

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ**

**Flávia Regina Valente da Silva**

**Formação continuada de professores para o atendimento educacional  
bilíngue de alunos surdos: estudo de caso**

CURITIBA

2014

**Flávia Regina Valente da Silva**

**Formação continuada de professores para o atendimento educacional  
bilíngue para surdos: estudo de caso**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação da Universidade Tuiuti do Paraná como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ana Cristina Guarinello

CURITIBA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte  
Biblioteca “Sydney Antonio Rangel Santos”  
Universidade Tuiuti do Paraná

S586 Silva, Flávia Regina Valente da.

Formação continuada de professores para o atendimento educacional bilíngue de alunos surdos: estudo de caso/ Flávia Regina Valente da Silva; orientadora Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Cristina Guarinello.  
107f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

1. Formação continuada de professores. 2. Atendimento educacional bilíngue. 3. Escola polo bilíngue para surdos. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação / Mestrado em Distúrbios da Comunicação. II. Título.

CDD – 370.71

**TERMO DE APROVAÇÃO**  
**Flávia Regina Valente da Silva**

**Formação continuada de professores para o atendimento educacional  
bilíngue para surdos: estudo de caso**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Distúrbios da Comunicação, no Programa de Pós- Graduação em Distúrbios da Comunicação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 29 de julho de 2014.

Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação  
Universidade Tuiuti do Paraná

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ana Cristina Guarinello  
Universidade Tuiuti do Paraná

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ana Paula Berberian  
Universidade Tuiuti do Paraná

Prof<sup>º</sup>. Dr. Daniel Vieira da Silva  
Centro Universitário Internacional - UNINTER

Este trabalho é dedicado à  
Fagner Carniel,  
Hilton Costa,  
e, especialmente, à Lennita Ruggi.

## AGRADEÇO

Ao poder e a sabedoria do *Pai* e a segurança da *Mãe*.

A Kátia Synara Coelho de Souza por ter mergulhado comigo no “vão”, possibilitando que emergisse em mim a consciência da inteligência interior infinita.

A minha mãe Marlene por ser uma versão perfeita dela mesma.

A tia Dirce, ao primo Beto e a prima Mara por me amarem sem moeda de troca.

Ao Pai Calizário, Du e Leo por terem me tocado com a generosidade humana.

As irresistíveis, expansivas e poderosas (Profas. Dras.) “Anas”, Guarinello e Berberian e a (Profa. Dra.) Gisele Massi por terem (com) partilhado as ideias de Mikhail Bakhtin.

A Marta, Kyrlian, Débora, Priscila e Hugo pelos momentos de interlocução que foram fundamentais para a construção desse trabalho.

Ao (Prof.º Dr.) Daniel Vieira da Silva por ter me revelado na prática o conceito de dialogia e alteridade.

As (Profas. Dras.) Cláudia Giglio de Oliveira Gonçalves, Cleide Meirelles Esteves Piragis e a Diretora Financeira Guiomar Montemarino Cunha pela compreensão responsiva ativa.

A Luci Mara de Lima Chiquim, Tereza Marzeli Pereira e Vera Lúcia Vidotti Nunes por terem sido as minhas estrelas guia.

A Lize Mari Gronke Moratone, Antonia Gomes Godoi, Juliana Gronke Moratone Peres, Isabel Gomes Oliveira e os demais componentes da comunidade escolar – CENTRAU pelo apoio incondicional, possibilitando que eu chegasse ao final desta jornada.

A Enilda Lima Claro, Genine Cordeiro Machado da Silva, Jociane Biscotto Daris e Luciane do Rocio Franco Chrisostomo e a todos os membros da comunidade escolar da primeira Unidade Polo Bilíngue para Surdos do Estado do Paraná por partilharem as suas histórias profissionais e de vida.

Ao Mauro Eduardo por me acolher em sua casa e, principalmente, em seu coração.

A Jheniffer por poder contar com sua genialidade na (re)estruturação das ideias e correção deste texto.

A todos que, mesmo não mencionados os nomes, de alguma forma, contribuíram para a realização deste estudo. OBRIGADA!

"Todo caminho da gente é resvaloso.  
Mas também, cair não prejudica demais.  
A gente levanta, a gente sobe, a gente volta!  
O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim:  
esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa.  
Sossega e depois desinquieta.  
O que ela quer da gente é coragem.  
Ser capaz de ficar alegre no meio da alegria.  
E ainda mais alegre no meio da tristeza."

(João Guimarães Rosa, 1956, *Grandes Sertão Veredas*)

## RESUMO

Este trabalho irá abordar o processo de implementação de um projeto pedagógico de formação continuada de professores para o atendimento educacional bilíngue com o objetivo de analisar os modos como os professores perceberam e experienciaram a formação continuada para o atendimento educacional bilíngue. O projeto de pesquisa proposto previa um modelo educacional inclusivo e bilíngue em uma escola municipal, que se tornaria referência para alunos surdos dessa rede de ensino. O projeto surgiu de uma parceria entre a Universidade Tuiuti do Paraná e a Secretaria Municipal de Educação de Piraquara – PR para desenvolver ações de formação continuada junto aos professores desse município. Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, sendo que o desenvolvimento das atividades dialógicas foi pautado na estratégia de grupo focal, fundamentada em uma ótica sócio-histórica de linguagem. Participaram deste estudo quinze professores, sendo que a coleta dos dados foi feita por meio das filmagens dos encontros do grupo focal, de um caderno de anotações e de uma entrevista semiestruturada oral junto aos professores que compuseram tal grupo. A análise e interpretação dos dados produzidos pelos participantes da pesquisa foram embasadas na perspectiva bakhtiniana de linguagem. Como resultado, percebe-se que a formação continuada pautada em práticas dialógicas significativas, ancoradas numa perspectiva sócio-histórica da linguagem, pode se configurar como uma alternativa na promoção da qualidade do ensino e pode ainda ressignificar a vida profissional e pessoal dos professores, de modo, a empoderá-los fazendo com que estes se reconheçam de fato como sujeitos ativos do/ no seu processo de formação.

Palavras-chave: formação continuada de professores, atendimento educacional bilíngue, escola polo bilíngue para surdos.

## ABSTRACT

This work will approach the process of implementation of a pedagogic project of teachers' continuous formation for the bilingual education service with the objective of analyzing the manners as the teachers noticed and they experienced the continuous formation for the bilingual education service starting from the encounters of the focus group and of the interviews oral semi-structured accomplished in the municipal district of Piraquara - PR. The research project proposed foresaw an inclusive and bilingual education model in a municipal school, that if it would turn reference for deaf students of that teaching net. The project appeared of a partnership among the University Tuiuti of Paraná and the it would General office Municipal of Education of Piraquara - PR to develop formation actions continued together the teachers of that municipal district. It is a study of qualitative and the development of the activities dialogical was guided in the strategy of focal group, based in a socio-historical optics of language. They participated in this study fifteen teachers, and the collection of the data was made through the filmings of the encounters of the focal group, of a notebook of annotations and of an interview oral semi-structured together the teachers that composed such group. For the analysis and interpretation of the data produced by the participants of the research were based in the perspective language bakhtiniana. As result, is noticed that the guided continuous formation in practices significant dialogical, anchored in a socio-historical perspective of the language, allied to the favorable conditions of the profession, as the atmosphere, the work conditions, to the material resources and the suitable remuneration to the profession, they can be configured as an alternative in the promotion of the quality of the teaching and it still can (re) mean the teachers' professional and personal life, in way, the empower them, doing with that these they are recognized in fact as active subjects of the/yours formation process.

Word-key: teachers' continuous formation, bilingual education service, school bilingual pole for deaf.

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 – Temática(s), objetivos, procedimentos e recursos utilizados nos encontros do grupo focal.....	66
QUADRO 2 – Características dos participantes.....	74

## **LISTA DE TABELA**

Tabela 1 – Aspectos positivos e negativos da formação ofertada aos professores para o atendimento educacional de alunos surdos.....	80
---	----

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

- ABE – Associação Brasileira de Educação
- AEE – Atendimento educacional especializado
- AEB – Atendimento educacional bilíngue
- ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- CAES – Centro de Apoio Educacional Especializado
- CMAIE – Centro Municipal de Atendimento Interdisciplinar Especializado
- CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CDPD – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
- EAD – Educação à distância
- EJA – Educação de jovens e adultos
- EMEBS – Escolas Municipais de Educação Bilíngue para surdos
- FEPAR – Faculdade Evangélica do Paraná
- FUNDEF – Fundo de Manutenção do Desenvolvimento do Ensino Fundamental
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
- IBC – Instituto Benjamin Constant
- INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- Libras – Língua Brasileira de Sinais
- MDE -Manutenção e Desenvolvimento de Ensino
- MEC – Ministério da Educação e da Cultura
- MEC – Usaid – Ministério da Educação e Cultura – United States Agency for International Development
- MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- OSBP – Organização Social e Política Brasileira
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PAED – Programa de Complementação ao Atendimento Educacional das Pessoas Portadoras de -Deficiência
- PDDE Campo – Programa Dinheiro Direto na Escola do Campo
- PROINFO Campo - Programa Nacional de Informática na Educação do Campo

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino Básico

TCLE – Termo de consentimento livre e esclarecido

UNE – União Nacional dos Estudantes

UTP – Universidade Tuiuti do Paraná

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 A EDUCAÇÃO NO BRASIL: BREVE PANORAMA .....	21
2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: DAS CONCEÇÕES À PRÁTICA.....	31
3 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUAS CONTROVÉRSIAS LEGAIS.....	39
3.1 Tendências educacionais inerentes à educação de surdos .....	52
3.1.1 Atendimento educacional especializado – AEE para surdos nas classes comuns de ensino.....	56
3.1.2 Escolas municipais de educação bilíngue para surdos na rede municipal de ensino.....	58
4 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	61
4.1 CENÁRIO DA PESQUISA.....	62
4.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	62
4.3 MATERIAIS.....	63
4.4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	64
4.4.1 Primeira etapa.....	64
4.4.2 Segunda etapa.....	64
4.4.3 Terceira etapa.....	71
5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	74
5.1 Características dos participantes.....	75
5.2 As expectativas que levaram os professores a participar da formação continuada para o atendimento educacional bilíngue de alunos surdos.....	76
5.3 Os modos como os professores perceberam e experienciaram a formação continuada para o atendimento educacional bilíngue de alunos surdos.....	80
5.3.1 Aspectos positivos e negativos formação continuada para o atendimento educacional bilíngue de alunos surdos.....	81
5.3.2 Temas que não foram contemplados nessa formação que julga importante serem abordados na próxima etapa.....	84

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS .....	93
ANEXOS.....	104

## INTRODUÇÃO

*“Conta-se que um presidente, descontente com a política econômica do seu governo, chamou seu ministro de Economia e lhe disse que “queria entender” essa política. Ao que o ministro disse que “ia lhe explicar”. O presidente respondeu: “Não, explicar eu sei, o que eu quero é entender”.*

*(Emir Sader, 2008, p. 18)*

A sociedade brasileira, frente aos contemporâneos movimentos de inclusão social e educacional, atravessa um momento de profundas mudanças no modo como percebe e se relaciona com as diferenças e as desigualdades sociais. Do ponto de vista da organização da educação pública no país, esse processo se intensificou com a crescente atuação de movimentos sociais e de organismos voltados à produção de políticas educacionais que respondam as necessidades de “todos” os sujeitos que ingressam no sistema de ensino brasileiro. Um esforço que tem contribuído para reacender o debate em torno dos direitos à inclusão social e intelectual dos grupos que até então estiveram excluídos ou marginalizados do processo educacional.

Nesta direção, esta pesquisa pretende indagar se as políticas educacionais de inclusão, em especial aquelas voltadas à educação de surdos, atendem às demandas e as necessidades individuais destes sujeitos e dos profissionais que também compõem esse universo escolar. Para tanto, o estudo se concentrará em problematizar o modo pelo qual as atuais políticas de formação inicial e continuada de professores estão preparando tais profissionais para atuarem na área da surdez.

Desse modo, este trabalho irá abordar o processo de implementação de um projeto pedagógico de formação continuada de professores para o atendimento educacional bilíngue com o objetivo de analisar os modos como os professores perceberam e experienciaram a formação continuada para o atendimento educacional bilíngue a partir dos encontros do grupo focal e das entrevistas semiestruturadas coletivas.

O projeto surgiu de uma parceria entre a Universidade Tuiuti do Paraná e a Secretaria Municipal de Educação de Piraquara – PR para desenvolver ações de formação continuada junto aos professores desse município.

Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, sendo que o desenvolvimento das atividades dialógicas foi pautado na estratégia de grupo focal, fundamentada em uma ótica sócio-histórica de linguagem. Para isto, procurou-se oportunizar situações

dialógicas em que os participantes da pesquisa pudessem tornar-se sujeito de sua própria prática, de sua própria formação. Além disso, para coleta de dados, foi aplicada uma entrevista semiestruturada junto aos professores que compuseram o grupo focal. A análise e interpretação dos dados produzidos pelos participantes da pesquisa foram embasadas na perspectiva bakhtiniana de linguagem.

Diante da natureza do nosso objeto de estudo atribuímos que

[...] o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações (CHIZZOTTI, 2000, p.79).

Convém esclarecer que a intenção de realizar esta pesquisa a respeito da formação continuada de professores para o atendimento educacional bilíngue (AEB) surgiu a partir das próprias experiências e das inquietações acumuladas durante minha trajetória profissional pela educação pública e privada no estado do Paraná. A primeira delas surgiu logo após a conclusão da graduação, em 2002, quando tive a oportunidade de conhecer uma pessoa surda e usuária da língua de sinais<sup>1</sup>. Nesta ocasião, vi-me diante da incapacidade de interagir com este sujeito devido à falta de uma língua em comum. Em vista disso, em 2004, passei a frequentar um curso de libras em uma instituição conveniada com a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS).

A modalidade diferenciada centrada no gestual-visual-espacial representava todo um novo universo linguístico a ser descoberto. O curso e o estudo intensivo se provaram insuficientes para a aquisição desta língua, apontando para a necessidade de estar em contato direto com os surdos em outros locais. Isto me motivou a propor a realização de um trabalho voluntário em um colégio estadual para surdos, onde atuei em regime de 40 horas, durante dois meses, semanalmente, como professora substituta das disciplinas de língua portuguesa e inglesa para turmas das séries iniciais e finais do ensino fundamental e médio.

No final de 2004, comecei a compor o quadro de professores da escola, participando de um Processo Seletivo Simplificado – PSS - realizado pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná – SEED. No ano seguinte ingressei no quadro próprio do magistério por meio de Concurso Público Estadual realizado pelo Governo do Estado do Paraná. Este foi o primeiro concurso público para a educação especial no Paraná

---

<sup>1</sup> O referido falante da língua de sinas frequentava uma mesma agremiação recreativa da qual eu fazia (e ainda faço parte).

(2005). Continuei a minha trajetória profissional neste colégio, cuja convivência nesta instituição me capacitou para alcançar a proficiência em libras – reconhecida pela Federação Nacional de Estudos e Integração dos Surdos – FENEIS em 2005 e pelo Exame Nacional para Certificação de Proficiência na tradução e interpretação em Libras/Língua Portuguesa – PROLIBRAS-MEC/SEESP.

Convém notar que os estudos a respeito da língua de sinais e as pesquisas sobre educação de surdos ainda não conquistaram um espaço significativo na academia paranaense. A partir de Decreto 5.626/05, que trata dos cursos de formação em língua de sinais em nível superior, abriu-se a possibilidade de implantação de um polo de ensino à distância da Universidade Federal de Santa Catarina, em Curitiba, conveniado à UFPR. Assim, no ano de 2008, tive a oportunidade de ingressar na primeira turma de graduação em Letras-Libras do Paraná.

Partindo dessas experiências de ensino e estudo, em 2009 fui convidada para compor a equipe gestora do Centro de Apoio aos Profissionais da Educação de Surdos do Paraná – CAS-PR, por meio de um processo seletivo interno promovido pelo Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional – DEEIN da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED. Esta organização é parte integrante de um programa de formação de profissionais da educação desenvolvido pelo Ministério da Educação – MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial – SEESP em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais e seus respectivos Departamentos de Educação Especial, em conjunto com outras instituições governamentais e não-governamentais, cujo objetivo é auxiliar a prática dos profissionais que atuam na educação de surdos, ofertando espaços de troca e debate das manifestações sociais, políticas, educacionais e pesquisas em torno da surdez, cursos de formação continuada para o ensino da Libras, o ensino em Libras, ensino de metodologia específica para o português como segunda língua. Além disso, o CAS-PR se ocupava em mobilizar ações com vistas à promoção da participação social dos surdos e a difusão da língua de sinais, temas que sempre constaram na agenda de debates deste centro de formação continuada de professores para o atendimento educacional bilíngue – AEB.

Em 2009, assumi a coordenação geral do CAS-PR e passei a refletir, de maneira sistemática, a respeito da relação entre educação, surdez, linguagem e formação de professores. Por meio desta reflexão pude atuar na promoção de políticas de formação de professores para o atendimento educacional bilíngue - AEB de alunos surdos. Foi nesse momento em que passei a perceber o lugar estratégico que a formação de

professores ocupava na configuração da educação de pessoas surdas, uma posição que não poderia ser reduzida ao domínio de uma língua, mas que exigiria uma compreensão mais ampla da própria surdez. Afinal, como observa Bueno (1998):

(...) ter a surdez como única característica de identidade não serve para definir o sujeito surdo, pois essa concepção não leva em conta o fato de ser branco ou negro, rico ou pobre, homem ou mulher. Ou seja, não leva em conta suas relações e condições sociais. (p. 42).

Como o papel que me cabia naquela instituição estava diretamente relacionado à formação de professores para o AEB, procurei desenvolver um diálogo mais estreito com a academia, em especial com a perspectiva sócio-histórico da linguagem adotada pelo pesquisador Mikail Bakhtin. Desta forma, a minha candidatura ao programa de Mestrado em Distúrbios da Comunicação da Universidade Tuiuti do Paraná baseou-se em uma tentativa de aproximação da teoria com a prática.

Por meio desta aproximação, percebi durante as discussões propostas no mestrado que a formação continuada, ofertada nos moldes do aligeiramento e da estratificação de conteúdo (Soares 2000), parece causar um impacto mínimo na formação social e intelectual dos professores. Para haver um impacto significativo, seria preciso pensar no professor como um ser social histórico. Alguém que tem muito a contribuir com a educação em geral e com a sua própria formação desde que deixe de lado os procedimentos previamente orientados, os pacotes pedagógicos já prontos, e mergulhe nas atividades de escuta, diálogo, troca de experiências e conhecimentos com outros sujeitos.

Assim, talvez seja possível conceber os processos de ensino e aprendizagem como algo que não tem uma explicação última e definitiva, mas que exige a sucessiva ação humana para se criar e recriar de acordo com cada época e contexto político ou econômico. Desse modo, para retomar a epígrafe, é possível questionar: como o professor vai *entender* esses processos se, em geral, ele apenas tem que reproduzir o modelo recebido, sem refletir sobre o seu fazer cotidiano?

Este percurso ainda me permitiu localizar, ao menos, dois posicionamentos fundamentais acerca da questão: no primeiro, percebia professores esperando que o Poder Público fornecesse instrumentos prontos e acabados para o trabalho educacional com alunos, neste caso, surdos. No segundo posicionamento, o Poder Público oferecia cursos de formação continuada e esperava que os cursos por si provesses a melhoria do ensino como um todo, incluindo desse modo a educação de pessoas surdas.

Com a oportunidade de transitar por diversas instâncias educacionais, ora como aluna, ora como professora, ora como gestora de política de formação para o AEB, ora como tradutora e intérprete de Libras/Língua Portuguesa, ora como pesquisadora, passei então, a refletir sobre minha formação acadêmica e a formação que eu na condição de gestora pública vinha promovendo aos professores.

Depois disto, a partir de minha pesquisa de mestrado a respeito da formação de professores para AEB deparei-me com uma série de questionamentos, tais como: como deveriam ser realizadas as formações de professores? É preciso formar os professores para trabalhar na surdez antes que eles tenham alunos surdos? Este trabalho, em alguma medida, é uma tentativa de dialogar com estas questões.

Assim, no intuito de contemplar os elementos que fazem parte do fenômeno a ser investigado, será apresentado esse estudo em cinco capítulos.

No primeiro capítulo o objetivo foi traçar um breve panorama histórico do desenvolvimento do sistema escolar brasileiro, enfatizando as Leis de Diretrizes e Base da Educação (LDB) que estruturam, ao longo do século XX, o funcionamento das redes estaduais de ensino. Esta breve reconstituição de alguns dos principais marcos institucionais que ajudaram a estruturar o sistema nacional de ensino brasileiro fornecerá subsídios para a discussão sobre as políticas de formação de professores no segundo capítulo que também traçará um panorama geral da trajetória das políticas de formação de professores no Brasil, procurando enfatizar certas divergências entre os programas e os projetos educacionais propostos.

O terceiro capítulo discorrerá sobre a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva no Brasil e os desdobramentos da educação de surdos, até chegar ao atendimento educacional bilíngue.

A pesquisa de campo, desde o *locus* da pesquisa, os sujeitos participantes, materiais, procedimentos e estratégias realizadas serão expostos no quarto capítulo. E, por fim, no quinto capítulo serão analisados e discutidos os dados obtidos a respeito da formação continuada para o atendimento educacional bilíngue, seguido das considerações finais desse estudo.

## **1. A EDUCAÇÃO NO BRASIL: BREVE PANORAMA**

O presente capítulo tem o objetivo de traçar um breve panorama histórico do desenvolvimento do contemporâneo sistema ensino no país, desde a América portuguesa ao Brasil Republicano, a fim de situar o objeto desta pesquisa em relação ao contexto mais geral da organização da escolarização pública no Brasil. Para tanto, apresenta informações dos diferentes períodos da história nacional que passaram por instantes de relativa instabilidade nos âmbitos político, econômico e social, os quais de certa forma influenciaram o modelo educacional brasileiro. Baseia-se, para isso, em pesquisas realizadas por alguns autores (XAVIER, 1994; RIBEIRO, 1994, 2007; NORONHA, 1994; ARANHA, 2008; QUEIROZ, 2013) que também partilham de uma perspectiva sócio-histórica. O capítulo também discute a estrutura e funcionamento da escola brasileira a partir das Leis de Diretrizes e Bases da Educação – LDBs.

Com a chegada dos colonizadores lusitanos à América, os portugueses trouxeram consigo um padrão de educação europeu que, de certa forma, foi imposto à população que habitava o país naquela época. Mesmo que a população já apresentasse características próprias para o ensino, embora não estruturado, os portugueses implantaram o modelo de dominação europeu. No entanto, a educação como processo sistematizado surge na América Portuguesa apenas com a Companhia de Jesus, através da catequização cristã dos índios. Em 1549 o padre português Manuel da Nóbrega chefiou a primeira missão da ordem jesuítica (RIBEIRO, 2007).

