante, não tinha o menor conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e estava acostumado a conseguir tudo o que desejava com gritos. Une-se a isto, professora, monitores e direção, sem conhecimento de como agregá-lo à sala de aula. Até então, todos os alunos surdos que chegaram à instituição já apresentavam um conhecimento mínimo de LIBRAS e interação com grupos sociais distintos.

Neste momento, a coordenação pedagógica recorre ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e encontra um documento fraco que em nada colabora para a resolução da questão. O trabalho realizado no Pré A, durante o ano de 2017 com o aluno X¹, baseou-se em experiências e “achismos”, sem nenhum embasamento teórico. As atividades desenvolvidas com ele foram as mesmas com as demais crianças sem nenhum entendimento da realidade surda, abusando da língua portuguesa como primeiro idioma de todos.

Os professores dos outros anos, ao vivenciarem as dificuldades do grupo docente, entenderam que a questão era algo que deveria ser resolvido pelo coletivo, já que ele se encontrava na pré-escola, mas logo estaria em outros anos do ensino

¹ Refere-se ao aluno como X para que seja resguardada sua identidade.

fundamental (ou seja, logo todos passarão, a seu tempo, por esta mesma situação). Portanto, pensou-se ser oportuno propor um grupo de estudos que analisasse o item relativo à educação de surdos do PPP em vigor e que propusesse modificações ao Conselho Escolar, que pudessem colaborar para a inclusão dos alunos surdos, conciliando apropriação de conhecimento a este processo.

Coincidentemente a este momento, a pesquisadora foi aprovada para o Mestrado em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e, com isso, surgiu a possibilidade de apropriar-se de conhecimento teórico que embasasse as práticas do grupo de estudos em suas inquietudes e preocupações². Para guiar as ações deste grupo de estudos, escolheu-se a orientação proposta pela pesquisa-ação como procedimento metodológico para revisão o item relativo à educação inclusiva da escola, junto com os interessados no processo de inclusão, dando suporte ao corpo docente para que chegasse à resposta do questionamento: “que alternativas de mudança da realidade educativa alguns sujeitos da escola Silvina Gonçalves podem propor para a educação de surdos ao discutir o PPP da escola?”

Descrição do local da intervenção e dos sujeitos do grupo de estudos

O contexto do plano de ação foi a EMEF Silvina Gonçalves, situada no município de Arroio Grande, RS.



FIG. 1 – Arroio Grande – RS

A escola possui atualmente 180 alunos divididos em duas turmas de Educação Infantil e nove turmas de Ensino Fundamental, sendo 40% destes provindos da zona rural. Em seu quadro de professores possui vinte e três professores, cinco estagiários (que trabalham como monitores dos alunos com necessidades educacionais especiais - NEE), seis funcionários e um zelador.

² Este foi o motivo que tornou a pesquisadora a orientadora dos estudos feitos pelo grupo

A escola tem como seu objetivo geral:

Proporcionar condições através de atividades que ofereçam opções de vida à formação do homem cidadão, atualiza e dando continuidade ao processo ensino- aprendizagem, visando ao desenvolvimento integral do ser humano (PPP, 2016, p.11).

Analisando a situação específica do aluno surdo, depara-se com uma realidade que não condiz com a proposta da escola. Os profissionais direcionados para estes alunos, apesar de terem conhecimento da LIBRAS, não são concursados para tal função. São professores que trabalham na sala de atendimento especializado, responsáveis pelo atendimento de todas as crianças com algum tipo de necessidade. A demanda da escola exige profissionais proficientes em Libras, concursados para tal função, que atendam as crianças todos os dias da semana, no desenvolvimento da linguagem de sinais.

Com o início do ano letivo de 2018, como é comum, houve uma reunião de abertura, organizada pela direção e coordenação escolar que criou um ambiente propício ao diálogo, tentando enfatizar as preocupações apresentadas por seu corpo docente no encerramento do ano de 2017. Os professores foram recebidos com um café da manhã e, logo após, foram instigados a participar de uma técnica desenvolvida por uma professora da rede municipal, convidada para este momento. Responsável pela sala de atendimento especializado de outra escola, através de diversas gravuras e muita ludicidade, levou os professores a concluírem como temos visões diferentes de uma mesma coisa, de um mesmo problema.

A seguir foi exibido o curta-metragem “The silent child”, produção inglesa que fala a respeito das relações de uma criança surda com sua família de ouvintes e seu ingresso no mundo da linguagem de sinais e da escola. A ideia era que os professores reagissem de forma a repensar suas práticas em sala de aula a fim de incluir o aluno surdo. Após a exibição, criou-se naturalmente um debate a respeito das dificuldades para a implantação desta inclusão e o grupo sentiu a necessidade de apropriar-se de teoria a respeito da criança surda e de possíveis práticas pedagógicas. O grupo manifestou preocupação com o aprendizado destas crianças e questionou práticas realizadas até o momento classificando-as como desgastadas e distantes do que deve ser “incluir”. Entendeu-se ser necessário avaliar o PPP da escola Silvana Gonçalves refletindo questões teóricas e metodológicas pertinentes à educação de surdos a fim de propor mudanças ao Conselho Escolar. Os profissionais em questão comentaram a situação do aluno surdo na escola até o presente momento e, posteriormente,

listaram prós e contras do que tem sido desenvolvido na escola, concordando que o processo educativo deve contemplar todos os seus participantes.

A ideia de construção deste grupo foi colocada para toda a escola, mas o projeto foi realmente abraçado pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e estagiários, que sentiam-se mais próximos da inquietude gerada pelo aluno X. Foi formado então, um grupo de estudos neste educandário composto por sete professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (dois professores de 1º ano, um de 2º, um de 3º, um de 4º, um de 5º ano e dois da Pré-escola), uma coordenadora, três estagiários, com função de monitoria, a mãe do aluno X, matriculado no Pré B³ e a pesquisadora. Engajados na possibilidade de estudar ações que melhorem tanto as práticas profissionais quanto o ambiente social para o aluno surdo, tornando a inclusão algo do que se possa se orgulhar, eram eles:

- Sujeito 1 – Professora contratada, formação em Pedagogia, titular do Pré A, turno da tarde
- Sujeito 2 – professora concursada, formação em Pedagogia, especialização em Educação Infantil, titular do Pré B, turno da manhã (sala de aula com um aluno surdo) e 2º ano, turno da tarde;
- Sujeito 3 – professora concursada, formação em Letras, Pedagogia, Especialização em Língua Portuguesa, titular do 1º ano, turno da tarde;
- Sujeito 4 – professora concursada, formação em Pedagogia, titular do 3º ano;
- Sujeito 5, professora concursada, formação em Pedagogia, especialização em Educação, Mestrado em Educação, titular do 4º ano;
- Sujeito 6, professora concursada, formação em Pedagogia, especialização em Educação Infantil, titular do 5º ano;
- Sujeito 7, professora concursada, especialização em Educação Infantil, conhecimento em LIBRAS, Mestranda em Educação, coordenadora pedagógica;
- Sujeito 8, acadêmico de Pedagogia da Unipampa, monitor;
- Sujeito 9, acadêmica de Letras na Unipampa, monitora, com conhecimento de LIBRAS;
- Sujeito 10, acadêmica de Letras da Unipampa, monitora.
- Sujeito 11, Ensino Fundamental, mãe do aluno surdo do Pré B.

³ Em 2018 o aluno X já estava matriculado no Pré B.

- Pesquisadora, diretora da escola, formação em Administração de Empresas e Letras, com especialização em Língua Portuguesa.

1.1. O objetivo da pesquisa e as orientações metodológicas

Este projeto de pesquisa objetivou repensar o PPP da EMEF Silvínia Gonçalves, em seu item denominado “atendimento com intérprete de libras”, discutindo e propondo alternativas de mudança no item citado no documento. É de suma importância que o PPP seja entendido como um instrumento fundamental de gestão que se faz necessário para que a escola funcione com autonomia e exatidão. Neste contexto, é preciso que se compreenda a função da escola na construção do aluno-sujeito-cidadão.

A pesquisa-ação foi a metodologia escolhida para nortear este projeto. Uma pesquisa pode ser assim considerada quando envolver, em sua análise de fatos e construção de metas, o coletivo de pessoas envolvidas. Segundo Thiollent (1998) na pesquisa-ação, os participantes desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. O autor defende também sua utilização, pois ela propõe o comprometimento dos pesquisadores com as causas populares, na busca por soluções.

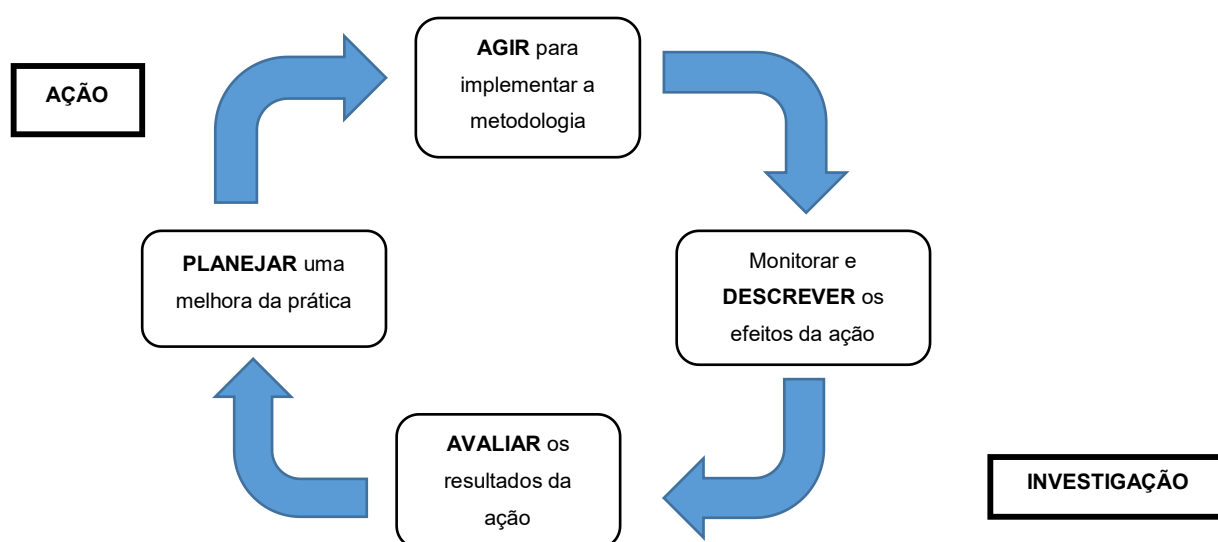
Na pesquisa-ação o problema nasceu de um grupo em crise. A pesquisadora, junto com o grupo de interesse, constatou o problema e buscou ajudar a coletividade a determinar as redes ligadas a ele, fazendo com que os envolvidos tomassem consciência da situação em uma ação coletiva, visando à mudança de atitudes por um projeto comum, o que se encaixou perfeitamente às necessidades da escola, em crise com a chegada do aluno X. Acredita-se que a pesquisa-ação é um questionamento político, pois levanta perguntas às vezes difíceis de responder, que desacomodam o grupo em questão. “Trata-se de encontrar, na população submetida à investigação, as pessoas mobilizadas, os líderes de opinião, suficientemente interessados em uma ação ligada à reflexão” (BARBIER, 2002, p. 104).

Na área educacional, a pesquisa-ação baseou-se nos trabalhos desenvolvidos por Stephen Corey sobre experimentação do currículo levando para suas atividades práticas, os resultados que obtinha em pesquisas anteriormente realizadas “ouvir dizer o que devemos fazer é muito diferente de descobrir pessoalmente o que devemos fazer” (PICHETH, CASSANDRE, THIOLENT, 2016, p.5). É aproveitar as próprias

experiências, dificuldades, práticas profissionais e objetivos para traçar uma ação que leve ao que se deseja. Ele afirma ser importante que não aconteça o erro de confundir-se pesquisa-ação com um estudo de caso de um processo de desenvolvimento ou de mudança, sem realização de nenhuma ação vinculada à pesquisa. É de suma importância aliar-se a teoria a qualquer tipo de mudança.

Segundo Tripp (2005), este método de investigação resume-se em quatro ciclos. São eles: planejar, agir, descrever e avaliar, representados na figura 1 a seguir:

Figura 1 – Ciclos da Pesquisa-ação



Baseado na figura Fonte: Tripp, (2005).

É importante respeitar este ciclo. Os resultados da ação enriquecem os participantes fornecendo subsídios para o planejamento em cada uma de suas etapas. A presença da pesquisa-ação avaliou problemas a fim de aproximar da possibilidade do sucesso escolar de todos, inclusive do aluno surdo em questão. Só depois de aplicadas as mudanças propostas pelo grupo de estudos é que foram feitas as análises dos resultados obtidos e se eles contemplaram as ideias originais e coletivas do grupo. Segundo Gadotti (2003, p.31), “quando os professores aprendem juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informação e a buscar soluções”. Nesse sentido, faz-se necessário a importância do trabalho coletivo, da troca de experiências, dos grupos de estudo, para poder observar e analisar os problemas e encontrar soluções.

1ºCiclo - Planejar

O primeiro ciclo da pesquisa-ação é o planejamento. Para todo projeto é necessário um pensar inicial que organize e qualifique o processo. Segundo Tripp (2005), a pesquisa-ação começa sempre com um reconhecimento da situação a ser estudada para gerar um planejamento de ações. Em todas as ações, primeiro começa-se com uma reflexão sobre a prática comum a fim de identificar práticas, vícios e pontos positivos. Esta reflexão é fundamental para o planejamento das futuras ações e posterior avaliação dos resultados.

O planejamento, em si, é muito mais flexível na pesquisa-ação do que em outros tipos de pesquisa. Há sempre uma inquietação, um desconforto, no caso, o aluno surdo X, que gerou este planejamento e todas as discussões foram feitas acerca da situação investigada. Qual era a situação em termos de objetivos, recursos e características do aluno? Foi necessária uma postura eternamente reflexiva a respeito do próprio processo de pesquisa, um “vai e vem” que refletisse o desejo do grupo.

Dentro deste conjunto de inquietações, os professores da escola decidiram pela realização de estudos em grupo. Estes estudos foram planejados para serem desenvolvidos durante sete encontros. A pesquisadora foi a responsável pela organização dos encontros que, segundo escolha do grupo, deveriam versar sobre inclusão, o aluno surdo e PPP. Ficou também estipulado que deveriam ser realizados até dezembro de 2018 e que teriam uma média de uma hora e meia de duração, com encontros aos sábados e/ou no final das tardes, após o término das aulas. Os integrantes planejaram suas ações na credibilidade de que, ao se apropriarem de teoria, teriam subsídios para rever o PPP da escola e propor ao Conselho escolar novas alternativas para a realidade educativa do aluno surdo.

2º Ciclo - Ação

A segunda etapa do ciclo de Tripp (2005) refere-se ao “agir”. Como cita o autor, a pesquisa-ação é proativa com respeito à mudança, e sua mudança é estratégica na medida em que é a ação baseada na compreensão alcançada por meio de análises de informação de pesquisas (TRIPP,2005, p.6). Agimos para implementar o que consideramos uma melhoria, o conjunto do pensado coletivamente. Muitas vezes esta

ação é um eterno reconhecimento e busca de procedimentos que nos levam à construção de nossas ações. Segundo Carr e Kemmis (1998, p.197)⁴:

[...] a tensão entre o entendimento retrospectivo e a ação prospectiva se concretiza em cada um dos “momentos” do processo de investigação-ação, cada um dos quais olha para trás, até o momento anterior de onde extrai sua justificação, e também para frente, ao momento seguinte que é sua realização (CARR e KEMMIS 1998, p.197).

