

DESAFIOS ENFRENTADOS PELO GESTOR ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS SURDOS

CHALLENGES FACED BY THE SCHOOL MANAGER IN THE INCLUSIVE EDUCATION OF DEAF STUDENTS

Belarmino Carneiro da Silva Neto¹
Rozineide Iraci Pereira da Silva²

RESUMO: Na última década, houve uma atenção significativa à inclusão de jovens com deficiência, visando garantir que tenham acesso a uma qualidade de vida e a uma educação de alta qualidade, direitos que lhes são de direito. Esses direitos são garantidos pelo Artigo 24 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que reconhece que a educação deve ser acessível e inclusiva, sem discriminação e baseada na igualdade de oportunidades. No entanto, apesar do foco global na inclusão e do grande interesse acadêmico no tema, ainda existe uma grande lacuna entre as políticas, a prática e os resultados. O problema é que não parece haver uma declaração política definitiva que descreva efetivamente o conceito de inclusão para crianças e jovens com deficiência, particularmente alunos surdos e com deficiência auditiva. Grande parte da literatura sobre inclusão carece de um foco conceitual claro e, por vezes, pode ser polarizada, dependendo da perspectiva de formuladores de políticas, administradores e organizações de defesa de direitos. Sem uma estrutura conceitual e prática sólida e baseada em evidências, a prática continuará inconsistente e variável. A diversidade das necessidades dos alunos surdos ou com deficiência auditiva contribui, sem dúvida, para os desafios na identificação de uma estrutura robusta e baseada em evidências para uma inclusão eficaz. A inclusão de jovens surdos ou com deficiência auditiva abrange mais do que simplesmente acessar o currículo e acompanhar seus colegas ouvintes. Vai além de usar uma língua ou modo de comunicação em detrimento de outro ou matricular-se em um ambiente educacional específico. Com muita frequência, as políticas de inclusão para alunos surdos e com deficiência auditiva se concentram em um conjunto de adaptações prescritivas na sala de aula, incluindo níveis de intervenção, tecnologia assistiva, desenvolvimento de Planos Educacionais Individuais e determinação das necessidades de financiamento e apoio com base em avaliações de habilidades funcionais. Embora essas adaptações sejam apropriadas e eficazes, é necessário haver mais evidências de que essas políticas articulem estratégias que atendam às necessidades sociais, emocionais e de bem-estar de jovens surdos e com deficiência auditiva. Por um lado, muitos administradores e formuladores de políticas educacionais defendem que a educação inclusiva é um conceito multifacetado que envolve aspectos como a alocação escolar, o projeto arquitetônico, a pedagogia, adaptações curriculares e do ambiente de aprendizagem, além da avaliação, entre outros. Para alunos surdos ou com deficiência auditiva, essas adaptações podem incluir também tecnologia assistiva, acesso a legendas e intérpretes de língua de sinais, e acústica otimizada das salas de aula. Como educadores de alunos surdos e com deficiência auditiva, precisamos esclarecer as atitudes de governos, diretores escolares, professores e comunidades se quisermos alcançar práticas exemplares em inclusão para jovens surdos e com deficiência auditiva. Precisamos ver liderança em práticas inclusivas em todas as escolas e atitudes positivas dos professores em todos os ambientes de aprendizagem. Só assim veremos a inclusão em seu pleno potencial.

Palavras-chave: Inclusão. Libras. Gestão Escolar.

¹Licenciado em ciências biológicas – FAG. Especialista no Ensino da Biologia – FAG. Mestre em Ecologia – UFRPE. Doutorando em Ciências da Educação pela Christian Business School – CBS.

²Orientadora.

