

# Gestão de políticas educacionais na educação de surdos: o que cabe do paradigma da diferença na prática da normalidade inclusiva?

Liliane Giordani

A memória guardará o que valer a pena. A memória sabe de mim mais que eu; e ela não perde o que merece ser salvo.  
(Eduardo Galeano)

## Resumo

As políticas de inclusão escolar, na última década, têm tencionado um posicionamento dos gestores das unidades educacionais. Para a educação de surdos estas políticas tem refletido debates político-pedagógicos sobre as aprendizagens significativas no contexto de uma educação bilíngüe, discursos que marcam uma construção permanente do atravessamento cultural e linguístico. Este texto intenciona estabelecer articulações entre as políticas oficiais em educação, que prometem uma Escola para Todos, com as práticas de gestão, firmadas na democracia e no direito à diferença.

**Palavras-chave:** gestão; educação de surdos; diferença.

**Educational policies management on the deaf student education:  
What fit of the difference paradigm on the normality includent  
practice?**

**Abstract**

The inclusion school policies over the past decade tend to a position of managers of educational units. For the deaf education this policies has reflected these political debates about the teaching meaningful learning in the context of an bilingual education, discourses that mark a permanent construction of the crossing between cultural and linguistic. This paper intends to establish links between official policies on education, which promise a School for All, with the management practices, predicated on democracy and the right to difference.

**Key-words:** management; education of the deaf; difference.

A educação especial tem sido objeto de crítica com relação à distância, voluntária ou não, do discurso educativo mais amplo. E, neste movimento de reconfiguração, a educação de surdos vem tencionando o descolamento do debate que cerca a educação especial e que a efetiva sob a perspectiva de práticas inclusivas no contexto de escola, chamada pela normalidade de regular/comum. Da mesma forma, fazem parte do debate educacional sobre a caracterização sobre as identidades dos sujeitos da educação, bem como sobre as aprendizagens significativas. Discursos que marcam uma construção permanente de fronteiras de exclusão/inclusão.

A passagem de uma escola excludente para uma educação para todos não se constitui apenas em uma ruptura de paradigmas dentro da educação especial, e, sim, é o resultado de uma série de transformações políticas, culturais e sociais que vão muito além de uma discussão do tipo educação especial versus educação regular.

As políticas educacionais, principalmente a partir da década de 90, traduziram, de maneira restrita, o conceito de inclusão, passando a visualizar apenas o ensino regular como espaço de conhecimento. Com a atuação dos movimentos sociais e debates nas instituições de ensino, o direito de todos à educação, amplia seu conceito também para os espaços da educação infantil, educação de jovens e adultos, educação

para o trabalho, recortes de uma educação marginalizada pelo financiamento público. Os movimentos de direito ao acesso à educação passam a exigir a qualidade e permanência na educação, numa revisão estratégica dos espaços e contextos, sejam eles ‘especiais’ ou ‘comuns’.

Neste cenário, movimento social é concebido como um fenômeno que se apresenta com uma certa unidade externa, mas que, no seu interior, contém significados, formas de ação, modos de organização diferenciados e que, frequentemente, investe uma parte muito importante das suas energias para manter unidas as diferenças. Há uma tendência de representar os movimentos como personagens, com uma estrutura definida e homogênea, enquanto, na grande parte dos casos, trata-se de fenômenos heterogêneos e fragmentados, os quais buscam cotidianamente gerir a complexidade e a diferenciação que os constituem. (MELUCCI, 2001)

No Brasil, o debate sobre a gestão escolar cresce a partir dos anos 70 com a luta da classe trabalhadora pelo direito de seus filhos à escola pública, impondo uma reflexão sobre o problema da falta de vagas, das altas taxas de reprovação e do conseqüente abandono escolar, assim como das condições precárias nas instalações escolares e da profissionalização do magistério. Os professores das grandes redes estaduais de ensino, no início dos anos 80, passam a atuar na sua organização sindical e a conquistar planos de carreira, questionando a organização burocrática e hierárquica da administração escolar, ao denunciar o uso das escolas para apadrinhamento político.