Os encontros aconteceram de outubro a dezembro de 2018, com a duração média de uma hora e meia, ao final do turno da tarde e/ou aos sábados pela manhã, como planejado. Um encontro final foi realizado em março de 2019 para a reescrita do capítulo do PPP, relativo à educação especial. Os membros do grupo utilizaram uma sala da escola preparada para as reuniões, com acesso à internet, Datashow e um lanche ou almoço ao final de seus estudos. Nestes encontros foram aprofundados os assuntos planejados no coletivo, distribuídos da seguinte forma:

| DATA | TEMA | TEXTO | DURAÇÃO(h) |
|-------|----------------------|--|------------|
| 16/10 | REALIDADE ESCOLAR | QUESTIONÁRIO | 1h |
| 23/10 | PPP | PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA VEIGA (2013) | 1h 25 m |
| 08/11 | PPP | PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA - VEIGA (2013) | 1h 10m |
| 20/11 | PPP | O PAPEL DO PROFESSOR E DO ALUNO NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA – MACHADO, CHICUIUC, ARAÚJO(2006) | 1h 20m |
| 04/12 | PPP | O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA E.M.E.F. SILVINA GONÇALVES (2016) | 1h |
| 11/12 | INCLUSÃO | O ATENDIMENTO ESCOLAR DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS - BEYER (2006) - EXCERTOS DE VYGOTSKI - VYGOTSKI (2012) | 1h 35m |
| 18/12 | SURDO | AS DIFERENTES ABORDAGENS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DE SURDOS: ORALISMO, COMUNICAÇÃO TOTAL E BILINGUISMO – BASTOS(2004) | 1h 20m |
| 23/04 | REESTRUTURANDO O PPP | REESCRITA COLETIVA DO CAPÍTULO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA | 2h |
| | | TOTAL | 10h 50m |

⁴ Citada por JORDÃO, R. S. em <http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t0816.pdf>

A escolha dos textos foi feita pela pesquisadora, escolhida pelo grupo para esta função, por estar cursando Mestrado em Educação na UNIPAMPA, motivo este que fez o grupo concluir que esta teria condições de encontrar material pertinente aos encontros. Os textos estudados foram entregues sempre uma semana antes de cada reunião. No final de cada encontro, o texto do encontro seguinte foi disponibilizado de forma que os envolvidos pudessem ler todos previamente. Percebeu-se que alguns dos componentes do grupo não liam os textos antecipadamente como pedido, mas o número de pessoas que liam foi superior ao esperado. Nos dias combinados, os textos foram debatidos e tiveram ressaltadas as partes consideradas relevantes para o objetivo do grupo. Também foi entregue um caderno de metacognição a cada integrante.

Para Gunstone & Northfield⁵, citado por Levy (2004), a metacognição refere-se à compreensão e controle da própria aprendizagem. Trata-se de uma abordagem informada e autodirigida para reconhecer, avaliar e decidir, reconstruir, ou não, ideias e crenças já existentes. Assim sendo, os componentes deste grupo de estudo utilizaram estes cadernos com o objetivo de nele registrarem dúvidas, inquietações, conclusões, descobertas etc. É a escrita como instrumento de pensamento, refletindo e registrando a cada encontro o que foi apreendido. É uma reflexão do próprio processo de aprender. Foram debatidos os elementos principais dos textos, suas contribuições e importância para a reformulação do item relativo à inclusão de surdos do PPP da escola.

No primeiro encontro, os sujeitos da pesquisa apropriaram-se da realidade da escola através de um questionário e da leitura de informações a respeito dos alunos matriculados. É importante conhecer o público que se atende. Nos dois encontros seguintes, foi discutida teoria a respeito de como é construído um PPP, para que serve e quem dele participa a partir da leitura do artigo “Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção coletiva”, Veiga(2005). “O Papel do professor e do aluno no Projeto Político Pedagógico da escola”, Machado, Araújo, Chiciuc (2006), foi o texto escolhido para o quarto encontro. Nele compreendeu-se como professores e alunos percebem seu próprio papel e de que forma torna-se possível a aproximação da teoria com a prática sob a ótica da teoria sócio construtivista interativa.

⁵ Citado em LEVY, M. I. C. Melhoria do processo ensino-aprendizagem da ciência a partir da reflexão dialógica, entre professor e orientador, das concepções e das práticas,2004

Já subsidiados pela teoria eleita, no encontro seguinte foi estudado o PPP da escola Silvína Gonçalves, campo da pesquisa, e traçado um paralelo com o que ele diz e o que é efetivamente realizado dentro da escola. A análise documental é fundamental para indicar problemas que devem ser mais bem explorados ou trabalhados através de outros métodos. De acordo com Gil (2002, p.62-3), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”: não implica altos custos e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Ela é semelhante à pesquisa bibliográfica, segundo o autor, e o que a diferencia é a natureza das fontes, sendo material que ainda não recebeu tratamento analítico, ou que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa.

No segundo encontro do mês de dezembro (sexto encontro), a leitura trabalhada contemplava o tema inclusão, com o texto, de Beyer (2005), “O atendimento escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais”. O autor defende que a principal condição para uma educação inclusiva é uma nova forma de pensar: a certeza de que os alunos são sempre diferentes entre si e de que todos são especiais. Após a referida leitura e chuva de ideias, foram distribuídos alguns excertos de Vygotski. Tais excertos não haviam sido entregues com uma semana de antecedência, ao contrário dos demais. A ideia era surpreender os integrantes do grupo de estudos, já norteados pelas leituras anteriores e ver se as ideias de Vygotski seriam melhor compreendidas e se gerariam ideias para as mudanças almejadas. Os sujeitos sentaram-se em grupos de três, leram e discutiram a respeito dos excertos lidos, fazendo anotações em seus cadernos de metacognição.

No penúltimo encontro de leituras, o grupo trabalhou o texto “As diferentes abordagens educacionais para o ensino de surdos: oralismo, comunicação total e bilinguismo, de Bastos(2004), tentando compreender qual dessas abordagens seria a ideal para o trabalho a ser desenvolvido com o aluno X. Acreditava-se que o estudo teórico despertasse a importância de participação neste processo e os colocasse capazes de sugerir modificações mais próximas das reais necessidades deste aluno e de outros que vierem a frequentar a escola.

A cada encontro, os sujeitos foram incitados a relatar suas angústias, suas conclusões, fatos relevantes do encontro, comentários não feitos e que julgar importantes. Tais relatos foram feitos em cadernos de metacognição e levados para casa para dar mais liberdade de escrita ao grupo. Segundo Portilho e Dreher (2012), [...] metacognição é todo o movimento que a pessoa realiza para tomar consciência e

controle de seus processos cognitivos. Ela diz respeito, entre outras coisas, ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos. O último encontro realizou-se no início do ano letivo de 2019, para que fosse reconstruído o item relativo à educação especial do PPP da escola Silvína Gonçalves.

3º Ciclo - Descrever

A descrição correta dos dados, nesta fase, segundo Tripp, orientará os sujeitos para a solução do problema que:

[...] começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia. Deve-se observar que, embora pareça uma questão de pesquisa mais tradicional, as respostas deles seriam muito úteis para o planejamento do ciclo seguinte, quer para aprimorar o que fizeram no primeiro ciclo, quer para encontrar outras maneiras de possibilitar que seus alunos consigam uma compreensão mais profunda do mundo à sua volta (TRIPP, 2005, p.460).

É importante que neste ciclo, ao descrever as informações, o pesquisador seja livre de suas próprias opiniões e vontades para não contaminar os resultados da pesquisa. Lembramos que, segundo Thiollent (1947):

[...]descrever consiste em oferecer ao pesquisador melhores condições de compreensão, decifração, interpretação, análise e síntese do "material" qualitativo gerado na situação investigativa. Este "material" é essencialmente feito de linguagem, sob formas de simples verbalizações, imprecisões, discursos ou argumentações mais ou menos elaborada. (THIOLENT, 1947, p. 28/29).

Acredita-se que a descrição correta dos dados da pesquisa é fundamental para o resultado desta.

4º Ciclo - Avaliar

Após as etapas anteriormente descritas, o resultado obtido pelo grupo foi analisado e avaliado. Thiollent (1985) salienta que “para a construção e reconstrução dos sistemas de ensino não basta descrever e avaliar, é necessário produzir ideias que antecipem o real ou que delineiem um ideal.” A inquietude é que dará espaço a novas práticas e à procura de soluções.

A pesquisadora recebeu todos os cadernos de metacognição que somados aos áudios realizados durante os encontros, geraram material transcrito fundamental para a realização das análises de dados. É importante salientar que os membros do grupo

de estudos permitiram que suas anotações e áudios fossem utilizados. Juntou-se a este material as anotações feitas em todos os encontros, os depoimentos, entrevistas e questionários. Utilizando Moraes (2003), deu-se início à desmontagem dos textos:

Ao examinar esse elemento, fazemos, em primeiro lugar, uma incursão sobre o significado da leitura e sobre os diversificados sentidos que esta permite construir a partir de um mesmo texto. Daí nos movemos para tratar do corpus da análise textual, atingindo a partir disso, o cerne desse primeiro estágio da análise, que é a desconstrução e unitarização do corpus. Concluímos esta discussão destacando a importância de um envolvimento e impregnação aprofundados com os materiais analisados no sentido de possibilitar a emergência de novas compreensões em relação aos fenômenos investigados. (MORAES,2003, p.192).

Aos desconstruir-se o material transcrito pela pesquisadora, esta destacou os detalhes de cada fala, de cada escrito, fragmentando os dados coletados em unidades de significado. Moraes(2003) chama este processo de unitarização.

Com essa fragmentação ou desconstrução dos textos, pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que compreendendo que um limite final e absoluto nunca é atingido. É o próprio pesquisador que decide em que medida fragmentará seus textos, podendo daí resultar unidades de análise de maior ou menor amplitude. (MORAES, 2003, p.192)

As unidades de significado, segundo Moraes(1999), são sempre definidas em função de um sentido alinhado à pesquisa e, neste caso, definidas a partir de categorias emergentes, ou seja, descobertas e alinhadas a partir da própria pesquisa. Passou-se então a categorização. Nela necessita-se de uma unidade, uma homogeneidade. Moraes(2003) afirma que “as categorias de um mesmo conjunto necessitam ser homogêneas, ou seja, precisam ser construídas a partir de um mesmo princípio, de um mesmo contínuo conceitual”.

Atribuiu-se a estas categorias títulos coerentes com o material coletado e, em seguida, reorganizaram-se as falas dentro de cada capítulo, tornando-as unidades de significado para este trabalho. A partir desta reorganização, realizou-se uma leitura aprofundada e interpretativa de cada unidade, construindo no processo um número variado de subunidades, codificadas adequadamente, para posterior localização. Reorganizadas, estas subcategorias passaram por uma análise qualitativa. Este processo é mais do que uma leitura, é um novo olhar. A partir daí, capta-se o novo emergente:

[...] a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse processo representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma

nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores (MORAES,2003, p.191).

Para Moraes(1999) podemos comparar este processo a uma *Tempestade de Luz*, onde as novas ideias surgem como luzes a iluminar o caminho da pesquisa. Assim sendo, as categorizações deram origem ao metatexto do item 3 deste trabalho: um capítulo que apresenta a compreensão desta ressignificação de elementos adquiridos durante as etapas anteriores.

2. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SILVINA GONÇALVES

A vontade de realizar na escola uma prática inclusiva deve estar registrada no PPP. Veiga (2013, p. 1) afirma:

[...] o PPP vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 2013, p.1).

Segundo Garcia (2006, p. 76), repensar o PPP, anualmente, é importante para a escola, já que ele “resulta sempre em teoria em movimento em seu melhor sentido (...) se põe a buscar outras teorias explicativas e aplicativas, com as quais possa criar alternativas pedagógicas transformadoras”.

Assim sendo, o PPP deverá ser construído e revisitado muitas vezes, de acordo com as necessidades e desafios da escola, tentando aproximar-se ao máximo dos anseios e necessidades da comunidade escolar. Os diálogos dos sujeitos bem como as estratégias de entendimento são fundamentais para este processo de revisão do PPP, tarefa inerente ao gestor.

Visitando o PPP da Escola Silvina Gonçalves, não encontravam-se subsídios que embasassem um trabalho para a construção deste indivíduo e de outros que viessem a somar-se aos processos de ensino e aprendizagem. Elaborado como em muitas outras escolas, é apenas uma soma de recortes e apêndices sem muita conexão executados sempre que solicitado pela Secretaria da Educação. Em seu capítulo relativo à educação especial, apresenta o PPP, em sua p. 21, item 5:

A Escola (sic) oferece aos alunos Portadores de Necessidades Especiais, um atendimento individualizado, realizado pela professora A. Os alunos são atendidos e trabalhados de acordo com suas limitações e tempos próprios de cada educando, com o objetivo de socializá-lo, integrá-lo ao meio e prepará-lo para enfrentar e resolver os desafios encontrados (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p. 21).

Também em sua p. 21, relativo à educação de surdos, observa-se:

A escola atende alunos portadores de deficiência auditiva, que estão matriculados em séries regulares do Ensino Fundamental (2 alunos na 3ª série, 1 aluno na 4ª série, 1 aluno na 5ª série e 2 alunos na 7ª série). Estes alunos são atendidos pelas professoras A e B, que realizam um trabalho de intérpretes em parceria com as professoras regentes responsáveis pelas turmas” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p. 21).

Nada mais específico, ou relativo às práticas pedagógicas é citado em todo o corpo do PPP. Por sua vez, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, que trata da Educação Especial, temos a Lei 9394 (BRASIL,1996) atualizada, que dentre outras determinações diz:

Art. 58º. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 6º desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

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;

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;(BRASIL,2013).

Cabe ao gestor, por sua vez, instigar e proporcionar a revisão do Projeto Político da escola a fim de que contemple as necessidades do âmbito escolar e que promova um ambiente em que a interação com o diferente transcorra da forma mais natural possível e resguardando o direito do conhecimento a todos. Para Silva Júnior (2002, p. 206), “a constituição da autonomia da escola pela via do projeto pedagógico, supõe a existência de condições para a prática do trabalho coletivo, entendido este como a valorização das pessoas e a relativização das funções”. Dentre os princípios que temos observado como potencialmente transformadores do cotidiano e que precisam ser contemplados no Projeto Político Pedagógico podemos citar, em primeiro lugar, a presença de uma gestão democrática e descentralizada. Em segundo lugar temos a necessidade de uma formação continuada de professores, pedagogos, diretores, pessoal de apoio e demais membros da comunidade escolar para que estes possam ter teoria para a construção de suas práticas de trabalho. Segundo a lei nº

9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação estabelece em seu artigo 12, elaborar executar sua proposta pedagógica e em seu artigo 22, desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir[...]. Assim sendo, ação, reflexão e redimensionamento da prática escolar devem ser realizados com a construção e implementação de um PPP que realmente tenha a marca da escola.

2.1. O gestor escolar

Revisitando-se a versão atualizada da Lei nº 9394 Brasil (1996) das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu título VI, parágrafo único, vê-se que:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) A presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) A associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) O aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) (BRASILIA, Casa Civil, 1996).

Observa-se que, na prática, não é sempre que isso acontece. No município de Arroio Grande, os diretores de escola não são eleitos de forma democrática, e sim, escolhidos pelo prefeito. Durante muitos anos, deparou-se com gestores sem formação específica, sem conhecimento da realidade escolar em que estão inseridos e/ou experiências anteriores de gestão. Atualmente há, pelo menos, a obrigatoriedade de ser escolhido um gestor que pertença ao quadro do magistério municipal. A pesquisadora, encontra-se como gestora desde o ano de 2017 e acredita na mudança do Plano de Carreira Municipal, rumo à democratização da educação. Durante a reconstrução deste plano, do qual a pesquisadora fez parte, foi considerada uma necessidade a eleição de diretores, mas sua retirada do texto final, uma condição por parte do executivo municipal para a aprovação do referido.