ABSTRACT: in the last decade, there has been significant attention to the inclusion of young people with disabilities, aiming to ensure that they have access to a quality of life and a high-quality education, rights that are their right. These rights are guaranteed by Article 24 of the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, which recognizes that education should be accessible and inclusive, without discrimination and based on equal opportunities. However, despite the global focus on inclusion and the great academic interest in the topic, there is still a large gap between policies, practice and results. The problem is that there does not seem to be a definitive policy statement that effectively describes the concept of inclusion for children and young people with disabilities, particularly deaf and hard-of-hearing students. Much of the literature on inclusion lacks a clear conceptual focus and can sometimes be polarized, depending on the perspective of policymakers, administrators, and advocacy organizations. Without a solid, evidence-based conceptual and practical framework, practice will remain inconsistent and variable. The diversity of the needs of deaf or hard-of-hearing learners undoubtedly contributes to the challenges in identifying a robust, evidence-based framework for effective inclusion. The inclusion of young people who are deaf or hard of hearing encompasses more than simply accessing the curriculum and keeping up with their hearing peers. It goes beyond using one language or mode of communication over another or enrolling in a specific educational environment. Too often, inclusion policies for deaf and hard-of-hearing learners focus on a set of prescriptive adaptations in the classroom, including levels of intervention, assistive technology, development of Individual Education Plans, and determination of funding and support needs based on functional skills assessments. While these adaptations are appropriate and effective, there needs to be more evidence that these policies articulate strategies that address the social, emotional, and well-being needs of deaf and hard-of-hearing youth. On the one hand, many administrators and educational policymakers argue that inclusive education is a multifaceted concept that involves aspects such as school allocation, architectural design, pedagogy, curricular and learning environment adaptations, and evaluation, among others. For students who are deaf or hard of hearing, these adaptations may also include assistive technology, access to subtitles and sign language interpreters, and optimized classroom acoustics. As educators of deaf and hard-of-hearing students, we need to clarify the attitudes of governments, school principals, teachers, and communities if we are to achieve exemplary practices

Keywords: Inclusion. Pounds. School Management.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo abordar a discussão acerca do papel do gestor escolar sob o aspecto da inclusão dos alunos surdos, temática importante no que se refere às intervenções necessárias para o êxito no processo de aprendizagem desses alunos em instituições de ensino regular. Apesar do índice de inclusão das pessoas com deficiência auditiva ter um aumentado significativamente nos últimos anos, observa-se ainda a necessidade de se discutir políticas educacionais voltadas para estes sujeitos em específico, bem como o gestor como peça fundamental nesse processo deve acompanhar e intervir para que a inclusão desses sujeitos seja efetiva.

Além disso, este artigo pretende analisar os desafios enfrentados pelo gestor escolar no que se diz respeito a Educação Inclusiva de alunos surdos, assim como compreender como acontece o acompanhamento da aprendizagem desses discentes que, por sua vez, sofrem com a

falta de mecanismos importantes para a sua comunicação, por exemplo. Outrossim, é notável que o gestor deve procurar meios para que sua escola, seja de fato uma escola que adote e acolha as diferenças, para que não haja somente a inserção dos mesmos no espaço escolar, mas a sua participação assídua nas atividades que venham a ser desenvolvidas.

Diante do exposto, a abordagem destes dilemas frente a educação inclusiva dos alunos surdos contribui tanto para que os futuros profissionais da área de gestão escolar, no que se refere à reflexão e elaboração de ações que valorizem e reconheçam esses alunos, tendo em vista que eles possuem as mesmas capacidades de aprendizagem, precisando apenas de um acompanhamento para serem protagonistas de suas histórias, como bem dissertou Mantoan (2003) para que a educação inclusiva aconteça na prática, faz-se necessário uma reestruturação geral, visto que a escola deverá tornar-se aberta a criação de novas possibilidades de conhecimento.

Em síntese, este trabalho é de suma importância para se compreender como se dá o processo de inclusão na escola, além do conhecimento dos desafios encarados pela gestão. Ademais, partindo desse passo, pode-se considerar o planejamento de uma escola que vise a experiência efetiva, bem como o trabalho inclusivo por parte de toda a equipe escolar em parceria com o corpo social que, por fim, é intrínseco a vivência desses alunos.

Por outro lado, alguns acreditam que uma abordagem bimodal bilíngue, que incorpore a língua gestual e a imersão cultural, pode criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor, que aborde os desafios linguísticos e de comunicação, o isolamento e a exclusão que as crianças surdas frequentemente vivenciam em seus ambientes escolares. Outras perspectivas focam na “normalização” da surdez e argumentam que a verdadeira inclusão só pode ser alcançada em contextos regulares, onde não haja segregação e onde o empoderamento, a autodeterminação e a escolha sejam priorizados.