Dois séculos depois, com a reforma pombalina, que pregava o ensino laico e público, os missionários foram expulsos do Brasil. O ensino passou a ser conduzido pelas “Cartas Régias” (RIBEIRO, 2007). Em 1772 o ensino público foi implantado oficialmente no Brasil, que manteve no seu “currículo o ensino religioso (QUEIROZ, 2013, p. 17)”. Apesar das mencionadas mudanças, o panorama do ensino permaneceu estagnado. Afinal, a população neste período era formada por nativos e colonizadores brancos. Com a chegada dos escravos a população aumentou em número, porém a maioria não tinha direito à educação, a qual permanecia elitizada. Apenas os brancos frequentavam os colégios religiosos ou, se pertencessem a classes mais favorecidas, iam para a Europa (RIBEIRO, 2007).

Com a emancipação política do Brasil em relação a Portugal em 1822 e a subsequente criação do Império do Brasil, sob a luz das ideias iluministas francesas,

surgiu a proposta para a Educação na Assembléia Constituinte, porém Dom Pedro I adiou as iniciativas para estruturar uma política nacional de educação e a Constituição de 1824 manteve o “princípio da liberdade de ensino”, sem restrições, e a intenção de instrução primária gratuita a todos os cidadãos (RIBEIRO, 2007 p. 43).

Em 1827 foi aprovada a lei sobre o Ensino Elementar, a qual determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades e de escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas. Em seu preâmbulo “Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio (BRASIL, Lei de 15/10/1827)”. No entanto, essa lei “não obteve o sucesso almejado” por várias causas econômicas, técnicas e políticas (RIBEIRO 2007, p. 45-46). Segundo Aranha (2008, p. 223) os documentos da época, apoiados em dados oficiais, em 1867, apontavam que “apenas 10% da população em idade escolar se matricularam nas escolas primárias”.

Em 1834 uma emenda na Constituição instaurou a reforma que deixava o ensino elementar, secundário e de formação de professores a cargo das províncias ao passo que a responsabilidade do ensino superior fora atribuída ao poder central. Três anos depois foi fundado o Imperial Colégio de Pedro II, o qual detinha a exclusividade para realizar exames para obtenção do grau de bacharel, necessários para o ingresso nos cursos superiores. Nesta época, surgiram também os primeiros liceus provinciais que se ocupavam com o ensino secundário. De acordo Silva (1969, p.198) esse tipo de ensino:

têm sido chamado de colégios, liceus, ginásios, institutos, ateneus e, cujo currículo tem concretizado uma conciliação, [...], entre a tradição pedagógica anterior do século XIX e as novas condições e necessidades do mundo moderno.

Em meio a essas alterações, houve em 1879 a reforma Leônicio de Carvalho que propunha segundo Aranha (1996, p.156) “liberdade de ensino, de freqüência, de credo religioso, a criação de escolas normais e o fim da proibição de matrícula de escravos”.

Sobre a reforma afirma Aranha:

Leônicio de Carvalho – “o inovador de ensino mais audacioso e radical do período do Império”, segundo Fernando de Azevedo – estabelece normas para o ensino primário, secundário na reforma de 1879. Nessa lei, defende a liberdade de ensino, de freqüência, de credo religioso, a criação de escolas normais e o fim da proibição de matrícula de escravos. Estimula ainda a organização de colégios com propostas divergentes, como por exemplo os de tendências positivistas, que, valorizando as ciências, possam superar o ensino acadêmico e humanista da tradição colonial. Mas nem todas essas propostas se efetivam. ARANHA, (1996, p.156).

No século XIX, a maioria dos países do mundo já havia desvinculado o ensino da religião. No entanto, no Brasil o ensino ainda sofria fortes influências da igreja,

sobretudo da católica. De acordo com Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 84) “as primeiras Escolas Normais” foram fundadas no Período da Regência” (1831-1840) e nas duas primeiras décadas do Segundo Reinado”. Sendo que “[...] até a década de 1860, perfaziam um total de seis escolas em todo país, localizadas nos centros mais populosos das regiões Norte, Nordeste e Sudeste” (p, 84).

No período republicano, 1889, a educação sofreu mudanças decorrentes dos princípios adotados pelo novo regime: centralização, formalização e autoritarismo. Na república o ensino secundário era entendido como preparatório para o ensino superior. A Reforma Rivadávia (1911-1915) propunha afastar da União à responsabilidade pelo Ensino. Concomitantemente ao período surgiu o conceito de grupo escolar que propunha a divisão dos alunos em séries, denominado ensino seriado. (RIBEIRO, 1992)

Nas décadas iniciais do século XX ocorreu o Escolanovismo, movimento de renovação do ensino, que empreendeu várias reformas educacionais em diversos estados tais como, Ceará e Bahia. Em 1924, sobre a influência da militância católica foi fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE), mas que a partir de 1932 foi tomada pelos adeptos da Escola Nova (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994).

Em 1930, na Era Vargas, surgem às reformas educacionais mais modernas. Com a urbanização e a industrialização características da época, os intelectuais se ocupavam de questões educacionais. Movidos pelos impactos da Primeira Grande Guerra (1918-1924) e da Revolução Russa (1917) chamaram a atenção para o fato de que a humanidade poderia voltar ao estado de barbárie, devido a grande violência desses eventos (RIBEIRO, 1992).

Por meio do Decreto 19.402 de 14 de novembro de 1930 foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Um aspecto destacável foi a reformulação do Ensino Secundário e criação dos Exames de Madureza, e da educação para jovens e adultos. Sob esse aspecto Nunes (1962, p. 91) revela pouca efetividade da então chamada A Reforma Benjamin Constant:

O exame de madureza, talvez o ponto mais interessante da reforma de Benjamin Constant, pois tirava ao ensino secundário o aspecto de mera via de acesso aos cursos superiores, foi o mais combatido, e a execução, protelada. Só há notícias de sua realização em 1899. Daí em diante, são feitas sucessivas prorrogações no prazo de obrigatoriedade, em favor dos exames preparatórios. Retornam em 1909 e em 1910, nivelados, porém, preparatórios.

Em 1931, o Decreto 9.850 dispôs sobre o Conselho Nacional de Educação sendo que a Constituição de 1934 atribuiu-lhe a criação do Plano Nacional da Educação.

Alguns intelectuais da época, por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, voltaram sua atenção para a educação, pois pretendiam contribuir para a melhoria do processo de estabilização social, uma vez que os modelos tradicionais pedagógicos eram ultrapassados em razão das novas necessidades, sobretudo capitalistas do mundo moderno (NOVELLI, 2006).

A Constituição de 1934 e o manifesto de 1932 foram às linhas mestras do que pode ser considerado com a primeira tentativa de produzir uma política educacional efetivamente nacional. Todavia, a vigência da Constituição de 1934 durou apenas três anos, sendo substituída pela Constituição de 1937, imposta pelo Presidente Getúlio Vargas.

Com o passar de mais de uma década, a discussão em torno da criação da lei de reforma do ensino foi, finalmente, adquirindo força. No entanto, por envolver uma série de questões, inclusive financeiras, o então projeto de Lei tramitou por mais de 13 anos, passando por diversas adaptações e modificações.

Em 1942 foram incentivadas novas leis de reforma do ensino, que ficaram conhecidas como Reforma Capanema. Ainda em 1942 foi instaurada a Lei Orgânica do Ensino Industrial e a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Além disso, foi fundado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI.

Em 1943 foi sancionada a Lei Orgânica do Ensino Comercial e três anos depois a Lei Orgânica do Ensino Primário e Normal bem como a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Nesse período foi assinado um acordo financeiro com o Banco Mundial para subsidiar a Escola Técnica de Curitiba. Por meio da Lei Orgânica o Ensino Secundário foi decomposto em três modalidades. A primeira era o Ensino Clássico; a segunda o Científico e a terceira o ensino Normal que, embora profissionalizante estava inserido no ensino secundário vinculado aos estudos para o ensino superior e técnico disposto em mais três modalidades: o curso técnico industrial, técnico agrícola e comercial.

Em 1946, no fim do Estado Novo, a Constituição trouxe dispositivos para a educação tais como o ensino gratuito primário bem como a sua manutenção para aqueles que comprovassem a falta de recursos. Dois anos depois surgiu a discussão para uma Lei de Diretrizes Básicas.

Em 1948, o Presidente Gaspar Dutra, começou a seguir os modelos políticos estadunidenses por influência da guerra fria e investiu pesado em obras estruturais movimentando a economia brasileira. Porém, o governo precisava regulamentar e investir na educação para garantir o contingente de profissionais necessário, assim o

anti-projeto da LDB foi encaminhado a Câmara Federal. Houve disputa entre os privatistas, que defendiam o ensino privado, e os que defendiam o ensino público gratuito, obrigatório, laico e de responsabilidade do governo.

Finalmente, em 1961, no Governo João Goulart, a LDB foi publicada, “atendendo à ideologia desenvolvimentista adotada pelo governo da época” (CERQUERIA et. al. 2009, p. 3). Dez anos depois, em plena ditadura militar, uma nova versão foi publicada. Como a sociedade estava sob um regime totalitário e extremamente nacionalista, a LDB sofreu alguns reflexos disso. Um deles foi à proibição do ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil. Mais uma década e meia de discussão se estabeleceu até que o ensino de Línguas fosse regularizado no país. Outro reflexo foi a discussão em torno de duas correntes, uma que defendia a escola privada, que representava os interesses de uma elite que defendia o ensino não estatizado, e outra que defendia o ensino público, cujo interesse era reivindicar o acesso obrigatório à escola pública para crianças de sete a quatorze anos.

Na Lei aprovada, o ensino passou a ser direito de todos, porém o Estado não tinha obrigatoriedade de ofertar a educação básica. Um aspecto positivo da Lei de 1961 foi a criação de um Conselho Nacional de Educação que fixou um currículo mínimo para educação básica e secundária, garantindo também autonomia às Universidades.

Com a Ditadura, iniciada em 1964, o autoritarismo refletiu ainda mais sobre a educação com a abolição da UNE – União Nacional dos Estudantes em 1967 – por ser considerada subversiva. Dois anos depois foi tornado obrigatório o ensino de educação moral e cívica em todos os graus de ensino, porém, no secundário a denominação era Organização Social e Política Brasileira (OSPB).

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB/61, embora tenha sido bastante modificada com a Lei de 5.540/68, não chegou a ser revogada. Uma vez que o sistema político ditatorial da época era nacionalista. Como reflexo, o Art. 27 da LDB/1961 previa a obrigatoriedade do ensino primário, a partir dos sete anos, o qual poderia apenas ser ministrado na língua nacional.

Em 1967 pela Lei nº 5.379 foi criado o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, no Governo Médici que propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, no intuito de diminuir os níveis de analfabetismo entre os adultos.

Alguns anos mais tarde, em 1971, a LDB foi reformulada. Ela passaria a abranger apenas a educação básica. O ensino superior passaria, então, a ser objeto de outra legislação, a Lei nº 5540/1971. Foi nessa LDB de 1971 que houve a reformulação

do sistema de ensino, dividindo-o em primeiro grau, com duração de oito anos, e segundo grau, com duração de três anos. Uma das características mais marcantes desta nova LDB foi a inclusão do ensino profissional obrigatório, ressaltando o caráter desenvolvimentista dos militares.

No governo ditatorial de Emílio Médici criou-se o Vestibular classificatório por meio do Decreto 68.908/71, o qual garantia vagas na universidade apenas até o preenchimento das vagas disponíveis. Este governo adotou a pedagogia tecnicista, a qual se originou nos Estados Unidos e cujo objetivo era adequar a educação para as exigências da sociedade industrial e tecnológica. O Brasil assinou em 1964 os acordos MEC – Usaid (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development) que tinham como objetivo promover a reforma do ensino brasileiro. A partir de então, os cursos primário (cinco anos) e ginásial (quatro anos) foram fundidos dando origem ao primeiro grau, com oito de duração e o curso científico fundido com o clássico que passou a ser denominado segundo grau, com três anos de duração. Já o curso universitário levou a denominação de terceiro grau. Como resultado desta reforma, o Brasil eliminou um ano de estudos tendo então apenas onze níveis até a conclusão do segundo grau, enquanto todos os países europeus possuíam no mínimo doze.

Ainda durante o governo do General Médici foi feita a reforma do ensino fundamental e médio pela Lei nº 5.692/71. Desapareceram então do currículo no segundo grau disciplinas como Filosofia. História e Geografia foram aglutinadas em Estudos Sociais no primeiro grau.

No que se refere a habilitação para o magistério em nível de 2º Grau a Lei 5.692/71, descaracterizou o antigo Curso Normal (Parecer CEB, 1/99, p. 15). Antes disso, este consistia no primeiro grau ou magistério pedagógico como uma habilitação para lecionar nas séries iniciais do ensino fundamental, era um curso secundário com duração de três anos. O professor poderia optar por cursar mais um ano o chamado quarto ano normal ou Estudo Adicional relacionado a uma área específica, o que o habilitaria a atuar até a sexta série. Essa medida foi tomada na tentativa de sanar a falta de professores que perdurou uma década. As áreas específicas eram: Estudos Sociais, que habilitavam para o ensino de História e Geografia, Ciências Matemáticas, para o ensino de Matemática e por último a de Alfabetização, que formava professores alfabetizadores especialistas nesse ramo.

No final da década de oitenta, no Governo José Sarney (1985-1990), uma nova versão da LDB voltou a ser discutida. Por longos anos houve acirradas discussões entre a Câmara Federal e o Senado. Os setores da sociedade organizados através do Fórum Nacional da Educação ansiavam por um sistema nacional de ensino que fosse de responsabilidade da União (PAIVA, 2001).

Com a retomada da democracia, a Constituição de 1988 destacou a educação estabelecendo o prazo de dez anos para a universalização do ensino e a erradicação do analfabetismo. Em 1990 foi organizado o SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino Básico, que foi composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), de acordo com a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, deu-se início às discussões em torno de um projeto para reestruturar a LDB e adequá-la às necessidades de uma sociedade que passava por um momento de redemocratização. Um primeiro projeto foi apresentado por Jorge Hage na Câmara (1988-1991). Em 1992, apoiado pelo Presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), Darcy Ribeiro apresentou outro projeto da LDB no Senado. Os dois projetos foram discutidos ao mesmo tempo no Congresso Nacional. O projeto de Jorge Hage é aprovado na Câmara (1993), sendo submetido ao Senado. No entanto, em 1995 o projeto de Jorge Hage foi considerado inconstitucional, com efeito, Darcy Ribeiro reapresenta o seu antigo projeto de Lei, aprovado em dezembro de 1996.

Durante o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998), em 1996, a LDB foi sancionada. Com noventa e seis artigos, a Lei que está em vigor até hoje se enquadra no conceito de diretrizes e bases. As bases devem ser entendidas como superfícies de apoio para a construção da educação. Nesse sentido, a Lei aponta as diretrizes gerais para a educação, mas não os detalhes da sua execução.

Segundo a nova LDB, a educação ou ensino é um dever do Estado conforme escrito na Constituição Federal. A LDB em vigor garante o ensino fundamental obrigatório e gratuito nas escolas da rede pública. O ensino de segundo grau passou a ser chamado de Ensino Médio e também voltou a abranger o ensino superior.

Em relação às LDBs anteriores, a de 1996 traz algumas inovações tais como: a oficialização do ensino infantil, creches e pré-escolas como partes integrantes da educação básica, a qual abrange a educação infantil como sua primeira etapa. Esta tem por finalidade desenvolver integralmente a criança até os seis anos de idade em seus

diferentes aspectos, por meio de atividades que contemplem as ações das famílias e da comunidade, conforme o Art. 30 da Lei nº 9394/96. A segunda etapa é o ensino fundamental, o qual se caracteriza por ter duração de nove anos. De acordo com os Art. 6 e 32 da LDB/96 a criança deve ser matriculada gratuitamente a partir dos seis anos. A etapa final é o ensino médio que tem como função preparar o aluno, por meio de práticas sociais, para o mercado de trabalho, segundo Art. 35 da Lei nº 9394/96. E o outro nível de ensino compreende a educação superior que tem como finalidade estimular a criação cultural e o desenvolvimento do pensamento científico e reflexivo.

A LDB apresenta também três modalidades de educação: educação de jovens e adultos, educação profissional e educação especial. A Lei dispõe, além disso, de modalidades complementares, tais como a educação indígena, educação no campo e educação a distância.

A educação de jovens e adultos (EJA) é destinada àqueles que não concluíram a educação básica nos níveis fundamental ou médio por diversos motivos, como dificuldade financeira e a necessidade de ingressar no mercado de trabalho precocemente.

A educação profissional tem como finalidade desenvolver a produtividade do indivíduo através da criação de cursos que possibilitem o acesso ao mercado de trabalho. Diferentemente da EJA, a educação profissional não é apenas destinada a alunos do ensino fundamental e médio, mas também é ofertada a trabalhadores que queiram ascender socialmente. Essa modalidade apresenta três níveis: básico, técnico e tecnológico. Segundo o Art. 40 da LDB a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

A educação especial é entendida no Art. 58 da LDB por modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Quando necessário, haverá serviço de apoio especializado para atender as peculiaridades do público alvo da educação especial. O atendimento será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns de ensino. A oferta da educação especial é dever constitucional do Estado, tem seu início na faixa de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Outra mudança se refere à formação dos docentes. A Lei afirma que preferencialmente os docentes devem ter curso superior para atuar no ensino básico e propõe o prazo de dez anos a partir da publicação da Lei para que os professores na ativa atinjam essa formação. O prazo para os professores se adequarem venceu em 2006. O texto estabelece como formação mínima o magistério para professores que querem atuar na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Baseando-se nos tópicos da Lei, o Ministério da Educação e da Cultura (MEC) parece estar desacreditado em relação às Universidades. O Ministério acredita que as Universidades não têm dado contribuições significativas ao desenvolvimento dos sistemas estaduais e municipais da educação. Outra crítica do MEC é que os professores passam anos na Universidade discutindo os problemas, mas não conseguem encaminhar soluções práticas, ou seja, a formação deles é extremamente teórica. Castro (2003) afirma:

Em vez de ensinar o futuro professor a dar aula, se gasta o tempo repetindo as teorias dos autores defuntos. Não se ensina a lidar com o cotidiano da sala de aula. [...] Portanto, os professores acabam tendo de se lembrar das aulas dos próprios professores quando estavam naquela mesma série.

Uma importante inovação em relação à LDB anterior (Lei nº 5.692/71) foi a alusão à fixação dos prazos de repasse dos recursos financeiros do caixa da União dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios ao órgão responsável pela educação. Além disso, define o que são considerados despesas de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino (MDE). A LDB pressupõe que o sistema coloque o foco da educação na escola e no aluno, surgindo então a necessidade de vinculação de recursos aos objetivos básicos da instituição educacional. Em relação aos recursos do FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – as despesas devem ser vinculadas à educação básica. O Art. 70 da Lei nº 9.394/96, prevê como despesas:

- I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;
- II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
- III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
- IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;
- V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;
- VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;
- VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;

VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transe.

A LDB também menciona o que não serão consideradas despesas, no Art. 71:

I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;

II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;

III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;

IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;

V - obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;

VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino.

É indispensável mencionar que uma significativa parcela dos recursos estaduais e municipais destinados à educação forma o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério que passou a vigorar um novo sistema de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental, prevendo entre outras despesas, a remuneração e aperfeiçoamento do pessoal e demais profissionais da educação (Lei 9.394/96, Art. 60). Inclusive, esse será o assunto do próximo capítulo.

Por fim, percebe-se que embora a LDB apresente lacunas em suas proposições, sua promulgação foi importante para a regulamentação e desenvolvimento da educação no país (SAVIANI, 2006, p. 200-223), uma vez que se configura como o primeiro dispositivo legal a versar sobre os rumos que a educação deve tomar e sobre a formação (inicial e continuada) dos professores.

## **2. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: DAS CONCEPÇÕES À PRÁTICA**

A organização da educação no Brasil tem uma trajetória marcada por sucessivas rupturas instituídas a cada nova forma de governo. Este capítulo traçará um breve panorama histórico das mudanças nas políticas nas concepções de formação de professores no Brasil, enfocando os processos de transformação nos sentidos da formação continuada para o magistério da educação básica e as principais controvérsias fixadas pela legislação.

O primeiro estudo sobre o aperfeiçoamento docente no Brasil foi realizado durante década de 1960, pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, em parceria com o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Este estudo tinha como objetivo verificar o modo como os docentes compreendiam os cursos de aperfeiçoamento por eles frequentados. Como conclusão, a maioria deles demonstrou insatisfação no processo de formação, alegando que este não atendia às necessidades da escola (ANDALÓ, 1995).

Desse modo, nas últimas três décadas do século XX as ações estatais voltadas à formação continuada de professores passou a ser alvo de disputas políticas e intelectuais entre os diversos atores sociais envolvidos. O pano de fundo dessas disputas eram as próprias perspectivas de escola e sociedade que cada grupo interessado pretendia impor. Por isso mesmo, o contexto político-econômico exerceu influência direta na maneira com que tais políticas foram significadas pelo Estado e seus agentes públicos.

Embora, o tema da formação continuada esteja nas agendas de debate das instâncias públicas nas diversas esferas há bastante tempo, ainda existem lacunas a serem preenchidas. É preciso refletir que condições econômicas, políticas e sociais postas pelo capital são necessárias para a prática docente. A formação de professores não segue uma continuidade em razão das próprias necessidades impostas pelo capital, sobretudo as econômicas.

Na década de 1970, por exemplo, a formação continuada se expandiu por conta do advento da modernização e industrialização nacional. A educação da época tinha como objetivo formar trabalhadores qualificados em razão do momento político-econômico instaurado pela Ditadura Militar (PEDROSO, 2008). Contudo, a expansão era destinada à formação de mão de obra e não necessariamente à produção de conhecimento.

A formação continuada, nesse contexto, passou a ser encarada como uma necessidade permanente para os profissionais da educação. Eles deveriam cursar diferentes cursos técnicos e programas de treinamento para aperfeiçoar seu conhecimento sobre as transformações no mundo do trabalho e levar essas novidades para sala de aula. Assim, acreditava-se ser possível formar alunos capazes sempre preparados para atender as demandas do mercado.

Já na década de 1980, os movimentos favoráveis à educação, a pesquisa, ao avanço científico e tecnológico se intensificaram em decorrência da abertura política. Nessa década os professores também tiveram a oportunidade de participar ativamente das questões educacionais, por meio de assembleias e reivindicações sindicais, pois seus direitos políticos já haviam sido restituídos.

Como resultado disto, a formação passou a abranger mais do que apenas questões técnicas, como vinha sendo feito até então, e começou a ocupar-se do contexto sócio-histórico no qual o professor era parte integrante e ativa no processo educacional. Os programas de formação eram entendidos, nesse contexto, como possíveis soluções para atender os problemas do professorado, garantir um aprendizado permanente e fazer com que as ações dos professores estivessem mais voltadas para a política da prática docente, ao invés da simples execução da tarefa docente. (SILVA; FRADE, 1997).