Desde janeiro de 2013, a pesquisadora encontrava-se lotada na SME de Arroio Grande, com o cargo de Supervisora Pedagógica. Em 2016, a diretora da escola Silvina Gonçalves, aposentou-se deixando sua vaga de gestora à disposição. Pelos mais variados motivos, não se encontrou no quadro de professores alguém

interessado em ocupar o cargo e que, ao mesmo tempo, satisfizesse as exigências “políticas” deste. Como não há eleição de diretores, nem todos os interessados eram pessoas que tinham a “simpatia” do executivo municipal. Tal situação gera sempre conflitos delicados, passa por cima de nomes de seriam sucessão natural no processo de gestão das escolas e, muitas vezes, coloca nestes postos pessoas que ou são despreparadas para o cargo ou desconhecidas da comunidade, seus problemas e anseios. Por tratar-se do final do mês de setembro, a pesquisadora foi então “convidada” a ficar no cargo até o final do ano, onde então acreditava-se já ter se encontrado alguém definitivo para este. Apesar de desconhecida da comunidade escolar, o fato de ser professora há cerca de dezoito anos na época e de ter uma carreira respeitada no meio educacional, abraçou este desafio na certeza de que seria por pouco tempo. Acolhida pela comunidade, ao final dos três meses foi convidada a continuar no cargo, com apoio do grupo de trabalho, onde se encontra até o presente momento. Acredita que o respeito pelo que estava estabelecido, pelo corpo docente e comunidade escolar que pautaram seus três meses de trabalho foram fatores determinantes para a sua estada na escola. Apesar deste tipo de escolha, a que foi submetida, é uma ardente lutadora pela implementação no Plano de Carreira Municipal da eleição de diretores

A sociedade mudou, e com ela, também a escola. Não há mais espaço para uma gestão autoritária. A linearidade de ordens dá lugar à prática democrática de gestão. O diretor é o articulador destas práticas. Isto não é uma tarefa fácil, visto que independente de sua motivação, este encontra-se preso, muitas vezes, a entraves burocráticos que impedem em parte, suas práticas. Segundo Paro:

O que nós temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor. Não é possível falar das estratégias para se transformar o sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação de seus diversos setores, sem levar em conta a dupla contradição que vive o diretor da escola hoje. Esse diretor, por um lado, é considerado a autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado. Esta é a primeira contradição. A segunda advém do fato de que, por um lado, ele deve deter uma competência técnica e um conhecimento dos princípios e métodos necessários a uma moderna e adequada administração dos recursos da escola, mas, por outro lado, sua falta de autonomia em relação aos escalões superiores e a precariedade das condições concretas em que se desenvolvem as atividades no interior da escola tornam uma quimera a utilização dos belos métodos e técnicas adquiridas [...] (PARO, 2005. p.11).

Mas, é claro, que tão somente o gestor, sozinho, não resolverá os problemas que todo dia se apresentam na escola. Para que isso se efetive, é necessária a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, unidos para um mesmo fim, que vise não apenas à manutenção do processo em si, mas também a estada do aluno em sala de aula e, principalmente, o sucesso da aprendizagem. Lück comenta seis motivos para se optar pela participação na gestão escolar: melhorar a qualidade pedagógica; currículos concretos, atuais e dentro da realidade; aumentar o profissionalismo docente; evitar o isolamento dos diretores e professores; motivar o apoio comunitário às escolas; e, desenvolver objetivos comuns na comunidade escolar. A autora acredita que “isso promove uma realidade mais participativa” (LÜCK, 2002, p.17). A qualidade dos resultados procurados pelo gestor está intimamente relacionada com uma gestão democrática e participativa que atenda a um universo cada vez maior de pessoas. Desta forma, os Conselhos Escolares são um forte instrumento para a concretização deste tipo de gestão. Uma gestão que horizontaliza as decisões que, diferente de modelos mais tradicionais, não se apresentam de cima para baixo, verticalmente. É fruto de uma construção de interesses de todas as partes pertencentes ao universo escolar, tão bem representadas. Segundo Britto:

É pela via da reflexão e da decisão ponderada que os indivíduos se autogovernam, se autorregulam, se auto regulamentam, definem seus valores e padrões de conduta, sua própria moralidade. É aí que reside à diferença entre autonomia outorgada e autonomia conquistada, ou seja, a primeira vem pelo discurso instituído pelo Estado, que regula e define padrões de condutas que são veiculados e aceitos socialmente no sistema educacional, através de argumentos que nem sempre correspondem às reais possibilidades e necessidades de cada comunidade ou unidade escolar. A autonomia conquistada, por sua vez, diz respeito aos padrões construídos pela comunidade escolar, como num código de ética, que vai sendo elaborado na dinâmica própria da realidade organizacional, visto que é elaborado de maneira autêntica singular (BRITTO, 2008, p.127).

Somente refletindo nossas práticas seremos capazes de atingir nossos objetivos, não esquecendo que tais reflexões somente levarão à mudança de práticas se acompanhadas de um sistema educacional autônomo, distante das pressões do poder público. Ter noção da importância da decisão coletiva, da construção das prioridades da escola é fato defendido por Paro:

[...] no âmbito da unidade escolar, esta constatação aponta para a necessidade de a comunidade participar efetivamente da gestão da escola de modo a que esta ganhe autonomia [...]. Não basta, entretanto, ter presente a necessidade de participação da população na escola. É preciso verificar em que condições essa participação pode tornar-se realidade (PARO, 2005, p.40).

A escola é um local de construção do “ser” como um todo. Nela desenvolvem-se relações sociais e de aprendizagem. Ótimo manter o aluno na escola e fazê-lo completar todo seu ciclo educacional, mas primordial é fazê-lo com qualidade de aprendizagem. Não basta apenas mantê-lo na escola. É necessário que este aprenda, que a aprendizagem se efetive. Tradicionalmente nos defrontamos com decisões e processos pedagógicos, bem como projetos político-pedagógicos e planos de estudos meramente formais, desvinculados do objetivo da aprendizagem, sem foco específico para o público ao qual é destinado.

Vygotsky, em seu Tomo II, afirma acerca da aprendizagem escolar:

Quando observamos el curso del desarrollo del niño durante la edad escolar y el curso de su instrucción, vemos que en realidad cualquier asignatura exige del niño más de lo que éste puede dar en ese momento, es decir, que éste realiza en la escuela una actividad que le obliga a superarse. Esto se refiere siempre a la instrucción escolar sana. Al niño se le comienza a enseñar a escribir cuando todavía no posee todas las funciones que aseguran el lenguaje escrito. Precisamente por eso, la enseñanza del lenguaje escrito provoca e implica el desarrollo de esas funciones. Esta situación real se produce siempre que la instrucción es fecunda. [...] Enseñarle a un niño aquello que es incapaz de aprender es tan inútil como enseñarle a hacer lo que es capaz de realizar por sí mismo (Vygotsky, 1993, p. 142/143).

Logo, o processo educacional não pode ficar desprezado da necessidade de instigar, de provocar, de desacomodar o aluno, independente da avaliação inicial de suas capacidades. No momento em que, analisando tais possíveis capacidades, convencemo-nos de que ele será incapaz de realizar algo, acredita-se que oferecendo menos colocamo-lo em sua linha de possibilidades, fecham-se, então, as portas para as possibilidades de construção do aprendizado. O gestor é aquele que obrigatoriamente deve ter um olhar atento às necessidades de seus alunos, de seus professores, da comunidade. Ver o diferente, aceitar o incomum, desacomodar o esperado, salvar o que aos primeiros olhos parece perdido.

Assim sendo, querer alcançar uma escola preocupada com o processo de aprendizagem requer um gestor a frente de “pré-conceitos”, engajado na oferta dos mais diferentes saberes para os mais diversos públicos.

É importante um repensar da cultura da escola, sempre participativa mente, e as inovações e suas demandas, pois a sociedade é mutante e democrática. A cada momento, o gestor precisa exercer o papel de organizador das ideias e das práticas necessárias para que todos sejam inseridos nos mais diversos processos de ensino e de aprendizagem. Suas práticas, com a mudança da escola através dos tempos,

foram agregando novos objetivos que, segundo Polon (2011, p.10), foram subdivididos em três tipos de fatores que promovem diferentes tipos de liderança: a pedagógica, a organizacional e a relacional. Estes três fatores juntos compõem o perfil esperado de um gestor, de um líder, que em suas ações na escola, delibera orientado por uma visão global e abrangente de seu trabalho.

A liderança pedagógica abrange as tarefas relacionadas às atividades de orientação e acompanhamento do planejamento escolar, ou seja, saber dos conteúdos das aulas, orientar pedagogicamente os professores na elaboração de projetos didáticos e deveres escolares. A liderança organizacional tem o intuito de dar suporte ao trabalho do professor em suas atividades cotidianas e administrativas e a liderança relacional está vinculada às tarefas com alunos, pais e professores e suas relações.

A combinação destes fatores deve determinar um perfil de gestor desejado para a escola da atualidade, com firmeza e, ao mesmo tempo, ouvido para as necessidades da comunidade escolar. Uma liderança com visão para os novos desafios sociais e educacionais que o mundo moderno apresenta.

Já Lück trata a qualidade de um gestor por sua capacidade de “liderar”:

[...] dirigentes de escolas eficaz (sic) são líderes, estimulam os professores e funcionários da escola, pais, alunos e comunidade a utilizarem o seu potencial na promoção de um ambiente escolar educacional positivo e no desenvolvimento de seu próprio potencial, orientado para a aprendizagem e construção do conhecimento, a serem criativos e proativos na resolução de problemas e enfrentamento de dificuldades. São nove os indicadores encontrados, a saber: liderança educacional, flexibilidade e autonomia, apoio à comunidade, clima escolar, processo ensino-aprendizagem, avaliação do desempenho acadêmico, supervisão dos professores, materiais e textos de apoio pedagógico, e espaço físico adequado (LÜCK,2000, p.2).

Ainda segundo Lück (2000), a escola, como unidade básica e espaço de realização de objetivos e metas do sistema educativo, encontra-se hoje como centro da atenção da sociedade, constituindo-se de grande valor estratégico para o desenvolvimento, assim como importante também para a qualidade de vida e demandas sociais das pessoas que orbitam o seu entorno comunitário.

Ao mesmo tempo, vê-se que o público que chega à escola, aumenta a cada dia em diversidade. O que primeiramente podemos considerar é a aceitação de toda e qualquer diferença para que se possa falar em inclusão. Hoje a escola deve estar

preparada para abranger todo o tipo de criança, todo o tipo de realidade. E onde entra o gestor neste processo? Segundo Libâneo (2005):

O gestor deverá animar e articular a comunidade educativa na execução do projeto educacional, incrementando a gestão participativa da ação pedagógico-administrativa, conduzindo a gestão da escola em seus aspectos administrativos, econômicos, jurídicos e sociais. O gestor é o articulador/mediador entre escola e comunidade. Ele deve incentivar a participação, respeitando as pessoas e suas opiniões, no que chamamos de gestão democrática. O gestor escolar tem de se conscientizar de que ele, sozinho, não pode administrar todos os problemas da escola. O caminho é a descentralização, isto é, o compartilhamento de responsabilidades com alunos, pais, professores e funcionários. O que se chama de gestão democrática onde todos os atores envolvidos no processo participam das decisões (LIBÂNEO, 2005, p. 332).

Ao gestor cabe o papel de gerenciar estas práticas, de forma democrática, conforme os anseios da comunidade, contemplando de forma igualitárias múltiplas possibilidades de leitura da vida, expressão cultural e formas de ser e viver, tendo o cuidado, dentro deste processo, do uso de metodologias que construam um saber que respeite as diferenças, de forma eficaz, adequando-se a toda a diversidade.

A gestão está presente em todos esses momentos, é a peça que move as relações entre o sistema educacional, a escola e a sala de aula. Nessa perspectiva, Carvalho (2010, p. 56) ao discutir a inclusão escolar, afirma que o trabalho na diversidade em busca da educação inclusiva deve começar no interior dos órgãos gestores de sistemas educacionais e concretizar-se em ações conjuntas em todos os órgãos gestores, independente se estão na educação infantil, ensino fundamental, médio ou superior.

Há necessidade de adaptações curriculares e pedagógicas variáveis dentro de uma escola, em decorrência do público que ela atende. O gestor decidido a atender às necessidades deste público específico, segundo Tezani, (2010, p. 208), identificará e realizará as adaptações curriculares de grande porte e fomentará as de pequeno porte, possibilitando o intercâmbio e o suporte entre os profissionais externos e comunidade escolar. Isso significa principalmente ser responsável por todas as questões curriculares que deem acesso e direito à aprendizagem ao aluno surdo.

Na mesma perspectiva a autora afirma que “adaptar a escola para ser inclusiva não significa apenas mexer na sua estrutura física, é preciso direcionar o olhar para as questões curriculares que deem acesso a todos os alunos o direito à aprendizagem” (TEZANI, 2010, p. 208). Não é a criança que deve se adaptar à escola, é a escola que deve se construir para a criança, que deve se preparar para atendê-la

em todas as suas necessidades e expectativas. As escolas ganharão outro sentido e significado quando os professores de uma escola puderem dizer: “Sou parte de um grupo de educadores que está construindo a qualidade de ensino para todos na escola e na sala de aula” (LIBÂNEO, 2009, p.48). A pesquisadora se reconhece como agente desta mudança, não em um papel protagonista, mas dividindo este espaço com todos os sujeitos da escola que, juntos, traçarão as melhores estratégias para o atendimento de todos os alunos da escola.

2.2. A educação de surdos no PPP da escola e a inclusão do surdo

Ao falarmos de inclusão, não podemos nos afastar da Declaração de Salamanca, de 1994, que declara que toda a criança tem direito à educação e que é dever da escola se preparar e fornecer programas educativos para receber e atender estas crianças (UNESCO, 1994).

Apesar de atender aos surdos, a escola Silvana Gonçalves muito pouco dedica espaço em seu PPP para a educação destes. Conforme visto anteriormente, não faz referências pedagógicas, apenas lista os profissionais que trabalham na sala de AEE, sem detalhes e sem nenhum embasamento teórico. Não há nem mesmo referência ao uso das LIBRAS para a interação e educação do surdo. Ao mesmo tempo, pouquíssimos integrantes do corpo docente têm conhecimento da Língua Brasileira de Sinais. Há uma necessidade premente de revisão e de mudança de práticas.

Na maioria das escolas não há intérpretes, em outras, nem mesmo uma sala de atendimento especializado. Mas, mesmo as que possuem um professor monitor, este é o único que se relaciona com o aluno em questão, muitas vezes “protegido” da sala, confinado em um relacionamento exclusivo com este intérprete.

O ideal é que a criança frequente uma escola de surdos desde o início de sua vida escolar aprendendo LIBRAS como seu primeiro idioma, para, depois, apropriar-se da língua portuguesa. Mas existem estas escolas em nossa região? A resposta é não! Assim sendo, porque não administrarmos a nossa realidade da melhor forma possível de maneira que o aluno surdo possa se sentir envolvido pela escola e pleno em suas relações sociais?

O que vemos na sociedade atual e especificamente em nossa escola são crianças surdas acostumadas com a linguagem familiar do ouvinte. Acostumadas com famílias que tentam inculcar no surdo o mundo do ouvinte, tão distinto da comunidade surda. Ao chegar à escola, as dificuldades de comunicação pioram visto que nem

professores, nem colegas têm noção real do que fazer. As práticas desenvolvidas até o presente momento são cunhadas no oralismo. Com um monitor em sala de aula para cada aluno surdo e/ou um professor fazendo as vezes de intérprete (não há o cargo no plano de carreira do magistério municipal), as aulas sempre foram “mediadas”, dentro do possível, por estas pessoas. A não presença de normas, experiências, teoria ou outros a respeito da educação do aluno surdo no PPP, não chegava a incomodar o processo. As práticas seguiam nestes moldes, criando muitas vezes o cenário e alunos distraídos em outras práticas quando da não presença destes auxiliares ou quando a matéria desenvolvida se posicionava além dos conhecimentos dos monitores.