Em alguns casos, escolas especializadas para surdos são consideradas o ambiente mais inclusivo para crianças surdas ou com deficiência auditiva aprenderem, devido à sua cultura de aceitação, compreensão e, principalmente, uma língua compartilhada entre todos os alunos e funcionários da escola. Nesses ambientes especializados, os alunos recebem instrução em língua de sinais e têm oportunidades de desenvolver uma forte identidade surda, além de acessar redes de colegas surdos e modelos adultos surdos. No entanto, sabemos que essas escolas especializadas estão se tornando coisa do passado e sendo desativadas por muitas jurisdições educacionais, que as consideram uma forma de segregação. Contudo, também existem fortes argumentos contra essas mudanças. Os defensores das escolas especializadas para surdos veem esses ambientes como um exemplo de verdadeira inclusão, sem barreiras de aprendizagem e

com foco na compreensão e no apoio às necessidades individuais de crianças e jovens surdos.

Ao desenvolvermos políticas que articulem uma inclusão significativa para estudantes surdos ou com deficiência auditiva, temos a oportunidade de reformular a maneira como a inclusão é percebida. Colocar os jovens estudantes surdos ou com deficiência auditiva no centro dessas políticas e aprender com a sabedoria de suas experiências ajudará, por sua vez, a orientar as políticas e práticas que formam a base de sua educação e maximizará os resultados.

Também queremos ver evidências de políticas e práticas de educação inclusiva que reconheçam o sentimento de pertencimento e participação, a autodeterminação, a autodefesa e a identidade como aspectos essenciais da inclusão para jovens surdos e com deficiência auditiva. Esses são os atributos fundamentais que sustentam uma educação inclusiva e acessível.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Inclusão Escolar

O conceito de inclusão escolar parte da premissa de agregar e/ou integrar a pessoa com deficiência seja ela qual for as atividades desenvolvidas no espaço, considerando que o seu processo de aprendizagem e a sua formação verifiquem o desenvolvimento das suas capacidades e habilidades a fim de aprimorá-la às necessidades. O fato é que este é um direito previsto por inúmeros documentos oficiais entre eles, a Constituição Cidadã de 1988 – diretriz suprema do Estado brasileiro, na qual especificamente no artigo 208, destaca o dever do Estado perante a educação inclusiva das pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, tendo em vista que a garantia desse direito assegura uma integração plena na sociedade.

Seguindo essa perspectiva, pode-se destacar que as instituições de ensino – como espaços de inclusão e ensino - devem observar as capacidades e o potencial dos alunos, contrário a visão de que a deficiência é um fator limitador da aprendizagem dos seus discentes, visto que eles são seres subjetivos que possuem particularidades. Outrossim, as escolas não podem negar-se à prestação ou oferecimento de um atendimento diferenciado a essas pessoas, como pode-se verificar na Declaração de Salamanca de 1994.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. (p. 18)

Sob esse pensamento, é notável que a pluralidade faz parte do meio educacional e social, por isso como mencionado anteriormente independente das diferenças, todos devem ser incluídos na escola regular, do planejamento à estrutura física, tendo em vista que uma educação qualidade viabiliza a integração e colabora para o crescimento de uma sociedade mais justa através da formação de alunos que respeitem e compreendam que as diferenças não são rótulos ou empecilhos para aprender.

2.2 Educação Inclusiva para a pessoa surda no Brasil

Historicamente no Brasil, as discussões iniciais sobre a educação inclusiva da pessoa surda aconteceram no governo de Dom Pedro II, quando em conjunto com o francês Hernet Huet visam as ideias de inclusão com a esperança de fundar um espaço direcionado para surdos. Esta parceria entre Dom Pedro II e Huet resultou na fundação da primeira escola para os surdos no ano de 1857, denominada de Imperial Instituto de Surdos e Mudos. Nesta instituição direcionada ao atendimento aos surdos, trabalhava-se com a língua de sinais francesa e com gestos informais que já eram utilizados no território brasileiro. Ademais, estudos desenvolvidos naquela época apontaram uma contradição importante, os surdos não desenvolviam a fala, pelo fato de que eles não escutavam, ou seja, era inviável tentar oralizá-los, forma de ensino vigente nas instituições.

5

Contudo, após anos de luta pela oficialização da Língua Brasileira de Sinais, somente em 2002 instituiu-se a LIBRAS como a segunda língua oficial no país, prevalecendo assim o reconhecimento a esses indivíduos, que tanto sofreram com a marginalização e exclusão nas escolas. A LIBRAS conforme Brito (1993) é, por sua vez,

uma língua de modalidade gestual-visual, reconhecida como língua natural dos surdos e constitui o “símbolo da surdez”. Hoje consideramos que a Língua de Sinais é o único meio efetivo de comunicação entre os surdos, possibilitando-lhes desenvolver linguístico-cognitivamente. (BRITO, 1993, p. 28).