Na esteira da redemocratização do País, os trabalhadores em educação, em parceria com a comunidade, começam a movimentar-se para a definição de políticas educacionais de diálogo, com a definição de uma gestão descentralizada, que estimule a participação e a autonomia. Como conseqüência deste movimento deu-se a introdução do conceito de gestão no debate educacional diante da crítica ao caráter conservador e autoritário do conceito de *administração*.

Os anos 80 caracterizaram-se pela participação popular na organização da sociedade para reivindicação de seus direitos. Neste

contexto, os enfoques principais da educação também estavam vinculados à democracia, à gestão democrática, a participação da comunidade e, portanto, os métodos de efetivação das preocupações educacionais características deste período deveriam envolver toda a comunidade. Estas proposições partiam de produções teóricas desde o exílio, como por exemplo, de Paulo Freire, defensor de que tal processo deveria basear-se no *diálogo* (MACHADO, 2006).

A introdução do conceito de gestão no debate educacional deu-se diante da crítica ao caráter conservador e autoritário do conceito de *administração*. A educação passa a enfatizar, no contexto socioeconômico-político dos anos de 1970-80, o seu compromisso com a transformação social e *com* a democratização do ensino e da escola (PARO, 1996). Nesse momento, ganhou relevo o caráter político e pedagógico da *administração educacional*, ao qual deveria se sujeitar a sua dimensão técnica. *Gestão* aparecia aí com um significado distinto de gerenciamento.

A questão da escola pública foi retomada, não se aceitava mais a perspectiva que democratizar a escola é simplesmente garantir o acesso; reivindicava-se, além disso, a democratização das práticas pedagógicas, administrativas e de gestão financeira das escolas, com a garantia de permanência do educando no sistema escolar. Este princípio conduz a importantes discussões na estruturação de propostas pedagógicas inclusivas.

A década de 90 marca uma forte discussão de um conceito comum para os sistemas de ensino, movimento liderado principalmente pelo CONSED: Conselho Nacional dos Secretários de Educação. O conceito de gestão resulta de um novo entendimento a respeito da condução dos destinos das organizações, que leva em consideração o todo em relação com as suas partes e destas entre si, de modo a promover maior efetividade do conjunto. A gestão aparece como superação dos conceitos de administração, resultado de uma mudança de paradigma.

A gestão escolar e, conseqüentemente, a atuação e formação do seu gestor enfrentam grandes desafios e

mudanças. O avanço e a relevância social e política da teoria e da prática da administração da educação emergem da superação da aplicação mecanicista e acrítica de teorias de administração produzidas, a partir de e em função das empresas capitalistas de produção. A crescente fidelidade à educação, na construção teórica e na atuação prática da sua administração, fundou sua crescente pertinência e relevância (WITTMANN, 2000, p. 88).

Certos princípios e métodos de organização escolar originam-se de experiência administrativa. Todavia, a escola tem características muito diferentes das empresas industriais, comerciais e de serviços. Na escola, os objetivos dirigem-se para educação e a formação de pessoas; seu processo de trabalho tem uma natureza eminentemente interativa, com forte presença nas relações interpessoais; o desempenho das práticas educativas implica uma ação coletiva de profissionais; o grupo de profissionais tem níveis muito semelhantes de qualificação, perdendo relevância as relações hierárquicas; os resultados do processo educativo são de natureza muito mais qualitativa do que quantitativa e os alunos são, ao mesmo tempo, usuários de um serviço e membros da organização escolar.

O avanço proposto nas políticas de gestão com a mudança paradigmática, democratizando os espaços com a participação mais ativa dos sujeitos da escola, não pode ser percebido na área da educação de surdos. Nas discussões que envolvem a educação de surdos até meados dos anos 90, os alunos eram considerados incapazes de propor seus destinos educacionais. Os processos de ouvintização, traduzidos no colonialismo da língua e da cultura, impuseram práticas de escolarização que ganharam força nas políticas afirmativas introduzidas pelo movimento de inclusão. Um diálogo tenso entre educadores teve início no Brasil com a formação de professores surdos que tencionaram, através de um movimento de contracultura, espaços de discussão sobre a diferença surda.