A chegada do aluno X desestabilizou este modelo estável de educação e questionou as práticas à medida que o mesmo desconhecia totalmente LIBRAS e, ao mesmo tempo, não articulava nenhuma palavra, estando também distante do oralismo. Reforçar o PPP se faz necessário para que as futuras práticas estejam alicerçadas dentro de um mesmo referencial teórico e com um mesmo objetivo. Sendo a escola um espaço de desenvolvimento educacional e social, o PPP necessita apresentar possibilidades de construção do educar da criança ouvinte e também da criança surda, um suporte, um norte dentro do fazer pedagógico e isso não ocorre no atual projeto político pedagógico da escola.

Segundo Veiga (2003, p. 09) “exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo”. Ainda segundo Veiga, um PPP para ter qualidade precisa ter opções explícitas nas soluções dos problemas e ser resultado de um processo participativo de decisões. Isso demandará a possibilidade da realização de objetivos coletivos, pensados juntos, em prol de um objetivo comum. Para tal, pensando no aluno X, é primordial que se entenda o que é inclusão.

Tem-se por inclusão, diversidade, variedade, diferença e multiplicidade. A diferença é qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra, a falta de igualdade ou de semelhança (ABRAMOWICZ, 2006. P.12). Relacionando diversidade ao processo educacional dentro da escola, convém lembrar o que temos por cultura. Diz (GOMES, 2008. P.36), que cultura é o modo próprio de ser do homem em coletividade, que se realiza em parte consciente, em parte inconscientemente,

constituindo um sistema mais ou menos corrente de pensar, agir fazer, relacionar-se, posicionar-se perante o absoluto, e, enfim, reproduzir-se.

Pensa-se que a relação diversidade/cultura deve ser repensada, de forma a articular as práticas pedagógicas para que possam atender e expressar a riqueza das diversidades culturais, sociais, étnicas, religiosas, presentes no espaço escolar, retrato da própria sociedade. Segundo Beyer (2005, P.107), “a história da educação especial é marcada pela institucionalização da pessoa com necessidades especiais em diferentes espaços, na reclusão familiar, na escolarização segregada em escolas e classes especiais e, também, em estruturas abrigadas de trabalho”. Isso enfraquece a convivência com as outras pessoas. O convívio em sala de aula engrandece o processo pedagógico.

Não é interessante manter-se salas de aula com crianças sem diferenças. Vygotski (1997, p. 225), a seu tempo, já criticava turmas homogêneas de crianças com algum tipo de atraso, por comodidade ou outro fator, mas dava ênfase também ao fato de que privar a criança de colaboração coletiva e da comunicação com outras crianças não melhora a causa imediata de seu atraso. No caso específico do aluno surdo, o não frequentar a escola ou um frequentar mal acompanhado destrói relações sociais importantes. A escola Silvina Gonçalves encontra-se, como muitas, atendendo alunos surdos de forma insuficiente, com pouca colaboração coletiva.

Para Perlin (1998, p.56) ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva. Viver uma experiência visual é ter a Língua de Sinais, uma língua visual. Em um ambiente escolar, onde a maioria não tem conhecimento das LIBRAS isso não se torna possível. Insistir no oralismo é desmerecer a cultura surda. É necessário que a comunidade se aproxime do mundo do aluno surdo, de sua realidade.

Sabe-se que nenhuma mudança se realiza de uma hora para outra, pela simples presença de referências em um PPP. Deve-se enxergar o surdo por suas necessidades e criar-se um ambiente favorável ao aprendizado.

A nova sociedade deve ter espaço para o diferente, para as minorias: negros, quilombolas, surdos, cegos, estrangeiros, LGBTs, etc. Falar de inclusão significa falar do outro, do diferente. Não enxergar o “outro” em sua plenitude, cria a impossibilidade de inclusão. Na escola, inclusão significa inserção educacional. Díaz (2009, p.72) afirma que para uma efetiva implementação do modelo inclusivo na educação, faz-se necessária uma profunda reorganização escolar, que requer, entre outras medidas, a

redução do número de alunos por turma, nova infraestrutura e a construção de novas dinâmicas educativas.

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propõem-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado (BEYER, 2006, p. 73).

Percebe-se que a presença de crianças com necessidades especiais na escola não significa inclusão. Este incluir deve ir muito além da matrícula, deve ser um processo que agregue, que promova não apenas relações sociais, mas, também, aprendizado de qualidade. O modelo de escola bancária anda em sentido oposto à inclusão. Sabe-se que um professor detentor do saber, repassando da mesma forma, para todos os alunos, tais saberes a serem apreendidos pelos alunos, terá grandes chances de fracasso. Talvez se volte ao discurso padrão de que não há formação para as mudanças que a escola sofreu nas últimas décadas em termos de público escolar.

2.3. Formação de Professores

Este subcapítulo irá abordar a formação continuada dos professores voltada para a inclusão do aluno surdo, bem como sua importância. Segundo Gatti (2008), podemos considerar como formação continuada:

[...] as horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação da gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos oferecidos pela Secretaria de Educação ou outras instituições para pessoal em exercícios sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a (sic) distância (...), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo o que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (GATTI, 2008, p.57).

A formação de professores, mais do que nunca, é processo que vem se tornando fundamental para a construção de uma educação que atenda às demandas da escola e seu corpo docente. Esta necessidade também é sentida em outros países. Segundo Peterson (2006), apud Furlan, 2011, os professores da educação geral têm uma maior necessidade de receber capacitação em serviço sobre métodos e técnicas colaborativas sobre como trabalhar com deficiência. Ao analisarmos a realidade do profissional em educação, torna-se claro que a continuidade da formação destes é

uma necessidade premente, assegurada por lei. O Plano Nacional de Educação (2014-2024), instituído pela lei 13.005/2014, assegura, entre outras coisas, a implementação de uma política de formação de professores e consequente ampliação de sua formação continuada. O município de Arroio Grande, em seu Plano Municipal de Educação, meta 3 compromete-se a manter a parceria com a rede pública e privada de ensino, com relação à formação continuada dos professores destas redes e deixa claro a intenção de que a própria SME seja facilitadora da formação continuada dos professores de sua rede e, sempre que possível, em parceria com as demais redes, visando a melhoria da qualidade de ensino do município. Como estratégias desta meta, pretende o Plano:

3.1 Promover encontros, cursos, seminários e jornadas pedagógicas para a formação continuada dos profissionais da rede pública e privada do município de Arroio Grande

3.2 Criar um canal de comunicação (sistema de informação) entre as redes municipal, estadual e privada a fim de possibilitar a troca de informações a respeito da vida escolar do educando(PME,2014)

Tal formação de professores deve abranger as mais diversas áreas e nunca ser estanque, moldando-se à realidade da escola e sua variação. Sabe-se também que a presença destas intenções em um PNE, PEE ou PME, bem como em um PPP, por si só, não garante sua execução. Por outro lado, sua ausência implicará descaso com o processo educativo. No caso específico deste trabalho, referimo-nos à formação de professores para a Educação Inclusiva.

Sabemos que o CNE, em sua resolução 2, § 6º afirma:

O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar: I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente; III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido; IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos; V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras); VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.(CNE,Resolução nº 2,2015, p.4)

Tal fato só confirma a necessidade de atualização e apropriação de conhecimentos por parte do corpo docente de uma escola. Uma escola inclusiva deve

ter registrado em seu PPP a necessidade de formação continuada e valorização de seus profissionais para nortear a possibilidade de sucesso em suas atividades.

A ideia original de formação continuada diz respeito a aprimorar, atualizar o conhecimento do professor, de moldá-lo a uma nova prática. Gatti (2008) discorda disso no que diz respeito ao nosso país. Segundo ela, a formação precária das graduações, em muitos casos, dá à formação uma possibilidade de suprir as carências originais da universidade.

Importante também salientar que os cursos de formação deverão ser munidos, sim, de muitas concepções teóricas que subsidiem as práticas. No caso do aluno surdo especificadamente, sabe-se que o não conhecimento de pelo menos o básico da LIBRAS por parte do professor trará uma deficiência para o processo ensino-aprendizagem e criará um abismo entre surdos e ouvintes, tanto em seu convívio em sala de aula, quanto em termos de aprendizagem. Há uma necessidade de reflexão que direcione o caminho a ser seguido. Acredita-se que somente com a formação continuada, o professor aperfeiçoará o conhecimento adquirido na universidade.

O Decreto 3288/1999 (Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência) (BRASIL,1999) e a resolução CNE/CEB nº 17/2001(BRASIL,2001) estabelecem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e são a base legal da formação de professores, indicando os órgãos responsáveis pela formação de recursos para tal e enfatizando a necessidade de capacitação e formação para a realização desses atendimentos.

Saviani (2009), em seu artigo “Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro” lembra-nos de que a formação continuada está intimamente entrelaçada às condições da carreira docente, salário, jornada de trabalho... “as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. “Neste projeto, pensou-se em discutir o que é Projeto Político Pedagógico, inclusão, o surdo e sua comunidade, o PPP da escola e, a partir destas formações, alterar o PPP da escola de modo colaborativo.

3. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

O metatexto a seguir apresenta a categoria intitulada “Alternativas para o aluno surdo” e foi subdividida em seis subcategorias, a partir da análise textual discursiva. As análises mostraram que os integrantes do grupo de estudos estavam interessados em discutir seus papéis dentro do processo educativo e, em sua maioria, disponíveis a revisar o PPP em seu item relativo à educação de surdos.

A primeira subcategoria, “A inclusão do aluno surdo” apresenta as discussões sobre como deve ser feita a inclusão, a quem atinge, de que modo, etc. A segunda subcategoria, “Desigualdades no aprender” relata as diferenças pessoais na forma e tempo de aprender e a importância de se tentar atingir a todos os alunos independentemente de suas desigualdades na aquisição do conhecimento. A terceira, “Avaliação”, mostra os debates a respeito das dificuldades e dúvidas dos professores de como avaliar os alunos com NEE que se encontram na mesma sala de aula dos ditos normais. A quarta, “O PPP e a inclusão”, descreve como o grupo percebeu a fragilidade do PPP da escola e teve informação teórica de como deve ser construído esse documento. A quinta discute sobre gestão democrática e nela foram discutidas as formas de descentralizar o poder e questionada a forma de escolha dos diretores das escolas municipais de Arroio Grande. A sexta, que encerra a análise de dados trata da formação de professores e sua importância para a melhoria das práticas pedagógicas. Depois na análise qualitativa dos dados, o grupo de estudos avaliou seu trabalho e, em reunião em março de 2019, como previsto, sugeriu mudanças nas práticas pedagógicas para com o aluno X. Estas foram aprovadas na reunião trimestral do Conselho Escolar e agregadas ao PPP (ver anexo 2). Ao mesmo tempo, foi sugerido pelo Conselho que, durante o ano de 2019, todo o PPP fosse revisado, recolocando-o em sua plenitude capaz de subsidiar as necessidades pedagógicas dos demais alunos da comunidade escolar.

3.1 A inclusão do aluno surdo

Nesta primeira subcategoria discutimos como deve ser o atendimento para os alunos surdos na escola e, para subsidiar as discussões, trabalhou-se o texto “O atendimento escolar dos alunos com necessidades especiais”, de Beyer (2005, p.103). Neste capítulo, Beyer enfatiza abordagem Vygotskiana da prática educativa com crianças com necessidades especiais. Para Vygotski todas as alterações

filogenéticas e ontogenéticas se devem fundamentalmente à vida social do ser humano e enfatiza a importância deste autor nos estudos das crianças deficientes. O autor declara que a educação proposta para as crianças deve ser rica de suas experiências e vivências sociais Beyer (2005), analisava as configurações das classes escolares, tendo em vista o desenvolvimento intelectual de cada um e era contra o nivelamento homogêneo destas classes. Acreditava que a heterogeneidade na sala de aula era produtiva para o desenvolvimento das crianças com necessidades especiais.

A escola deve estar organizada a atender, da melhor forma possível, todos os alunos. A informação deve chegar dentro dos limites de cada um, inclusive dos ditos “diferentes”, com necessidades especiais. O objetivo da escola é construir conhecimento, mas nem sempre é isso que acontece. Segundo o sujeito 1, “[a] escola faz o melhor por eles”. Esta fala já se apresenta enraizada de pré-conceito de que se faz o que é possível, sem embasamento teórico e dentro de um limite econômico. O ensinar não pode e não deve estar atrelado a poder econômico. (SUJ. 7, OBSERV. 1).

Preocupado com a inclusão de fato, o sujeito 3 lembrou Vygotski (1989) quando este concluiu em seus estudos com surdos, que a criança surda deve adquirir a linguagem da mesma forma que os ouvintes, seguindo as mesmas etapas, afirmando a necessidade do contato com a língua natural, o convívio com outros surdos e a necessidade de interação social para que desenvolva a linguagem e o pensamento. Por sua vez, o sujeito 4 também mencionou Vygotski (1989, p. 42), dizendo que “o sistema fechado de educação das crianças cegas, surdas-mudas⁶ e retardados mentais” que enclausura o educando como em uma fortaleza, acentua seu isolamento e intensifica a “psicologia do separatismo”. O grupo de estudos enfatizou a importância de Vygotski para a inclusão escolar. O sujeito 3 salientou apesar de sua obra ter sido publicada há muitos anos, o autor tinha uma visão muito boa da realidade “ele já esperava naquela época que fosse assim e ainda não conseguimos bem hoje”. A mesma ideia é compartilhada pelo sujeito 1 que afirma que a educação dos surdos deve ser encarada com a mesma importância da educação de qualquer outra criança.

O grupo tem uma noção clara de que é necessário que se visualize o surdo como uma criança como as outras, caso contrário, não se será capaz de incluí-lo “Pra

⁶ Esta nomenclatura era a utilizada na época, quando se tinha outro entendimento a respeito do surdo

(sic) essa inclusão funcionar mesmo, a gente tem que ver o surdo como uma criança normal... não dá pra ter pena... aprovar sem ensinar nada... Tá achando que eu acho que é fácil? Não acho não, mas a gente não pode ser hipócrita.” (OBSERV.5, SUJ. 3)

O PPP da escola é importantíssimo neste processo de educação do aluno surdo. Nele devem estar registradas, de maneira muito clara e concisa as práticas pedagógicas, estratégias e embasamento teórico que auxiliem os professores neste processo. A inclusão mal realizada isola o aluno surdo em um universo que não lhe pertence, de colegas ouvintes, de realidade ouvinte, acompanhado pelo monitor que desconhece LIBRAS. O “achismo” continua sendo o método mais utilizado ao nos referirmos aos surdos. A presença de monitores faz parecer que existe uma preocupação, um atendimento de qualidade, mas isso não se efetiva na prática. A maioria dos professores encontra nos monitores uma válvula de escape para o “problema”, como afirma o sujeito 7 “eles não ficam de enfeite” os monitores quebram um baita galho, nos ajudam, a gente fica menos perdida”. Explica o sujeito 4 que os monitores disponíveis para as crianças especiais nas escolas do município de Arroio Grande são alunos do Ensino Médio, conceitualmente despreparados para a função: “[m]esmo sem formação qualificada, tornam-se um paliativo à tentativa de inclusão nas escolas municipais”. Ao mesmo tempo o sujeito 3 lembra que “é melhor do que nada” e que “O Estado não tem nada, nem eles!”

Trabalhar com os surdos utilizando LIBRAS parece ao olhar dos professores do grupo de estudos, o método correto, apesar da maioria não o conhecer. Segundo o sujeito 3, a inclusão do aluno surdo pressupõe o acompanhamento de tradutor intérprete em sala de aula e do atendimento em sala de atendimento especializado para o ensino de sua língua materna (LIBRAS). Ao mesmo tempo, se vê necessária uma formação continuada para os monitores que desconhecem por completo a língua brasileira de sinais. “O conhecimento da LIBRAS por parte não só dos professores, mas de toda a escola, se faz necessário para o acolhimento do aluno surdo” (SUJ.3; OBSERV 3). Ainda em sua fala, o sujeito 3 enfatiza que a LIBRAS é a língua materna do surdo pois tem uma abrangência que foge do sonoro, uma modalidade espacial-virtual.