A institucionalização da LIBRAS como uma língua secundária possibilitou a sua inserção e utilização em espaços que antes não eram alcançados, as instituições de ensino, por sua vez, são grandes exemplos dessa integração, considerando que anteriormente as pessoas surdas eram matriculadas em escolas especiais. Esse cenário, entretanto, só sofreu alteração com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de nº 9.394 do ano de 1996 e, recentemente com a inclusão do artigo 6º pela lei de nº 14.191 de 2021, na qual entende-se

por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas

bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

O fato é que estas leis não só garantiram o direito à educação para estes sujeitos, bem como comprovaram que eles podem, ou melhor, devem ser matriculados em escolas regulares, sem a necessidade de direcioná-los somente a escolas com atendimento especial exclusivo. Outrossim, não é válido matriculá-lo sem que haja o cumprimento das condições de ensino para os alunos, como por exemplo a presença de um intérprete. Ademais, um fator positivo para a inclusão na sala de aula regular está relacionado a troca de saberes entre os não-ouvintes e ouvintes, isto porque ambos concomitantemente aprendem partindo das suas diferenças a respeitar e conhecer.

2.3 Os desafios dos gestores perante a inclusão dos alunos surdos

É bem verdade que na execução de uma gestão escolar apresentam-se resultados positivos. Entretanto, vale ressaltar que esses gestores também enfrentam inúmeros desafios, dentre eles na inclusão da pessoa com deficiência auditiva, isto porque para que realmente aconteça o processo de ensino-aprendizagem precisa-se do auxílio integral de um profissional com domínio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), tendo em vista que a sua ausência nesse processo acarreta na incompreensão ou falha de comunicação com estes discentes.

Outro dilema muito recorrente para os encarregados pela gestão das escolas regulares também está relacionado a escassa participação das famílias ou responsáveis pelos alunos surdos, bem como a sociedade em geral, tendo em vista que eles são membros que possuem poder para intervir em prol de melhorias e da garantia dos direitos para as pessoas com deficiência. Como sugere Luck (2008),

A participação constitui uma forma significativa de, ao promover maior aproximação entre os membros da escola, reduzir desigualdades entre eles. Portanto, está centrada na busca de formas mais democráticas de gerir uma unidade social. Define-se, pois, a gestão democrática como o processo em que se criam condições para que os membros de uma coletividade não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam responsabilidade por sua implementação. (p. 57)

Nesta perspectiva, o papel do gestor se define com o termo responsabilidade, visto que ele é encarregado pela execução do processo de democratização na escola, do início ao fim. Além de possibilitar a integração de todos, dele parte-se os projetos, as decisões e as ações a serem

realizadas considerando a inclusão desses sujeitos, os quais as relações são oportunidades para as mudanças que, conseqüentemente, abrem espaços para que eles participem efetivamente desse modelo de gestão sob a perspectiva de inclusão, reafirmando os propósitos e responsabilidades, enquanto cidadãos que também possuem o direito a uma educação justa e igualitária, que adapte-se às suas demandas.

Além disso, outro entrave para a gestão de uma instituição regular inclusiva está relacionado a falta de profissionais capacitados e especializados em LIBRAS, pode-se destacar inúmeros problemas para essa temática educacional, outrossim, primeiramente, nota-se o cenário no qual alguns docentes acomodam-se e não buscam acrescentar ou modificar a sua prática metodológica, tendo em vista que eles devem trabalhar em parceria com os intérpretes. Este processo não é unilateral, muito menos fácil, porém é importante para o processo de formação desenvolvido pelos docentes. Segundo Libâneo (1998), o professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando o aluno surdo nota-se a essencialidade do intérprete neste percurso, já que ele é participação ativo na comunicação e interpretação do que o professor quer dizer em sua aula.