Apesar desses aspectos positivos da década de 1980, a formação continuada oferecida pelas instâncias públicas não apresentou resultados significativos, pois as propostas foram, a cada plano de governo, descontínuas e não atenderam as reais necessidades tanto da escola como do professor (RIBAS, 2000).

Na década de 1990, com a radicalização dos processos de globalização e a expansão da escolarização para grupos sociais até então excluídos do processo educacional, o professorado passou a ser confrontado com novos desafios educacionais (SILVA; FRADE, 1997). Desse modo, novas atitudes e comportamentos frente ao estudo e o trabalho docente foram solicitados (RIBAS, 2000, p. 33). Assim, a formação continuada no início desta década passou a ser encarada como uma necessidade política e cidadã, visto que a formação inicial e os treinamentos esporádicos já não conseguiam assegurar a qualidade do ensino em uma escola que se percebia cada vez mais democrática.

Para Soares (2008, p.20), no entanto,

as políticas educacionais desenvolvidas a partir da década de 90 perceberam o professor como destaque, ou seja, se por um lado este profissional é inserido no centro do debate educacional, contraditoriamente, sua formação

sofre um processo de aligeiramento, fragmentação e esvaziamento de conteúdo.

Convém destacar que nessa década os profissionais do ensino universitário e de associações acadêmicas reivindicaram que a formação inicial e continuada fosse realizada nas universidades, a fim de minimizar a distância entre o professor e os problemas enfrentados nas escolas ou nas Secretarias de Educação. Contudo, nem sempre os conteúdos oferecidos pelas universidades para a formação dos docentes, condiziam com as demandas específicas das escolas.

Uma resposta plausível para esse descompasso entre o conteúdo acadêmico e a prática escolar é a que tais conteúdos não estavam em diálogo com os campos especializados do conhecimento, mas estavam sujeitos aos modelos pedagógicos dominantes durante o período. Assim, seria possível compreender como diferentes perspectivas teóricas foram enquadradas, durante a década de 1990, em terminologias que as caracterizavam como “reciclagem” ou “treinamento”.

A respeito do termo reciclagem, Marin (1995) conceitua que:

[...] a adoção desse termo e sua concepção em nosso meio educacional levaram à proposição e a implantação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial (p.14).

Sobre o conceito de treinamento, a mesma autora ressalta que foi muito utilizado com "foco principal na modelagem de comportamentos" (MARIN, 1995, p. 15).

Outras terminologias, como aperfeiçoamento, capacitação, atualização, educação permanente, formação contínua, educação continuada, também começaram a ser utilizadas neste mesmo período (MARIN, 1995; DESTRO, 1995; KNECHTEL, 1995). De acordo com Mizukami (2002), tais concepções pedagógicas de formação continuada apoiavam-se no ponto de vista de que os conhecimentos teóricos são acumulados para serem aplicados posteriormente na prática. Contudo, Marin (1995) afirma que “não é mais possível, hoje, pensar no processo educativo como aquele conjunto de ações capaz de completar, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, sob pena de negar a raiz da própria educação, ou seja, a ideia da educabilidade do ser humano” (p.16).

A ideia de educação permanente consiste, para Marin (1995), na tradução de uma compreensão de que a educação é um processo contínuo de desenvolvimento que se estende por toda a vida. Nesse sentido, segundo Marin (1995), o uso do termo formação continuada “[...] tem a significação fundamental do conceito de que a

educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando para tal a vivência no conjunto dos saberes de sua profissão” (p. 19). Na medida em que as funções e os papéis do professor passam a ter significados mais abrangentes, essas nomenclaturas seguiram o mesmo movimento.

Ao longo da década de 1990 e início do século XXI, a formação continuada foi influenciada pelos seguintes termos: desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1991) o qual versa que o processo de formação deve ter como referencial o saber docente; professor reflexivo (SCHÖN 1987, 1992, 1995) é o que busca reflexão sobre a prática; e professor pesquisador (ZEICHNER, 1998) que deveria ser instrumento de ações reflexivas.

Portanto, desde a década 1970, diferentes concepções têm sido atribuídas à formação de professores. Estas concepções divergem, principalmente, em relação às atribuições dos professores.

Resumidamente, é possível afirmar que o processo de formação continuada de docentes no Brasil, sempre esteve intrinsecamente ligado aos aspectos político, econômico e social. Com efeito, Ribas (2000), ao descrever as diferentes formas de concepção da formação continuada, salienta que uma dessas tendências adotadas pelos sistemas de ensino resulta em uma formação moldada pelos órgãos públicos, sem considerar os interesses do professor. Segundo a autora:

O desvio torna-se evidente diante da falta de uma política de formação de professores e de práticas não ajustadas à preparação necessária nos vários momentos em que ela ocorre. Tais práticas refletem um desconhecimento da situação do trabalho docente e uma interferência orientada para fins outros que não os definidos pelas necessidades dos profissionais e/ou do ensino. (ibid, p. 40).

Esse fato parte do estabelecimento de políticas educacionais que assumem uma concepção de um ensino previamente moldada e definitiva, como se o conhecimento já estivesse acabado e apenas fosse ser transferido às escolas.

A partir dessa concepção da educação como mera transmissão e acúmulo, o conhecimento é compreendido de uma forma concreta, como se fosse “uma mercadoria a ser trocada, transmitida de um a outro” (GERALDI, 1999, p. 213). Por isso, não sofre transformações, não possibilita, portanto, a interação entre quem ensina e quem aprende.

Esse processo desconsidera a experiência do professor e do aluno. Assim como afirma Geraldi (1999, p.211):

(...) se substitui o conhecimento obsoleto pelo novo conhecimento e recomeça-se o mesmo processo como se não houvesse história; zero porque o tempo transcorrido de exercício profissional parece nada ensinar. A cada ano letivo, uma nova turma, um novo livro didático, um novo caderno intacto. Zerado o tempo, está-se condenado à eterna repetição, recomeçando sempre do mesmo marco inicial.

Como efeito, dessa percepção surge a redução do sistema educacional a apenas formação intelectual progressiva e cumulativa. Com isso, há a impressão de uma constante necessidade de atualizar o aluno, informando-o sobre as novas descobertas das ciências.

Outro reflexo desse processo é a constante atualização dos conhecimentos próprios do professor, o que constitui, sob essa ótica, a capacitação. Para Oliveira (1989, p. 99):

Eu acho que a prática da capacitação está ligada à concepção da própria prática docente. Essa concepção, hoje, no meu entender, é de que o docente é aquele que tem uma série de conhecimentos ou que, pelo menos, deveria ter, e tem como função passar esses conhecimentos para o aluno. Então, a prática de capacitação vem a ser você passar, para esse docente, esses conhecimentos, o que equivale a “encher a cabeça” dele desses conhecimentos, para que ele os repasse ao aluno. Para mim, essa concepção tem até um pouco da noção física de que a cabeça do docente é um vaso que você enche e que, na prática, ele esvazia. Quando ele passa o conhecimento, é como se ele estivesse esvaziando a cabeça. Então, ele tem de voltar aqui para receber, encher a cabeça de novo, para depois despejar o que ele já aprendeu em cima do aluno. Portanto, é uma prática interminável.

Na verdade, são os saberes produzidos na escola, por meio da interação entre professor/aluno e aluno/aluno, desconsiderados pelo modelo convencional, que norteiam as práticas mais significativas no processo de formação social e intelectual destes.

Como consequência dessa desconsideração, há uma desapropriação do lugar de enunciação pelo aluno por conta de ele não estabelecer uma relação de construção de interpretações e compreensões sobre o que lhe acontece. O que prejudica a constituição do aluno como “sujeito múltiplo, polifônico e único em sua própria organização narrativa” (GERALDI, 1999, p. 212).

Segundo Geraldi, (1999), o processo educacional apresentado é um reflexo da sociedade capitalista que, diferentemente das polis gregas, não permite partilha de ideias e conhecimentos.

Essa dicotomia entre os conhecimentos do professor e as experiências do aluno contribui para a descontinuidade do ensino, sendo que este deveria ser contínuo. Os diferentes planos de governo concebem uma quebra na continuidade das políticas

públicas para a educação o que representa um constante recomeço, negando desta forma a história e o saber do professor e da escola.

A negação dos sujeitos envolvidos no processo dissipa também o processo em si, pois a cada plano de governo as propostas tomam novos encaminhamentos, de acordo com os interesses do governo em gestão. Portanto, o sistema educacional é mais uma forma de manter a perpetuidade das relações de poder. Essa percepção pode ser estendida às grades curriculares que também são fragmentadas.

Este processo acaba por revelar-se cíclico em três etapas: as políticas públicas de formação atendem aos interesses e as intenções subsidiadas pelos planos de governo; o processo de formação (des)continuada dos professores; a formação acadêmica que atende os interesses das instituições de ensino que por sua vez são reguladas de acordo com os planos de governo para suprir as necessidades do mercado; e assim sucessivamente, como um sistema de reprodução (GERALDI, 1999).

Em decorrência disso, diversas tensões cercam o sistema de ensino. Desde questões estruturais até financeiras. Essa problemática desmotiva e desvaloriza os professores, de acordo com Cavalli (1992, p. 243), apud Saviani (2011 p. 07-19):

Os professores estão, na sua esmagadora maioria, agudamente conscientes da inadequação da formação profissional recebida; eles se sentem jogados na água sem que ninguém esteja preocupado em ensiná-los a nadar. De um lado, eles julgam quase sempre suficiente a preparação disciplinar obtida, mas se sentem desguarnecidos na linha de frente do conhecimento dos problemas educativos, dos processos de aprendizagem na idade evolutiva, das metodologias didáticas gerais (programação curricular, avaliação etc.) e das metodologias didáticas específicas da matéria ensinada.

Com base nas proposições de Cavalli, o professor, encontra-se em constantes questionamentos e conflitos internos. O trabalho do educador envolve uma combinação entre várias dimensões, tais como “sua biografia, a sua prática e a estrutura institucional na qual se desenvolve” (LIMA, 1996, p. 52). Essas dimensões estão permanentemente em conflitos e tensões.

Nesse caso, um aspecto desmotivador da carreira docente é que o saber do professor não é entendido como ciência, mas como uma forma desvalorizada da competência científica. Os professores das primeiras etapas do ensino são, por vezes, descredenciados pelos professores do ensino superior, o que gera o enfraquecimento da posição do docente da educação básica frente aos alunos pela não legitimação da própria prática, afinal as instâncias de legitimação cultural, que detém o conhecimento geral, não reconhecem a sua legitimidade (LIMA, 1996).

A própria sociedade tem uma visão distorcida do papel do professor (LIMA, 1996). Uma perspectiva de que ensinar é simples e de certa forma banal e que não requer qualificação foi mantida pela sociedade e, de certo modo, ratificada pela LDB/96, Art. 62, que admite a formação mínima em nível médio para lecionar nas séries iniciais do ensino fundamental.

Há a impressão de que não é possível crescer na carreira, seja porque os salários não compensam as jornadas de trabalho, ou por conta do aumento das exigências da atividade docente em relação às transformações sociais, da massificação do ensino ou ainda em virtude das condições de trabalho. Outra característica é que, indiretamente, a feminilização do professorado colaborou para a visão depreciativa da profissão (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2009).

Algumas destas questões sobre a visão da sociedade quanto ao papel do professor e a carreira docente também foram consideradas por Book, Freeman e Brousseau (1985) e Chapoulie (1974) apud Lima (1996, p. 61):

A visão que predomina na sociedade em geral é que ensinar não é difícil e que não necessita de grande transformação. Por outro lado, a imagem dos candidatos a empregos fora do ensino têm deste é a de que ele não apresenta desafios estimulantes, oportunidades de promoção ou salários interessantes. [...] Ainda a própria feminização transformou a imagem social do professorado, associando-a às representações pejorativas tradicionalmente existentes sobre as actividades profissionais de recrutamento maioritariamente feminino.

A imagem do professor também foi desconstruída pelos meios de comunicação e na literatura disponível para formação que o estereotipa (LIMA, 1996). De um lado, apresentam um professor desatualizado, de faixa etária elevada, descontente e não conhecedor dos métodos de aprendizagem mais produtivo. Do outro, o professor que é responsável pelas mudanças no país, através da educação, o qual promove reflexões acerca dos temas educacionais. De acordo com Lima (1996, p. 62) “os estereótipos profissionais são geralmente constituídos por uma imagem fixa que exclui as variações e a diversidade de funções existentes numa actividade profissional”.

Ainda sobre a representação social do professorado autores como (ESTEVE; FRACCHIA, 1984 e EGGLESTON, 1992, p. 3), citados por Lima (1996, p. 62) consideram que:

[...] no espaço informativo, tem surgido uma imagem superficial dos docentes, dominada por dois estereótipos: um mais antigo, apresenta uma visão mais idílica dos professores e da sua actividade, dando primazia ao aspecto relacional e individual da profissão e relegando as dificuldades para segundo plano; o outro, mais recente, assenta uma visão conflitual do ensino, descrevendo este em termos de confrontos físico e ideológicos. [...] Nos

jornais, por exemplo, os professores são muitas vezes responsabilizados por toda a espécie de problemas sociais, incluindo o vandalismo, a falta de boas maneiras, o aborto, as greves, o lixo nas ruas, e até o próprio crime.

Ainda vale considerar que as imagens sobre os docentes refletem as categorias sociais, em geral, as classes média e alta que associadas aos seus representantes políticos entendem a atividade do professor como uma ameaça para a ordem social estabelecida por eles. Todos os aspectos de autonomia do professor, desde a escolha do conteúdo a ser lecionado, a prática pedagógica utilizada no processo e a relação professor/aluno são os fatores preocupantes para essas classes. Segundo Lima (1999, p.63) e os autores citados por ele, o grande receio das “classes dominantes é a posição estratégica que os professores ocupam para manter a organização social”.

Por outro lado, o professor, em geral, também não sabe lidar com os efeitos da aceleração da mudança social sobre sua função. A incerteza criada sobre os reais objetivos da escola pôs em questão o papel docente, o que implicou na desorientação de muitos professores a respeito das mudanças em seu estatuto profissional. As instâncias públicas administrativas também não elaboram estratégias que facilitem a adaptação e que sejam condizentes com a situação.

Todo este cenário apresentado é um retrato panorâmico da situação dos docentes no Brasil. Para eles, as dificuldades são acrescidas pelo fato de precisarem desvincular sua biografia da sua atuação em sala de aula. O que faz com que eles sejam vistos como meros produtos do ensino, apenas reprodutores ou objetos lucrativos idealizados por formadores que se encontram distantes da realidade escolar (LIMA 1996).

Por fim, é possível afirmar que, isoladamente, a formação continuada não é satisfatória. A constituição de um sistema educacional democrático, não seletivo e não excludente, está sujeita a uma série de medidas, de acordo com Mainardes (2008, p. 27), como “a explicitação de uma concepção de educação, homem e sociedade; uma revisão de toda a concepção de conteúdos, metodologias, avaliação e gestão da escola; a criação de políticas de democratização do sistema educacional”. Portanto, a educação continuada é uma possível solução, porém não se basta para a realização da qualidade da educação.

### **3. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUAS CONTROVÉRSIAS LEGAIS**

Este capítulo tem a intenção de apresentar um panorama geral da institucionalização da educação especial no Brasil, procurando enfocar suas sucessivas transformações e o sentido recente que a área adquiriu no contexto dos contemporâneos discursos em favor da educação inclusiva.

As primeiras iniciativas educacionais voltadas ao que hoje entendemos como pessoas com deficiências datam do final do século XIX, quando foram fundados o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, em 1856 – transformados, durante o século XX, no Instituto Benjamin Constant – IBC e no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

Após a proclamação da República, a área da Deficiência Mental também adquiriu destaque no debate político, inclusive nas instâncias públicas, pois passou-se a acreditar que o controle e a administração dessa forma de degeneração física deveria ser um assunto de governo. Assim, ao longo da década de 1930, inúmeras instituições foram criadas com suas atenções voltadas à deficiência mental, enquanto que as outras deficiências não recebiam a mesma atenção.

A filantropia e o assistencialismo dessas primeiras instituições pouco a pouco converteram seu caráter asilar e excludente (Imperiais e Republicanas) em preocupações sobre as possibilidades educacionais dos sujeitos com deficiência. Essa mudança de concepção marcou uma transformação na história da relação da sociedade com as pessoas com deficiência, uma transformação que construiu as próprias condições de surgimento da educação especial.

Isso porque no interior dessas instituições começou a surgir a ideia de que as pessoas surdas, cegas ou que apresentassem algum tipo de deficiência mental, não seriam incapazes de aprender e que se recebessem o tratamento adequado poderiam até mesmo desenvolver alguma forma de aprendizagem. O que fez com que a deficiência deixasse de ser percebida como uma incapacidade absoluta para se converter em uma forma de limitação que poderia ser solucionada ou amenizada com a educação.

Essa nova compreensão das necessidades das pessoas com deficiência adquiriu uma forma estável e legítima nas políticas educacionais da década de 1960. A Lei 4.024/61, antiga LDB, no Título X – Da Educação de Excepcionais –, dispunha sobre o

direito dos excepcionais à educação, no sistema geral de ensino - Da Educação de Excepcionais:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Uma das interpretações possíveis desta Lei versa por uma inserção de todos os alunos no sistema geral de ensino, independentemente de serem deficientes ou não, a fim de integrá-los socialmente. Por outro lado, a Lei também favorece as iniciativas privadas, numa forma de tentar fracionar a responsabilidade de garantir a educação a todos gratuitamente. O que revela um paradoxo.

Já a Lei 5.692/1971 que modificou a antiga LDB Lei 4.024/61, e em seu Art. 9º define:

Art. 9 Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Assim, nota-se que, embora o poder público assegure que todos os alunos tem direito à matrícula no ensino, há dispositivos legais que orientam que os alunos que apresentarem alguma deficiência, devem ser atendidos separadamente, nas chamadas classes e escolas especiais. Em 1973, o MEC – Ministério da Educação e da Cultura – criou um órgão responsável pela gestão da educação especial no Brasil sob a perspectiva integracionista denominado Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). No entanto, o CENESP funcionava pela iniciativa privada, a fim de promover ações em prol da educação especial, das pessoas com deficiências ou superdotadas. Apesar disso, não foi efetivada uma política pública que garantisse o acesso universal à educação. A concepção de políticas especiais permaneceu a fim de tratar a educação de alunos com deficiência. No quesito da superdotação, embora o acesso ao ensino regular fosse previsto, não se tinha uma organização voltada para o atendimento especializado que contemplasse as singularidades de aprendizagem dos superdotados.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, traz nos Art. 205 e Art.206, Incisos I e IV:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

A primeira Constituição pós Ditadura Militar no Brasil foi a de 1988 no Governo de José Sarney. Nesta um dos objetivos era promover o bem de todos, sem preconceitos, de nenhum tipo. A Constituição também faz menção a aspectos educacionais, no que tange o acesso e permanência gratuitos no ensino público, além disso, em seu Art. 208, Inciso III previa o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Depois disto, a Lei 7.853/1989 dispõe sobre as pessoas portadoras de deficiência no Art. 2, Inciso I – na área da educação:

a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;

b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;

c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;

d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;

e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;

f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino;

O Inciso, entre outras proposições, prevê a oferta obrigatória da educação especial e gratuita na rede pública de ensino. Por sua vez, a matrícula compulsória dos portadores de deficiência foi garantida no ensino regular tanto público como privado, e se for negada, por algum motivo decorrente da sua necessidade especial, caracteriza crime punível judicialmente. À medida que a legislação garante a matrícula compulsória, ela indiretamente seleciona o público deficiente que frequentará a escola, pois é a própria instituição que define através de padrões e laudos o nível da deficiência do aluno, uma vez que a Constituição não se ocupa disso.

A declaração mundial sobre educação para todos, Declaração de Jomtien de 1990, define um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, por meio do qual determina o fim de preconceitos e estereótipos de qualquer natureza na educação. O Brasil ao ser signatário da declaração assumiu o compromisso

internacional de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país. Para atender as demandas, o país tem criado dispositivos que apoiem a construção de sistemas educacionais com perspectivas inclusivas, nas diferentes instâncias públicas, municipal, estadual e federal.

A Política Nacional de Educação Especial publicada em 1994, mais uma vez, teve caráter restritivo em relação aos alunos com deficiência que poderiam frequentar as classes comuns no ensino regular. Na página 19 desse documento ficou estabelecido quem tinha condição de frequentar as aulas do ensino regular “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”.

Neste mesmo ano a Lei nº8.859/1994 que modificou os dispositivos da Lei 6.494/1977 passou a garantir a participação dos alunos do ensino especial em atividades de estágio.

Art. 1º - As pessoas jurídicas de Direito Privado, os órgãos de Administração Pública e as Instituições de Ensino podem aceitar, como estagiários, os alunos regularmente matriculados em cursos vinculados ao ensino público e particular.

§1º - Os alunos a que se refere o "caput" deste artigo devem, comprovadamente, estar frequentando cursos de nível superior, profissionalizante de 2º grau, ou escolas de educação especial.

Esta Lei é um mecanismo de acesso, além de ser um incentivo para os alunos especiais frequentarem a escola. Apesar de isso ser assegurado nas formas da lei, ainda não vai além da acessibilidade.

A Declaração de Salamanca de 1994 versa sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Uma das proposições centrais é assegurar a inclusão, integração e participação de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino regular. Outra é relacionada à pedagogia educacional voltada para a criança com necessidades especiais. A Declaração é baseada nos Direitos Humanos e na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos. Além disso, há recomendação em relação à estrutura e funcionamento da educação especial, em diversos níveis, tais como nacional, regional e internacional.

Desta forma, o conjunto de recomendações e propostas da Declaração de Salamanca é regido por concepções acerca da educação. A principal delas é que a educação é direito de todos, independentemente das suas diferenças individuais. Outro aspecto a notar diz respeito aos alunos com dificuldades de aprendizagem, os quais podem ser considerados especiais e a adaptação que a escola deve oferecer ao aluno, e

não o contrário. O último tópico declara que o ensino deve ser diversificado em espaço comum a todas as crianças.

Com isso, o conceito de necessidades especiais ganhou um novo formato, o qual passou a recomendar a inclusão não só das crianças com deficiências, mas também aquelas que apresentam dificuldades temporárias e permanentes, ou seja, o conceito ficou mais abrangente voltando as atenções para crianças repetentes, aquelas que iniciam no trabalho precocemente, as que estão em situação de rua ou moram em locais isolados ou distantes da escola, as que são das classes de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que são vítimas de guerra ou conflito armado, as que sofrem qualquer tipo de abuso, seja sexual, físico e emocional ou ainda as que estão fora da escola por qualquer razão.

Em suma, no item III - Orientação para Ações em Níveis regionais e internacionais - da Declaração de Salamanca no parágrafo 7:

Principio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

Como a declaração é internacional, ela propõe os modelos internacionais de educação, porém para países em desenvolvimento, assim como Brasil, atribuir pluralidade à educação requer um amplo debate sobre classe, gênero, raça, entre outras coisas. Além do mais, no país, a educação especial ainda está na fase de vencer o processo da acessibilidade, portanto ainda não tem condições de apresentar uma educação que inclua todos.