Outro fator importante salientado pelo grupo foi o fato de que apesar de fazerem parte do processo, os pais dos alunos não demonstram interesse em se apropriar das práticas pedagógicas que serão realizadas com seus filhos. Até mesmo a mãe do aluno X, apesar de fazer parte do grupo de estudos, não se sente confortável em

nenhum momento, muito menos curiosa. Segundo o sujeito 9, “[c]om o meu filho trabalham... não sei bem como... ele já aprendeu muita coisa”, Os monitores são um elo entre o professor e o aluno, auxiliando os alunos que necessitam de atendimento especializado (REUNIÃO 1, SUJEITO 7). É importante salientar que estes monitores são escolhidos por processo seletivo e deles não é exigida a necessidade de nenhum tipo de conhecimento específico para as atividades que irão exercer. São, em sua maioria, alunos do Ensino Médio, em sua primeira colocação profissional.

O sujeito quatro deixou claro que a presença do deficiente em sala de aula não pressupõe inclusão. O professor comprometido deverá buscar alternativas pedagógicas para efetivar a difusão do conhecimento entre todos os alunos da sala de aula. Também em suas colocações, o sujeito 3 citou Franco (2007) que diz: “As adaptações curriculares, de planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação, no currículo como um todo, ou em aspectos dele, são para acomodar os alunos com necessidades especiais..., esse é um dos caminhos possíveis para que alunos surdos possam atender às exigências do currículo comum, que necessita ser reformulado no sentido de oferecer-lhes as mesmas condições de desenvolvimento dos alunos ouvintes, sendo o professor responsável por regular a sua prática educativa para ajustá-la às suas reais necessidades” (FRANCO, 2007).

O sujeito 4 completou afirmando que as pessoas têm diferença em seu aprendizado, mas não é por isso que devemos poupá-las da informação, a maneira como cada um chega ao conhecimento é que varia. A pesquisadora acrescentou que atividades práticas pedagógicas oportunizam a construção de muitas competências nas crianças especiais, basta explorá-las, sair da acomodação, fugir das práticas convencionais, incitar os alunos a trabalhar para desenvolver suas potencialidades. Para a pesquisadora, um currículo diferenciado caracteriza a máscara da inclusão, um “faz-de-conta”. Esta inclusão, como é feita inclusão o sujeito 5 que afirma que o aluno isolado com seu monitor sem interagir com seus colegas é, na verdade, um excluído. O sujeito 3 fez referências a escolas e professores que, ainda hoje não acreditam na inclusão e insistem em um currículo menor e menos qualificado para o aluno surdo. Para o sujeito 2, o currículo é um elemento direcionado para atender as necessidades dos alunos, com o objetivo de propor metodologias e métodos ao ensino aprendizagem das disciplinas. Os demais sujeitos da pesquisa têm dúvidas quanto ao uso de um currículo diferente para o surdo, preferem acreditar em uma adequação curricular que não mascare o aprendizado.

A partir destas constatações, o grupo chegou à conclusão de que o aluno surdo deve frequentar a escola regular em sala com alunos ouvintes porque isso enriquece o processo. Isolar o aluno enfraquece o processo pedagógico e social, diminuindo suas possibilidades de igualdade com o “outro”. LIBRAS, definitivamente, é a linguagem materna do aluno surdo, com direito à aquisição de sua segunda língua, a língua portuguesa. Com relação ao currículo, este deve ser adaptado para a linguagem do surdo, mas nunca diminuído ou alterado de forma a prejudicar a aprendizagem.

3.2 Desigualdades no aprender

Nesta subcategoria, discute-se as diversas opiniões a respeito da aprendizagem do aluno surdo e dos ditos normais, suas peculiaridades, dificuldades e/ou facilidades. Segundo o sujeito 1, os surdos só não ouvem. Aristóteles (355 ac) considerava os surdos também mudos, e acreditava que a linguagem dava condição de humano para o indivíduo, sendo o surdo considerado não-humano se não tivesse a linguagem. Hoje sabemos que estes alunos têm a mesma capacidade de aprendizagem e as mesmas condições de chegarem ao sucesso escolar. A negativa é uma justificativa para um fraco e descontextualizado trabalho pedagógico. Ainda temos na escola professores que não acreditam na capacidade do surdo de aprender como os ditos normais. Talvez porque as pessoas não os percebiam como iguais. “Eles são diferentes e o diferente incomoda, tira o professor de sua área de conforto, requer inovação, dedicação e comprometimento”. (COM. 2; SUJEITO 8). O sujeito 5, por sua vez, acredita que se queremos atender o aluno X, os professores não podem simplesmente dar aulas, tem que objetivar o sucesso e sua ideia é complementada pelo sujeito 6 que afirma ser necessário ir à escola, discutir, escrever, criar, ter algo novo pra tentar, repensar...

Neste sentido, tem-se que optar por uma das abordagens de ensino do aluno não ouvinte. Até os anos setenta, a abordagem oralista era a mais utilizada. Segundo o sujeito 2, LIBRAS é reconhecida e regulamentada como a língua oficial da comunidade surda desde 2002, sendo o principal meio de comunicação, assim os surdos se expressam de forma natural, e que são capazes de compreender o mundo que os cerca, apesar de ver-se exatamente o contrário neste país. LIBRAS é a sua linguagem natural, uma linguagem gestual, sua língua materna. Não podemos ensiná-

lo a falar, “é um desrespeito passar por cima do que é natural para eles”. (C1, SUJEITO 2). Alguns países da Europa, consideram a experiência oralista um fracasso e creem que, ao não se oralizarem, os surdos serão discriminados.

O texto “As diferentes abordagens educacionais para o ensino de surdos: oralismo, comunicação total e bilinguismo”, de Amélia Rota Borges norteou muitos dos debates a respeito do aluno surdo. Com esta leitura, os professores se apropriaram das diferentes formas de educação da criança surda, embasados em Sá (1995), Skliar (1999), Botelho (2002) e outros. Segundo Botelho (2002), a experiência da Suécia aos estabelecer a linguagem de sinais como a língua oficial da comunidade surda é tão exitosa que deve ser levada em consideração, além de outras políticas públicas como a inclusão da língua de sinais como disciplina, a mudança/adaptação dos currículos a este novo idioma, a admissão de professores surdos, entre outras.

Durante todo o desenvolvimento do trabalho, a escassez de profissionais habilitados foi bastante citada. O sujeito 2 afirma que a falta de intérpretes atrapalha o processo educativo, tornando-o mais difícil. Além disso, considera-se que muitas mudanças podem ser realizadas, mas que a postura do próprio professor, impede o sucesso do processo. (COM.1 SUJEITO3)

O bilinguismo foi considerado pelo grupo a abordagem de inclusão dos não ouvintes porque parte de sua língua materna para depois ser introduzido à língua português. Somente o português sinalizado é ruim, assim como tentar oralizar o surdo é inviável. Tanto o sujeito 9, quanto os sujeitos 8,5 3 e 1 afirmam que primeiro deve-se enfatizar o ensino de LIBRAS e depois a língua portuguesa, mas sempre os dois idiomas.

Esta subcategoria apresentou para muitos dos sujeitos a importância da LIBRAS como primeiro idioma e a consciência de que só após o conhecimento e difusão desta linguagem pode-se pensar na língua portuguesa. Claro também ficou para todos, a necessidade do corpo docente apropriar-se desta linguagem de sinais para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

3.3 Avaliação

A subcategoria avaliação contempla as discussões a respeito de como avaliar o aluno surdo. A compreensão de avaliação é deturpada. Segundo Beyer (2005):^a avaliação, serve para favorecer o processo de inclusão no sentido de oferecer dados

que informem a necessidade de apoio e de todas as variáveis que interferem no processo de ensino-aprendizagem. Avaliar não significa aprovar, assim como ser aprovado não significa conhecimento, a criança tem que ser desacomodada e tentar vencer etapas propostas para cada um dos alunos (OBSERV 1; SUJ 1). Segundo o sujeito 2, a aprovação de um aluno especial é analisada segundo outros parâmetros.

Há questionamentos a respeito dos conteúdos aprendidos, mas encontra poucos comentários a respeito da evolução de aprendizagem dos envolvidos. Por sua vez, o sujeito 4 mencionou que há crianças com ou sem conhecimento dentro de todos os segmentos da escola. Cada caso é um caso. Cada criança é uma criança. O resultado de um não pode ser comparado ao desenvolvimento de outro. Ainda segundo o sujeito 1, as crianças desenvolvem-se de maneira distinta e isso não significa saberes maiores ou menores, mas sim, saberes diferentes, logo, sua avaliação também deverá ser diferente. Ao mesmo tempo, ele registra uma inquietude de pensar que a aprovação pode levar à questionamentos do tipo “de onde vem esta criança que nada sabe?”

Há uma consciência por parte do grupo o estudo de que avaliar de diferentes formas, dá trabalho. “A necessidade de se adaptar os métodos de ensino e de avaliação aos mais diferentes alunos gera muito empenho, mas um resultado muito mais próximo da realidade. É sobre saber que temos que avaliar de formas diferentes” (OBSERV 4; PESQUIS.). O sujeito 4 complementa dizendo que Os processos pedagógicos tradicionais tendem a nivelar os alunos pelo mesmo instrumento e a mudança deste modelo pronto deixa os professores inseguros: “Eu fico muito insegura de fazer uma prova diferente” (OBSERV 4; SUJ 2). “Na verdade, não precisa ser uma prova... pode avaliar todo o dia... em todas as reações ao que tu propõe” (OBSERV.4 S3).

O sujeito 3 segue esclarecendo que a avaliação deve ser emancipatória e contínua, considerando a capacidade individual, o desempenho e todas as atividades realizadas na escola. Os professores são presos a conteúdos e formas igualitárias de avaliação. “Os professores são condicionados pelos conhecimentos” (SUJ. 3; OBSERV. 5). O currículo não deve ser distinto, deve sim, ser transmitido e avaliado de outra forma, considerando a capacidade individual, seu desempenho e sua participação nas atividades realizadas. “Mas não precisa ser uma prova... pode avaliar todo o dia... em todas as reações ao que tu propõe” (OBSERV. 4; SUJ 3)

Em meio aos estudos ficou claro a inconformidade dos professores com seus salários e foi muito questionado até onde se deve trabalhar, até onde se pode ir...” Não se ganha pra (sic) isso” (OBSERV 4 SUJ.3). O sujeito 4 enfatiza que o magistério encontra-se em um momento de desvalorização social que faz com que alguns professores não se sintam motivados ao esforço de realizar avaliações distintas para cada tipo de aluno. Neste momento a pesquisadora questiona o fato de estarmos entrando em um terreno que pode mudar o foco da discussão. “Mas aí vamos entrar em outro mérito... estamos aqui... temos que trabalhar... dar o nosso melhor...ou vamos embora, fazer outra coisa. A depreciação sofrida nos últimos anos pelos professores, apesar de opressora e desestabilizante, não é, por si só, pressuposto para a realização de um trabalho fraco. Se é professor ou não!” (PESQ; OBSER. 4)

O sujeito 5 mencionou já ter tido problemas em tentar fazer algo diferente para determinados alunos... “os colegas não gostam... acham que a gente está facilitando”. Continuou dizendo que “[m]udar o que está posto, o que é considerado uma prática padrão, nem sempre será uma tarefa fácil, visto que será comparado ao trabalho dos demais e questionado provavelmente depreciativamente”. Continuando suas colocações ainda afirmou pensar que não tem como ser igual pra todos e que foi realmente muito bom poder-se falar sobre isso, que as formações, encontros, debates, etc. dão vez e voz para que as dúvidas sejam esclarecidas e novas alternativas e boas práticas compartilhadas.

O sujeito 1 salienta que o magistério é algo que escolhemos fazer. Para ele, nos anos finais os problemas se salientam. Há professores que desconhecem as propostas da escola, que não são profissionais, disfarçando, fazendo avaliações mal construídas, passando por cima da orientação. Comentou-se também, a partir de seus relatos, a falta de comprometimento por parte dos professores que, em alguns casos, transformam a sala de aula em um espaço afastado do conhecimento ou da proposta pedagógica da escola. Se faz necessário um melhor acompanhamento do setor pedagógico, segundo o sujeito 4, para que a ação não fique solta, despreendida da intenção pedagógica posta no PPP.

O sujeito 2, em ocasião do segundo encontro, afirmou que “[t]emos que buscar a qualidade na educação e não a quantidade oferecida. O professor deve sair de uma postura tradicional para um novo perfil que se ajuste às diversidades humanas. Um professor inclusivo tem que ter certas qualidades, deve se despir de muitas de suas crenças e valores, deve estar aberto a construção do conhecimento da criança

especial. O profissional que convive e atende a criança especial tem direito a formação continuada para o aprimoramento destas relações pois independente da deficiência apresentada por cada criança, ela tem o direito à educação, ao conhecimento integral (SUJ. 2; ENTREV.1).

O grupo chegou à conclusão de que avaliar significa reciclar-se, abrir mão de pré-conceitos e redefinir novas práticas. A avaliação deve ser adaptada às possibilidades do aluno, deve ser formativa, mas deve estar longe do “facilitar”, do “não cobrar”, preservando o direito do aprender.

3.4 O PPP e a inclusão

Nesta subcategoria, os comentários são a respeito do PPP da escola e de seu viés inclusivo. Um dos textos trabalhados foi “Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva, de Ilma Passos Alencastro Veiga. Nele, faz-se uma reflexão sobre a construção do PPP enquanto documento oficial reflexo das próprias práticas da escola. Segundo VEIGA, (1998):

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (VEIGA, 1998, p.1).

No seguimento do texto, disserta a respeito dos princípios norteadores de um projeto político de uma escola democrática, pública e gratuita: igualdade, qualidade, gestão democrática e liberdade. Recorre a Saviani (1982) para lembrar que há desigualdade no ponto de partida do processo escolar e que cabe à escola a garantia de igualdade de ponto de chegada. Não é suficiente o aumento da oferta de vagas, esta deve ser aliada à manutenção da qualidade.

Em relação a esta, diz Veiga:

O projeto político-pedagógico, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto político-pedagógico (VEIGA, 1998, p. 4).

A existência da gestão democrática, para a autora, pressupõe a participação dos representantes dos diferentes segmentos nas decisões/ações administrativo-pedagógicas desenvolvidas na escola e cita Marques (1990, p.21) para falar da importância da participação ampla na transparência das decisões, afirmando que esta construção não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva.

O PPP faz parte do planejamento escolar e deve mostrar claramente a capacidade de se transmitir o planejado para a ação, identificando a escola como uma instituição social. (PESQUISADORA; OBSERV. 3). Segundo o sujeito 8, é um documento que deve estar ao alcance todos, sendo ele mesmo, gerador de curiosidade. Não se sente falta de algo que não é visto. A pesquisadora lembrou Silva (2003, p.298) e sua fala de que “se o PPP for concebido adequadamente, ele revela quem é a comunidade escolar, quais são seus desafios com relação à boa formação, à conquista da autonomia e da gestão democrática, capaz esta de organizar, executar e avaliar o trabalho educativo de todos os sujeitos da escola” ... Os sujeitos 1,3 e 7, concordam com o fato de que a escola deve ser independente e ter liberdade para coletivamente pensar, discutir, planejar, construir e executar o projeto político e pedagógico de suas unidades de ensino. Ao mesmo tempo, eles têm noção de que a escola está subordinada às normas gerais do sistema de ensino não podendo desobedecê-las. “A educação só pode ser considerada emancipatória depois que o que está posto no PPP estiver refletido nas práticas escolares e contemplar todos os segmentos da escola” (SUJ. 8; OBSERV. 3)

Dentre as discussões e análises realizadas, o sujeito 3 deixou claro acreditar que “[d]eve-se fazer um trabalho identificado com um referencial teórico, de forma a se ter uma linha de trabalho que possa ser justificada”. Acredita na desacomodação e, para isso enfatiza que “[d]evemos sair do estágio confortável, passar por um período de instabilidade para depois alcançarmos o ponto que queremos chegar: “A ânsia de inserir e ser acolhido. Sempre enriquecemos nossa prática com a troca de conhecimentos” (SUJ. 8; ENTREV. 1)

O segundo texto discutido pelo grupo de estudos foi “O papel do professor e do aluno no processo político pedagógico da escola” de Simone Cristina Machado, Lucilene Chiciuc e Vera Lúcia Araújo. Este texto discute como professores e alunos percebem seu próprio papel e de que forma se torna possível a aproximação da teoria com a prática sob a ótica da teoria sócio construtivista interativa de Jonnaert e Borght

(2002). Relata como o papel de cada um dos envolvidos muitas vezes se alterna entre o aprender e o ensinar de diferentes modos e como isso é expresso no PPP.