O conflito instalado no âmbito da teoria da administração escolar em razão da existência da transição paradigmática também se faz

presente quando da discussão e das transformações que exigem o advento da escola inclusiva. É fundamental que os gestores se dêem conta de que esta movimentação paradigmática não é aleatória, ela reflete as tendências que se observa nos determinantes sociopolíticos e econômicos da própria educação.

A educação, que tem em si a preocupação com a produção, com competências institucionalizadas, conhecimento aceitos, produz educadores em uma vocação de totalidade, de presença e de permanência; um educador que sabe e que institui saberes. E, com seu saber, seu poder e sua vontade, pretende projetar e fabricar a vida, o tempo, as palavras, o pensamento e a normalidade no outro (LARROSA, 2001). Educadores que, abraçados em projetos missionários, projetam sua vida na vida futura, seu tempo no tempo futuro e sua humanidade na humanidade futura.

As questões da diferença e da identidade cultural tornaram-se temas centrais na área da educação. Num cenário mais amplo, ganham visibilidade grupos sociais e culturais que reivindicam o direito à afirmação de sua identidade e o respeito à sua diferença. Identidade, diferença, diversidade cultural são conceitos e palavras que parecem estar, nos dias de hoje, em toda parte. Até parece que estão conosco há muito tempo, fazendo-nos esquecer que sua introdução no discurso educacional é bastante recente. Porém, isso não significa que sejam simplesmente termos da moda.

A pedagogia da diferença fala de um Outro constituído na trama de sua identidade e, por não haver apenas um traço identitário, não há argumentação que justifique dizer que determinado sujeito se constitui pela ou a partir da sua deficiência, estabelecendo, assim, um único espaço pedagógico capaz de oferecer-lhe o acesso ao conhecimento e aos bens culturais. O Outro, numa sociedade em que a identidade torna-se, cada vez mais, difusa e descentrada, expressa-se por meio da estranheza ao centro da normalidade, apagando seus matizes e impossibilitando sua fixação.

Ao discutir as propostas de inclusão é fundamental abandonar a necessidade maniqueísta de a priori de definir-las em si mesmas, como necessárias, indispensáveis, corretas. Um conceito, uma proposta não pode ser analisado isoladamente, é preciso estar sempre em conexão com outros conceitos, outras propostas. Também não se pode dizer que algo é bom ou ruim, necessário ou desnecessário, sem examinar as condições a partir das quais tanto se está falando de algo quando se está emitindo algum julgamento sobre ele (VEIGA-NETO, 2008, p. 11).

Em uma proposta de educação inclusiva, tanto em escola regular/comum como em escolas especiais, os gestores locais desempenham papel preponderante na sustentação das políticas e na qualificação do debate pedagógico. É na figura do gestor que são depositados os tencionamentos legais, comunitários e a inquietação docente. É a ele atribuído:

a responsabilidade no estabelecimento de relações que possibilitem a criação de espaços inclusivos, bem como procure superar a produção, pela própria escola, de necessidades especiais [...] É no projeto político-pedagógico que a escola se posiciona em relação a seu compromisso com uma educação de qualidade para todos os seus alunos [...] Desta forma, não é o aluno que se amolda ou se adapta à escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo [...] (MEC/SEESP, 2001, p. 28-29).

E é nessa dicotomia entre a normatização educacional do Ministério da Educação e o debate do movimento social dos surdos que o gestor local da unidade escolar se vê pressionado a ocupar um lugar político. Um lugar em que não cabe apenas a reprodução da normativa, porque o tencionamento externo se mantém. Na educação de surdos, discutir a inclusão requer um deslocamento do conceito estreito e simplista da tradução de inclusão como território, como espaço, como concepção de

uma escola em que a língua de sinais passe apenas pela tradução da língua oral.