A Portaria 1793/1994 do MEC – Ministério da Educação e da Cultura – no uso das suas atribuições, recomenda no Art. 1:

A inclusão da disciplina Aspectos Ético-Político-Educacionais na normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Esta Portaria, mesmo que discretamente, discute a questão de melhor formar os profissionais para trabalharem com as pessoas que apresentam alguma deficiência, implantando na grade curricular dos cursos afins a disciplina Aspectos Ético-Político-Educacionais.

Com relação a Lei 9.394/1996, atual LDB, esta estabelece a estrutura e funcionamento da educação no Brasil e assegura que a escola deve atender as necessidades específicas do aluno, por meio do currículo, métodos, recursos e estratégias de ensino. Os que não atingirem o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em razão das suas deficiências terão assegurado a terminalidade específica. Quanto aos superdotados, lhes é garantido o direito de acelerar os processos de aprendizagem para conclusão do programa de ensino. Há também a possibilidade de se avançar nos cursos e séries se for comprovado o aprendizado do aluno por meio de exames de verificação.

A nova LDB traz, pela primeira vez, um capítulo destinado a educação especial que prevê a oferta de educação preferencialmente na rede regular para os alunos deficientes. Surge também a oferta de serviços de apoio especializados para atender as necessidades específicas dos alunos no ensino regular. Portanto, há pela primeira vez, mesmo que discretamente, um espaço dedicado a apontar mudanças necessárias para a constituição de uma escola inclusiva. É possível notar que a Declaração de Salamanca influenciou, de certo modo, a LDB. Embora o capítulo verse sobre a inserção dos alunos na rede regular de ensino, abre possibilidades de interpretação quando restringe ao atendimento educacional especializado àqueles que porventura não tenham condições de frequentar o ensino regular.

Esta Lei, ao mesmo tempo, prevê a inclusão de todos, mas ainda assim, uma parcela dos alunos, que corresponde aos que apresentam alguma deficiência, não é parte integrante do processo de inclusão.

Há controvérsias em torno da proposição deste documento, já que alguns defendem que os alunos especiais devem estar inseridos no ensino regular, alegando, pois, que a convivência com os demais alunos pode ser frutífera e contribuir para o desenvolvimento de ambos, enquanto outros por outro lado, defendem um aprendizado para os deficientes em classes e escolas especiais, voltadas somente para alunos com essas características, alegando que uma escola específica atenderia as peculiaridades dos alunos, uma vez que o ensino regular não tem estrutura física nem humana para tais demandas.

O Decreto nº 3.298/1999 reforça a ideia da integração das pessoas portadoras de deficiência e dispõe que a educação especial é uma modalidade transversal, ou seja, que abrange a todos os níveis e modalidades de ensino e aponta o serviço da educação especial como complementar – e não substitutiva – ao ensino regular a fim de promover

o desenvolvimento das capacidades e potencialidades das pessoas portadoras de deficiência.

Já a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão de 2001 foi conduzida pelas Nações Unidas com forte apelo aos Direitos Humanos e admitiu a necessidade de promover garantias complementares de acesso a certos grupos. A unificação por parte das declarações intergovernamentais, sociedade civil e os trabalhadores foi unânime pelo desenvolvimento de políticas e medidas inclusivas.

Esta Declaração foi um esforço conjunto que partiu de uma instituição internacional que refletiu diretamente em vários setores da sociedade brasileira, desde as instancias governamentais até os trabalhadores.

O Decreto 3.956/2001 no uso das suas atribuições promulga a Convenção Interamericana, também chamada de Convenção da Guatemala, para fins de eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Os Estados Partes, denominados assim pelo próprio documento, nessa Convenção reafirmam que:

as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano;

Esta Convenção também traz uma definição, embasada na deficiência, de que toda diferenciação ou exclusão que impeça ou anule o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais deve ser evitada. Em suma, a Convenção tem como principal objetivo combater a discriminação contra pessoas com deficiência, e propor a igualdade entre elas e as demais pessoas. Mas também denota responsabilidade dos Estados Partes na prevenção de toda e qualquer forma de discriminação e também nas deficiências passíveis de prevenção.

As ações com as quais o Brasil se comprometeu no ato de assinatura de tal Convenção estão dispostos no Art. III, item 2:

- a) prevenção de todas as formas de deficiência preveníveis;
- b) detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços completos para garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência; e
- c) sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência.

Embora o Brasil tenha se comprometido com esses preceitos, ainda falta mobilizar ações para efetivá-los. E também as instancias governamentais precisam se ocupar de medidas que despertem a atenção da população para esses fatos.

A Lei nº 10.172/2001 aprova o Plano Nacional de Educação, em seu Capítulo 8 referente a Educação Especial destaca que o grande avanço que a década da educação deveria proporcionar era a construção de uma escola inclusiva, que garantisse o atendimento à pluralidade e diversidade humanas. Por década da educação entende - se o período compreendido entre 1997 a 2007, sendo que tal documento menciona que a partir da entrada em vigor deste PNE, somente professores e demais profissionais de educação que possuam as qualificações mínimas exigidas no Art. 62 da LDB/1996 serão admitidos para trabalhar com essa população.

Embora tanto a LDB/1996 o quanto o PNE/2001 versem sobre a formação específica necessária para o exercício docente como sendo o ensino superior, ainda em território nacional há docentes que atuam na educação básica com formação mínima em nível médio. De acordo com o Educacenso 2007, “quase um terço dos professores da educação básica das redes pública e particular do Brasil não tem formação adequada. Do total de 1.977 milhões de docentes, 636,8 mil (32,19%) ensinam sem diploma Universitário (FERRO, 2011, p. 2).”

Além disso, o PNE/2001 estabelece como objetivos:

- integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas; ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico, melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela;
- expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais.

Neste mesmo ano, a Resolução CNE/CP 02/2001 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, ou seja, essa Resolução se volta especialmente para pessoas com necessidades especiais na educação básica. O documento descreve, em seu parágrafo único, quando e onde o atendimento educacional especializado deve ocorrer:

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Além disso, no Art. 3, traz a concepção do que vem a ser educação especial:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

O conceito de educação especial é criado dentro do conceito de educação para todos, indicando assim um desdobramento com a justificativa de atender àqueles que por qualquer motivo não podem frequentar o ensino regular.

Após essa resolução, a Resolução CNE/CEB 01/2002 instituiu como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que esta deve ocorrer em nível superior, curso de licenciatura ou de graduação plena. Esta Resolução designa que as instituições de ensino superior que se ocupam com a formação de professores voltem suas atenções para as necessidades individuais dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Cabe ressaltar que as instituições de ensino superior ainda tratam da formação voltada para as pessoas com necessidades especiais de uma maneira muito sutil, pois a educação especial é encarada, em geral, em uma concepção de acesso e integração, bem distante do ideal de inclusão, propostos pelas diversas leis. Segundo (COSTA; JUNIOR, 2013):

Infelizmente, a maioria das Instituições de Ensino Superior aceita os acadêmicos com necessidades especiais apenas por obrigação legal, não lhes proporcionando condições iguais de competição com os demais alunos, permanecendo eles totalmente fora dos parâmetros do mercado de trabalho, haja vista que o simples fato da universidade aceitar a matrícula de um aluno especial não a torna inclusiva do ponto de vista educacional.

Ainda com relação às leis da educação especial, a Lei 10.845/2004 institui o PAED – Programa de Complementação ao Atendimento Educacional das Pessoas Portadoras de Deficiência trata no Art. 1, Incisos I e II:

I - garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular;

II - garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular.

Para que o atendimento especializado possa ser realizado, o Governo Federal transferiu recursos financeiros para as entidades privadas sem fins lucrativos, a fim de que elas executassem esse atendimento de forma gratuita.

Novamente, este documento trata da educação em caráter separatista, ou seja, deslocando a educação especial do processo educacional em si. Além disso, prevê e provê recursos para esses fins.

O Decreto 6.094/2007 no qual a União Federal com a colaboração dos Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, têm como objetivo dispor sobre a implementação do Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, por meio de programas e ações de assistência técnica e financeira, com vistas a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Entre outras medidas, as referentes à educação especial são tratadas no Art. 2, Inciso IX:

garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

A única menção de educação especial no decreto corresponde à perspectiva de acesso e permanência nas classes comuns de ensino, ou seja, parece que a ideia de assegurar a qualidade do ensino ainda está distante, já que a permanência e o acesso não garantem a qualidade de ensino.

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE de 2007 contempla o fortalecimento da inclusão educacional, reconhecendo que as formas de organização e as práticas pedagógicas forjam historicamente uma cultura escolar excludente e entende que por conta disso, há uma dívida social que precisa ser resgatada. Diante disso propõe ações que visam minimizar a carência histórica, através das seguintes medidas:

- Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial;
- Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais;
- Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social;
- Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior;
- Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior;
- Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas;
- Programa Nacional de Informática na Educação do Campo (Proinfo Campo); Projovem Campo – Saberes da Terra;
- Programa Dinheiro Direto na Escola do Campo (PDDE Campo).

Já a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. No Art. 24, da Educação dispõe que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.

Há um paradoxo entre as proposições dessa Convenção e as da nova LBD/96. A Convenção acata pela integração de todos os alunos no regime de ensino regular, enquanto que a LDB versa sobre o ensino em classes e escolas especiais para os que não conseguirem acompanhar o ritmo no ensino regular, baseando-se na própria limitação do aluno como justificativa para o ingresso no ensino especial.

O documento a respeito da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. A finalidade deste é traçar as diretrizes que sustentarão uma política pública para o público-alvo da educação especial que se ocupe da inclusão educacional, por conta dos movimentos históricos, políticos e sociais brasileiros.

O documento, em linhas gerais, é a manutenção da educação especial, ou seja, atribui-se uma perspectiva inclusiva para uma educação especial que sempre foi voltada ao acesso.

Em 2009, a Resolução CNE/CEB 04/2009 institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Esta Resolução aponta que o atendimento educacional especializado - AEE deve ser ofertado em turno contrário ao da escolarização. Preferencialmente nas salas de recurso multifuncionais da própria escola, ou de algum outro espaço adequado para a prestação deste serviço, como menciona o Art. 5:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Assim, percebe-se que pela primeira vez, um documento versa sobre as diretrizes operacionais, ou seja, como o processo deve ser executado. Exemplifica, ainda, as características do atendimento educacional especializado e também destina os locais em que a prestação desse serviço pode ser realizada.

O Decreto 7.611/2011 dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Este documento causou controvérsias por ter revogado na íntegra o Decreto 6.571/2008, pois hipoteticamente voltou atrás com algumas políticas já estabelecidas no que tange aos direitos dos alunos com deficiências. Essas controvérsias podem ser vistas, por exemplo, no Art 1, Incisos I e III:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:  
I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;  
III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

Os artigos citados divergem da LDB/96 Art. 59, inciso II que versa sobre a:

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.

Ou seja, os artigos do decreto dispõem sobre a não exclusão, sob alegação de deficiência, do sistema educacional geral de ensino, uma vez que é dever do Estado garantir a educação, mesmo que especial, para todos. No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases aponta para a possibilidade de encerrar e acelerar o processo educacional em detrimento à deficiência, por meio da terminalidade específica.

Outro artigo do Decreto que destoa em relação ao Decreto 6.571/2008 que foi revogado diz respeito à dupla matrícula – matrícula na classe comum do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado – AEE – garantida pelo FUNDEB. O repasse das verbas que antes eram destinadas a um único aluno tanto para o ensino regular quanto ao AEE, agora se tornou duas verbas para o mesmo aluno, ou seja, uma para o ensino regular e outra para o AEE. A matrícula para a educação especial será considerada se for a do ensino regular, das classes ou das classes especiais de escolas regulares, ou ainda de escolas especiais ou especializadas. A determinação do que será considerado matrícula gira em torno do conflito do que se entende por educação especial e de quando o AEE deve ser ofertado (FILHO, 2011, p. 5-6). O autor ainda esclarece que:

a polêmica gira em torno da expressão “atendimento educacional especializado”, que gera por parte de alguns, uma interpretação equivocada de que é possível a substituição do ensino regular pelo especial. [...] Especialistas afirmam que a LDB não se refere à Educação Especial, mas sim ao termo “Atendimento Educacional Especializado” e que os dois termos tem significados diferentes, e caso tivessem o mesmo significado, constaria na LDB, da mesma forma que constava na Emenda Institucional de n. 1 de 1996, no Capítulo do Direito à Ordem Econômica e Social .

O Art. 14 do Decreto 7611/2011 define quais instituições receberão verbas do FUNDEB para dedicar-se à educação especial:

Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

O Decreto 7612/2011 institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência-Plano Viver sem Limite. O documento tem como objetivo suscitar, através da integração e o ajuste de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo das pessoas com deficiência. Os eixos de atuação propostos pelo Plano Viver Sem Limites estão no Art. 4: acesso à educação, atenção à saúde, inclusão social e acessibilidade.

A execução dos eixos do Decreto 7612/2011 deverá ser articulada por diversos setores e instâncias governamentais, como a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, a fim de que sejam implementados.

Por fim, o documento mais recente que trata da educação especial é o projeto de lei que corresponde ao Plano Nacional da Educação – PNE, período de 2011 a 2020. O qual, no tópico 8 – Educação Especial – , item 8.1 define a atual diretriz educacional para pessoas com deficiência:

A diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões - o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas "regulares".

Apesar dos inúmeros documentos supracitados versarem sobre a inclusão educacional de pessoas com deficiência percebe-se neste documento mais recente a evidência de que a definição da atual diretriz educacional dispõe sobre a integração e se mostra divergente dos movimentos em prol da inclusão.

Conclui-se, portanto que a forma como a educação especial é praticada no Brasil, é um reflexo de como as leis que versam sobre o tema são organizadas, ou seja, de forma, fragmentada, contraditória e com o grande um dilema entre integração e inclusão. Até o presente momento, só é possível identificar mobilizações em torno do acesso e permanência do público alvo da educação especial, priorizando, portanto, o caráter quantitativo em detrimento do qualitativo.

### 3.1 Tendências educacionais inerentes à educação de surdos

O presente subtópico tem por objetivo abordar as questões que envolvem a educação de surdos, analisando em linhas gerais as tendências educacionais e como o sistema educacional tem sido organizado nas últimas décadas a partir de padrões estabelecidos para ouvintes, que nem sempre consideram as necessidades pedagógicas dos alunos em geral, tampouco as linguísticas e metodológicas dos alunos surdos. Esta temática baseia-se, na íntegra, pelos encaminhamentos propostos pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/SEED/MEC/2007) para o Atendimento Educacional Especializado – AEE para pessoas com surdez.

Ao longo do desenvolvimento da escolarização de surdos no Brasil, algumas tendências educacionais, como o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo foram utilizadas a fim de atender às necessidades individuais desses sujeitos. Tais tendências, ora pautavam-se na inserção dos alunos na escola comum, ora nas classes e escolas especiais.

O ensino pautado no oralismo visava à capacitação da pessoa surda para utilização da língua oral, de modo que se possa utilizar a voz e a leitura labial. De acordo com Santana, Guarinello e Bergamo (2013), nessa tendência, a modalidade oral é considerada a única possibilidade linguística para a aprendizagem da língua portuguesa em sua modalidade escrita.

No final da década de 1970, o reconhecimento da importância de uma linguagem gestual para o desenvolvimento dos surdos, o contato entre educadores brasileiros e educadores do *Gallaudet College* e o descontentamento com os resultados obtidos a partir da utilização dos métodos oralistas culminaram na adoção, por escolas especiais brasileiras, da filosofia denominada Comunicação Total. (p. 442).

A comunicação total, como o nome sugere, utiliza todo e qualquer recurso necessário à comunicação, sem deixar de considerar as características da pessoa com surdez, com o objetivo de potencializar as interações sociais e as capacidades acadêmicas desses sujeitos. Embora a tendência pareça favorável, ela não contempla o surdo em relação a sua vida cotidiana, pois a forma como esses recursos são utilizados dentro da escola não se reproduzem fora dela (DAMÁZIO, 2007).

Já o bilinguismo difere das duas tendências anteriores, pois direciona a utilização de duas línguas no território escolar, a fim de estabelecer uma comunicação efetiva e apropriar-se das experiências e saberes dentro e fora da escola. Embora seja uma tendência que contempla as necessidades específicas dos sujeitos surdos, ainda não

é sistematizada pedagogicamente, por ser recente no Brasil e por outros fatores, entre eles, a dificuldade em formar professores bilíngues, tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa, professores surdos bilíngues, além da falta de informação sobre a perspectiva bilíngue de escolarização. Segundo Santana, Guarinello e Bergamo (2013, p.442):

O enfoque educacional bilíngue implica várias mudanças, não apenas o uso de duas línguas, mas também atitudes positivas diante das pessoas surdas e da língua de sinais, além do respeito pelas minorias linguísticas e por suas identidades. Ocorre uma mudança de nomenclatura que é também conceitual para definir o sujeito que não ouve: de deficiente para diferente. Além disso, essa proposta valoriza os adultos surdos e possibilita à criança surda o direito de escolha entre duas línguas. Não se trata, portanto, de negação da surdez, mas sim de respeito a uma minoria linguística.

Além disso, essa perspectiva desconsidera, ainda, as especificidades individuais de sujeitos que utilizam somente a Libras, a leitura labial e a Libras, pessoas surdas que só utilizam a língua oral e surdos com outras deficiências, como por exemplo, a surdocegueira – Libras tátil, Braille. Cabe destacar também que muitas pessoas que trabalham em uma abordagem bilíngue ignoram as estratégias de ensino de segunda língua para a Língua Portuguesa, utilizando em geral, as mesmas estratégias usadas com alunos ouvintes.

Nessa abordagem, a Libras deveria ser trabalhada como primeira língua dos surdos e o Português como segunda língua (VALENTIN; GUARINELLO; BACKES; LUSTOSA, 2013).

Essa perspectiva bilíngue está de acordo com a Lei 10.436/2002 também conhecida como Lei de Libras, a qual reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua oficial do país é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão. De acordo com o parágrafo único desta lei:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Apesar da língua de sinais estar sendo utilizada em território nacional pelas comunidades surdas há muitos anos, apenas em 2002 este sistema linguístico de natureza visual-motora foi reconhecido legalmente. Com a oficialização desta Lei, o apoio ao uso e a difusão desta língua foram conferidos ao poder público. Além disso, tal Lei refere-se ao ensino da Libras, de acordo com o Art. 4:

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de

formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Embora algumas instituições tenham se enquadrado, mesmo que de forma discreta, a essas medidas sabe-se, contudo, “que ainda há uma distância entre a legislação e seu cumprimento na prática” (ROSSI, 2010, p. 80). De acordo com essa autora:

[...] o direito da educação de surdos em todos os níveis está em desenvolvimento, há escassez de profissionais especialistas, professores sem formação para o atendimento no ensino regular básico, e conseqüentemente intérpretes para os níveis médio e superior.

Em 2005 o Decreto 5.626/2005 regulamentou a Lei 10.436/2002 e o art. 18 da Lei 10.098/2000 – Lei de Acessibilidade, e define a obrigatoriedade, em dez anos, da inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de Licenciatura, Pedagogia, Fonoaudiologia e Educação Especial. E após esse período, a inclusão desta disciplina deve ser definida para todos os outros cursos. Além disso, tal decreto define a formação do professor de Libras, do instrutor de Libras e de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa. Ocupa-se ainda de garantir o direito à educação bilíngue para pessoas surdas ou com deficiência auditiva, e versa sobre o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas ou com deficiência auditiva.

Apesar da Legislação dispor sobre a formação dos profissionais para o atendimento educacional especializado na área da surdez, ainda são poucos os profissionais habilitados no país para este fim (ROSSI, 2010). Assim, a partir de 2006 teve início o primeiro curso Letras- Libras Licenciatura para o ensino da Libras e o Bacharelado para a tradução e interpretação.

Este Decreto 5.626/2005, a partir de uma perspectiva bilíngue prevê a organização de turmas bilíngues que contenham alunos ouvintes e surdos, a fim de que a Libras e a Língua Portuguesa sejam as línguas de instrução utilizadas no espaço educacional.

De acordo com a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC/SEESP, 2006):

Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a co-existir no espaço escolar. Além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções em que cada língua irá representar no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as

demais atividades escolares. As línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos dependendo da proposta da escola. Isso vai depender de “como”, “onde”, e “de que forma” as crianças utilizam as línguas na escola.

Percebe-se que ao longo das últimas décadas, instituiu-se um padrão reducionista do ensino das pessoas surdas. Ora, contemplava-se a Libras, ora a Língua Portuguesa, mas nem sempre o uso de ambas as línguas foi feito de forma efetiva. É preciso entender que o problema não está na escolha de uma ou outra língua, mas sim na ampliação destas nas esferas sócio-políticas.

Cabe esclarecer com relação a inclusão de alunos surdos, que as pesquisas no campo do desenvolvimento de uma escola inclusiva para surdos, no Brasil, ainda são muito recentes. Apenas na década de 1990, as atenções voltaram-se para os surdos, na tentativa de reconhecer suas diferenças linguísticas e pedagógicas a fim de valorizar seu potencial.

Alguns movimentos sociais influenciaram as pesquisas e através da junção destes e outros setores da sociedade (FCEE, 2004), houve uma mobilização em torno da legitimação da Libras como forma de comunicação e expressão das comunidades surdas. Embora os movimentos datem de 1990, o reconhecimento legal desta língua, como já citado anteriormente, só se deu através da Lei de Libras (10.436/2002).

Desde então, várias inquietações surgiram nesta área, que vão desde a inclusão de alunos surdos em classes comuns de ensino, até a manutenção de classes e escolas especiais, conforme a proposição da LDB/96. Estas divergências surgiram baseadas nas justificativas propostas pelos que são favoráveis a inclusão e os que são contrários. Os favoráveis acreditam que se o surdo estiver em uma classe comum, aprenderá por meio das interações com os alunos ouvintes. Já os contrários defendem que em classes e escolas especiais, o aluno surdo tem mais condições de se desenvolver por meio da interação com seus pares (GUARINELLO, 2007). Percebe-se que nenhuma destas divergências leva em consideração que os parâmetros excludentes vão além das questões linguísticas e pedagógicas.

A maior inquietação refere-se a quais medidas precisam ser tomadas para que haja maior interação e participação dos alunos surdos no sistema educacional desde a educação infantil até o ensino superior, através de mecanismos que viabilizem sua participação e a interação, a fim de garantir seus direitos de acesso à educação, de exercer sua cidadania, conforme os princípios constitucionais. Desta forma, a seguir

serão apresentados aspectos importantes para a educação dos alunos surdos, tais como o atendimento educacional especializado e as escolas bilíngues.