Ao debater-se sobre a importância dos encontros para o progresso coletivo da escola, o sujeito 4 reforçou que a presença da discussão, da elaboração coletiva, da revisão de objetivos não garante que o processo se realize de forma satisfatória, mas a ausência destes com certeza também não. Apresenta, ao mesmo tempo dúvidas em relação ao cumprimento das mudanças “[s]erá que a gente cumpre? [q]uer dizer... a gente escreve, pensa, fala todo ano que vai fazer algo diferente e sabe né... nem sempre muda... quase nunca muda...tu não acha(sic)?” (SUJ.4; OBSERV. 1). O sujeito 5 complementa que “[a] construção coletiva do PPP de uma escola, bem realizada, envolve os membros de tal forma que algo sempre há de mudar positivamente”. Termina sua fala dizendo que há consciência por parte dos professores de que mesmo ao se criar algo diferente para aprimorar o trabalho, haverá professores que não se comprometerão com o processo (SUJ.4; OBSERV. 1). O sujeito 3 também concorda com ele afirmando que a importância do PPP enquanto documento não é pressuposto para o desenvolvimento de um trabalho comprometido. Diz ele “[u]ma coisa é o papel, estar ali não significa quase nada” (SUJ. 3, OBSERV. 2). O sujeito 1 também é da mesma opinião: “Se promete muito mesmo. Fica subentendido que a promessa não é necessariamente premissa para o cumprimento das propostas pedagógicas (SUJ. 1; OBSERV. 1).

Por sua vez, o sujeito 6 frisou, em acordo com o sujeito 3 que todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. “Sempre que pretendemos atingir um objetivo, é necessário romper com o preestabelecido e promover mudanças. É bem o que a gente pretende... mudar”. “Para realizarmos mudanças, há necessidade de comprometimento com o objetivo a ser alcançado. Pra mudar alguma coisa temos que prometer” (SUJ. 3; OBSERV. 1). Ao falar-se de promessas, o sujeito 4 disse que os desafios da educação são percebidos durante todo o ano pelo corpo docente, momento em que as promessas de mudanças sempre aparecem, apesar de nem sempre serem eficazes. A prática está muito longe da teoria que é posta nos documentos escolares. “A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (Saviani 1983, p. 93)⁷

⁷ Citado por VEIGA, I.P. (1998, p.2)

Em sua participação, o sujeito 7 deixou claro que o grupo deve conter as alternativas possíveis para o enfrentamento de todos os desafios da escola construídas no coletivo e que “[o] PPP tinha que dizer o que a gente pretende, o que a escola quer e como deve tentar alcançar”. A pesquisadora reforça o fato de que a maioria dos envolvidos no processo educacional não tem conhecimento dos sujeitos do PPP, que nem mesmo conhecem o documento. O sujeito 10 confirmou a ideia da pesquisadora com a informação “nem me olha kkk não sei nada... não sei porque me chamaram”. (SUJ. 10; OBSERV. 1) reforçando a ideia de que alguns integrantes da comunidade escolar não se sentem parte importante do processo e parecem não se importar com isso. O sujeito 9 somou a isto: “Há quem não se reconheça no PPP visto que este reflete uma escola muito diferente da escola que existe hoje na prática” (SUJ. 9; OBSERV. 1).

Contradizendo as colocações anteriores temos o sujeito 2, concordando com o sujeito 5, que afirma ser o PPP um documento elaborado por todos os membros da comunidade escolar: professores, gestores, funcionários, comunidade ...para organizar o trabalho pedagógico e didático da escola. Este deve ser construído com a participação da comunidade escolar (corpo docente, discente, pais, funcionários, conselho escolar) de forma democrática e com igual participação de todos os segmentos nele representados. (SUJ.2; OBSERV. 1). O sujeito 4 definiu por sua vez o Conselho escolar como um mecanismo de participação da sociedade no espaço escolar que pode ser capaz de contribuir para a descentralização da gestão, participando das decisões e rumos da escola. Continuou afirmando que “[o] Conselho escolar é reconhecido como parte efetiva da escola, apesar de muitos ainda desconhecerem suas funções no ambiente escolar, um importante instrumento de gestão democrática (SUJ.4; OBSERV. 1).

Paira sempre no ar, segundo o sujeito 2, se a participação dos pares no Conselho Escolar se dá eficazmente ou se é apenas uma organização de “conhecidos” do corpo diretivo. “Acredita-se que “estar” fazendo parte do Conselho Escolar é algo que está posto apenas no papel” (SUJ. 2; OBSERV. 1). Continua sua ideia colocando que acredita que alguns pais e alunos têm um desconhecimento maior do teor do PPP do que muitos professores. Outros se encontram no mesmo patamar de desconhecimento. A pesquisadora acrescentou acreditar que a maioria dos envolvidos desconhece o conteúdo do PPP da escola e não apresenta curiosidade a respeito de suas próprias obrigações e direitos enquanto participantes da comunidade

escolar. Concordaram com esta afirmação os sujeitos 2,4,5,7 e 9 “A maioria não se interessa e os próprios sujeitos do PPP desconhecem sua essência e força enquanto documento norteador dos trabalhos desenvolvidos dentro da escola (SUJ.9; OBSERV. 1).

No encontro seguinte, foi o momento de analisar-se o PPP da escola Silvina Gonçalves, documento de 2016, sem reformulações posteriores. No caso da escola Silvina Gonçalves, o documento em questão não apresenta nenhum subsídio realmente norteador de práticas pedagógicas para os alunos especiais, “[e]sse PPP não nos dá nenhum suporte... não diz a que veio, há desconhecimento, por parte dos sujeitos, de como o PPP se coloca a respeito da inclusão de surdos na escola”. (OBSERV.1 SUJ. 3). Ainda falando sobre isso, o sujeito 3 acrescenta que em relação ao aluno surdo, o PPP deve mostrar estratégias, meios, teorias que deem suporte à construção do conhecimento destes alunos, considerando LIBRAS como sua língua materna e como L2 a Língua Portuguesa.

Na escola, segundo o sujeito 5, há os que têm conhecimento de sua desinformação, mas, mesmo assim, não procuram informação a respeito. Estes acreditam que o PPP contempla determinados assuntos, mas não se preocupam em confirmar este fato visitando o documento. Alguns professores têm consciência de que o PPP da escola é documento fraco, que não relata suas intenções e não responde às necessidades do fazer pedagógico (SUJ. 2/ OBSERV. 6). Considera-o um relatório mal feito que não se interessa pelo aluno.

Segundo a opinião dos sujeitos 3,4 e 9, muitos professores acreditam que o fato de se atender alunos surdos na escola é, por si só, pressuposto para a presença de embasamento teórico no PPP, mas tudo fica na suposição. Não acontece deste fato gerar curiosidade a ponto de se visitar o PPP. O sujeito 10 enfatizou que a elaboração de um PPP deve ter como ponto de partida as necessidades dos alunos e que seu embasamento teórico metodológico deve estar voltado para políticas educacionais e públicas e que há um desconhecimento dos conteúdos do Projeto Político Pedagógico da escola por parte do corpo docente (OBSERV. 2). O assunto voltou a ser debatido na observação 6, onde se afirmou que o PPP da escola Silvina Gonçalves é fraco, não relata suas intenções, não responde às necessidades do fazer pedagógico, não comenta o que a escola precisa saber... é um relatório mal feito que não se interessa pelas diferenças presentes na escola e que não se detém em nenhum detalhe específico. “O nosso PPP serviria pra qualquer uma escola e pra

nenhuma... é como um formulário pré-escrito. Nada mais é do que um relatório padrão, sem interessar-se pelas diferenças presentes na escola e que não se detém em nenhum detalhe específico que esclareça práticas ou normas de trabalho” (SUJ. 6).

Em relação à presença de teoria que subsidie o PPP, é de conhecimento do sujeito 8 que o da escola não apresenta nenhum referencial teórico que norteie suas práticas. Ele afirma que alguns dos envolvidos acreditam que teoria é algo que somente está presente no dia a dia de quem está estudando (SUJ.8; OBSERV. 1). “Acredito que a presença de teoria viabiliza uma prática de melhor qualidade” (SUJ. 6; OBSERV. 2) Completa sua ideia dizendo que um referencial teórico de qualidade é alicerce fundamental para uma crítica social e pedagógica que parta da prática e que seja comprometida com os interesses da maioria. Ficou claro para todos que a construção do PPP foi feita sem o uso de nenhum tipo de teoria, deixando-o fraco, um verdadeiro vazio ideológico. A pesquisadora completou salientando que todo documento deste valor deve aliar teoria aos interesses da maioria, que este sempre terá um viés ideológico que retrata a “cara” da escola.

Citando Veiga(1998), o sujeito 2 lembra a importância do PPP ao ler a fala da autora que relata que “(...) um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica, científica, e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da escola.” Tal afirmativa, enfatiza o sujeito 2, nos leva a entender que o PPP da escola Silvina não contempla as necessidades das crianças como um todo. Não há referências pedagógicas, nem uma linha teórica que embase os trabalhos de todos os professores.

Dentro deste mesmo contexto, o sujeito 8 cita Freire “[u]ma educação emancipatória, para a autonomia requer uma formação cada vez mais significativa e consciente, durante toda vida dos indivíduos. Reafirma-se aqui a importância da consistência do trabalho educativo numa perspectiva de democracia, conjunto e compromisso.

“É a educação emancipatória saindo do papel” (SUJ.8, OBSERV.3). Por sua vez, o sujeito 2 acredita que para ser um documento que cumpra a que veio, o PPP deve ser revisto anualmente ou em tempo menor, se necessário, para que seja o retrato das necessidades e objetivos da escola. “Temos muita coisa para arrumar no nosso”. “Em muitas escolas a revisão do PPP só acontece quando solicitado(imposto)

pelas Secretarias de Educação sem prazo definido e isso deve ser ... sei lá acho que de 5 em 5” (SUJ. 3 e 8/ OBSERV. 6). O sujeito 8 somou a informação de que algumas escolas fazem apenas cópias de PPPs considerados bons, por mero comodismo, mas continuou com a dúvida: 8: “Mas será que todos fazem?” (OBSERV. 6). Ao mesmo tempo, a maioria dos professores não se sente segura para afirmar a frequência em que devem ocorrer as modificações do PPP de uma escola, nem relaciona esta frequência aos acontecimentos escolares (SUJ. 9).

Após os encontros de estudo, a pesquisador realizou uma entrevista como fechamento com o intuito de perceber o que havia mudado nos componentes do grupo de estudos. Com todas as declarações e afirmativas presentes neste trabalho, compreendeu-se que além do desconhecimento com relação às necessidades de um PPP, o professor parecia não entender a seriedade deste documento nem se interessava em fazê-lo. Era preciso que a escola, enquanto instituição, apresentasse o PPP à comunidade escolar se quisesse que este o conhecesse. Na entrevista, o sujeito 2 considerou de suma importância, pois o ideal é que o PPP esteja dentro da realidade em que trabalhamos. Acredita que todo PPP deve ser construído a partir de sua realidade e de suas necessidades que certamente variarão durante o processo. O sujeito 3 afirmou que “[o] PPP é um documento norteador dos processos escolares e por este motivo deve estar alinhado à realidade escolar”. O sujeito 4 concordou dizendo que “O PPP deve atender à realidade escolar e deve ser revisto para contemplar a diversidade de sujeitos e suas especificidades. Estava mais do que na hora de realizar esta mudança. Sempre que a realidade da escola sofrer alteração, o PPP deve ser revisto. A diversidade deve ser atendida em todas as suas especificidades. O sujeito 2, disse acreditar no valor do documento: “O PPP é um documento oficial da escola que deve estar em local apropriado para ser consultado, manuseado e questionado a qualquer momento. É norteador de todo o trabalho realizado na escola. Não dá pra(sic) gente organizar um trabalho coerente sem conhecer ele(sic).” Já o sujeito 6 acha que apesar de teoricamente democrático, não é isso que visualizamos na prática dentro da escola. Poucos professores participaram da construção deste ou de qualquer outro documento em outra escola.

Os professores relataram que mesmo quando participaram de alguma construção ou revisão de Projetos Político Pedagógicos não se sentiram contribuindo para estes de forma eficaz.” Não disse grande coisa, mas estava lá” (SUJ. 7/OBSERV. 5). As

reuniões escolares não apresentam seu verdadeiro valor aos professores e estes, por sua vez, acreditam que estar nelas é o suficiente para o processo.

Concluiu-se nesta subcategoria que as famílias costumam terceirizar a educação de seus filhos às escolas e aspiram a rigidez que não possuem para com as crianças e que julgam necessária. Acreditam ser necessário que estas devam demonstrar interesse nas práticas pedagógicas que facilitem o aprendizado escolar e que as propostas da escola devem estar claras no PPP para que os pais não confundam resultado escolar com educação e passividade em sala de aula.

3.5 Gestão democrática/descentralização do poder

A gestão democrática, assunto desta subcategoria, sempre gera muita discussão. A escola deve ser um espaço político, democrático. O direito para que todos participem da gestão está garantido na legislação nacional, e proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, no seu Art. 15, diz que os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público (BRASIL, 1996). Mas nem sempre esta autonomia realmente se faz presente dentro das escolas no município de Arroio Grande, pois os gestores escolhidos pela administração municipal e não eleitos pela comunidade escolar. “Se não tem eleição teoricamente o diretor decide, mas não tem autonomia pra decidir diferente da prefeitura...nem sempre dá... pesa o cargo ser indicado” (SUJ.4; OBSERV 4). A pesquisadora, que é gestora da escola, concorda com esta afirmação e complementa “[d]e algum modo a administração municipal está dentro da escola, direta ou indiretamente. (OBSERV. 4). Segue este raciocínio, o sujeito 1 quando afirma que se não temos diretores eleitos, teoricamente temos um braço do governo dentro da escola. Anda na observação 4, o sujeito 1 esclarece que a eleição de diretores é a maneira que mais favorece o debate democrático na escola, o compromisso e a sensibilidade política por parte do diretor, além de permitir a cobrança e a co-responsabilidade de toda a comunidade escolar que participou do processo de escolha.

Para pensarmos em uma mudança rumo à eleição de diretores, afirmou a pesquisadora que somente uma mudança estrutural das intenções da administração

municipal pode empoderar a escola rumo à gestão democrática, “estamos longe disso...muito atrelados ao governo, sem autonomia”. Conforme Paro:

A aspiração de que com a introdução da eleição, as relações na escola se dariam de forma harmoniosa e de que as práticas clientelistas desapareceriam, mostrou-se ingênua e irrealista, posto que a eleição de diretores, como todo instrumento de democracia, não garante o desaparecimento de conflitos. Constitui apenas uma forma de permitir que eles venham à tona e estejam ao alcance da ação de pessoas e grupos para resolvê-los”(PARO,2003, p.130).