Em tese, esses profissionais – docentes e intérpretes – devem trabalhar em conjunto com um único objetivo, viabilizar a aprendizagem efetiva para os seus alunos. Porém, essa relação é fortalecida por alguns requisitos que precisam ser seguidos, o professor por exemplo, ao ser questionado pelo intérprete, deve estar ciente dos interpostos interpretativos, ou seja, se o que ele está explicitando está sendo realmente transmitido ao aluno surdo, bem como o intérprete também carece da sua competência para exercer a função sem que haja desconfiança quanto ao profissionalismo. Seguindo essa linha de pensamento, Lacerda (2002, p. 123) afirma que o intérprete precisa poder negociar conteúdos com o professor, revelar suas dúvidas, as questões do aprendiz e por vezes mediar a relação com o aluno, para que o conhecimento que se almeja seja construído. Revela-se, por fim, a importância desse trabalho em equipe, do planejamento escolar a aula em si, o gestor tem que desenvolver meios que fomentem a inclusão.

3 METODOLOGIA

3.1 Tipologia de pesquisa

Esta pesquisa será de cunho predominante bibliográfica pois, segundo Gil, "a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos ‘,’ ou seja, este tipo de pesquisa nos apresenta um leque de informações fazendo estudos concretos sobre determinados temas. Quanto à abordagem

escolhida, foram utilizados livros de autores como Heloísa Luck, Libâneo, Lacerda, entres outros para a fundamentação teórica com a finalidade de apontar dados estatísticos e informações históricas, que serviram para a reflexão acerca dos desafios vivenciados na educação inclusiva no Brasil. Ademais, as ponderações aventadas pelos autores supracitados contribuíram fortemente para a ampliação da discussão, provocando intervenções no espaço socioescolar com suas pesquisas e estudos científicos, com o fito de aprimorar ainda mais o conhecimento dos especialistas neste determinado tema.

Em relação aos procedimentos técnicos, optou-se pela realização de leituras e estudos referentes ao tema que, por sua vez, explicita sobre esta temática da inclusão escolar, ou melhor, os desafios enfrentados pelo gestor escolar no que se diz respeito a Educação Inclusiva de alunos surdos, considerando os autores que contribuíram para que os problemas existentes nestes aspectos possam ser sanado através de intervenções de todo corpo escolar. Tendo em vista que este artigo visa contribuir através dos estudos, realizado no processo de conscientização, sobre a responsabilidade da gestão no que diz respeito a esse sujeito surdo que em meio a vários desafios sentem a necessidade de ser reconhecido enquanto ser existente do espaço escolar e de ter os mecanismos que lhe garanta essa inclusão principalmente no que se diz respeito aos profissionais que atenda as suas limitações. Nesta perspectiva, a pesquisa possibilita a ampliação das discussões e reflexões sobre como está sendo o processo de inclusão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da análise bibliográfica realizada, observa-se que felizmente o cenário da educação para alunos surdos tem melhorado bastante, no que se refere ao acesso facilitado e ao acompanhamento desses alunos na instituição, o que já é um progresso tendo em vista a precarização do ensino. Contudo, apesar destas investidas, ainda há inúmeras dificuldades enfrentadas pelo gestor em relação a inclusão total do aluno surdo. É notório que existem desafios a serem enfrentados e que os estudos realizados ainda são poucos, o que implica para que o processo de inclusão continue lento e que este aconteça sem atender as devidas necessidades desses sujeitos, apesar de compreender que as políticas públicas têm surgido, se faz necessário que a informação destas políticas cheguem para gestores e alunos.

Dessa forma, deve-se destacar que há necessidade de investir em formação continuada para os profissionais da educação inclusiva, visto que na medida que se inclui a pessoa surda toda a escola precisa se unir para que de fato a inclusão aconteça, neste sentido os estudos realizados apontam que cada vez que aumentam-se as discussões sobre esta temática, contribui-se em larga escala para a ampliação e fortalecimentos do tema de modo a despertar novas

inquietações para os outros pesquisadores, que assim como nós entendemos a importância da realização deste trabalho para o campo da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

_____. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional da Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

_____. Lei Federal Nº. 9394 de 20 de dezembro. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.in.gov.br/mp._leis/leis_texto.asp. Acesso em: 19 de novembro de 2021.

LIBÂNEO, José C. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. Liderança na gestão escolar. 9. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014 (Série Cadernos de Gestão). 119 p.

MANTOAN, M. T. E. Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais. São Paulo: Editora Scipione, 1998.

RICARDO, Fátima Sueli Vidotto. A importância da inclusão de alunos com deficiência auditiva na escola de ensino regular de Naviraí/MS: Um estudo de caso. 12. ed. 03. v. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, 2018. p. 153-169.