### **3.1.2 Atendimento Educacional Especializado – AEE para surdos nas classes comuns de ensino**

O Atendimento Educacional Especializado é frequentemente confundido com a educação especial. O AEE se ocupa de um conjunto de ações pedagógicas complementares para viabilizar a interação, a participação e a aprendizagem de alunos surdos. Ele se dá no período inverso ao da escolarização do aluno, tanto dos que frequentam a classe comum quanto do ensino especial. E por educação especial entende-se a modalidade de educação escolar que perpassa por todos os níveis e etapas de ensino que visa a promover o desenvolvimento das potencialidades acadêmicas das pessoas com deficiência.

O AEE, nesse modelo, é deslocado do espaço escolar, logo das necessidades de aprendizagem dos alunos. O AEE deveria ser integrado ao ensino comum a fim de beneficiar a participação, interação e aprendizagem desses alunos.

O ingresso desses alunos na rede comum de ensino deve prever e prover ações que considerem a Língua de Sinais como língua de instrução que possa circular no território escolar e metodologias de ensino específicas para o aprendizado do Português como segunda língua. Entretanto, convém notar que a Libras, por si só, não dá conta da escolarização desse aluno. Se somente a língua bastasse, os alunos ouvintes não apresentariam dificuldades de aprendizagem, uma vez que já possuem um bom conhecimento da estrutura oral da língua portuguesa. Isso evidencia, portanto, que somente o domínio de uma língua não garante o conhecimento dos conteúdos escolares.

O ambiente escolar por si só não dá conta de oferecer, em especial, aos alunos surdos as condições apropriadas para seu desenvolvimento pleno, por não oportunizar condições que privilegiem as trocas simbólicas (POKER, 2001), nem dentro nem fora da escola, por conta das precariedades das práticas de ensino acessíveis para o aprendizado. De acordo com essa autora:

[...] deficiência da trocas simbólicas, ou seja, o meio escolar não expõe esses alunos a solicitações capazes de exigir deles coordenações mentais cada vez mais elaboradas, que favorecerão o mecanismo da abstração reflexionante e conseqüentemente, os avanços cognitivos (POKER, 2001: 300).

Ou seja, o aluno surdo, em geral, precisa frequentar tanto o ensino regular quanto o AEE que está organizado em três momentos: AEE em Libras, AEE para o ensino da Libras, AEE para o ensino da Língua Portuguesa.

O primeiro diz respeito ao AEE em Libras na escola comum, no qual os diferentes tipos de conhecimento escolar são ministrados em Língua de Sinais, por meio de recursos visuais e outras estratégias de ensino que visam beneficiar a aquisição dos conteúdos em Libras.

O segundo faz menção ao AEE para o ensino da Libras na escola comum, no qual os alunos surdos que ainda não se apropriaram da língua de sinais possam usufruir dela, além disso, os alunos ouvintes possam se apropriar também para fins de uma comunicação efetiva com os alunos surdos, utilizando-se de estratégias, principalmente, visuais, para a apropriação dos aspectos linguísticos da Libras.

No último, AEE para o ensino da Língua Portuguesa, são trabalhados as especificidades dessa língua para pessoas surdas na escola comum, por meio de estratégias de ensino que possibilitem a apropriação dos aspectos das gramáticas da língua portuguesa.

O AEE deve ser planejado e articulado em conjunto com os demais professores das disciplinas curriculares das classes comuns de ensino e tem por objetivo “desenvolver a competência gramatical ou linguística, assim como a textual, nos surdos, a fim de que eles sejam capazes de produzir sequências linguísticas bem elaboradas tanto em Libras quanto em Língua Portuguesa” (DAMÁZIO, 2007, p. 38).

Um profissional que pode contribuir para a ponte comunicativa entre ouvintes e surdos é o tradutor e intérprete escolar de Libras- Língua Portuguesa. A Lei 12.319/2010 regulamenta a profissão deste profissional, além dessa lei, o Decreto 5.626/2005 também o habilita para o exercício da função. Assim como trata da formação exigida, em nível superior de tradução e interpretação com habilitação em Libras-Língua Portuguesa e em nível médio por meio de cursos de educação profissional, cursos de extensão universitária e cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação, para exercer essa atividade profissional.

Entende-se por tradutor e intérprete a pessoa que é proficiente nas duas línguas – Libras e Língua Portuguesa – e que tenha a capacidade de verter uma em outra em tempo real, ou de forma consecutiva quando requisitado. O tradutor-intérprete deve ter conhecimento profundo, científico e crítico da sua profissão. O profissional deve para

além das questões linguísticas, ser capaz de atuar em situações específicas de maneira adequada, como quando ele estiver sendo tradutor-intérprete educacional, tradutor-intérprete em congregação religiosa, entre outras (QUADROS, 2001).

### **3. 1. 3 Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos na Rede Municipal de Ensino**

O presente tópico baseia-se no Decreto nº 52.785/2011, o qual discorre sobre a criação das Escolas Municipais de Educação Bilíngue para surdos – EMEMS na Rede Municipal de Ensino. Tal Decreto tem por finalidade reestruturar, nos municípios de São Paulo, as escolas municipais de educação especial na perspectiva da educação bilíngue.

Assim, no uso das atribuições, no Art. 1:

Ficam criadas as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBS na Rede Municipal de Ensino, vinculadas à Secretaria Municipal de Educação, destinadas a crianças, jovens e adultos com surdez, com surdez associada a outras deficiências, limitações, condições ou disfunções, e surdo-cegueira, cujos pais do aluno, se menor, ou o próprio aluno, se maior, optarem por esse serviço.

As escolas municipais atenderão as crianças da educação infantil – de zero a cinco anos – e o ensino fundamental regular, além da modalidade da educação de jovens e adultos. As escolas da educação infantil deverão funcionar desde que apresentem condições para esse atendimento.

O Art. 3 propõe que:

A escola oferecerá a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua, na perspectiva da educação bilíngue.

Deste modo, na perspectiva bilíngue, a Libras será a língua de instrução e a Língua Portuguesa será a segunda língua, entendida como componente curricular possibilitando o acesso de conhecimentos escolares, apropriação da estrutura e funcionamento das línguas, bem como a ampliação dos seus usos, nos diversos contextos.

Quanto à organização curricular, esta deve contemplar os Componentes Curriculares da Base Nacional Comum e na parte específica, a Libras.

Em relação aos profissionais, o Art. 5 versa:

Os profissionais que atuarão nas EMEBS deverão ser integrantes do quadro do magistério municipal, habilitados na sua área de atuação.

Os docentes, para atuar nesse campo deverão apresentar habilitação na área de atuação e habilitação específica na área da surdez em nível de graduação e especialização, de acordo com a legislação específica para esse fim. Além disso, o profissional deve apresentar domínio pleno da Libras. Para atuar com alunos surdo-cegos, o professor deve ter formação específica para a área.

Além do professor, a sala de aula também terá um instrutor de Libras, preferencialmente surdo e com certificação de proficiência no uso e ensino da Libras e formação mínima em nível médio. Um guia-intérprete de Libras, com certificação de proficiência no uso e no ensino da Libras e certificação específica na área da surdo-cegueira.

As Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos devem prever formação continuada em Libras que envolva as equipes gestora, docente, e de apoio à unidade educacional em seu projeto político pedagógico fundamentado nas diretrizes estabelecidas pelas secretarias municipais de educação de acordo com o Art. 8:

I - na Educação Infantil deverá proporcionar:

- a) condições adequadas ao desenvolvimento físico, motor, emocional, cognitivo e social das crianças surdas;
- b) experiências de exploração da linguagem, dando condições para que a criança surda adquira e desenvolva a LIBRAS, de fundamental importância em seu desenvolvimento;
- c) ações que ofereçam às famílias o conhecimento de LIBRAS;
- d) a elaboração de projetos que favoreçam o desenvolvimento dos alunos;

II - no Ensino Fundamental regular, deverá:

- a) preparar o aluno para o exercício da cidadania, possibilitando a formação de crianças e jovens em conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, formas de pensar e atuar na sociedade;
- b) promover o ensino da leitura e da escrita como responsabilidade de todas as áreas de conhecimento;
- c) promover o uso das tecnologias da informação e da comunicação;
- d) assegurar acessibilidade e adequação aos interesses e necessidades de cada faixa etária;
- e) desenvolver ações que visem a aquisição de LIBRAS para alunos que não tiveram contato com a língua;
- f) proporcionar práticas educativas que respeitem a especificidade dos alunos;
- g) oferecer projetos que atendam às especificidades e necessidades educacionais especiais dos alunos, para melhor acompanhamento e/ou adaptação aos conteúdos curriculares, desenvolvidos além do horário regular de aulas;
- h) proporcionar ações que ofereçam às famílias o conhecimento de LIBRAS;

III - no Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos - EJA, deverá:

- a) ampliar a capacidade de interpretação da realidade;
- b) apreender conceitos relevantes para a sua atuação na sociedade;
- c) desenvolver habilidades de leitura, escrita e cálculo, de modo a favorecer a interação com outras áreas de conhecimento;
- d) problematizar as ações de vida cotidiana, possibilitando sua atuação na sociedade, visando sua transformação;
- e) elaborar projetos que favoreçam o desenvolvimento dos alunos.

No âmbito dessas ações, a aquisição da Libras deve acontecer por meio da interação com instrutores de Libras e/ou com professores regentes. Já na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I as aulas de Libras deverão ser ministradas pelo instrutor de Libras sob supervisão do professor. Por fim, no Ensino Fundamental II, as aulas de Libras serão ministradas por um professor que certifique sua proficiência para atender à demanda.

O Art. 11 discorre sobre as Unidades-Polo:

Além das escolas existentes, a Secretaria Municipal de Educação poderá instituir Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos em Unidades-Polo, de acordo com as demandas regionais.

As Unidades-Polo citadas serão organizadas de forma a atender as normas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação. O acompanhamento e a supervisão técnica, administrativa e pedagógica, caberão às Diretorias Regionais de Educação, nas suas diferentes instâncias.

Quanto ao estabelecimento do quadro de recursos humanos da área técnica administrativa, docente ou de apoio das EMEBS será semelhante às demais unidades educacionais, porém o modelo docente será estabelecido em portaria específica.

Cabe, portanto esclarecer que o presente estudo foi ancorado nas diretrizes dispostas nesse Decreto nº 52.785/2011 para propor a implementação de um projeto pedagógico de formação continuada de professores para o atendimento educacional bilíngue para surdos no município de Piraquara - PR.

#### 4. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Neste capítulo será explicitado o percurso metodológico percorrido para realizar a pesquisa de campo. Nesse sentido, serão contemplados o *locus* da pesquisa, os sujeitos participantes, materiais e estratégias realizadas.

Para fins desta pesquisa adotou-se um estudo de caráter qualitativo, sendo que o desenvolvimento das situações dialógicas foi pautado na estratégia de grupo focal, fundamentada em uma ótica sócio-histórica de linguagem, apoiadas nas ideias de Bakhtin.

A pesquisa, sobre esse pressuposto é vista como uma relação entre sujeitos, portanto dialógica, na qual o pesquisador é uma parte integrante do processo investigativo.

Nas ciências exatas, o pesquisador encontra-se diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser conhecido. O pesquisador estuda esse objeto e fala sobre ou dele [...] Já nas ciências humanas seu objeto de estudo é o homem.[...] Diante dele o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se dessa maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos (FREITAS, 2002, p.24).

O pesquisador, dentro desta abordagem, faz parte da própria pesquisa. É alguém que está em processo de aprendizagem, transformação e ressignificação. O que ocorre, de forma similar, com o participante, o qual tem no ato da pesquisa a possibilidade de refletir, aprender e ressignificar-se. O processo de pesquisa, portanto, é um trabalho de educação e de desenvolvimento.

A escolha de um método de pesquisa, por sua vez, depende das questões que são feitas, cujos temas dependem do seu contexto. Para Freitas, (2002, p. 6):

a abordagem sócio-histórica baliza outra maneira de produzir conhecimento nas pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais, partindo da riqueza da descrição dos fatos em sua concretude, complementada pela explicação permitindo a compreensão dos fenômenos num diálogo com a historicidade dos acontecimentos, reiterando que o particular é uma instância da totalidade social.

Dessa forma, o pesquisador deve ter, no enfoque sócio-histórico, a dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social. Freitas (2002) enfatiza a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social.

#### 4.1 CENÁRIO DA PESQUISA

A oferta dos atendimentos da educação especial para surdos, na rede municipal de educação de Piraquara - PR era prática desenvolvida nos Centros Municipais de Atendimento Interdisciplinar Especializado – CMAIE e nas salas de recursos ou classes especiais de ensino fundamental, nas escolas regulares, de municípios vizinhos. Após ter sido constatado, em 2012, a ausência desse serviço pelas instâncias políticas do Município, mais especificamente pelas secretarias de ensino, e pelo grupo de pesquisadores da Universidade Tuiuti do Paraná foi proposto, por este grupo de pesquisa, à Prefeitura Municipal (Secretaria Municipal de Educação/Educação Especial) de tal município um projeto que tinha o intuito de realizar uma formação para professores a respeito da surdez, a fim de que os alunos surdos que residiam neste município pudessem estudar no mesmo local em que habitam. O projeto previa um modelo educacional inclusivo e bilíngue em uma escola municipal, que se tornaria referência para crianças surdas na rede municipal de ensino. Assim, esperava-se com esta experiência, a formação de equipes escolares capazes de atuar adequadamente com alunos surdos e a multiplicação deste modelo para outros equipamentos escolares.

Após a aprovação do projeto pela Secretaria Municipal de Educação/Educação Especial, escolheu-se a Escola Municipal João Batista Salgueiro – EIF, localizada na Avenida São Roque, nº 650 – JD Santa Monica – CEP: 83300-000 – Piraquara – PR para ser desenvolvido e posteriormente implantando o projeto neste mesmo local.

#### 4.1 POPULAÇÃO E AMOSTRA

O grupo de pesquisadores da Universidade Tuiuti do Paraná juntamente com a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, dos Centros Municipais de Atendimento Interdisciplinar Especializado – CMAIE e da Escola Municipal João Salgueiro convidaram inicialmente os professores da rede deste município e de municípios vizinhos para participar do projeto. O foco central deste projeto está no uso da língua de sinais como componente curricular. Ou seja, a Libras como língua de acesso aos conhecimentos e saberes produzidos para/com os alunos surdos. Ressaltando ainda a necessidade de se criar condições para que esta língua circule na escola. Para isto, a posteriori deste projeto deve-se formar gestores, coordenadores, pedagogos,

agentes educacionais, professores especializados, alunos, enfim, todos os integrantes da comunidade escolar.

Ao todo, aderiram ao grupo focal 23 professores. Na tentativa de atender a composição do grupo focal que é de no mínimo quatro e de no máximo 15, sugerimos aos sujeitos participantes a divisão em dois grupos. Porém, os participantes decidiram que gostariam de que todos participassem em um grupo só, deste modo frequentaram as reuniões 23 participantes. No entanto, para fins deste estudo foram selecionados 15 professores que participaram assíduos dos oito encontros e que se fizeram presentes no dia da entrevista semiestruturada oral.

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Sociedade Evangélica Beneficente de Curitiba – PR, sob o número 279.418 (ANEXO 1). Convém esclarecer que esse projeto de Mestrado é parte integrante do projeto Escola Polo Bilíngue para Surdos João Batista Salgueiro – Piraquara, do Programa de Doutorado em Distúrbios da Comunicação da Universidade Tuiuti do Paraná, linha de pesquisa “Surdez, Linguagem e Educação”.

#### 4.3 MATERIAL

Todos os encontros do grupo focal foram gravados por uma câmera digital. Além disso, utilizou-se um diário de campo para registrar os acontecimentos relevantes durante as sessões.

Para contemplar as estratégias dinâmicas realizadas durante as reuniões de grupo focal lançou-se mão de recursos midiáticos diversos, tais como, tela de projeção, data-show, microfone, caixa amplificadora, notebook, cadeiras dispostas em semicírculo. Além disso, para atender os pressupostos teórico-práticos dos encontros, utilizou-se gêneros textuais diversos, tais como, Decretos, Leis, Resoluções, linha do tempo com a retrospectiva histórica da surdez e da Libras, cenários pedagógicos contextualizando as estratégias de ensino, livros, manuais, e também gêneros textuais em Libras, como por exemplo, poemas, músicas, dicionários impressos e digitais, livros digitais, entre outros.

No sétimo encontro realizamos as entrevistas semiestruturadas orais com os participantes do grupo focal, com objetivo de analisar os modos como os professores perceberam e experienciaram a formação continuada de professores para o atendimento educacional bilíngue.

#### 4.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Segundo Neto et. al. (2002, p.05), o grupo focal é definido como:

uma técnica de pesquisa na qual o pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico.

De acordo com Moreira (2006) este método de pesquisa pode ser dividido em três fases. Na primeira ocorre o convite aos participantes estabelecidos previamente, bem como esclarecimentos sobre a pesquisa e a marcação de data, hora, local e duração dos próximos encontros do grupo focal. Ainda nessa fase acontece o planejamento desses encontros. Deste modo, é elaborado um roteiro básico com temáticas que possam introduzir o assunto e orientar a discussão com e entre o grupo. A segunda fase incide nos próprios encontros do grupo focal. Terminada essa etapa, a última fase consiste em realizar as transcrições dos diálogos construídos a partir do grupo focal. A análise e interpretação dos dados desta pesquisa serão elaboradas numa perspectiva bakhtiniana de linguagem.

##### 4.4.1 Primeira etapa

O grupo de trabalho visitou a escola escolhida a fim de apresentar o projeto e o termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE (ANEXO 3) aos diretores e a equipe responsáveis pela parte pedagógica, bem como solicitou a autorização para a realização da pesquisa (ANEXO 2). Após a concordância da escola foi agendado dia e horário para realização do primeiro contato com os professores.

##### 4.4.2 Segunda etapa

Essa etapa propõe o próprio encontro, no qual o pesquisador assume a posição de facilitador do processo de discussão. Sobre este aspecto é importante considerar que

O pesquisador neste espaço, embora conduza o processo de intervenção, encontra-se também como sujeito que experimenta com o grupo as descobertas que estão sendo desencadeadas (Souza, 2003, p. 88).

Para isto, tanto a organização quanto o desenvolvimento do trabalho com grupos focais necessita segundo GATTI, de “[...] um certo grau de teorização sobre o tema em foco, que o pesquisador deve ter elaborado para seus propósitos [...]” (2005, p. 17), o que lhe permitirá o levantamento das questões relevantes e contextualizadas e a construção de um roteiro preliminar de trabalho.

Desse modo, na data marcada foi apresentado o projeto e o Termo de consentimento livre e esclarecido para os professores. Em seguida, os professores assinaram o TCLE. E, para finalizar, ficou definido local, data, horário, duração de cada reunião. Além disso, foram sugeridas temáticas tanto pelos pesquisadores quanto pelos professores. A princípio, temáticas a respeito das representações sociais e educacionais em torno da surdez seriam contempladas. No entanto, à medida que, se estabeleceu maior aproximação entre os participantes e os pesquisadores, todas as ações passaram a ser definidas pelo grupo espontânea e prontamente, desde o cronograma até sugestões de toda e qualquer ordem.

Para apresentar as temática(s) abordadas nesse estudo, os objetivos de cada encontro do grupo focal, os procedimentos e recursos utilizados organizou-se no (QUADRO 1) que segue tais informações.

**QUADRO 1 – TEMÁTICA(S), OBJETIVOS, PROCEDIMENTOS E RECURSOS  
UTILIZADOS NOS ENCONTROS DO GRUPO FOCAL**

ENCONTRO(S)	TEMÁTICA(S)	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS E RECURSOS
1º Encontro do Grupo focal foi realizado em 21.08.2012	Proposta de Intervenção: a formação de professores para AEB	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigar junto aos professores seus conhecimentos acerca das questões inerentes a surdez, ao sujeito surdo e do AEB;</li> <li>• Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE;</li> <li>• Explicar e discutir a proposta de formação de professores para AEB a ser realizada;</li> <li>• Definir junto aos professores as datas e as temáticas para os próximos encontros.</li> </ul>	<p>1º momento: foi apresentado os pressupostos teóricos- metodológicos do projeto, bem como os objetivos da proposta de intervenção. Além disso, foi lido, discutido e assinado o Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE.</p> <p>2º momento: durante a explanação do projeto, à medida que, foram levantadas hipóteses sobre os aspectos clínicos da surdez, da língua de sinais, das questões educacionais e do projeto em si, estas foram esclarecidas pelo grupo de pesquisadoras.</p> <p>3º momento: optou-se por mais 7 encontros, quinzenais, nas quintas-feiras com duração de 2 horas cada encontro. Totalizando com este oito reuniões do grupo focal.</p> <p>4º momento: o grupo de funcionários da educação foi informado que as inscrições para o Curso Básico de Libras já estavam disponíveis e que os demais momentos formativos acerca dos serviços educacionais especializados seriam realizados no ano subsequente, em 2013, bem como a contratação de intérprete de Libras e professor surdo.</p>

<p>2º Encontro do Grupo focal foi realizado em 30.08.2012</p>	<p>As representações sociais da surdez e das políticas públicas voltadas para a educação de surdos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e desmistificar as representações sociais da surdez;</li> <li>• Compreender e discutir os dispositivos de apoio educativo: (ex) inclusivos;</li> </ul>	<p>1º momento: foi construída coletivamente uma linha do tempo problematizando os aspectos político, social, intelectual, cultural e religioso da surdez no Brasil desde a década de 50 aos dias atuais.</p> <p>2º momento: foi problematizado os estereótipos de incapacidade, deficiência, identidade surda, cultura surda, produções de subjetividades e educação de surdos.</p> <p>Dispositivos legais utilizados para melhor compreensão da temática proposta.</p> <p>Decreto 5.626/2005 – regulamenta a Lei da Libras 10.436/2002 e a Lei de acessibilidade 10.098/2000.</p> <p>- Lei Federal 12.319/2010 e Instrução nº 008/2008 – SUED/SEED) – regulamentam a profissão do intérprete de Libras.</p> <p>- Instrução nº 002/2008 – SUED/SEED – estabelece critérios para o funcionamento do CAES.</p> <p>- Decreto nº 7.611/2011 – dispõe sobre a Educação Especial e AEE.</p> <p>- Resolução nº 3.600/2011 – GS/SEED – Alteração da denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial.</p>
---	--	--	--

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">3º Encontro do Grupo focal foi realizado em 13.09.2012</p>	<p>A escola como espaço favorável à produção de conhecimentos</p> <p>A escola polo como espaço favorável para o desenvolvimento de uma proposta bilíngue de escolarização para alunos surdos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problematizar a escola como espaço de constituição de sujeitos e de produção de conhecimentos;</li> <li>• Analisar e discutir os “integrantes” do sistema educacional, cujas diferenças estão marcadas pelas desigualdades de classe, gênero e raça reveladas na constituição destes sujeitos;</li> <li>• Compreender e discutir a organização curricular para implementar uma proposta bilíngue de escolarização para alunos surdos;</li> <li>• Resolver questões relacionadas a nomenclaturas e definições sobre a surdez, deficiência e a Libras;</li> <li>• Refletir a importância do conhecimento como um dos instrumentos capazes de conduzir o sujeito a compreender e aceitar o mundo do outro.</li> </ul>	<p>1º momento: foi analisado e discutido as características e implicações do processo educacional e da organização curricular no que tange o compromisso à socialização, veiculação e à produção de conhecimentos no âmbito da escola.</p> <p>2º momento: foi apresentado e discutido as características e implicações do processo educacional e da organização curricular visando uma proposta bilíngue (Polo) de escolaridade a partir da formação de funcionários da educação para AEE.</p> <p>3º momento: foi distribuído um documento norteador contendo questões sobre inclusão, Libras, educação bilíngue e legislação específica para sistematização e verificação da compreensão das temáticas abordadas nos três encontros.</p> <p>Textos complementares utilizados:  SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: Revista Nacional de Reabilitação, ano V, n. 24, jan./fev. 2002, pp. 6-9.  GRAMMONT, Guiomar de. <u>Ler devia ser proibido</u>. Obra digital.  WINTER, Lozane. O estrangeiro. Documentário. Curitiba: Facinter, 2011.</p>
---	--	---	--

Os serviços e profissionais de apoio para o AEB

- Discutir a importância das obras elaboradas na década de 90 para difusão da Libras no cenário paranaense e nacional;
- Analisar e discutir a Libras como um dos componentes curriculares favoráveis a apropriação dos conhecimentos e saberes no âmbito da escola;
- Os serviços e profissionais de apoio para o AEB: instrutor de Libras, professor bilíngue, intérprete de Libras;
- Instituir mecanismos de amplificação auditiva e vocálica (caixa de som + microfone);
- Estabelecer o método orofacial como possibilidade de acessar os conhecimentos e saberes no âmbito escolar.