Na observação de número quatro, o sujeito 2 deixou claro: “Há uma descrença coletiva de que um dia a administração municipal se renda à eleição de diretores” (SUJ.2 E 4/ OBSERV. 4). Na oportunidade de criação do atual Plano de Carreira do Magistério Municipal de Arroio Grande, a administração da época atrelou a aprovação do plano à retirada da possibilidade da eleição de diretores. Desde lá, existe um certo temor por parte das administrações municipais de perder “poder” dentro dos ambientes escolares, formadores de opinião, segundo o sujeito 6: “Critico a decisão do prefeito de retirar a questão da eleição de diretores que estava presente no Plano de Carreira em sua construção coletiva. A eleição de diretores é ferramenta eficaz e necessária para a independência da escola”.

Pequenos municípios veem na indicação de diretores para as escolas uma forma de direcionarem as práticas escolares dentro das ideologias pregadas pelos partidos do poder (SUJ.6; OBSERV. 4). Segundo a pesquisadora, uma gestão democrática ocorre quando há participação coletiva nas decisões, que não há autonomia se a escola serve aos interesses de um governo, mas lembra o que Paro também diz a respeito disso:

“...muitos diretores eleitos sofrem pressões do grupo que o elegeu, porque este considera ter direitos por tê-lo feito representante da escola e "procuram tirar proveito da situação, buscando favorecimento ao grupo dos docentes em troca de seu apoio a determinado candidato" (PARO, 2003, p. 381).

O sujeito 3, na observação 5, cita Paulo Freire:

Para a autonomia, precisa muito mais que atitudes isoladas e ações esporádicas. É preciso levar-se em conta o âmbito em que se desenvolvem as ações educativas, os envolvidos nesse processo, a coerência dos procedimentos que se adotam; o que se tem, o que se pode fazer, clareza e pesquisa sobre o cerne de toda problemática envolta na educação, para ações mais fundamentadas, maiores adesões conscientes na luta por uma educação realmente para todos (PAULO FREIRE, 1967, p. 70).

Apesar de os gestores serem escolhidos pelo executivo municipal, o grupo, em sua totalidade, acredita na eleição de diretores e na possibilidade de mudança do

Plano de Carreira do Magistério de Arroio Grande. Enquanto isso não ocorre, crê no Conselho Escolar como o espaço democrático dentro da escola, responsável pela execução dos desejos da comunidade escolar.

3.6 Formação de professores

Nesta subcategoria, discutiu-se a importância de continuar-se em formação. A formação de professores faz-se necessária de forma continuada para tentar suprir com qualidade todas as demandas da escola e seus pares. No caso específico da educação inclusiva, é emergencial que os desafios diários que se apresentam na escola sejam vencidos. Segundo Cury (2005), os alunos com necessidades especiais devem receber atendimento específico para atingirem as finalidades da educação escolar, pois não se pode criar uma nova forma de discriminação, ignorando uma real situação de diferença, nem desrespeitando sua existência e complexidade. O papel do professor capaz de responder aos novos desafios educacionais, no campo da educação inclusiva, demanda mudança de postura, necessidade de uma aceitação incondicional do sujeito especial, um a reflexão sobre uma nova maneira de se relacionar e ensinar e de como avaliar. Segundo o sujeito 1, “[a] formação continuada de professores é uma necessidade além de um direito do profissional. Qualifica as práticas pedagógicas e alia teoria ao que se pretende” (OBSERV. 4).

Os sujeitos 1 e 3, na observação três, afirmaram que o professor se vê motivado pelos certificados relativos às formações, mas, muitos deles, não se interessam pelos cursos oferecidos. “Quando a secretaria chama pra estes cursos deste tipo... todo mundo fica conversando...querem sair mais cedo, tem desculpas! O sujeito 2 afirmou que toda a formação de professores deve estar voltada a atender as demandas da escola, facilitando seu trabalho e dando referencial teórico para suas práticas. “É preciso formação para que se possa fazer um trabalho que realmente atenda às necessidades do educando” (ENTREV. 1). As promoções propostas pelo Plano de Carreira devem ser seguidas à risca sob pena de desmotivar o profissional, mas, ao mesmo tempo, é curioso que este não tenha interesse de se aprimorar enquanto profissional, independente de aumento de salário. “Mas se a gente lembra, no plano tem valorização de grana pra quem se aperfeiçoa, mas isso nunca saiu do papel. bah(sic) aí desmotiva” (SUJ. 3; OBSERV. 6). Há uma postura de passividade e não comprometimento do professor que sabe dizer o que lhe incomoda, mas não se

propõe a mudar sua linha de trabalho, [n]ós nunca reclamamos uma coisa leva a outra ... a gente reclama do que não está certo, mas também não quer mudar”.

É de senso comum que as universidades não oferecem aos alunos subsídios necessários ao atendimento de todas as crianças especiais. Além disso, o universo da escola é mutante. “Para que a educação seja inclusiva e comprometida com seus objetivos, necessitamos de formação para qualquer tipo de criança” (SUJ.2; ENTREV.1). O sujeito 4 complementa: “Toda a formação é importante e, em se tratando de alunos especiais, sempre é necessário ter conhecimento de síndromes, debater, refletir uma prática pedagógica adequada (ENTREV. 1) e o sujeito 1 confirma esta premissa afirmando ter dificuldades de trabalhar a inclusão do aluno surdo sem uma formação especial, mas independentemente do tipo de deficiência pensa ser obrigatória uma formação específica. Além de práticas pedagógicas embasadas teoricamente é necessário que o professor tenha conhecimento das síndromes e deficiências que acometem os alunos de seu espaço escolar. “Toda a formação é importante e, em se tratando de alunos especiais, sempre é necessário ter conhecimento de síndromes, debater, refletir uma prática pedagógica adequada” (SUJ.4; ENTREV. 1).

Segundo o sujeito 1 relatou na entrevista 1, todos devem estar preparados para participar do processo educativo, a formação continuada, em alguns momentos, deve incluir também a família além de todos os professores e funcionários da escola para que todos se sintam inseridos nos processos de ensino e aprendizagem, professores, alunos e funcionários”. Já o sujeito 3 afirma: “Nos angustia não podermos responder às expectativas por falta de orientação. O desconhecimento de teoria sobre as necessidades dos alunos gera desconforto e insegurança nos profissionais da escola.

As reuniões com caráter formativo, por si só, já são positivas para a melhora das relações educativas: “Sempre que nos reunimos trocamos ideias sonhos e frustrações e isso já é positivo. Debater sobre o que aflige o professor durante as suas aulas é necessário e construtivo. A troca de experiências qualifica o profissional, nos deixa prontos para o trabalho, com noção do que fazer”. (SUJ 7; ENTREV11). São de opinião similar os sujeitos 2, 3 e 8 que juntos concluíram que as trocas de experiências e as discussões sobre os problemas que os afligem no ambiente escolar são aspectos positivos das formações, pois todo o dia a escola é desafiada a traçar novos rumos e novos meios para chegar ao ponto final de seu processo que é a construção do conhecimento e a gama de conhecimentos adquiridos para melhor trabalhar as

realidades que aparecem em nossas escolas é muito importante. O debate em ambiente escolar gera aproximação, conhecimento e colaboração com os sujeitos envolvidos. “A formação de professores de forma regular e contínua promove um espaço de compartilhar experiências, angústias, sucessos e despreparos” (SUJ.6; ENTREV. 1). A formação de professores se organiza sob o conceito de desenvolvimento profissional, onde há reflexão e valorização de experiências.

A forma como são realizadas as formações orientam, dentro da teoria e reflexões, a prática pedagógica. “Nas formações pressupomos um agir e um olhar mais orientado, mais seguro a todas as situações vivenciadas” (SUJ.7; ENTREV1). O professor responsável por seu trabalho tem necessidade de inserir seu aluno no processo ensino-aprendizagem e de ser acolhido por ele, mas o que acontece com a maioria, na prática, após a graduação, é não conviver com teoria para nortear suas práticas pedagógicas. O sujeito 6 afirmou que a teoria tem que ser um desafio para quem lê para que possa modificar este leitor. Uma teoria rasa não modifica nada. O professor, afastado da universidade, encontra dificuldade nos textos do Vygotski. Estudar renova a postura e a prática dos profissionais envolvidos. Na escola nos deparamos com professores que, depois de terminada a graduação, não encontram sentido em continuar se apropriando de teoria, como se esta parte já fosse parte ultrapassada de suas vidas profissionais” (SUJ. 6; ENTREV. 1). Complementou o sujeito 9 que as teorias desenvolvidas nas universidades não são suficientes para criar em alguns professores a noção de sua importância na continuidade de seu trabalho: “Os professores não têm teoria... ninguém estuda depois da universidade A teoria embasa, alimenta, dá corpo às práticas a serem trabalhadas na escola” (ENTREV. 1). Após todos estes encontros, os professores redigiram, de forma colaborativa, a parte relativa ao atendimento de crianças com necessidades especiais, a partir dos conhecimentos teóricos adquiridos nestes encontros.

4. A REVISÃO DO PPP PROPRIAMENTE DITA

Na oportunidade de encontro final para a redação da parte do PPP relativa à educação de surdos da escola Silvina Gonçalves, o grupo de estudos deparou-se com um item de número XVI, nomeado por “Atendimentos oferecidos pela escola” dividido em cinco subitens que são nesta ordem:

1. Aulas de reforço
2. Atendimento Psicológico
3. Atendimento médico-odontológico
4. Atendimento com intérpretes de LIBRAS
5. Educação especial
6. Outros atendimentos

O que anteriormente passou sem ser percebido, já saltou aos olhos de alguns sujeitos do processo que questionaram como “atendimento com intérpretes de LIBRAS” e “Educação especial” em dois subitens distintos? (SUJ. 2,4,7,8/OBSERV 8). Outro fato instigante foi a ordem de atendimentos relatados. Atendimento psicológico e médico-odontológico, que nunca foram realizados dentro da escola, colocados antes da educação especial. Como pode-se ver no anexo 2, o subitem 4, relativo ao atendimento com intérpretes de LIBRAS, contém apenas o trecho a seguir:

A escola atende alunos Portadores de Deficiência Auditiva, que estão matriculados em séries regulares do Ensino Fundamental (2 alunos na 3ª série, 1 aluno na 4ª série, 1 aluno na 5ª série e 2 alunos na 7ª série). Estes alunos são atendidos pelas professoras A e B, que realizam um trabalho de intérprete em parceria com as professoras regentes responsáveis pelas turmas. (PPP 2016).

Além de mal construído, este trecho, sem revisão desde 2016, citava alunos que nem faziam mais parte da escola. Por sua vez, o subitem 5 tem a seguinte redação:

A Escola oferece aos alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais, um atendimento individualizado, realizado pela professora C. Os alunos são atendidos e trabalhados de acordo com suas limitações e tempos próprios de cada educando, com o objetivo de socializá-lo, integrá-lo ao meio e prepará-lo para enfrentar e resolver os desafios encontrados (PPP 2016).

Logicamente, por unanimidade, o grupo achou por bem substituir os itens utilizados até então por um único denominado “Atendimento Educacional Especializado” que englobasse todas as variações de possíveis atendimentos. A presença nos encontros despertou nos componentes do grupo de estudos noção da fragilidade do PPP em questão e a premente urgência em reescrevê-lo. Convém

salientar que tal fragilidade é característica deste PPP praticamente em sua integralidade, mas que outros itens estão sendo reescritos pela comunidade escolar, liderados por outra estudante do Mestrado em Educação da UNIPAMPA.

Outra mudança importante, foi a presença de teoria que embasasse as práticas pedagógicas, não deixando o documento “solto” sem uma direção, sem um viés ideológico para suas práticas. Tentou-se criar um documento que contemplasse as necessidades do aluno especial, com ênfase no aluno surdo, que vê nesta escola sua única possibilidade de atendimento da rede municipal de ensino. O fruto deste trabalho, a reconstrução deste item do PPP, pode ser comprovado a seguir:

[...] XVI - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva consolida o direito, incondicional, de todas as crianças e jovens terem acesso ao ensino regular e sinaliza que a Educação Especial é uma modalidade que perpassa todas as etapas, modalidades e os níveis de ensino, sem substituí-los. A Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo possibilitar o direito de acesso e a permanência, com efetiva aprendizagem, dos estudantes com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento na escola. A LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional Lei nº. 9.394/96, em seu artigo 59, nos diz que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

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 (BRASIL, 1996).

Atendemos a alunos com as mais diversas deficiências, desde os com deficiência intelectual (DI) dos mais variados níveis, portadores de Síndrome de Down

e surdos. Esta última categoria é atendida exclusivamente por esta escola em todo o município de Arroio Grande. A escola possui uma sala de recursos espaçosa, equipada com TV, computador, internet, brinquedos variados, material pedagógico, espelho, tapetes, almofadas, ventiladores, etc. com funcionamento nos turnos da manhã e tarde. Conta com três professoras concursadas para o AEE (duas trabalhando quatro turnos na escola e uma dois turnos), duas professoras regulares com formação para atendimento de surdos e uma psicopedagoga (com atendimento uma vez por semana). Este corpo docente mantém o atendimento da sala sem intervalos, suprimindo a demanda dos atendimentos em separado.

De acordo com a Resolução de Nº 436/2012, no Artigo 9º, o professor de AEE tem a função de “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade que atenuem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. É a ligação entre o aluno especial e todos os pares da escola: professores, funcionários, monitores, alunos, pai, etc. Para cada aluno recebido fará um “estudo de caso” e, a partir deste criará um plano de atendimento. Ele será o responsável pelos dados que nortearão as práticas escolares com este aluno, pela articulação com professor, colegas, família, comunidade. Será também responsável pela formação inicial dos monitores (alunos do ensino médio, sem formação específica para o cargo que ocupam) e pela formação continuada do corpo docente e discente, dentro do espaço escolar

A proposta da educação inclusiva nesta escola é a construção de conhecimento, dentro das possibilidades de cada criança, oportunizando experiências enriquecedoras e significativas, organizando um ambiente acolhedor e desafiador que propicie a exploração da curiosidade, incentivando a ampliação das potencialidades afetivas e intelectuais possibilitando-lhe uma progressiva autonomia. Segundo Vygotski (2010):

“A educação não se limita somente ao fato de influenciar o processo de desenvolvimento, mas ela reestrutura de maneira fundamental todas as funções do comportamento” (2010, pág.24) e continua “o papel essencial da educação é, pois, de assegurar seu desenvolvimento, proporcionando-lhe os instrumentos, as técnicas interiores, as operações intelectuais, com diferentes tipos de atividades. (VYGOTSKI, 2010, p. 31)

As crianças que possuem necessidades especiais têm direito a serem acompanhadas por um monitor, suporte este dado pela Secretaria Municipal de Educação.

Educação de surdos - *Fica estabelecido que, no caso específico dos alunos surdos, estes terão direito:*

- *à alfabetização em sua língua materna, LIBRAS, na sala de AEE, em turno inverso ao frequentado com professores formados para tal;*
- *caso já alfabetizados em LIBRAS, à língua portuguesa escrita, como segunda idioma;*
- *à presença obrigatória de duas línguas: LIBRAS, como língua materna e Língua Portuguesa, como instrutora/mediadora do espaço escolar;*
- *a tradutor intérprete LIBRAS/Língua Portuguesa em sala de aula regular durante todo o turno frequentado;*
- *a monitor, na ausência do tradutor intérprete*
- *à adequação do currículo trabalhado à LIBRAS;*
- *ao acolhimento de suas famílias sobre questões que envolvem o ente surdo, desde comunicação a trabalhos escolares e compreensão da identidade surda;*
- *à introdução de aspectos importantes da cultura surda no currículo geral da turma;*
- *à identificação dos espaços escolares em LIBRAS;*
- *a critérios diferenciados para suas avaliações escritas;*
- *à valorização de atividades visuais;*
- *a um pensar e um encaminhamento que respeitem e atendam suas peculiaridades.*

Fica estabelecido que sempre que houver um aluno surdo em turma regular, esta terá oferta da Linguagem Brasileira de Sinais, semanalmente para todos os alunos da sala de aula. A nível de formação continuada, será ofertado aos professores, funcionários, pais, conhecimento de LIBRAS em encontros estabelecidos no início do ano letivo, aberto a toda a comunidade escolar conforme a demanda exigir.