O ensinar que se propõe emancipatório tem na prática da liberdade uma relação contrária à síntese, à totalização, à generalização. A amizade no ensinar e aprender consiste em estar inquietado pelo mesmo. O mesmo que não se traduz na forma única do saber. O mesmo que motiva, que desacomoda, que escreve seu texto, que compartilha sua leitura, que redescobre o prazer e que se desafoga do erro. Uma pedagogia emancipatória pressupõe diálogos solidários com a comunidade. diálogos que se entrecruzam nos debates políticos em movimentos de cidadania, do conhecimento cultural, significando o conhecimento escolarizado. Uma escola que, nas palavras de Santos (1995), revaloriza “o princípio da comunidade e, com ele, a ideia da autonomia e a ideia da solidariedade” (p. 278) e, ainda, em que “cultura e renascimento cultural constituem, por excelência, a pedagogia da emancipação” (ibidem).

E, por isso, torna-se extremamente excludente a promulgação de políticas educacionais alicerçadas em verdades absolutas. Tomar o conceito de inclusão como permanência em territórios únicos, em escolas normalizadas, que permitem a diversidade, mas que normalizam a diferença. Práticas que formalizam em horários específicos o ensino da língua de sinais, sem permitir na sua intensidade a vivência da língua, pois não é língua da escola, é língua da sala de aula. E, neste entendimento, poucos são os gestores (mais conhecidos como *diretores*) que usam no cotidiano da escola de surdos ou com alunos surdos a língua de sinais sem a necessidade de tradução, ou mesmo de fazer de conta que entende o que o aluno lhe diz.

Nomear o que fazemos em educação é mais do que simplesmente empregar palavras. As lutas pelos significados e pelo controle das palavras, a imposição de certas palavras compreende um jogo mais do que as palavras falam. Capturar e regular o estrangeiro tranquiliza a escola, acalma as diferenças e mantêm o corpo curricular precioso dos saberes de verdade. Uma pedagogia da emancipação pressupõe despojamento dos educadores do conhecimento normativo das suas



cartilhas de formação, abandono da tutela do saber e promoção de ações protagonistas do ensinar na ética da solidariedade humana.

A emancipação não se esgota no esforço da conscientização, traduzida por alguns como uma velharia suburbana. Ela se renova no sonho, na utopia, na denúncia e no anúncio (FREIRE, 2000). Sem todos esses ingredientes, somados ao prazer e ao desejo, só nos resta o treinamento técnico na normalização de mentes rápidas em um tempo da diferença traduzida nos sentimentos de tolerância.

A relação estreita com a comunidade escolar, na perspectiva de uma gestão democrática, exige do gestor local uma articulação permanente. Os gestores escolares, representados pela equipe diretiva, têm um papel fundamental na condução da prática educacional, considerando que a ela compete a promoção da mobilização dos professores e funcionários enquanto um grupo que trabalhe coletiva e cooperativamente.

A escola, que constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada, deve ser entendida como um território em que indivíduos e grupos de diferentes interesses, preferências, crenças, valores e percepções da realidade mobilizam poderes e elaboram processos de negociação, pactos e enfrentamentos.

A educação inclusiva configura-se como um movimento de intensa repercussão no âmbito das práticas educacionais, no trabalho pedagógico das escolas, porque desafia os sistemas tencionando o campo educacional com muitas indagações e poucas afirmativas. O que se tem de unânime é o direito público subjetivo à educação de qualquer criança, com ou sem deficiência. Neste sentido, espera-se que o processo de inclusão vá exigir profundas transformações das escolas, tarefa que deve ser mediada pelos gestores no diálogo entre os sistemas de ensino e a comunidade escolar.

Um processo de descentralização do Estado para sociedade civil é progressista quando assegura democratização da esfera estatal e é conservador quando implica desresponsabilização do Estado em relação à oferta de serviços públicos básicos para garantia da qualidade de vida

da população. Se o Estado garante o financiamento e o apoio técnico à execução dos serviços públicos descentralizados e mantém seu papel de regulação social, então a descentralização é democratizante e garante um avanço social.

Se, de maneira inversa, o processo de descentralização conduz a uma redução dos recursos públicos destinados à execução dos serviços descentralizados e diminui o papel regulador do Estado, deixando a sociedade à mercê do livre jogo das forças de mercado, então consiste em uma descentralização conservadora, conduzida nos marcos da política de um Estado mínimo, descomprometido com a justiça social.

Neste sentido, as políticas de gestão na educação de surdos a partir do reconhecimento político da surdez como diferença tenciona os discursos e as práticas clínicas hegemônicas. Este reconhecimento implica a implementação de serviços para instrumentalização de uma educação a partir do princípio de equidade. A oficialização, no Brasil, em 2002, da Língua Brasileira de Sinais e sua regulamentação através do decreto Presidencial em dezembro de 2005, apesar de possibilitar interpretações que nos levam ao conceito de inclusão pelo viés da escola de e para ouvintes, garante, em primeira instância, o direito do aluno surdo à língua de sinais em sua plenitude.

Escola, entendida como espaço de construção de identidade deve priorizar a garantia do acesso à língua de sinais em todos os seus serviços, pois é na escola que o surdo encontra sua identidade, este outro com quem dialoga, se reconhece na sua diferença linguística. Além disso deve promover atividades culturais visuais, organizando os seus eventos culturais para a significação da cultura surda, sem a constante preocupação de impressionar a cultura ouvinte normalizadora, como por muito tempo aconteceu com os corais de surdos

A escola também se configura como um espaço privilegiado para o encontro de pais, que criam grupos, comunidade, aproximam-se e procuram entender seus filhos. Uma escola que entende o português como segunda língua, na compreensão de que ser segunda língua não

significa não ensinar o português ou reduzir o ensino da língua. Significa entender a língua como língua estrangeira para o surdo e que, sendo língua oral, sempre vai ser artificial, significa não traduzir o sucesso ou o fracasso escolar em escrever e ler bem o português.

O gestor escolar possibilita, na medida da articulação que promove, a discussão das propostas educacionais garantindo o princípio fundante da gestão democrática, que é a autonomia pedagógica. Neste propósito, a promoção atual de uma educação bilíngue apenas traria algo de novo se, e somente se, rompesse com as práticas que normalizam, ou seja, se pudesse inventar práticas novas que demandassem novos saberes ou novos sistemas de verdades sobre a surdez, os surdos e suas culturas.

Outras práticas precisariam ser inventadas, pela/na escola, para que possa, de fato, educar também aqueles que querem se narrar e se reconhecer como surdos (e não como deficientes da audição - uma compreensão sobre si igualmente legítima). Escutar a demanda "desses grupos" e construir "com eles" uma escola "para eles" poderia ser um bom começo. Talvez com eles possamos romper com os sistemas emaranhados de verdades a que os saberes sobre a surdez (entendida como patologia) se vinculam; o que poderia significar abandonar as práticas disciplinares e de sequestro que esses sistemas de verdades legitimam.

Ou, se assim não for, talvez não consigamos, em relação a eles, mais do que estar a serviço da normalização e da manutenção da igualdade genérica - igualdade sempre muda às diferenças. Muda a essa diferença Surda que, disciplinada pela escola, continuaria sendo convocada a se pacificar e a se silenciar à sombra das normas definidas pelas políticas educacionais homogeneizantes.

A ideia de gestão educacional, correspondendo a uma mudança paradigmática, desenvolve-se associada a outras ideias globalizantes e dinâmicas em educação, com destaque a sua dimensão política e social, ação para transformação, participação, práxis, cidadania, autonomia, pedagogia interdisciplinar. A escola que se constitui em um local de conflitos, tensionamentos na qualificação da educação, demanda uma

gestão que territorialize a ação educativa, que dialogue com a comunidade em que está inserida.

Uma gestão democrática caracteriza-se pela democratização da definição das políticas educacionais e do processo de determinação dos destinos da escola e da evolução do seu projeto pedagógico, bem como da compreensão da questão dinâmica, conflitiva das relações interpessoais na organização educacional.

A exigência recorrente da contextualização acompanha uma visibilidade crescente da importância de uma ação educativa local, resultado da convergência da impossibilidade de governar a partir do centro, a quebra do tradicional monopólio educativo da escola e o favorecimento da participação local na deliberação e resolução de problemas que transcendem a dimensão educativa, como, por exemplo, as implicações de um gestor escolar na promoção de espaços culturais vinculados à comunidade surda.

O que esta preocupação exprime são características e limitações inerentes a um “fechamento” da escola sobre si mesma que tende a situá-la fora da linha do tempo e fora do espaço social. O funcionamento da organização escolar é marcado pela uniformidade, a regularidade e a repetição (CANÁRIO, 2006, p. 96).

Na democracia, a gestão escolar deve garantir que os interesses estarão submetidos à discussão, à disputa e ao acordo das utopias e dos limites de um projeto político pedagógico construído no intercâmbio e na dinâmica do jogo das subjetividades presentes no cotidiano das relações escolares. As políticas públicas, para além das deliberações de gabinete, são constituídas pelos saberes e fazeres que se desenvolvem nas escolas.

As questões da diferença e da identidade cultural tornaram-se temas centrais na área da educação. Num cenário mais amplo, ganham visibilidade grupos sociais e culturais que reivindicam o direito à afirmação de sua identidade e o respeito à sua diferença. Identidade,

diferença, diversidade cultural são conceitos e palavras que parecem estar, nos dias de hoje, em toda parte. Até parece que estão conosco há muito tempo, fazendo-nos esquecer que sua introdução no discurso educacional é bastante recente.

É preciso, então, inverter as lógicas da explicação: a lógica de inventar o Outro incapaz, e a lógica consequente, porém, simultânea, do ato de explicar. A compreensão tem sido concebida como o movimento último da razão; como a positividade de um movimento pelo qual alguma coisa temos já assimilado, capturado, sintetizado, ordenado, e que estamos prestes a dar a conhecer, a oferecer e ofertar, finalmente, aos outros, “o explicador é aquele que impõe e abole a distância, que a desdobra e que a reabsorve no seio de sua palavra” (RANCIÈRE, 2002, p. 19).

Nesse sentido, o propósito da pedagogia deveria ser aquele de não fazer de duas inteligências uma inteligência só. Pois há embrutecimento quando se liga uma inteligência a uma outra inteligência. O propósito da pedagogia não deveria ser o consenso que monopoliza, o entendimento que cala. O propósito emancipatório da pedagogia é romper com o ‘embrutecimento’ do pensar, é divergir, é viver a diferença.

Despolitizando a educação e reduzindo-a aos discursos vencidos das práticas disciplinadoras, a escola se mantém enclausurada em saberes instituídos pelas verdades da repetição. A educação como ato político fala das tramas do cotidiano, das lutas de sobrevivência, das estratégias e mecanismos de ler e escrever saberes das ruas. Sentidos que dão vida e criam espaços para os jogos dos saberes da escola.

Compreender o estar na escola como ato de cidadania é muito mais do que frequentar suas turmas, avançar no conteúdo e receber o diploma de conclusão. Estar na escola é cidadania, na medida em que as políticas de gestão democrática afinem seus discursos com as práticas de escuta e deliberação coletiva a partir do olhar da comunidade articulado com os saberes acadêmicos, representados pela escola institucionalizada.

Se nos propusermos ao diálogo fraterno, sem a imposição das verdades absolutas das políticas oficiais, estaremos “disponíveis” enquanto gestores de escolas, a perceber o ponto de vista de quem pede pela educação. Eduardo Galeano (2001) brinda-nos com frases maravilhosas que desestabilizam verdades, que, na pedagogia e certamente em qualquer campo do conhecimento, quando desconstituídas, não representam ausência de saber, e, sim, são sinais de sabedoria. E neste conhecimento, dado pelo ponto de vista de quem está na escola, se estabelecem as práticas do cotidiano,

Do ponto de vista da coruja, do morcego, do boêmio e do ladrão, o crepúsculo é a hora do café-da-manhã. A chuva é uma maldição para o turista e uma boa notícia para o camponês. Do ponto de vista do nativo, pitoresco é o turista. Do ponto de vista dos índios das ilhas do Mar do Caribe, Cristóvão Colombo, com seu chapéu de penas e sua capa de veludo encarnado, era um papagaio de dimensões nunca vistas (p. 31).

A implementação de políticas educacionais na educação de surdos configura-se como um território de representações que não pode ser facilmente delimitado ou distribuído em “modelos conceituais opostos”, tais como clínicos ou social-antropológicos. Na atualidade, o debate e a proposição de propostas de escolarização no contexto da educação inclusiva constitui um território irregular por onde transitam discursos e práticas assimétricos quanto às relações de poder/saber que os determinam. Transpor de um paradigma clínico da naturalização da medicina corretiva a curiosidade da etnografia, com, por exemplo, a ampliação da oferta de cursos de libras, não é, simplesmente, trocar uma roupa antiga por uma nova, trocar de lugar.

A questão central, definidora de uma política educacional que atenda a formação pelo princípio da equidade e que procure na prática da democracia processos de emancipação e de participação, compreende um deslocamento da curiosidade etnográfica ao reconhecimento político da surdez como diferença.

A política de formação de gestores com relação à política da educação inclusiva, promovida pelo MEC, tem desconsiderado o que diz o movimento surdo e os educadores-pesquisadores. Sim, há reuniões convocatórias de representantes das universidades para discutir a implementação da política na educação de surdos, mas efetivamente as ações e as políticas de financiamento dão conta dos investimentos para atender a TODOS na Escola de TODOS; portanto, alunos surdos deverão estar matriculados *preferencialmente* na escola de ouvintes, é esse o texto oficial do Ministério da Educação. Qual o movimento necessário? O que esperam as políticas oficiais em frente ao debate da surdez como diferença? O que pensam os gestores de escolas sobre a demanda recorrente dos alunos surdos na interação do conhecimento pela experiência e vivência cultural e lingüística?

O que promoveremos na segunda década do século XXI como nova criação sustentada pela escola? Qual será o *ponto de vista* definidor da implementação das políticas educacionais? Bem, de nada temos certeza, e isso é o que nos move, mas a volta ao aniquilamento das diferenças surdas na imposição da normalidade ouvinte já não cabe mais neste tempo.

## Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro?* Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GALEANO, Eduardo. *De pernas para o ar*: a escola do mundo ao avesso. Porto Alegre: L&PM, 2001.

LARROSA, Jorge. Leer es traducir. *Notas sobre la condición babilónica de la lengua*. Barcelona, 2003. Texto digitado.

MACHADO, Carlos Roberto Silva. A gestão democrática no sistema educacional. In: LUCE, Maria Beatriz & MEDEIROS, Isabel. *Gestão Escolar: concepções e vivências*. Porto Alegre: UFRGS, 2006, p. 163 - 168.

PARO, Vitor. *Gestão Democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1996.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo, império e políticas de inclusão: problematizações iniciais. In RECHIO, C; FORTES, V. *A educação e a inclusão na contemporaneidade*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

WITTMANN, Lauro. Autonomia da escola e democratização de sua gestão: novas demandas para gestor. Brasília: *Em Aberto*, v. 17, n. 72, p. 88-96, fev./jun. 2000.

**Liliane Ferrari Giordani.** Possui graduação em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (1993), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1997) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003). Atualmente é professora da Faculdade Cenecista de Osório, com docência e orientação na área da: educação de surdos, educação especial, prática de ensino e gestão educacional.

Email: lilikka@uol.com.br

Submetido em: novembro de 2009

Aceito em: maio de 2010