1º momento: foi discutido a importância da difusão da Libras, bem como a mobilização paranaense e nacional para o reconhecimento desta como língua de comunicação e expressão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas, resultando na sua regulamentação em 2002 como língua oficial do País.

2º momento: foi analisado e discutido a importância da Libras quer seja ela utilizada pelos alunos surdos como língua de instrução para favorecer a apropriação dos conhecimentos e saberes no âmbito da escola, quer seja ela utilizada para favorecer o aprendizado de outras “gramáticas” pertencentes a modalidades escritas, no caso o português.

3º momento: foi debatida ainda a possibilidade de se tornar bilíngue ao estar em contato e apreender uma segunda língua, no caso a Libras.

4º momento: foi ministrada uma aula introdutória de Libras com o instrutor surdo convidado para tal.

5º momento: foi utilizada ainda uma aula de ciências (digital) ministrada para crianças surdas das séries iniciais da educação infantil para demonstrar o trabalho do professor bilíngue.

6º momento: foi utilizada a temática História dos surdos e da Libras, documentário em Libras traduzido simultaneamente pelas intérpretes de Libras presentes para abordar a atuação do intérprete educacional.

6º momento: foi instituído o método orofacial e os mecanismos de ampliação vocal como possibilidade da participante surda acessar os conteúdos ministrados, conduta profissional condizente àqueles que não são usuários da Libras.

Foram disponibilizados materiais didáticos-pedagógicos para ampliar o conhecimento na Libras e a trajetória da história das pessoas surdas da Europa do século XVI até os dias atuais no Brasil.

STROBEL. Karin. Aspectos Linguísticos da Libras. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

STROBEL. Karin. Falando com as mãos. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

STROBEL. Karin. Cronograma: História de Surdos. Santa Catarina : UFSC, 2011. 69

STROBEL. Karin. História do Surdo e da Libras. Rio Grande do Sul : Feneis, 2003.

<p>5º Encontro do grupo focal foi realizado em 18.10.2012</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar, esclarecer e discutir questões sobre a surdo-cegueira;</li> <li>• Resgatar e debater a história da educação de pessoas surdas no Brasil.</li> </ul>	<p>1º momento: a partir da poetiza surda-cega convidada foi apresentado o poema intitulado “Diferença” em Libras e discutido dialogicamente algumas questões que envolvem a comunicação tátil-corporal, o guia-intérprete de Libras, sistema braile tátil ou manual, Tadoma, pistas táteis, objetos de referencia, entre outras.</p> <p>2º momento: foi dada continuidade a discussão sobre a trajetória da história da educação de pessoas surdas no Brasil desde a década de 50 até os dias atuais.</p>
<p>6º Encontro do grupo focal foi realizado em 25.10.2012</p>	<p>Escola polo: o AEB no ensino regular</p> <p>A formação dos profissionais do AEB para atuar na escola polo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir e constituir um espaço educacional polo em situação de bilinguismo no ensino regular;</li> <li>• Pensar junto com os professores sobre a formação dos profissionais do AEB para atuar na escola polo.</li> </ul>	<p>1º momento: foram resgatados aspectos sobre o AEE e a organização curricular na perspectiva bilíngue no que se refere à educação infantil e as séries iniciais a partir de perguntas norteadoras previamente estruturadas.</p> <p>2º momento: foi discutida a situação de bilinguismo que impõe a mediação de diversos profissionais para o AEE, responsáveis pelas modalidades linguísticas envolvidas.</p> <p>3º momento: foram elencadas algumas estratégias metodológicas do ambiente da sala de aula para facilitar a interação/comunicação com o aluno surdo visto que o processo de educação linguística ainda esta em construção.</p> <p>4º momento: foram levantadas questões sobre o processo de ensino-aprendizagem que por vezes são incompatíveis com o sistema linguístico do surdo contemplando modelos educacionais pensados e criados para aluno ouvinte.</p> <p>5º momento: foi perguntado ao grupo como planejariam uma intervenção formativa para o AEB?</p>

7º Encontro do grupo focal foi realizado em 22.11.2012	Entrevista semiestruturada oral sobre a formação continuada ofertada para os professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar a entrevista semiestruturada contendo questões sobre a formação continuada de professores (ANEXO 4).</li> </ul>	<p>1º momento: realizar a entrevista semiestruturada contendo questões sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a formação continuada de professores para AEB na escola polo;</li> </ul> <p>2º momento: foi realizada a mediação das perguntas quando solicitado pelos participantes.</p> <p>3º momento: foi utilizada câmera digital para registrar a atividade dialógica proposta.</p>
8º Encontro do grupo focal foi realizado em 06.12.2012	Interação entre escola, comunidade e familiares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socializar a parte inicial da formação dos funcionários da educação para AEB junto à comunidade escolar.</li> </ul>	<p>1º momento: foi socializado à comunidade escolar (diretores, pedagogos, professores, familiares, alunos, técnico-pedagógicos do CMAIE e da SME do Município) o objetivo dessa primeira etapa do projeto, bem como as outras etapas que estão sendo planejadas e organizadas para o próximo ano.</p> <p>2º momento: foi utilizada a Libras como língua de instrução no evento.</p> <p>3º momento: o grupo de funcionários da educação ministrou mini-oficinas de Libras para os participantes da comunidade, as quais foram pensadas e organizadas juntamente com uma instrutora de Libras.</p>

#### 4.4.3 Terceira etapa

As entrevistas semiestruturadas orais foram realizadas com os sujeitos da pesquisa (QUADRO 2), durante o sétimo encontro do grupo focal. Cabe salientar que por decisão dos sujeitos participantes da pesquisa as entrevista semiestruturadas foram realizadas no coletivo, sob alegação por parte dos integrantes de termos caminhado todo esse percurso juntos não cabendo à individualização dos membros do grupo nessa etapa.

Organizou-se a entrevista em três perguntas abertas, em um roteiro preliminar que incluiu questões para investigar os modos como os professores perceberam e experienciaram a formação continuada para o atendimento educacional bilíngue.

Em seguida, transcreveram-se as reuniões e as entrevistas. E, por fim, realizou-se (re) leituras minuciosas dessas transcrições, relacionando-as com as anotações feitas no diário de campo, a fim de compor o *corpus* da pesquisa. Nesta etapa buscou-se, nos

limites deste trabalho, o apoio na teoria da interação verbal bakhtiniana. Embora, este autor tenha refletido sobre tantas outras áreas de estudo, este por sua vez, valoriza a fala, a enunciação e o diálogo, afirmando sua natureza social e não individual:

[...] a fala está indissolivelmente ligada às condições da comunicação, que por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais. (Bakhtin, 2004, p. 14).

Esse autor ainda acrescenta que

A verdadeira substância da língua é concebida pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações (cf. Bakhtin, 1988, 123).

Autores como Neto et. al. (2002, p. 5), destacam o papel da fala dos participantes nas técnicas de grupos focais:

A principal característica da técnica de Grupos Focais reside no fato de ela trabalhar com a reflexão expressa através da “fala” dos participantes, permitindo que eles apresentem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema. Em decorrência, as informações produzidas ou aprofundadas são de cunho essencialmente qualitativo.

## 5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE, DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise e interpretação dos dados produzidos pelos participantes da pesquisa foram embasadas na perspectiva bakhtiniana de linguagem. Esta orientação teórico-metodológica baseia-se em uma compreensão dialógica, que envolve tanto as reuniões de grupo focal quanto as respostas dadas as entrevistas semiestruturadas coletiva, as quais resultam de relações dialéticas com os discursos que se materializam na forma de enunciados. A compreensão de acordo com o pensamento de Bakhtin (1988) é um evento dialógico, pois sendo responsiva, estabelece a participação ativa dos interlocutores. Assim é [...] "a compreensão responsiva que, na ação de ouvir a voz do outro contém em si o gérmen de uma resposta" (p. 9).

Para esse autor (2003), o ouvinte, ao compreender o significado linguístico do discurso, ocupará uma posição responsiva, podendo concordar ou discordar, complementar, aplicar, preparar para usá-lo. Em outras palavras:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bem diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta. (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Assim sendo, tem-se a pretensão de analisar os modos como os professores perceberam e experienciaram a formação continuada para o atendimento educacional bilíngue a partir dos encontros do grupo focal e das entrevistas semiestruturadas coletiva realizadas no sétimo encontro.

Para isto, delimitaram-se dois eixos temáticos que compõem o *corpus* desse estudo, os quais foram organizados em categorias a partir do conjunto de enunciados elaborados pelos professores nos encontros do grupo focal e como resposta as entrevistas semiestruturadas coletiva:

- as expectativas que levaram os professores a participarem da formação para o AEB de alunos surdos;
- os modos como os professores perceberam e experienciaram a formação continuada para o AEB de alunos surdos.

## 5.1 CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES

Por meio do Quadro 2, pode-se visualizar algumas características dos participantes. Para isto, utilizou-se a letra “P”, seguida de número específico para indicar os participantes. Assim, denominaram-se estes de P1 a P15.

PARTICIPANTE	IDADE	SEXO	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	CARGO ATUAL NA ESCOLA
P1	47	M	Pedagogia	Psicopedagogia	Professora
P2	38	F	Pedagogia	Psicopedagogia	Professora
P3	30	F	Pedagogia	Não cursou	Professora
P4	40	F	Pedagogia	Psicopedagogia e Educação Especial (em curso)	Professora
P5	37	F	Pedagogia	Gestão escolar	Professora
P6	30	F	Pedagogia	Inclusão e Educação Especial (em curso)	Professora
P7	32	F	Geografia	Geografia do Brasil e Educação Especial	Professora
P8	28	F	Pedagogia	Alfabetização e Letramento	Professora
P9	36	F	Pedagogia	Inclusão (em curso)	Professora
P10	26	F	Pedagogia	Psicopedagogia Institucional e Clínica (em curso)	Professora
P11	53	F	Pedagogia	Não cursou	Professora
P12	46	F	Pedagogia	Educação Especial e Síndromes	Professora
P13	27	F	Pedagogia	Psicopedagogia e Educação Especial (em curso)	Professora
P14	34	F	Pedagogia	Psicopedagogia e Educação Especial (em curso)	Professora
P15	43	F	Pedagogia	Psicopedagogia e Educação Especial (em curso)	Professora

Fonte: A autora

Os dados gerais apresentados no quadro acima permitem averiguar algumas das características dos participantes envolvidos nesse estudo. Dentre estes se percebe que quinze participantes eram do sexo feminino. Quanto à idade destes, cinco participantes estavam na faixa etária de 20 a 30 anos, seis participantes na faixa etária de 30 a 40 e quatro participantes entre 40 e 50 anos.

Com relação à escolaridade dos participantes, verificou-se que quinze concluíram o Ensino Superior, sendo que dentre estes quatorze são graduados em Pedagogia e uma em Geografia. Um fator que pode ser atribuído ao interesse por de tantos professores pelo curso de Pedagogia é que nos anos 1990, o curso de graduação em pedagogia foi se constituindo como o principal campo para a formação de

professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental (BRITO, 2006, p. 04).

De acordo com a atual formação legal das Diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia, definidas pela Resolução n.º 1, 2006, do Conselho Nacional de Educação – CNE, este curso têm como finalidade oferecer formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (p, 10).

Outro fator, preponderante dos participantes terem cursado o Curso de pedagogia, pode ter sido a necessidade de atender as especificações da LDB/96, que propunha em seu artigo 87, que até o final da Década da Educação, em 2007, somente seriam admitidos para o exercício do magistério profissionais habilitados em nível superior ou formados em treinamento em serviço.

Averiguou-se ainda que seis participantes realizaram pós-graduação, indicando cursos como Psicopedagogia, Gestão Escolar, Inclusão e Educação Especial, Geografia do Brasil/Educação Especial, Alfabetização e Letramento e Educação Especial e Síndromes. Houve ainda sete que mencionaram estar cursando a pós-graduação. Os cursos anunciados por eles foram Psicopedagogia e Educação Especial, Psicopedagogia Institucional e Clínica, Inclusão e Educação Especial e Inclusão. Apenas, duas participantes mencionaram não ter cursado a pós-graduação.

A respeito dos cargos que os participantes ocupam nas escolas em que atuam constatou-se todos atuam como professores.

## **5.2. As expectativas que levaram os professores a participarem da formação continuada para o AEB de alunos surdos**

Os enunciados que serão apresentados neste eixo revelam as expectativas que levaram os professores a participarem dos encontros de grupo focal. Para Bakhtin (2003), a figura do interlocutor/ouvinte é considerada um elemento-chave, uma vez que o EU constrói seu discurso tendo em vista o caráter de *ativa compreensão responsiva* do outro (p. 262). Além disso, ainda de acordo com esse autor, o interlocutor pode se configurar na presença de uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo, um público mais ou menos diferenciado, adversários ou ser um outro totalmente indefinido (2003, p. 301).

Durante a primeira reunião de grupo focal, depois de ter sido apresentado o projeto de pesquisa e o termo de consentimento livre e esclarecido perceberam-se nos discursos iniciais dos professores a respeito da expectativa para participar de uma formação continuada para trabalhar com surdos. Já neste primeiro momento percebeu-se tensões, conflitos e possibilidades em torno da inclusão deste (novo) sujeito com características linguísticas e pedagógicas particulares a ser inserido no ensino regular e, sobretudo, em classes comuns superlotadas com alunos que apresentam outras necessidades educacionais.

Optou-se por selecionar três falas que nos pareceram significativas para descrever esse contexto. Na primeira delas:

*[...] vejo nessa formação a oportunidade de vivenciar outros conhecimentos e até mesmo disseminá-los a outras escolas do município (P9).*

Esse enunciado revela um indício, entre outros manifestados durante a entrevista semiestruturada coletiva, de que os professores perceberam o processo de formação como uma possibilidade de prospectar a educação de pessoas surdas dentro da sua realidade de trabalho. Algo que Geraldi (2010, p. 110) já definiu como um “cálculo de possibilidades. Se o passado permitiu o presente, é com base na memória de futuro que selecionamos dentre as possibilidades do presente aquela que efetivamente será nossa ação (ou nossa opção)”.

Outra professora colocou a sua inquietação quanto à inserção deste projeto na escola frente todas as demais demandas educacionais de alunos existentes nesse espaço.

*[...] temos aqui bastante aluno com dificuldades, agora teremos que receber ainda alunos surdos (P7)?*

Nessa fala, percebemos que a identidade profissional se põe em crise quando o “ensinável” deixa de ser fixo. Por vezes, o conhecimento pronto, acabado, a ser ensinado, caracteriza o exercício da profissão, e de certa forma, identifica o professor.

Porém, enquanto não se abrir mão do ensinar, em benefício do aprender com o Outro – e não esqueçamos que o professor é também o Outro do aluno – não se construirão pontes entre a identidade perdida e as identidades possíveis do professor. Isto requer que re-definamos na prática concreta da escola: não uma casa de ensino, mas uma casa de aprendizagem (GERALDI, 2010, p.163).

Observou-se ainda, a dificuldade do P7 frente à situação imposta pela legislação de inclusão para “*todos*”, a partir de sua fala carregada de insegurança da mudança, é

como se previsse o fracasso, assim parece sentir-se ameaçado, julgando-se “incapaz de dar conta dessa demanda, despreparado e impotente frente a essa realidade que é agravada pela falta de material adequado, de apoio administrativo e recursos financeiros” (PEREIRA, 2008, p. 4).

Outra fala durante o primeiro encontro, destaca-se:

*[...] tive, certa vez, um aluno surdo em sala de aula. Na ocasião, não consegui atender as diferenças pedagógicas deste, mas agora, com essa formação posso obter esses conhecimentos (P13).*

Nessa terceira fala, podemos supor que essa participante viu nesta formação uma oportunidade de refletir sobre as questões linguísticas e pedagógicas que envolvem a surdez. Sob o mesmo ponto de vista, Geraldí (2010) destaca que é preciso, (re)compreender a vida, assumindo a irreversibilidade dos processos, deste modo este participante não percebe a formação como um problema a ser afastado, mas sim como uma inspiração para seu novo fazer.

Houve ainda professores que mencionaram que a adesão voluntária para participar da formação continuada para o AEB se deu para/como:

*[...] aperfeiçoamento profissional (P10);  
[...] possibilidade de crescimento profissional e pessoal (P11);  
[...] ampliar meus conhecimentos (12).*

Com base nessas colocações percebeu-se que o entendimento acerca da formação continuada é complexo e envolve diferentes concepções a respeito da educação e da própria definição de conhecimento. Ou seja:

*[...] entende-se que o conhecimento não está pronto, mas que se constrói nas interações entre os sujeitos, no acesso às informações, nas possibilidades dadas pelo contexto sócio-econômico, e nas necessidades individuais (SILVA, 2002, p. 33).*

Ainda nesse contexto autores como Oliveira; Silva; Cardoso e Augusto (2006, p. 548) destacam que:

*O desenvolvimento pessoal e profissional de um professor é um processo complexo e tecido conforme ele se posiciona em relação a múltiplas e, por vezes, contraditórias situações. Para tanto, contribuem também múltiplos e, por vezes, contraditórios significados, pontos de vista, valores morais, crenças expressos pelos discursos elaborados por vários interlocutores que se situam nos diferentes contextos criados nas instituições sociais, nos vários campos científicos, nas legislações, nas experiências sindicais etc.*

Outra professora explicitou além da motivação sua dúvida em relação ao uso da língua de sinais quando na inserção de alunos surdos na rede municipal de ensino:

*[...] entendo ser importante esta formação para o AEB, mas uma vez que a língua da escola, não é a língua de sinais, a qual demanda tempo para ser adquirida tenho minhas dúvidas a respeito (P4).*

Uma das hipóteses a ser levantada, diante da fala da P4, pode estar na associação entre a língua de sinais e a própria surdez, desconsiderando que cada surdo possui singularidades e diferenças, assim como os alunos ouvintes. Desse modo, aproveitou-se para esclarecer que a questão fundamental não está no uso da língua de sinais, mas sim em cada sujeito dentro de seu processo singular de aprendizagem.

Também acerca das expectativas de participar dos encontros do grupo focal, a maioria dos professores enunciou:

*[...] melhorar a prática em sala de aula, bem como novas metodologias. Entender melhor como se desenvolve os alunos com tais diferenças e/ou patologias apresentadas (P1).*

*[...] abrir novos horizontes em meu dia a dia (P2).*

*[...] ampliar o conhecimento (P3).*

*[...] as formações sempre nos ajudam conhecer melhor as situações, embora não tenha nesse ano alunos de inclusão (P6).*

*[...] melhorar a minha prática, inovar e ampliar meus conhecimentos (P8).*

*[...] entender e auxiliar na prática, ganho de experiências, ideias (P12).*

*[...] desenvolver melhor a prática (P14).*

*[...] melhorar a prática e obter conhecimentos (P5).*

*[...] contribuir para realizar os PTDs e aplicação dos mesmos, sendo que melhora o conhecimento da professora (P15).*

Um fato a notar nas falas desses professores é que dos quinze sujeitos participantes, apenas dois, P6 e P13 mencionaram terem tido alunos surdos em sala de aula. Logo, os demais componentes do grupo focal não tinham esta experiência, no entanto, aderiram voluntariamente o convite para participar da formação para o AEB de alunos surdos, em período noturno, quinzenalmente. Isto demonstra, de certa forma, o interesse que os professores têm com a própria formação, em especial, com a formação dos seus alunos/as, uma vez que, citaram melhorar o seu fazer pedagógico e obter/produzir conhecimentos.

Diante dessas proposições uma hipótese a ser considerar é que os professores têm consciência de que a formação que receberam inicialmente na Educação Básica e no Ensino Superior não foi satisfatória. Isto porque os processos de formação continuada, por vezes, são dificultados por conta dos problemas que envolvem a

formação inicial. Segundo Saviani (2011 p. 12) os Cursos de Formação de Professores são, ao mesmo tempo, extremamente restritos e demasiadamente extensivos. Sobre esse assunto o autor considera que:

A restrição diz respeito àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, marcada por expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais. (SAVIANI, 2011, p. 12).

As constatações do autor “aliadas às condições precárias da profissão, como o ambiente, as condições de trabalho, aos recursos materiais e à baixa remuneração dos professores” (p. 79-80) dificultam ainda mais os processos de formação.

Ainda sobre o tema, Cavalli (1992, p.243) apud Saviani (2011 p. 07-19) pondera que:

Os professores estão, na sua esmagadora maioria, agudamente conscientes da inadequação da formação profissional recebida; eles se sentem jogados na água sem que ninguém esteja preocupado em ensiná-los a nadar. De um lado, eles julgam quase sempre suficiente a preparação disciplinar obtida, mas se sentem desguarnecidos na linha de frente do conhecimento dos problemas educativos, dos processos de aprendizagem na idade evolutiva, das metodologias didáticas gerais (programação curricular, avaliação etc.) e das metodologias didáticas específicas da matéria ensinada.

Em suma, podem-se considerar ainda pelas falas dos professores que estes perceberam que a qualidade do trabalho docente está atrelada a sua formação. De acordo com Saviani (2011, p. 16):

O entendimento de que o trabalho docente é condicionado pela formação resulta uma evidência lógica, assumindo o caráter consensual do enunciado de que uma boa formação se constitui em premissa necessária para o desenvolvimento de um trabalho docente qualitativamente satisfatório. Inversamente, é também consensual que uma formação precária tende a repercutir negativamente na qualidade do trabalho docente.

### **5.3 Os modos como os professores perceberam e experienciaram a formação continuada para o AEB de alunos surdos.**

Neste eixo temático serão apresentados os modos como os professores perceberam e experienciaram a formação continuada para o AEB de alunos surdos. Para isto, os dados serão expostos em forma de tabela e analisados posteriormente. Com a

pretensão de clarificar esse estudo, subdividiu-se este eixo em duas temáticas, as quais serão mencionadas a seguir.

### 5.3.1 Aspectos positivos e negativos da formação continuada ofertada para o atendimento educacional bilíngue de alunos surdos

**TABELA 1 - ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADA PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL BILÍNGUE DE ALUNOS SURDOS**

<b>RESPOSTAS</b>	<b>NÚMEROS DE PROFESSORES</b>	<b>PORCENTAGEM (%)</b>
Positivos	15	100
Negativos	8	53,33

FONTE: A autora

Por meio da interpretação dos dados mostrados na Tabela 1, pode-se constatar que quinze (100%) dos participantes apontaram ter sido positiva a formação continuada ofertada para o atendimento educacional bilíngue de alunos surdos. Houve ainda oito professores (53,33%), que além de terem mencionados os pontos positivos também apontaram os aspectos negativos desta formação.

Com efeito, os desdobramentos das respostas das entrevistas semiestruturadas foram organizados a partir do conjunto de enunciados produzidos pelos professores que foram divididos em quatro itens que representam os aspectos positivos.

1) *Contribui para o aprendizado* – foi enunciada por nove professores, totalizando (60%);

2) *Acrescentou para o desenvolvimento profissional e pessoal* – foi mencionada por quatro professores, totalizando (26,66%);

3) *Enriqueceu a prática docente* – foi proferida por três professores, totalizando (20%);

4) *Possibilitou a reflexão em torno da surdez e do AEB para surdos* – foi apontada por um professor (6,66%).

Essas considerações levam a supor que a formação ao contribuir para o aprendizado dos participantes, os permite utilizar estes conhecimentos adquiridos na sua prática docente. Sobre esse assunto, ressalta Saviani (2011, p.18) que:

Com um quadro de professores altamente qualificados e fortemente motivados no exercício de sua atividade profissional, a qualidade do trabalho

pedagógico necessariamente se elevará. E estará resolvido o problema da qualidade da educação, tão debatido nos dias atuais.

Além disso, segundo Saviani (2011, p.16)

A formação dos professores se dá, também, como um trabalho docente por parte dos formadores. Portanto, se as políticas educativas, como regra geral, não priorizam o provimento de condições adequadas para a realização do trabalho docente, também os cursos de formação dos professores se desenvolverão em condições insatisfatórias, o que resultará numa formação igualmente insatisfatória.

O professor, ao rever a sua prática por meio de atividade dialógica coletiva com formação teórica sólida, deixa de ser apenas um mero executor de tarefas pré-estabelecidas para, a partir disso pensar ações que o levem a participar ativamente do seu processo de formação. Ou seja, o professor, nesse contexto, passa sentir-se como sujeito do processo da formação.

Na sequência, observaram-se oito relatos dos professores quanto aos aspectos negativos da formação continuada ofertada para o atendimento educacional bilíngue de alunos surdos. Com efeito, os desdobramentos das respostas das entrevistas semiestruturadas foram organizados a partir do conjunto de enunciados produzidos pelos professores em quatro itens que representam os aspectos negativos.

1) *Inserção de (mais) profissionais surdos na formação* – foi mencionada por três professores, totalizando (26,66%);

2) *(Mais) Temas a respeito da língua de sinais* – foi apontada por dois professores, totalizando (13,33%);

3) *(Mais) Tempo de duração da formação* – foi comentada por dois professores, totalizando (13,66%);

4) *(Mais) Temas relacionados ao dia-a-dia do aluno surdo* – foi relatada por um professor (6,66%).

Com base nos dados anunciados no primeiro item – *Inserção de (mais) profissionais surdos na formação* e no segundo – *(Mais) Temas a respeito da língua de sinais* – pode-se considerar que os professores apresentaram o desejo de conviver mais com profissionais surdos. Esse fato é bastante importante, pois parece demonstrar que os sujeitos participantes estão muito interessados na formação, mas precisam talvez conviver mais de perto com surdos e com a língua de sinais a fim de sentirem-se preparados, para de fato terem alunos surdos em suas salas de aula.

Tal interesse também pode ser revelado no terceiro item – *(Mais) Tempo de duração da formação* – e no quarto – *(Mais) Temas relacionados ao dia-a-dia do aluno*

*surdo* – quando os sujeitos participantes mencionam que faltaram informações sobre o tema e que o tempo não foi suficiente, parecem com isso declarar que apenas oito encontros não são suficientes para que de fato sintam-se seguros para atuar em sala de aula com essa parcela surda da população.

Ainda sobre esse último item quando o sujeito participante solicita (mais) temas relacionados ao dia-a-dia do aluno surdo, pressupõe-se que o entendimento do movimento de formação profissional se constitui quando há um significado para quem dele participa (SILVA, 2002) possivelmente esse sujeito por não ter ainda um aluno surdo, não conseguiu relacionar a formação a sua prática diária. Sobre isso a autora discorre:

O significado é expresso através da linguagem que traz consigo conhecimentos anteriores ao momento, que é único e que será diferente depois. Essa compreensão permite ver a formação como trajetória dos educadores na busca de novos conhecimentos para a construção da sua competência profissional (p. 2).

A formação de professores segundo McLaren (2000, p. 28) deve ser dotada:

[...] de conhecimentos, habilidades e de valores dos quais eles vão precisar, não apenas para articular suas próprias vozes, mas para entender tais vozes e encorajar os estudantes a transformarem-se em agentes sociais coletivos.

Também sobre esse assunto, convém destacar que a formação consiste em um processo permanente, contínuo e dialógico (BAKHTIN, 1992). Além disso, esta se constitui em um movimento de interação entre os sujeitos - pesquisadores e participantes – com leituras e também reflexões sobre a sua prática. “A formação, sob esta perspectiva, é sempre uma construção coletiva e individual, ou seja, a subjetividade só existe a partir do coletivo e do social” (KRAMER, 1995, p. 113). Segundo Faraco (2009) referindo-se as proposições do círculo de Bakhtin, somos singulares de ponta a ponta, mas também sociais de ponta a ponta.

É preciso, pois, quanto a formação continuada não considerar o corpo de conhecimentos hoje disponíveis como um pacote fechado. Isso quer dizer, como um conjunto fechado, verdadeiro e imutável (GERALDI, 1999). É preciso, ainda, compreender que a formação deve levar em conta o tempo, espaço e a transitoriedade dos acontecimentos. Esta, por sua vez, segundo Geraldi (1999, p. 206) deve incorporar “a relatividade e a descontinuidade de seus conceitos, a subjetividade de seus processos de construção e a incorporação do acaso e da historicidade na sequência dos acontecimentos.”

### **5.3.2 Temas não contemplados nessa formação que julga importante serem abordados na próxima etapa**

A segunda etapa desse projeto prevê a contratação de profissionais especializados (Tradutor-intérprete de Libras/Língua Portuguesa e Professor/instrutor surdo), o aprofundamento de questões que envolvem o AEB em Libras (Ensino das disciplinas em Libras), em especial, o português como segunda língua e o AEE de Libras (Ensino da língua de sinais). Isto tudo foi inclusive exposto na primeira reunião do grupo focal quando apresentado o projeto de pesquisa e o termo de consentimento livre e esclarecido e também trabalhado durante os demais encontros do grupo focal realizados no segundo semestre de 2012. Convém esclarecer que o ensino de Libras foi ministrado em paralelo aos encontros do grupo focal por meio de oficinas, quinzenalmente, no período noturno.

Este projeto de pesquisa prevê ainda o aprofundamento dos temas e questões anteriormente discutidas nessa formação (QUADRO 1), deste modo entende-se que nessa primeira etapa tínhamos o papel de estreitar a distância entre o universo que aloca a educação de alunos surdos (educação especial) e a educação de alunos ouvintes (escola regular), uma vez que apenas dois participantes mencionaram ter tido contato com alunos surdos. Cabe ainda ressaltar que o projeto em questão ficou disponível na escola para que em qualquer tempo os sujeitos participantes da pesquisa pudessem acessá-lo.

Eis que por surpresa da equipe de pesquisadores, no sétimo encontro como resposta dada pelos professores as entrevistas semiestruturadas coletivas a respeito dos temas que deveriam ser contemplados nessa formação que julga importante serem abordados na próxima etapa obtiveram-se as seguintes enunciações:

*[...] que o educador possa presenciar uma aula, onde esteja inserido um aluno com dificuldade auditiva e ou surdo. Garantir as formações continuadas na área da surdez no horário de trabalho. Garantir os profissionais especializados (P1).*

*[...] Funcionamento da escola bilíngue e os profissionais capacitados (P2).*

*[...] A presença de surdos que utilizam Libras (P3).*

*[...] Tradutor-intérprete de Libras/LP e instrutor surdo (P4).*

*[...] (Mais) conteúdos sobre avaliação dos alunos surdos (P5).*

*[...] Escola polo funcionando com profissionais especializados (P6).*

*[...] (Mais) materiais de apoio para fixação dos temas discutidos (P7).*

*[...] Mostrar como é realmente a realidade de uma pessoa surda, levar os alunos do curso a conhecer ter contato com as pessoas surdas e todos os profissionais envolvidos neste trabalho (projeto) (P8).*

*[...] Que uma pessoa surda seja convidada para estar conosco em todos os encontros e que o tradutor esteja também sempre presente (P9).*

*[...] Ter oportunidade de comunicação em Libras com profissionais da área de conhecimento (matemática, geografia, etc.) (10).*

*[...] Oficinas com alunos surdos para vivenciar a sala de aula (P11).*

*[...] Incorporar a formação continuada em horário (turno) de trabalho (P12).*

*[...] Contato com profissionais já com conhecimentos na área da surdez para troca de experiências, instrutor surdo (P13).*

*[...] Que realmente se efetive a formação com profissional adequado para a área (P14).*

*[...] Que tenha mais formações voltadas à surdez em horário de trabalho (P15).*

Chamou a atenção o fato dos professores terem retomado itens pontuais do projeto, que haviam sido apresentados durante o primeiro encontro, no sétimo encontro e, além disso, tais professores apresentaram mais temáticas para a formação continuada. Tais fatos, podem, portanto, demonstrar que os participantes sentiram-se empoderados por terem sido ouvidos, e com isso apresentaram novas propostas.

Com efeito, os desdobramentos das respostas das entrevistas semiestruturadas foram organizados a partir do conjunto de enunciados produzidos pelos professores que foram divididos em seis itens para serem analisados.

1) *Conhecer espaços escolar e social frequentados por pessoas surdas* – foi mencionado por cinco professores, totalizando (33,33%);

2) *Contratação de profissionais especializados* – foi apontada por três professores, totalizando (20,00%);

3) *Formação em horário (turno) de trabalho* – foi indicada por três professores, totalizando (20,00%);

4) *(Mais) Conteúdos sobre avaliação dos alunos surdos* – foi relatada por um professor (6,66%);

5) *(Mais) Materiais para fixação dos temas discutidos* – foi abordado por um professor (6,66%);

6) *Funcionamento da escola polo* – foi comentado por três professores (20,00%).

Com base nos dados anunciados no primeiro item – *Conhecer espaços escolar e social frequentados por pessoas surdas* e no segundo item – *Contratação de profissionais especializados* – pode-se considerar que os professores apresentaram o desejo de ampliar a interação/experiência com pessoas surdas e profissionais envolvidos. Esse fato é de suma importância, pois se disponibilizaram a frequentar a formação antes mesmo de terem alunos surdos e profissionais especializados inseridos na escola, e especialmente a conhecer espaços onde um trabalho com surdos já esteja sendo realizado. Concorda-se com Araújo (2004) quando descreve que:

[...] não é possível uma educação crítica sem alteridade. O sujeito só se compreende a si mesmo em relação com outro, em interação. Só posso compreender-me dentro de mim mesmo se reconheço um outro que não sou eu, se me deparo com a estranha presença do outro; minha realidade só toma sentido para mim mediante o (re) conhecimento da realidade de um outro (ARAÚJO, 2004, p. 10).

Sobre esse aspecto, destaca Bakhtin (1988, p.9):

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, contemplar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento.

Além disso, percebeu-se nesse item que os professores puderam pensar e visualizar o que mais precisava ser feito para que a formação melhorasse na próxima etapa. Como primeira hipótese é possível pensar que estes professores se percebem, de fato, como integrantes da formação, pois teceram opiniões a respeito da mesma, reafirmando com isso a atitude responsiva ativa dessa interação. Segundo Bakhtin (2000) em uma relação existem dois sujeitos: o locutor e o interlocutor. O locutor não deseja ao perguntar ao seu interlocutor uma resposta passiva, ao contrário, espera o retorno do que foi dito. Nessa rede de interação dialógica o locutor procura instigar uma resposta do interlocutor a fim de influenciá-lo por meio de convencimento. Ou seja, essa é a principal característica da enunciação, pois “logo de início, o locutor espera deles (ouvintes) uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta” (BAKHTIN, 2000, p. 320). Segundo esse autor, “nada é mais terrível do que a irresponsividade (a falta de resposta)” (BAKHTIN, 2000, p. 356).

Nesse sentido, a palavra pode ser comparada a uma ponte lançada entre mim e os outros “se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 1995, p. 113).

Outro fator a respeito dos professores terem se percebido como parte integrante da formação pode ser observado no terceiro item – *Formação em horário (turno) de trabalho*. Nesta resposta os participantes evidenciaram que estão pensando e visualizando temáticas a serem contempladas na próxima etapa, e que, além disso, estão sugerindo condições que viabilizem o seu processo de formação, tal como a formação no seu turno de trabalho. Essa resposta parece indicar um desejo real de ter alunos surdos em sala de aula, já que alguns participantes se propõem a realizar tal formação no mesmo horário em que dão aula, supõe-se então que irão sair de sala de aula e passar por um processo de formação e que só depois disso retornarão para sala de aula.

Pode-se dizer ainda que os sujeitos participantes demonstraram não considerar o corpo de conhecimentos hoje disponíveis nessa formação como um pacote fechado. Ou seja, como um conjunto fechado, verdadeiro e imutável (GERALDI, 1999). Pois parecem ter compreendido que a formação deve levar em conta o tempo, espaço e a transitoriedade dos acontecimentos. Esta por sua vez, segundo Geraldi (1999, p. 206) deve incorporar “a relatividade e a descontinuidade de seus conceitos, a subjetividade de seus processos de construção e a incorporação do acaso e da historicidade na sequência dos acontecimentos”.

Essas afirmações também podem ser estendidas ao quarto item – *Avaliação dos alunos surdos* – e ao quinto item – (Mais) *Materiais para fixação dos temas discutidos*, pois se percebe no conjunto dessas enunciações que os professores estão reivindicando a ampliação e o aprofundamento dessas temáticas para próxima etapa.

Ainda sobre esse assunto no sexto item - *Funcionamento da escola polo*, pode-se considerar que os professores assumiram a posição autoral quando reivindicaram que se efetive, de fato, a escola polo bilíngue para alunos surdos. Pois, na perspectiva sócio-histórica o sujeito deve entender-se único e insubstituível, pois quando se percebe singular é que se reconhece “estar ocupando um lugar único que jamais foi ocupado por alguém e que não pode ser ocupado por nenhum outro” (FARACO, 2009, p. 21). Desse modo, Festa (2012, p. 93) baseada em Bakhtin (2000) acrescenta:

[...] pela unicidade, o sujeito é compelido a assumir uma atitude, a se posicionar perante sua história como autor dela, ser ativo e capaz de realizar enunciações perante os outros que não poderão assumir seu lugar em tais

realizações. Essa é a tomada de posição autoral. Assim como o sujeito é singular, também é social. Sua consciência individual parte da construção coletiva e na interação com outros sujeitos também dotados de suas próprias histórias e, povoado de outras vozes sociais, gera diferentes modos de significar o mundo.

O suporte teórico baseado nos conceitos de linguagem postulados por Bakhtin possibilitou a pesquisadora “[...] compreender o dito e o presumido, o dito e o não dito” (KRAMER, 1994, p. 78). Pois, o dizer e o não dizer não são feitos no vazio, “trazem consigo significantes marcos históricos e conceitos atrelados que foram construídos no decorrer do tempo” (FESTA, 2012, p. 99).

Por meio das estratégias dialógicas utilizadas nos encontros do grupo focal, as falas dos participantes apontaram preliminarmente questões significativas e essências que precisam ser trazidas para o centro do debate quando se pensa e planeja a formação continuada de professores (SILVA, 2012).

Nos limites deste trabalho, percebeu-se que nos processos de formação os professores precisam levar em conta a

[...] estrutura e acontecimento: nem o exatamente fixado, nem a liberdade em ato. Sujeitos ao mesmo tempo, à língua e à história, ao estabilizado e ao irrealizado, os homens e os sentidos fazem seus percursos, mantêm a linha, se detêm junto às margens, ultrapassam limites, transbordam, refluem. ORLANDI (1999, p. 53).

Percebeu-se ainda que

Identidade é uma construção permanentemente (re)feita que busca determinar especificidades que estabeleçam fronteiras identificatórias com o outro, bem como obter o reconhecimento de sua pertinência pelos demais membros do grupo social ao qual pertence. (SANTANA, 2007, p. 42).

No caso dos professores desta pesquisa, percebeu-se que eles se reconhecem como sujeitos coletivos que participam dos processos tanto de ensino dentro de sala de aula e da discussão do projeto político pedagógico quanto do seu processo de formação. Pois, para compreender o seu processo de formação é necessário que os professores se considerem como parte integrante desse movimento, social, dinâmico e contraditório. É imprescindível, portanto, que os professores passem a refletir primeiramente sobre as questões do seu cotidiano para *a posteriori* refletir sobre seu processo de formação.

Com base em toda a análise dos dados concorda-se com Geraldini et al. (1999, p.203) quando sintetiza que:

Sem dúvida, a oportunidade de reflexão, posterior aos acontecimentos, melhor os “enquadra”, mas certamente é no acontecimento que se é criativo, porque se está *diante* e *no* processo da vida. Em certo sentido, a reflexão, porque exige distanciamento, propicia um momento “artificial” relativamente às exigências do cotidiano, mas também torna o que se *passou* algo que nos

*aconteceu.* A criação e a invenção no cotidiano somente são reconhecidas como tais na reflexão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos capítulos dessa dissertação evidenciamos parte da história da educação brasileira, especialmente no que tange a formação de professores. Com relação à formação inicial proposta por nós, levamos, a todo o momento, em consideração a maneira como os profissionais da educação se percebem no processo educacional e como são capazes de interagir em seu ambiente de trabalho.

Perceberam-se nos dados anteriormente demonstrados que a maioria dos professores se colocou, enquanto agente ativo, no/do seu processo de formação. Porém, o ensino no país ainda faz com que o professor, na maioria das vezes, não se considere uma parte ativa e integrante do processo educacional. Com base nisso, existe uma dificuldade ao falar em formação continuada, uma vez que o próprio professor ainda não se percebe e por vezes não é percebido como um transformador social. Isto se deve ao fato de que "o conhecimento, ao mesmo tempo em que, é exigido pelo desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais, torna-se um obstáculo ao funcionamento da sociedade. Daí o objetivo de neutralizar o que de perigoso ele possa conter". (CURY, 1986, p. 184)

Na verdade, isto implica admitir que a educação é utilizada como meio de dominação, uma vez que promove uma deturpação da realidade social vivida, tanto para o professor, quanto para o aluno. O que, de certa forma, envolve a sociedade como um todo e não só os sujeitos diretamente ligados à educação. Ou seja, é como se a educação fosse uma roda gigante, ao mesmo tempo em que, a formação é ofertada pelas instituições de ensino (o professor está em cima da roda vendo a paisagem), esta formação está atrelada a um movimento das forças produtivas (a roda concluí o seu percurso, com efeito, perde a visão do todo), o que faz com que o professor não consiga se perceber como um agente ativo na coletividade.

Nesta direção, esta pesquisa pretendeu indagar se as políticas educacionais de inclusão, em especial aquelas voltadas à educação de surdos, atendem às demandas e as necessidades individuais destes sujeitos e dos profissionais que também compõem esse universo escolar. Para tanto, o estudo se concentrou em problematizar o modo pelo qual as atuais políticas de formação inicial e continuada de professores estão preparando tais profissionais para atuarem na área da surdez. Como resultado percebe-se que a formação continuada pautada em práticas dialógicas significativas, ancorada numa perspectiva sócio-histórica da linguagem aliada às condições favoráveis da profissão,

como o ambiente, as condições de trabalho, aos recursos materiais e a remuneração condizente à profissão, podem se configurar como uma alternativa na promoção da qualidade do ensino e ressignificar a vida profissional e pessoal dos professores, de modo, a empodera-los, fazendo com que estes se reconheçam de fato como sujeitos ativos do/seu processo de formação.

Com base no objetivo da pesquisa, que visava analisar os modos como os professores perceberam e experienciaram a formação para o AEB, foi possível constatar nos limites deste trabalho – oito encontros – o impacto desse estudo no desenvolvimento das atividades dialógicas durante os encontros do grupo focal, ancoradas numa perspectiva sócio-histórica de linguagem. Como efeito, os professores perceberam a formação como positiva, pois entende-se que os aspectos negativos poderão ser revistos no decorrer da formação na próxima etapa. Além disso, os professores experienciaram a tomada de posição autoral quando se colocaram para tecer opiniões a respeito da mesma, reafirmando a atitude responsiva ativa dessa interação.

Ao buscar compreender o processo de formação de professores é preciso que seja considerada a singularidade como parte integrante desse movimento, social, dinâmico e contraditório para que os sujeitos participantes sejam capazes de se posicionar perante a sua história, como autores para, a partir disso, assumir o seu lugar de enunciação perante os outros que não poderão ocupar seu lugar em tais realizações (BAKHTIN, 2000). Assim, estes tomarão a sua posição autoral ao levarem em conta os marcos históricos e conceitos que já foram construídos com o decorrer do tempo.

Por meio deste estudo, houve ainda a possibilidade de mapear o local, os sujeitos e as necessidades específicas da comunidade escolar que através das falas dos participantes apontaram questões significativas e essenciais que precisam ser postas em debate quando se pensa e planeja a formação continuada de professores, neste caso específico, a fim de viabilizar o atendimento educacional bilíngue – AEB para alunos surdos.

Retomando a epígrafe do início do trabalho, o processo de formação apenas terá significado para os professores quando estes tiverem a oportunidade, com base em suas reflexões sobre sua biografia e o seu fazer cotidiano, de *entender* e não apenas de *explicar* o processo no qual estão inseridos. Sendo assim, cabe aos pesquisadores retomar esse processo a partir do que já foi preliminarmente posto, e (re) começar o trabalho com os professores a partir de um olhar para o outro, mas também para o outro de si.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Legislação

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em: <25/05/2014>.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: <25/05/2014>.

\_\_\_\_\_. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: <20.04.2014>.

\_\_\_\_\_. Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional " Sociedade Inclusiva" , realizado em Montreal, Quebec, Canadá). Digitado em São Paulo em 24 de setembro, 2001. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_inclu.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf)>. Acesso em: <20.04.2014>.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 19.402, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Publicado na **Coleção de Leis do Brasil** em 1930. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d19402.pdf>>. Acesso em: <20.04.2014>.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 19.402 de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. **Rio de Janeiro, 14 de novembro de 1930, 109º da Independência e 42º da República.** Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d19402.pdf>>. Acesso em: 25.01.2014>.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 19.850 de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial - 15/4/1931, Página 5799. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: < 28/05/2014>.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 68.908 de 13 de junho de 1971. Dispõe sobre Concurso Vestibular para admissão aos cursos superiores de graduação. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1970-1979/D68908.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D68908.htm)>. Acesso em: <25/05/2014>.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 3.298, de 20 de Dezembro de 1999 Regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa

Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3298-20-dezembro-1999-367725-norma-pe.html>>. Acesso em: <25/05/2014>.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm)>. Acesso em: <25/05/2014>.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 01, de 23 de dezembro de 2005.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do plano de metas Compromisso de Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 01, de 25 de abril de 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de julho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 01, de 14 de novembro de 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 186, de 09 de junho de 2008. Aprova o texto da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo, assinado em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 01, de 10 de junho de 2008.

\_\_\_\_\_. [Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.](#) **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado**, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)>. Acesso em: <25/05/2014>.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Estabelece a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica. Disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em:<25/05/2014>.

\_\_\_\_\_. [Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.](#) **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em:<25/05/2014>.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 52.785/2011 Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBS na Rede Municipal de Ensino. Publicado na Secretaria do Governo Municipal, em 10 de novembro de 2011. **Diário Oficial da União**, São Paulo, 10/11/2011.

\_\_\_\_\_. Lei 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Registrada na Chancellaria-mór do Imperio do Brazil a fl. 85 do Livro 1º cartas, leis, e alvarás.- Rio de Janeiro, 31 de Outubro de 1827.- Demetrio José da Cruz. **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827**, Página 71 Vol. 1 pt. I (Publicação Original). Disponível em:< [http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html)> Acesso em: <20.04.2014>.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 01, de 27 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sôbre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Disponível em:< <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=117865>> Acesso em:< 28/05/2014>.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Reforma universitária. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-norma-pl.html>>. Acesso em:< 25/05/2014>.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 01, de 12 de agosto de 1971. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)>. Acesso em:< 25/05/2014>.

\_\_\_\_\_. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6545.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm)>. Acesso em:< 25/05/2014>.

\_\_\_\_\_. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm)>. Acesso em:<25/05/2014>.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.859/1994 que modificou os dispositivos da Lei 6.494/1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8859.pdf>>. Acesso em:< 25/05/2014>.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 01, de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm). Acesso em: < 25/05/2014>.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 01, 10 de janeiro de 2001.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 01, de 25 de março de 2002.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.836, de 09 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família, altera a Lei nº 10.689, de 13 de junho de 2003, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 01, de 12 de janeiro de 2004.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.845, 05 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 de março de 2004, 183º da Independência e 116º da República, 08 de março de 2004.

\_\_\_\_\_. [Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010](#). Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm)>. Acesso em: <25/04/2014>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC: SEESP. 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. MEC: SEESP. 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela **Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007**. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)>. Acesso em: <20.04.2014>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC: SEESP. 2008.

\_\_\_\_\_. Parecer CEB nº 01/99. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio. Câmara ou Comissão: CEB. Aprovado em: 29/1/99. **Diário Oficial da União** de 13/04/1999.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP nº 5/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia. Reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3/2006. **Diário Oficial da União** de 15/05/2006.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 13, de 03 de junho de 2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 01, 24, de outubro de 2009.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 1793, de 16 de dezembro de 1994. Complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais. Ministério da Educação e da Cultura - MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>>. Acesso em: < 25/05/2014>.

\_\_\_\_\_. Portaria 2.678, de 24 de setembro de 2002. Grafia Braille para a Língua Portuguesa, CDU 376.352. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005. Instituir o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/legislacao/Portaria931\\_NovoSaeb.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf)>. Acesso em: < 28/05/2014>.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 02/2001. - Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: < 20/04/2014>.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, decorrente do Parecer 9/2001. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: < 25/05/2014>.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. **Conselho Nacional de Educação - CNE.** Câmara de Educação Básica – CEB, 2002.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 que, em decorrência dos Pareceres 5/2005 e 3/2006. **Instaura as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: <25/05/2014>.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 1, 2006, do Conselho Nacional de Educação – CNE. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB 04/2009 **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: < 25/05/2014>.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 04, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 01, 14, de julho de 2010.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 07, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 01, 15 de dezembro de 2010.

## **Bibliografia**

ANDALÓ, Carmem S. de A. **Fala, professora!** repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2ª ed. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia Geral e do Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2008.

ARAÚJO, Sônia M. S. **Cultura e educação: uma reflexão com base em Raymond Williams, 2004**. UFPA. GT: Movimentos Sociais e Educação, n. 03. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt03/t0315.pdf>>. Acesso em: <28/05/2014>.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara. Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 11. ed. , 2004.

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBIERI, Marisa R.; CARVALHO, Célia P. de; UHLE, Águeda B. **Formação Continuada dos Profissionais de Ensino: Algumas Considerações**. Cadernos Cedes, Campinas (SP): Papyrus, nº 36, 1995.

BOAVENTURA, Elias. **Ênfases históricas do projeto de educação metodista no Brasil em seus primórdios**. Simpósio Internacional Processo Civilizador. 1, 2, 3 e 4 de abril de 2007. Campinas, SP, Brasil, 2007.

BUENO, José Geraldo S. **Surdez, linguagem e cultura**. Cad. CEDES, vol.19, n. 46, Campinas, Sept. 1998.

BRITO, Rosa M. **História do Curso de Pedagogia no Brasil**. Dialógica (Manaus. Online), v. 01, p. 23-32, 2006.

CANDAU, Vera M. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CASTRO, Cláudio de M. (2003). **As três leis do Império Tupiniquim**. Revista Veja, São Paulo, Abril, ed. 1825, ano 36, n. 42, p. 20, 22/28 out. 2003. Coluna Ponto de Vista.

CERQUEIRA, Aliana G. C.; CERQUEIRA, Aline. C.; MENDES, Patrícia A.; SOUZA, Thiago C. **A trajetória da LDB: um estudo crítico frente à realidade brasileira**. In: XX Ciclo de Estudos Históricos, 2009, Ilhéus. Anais do XX Ciclo de Estudos Históricos, 2009.

COSTA, Angela E. ; JÚNIOR, Clodoaldo M. dos S. **Necessidades Especiais no Ensino Superior: Inclusão ou Exclusão? Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 23, n. 2, p. 185-194, abr./jun, 2013.

CHISTÉ, Bianca S. **O diálogo entre saberes docentes e a cultura escrita como fator importante para a apropriação da cultura local**. Revista EXITUS, vol. 01, nº 01, Jul./Dez. 2011.

CUNHA, Luiz A. **O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000.

CURY, Carlos R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986. (Coleção Educação Contemporânea).

\_\_\_\_\_. A formação docente e a educação nacional, 2010. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselheiro.pdf>.> Acesso em: 28/05/2014.

DAMÁZIO, Mirlene F. M. **Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez**. SEESP/SEED/MEC. Brasília: DF, 2007.

DICKEL, Adriana. **Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate**. In: GERALDI, Corinta. M. G.; FIORENTINI, Dario.; PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs.). (1998). **Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

DESTRO, Martha R. P. Educação Continuada: visão histórica e tentativa de conceitualização. Campinas: CEDES/PAPIRUS, Cadernos CEDES, n. 36, p. 37- 45, 1995.

DUARTE, Newton **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor** (por que Donald Schön não entendeu Luria). Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 83, 2003.

FACCI, Marilda G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-reflexivo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FARACO, Carlos A. **Linguagem & diálogo. As idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FERREIRA, Diego J. **UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ENTRE AS POSSIBILIDADES E AS AÇÕES** propositivas. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2007.

\_\_\_\_\_. **Profissionalização do Magistério e Universidade:** contributos da formação continuada? Anais do XIV Endipe. CD-ROM, 2008.

FERRO, Maria da G. D. **O Plano Nacional de Professores da Educação Básica (PARFOR) no âmbito da UFPI: Realidade, Perspectivas e Desafios de um percurso em construção.** In: VI Colóquio Nacional da AFIRSE Seção Brasileira, 2011, Teresina. VI Colóquio Nacional da AFIRSE - Pesquisa em Educação: Múltiplos Referenciais e Suas Práticas (7, 8, 9, 10 de novembro em Teresina-PI). Caderno de Resumos. - Teresina, Editora da Universidade Federal do Piauí, 2011. Teresina: Editora da Universidade Federal do Piauí, 2011. v. I. p. 138-139.

FESTA, Priscila S. V. **Youtube e surdez:** análise de discursos de surdos no ambiente virtual. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação). Universidade Tuiuti do Paraná – UTP. Curitiba: 2012.

FILHO, Lorival L. L. **O desafio da inclusão escolar:** revisão de literatura. Universidade Estadual da Paraíba. Trabalho de Conclusão de Curso. Campina Grande, 2011.

FREITAS, Helena C. L. de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out, 2007.

FREITAS Maria T. de A. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.** Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 21-39, julho/ 2002.

FUZZI, Ludmila P. **Metodologia Científica:** Pesquisa de campo, normas, arquivologia, artigos científicos e outros. Disponível em: <http://profludfuzzimetodologia.blogspot.com.br/2010/03/o-que-e-pesquisa-decampo.html> Acesso em: 04 de abril de 2014.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Atratividade da Carreira Docente no Brasil. Relatório Preliminar. São Paulo: SP, Out., 2009.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. (2004). **Política para educação de Surdos no Estado de Santa Catarina.** São José: FCEE, 2004, 33p. Disponível em: <[http://www.cultura-sorda.eu/resources/Politica\\_Educacao+\\_Surdos\\_Estado+\\_Santa\\_Catarina\\_BRASIL.pdf](http://www.cultura-sorda.eu/resources/Politica_Educacao+_Surdos_Estado+_Santa_Catarina_BRASIL.pdf)>. Acesso em: <28/05/2014.>

GATTI, Bernadete A.; MELLO, Guiomar. N.; BERNARDES, Nara. M. G. **Algumas considerações sobre o treinamento do pessoal de ensino.** Caderno de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, out. 1972.

GATTI, Bernadete A. **Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação, jan/abril., vol. 13, n. 37, 2007. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/208.pdf>> Acesso em: <28/05/2014>.

GERALDI, João W.; SILVA, Lilian L. M.; FIAD, Raquel S. “**Linguística, Ensino da Língua Materna e Formação de Professores**”. In: DELTA, vol 12, nº s 2, PP. 307-326, 1996.

GERALDI, João W.; MOYSÉS, Maria A. A.; COLLARES, Cecília A. L. **Educação continuada: A política da descontinuidade.** Educação & Sociedade, vol. 20 n. 68, Campinas, Dec, 1999.

GOMES, Sandra R. Resenha de “**Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**” de Bernadete Angelina Gatti. Eccos Revista Científica, volume 7, nº 2, julho – dezembro, 2005, p. 486 – 489, Universidade Nove de Julho, Brasil, 2005.

GOULART, Cecília. **Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e para a prática.** In: FREITAS, Maria T.; SOUZA, Solange J.; KRAMER, Sônia. (Org.). Ciências humanas e pesquisa. São Paulo: Cortez, 2003. (Questões da Nossa Época, v.107), 2003.

GUARINELLO, Ana C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos.** São Paulo: Plexus, 2007. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/viewFile/11719/8442>>. Acesso em: <20.04.2014>.

KNECHTEL, Maria. do R. **Educação Permanente: da reunificação alemã a reflexões e práticas no Brasil.** Curitiba: Editora da UFPR, 1995.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso.** São Paulo: Ática, 1989.

LIMA, Jorge M, A. de. **O papel de professor nas sociedades contemporâneas.** Educação, Sociedade & Culturas, nº 6, 1996, p. 47-72.

MAINARDES, Jefferson. **Escola em ciclos, processos de aprendizagem e intervenções pedagógicas: algumas reflexões.** In: FETZNER, Andréa R. Ciclos em revista, v. 3: a aprendizagem em diálogo com as diferenças. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

MARIN, Alda. J. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções.** Cadernos Cedes, 1. ed., 1995, n. 36.

MEDIANO, Zélia D. **A formação em serviço do professor a partir da pesquisa e da prática pedagógica.** Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v. 21, 1992.

\_\_\_\_\_. **A formação profissional de professores em serviço.** Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v. 26, 1998.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. In: prefácio por Emir Simão Sader. São Paulo: Boitempo, 2008.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

MIZUKAMI, Maria da G. N. e Outros. **Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação**. São Carlos (SP): EDUFSCar, 2002.

MOREIRA, Carlos E. **Formação continuada de professores: entre o improvisado e a profissionalização**. Florianópolis: Insular, 2002.

NETO Otávio C.; Moreira Marcelo R.; SUCENA Luiz F. M. **Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação**. XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, realizado em Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil, de 4 a 8 de novembro de 2002.

NOVELLI, Giseli. **Currículos dos módulos e educação profissional técnica: crítica da formação para o mercado de trabalho**. Tese (Doutorado em Educação). História, Política, Sociedade. PUCSP, 2010.

NÓVOA, António. **Concepções e práticas de formação contínua de professores**. In: **Universidade de Aveiro: Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro, 1991.

NUNES, Márcia T. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: MEC, Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1962.

OLIVEIRA, Maria L. de. "Reconstruindo a escola pública". In: **Departamento Técnico-Pedagógico. Divisão de Produção de Materiais e publicações. Política de capacitação dos profissionais da educação**. Belo Horizonte: FAE/ IRHJP, 1989.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de; SILVA, ANA P. S.; CARDOSO, Fernanda M.; AUGUSTO, Silvana de O. **Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 547-571, set./dez. 2006.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

PEDROSO, Roselini de J. **Perspectiva crítico-reflexiva na formação continuada de professores da Educação Básica: trabalho de formação continuada realizado no município de Telêmaco-Borba-PR**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1998.

PINHEIRO, Petrilson A. A narrativa autobiográfica num programa televisivo religioso: um meio de (re)construção sócio-discursiva de gênero e masculinidades. In: **Revista Entrelinhas**, São Leopoldo (RS). Ano III, nº 2, jul/dez 2006. Disponível em: <<http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=5&s=9&a=32>>. Acesso em: <21/03/2014>.

QUADROS, Ronice M. de. **O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

QUEIROZ, Carlos A. L.; RODRIGUES, Edile M. F. Novos Rumos do ensino religioso para a educação básica. In. Ciberteologia. Ano IX, n. 41, 28 – 45, 2013.

POKER, Rosimar B. **Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas**: uma proposta de intervenção educacional. UNESP, 363p. Tese de Doutorado, 2001.

RIBAS, Marina H. **Construindo a competência**: processo de formação de professores. Olho d'água: São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores**: escolas, práticas e saberes. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2005.

RIBEIRO, Maria L. S. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 12.<sup>a</sup> Ed..São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

\_\_\_\_\_. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 20.<sup>a</sup> Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

ROSSI, Renata Apda. **Libras no Ensino Superior**. Revista de Educação. Vol. 13, nº 15, Ano, 2010. Faculdade Anhanguera de Taubaté, 2010.

SANTANA, Ana P. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTANA, Ana P.; GUARINELLO, Ana C.; BERGAMO, Alexandre. **A clínica fonoaudiológica e a aquisição do português como segunda língua para surdos**. **Distúrb Comun**, São Paulo, 25(3): 440-451, dezembro, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5 ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1999. (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Formação de professores no Brasil**: dilemas e perspectivas. Poésis Pedagógica - V.9, N.1 jan/jun.2011; pp.07-19, 2011.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado**: pessoa com surdez. SEESP/MEC, Brasília: DF, 2007.

SILVA, Ceris S. R. da; FRADE, Isabel C. A. da S. **Formação de professores em serviço**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, 3, (13), 31-37, jan-fev - 1997.

SILVA, Geraldo B. **A educação secundária: perspectiva histórica e teórica**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. v. 94. (Atualidades Pedagógicas).

SILVA, Maria Apda. de O. **Formação continuada**: um olhar diferenciado. Dissertação (Mestrado em Educação). BLUMENAU – FURB: 2002.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SOARES, Kátia. C. D. **Trabalho docente e conhecimento**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas em educação especial**. Salamanca, 1994.

VALENTIN, Silvana M. L.; GUARINELLO, Ana C.; BACKES, Daline; LUSTOSA, Sandra S. (2013). **Algumas considerações sobre a interface entre a língua portuguesa e a libras sob uma perspectiva bilíngue**. Revista Trama - Volume 9 - Número 18 - 2º Semestre de 2013.

XAVIER, Maria E. S. P.; RIBEIRO, Maria L. S.; NORONHA, Olinda M.. (1994). **A escola no Brasil**. São Paulo : FTD, 1994. (Coleção Aprender & Ensinar).

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas, Mercado das Letras: Associação de Leitura no Brasil, 1998.

## ANEXO 1

SOCIEDADE EVANGÉLICA  
BENEFICENTE DE CURITIBA -  
PR



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Projeto Escola Pólo Bilíngue para Surdos João Batista Salgueiro - Piraquara

**Pesquisador:** MARTA REJANE PROENÇA FILIETAZ

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 13271113.9.0000.0103

**Instituição Proponente:** SOCIEDADE CIVIL EDUCACIONAL TUIUTI LIMITADA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 279.418

**Data da Relatoria:** 21/05/2013

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma proposta de capacitação de 50 participantes do Projeto Escola Pólo Bilíngue para Surdos João Batista Salgueiro - Piraquara.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar os resultados obtidos a partir da proposta de formação de professores considerando os aportes teóricos e metodológicos dos contextos históricos e legais que trazem no processo educacional dos surdos.

Objetivos Secundários:

Identificar as bases legais da educação especial vinculada à educação inclusiva. Refletir sobre as políticas públicas, as abordagens e as tendências da educação de surdos em direção a uma práxis transformadora que possibilite a construção do conhecimento. Investigar a formação de professores como o elemento principal no processo da proposta de educação bilíngue, considerando a capacidade de autorreflexão sobre as suas práticas e seus valores objetivando um melhor e maior aprendizado dos alunos surdos.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Não há.

Endereço: Rua Padre Anchieta, 2770

Bairro: Bigorrião

CEP: 80.730-000

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3240-5570

Fax: (41)3240-5584

E-mail: comite.etica@fepar.edu.br

SOCIEDADE EVANGÉLICA  
BENEFICENTE DE CURITIBA -  
PR



Continuação do Parecer: 279.418

Benefícios:

Contribuir com a Educação dos Surdos.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Na análise e parecer anterior foi relatado a seguinte observação:

Os conteúdos que serão utilizados na capacitação estão descritos no projeto de forma satisfatória.

Não detalha quem será o público alvo, afirma apenas que são 50 participantes da comunidade escolar.

São professores, funcionários, pais ou alunos?

Não fornece critérios de inclusão e exclusão dos participantes.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Adequados.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A pesquisadora reformulou a Hipótese, bem como, descreveu os critérios de inclusão e exclusão.

A presente pesquisa encontra-se em acordo com a resolução CNS 196/96.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

CURITIBA, 22 de Maio de 2013

---

**Assinador por:**

**Carmen Australia Paredes Marcondes Ribas  
(Coordenador)**

Endereço: Rua Padre Anchieta, 2770

Bairro: Bigorilho

CEP: 80.730-000

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3240-5570

Fax: (41)3240-5584

E-mail: comite.etica@fepar.edu.br

## ANEXO 2



**Secretaria Municipal de Educação de Piraquara**  
**Escola Municipal João Batista Salgueiro**

R. Padre Hubert Alfred Roebig nº41  
Jardim Primavera -Piraquara – PR  
CEP- 83302-170

### AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu **Enilda Lima Claro**, responsável pela **Escola Municipal João Batista Salgueiro**, autorizo a realização da Pesquisa intitulada "**Projeto Escola Pólo Bilingue para Surdos João Batista Salgueiro– Piraquara**", que tem por objetivo **Desenvolver e implementar no Município de Piraquara, uma escola preparada para o atendimento de alunos surdos com um proposta de inclusão consequente e bilingue.**

Estou ciente de que a pesquisa será realizada sob a responsabilidade de **Marta Rejane Proença Filietaz**, e concordo que a mesma seja realizada no período de 04/2013/ a 12/2014.

"Declaro ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidade como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Atenciosamente,

*Enilda Lima Claro*

Enilda Lima Claro - Diretora

## ANEXO 3



Universidade Tuiuti do Paraná  
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu  
Doutorado Acadêmico em Distúrbios da Comunicação

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu **Marta Rejane Proença Filietaz**, responsável pela pesquisa “**Projeto Escola Pólo Bilingue para Surdos João Batista Salgueiro – Piraquara**”, estou fazendo um convite para você participar como voluntário deste estudo. Esta pesquisa pretende verificar a formação continuada em serviço junto aos profissionais da escola (diretores, coordenadores pedagógicos, professores, auxiliares e profissionais de apoio). Acredita-se que ela seja importante porque visa contemplar tanto a educação inclusiva quanto a educação bilíngue. Pretende-se com esse projeto implementar conjuntamente com uma parceria entre o grupo de pesquisa: Linguagem e Surdez, vinculada ao Programa de Mestrado e Doutorado em Distúrbios da Comunicação da Universidade Tuiuti do Paraná e a Prefeitura Municipal de Piraquara (Secretaria Municipal de Educação/Educação Especial) prevendo o modelo educacional inclusivo e bilíngue em uma escola municipal: a Escola João Batista Salgueiro (Escola Pólo), que se tornará referência para crianças surdas na rede municipal de ensino. Para sua realização será aplicado um questionário com 10 perguntas abertas relacionadas a essa formação.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com o pesquisador.

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação,

pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Autorização:

Eu, \_\_\_\_\_,  
CPF \_\_\_\_\_ após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa.

Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do voluntário \_\_\_\_\_

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário para a participação neste estudo.

Assinatura do Pesquisador \_\_\_\_\_

**Dados do pesquisador:**

**Nome:** Marta Rejane Proença Filietaz

**Endereço:** Rua Corbélia, 1731- Jardim Alto Tarumã – Pinhais PR

**CEP:** 83325-260

**Telefone:** 9623-2380

**Endereço eletrônico:** [martafilietaz@hotmail.com](mailto:martafilietaz@hotmail.com)