Sabe-se que o PPP sozinho não é pressuposto para uma mudança de atitude, mas acredita-se que esta nova redação, feita no coletivo, dentro do que acredita-se ser

necessário para um atendimento justo para o aluno surdo. Uma redação bem diferente da versão anterior, que se reduzia a:

4. Atendimento com Intérprete de Libras:

A escola atende alunos Portadores de Deficiência Auditiva, que estão matriculados em séries regulares do Ensino Fundamental (2 alunos no 8º ano). Estes alunos são atendidos pelas professoras Lucimara Chaves Pintos e Santa Cilanira Andreuchetti, que realizam um trabalho de intérprete em parceria com as professoras regentes responsáveis pelas turmas.

5. Educação Especial:

A Escola oferece aos alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais, um atendimento individualizado, realizado pela professora Sibeles Moura. Os alunos são atendidos e trabalhados de acordo com suas limitações e tempos próprios de cada educando, com o objetivo de socializá-lo, integrá-lo ao meio e prepará-lo para enfrentar e resolver os desafios encontrados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo repensar coletivamente o PPP da E. M. E. F. Silvina Gonçalves, de Arroio Grande – RS, em seu item relativo à educação de surdos a partir das inquietações geradas pela chegada à escola de um novo aluno surdo (denominado aluno X). A consciência da falta de preparo do corpo docente para o atendimento deste aluno de forma inclusiva somou-se à inconsistência do PPP da escola no que diz respeito às práticas pedagógicas para com os alunos surdos, levando à conclusão de algo necessitava ser feito. Formou-se então, um grupo de estudos que, a partir da apropriação teórica, pretendia propor mudanças pedagógicas ao Conselho Escolar, registrando oficialmente suas ideias no PPP, sugerindo novas práticas pedagógicas. Metodologicamente, foram realizados oito encontros com um grupo composto por professores da escola, coordenadora pedagógica, monitores, mãe do aluno X e a pesquisadora, no momento, gestora da escola. Com aproximadamente uma hora de duração, os encontros foram subsidiados por teoria a respeito da realidade do aluno surdo, inclusão e construção coletiva PPP como um norte às ações pedagógicas da escola.

Os procedimentos técnicos utilizados para a coleta de dados foram questionário, entrevista, cadernos de metacognição e análise documental. O objetivo principal dos encontros foi instrumentalizar os sujeitos de teoria e fazê-los repensar a realidade dos alunos surdos na escola, fazendo-os se sentirem capazes de propor mudanças, de questionar velhas práticas, descartando o que fosse concluído como ineficaz e qualificando as consideradas pertinentes. Ao mesmo tempo, não pode-se ser ingênuo e acreditar que todos pudessem querer fazer parte deste processo. O que, inicialmente, foi amplamente aprovado como fundamental, foi realmente abraçado pelos professores dos anos finais, enquanto que os dos anos iniciais, talvez por sentirem-se mais afastados da realidade de trabalharem com o aluno X, ainda no começo de sua vida escolar, não participaram.

Os textos trabalhados durante os encontros foram escolhidos pela pesquisadora, a pedido do grande grupo, por esta estar cursando o mestrado profissional da UNIPAMPA. O grupo, a princípio, em sua maioria, avesso à teoria, foi mudando de postura à medida que os encontros iam acontecendo e relacionando ideias dos autores trabalhados, valorizando a importância da teoria na construção de conceitos. Analisou-se também o PPP da escola, classificado pelos sujeitos como

raso, sem qualidade, não passando de uma listagem de espaços físicos, materiais e profissionais, sem embasamento teórico e sem revisão há muito tempo, o que, no final de todos os encontros, confirmou a necessidade de uma revisão no mínimo anual deste, sempre agregado às necessidades que a escola possa vir a ter.

A pesquisadora acredita em uma gestão exercida de forma democrática e por isso escolheu a pesquisa-ação como orientação metodológica. Originada de uma insatisfação, de um desconforto, no caso o aluno X, a pesquisa-ação aproxima a teoria da prática, estreitando estas diferenças na direção da solução dos conflitos. Veiga (1998) E Machado(2006) nos apresentaram a necessidade da participação da coletividade na construção do PPP; a teoria de Bastos(2004) trouxe o conhecimento da realidade surda, dos seus direitos e das possibilidades de aprendizado; Beyer(2013), uma discussão ponderada a respeito de inclusão e Vygotski (2012) a importância de não se “enclausurar “o deficiente, apostando no social como fator preponderante na construção do conhecimento do aluno com necessidades especiais. A análise dos dados colhidos durante o processo colaborativo deixou claro o crescimento dos sujeitos enquanto modificadores de sua realidade de trabalho, enquanto participantes do processo de questionamento do PPP e prontos a intervir e propor novas alternativas pedagógicas para o aluno X. No final do processo, os sujeitos sentiram-se instrumentalizados para propor mudanças ao Conselho Escolar que as acatou como pertinentes incorporando-as ao PPP e sugerindo a revisão dos demais itens do documento ainda no ano de 2019.

A participação de todos na construção de estratégias para a melhora do coletivo é um sonho em termos de gestão. É de interesse do corpo docente uma independência das escolas em relação ao poder público. Teoricamente ela existe, mas sem eleição para diretores, ela na verdade não se realiza. O diretor escolhido é um braço do poder público dentro da escola. Não há gestão democrática sem eleições. Apesar disto, a experiência foi mais dotada de êxitos do que de aspectos negativos. Em relação a estes, podemos citar a dificuldade de conciliar horários com todos os professores, sempre sobrecarregados de horas de trabalho em decorrência de políticas públicas frágeis para com a educação e o desinteresse de alguns, não tão profissionais, como há em todas as categorias. Positivo foi desafiar o improvável e ver construído com tanto cuidado que, longe de estar à altura do aluno com necessidades

especiais, pode se considerar bem mais próximo daquilo que acredita-se ser o merecido para qualquer aluno dentro de uma instituição escolar que vise a inclusão.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AMBRÓSIO, Márcia. **O uso do portfólio no ensino superior**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ANTUNES, **Aceita um Conselho? Como organizar o colegiado escolar**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BASTOS A. R. B. **Com a Palavra os Surdos: O Que Eles Têm a Dizer Sobre a Escola Regular?** Pelotas - RS: Universidade Federal de Pelotas, 2004. v. 500. 123p

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. 128 p.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, 2007.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília, 2008.

_____. CNE. CEB. **Resolução nº2 de 11 de setembro de 2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, 2001. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>- acessado em junho de 2018.

_____. CNE. CEB. **Resolução nº2 de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior**, Brasília, 2015. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>- acessado em junho de 2018.

BRITO, C.; GUEDIN, E.; **Ética e formação de professores**. Manaus: UEA Edições Raphaela, 2008.

DÍAZ, F; BORDAS, M; GALVÃO, N; MIRANDA, T. (Orgs). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas; autores, Elias Souza dos Santos... [et al.]. – Salvador: EDUFBA, 2009.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003. E-book disponível em <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/boniteza.pdf> f> acesso de novembro de 2018.

GARCIA, R. L. Projeto Político-Pedagógico: do resultado de um movimento da escola a uma imposição das secretarias de educação. In: LUCE, M.B.; MEDEIROS, I. L.P. **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

GOMES, Mercio Pereira. **Antropologia: Ciência do homem; filosofia da cultura**/-1.ed.,1 reimpressão. São Paulo:Contexto,2008

JONNAERT, P.; BORGHT, C. V. **Criar condições para aprender: o modelo sócio-construtivista na formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JORDÃO, R. dos S. **A pesquisa-ação na formação inicial de professores: elementos para a reflexão**. Disponível em <http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t0816.pdf>. Acesso em setembro de 2018.

LEVY, M. I. C. **Melhoria do processo ensino-aprendizagem da ciência a partir da reflexão dialógica, entre professor e orientador, das concepções e das práticas**. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/melhoria_do_processo.asp. Acesso em:10/10/2018.

LIBÂNEO, J.C. **Educação escolar, políticas, estruturas e organização**. 2 ed. SP: Cortez,2005

LÜCK, H. A escola como sistema e a divisão do trabalho. **Educar em Revista**, Curitiba, n.1, jan./dez. 1981.

_____. **Gestão escolar e formação de gestores**. Em Aberto, v. 17, n.72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

MACHADO, S. C.; CHICIUC L.; ARAÚJO V.L. O Papel do Professor e do aluno no Projeto Político Pedagógico. In: VI EDUCERE, 2006, Curitiba. **VI Educere - Saberes e prática**, 2006.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003

PAULO FREIRE. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011

PARO, V. H. **Eleição de Diretores: A escola pública experimenta a democracia**. Campinas: Papirus, 1996.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **Administração escolar: introdução crítica**. 15ª ed. São Paulo Cortez, 2008.

PICHETH, S.; CASSANDRE, M.; THIOLENT, M. **Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo**. Educação, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl), p. s3-s13, 2016.

POLON, T. L. P.; BONAMINO, A. M. C. Perfis de Liderança e seus reflexos na Gestão Escolar. In: 34a. Reunião Anual da Anped - **Educação e Justiça Social**, 2011, Natal/RN. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT14/20int.pdf>>.

PORTILHO, E. M. L.; DREHER, S. A. S. Categorias metacognitivas como subsídio à prática pedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p.181-196, 2012.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Municipal de Ensino Fundamental Silvina Gonçalves, 2016.

SILVA, J.; Celestino, A. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (Orgs.). **Políticas e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 199-211.

TEZANI, T. C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre gestão escolar e o processo de inclusão**. 2004. 207 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

_____. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? São Paulo, 2009. **Revista online de política e gestão educacional**. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9249>. Acesso em 07/07/2018

THIOLENT, M. **Metodologia Da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1998

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

VIGOTSKY, L. S. Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas – Tomo V:**Fundamentos da Defectología. Tradução de Julio Guilherme Blank. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012(Colección machado Nuevo Aprendizaje).

VEIGA, I. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva.** In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

SG

QUESTIONÁRIO

Contato

NOME

TURMA

CELULAR

E.M.E.F. SILVINA GONÇALVES***Outubro de 2018***

Prezado colega,
Responda as perguntas que seguem, com sinceridade, a fim de que possa servir de instrumento norteador de nossos trabalhos neste grupo de estudos.

1. Você participou da construção do PPP da escola?

() sim () não

2. Este PPP contempla as necessidades da escola?

() sim () não () em parte

3. Quais os sujeitos deste PPP?

4. Você se reconhece enquanto sujeito deste PPP?

5. Qual o projeto educativo da escola?

6. Os alunos são contemplados, em sua diversidade, no PPP da escola?

7. Quais as políticas de inclusão do aluno surdo presentes no PPP da escola?

8. De quanto em quanto tempo deve ser revisto o PPP?

APÊNDICE A
APÊNDICE B – ENTREVISTA



SG

Objetivo

Vamos refletir a respeito
das formações

Entrevista

1. Quais os aspectos positivos das formações realizadas na escola?
2. Achas que de alguma forma elas subsidiarão tuas práticas pedagógicas?
3. Com que frequência pensas que estas formações devem ocorrer na escola?
4. Tu acreditas que o atendimento à criança surda necessita de uma maior formação
5. E os demais alunos considerados especiais, pensas que deveriam haver formações voltadas para o atendimento deles?
6. Qual importância dás para a revisão do PPP?

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Alternativas de mudança de um item do PPP da E. M. E. F. Silvina Gonçalves: o papel da escola na educação de surdos

Pesquisador responsável: Dr. Bento Selau da Silva Júnior

Pesquisador participante: Karla Dufau Silva

Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa Campus Jaguarão

Telefone celular do pesquisador para contato (inclusive a cobrar): (53) 984540584

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma Pesquisa-ação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Campus Jaguarão. O projeto tem por título **Alternativas de mudança de um item do PPP da E. M. E. F. Silvina Gonçalves: o papel da escola na educação de surdos**. Seu objetivo é repensar o PPP da EMEF silvina Gonçalves em seu item denominado “atendimento com intérprete de LIBRAS”, discutindo e propondo alternativas de mudança no item citado no documento. A pesquisa surgiu da necessidade de melhorar a qualidade do que é oferecido aos alunos surdos, bem como da necessidade de apropriação de conhecimentos teóricos à comunidade surda. Por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Caso sinta-se desrespeitado em qualquer momento da pesquisa, poderá retirar seu consentimento ou interromper sua participação, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra será arquivada pelo pesquisador responsável. O projeto consiste em criar um grupo de estudos com encontros previamente agendados, que acontecerão na escola para articularem uma pesquisa-ação relativa a teorias sobre educação de surdos, às práticas pedagógicas para com eles em sala de aula, bem como a propagação da Linguagem Brasileira de Sinais no espaço escolar. Os encontros terão a participação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, funcionários e da pesquisadora. O comprometimento dos membros do grupo de estudos é de fundamental importância, uma vez que esta poderá trazer benefícios significativos aos envolvidos no processo escolar, ampliando conhecimentos referentes à educação inclusiva. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelo pesquisador como equipamento de entrevista e material a ser utilizado nos grupos de estudos. Os dados da pesquisa serão armazenados pelo pesquisador responsável. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas, encontros e seminários. Ao final da pesquisa, os resultados serão informados ao grupo participante e a toda a comunidade escolar para que possa se apropriar dos dados concluídos.

Nome do Participante da Pesquisa / ou responsável: _____

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome do Pesquisador Responsável: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável

Local e data _____

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/Unipampa – Campus Uruguaiiana – BR 472, Km 592, Prédio Administrativo – Sala 23, CEP: 97500-970, Uruguaiiana – RS. Telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 2289, (55) 3911 0202. Telefone para ligações a cobrar: (55) 8454 1112. E-mail: cep@unipampa.edu.br

ANEXO 2 – ITEM RELATIVO AO ATENDIMENTO COM INTÉRPRETE DE LIBRAS DO PPP DA E. M. E. F. SILVINA GONÇALVES

Alunos que apresentam deficiências como: dificuldade de concentração, rendimento lento, dificuldade de relacionamento com colegas e professora, falta de motivação, hiperatividade, serão encaminhados pela Direção da escola para atendimento Psicológico oferecido pela Prefeitura Municipal, que realiza atendimentos em turnos inversos ao que o aluno estuda.

3. Atendimento Médico E Odontológico:

Os nossos alunos que precisam de atendimento médico ou odontológico, serão encaminhados pela Direção da Escola através de uma ficha para a Secretaria da Saúde, onde serão marcadas as consultas e atendimentos, conforme a necessidade.

4. Atendimento com Intérprete de Libras:

A escola atende alunos Portadores de Deficiência Auditiva, que estão matriculados em séries regulares do Ensino Fundamental (2 alunos no 8º ano). Estes alunos são atendidos pelas professoras Lucimara Chaves Pintos e Santa Cilanira Andreuchetti, que realizam um trabalho de intérprete em parceria com as professoras regentes responsáveis pelas turmas.

5. Educação Especial:

A Escola oferece aos alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais, um atendimento individualizado, realizado pela professora Sibebe Moura. Os alunos são atendidos e trabalhados de acordo com suas limitações e tempos próprios de cada educando, com o objetivo de socializá-lo, integrá-lo ao meio e prepará-lo para enfrentar e resolver os desafios encontrados.

6. Outros Atendimentos:

A escola necessita de um professor responsável pela Biblioteca em horário integral, para desenvolver com os alunos as seguintes atividades: hora do conto, teatro de fantoches, ilustrações de histórias, dramatizações, produções textuais e projetos direcionados a literatura.

XVII- Organização Curricular:

A Escola desenvolve suas atividades educativas através de um regime seriado anual, dividido em três trimestres, com a carga mínima anual de 800 horas, distribuídas por um mínimo de 200 dias letivos, excluído o tempo reservado a exames finais. Realiza as atividades de ensino-aprendizagem, visando atingir os objetivos e metas traçadas junto à comunidade escolar, bem como o desenvolvimento integral do aluno.

XVIII- Matrícula: