UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELAINE CRISTINA PAIXÃO

Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado
para alunos surdos em São Bernardo do Campo

versão revisada

São Paulo

2016

|

ELAINE CRISTINA PAIXÃO

Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado
para alunos surdos em São Bernardo do Campo

Dissertação apresentada à banca examinadora como parte
dos requisitos necessários para obtenção do título de
Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo.

Área de concentração: Educação Especial

Orientadora: Prof. Dra. Cássia Geciauskas Sofiato

São Paulo

2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Paixão, Elaine Cristina

Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos em São Bernardo do Campo. São Paulo/ Elaine Cristina Paixão; orientadora Prof. Dra. Cássia Geciauskas Sofiato; 262 f. São Paulo. 2016.

Dissertação (Mestrado- Programa de Pós- Graduação em Educação)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Atendimento Educacional Especializado
2. educação de surdos
3. educação inclusiva
4. formação de professores.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: Paixão, Elaine Cristina

Título: Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado
para alunos surdos em São Bernardo do Campo

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo,
para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Aprovada em: _____

Banca examinadora

Prof. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Às minhas filhas Julia e Luiza que sempre estiveram ao meu lado alegrando e suavizando meus dias com seus sorrisos e abraços.

AGRADECIMENTOS

À Deus pela suas bênçãos em minha vida e na vida da minha família;

À minha orientadora, Prof^a Dra. Cássia Geciauskas Sofiato pelo seu acompanhamento atento, cuidadoso e profissional em cada momento da pesquisa;

À Prof^a Elvira Cristina Martins Tassoni e Prof^a Carla Biancha Angelucci, pelo aceite em participarem da minha banca de qualificação contribuindo muito para o aprimoramento desta pesquisa;

À Secretaria de Educação do município de São Bernardo do Campo, pela autorização da pesquisa e as suas gestoras que sempre me acolheram com atenção;

Aos meus amigos e companheiros da Equipe de Orientação Técnica que me incentivaram para a continuidade dos meus estudos e para realização desta pesquisa e principalmente minha amiga Silvia Guarinelo Cariola contribuindo para tradução do resumo em inglês;

Aos pais dos alunos surdos incluídos nas escolas comuns e a estes alunos que me despertaram para a busca de um saber científico sobre a educação de alunos surdos e contribuíram para o meu crescimento pessoal e intelectual;

Aos professores e equipes gestoras das escolas do município que de forma direta ou indireta contribuíram para o meu desenvolvimento profissional e para elaboração desta pesquisa;

Para as professoras do atendimento educacional especializado para trabalho com alunos surdos, pela parceria e contribuição neste processo inquietante de estudo e reflexão sobre a educação de alunos surdos e pela participação nesta pesquisa;

Aos meus amigos e parentes com destaque Daniela Zanellato, Eduardo Yamamoto e Patrícia Paixão que contribuíram pela parceria durante a pesquisa;

Pelos meus pais, Ione e Celso e pelos meus irmãos, Alessandra, Daniel e Renata pela torcida a cada conquista em minha vida e pelo colo nos momentos difíceis;

Pela Clarice Duarte, minha ajudante em meu lar, que com seu carinho e atenção ofereceu condições para que eu pudesse desenvolver esta pesquisa com tranquilidade;

Ao Wainer Marçal Rambaldi (in memoriam) pelo amor e incentivo durante a pesquisa. Grata por tudo;

Às minhas filhas Julia e Luiza por serem meu esteio e minha força.

Resumo

PAIXÃO, E.C. **Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos em São Bernardo do Campo**. 2016.262f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Esta pesquisa aborda a formação do professor do Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos no município de São Bernardo do Campo. O problema de investigação centra-se em analisar como tem sido a formação e o acompanhamento dos professores do AEE para alunos surdos no município estudado. Temos como objetivo discutir o processo de formação continuada de professores do AEE para alunos surdos na perspectiva da educação inclusiva em São Bernardo do Campo. Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa realizada por meio de revisão bibliográfica e de pesquisa empírica, mediante a análise de questionários entregues para professores do AEE para alunos surdos, os formadores (Equipe de Orientação Técnica e Equipes gestoras) e gestores da Secretaria de educação. No intuito de considerar a história e o contexto atual que envolve a Educação Especial, formação de professores e a educação de alunos surdos abordamos, nos cinco capítulos deste estudo, a trajetória histórica da Educação Especial no Brasil e no município estudado, um panorama sobre a história da educação de surdos e a formação de professores e, em específico, dos professores do atendimento educacional especializado que atuam com alunos surdos. Como considerações finais temos que o tema formação de professores e, em específico a formação do professor da Educação Especial, é complexo e desafiador para os sistemas de ensino em todo o mundo. Assim, não aparenta ser uma discussão simples para os professores, formadores e gestores do município estudado. Constatamos que, há uma proposta de formação continuada no município, porém com fragilidades em relação a sistematicidade e continuidade das formações. Observamos também que é importante num processo de formação continuada, que todos os implicados tenham clareza sobre o plano de formação, inclusive sobre a concepção de formação que subsidiará a ação formativa. Num cenário que mostra a necessidade de transformação da prática docente no trabalho com alunos surdos, dentro do paradigma da educação inclusiva, e que apresenta poucas pesquisas sobre o assunto, torna-se fundamental que professores, busquem respostas aos seus desafios diários por meio do estudo e da reflexão sobre sua prática. Para tanto é importante que haja uma formação e acompanhamento sistemático dos professores, a fim de que se sintam apoiados na busca de um atendimento que contemple os desafios da educação inclusiva para surdos.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado, educação de surdos, educação inclusiva, formação de professores.

ABSTRACT

PAIXÃO.E.C. **Continued education of specialized educational service teachers of deaf students** in São Bernardo do Campo. 2016. 262f. Master's degree dissertation. Education University. Universidade de São Paulo

This research intends to study the continued education of specialized educational service (SES) teachers of deaf students in São Bernardo do Campo city. The investigation problem analyses the continued education and assistance of SES teachers of deaf students in this city. The objective is to discuss the continued education process of SES teachers of deaf students in inclusive education perspective in São Bernardo do Campo. It's a qualitative research that used bibliographical review and empirical research, analyzing questionnaires given to SES teachers of deaf students, to continued educators (technical orientation and manager team) and Secretary of Education team. In order to consider the history and Special Education current context, continued education of teachers and the education of deaf students we approached, on the five chapters of this study, the Special Education historical course in Brazil and in the city studied, an overview of the history of deaf education and the teachers continued education, and specifically the specialized educational service teachers of deaf students. We finally consider that the continued education of teacher issue and, specifically the continued education of special education teacher one is complex and challenging for educational systems all over the world. Therefore, it does not seem to be a simple discussion for teachers, continued educators and managers of the city studied. We find out that, there is a continued education proposal in the city, but it presents some fragilities regarding its systematic and constancy. We also observe that it's important that on the continued education process, everybody involved is clarified about the proposal, including the concept which will ground the formative action. On a scenery that shows the need of transforming the educator's practice on their work with deaf students, considering the inclusive educational paradigm, and presents few researches on the subject, it's fundamental that teachers search for the answers to their daily challenges by studying and reflecting their own practice. Thus it's important the existence of a continued education and assistance for teachers in a systematic way, so they feel supported on the search for an understanding which fulfill the challenges of inclusive education for deaf.

Key words: Specialized educational service; deaf education, inclusive education, teacher's continued education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Pesquisa por ano e bases de dados pesquisadas a partir dos 13 descritores selecionados.

Tabela 2- Pesquisa por bases de dados e descritores

Tabela 3- Número de questionários entregues para pesquisa e número de questionários respondidos

Tabela 4- Formação das participantes da pesquisa

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Região Metropolitana de São Paulo

Figura 2- Organograma do Departamento de Ações Educacionais da Secretaria da Educação de São Bernardo do Campo a partir de 2009

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AASI	Aparelho de amplificação sonora individual
AEE	Atendimento educacional especializado
AI	Atos institucionais
ANFOPE	Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação
APAE	Associação de Pais Amigos dos Excepcionais
ASIITE	Associação Santo Inácio para Integração do Trabalhador Especial
ASL	American sign language
CADEME	Campanha Nacional de Educação dos Deficientes Mentais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPSi	Centro de Atenção Psicossocial Infantil
CEB	Conselho Nacional Educação
CEFAM	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CENFORPE	Centro de Formação dos Profissionais da Educação
CESB	Campanha de Educação do Surdo Brasileiro
CEU	Centro de educação unificado
CIEE	Centro Integrado de Educação Especial
CIMEB Moreira	Centro Municipal Integrado de Educação Básica Padre Aldemar
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Campanha Nacional de Educação de Cegos
CNPQ	Conselho Nacional de Pesquisa
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CORDE Deficiência	Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa Portadora de

DA	Deficiência auditiva
DESE	Departamento de Educação Supletiva e Especial
DPI	Disabled People International
EaD	Educação à distância
EG	Equipe gestora
EJA	Educação de jovens e adultos
EMEBE	Escola Municipal de Educação Básica Especial
EOT	Equipe de orientação técnica
FEBEC	Federação Brasileira de Entidades de Cegos
FENEIDA	Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo
FENEIS	Federação Nacional de Educação de Surdos Movimento de
FNEP	Fundação Nacional de Ensino Primário
G	Gestão
GEDESP	Grupo de Estudos de Educação Especial
GESLIQUE	Grupo de Estudos Libras em questão
HEM	Habilitação específica do magistério
HTPC	Horário de trabalho pedagógico coletivo
HTPC	Horário de trabalho pedagógico coletivo
HTPL	Horário de Trabalho Pedagógico Livre
IBC	Instituto Benjamim Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
INES	Instituto nacional de educação de surdos
INSM	Instituto Nacional de surdos mudos
IPC	Índice de Potencial de Consumo

ISM	Imperial instituto de surdos mudos
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LDB	Lei de diretrizes e bases
LDBEN	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
Libras	Língua brasileira de sinais
LOES	Lei Orgânica de Ensino
MEC	Ministério da educação e cultura
MORHAM	Reintegração dos Hansenianos
NEE	Necessidades educacionais especiais
OMC	União Mundial dos Cegos
ONEDEF	Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
P	Professor
PDE	Plano de desenvolvimento da educação
PEI	Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade
PFEI	Programa de Formação em Educação Inclusiva
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PPE	Projeto pedagógico educacional
PRODESP	Companhia de processamento de dados do estado de São Paulo
PROESP	Programa de Apoio à Educação Especial
PT	Partido dos trabalhadores
RP	Reunião pedagógica
SBC	São Bernardo do Campo
SciELO	Scientific electronic library online
SDR	Associação Nacional de Surdos Sueca

SE	Secretaria da educação
SECADI Inclusão	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e
SEDESC	Secretaria de Desenvolvimento Social e Cidadania
SENAI	Serviço nacional de Aprendizagem Industrial
SENEB	Secretaria Nacional de Ensino Básico
SESP	Secretaria de Educação Especial
SINDSERV	Sindicato dos servidores públicos municipais e autárquicos de São Bernardo do Campo
SUS	Sistema Único de Saúde
ULAC	União latino Americana dos Cegos
USP	Universidade de São Paulo
WFD	World Federations of Deaf

SUMÁRIO

Introdução.....	17
Capítulo I- Trajetória da educação especial no Brasil: marcos históricos e legais.....	37
1.1. Império do Brasil.....	38
1.2. República.....	40
1.2.1. 1ª República.....	40
1.2.2. 2ª República.....	43
1.2.3. 3ª República.....	47
1.2.4. 4ª República.....	49
1.2.5. 5ª República.....	53
1.2.6. 6ª República.....	60
Capítulo II- A Educação Especial em São Bernardo do Campo.....	70
2.1. O município de São Bernardo do Campo.....	70
2.1.1. Processo de urbanização de São Bernardo do Campo.....	72
2.1.2. Demografia.....	73
2.1.3. Economia.....	74
2.1.4. Saúde.....	75
2.1.5. Habitação e saneamento básico.....	76
2.1.6. Esporte, lazer e turismo.....	77
2.1.7. Política.....	77
2.2. A educação em São Bernardo no Campo.....	78
2.2.1. A Educação Especial em São Bernardo do Campo.....	85

Capítulo III- Trajetória da educação de surdos: tendências mundiais e brasileiras.....	94
3.1. Educação de alunos surdos e um panorama mundial.....	94
3.2. Educação de alunos surdos e um panorama nacional.....	111
3.2.1. Língua brasileira de sinais.....	115
3.2.2. Educação bilíngue.....	117
3.2.3. A perspectiva da educação inclusiva para surdos.....	123
3.3. Educação de surdos em São Bernardo do Campo.....	129
Capítulo IV- Formação de professores.....	142
4.1. Formação de professores no Brasil.....	142
4.2. E sobre a formação de professores da Educação Especial no Brasil?....	150
4.3. A formação de professores: concepções e paradigmas.....	161
4.4. Professores: saberes e profissionalização.....	167
4.4.1. Saberes docentes.....	170
Capítulo V- Percurso metodológico.....	172
5.1. Proposta de formação continuada em São Bernardo do Campo	172
5.2. Instrumentos de coleta de dados.....	180
5.3. Sujeitos participantes da pesquisa.....	182
5.4. Análise de dados.....	184
5.4.1. Necessidades formativas do professor do atendimento educacional especializado para alunos surdos.....	186
5.4.1.1. Bilinguismo.....	188
5.4.1.2. Escola polo.....	191

5.4.1.3. Pedagogia surda.....	192
5.4.1.4. Estudos sobre a Língua brasileira de sinais.....	193
5.4.1.5. Ensino da língua portuguesa como segunda língua.....	194
5.4.1.6. Estudos sobre o trabalho em parceria e prática pedagógica.....	195
5.4.2. Ações formativas.....	202
5.4.3. Avaliação do processo formativo.....	206
5.4.3.1. Organização e formato das formações.....	206
5.4.4. Desafios e perspectivas na formação de professores.....	216
5.4.4.1. Construção de uma política de Educação Inclusiva.....	216
5.4.4.2. Diferentes concepções de educação de surdos.....	217
5.4.4.3. Falta de diretrizes para o trabalho com alunos surdos.....	220
5.4.4.4. Desenvolvimento linguístico dos alunos surdos.....	221
5.4.4.5. Falta de profissionais para atuarem no atendimento educacional especializado.....	223
5.4.4.6. falta de recursos financeiros.....	223
5.4.4.7. Falta de tempo para produzir materiais.....	224
Considerações finais.....	226
Referências bibliográficas.....	235
Apêndice.....	254

INTRODUÇÃO

Estudos relacionados à educação e às políticas educacionais são alvos da minha reflexão, desde a época em que cursei o magistério e tive a oportunidade de lecionar. Durante este período, fui proprietária de uma escola de educação Infantil (por dois anos) e pude ter uma aproximação com o processo de gestão de uma escola e acompanhar as práticas pedagógicas em sala de aula.

Com o intento de dar continuidade ao trabalho com educação, mas ampliando meus estudos sobre linguagem oral e escrita, iniciei minha graduação em Fonoaudiologia em 1991. Durante a minha graduação, também lecionei em uma escola do Estado de São Paulo no Ensino Médio, na disciplina de Biologia, durante um semestre. Isso fez com que eu pudesse ter referência sobre o trabalho pedagógico com adolescentes.

Durante a graduação, fiz estágios em várias escolas da comunidade do bairro do Ipiranga, em São Paulo, próxima à Faculdade São Camilo e escrevi trabalhos científicos para congressos contemplando os dados observados nos estágios, sendo que um deles -*Magistério, Pedagogia e Fonoaudiologia: Uma Integração Premente* - tornou-se capítulo do livro *A Fonoaudiologia nas Instituições*.

Ainda em relação aos estágios da faculdade, fui monitora, atendendo diversos pacientes da clínica- escola. Durante esta experiência, mais precisamente em 1995, atendi um aluno surdo que era protetizado e estudava em uma escola para surdos. O atendimento clínico tinha uma abordagem oralista, com o objetivo principal de desenvolver a linguagem oral do paciente em questão. Esta é uma característica marcante do oralismo, que exige a reabilitação dos surdos, a superação da surdez, a fala, para serem aceitos socialmente (LACERDA, 1998).

Desde então, a educação de alunos surdos, temática da minha pesquisa atual, surgiu como foco de interesse para estudo e pesquisa. Meu trabalho de conclusão da graduação versou sobre as escolhas das famílias quanto à escola para seus filhos surdos. Na época, também em 1995, fiz um curso denominado Teoria e Prática da Comunicação Total, que apresentava, em boa parte do currículo, aulas de Língua Brasileira de Sinais- Libras. Apesar da graduação oferecer em sua matriz curricular apenas a discussão sobre oralismo, a atuação com o paciente surdo e o estudo para realização do trabalho de conclusão de curso, impulsionaram-me a ampliar minha pesquisa. Assim, na época, a Comunicação Total parecia ser uma alternativa mais adequada que o oralismo, visto que utilizava diversos recursos visuais e considerava a Libras.

Línguas de sinais são línguas que são utilizadas pelas comunidades surdas. As línguas de sinais apresentam as propriedades específicas das línguas naturais, sendo, portanto, reconhecidas enquanto línguas pela Lingüística. As línguas de sinais são visuais-espaciais captando as experiências visuais das pessoas surdas. A língua brasileira de sinais é a língua utilizada pelas comunidades surdas brasileiras (BRASIL, 2004, p.8).

A fonoaudióloga, professora do curso de Libras e também professora da universidade na qual estudava, além das aulas de Libras, ainda trazia a Comunicação Total como um dos conteúdos de sua disciplina. Neste contexto, iniciei meus estudos sobre Comunicação Total que caracteriza-se pelo uso da Libras e da fala para a comunicação (SANTANA, 1994).O trabalho para oralização, por meio do uso de diferentes recursos comunicativos e com a possibilidade do uso da Libras, ganham destaque na comunicação total.

Em 1996, logo após o término da graduação em Fonoaudiologia, além do atendimento em consultório particular, iniciei o trabalho de assessoria e consultoria em fonoaudiologia educacional em escolas públicas e privadas em São Paulo. Esta foi uma experiência importantíssima para uma maior reflexão sobre o papel da fonoaudiologia no espaço educacional, por ter clareza do prejuízo da medicalização e da patologização¹ na escola. Estas experiências e

¹Medicalizar é patologizar, ou seja, entender como patológico (doença, transtorno ou distúrbio) sem considerar questões históricas, políticas, culturais, econômicas e afetivas vividas pelo

reflexões também foram registradas em trabalhos científicos apresentados em congressos específicos da área de Fonoaudiologia. Além disso, pude participar de grupos de discussão com o Conselho Regional de Fonoaudiologia(2ª Região) sobre o papel do fonoaudiólogo educacional.

Em 2000, ingressei na Secretaria de Educação e Cultura de São Bernardo do Campo, onde estou até os dias atuais, como fonoaudióloga educacional, fazendo parte de uma Equipe de Orientação Técnica (EOT) composta atualmente por psicólogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas, que buscam subsidiar a comunidade escolar para o atendimento aos alunos das escolas comuns. Para a organização do atendimento a todas as escolas da rede municipal, estas foram divididas entre os especialistas da EOT. Assim, cada escola é acompanhada por uma equipe referência composta pelos profissionais citados acima e cada técnico referência tem um número específico de escolas para acompanhar. Atualmente acompanho 15 escolas de educação básica, próximas à região central do município (região II). Como referência das escolas da rede de ensino, pude colaborar com o processo de inclusão de muitos alunos com diferentes necessidades educacionais especiais.

O fonoaudiólogo educacional, fazendo parte da EOT numa Secretaria da Educação tem a responsabilidade de analisar e propor projetos para a Secretaria e acompanhar um determinado número de escolas da Rede de ensino, para efetivação do Projeto Político Pedagógico a partir das demandas de cada escola (CARIOLA, 2012, p.73).

Em 2004, fui solicitada a acompanhar uma escola, cuja aluna de dois anos acabara de ficar surda, depois de uma complicação hospitalar. Acompanhei todo o processo de diagnóstico, entendimento do distúrbio da audição e aceitação por parte da família; orientei a professora e fiz a reorganização do trabalho em sala de aula. Naquela época, a Secretaria de Educação tinha como norma o encaminhamento de alunos com o diagnóstico

indivíduo, resultando em sofrimento pela responsabilização do mesmo ou de seu grupo por um suposto problema (SÃO PAULO, 2015).

de surdez para a escola para surdos, local em que a Secretaria organizava sua estrutura para esse tipo de atendimento.

Na escola para surdos, a língua utilizada era a Libras e as professoras adotavam a abordagem bilíngue. Foi nesta época que passei a me dedicar ao estudo de textos e a realizar reuniões pontuais com técnicos- referências da escola para surdos para estudar com mais afinco sobre o bilinguismo. A abordagem educacional bilíngue é aquela que,

considera duas línguas no processo de ensino- aprendizagem da pessoa com surdez, a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa; cada língua tem seu papel fundamental, não as misturam e descaracterizam-nas, como diferenças linguísticas que são, mas as respeitam valorizando cada uma (DAMÁZIO, 2009, p.44).

A família da aluna mencionada, mesmo conhecendo o trabalho da escola para surdos, defendia a permanência da filha numa escola comum, porque conhecia seus direitos em relação à educação inclusiva, apresentada em 2001 pela Resolução nº2 (Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica).

Art. 2. Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p. 1).

Desde o diagnóstico inicial, orientei a equipe gestora e educadoras da escola comum para o uso da Libras. Também fiz indicação à Secretaria de Educação, que a aluna tivesse acesso à Libras na escola, mas naquela época a escola só podia contar com as orientações técnicas da fonoaudióloga referência da escola, pois, segundo à Secretaria de Educação, todos os outros recursos e apoios já eram ofertados pelo município na escola para surdos. Assim, a família deveria matricular sua filha nesta escola.

Diante desta situação, passei a redigir documentos à Secretaria de Educação que versavam sobre as problemáticas percebidas no processo de inclusão de alunos surdos, indicando a necessidade de uma política de educação, dando condições para a possibilidade dos pais optarem por

matricular seu filho surdo numa escola comum. Esta ação foi polêmica e levantou alguns questionamentos por parte da Gestão da Secretaria, pois um grupo de técnicos e professores defendia que todos os alunos surdos deveriam estar nas escolas para surdos, não sendo necessário dar opção para os pais, já que a Secretaria estava oferecendo um trabalho adequado para surdos. Por outro lado, outro grupo de técnicos, equipe escolar e pais defendia que deveria haver investimentos da Secretaria para que o aluno surdo pudesse acessar e frequentar a escola, respeitando suas necessidades individuais e mantendo a opção dos pais pela escolha da escola do seu filho surdo.

Apesar da polêmica, considerando a pessoa como um todo e não apenas o grau de perda auditiva; o direito à opção dos pais pela escolha da escola dos filhos; o movimento histórico da inclusão para todos; o meu papel enquanto funcionária pública que trabalha numa Secretaria de Educação e que, portanto trabalha para o município, perseverarei nos estudos, grupos de discussão, documentação e proposição de políticas públicas para a inclusão do aluno surdo na escola comum.

Com o passar dos anos, outros alunos surdos se matricularam nas escolas comuns que eu era referência e passei investir na formação continuada de professores e equipes gestoras destas escolas, a partir da organização de cursos sobre audição, surdez e o trabalho em sala de aula.

Em 2006 iniciei minha especialização em Educação Especial, com foco em deficiência auditiva. No trabalho de conclusão de curso, intitulado *Implicações do trabalho com o surdo na escola regular*, pude registrar todo o percurso de acompanhamento da aluna surda, descrito anteriormente. Continuei enviando relatórios para a Secretaria de Educação que versavam sobre as problemáticas observadas na escola comum quanto à inclusão de alunos surdos.

A partir de 2007 passei a fazer parte de comissões/ grupos de trabalho para a discussão sobre a implantação de uma política de inclusão do aluno surdo na escola comum no município de São Bernardo do Campo. Durante este período, coordenei reuniões com pais, professores e equipes gestoras de

escolas que tinham alunos surdos. Estas discussões alimentavam-me com dados sobre a prática pedagógica com alunos surdos na escola comum, a vivência familiar dos alunos e seus familiares ouvintes que não aceitavam a aquisição da Libras pelos seus filhos e a problemática dos atendimentos clínicos oralistas, contrários ao uso da Libras em casa e na escola.

Além destes dados de realidade, busquei continuar meus estudos sobre educação de surdos e inclusão na escola comum, nos textos e pesquisas de Lacerda(1998) e Skliar(1999). Este estudo teórico e prático ofereceu-me subsídios para nova proposição de debate sobre a inclusão do aluno surdo na escola comum, com a chefia da Secretaria de Educação do município.

Em 2009, com a mudança da administração pública depois de nova eleição para prefeito do município, a Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo, a partir da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a) e da Resolução nº 4/ 2009, que institui as *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*, deu início à implantação do Atendimento Educacional Especializado(AEE) no município². Neste contexto, em 2010 fui convidada pela chefia da Educação Especial a implantar o atendimento educacional especializado para alunos surdos no município, junto com outra fonoaudióloga da equipe técnica.

A partir dos documentos orientadores do Ministério da Educação sobre o AEE e das reuniões semanais com professoras do AEE para alunos surdos (professoras com especialização em Educação Especial, com ênfase na área de deficiência auditiva), elaboramos um plano de formação a partir das necessidades das mesmas, principalmente no que se refere aos atendimentos no contraturno indicados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC)³, sendo estes: AEE de Libras, AEE em Libras e AEE de língua portuguesa. Neste

² Na Secretaria de Educação do município de São Bernardo do Campo o Atendimento educacional especializado (AEE)- Pessoa com surdez é denominado AEE para alunos com surdez.

³ O Ministério da Educação e Cultura publicou um documento denominado “Atendimento Educacional Especializado- Abordagem Bilíngue para Pessoas com Surdez” em 2009. Este documento embasou teoricamente os estudos iniciais sobre o AEE para alunos com surdez em São Bernardo do Campo.

contexto, desde 2004, pela primeira vez a aluna citada anteriormente, passava a ter na escola em que estava matriculada professores especializados em Educação Especial na área da surdez e pela primeira vez o acesso à Libras. Para o melhor entendimento sobre o AEE para alunos surdos, entre outras questões, organizamos reuniões coletivas, em horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), também discutíamos sobre o trabalho realizado na escola e possíveis propostas para um atendimento específico para alunos surdos.

No final do ano de 2010, a partir destas reuniões, elaboramos (professoras do AEE para alunos surdos e fonoaudiólogas responsáveis pela formação e pela implantação do AEE) um relatório com caráter de documento orientador, sobre o AEE para alunos surdos em São Bernardo do Campo. Ainda em 2010, este documento serviu como base para escrita de um trabalho científico, apresentado no Seminário de Educação Inclusiva de São Bernardo do Campo. No seminário, as coordenadoras da formação e as professoras do AEE para alunos surdos apresentaram um projeto para a inclusão do aluno surdo na escola comum, delineado a partir de vários documentos advindos das comissões anuais, já citadas anteriormente, organizadas pela Secretaria de educação e que discutiam sobre a inclusão do aluno surdo; dos registros de reuniões com pais e equipes gestoras e das sínteses das reuniões formativas com professoras do AEE.

O projeto contemplava nove ações, entre elas: a implantação e a implementação do atendimento educacional especializado para alunos surdos, a formação e o acompanhamento das professoras do AEE para alunos surdos, matrícula de mais de um aluno surdo na mesma sala de aula (escola polo), o acompanhamento do trabalho da escola pela equipe de orientação técnica e orientador pedagógico, curso de Libras para diferentes interlocutores (família, escola, comunidade), contratação de profissional fluente em Libras para atuar com o professor regente, possibilidade de trabalho integrado dos alunos da escola para surdos com os alunos da escola comum, reunião com pais de alunos surdos e ações inter e intrassecretariais. Ainda em 2010, continuamos coordenando as reuniões coletivas com pais e equipes gestoras de alunos surdos, para pensar a escolaridade, entendendo que pensar no processo

educacional destes alunos na escola comum, era maior do que pensar apenas no AEE para alunos surdos.

Em 2011, com a atribuição anual das professoras do AEE na rede, outras professoras, que atuavam na escola para alunos surdos, passaram a fazer parte do grupo. A partir da indicação das chefias da Educação Especial, continuamos com a coordenação da formação das professoras do AEE para alunos surdos. Reuníamos-nos quinzenalmente dentro do horário de trabalho (às sextas-feiras as professoras não atendiam os alunos e este dia era reservado para a elaboração e construção de material para uso em sala de aula ou contraturno, para a formação, para o planejamento do atendimento especializado). Neste ano, também elaboramos um plano de formação junto com as professoras do AEE para alunos surdos e demos continuidade à discussão do projeto inclusão do aluno surdo na escola comum.

Paralelamente a estas formações, continuamos com as reuniões com pais de alunos surdos, professoras do AEE para alunos surdos e equipes gestoras e integraram-se ao nosso grupo a chefia da Educação Especial e os professores regentes das salas de aula do ensino comum. No final de 2011, este grupo finalizou as reuniões com a formulação de um documento com uma proposta de educação inclusiva do aluno surdo na escola comum, tendo como foco principal a organização de escolas polos. Depois da apresentação desta proposta para a chefe de Divisão da Secretaria da Educação e posterior conversa com Secretaria de Educação, foi estabelecido para 2012 o início do funcionamento das escolas polo em São Bernardo do Campo.

Em 2012, os 15 alunos surdos que estudavam em 14 escolas do município (dentre eles a aluna acompanhada desde a creche por mim), foram agrupados em quatro escolas polo, sendo estas três de ensino fundamental e uma da educação infantil. Vale destacar que no início deste ano a gestão e a EOT participaram de HTPCs nas escolas polo para apresentarem e discutirem sobre a proposta em questão.

Escola polo para alunos surdos é uma escola comum (a escola para surdos também era uma opção na época), onde são organizadas salas de aula

compostas por alunos ouvintes e surdos (dois ou mais surdos), numa perspectiva bilíngue, com o ensino da Libras e da Língua portuguesa. A Libras é contemplada no currículo e no Projeto Político Pedagógico de cada escola polo e todos os funcionários e alunos devem ser formados e informados para o atendimento do aluno surdo. O atendimento ao aluno é realizado no período contrário de aula (contraturno) e no período de aula por professora do AEE para alunos surdos. O AEE no contraturno segue as orientações do MEC (AEE de Libras, em Libras e em Língua portuguesa)(SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012).

As professoras do AEE para alunos surdos foram agrupadas nestas escolas polos, atuando no contraturno e na ação colaborativa junto com o professor regente da sala de aula. Os professores do AEE para alunos surdos passaram a também participar do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) junto com os professores regentes nas escolas polo.

Com a ida para a escola comum polo, estas professoras passaram a fazer uma ação colaborativa com maior frequência, denominada atualmente de *mediação*. Assim, o professor do AEE para alunos surdos ficam na sala de aula com a professora regente, apoiando-a em seu planejamento e durante as aulas, para favorecer a circulação da Libras e a comunicação entre ouvintes e surdos. Importante também considerar que, o professor regente da sala de aula, também teve um novo desafio com a entrada de outro educador na sala, implicando na necessidade da construção de um trabalho em parceria.

Ainda em 2012, pela primeira vez, dois professores surdos passaram a compor o quadro de professores das escolas polo para o AEE de Libras. Estes professores também organizavam sua carga horária semanal para dar aula de Libras nas salas de aula que tinham alunos surdos e curso de Libras para a comunidade. A presença de professores surdos na escola comum foi outro desafio para a escola e para os professores surdos e ouvintes que passaram a conviver com duas línguas na escola.

Em 2012, houve também uma formação sobre português como segunda língua, organizada pela Secretaria de Educação para os professores do AEE

para alunos surdos de todos os polos, por meio da contratação da assessoria de uma professora universitária especialista no assunto. Pude participar desta formação e dar continuidade a implantação da proposta, sendo referência de uma das escolas polo.

Paralelamente a isto, demos continuidade às reuniões com famílias de alunos surdos, além de reuniões coletivas com todos os envolvidos no processo (professor do AEE para alunos surdos e equipes gestoras, professoras, equipe referência das escolas polos, chefia e pais de alunos surdos).

Em 2013, continuei como referência de uma escola polo e participei de reuniões coletivas mensais, sobre o AEE para alunos surdos, com professores do AEE para alunos surdos, orientador pedagógico, equipe técnica referência, equipe gestoras das escolas polo e chefia da educação especial.

É importante destacar que durante todos estes anos, realizamos reuniões pontuais com chefias que nos subsidiavam sobre os rumos da política pública no município e respaldavam nosso trabalho junto às escolas e famílias de alunos surdos. Apesar disto, vale destacar que o trabalho em serviço público é complexo e muitas vezes difícil, pois a questão política partidária da administração vigente acaba ficando à frente dos pareceres técnicos, causando uma sensação de impotência ao servidor público. No entanto, cabe ao servidor público ter a consciência do seu compromisso ético-político do seu trabalho, considerando seu papel social e sua responsabilidade com os munícipes.

Cabe mencionar também que, como referência de 15 escolas do município, continuava a acompanhar estas escolas, além de coordenar a implantação da proposta de inclusão do surdo na escola comum.

Durante o processo de implantação e implementação do AEE para alunos surdos, além da problemática que envolve a escolarização do aluno surdo e que envolve muita energia intelectual e emocional, a formação de professores para o trabalho com estes alunos não era um conteúdo menos desafiador. Durante o processo formativo não foram raras as vezes que avaliei meu próprio trabalho e a política de formação, o que suscitaram reflexões

sobre o processo formativo, tais como: porque não há formadores pedagogos envolvidos na formação do professor do AEE para alunos surdos? Quais os saberes necessários para trabalhar com formação continuada para estes professores? A formação que temos coordenado tem contribuído para a formação dos professores? Vale destacar que o AEE é um trabalho pedagógico e não clínico, merecendo olhar para este atendimento do ponto de vista pedagógico.

Vale considerar também que não houve formação específica para que pudéssemos fazer formação para professores e nem para os outros educadores das escolas, além de encontros pontuais com assessor em 2010, estudo autodidata ou a própria formação em serviço no dia a dia com os parceiros mais experientes. Isto me fazia pensar numa política de formação de professores que deve também considerar a formação de formadores no seu planejamento. Assim, refletia sobre a efetivação das formações que ministrávamos.

Na tentativa de procurar responder algumas destas questões, buscar parceiros de discussão e embasamento teórico para minha prática, em 2010 iniciei minha participação no Grupo de Estudos de Educação Especial (GEDESP) na Universidade de São Paulo, coordenado pela professora Dra. Rosângela Prieto e composto por educadores de diferentes especialidades e que atuam na Educação Especial. De 2010 a 2013 este grupo discutiu textos que versavam sobre a educação de alunos surdos, cultura surda e isso pode subsidiar minha prática e promover reflexão sobre o tema.

Todo este percurso profissional despertou o interesse e a necessidade de maior estudo e reflexão sobre políticas públicas de educação para surdos e de formação dos professores do AEE para alunos surdos. Por esse motivo, em 2013, ingressei no Programa de Pós- Graduação *Stricto Sensu*, na Faculdade de Educação, com o intuito de dar continuidade aos meus estudos e pesquisas sobre a formação do professor do AEE para alunos surdos. Neste mesmo ano, iniciei minha participação no Grupo de Estudos Libras em questão (GESLIQUE) que é coordenado pela professora Dra. Cássia G. Sofiato e composto por educadores que atuam com alunos surdos. Este grupo também

colaborou muito com perspectivas teóricas e práticas, favorecendo uma visão mais crítica e ampla sobre a educação de alunos surdos.

Com relação a minha atuação na Secretaria de Educação do município, continuo com o acompanhamento de 15 escolas do município, mas a partir de 2014, por opção própria, não fiquei mais à frente das discussões sobre educação do aluno surdo na escola comum. Entendi que no momento da escrita da dissertação seria importante um afastamento do trabalho de inclusão de alunos surdos e uma análise mais profunda de todos os dados coletados e estudos realizados. Apesar disto, fazer este estudo foi uma tarefa desafiadora e difícil, pois ao fazer parte da implementação do AEE e do processo de formação dos professores do AEE para alunos surdos me sinto implicada e, portanto, também meu trabalho será passível de avaliação. O exercício de pesquisador manteve-se sempre em alerta a fim de garantir a efetivação da pesquisa.

Atualmente, outra fonoaudióloga está à frente da ação de acompanhamento das escolas polo, com o avanço de poder se dedicar exclusivamente ao acompanhamento de escolas que atendem alunos surdos, já que não lhe fora atribuído o acompanhamento de outras escolas, como sempre apontei como necessário. Este acompanhamento exclusivo e, portanto, mais próximo, visa colaborar para uma assessoria mais assertiva para as questões observadas nas escolas polo.

O cenário exposto anteriormente mostra uma participação ativa da pesquisadora na implantação e implementação do AEE para alunos surdos no município estudado bem como a formação das professoras do AEE para alunos surdos, que foi importante para o desenvolvimento destes trabalhos. Assim, todo este percurso foi motivador para o estabelecimento deste estudo. Além disso, a escolha deste município para a pesquisa também se deve por apresentar um movimento importante em relação a transformação dos atendimentos de Educação Especial.

Vimos que a atuação do professor do AEE para alunos surdos passa por um momento de transformação e sua prática caracteriza-se por desafios e

peculiaridades. Assim, o problema de investigação centra-se em analisar como tem sido a formação e o acompanhamento dos professores do AEE para alunos surdos no município estudado.

Iniciamos a pesquisa por meio do levantamento bibliográfico, entendido como sendo “um estudo exploratório, posto que tem a finalidade de proporcionar a familiaridade do aluno com a área de estudo na qual está interessado, bem como sua delimitação” (GIL, 2010, p. 46).

O balanço de produções foi realizado para compreendermos o alcance desta pesquisa e identificar as discussões já realizadas no campo acadêmico. O balanço de produções foi realizado entre os anos de 2008 e 2013, perfazendo um total de cinco anos de pesquisa. As bases consultadas foram o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a base do Scielo Brasil, destacando a Revista Brasileira de Educação, Revista Brasileira de Educação Especial e Revista Educação e Pesquisa.

O balanço de produções se inicia em 2008 em função implementação da *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, o que também ocorreu, no município pesquisado. Desde então, o Atendimento Educacional Especializado ganha destaque nas escolas comuns exigindo uma transformação da escola e, conseqüentemente, maior necessidade de acompanhamento e estudo. O balanço de produções se encerrou em 2013 por ser o ano de recorte desta dissertação.

A pesquisa foi realizada a partir de 13 descritores sendo estes: atendimento educacional especializado, AEE, formação de professores, formação docente, formação pedagógica, formação inicial, formação continuada, surdez, deficiência auditiva, deficiente auditivo, surdo, Libras e Língua brasileira de sinais, sendo realizada a leitura de 951 títulos de trabalhos publicados.

A seguir, serão apresentados os dados encontrados nas bases pesquisadas a partir dos descritores apresentados.

Tabela 1- Pesquisas por *ano* e *bases de dados* pesquisadas a partir dos 13 descritores selecionados.

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total
Revista Brasileira de Educação	0	1	0	0	0	0	1
Revista Brasileira de Educação Especial	0	3	0	3	0	1	7
Revista Educação e Pesquisa	0	0	0	0	0	0	0
Banco de Teses da Capes	0	0	0	431	512	0	943

Fonte: tabela elaborada pela autora, 2015.

Observamos a presença de publicações de artigos a partir de 2009. Ao compararmos com a tabela 2, a seguir, constatamos que estas publicações tratavam sobre o tema *surdez e Libras*. Com relação ao banco de teses e dissertações da CAPES, observa-se as produções ocorreram a partir de 2011.

Observa-se também um número baixo de publicações em revistas quando comparamos ao número de teses e dissertações. Apontamos a necessidade de mais estudo sobre esta temática e incentivo para publicações nestas revistas de renome e valor para a educação, com base nos descritores acima citados.

Tabela 2- Pesquisas por *bases de dados* e *descritores*

Descritores	Revista Brasileira de Educação	Revista Brasileira de Educação especial	Revista Educação e Pesquisa	Banco de teses da CAPES	Total
Atendimento Educacional Especializado	0	0	0	22	22
AEE	0	0	0	5	5
Formação de professores	0	0	0	279	279
Formação docente	0	0	0	100	100
Formação pedagógica	0	0	0	12	12

Formação inicial	0	0	0	130	130
Formação continuada	0	0	0	255	255
Surdez	1	3	0	27	31
Deficiência auditiva	0	0	0	19	19
Deficiente auditivo	0	0	0	4	4
Surdo	0	2	0	31	33
Libras	0	2	0	37	39
Língua Brasileira de Sinais	0	0	0	22	22

Fonte: tabela elaborada pela autora, 2015

Observamos que os descritores referentes à *formação* se destacam quantitativamente em relação aos demais descritores, o que demonstra um maior investimento em pesquisa nesta área. Também observamos que há um considerável número de pesquisas em relação à área da surdez. “A temática da educação de surdos tem se consolidado como área de interesse para investigação em diferentes universidades, ocorrendo em diferentes áreas temáticas” (PAGNEZ e SOFIATO, 2014, p.241). Apesar disso, se compararmos a quantidade de estudos sobre educação de surdos e formação de professores, vemos que ainda há poucas pesquisas sobre educação de surdos, sendo um campo a ser explorado pelas pesquisas científicas.

Observamos também que os estudos sobre o atendimento educacional especializado e formação de professores aparecem nas bases de dados de teses e dissertações, mas não em revistas científicas, mostrando um interesse em pesquisas de mestrado e doutorado. Com relação ao “AEE” talvez isto se deva ao fato da temática ser recente, se considerarmos que este tipo de atendimento decorre da *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* de 2008.

Com relação ao tema surdez encontramos oito artigos sendo sete na Revista Brasileira de Educação Especial e um na Revista Brasileira de Educação. O que demonstra mais uma vez esta temática como área de interesse para estudo e pesquisa. Ainda assim, entendemos que estas

pesquisas também se apresentam em número limitado. Consideramos que este tema deva ser ainda mais explorado e publicado em função de sua importância para o contexto educacional atual.

Na Revista Brasileira de Educação foi encontrada uma publicação em 2009, no descritor surdez abordando comunicação oral de surdos e o preconceito social em relação às pessoas surdas.

Vale destacar novamente que nos chamou a atenção o fato de não haver publicações referentes à formação de professores, numa revista sobre educação, sendo esta uma temática extremamente abordada pela academia nos últimos anos.

Na Revista Brasileira de Educação Especial, observamos que a temática surdez teve um considerável espaço, o que confirma os dados de que a educação de surdos tem sido uma temática que tem ganhado destaque acadêmico ao longo dos anos. Foram publicados sete artigos de 2009 a 2013 e trataram sobre: concepção de surdez, língua portuguesa escrita para alunos surdos, alunos surdos no ensino superior e tradução/ interpretação de Libras.

Na Revista Educação e Pesquisa não foram observados artigos e pesquisas em relação aos descritores pesquisados nos anos de 2008 a 2013. Este fato nos chama atenção por este periódico tratar sobre pesquisa em educação, principalmente no que se refere aos descritores relacionados à formação de professores.

No Banco de Teses e dissertações da CAPES, temos os seguintes dados:

Nos descritores AEE (sete pesquisas) e Atendimento Educacional Especializado (22 pesquisas) foram encontrados 27 estudos com os seguintes conteúdos: baixa visão, deficiência intelectual, altas habilidades e superdotação, autismo, surdos, surdo cego, AEE de língua portuguesa para alunos surdos, AEE em diferentes municípios e estados brasileiros. Também foram encontrados outros achados que não tinham relação com o descritor tais

como: avaliação de resíduos em serviço de saúde e interações das vitaminas A e E em microesferas de Quitosana.

Nos descritores relacionados à formação, sendo estes: formação de professores (279 pesquisas), formação docente (100 pesquisas), formação pedagógica (12 pesquisas), formação inicial (130 pesquisas), formação continuada (255 pesquisas) foram encontrados um total de 776 pesquisas. Foram observadas as seguintes temáticas: política de formação de professores para educação inclusiva, formação de professor do AEE para o trabalho com aluno com deficiência intelectual; política de formação docente; formação do professor da Educação Especial; formação de professores surdos; formação de professores para educação bilíngue; estágio no curso de formação de professores; educação à distância; formação em horário de trabalho na escola; formação do docente indígena; práticas pedagógicas; formação de professores de diferentes disciplinas (letras, química, história, física, geografia, religião, educação física, informática, música, química, biologia, arte, educação ambiental, pedagogia, ciências, matemática, língua estrangeira, língua portuguesa); formação de profissionais de pedagogia; enfermagem, fisioterapia; formação inicial e continuada; formação de professores e a qualidade do ensino; teoria e prática docente; formação do professor de ensino superior, básica e de jovens e adultos (EJA); formação de professores na teoria holística e formação de professores em diferentes localidades (Paraná, Cabo Verde e Moçambique).

Nos descritores relacionados a surdez, sendo estes: surdez (27 pesquisas), deficiência auditiva (19 pesquisas), deficiente auditivo (quatro pesquisas), surdo (31 pesquisas), Libras (37 pesquisas), Língua brasileira de sinais (32 pesquisas) observamos um total de 150 pesquisas. As temáticas abordadas foram: familiares de surdos; aspectos clínicos e estatísticos da surdez; reabilitação da audição, comunicação oral do surdo; inclusão escolar; cultura surda; educação bilíngue; surdo- cegueira; movimento surdo e oficialização da Libras; sinalizadores; Libras; ensino de física para alunos surdos.

Observa-se que a grande maioria das pesquisas se referem à formação de professores com 776 pesquisas, 150 relacionadas à temática da surdez e 27 relacionadas ao AEE.

De acordo com os descritores pesquisados nas bases de dados de 2008 a 2013, concluímos que não há publicações de pesquisa sobre formação do professor do Atendimento Educacional Especializado que atendem alunos surdos, objeto de estudo da presente dissertação, mostrando a originalidade da nossa pesquisa. Entretanto encontramos pesquisas que versavam sobre assuntos correlatos como a educação especial, o atendimento educacional especializado, a formação de professores e a educação de alunos surdos.

A presente pesquisa traz como objeto de estudo a formação do professor do AEE para o trabalho com o aluno surdo no município de São Bernardo do Campo.

Como objetivo geral pretende-se:

Analisar como vem se constituindo a formação continuada de professores do AEE para alunos surdos na perspectiva da educação inclusiva em São Bernardo do Campo.

Objetivos específicos:

Conhecer a proposta de formação continuada em São Bernardo do Campo;

Levantar as possíveis necessidades formativas do município cotejando com as orientações do Ministério da Educação numa perspectiva inclusiva;

Verificar se a proposta de formação continuada em São Bernardo do Campo tem atendido as necessidades formativas dos professores envolvidos com a educação de surdos.

Este trabalho possui uma abordagem qualitativa realizada por meio de revisão bibliográfica e de pesquisa empírica. A abordagem qualitativa é entendida como sendo aquela,

que não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental (é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural); fenomenológica, pois enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano, o mundo do sujeito, suas experiências cotidianas, suas interações sociais e os significados que dá a essas experiências e interações; interacionista simbólica, uma vez que toma como pressuposto que a experiência humana é mediada pela interpretação, a qual não se dá de forma autônoma, mas na medida em que o indivíduo interage com o outro, é por meio de interações sociais como vão sendo construídas as interpretações, os significados, a visão de realidade do sujeito (ANDRÉ, 1998, p.17 apud MOREIRA, 2011, p. 76).

Os pesquisadores que utilizam a abordagem qualitativa ocupam-se com os processos, ou seja, querem saber como os fenômenos ocorrem naturalmente e como são as relações estabelecidas entre esses fenômenos (NOGUEIRA- MARTINS E BÓGUS, 2004, p 48).

A pesquisa empírica foi realizada por meio de pesquisa documental e análise de questionário. A pesquisa documental é caracterizada por fonte primária de coleta de dados realizada no momento ou após o fato (MARCONI E LAKATOS, 2010). A pesquisa documental possibilita uma análise dos dados de forma qualitativa, favorecendo desvelar temas ou problemas antes não cogitados. A pesquisa documental também possibilita a consulta frequente dos dados coletados, que se mostram como fonte de informação em sua essência (LUDKE, MENGA e ANDRÉ, 1986).

A pesquisa documental deste estudo foi realizada a partir da legislação, declarações, documentos institucionais em material impresso ou *online*. Entre os documentos que também foram analisados estão aqueles que documentaram ações tais como: os registros de reuniões sobre educação de alunos surdos na escola comum e AEE para alunos surdos, registros de formações com professoras do AEE para alunos surdos e os *documentos publicados* pela Secretaria da Educação sobre o AEE para alunos surdos com surdez.

Os instrumentos utilizados para a pesquisa documental foram os registros de reuniões sobre a educação de alunos surdos na escola comum e AEE para alunos surdos, no período de 2010 a 2013, por meio de solicitação às formadoras da EOT e os documentos da Secretaria de Educação sobre o

Atendimento Educacional Especializado para alunos com surdos, no período de 2010 a 2012, divulgados *online* no portal da educação do município.

No que se refere aos documentos da Secretaria de Educação sobre o Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos, no período de 2010 a 2012 (divulgados *online*), observa-se um total de quatro documentos, sendo estes: *Escola polo para alunos com surdez na escola comum da rede municipal de ensino* (2012), *Atendimento Educacional Especializado para alunos com surdez matriculados nas escolas polo da rede municipal* (2012), *Orientações Complementares para escolas polo que atendem alunos com surdez* (2012) e *Atendimento Educacional Especializado- Instrumentos metodológicos do Atendimento Educacional Especializado* (2013).

A presente dissertação possui a seguinte estrutura:

No capítulo I, intitulado *Trajetória da Educação Especial no Brasil: marcos históricos e legais*, discute-se, de forma geral, a trajetória da educação especial no Brasil e em São Bernardo do Campo, destacando os marcos históricos.

No capítulo II, contextualizamos o município estudado e abordamos com mais detalhamento a educação em São Bernardo do Campo.

No capítulo III discorremos sobre a educação de alunos surdos, apontando tendências mundiais e nacionais e, mais especificamente, a educação de alunos surdos no município de São Bernardo do Campo.

No capítulo IV abordamos a formação de professores e também a formação do professor de Educação Especial que atua com alunos surdos em São Bernardo do Campo.

No capítulo V apresentamos o percurso metodológico utilizado nesta pesquisa e na sequência apresentamos as considerações finais obtidas por meio do estudo empreendido. Por fim, seguem as referências bibliográficas utilizadas nesta pesquisa.

CAPÍTULO I

TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS

A Educação Especial está intimamente relacionada com a educação de forma geral. O conhecimento sobre a trajetória da educação no Brasil possibilita o entendimento da Educação Especial, inclusive permite vê-la fazendo parte da educação, não como uma área distinta. Considerando que o acesso e a permanência dos alunos na escola pública são desafios há muitos anos no Brasil, que dirá a inclusão de alunos com deficiência.

A trajetória da Educação Especial no Brasil acompanha basicamente os movimentos mundiais pelos Direitos Humanos. Mazzotta (2011), em seus estudos sobre a Educação Especial no Brasil, destaca dois períodos marcantes sendo estes: o primeiro período que se inicia em 1854 e vai até 1956, caracterizado por iniciativas oficiais e por iniciativas particulares isoladas, e o segundo, de 1957 até 1993 (marcado por atos legais), em que ocorrem iniciativas oficiais de âmbito nacional. Foi neste segundo período que se estabeleceu uma política para a educação especial no Brasil, fruto de movimentos sociais a favor da defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas com deficiência. Mazzotta (2011, p.15) complementa dizendo que “a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiências podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados deste século”.

Neste capítulo, serão abordados marcos históricos, destacando-se os movimentos sociais e as legislações sobre Educação Especial no Brasil e por conseguinte, sobre a educação de surdos, divididos por períodos tais como: Império do Brasil e República subdividida em 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª Repúblicas (BRASIL, 2015a). Tal divisão tem por finalidade tornar a apresentação mais didática, além de considerar a demarcação proposta na dissertação.

O recorte teórico inicia-se no período imperial devido ao fato de que a proposta de serviço de educação especial surge na segunda metade do século XIX.

1.1. Império do Brasil

O período imperial se inicia com a Independência do Brasil em 1822 por Dom Pedro I e pode ser dividido entre primeiro reinado (1822 a 1831) e segundo reinado (1840 a 1889).

No primeiro reinado há a consolidação da independência do Brasil por meio de conflitos militares entre brasileiros favoráveis a independência e as tropas portuguesas colonizadoras (FAUSTO, 1995). “Nos primeiros anos após a independência, o debate político se concentrou no problema da aprovação de uma Constituinte” (FAUSTO, 1995, p. 147). A primeira constituição brasileira foi promulgada em 1824, assegurando direitos individuais “entre eles a igualdade perante a lei, a liberdade de religião, com restrições já apontadas, e a liberdade de pensamento e de manifestações” (FAUSTO, 1995, p. 151).

A primeira Constituição brasileira nascia de cima para baixo, imposta pelo rei ao “povo”, embora devamos entender por “povo”, a minoria de brancos e mestiços que votava e que de algum modo tinha participação na vida política (FAUSTO, 1995, p. 149).

No segundo reinado, observa-se a presença de rebeliões e o início da organização dos dois grandes partidos, sendo de um lado os conservadores (magistrados, burocratas, parte dos proprietários rurais e grandes comerciantes) e de outro lado os liberais (pequena classe média urbana, alguns padres e proprietários de terras) (FAUSTO, 1995).

Em 1847 se iniciou a prática parlamentarista onde Dom Pedro II por meio de um decreto, criou o cargo e indica o presidente do Conselho de Ministros (FAUSTO, 1995). Em 1848, “subiu ao poder no Brasil um gabinete conservador, presidido a partir de outubro de 1849 pelo Marquês de Porto Alegre” (FAUSTO, 1995, p. 195).

Outro fato marcante no segundo reinado foi à abolição da escravidão em 1888. O final da monarquia se deu por meio de vários fatores entre eles a

articulação entre republicanos e militares. Em 1889, Marechal Deodoro da Fonseca assumiu o comando da tropa e proclamou a república. Logo depois, a família real foi exilada (FAUSTO, 1995).

Com relação à população brasileira e sua escolarização, desde o início da colonização, observa-se uma história de exclusão da maioria da população que, pouco urbanizada, iletrada e alicerçada na produção rural, não se beneficiava das poucas escolas mantidas pelas camadas sociais média e alta. Neste contexto de escassez no acesso às vagas na escola e desenvolvimento de manejos das atividades práticas do dia a dia, poucos alunos poderiam ser considerados deficientes, a não ser aqueles com maior dificuldade que, por fim, eram recolhidos em instituições (JANNUZZI, 2012).

No segundo reinado, uma das primeiras instituições dedicada ao trabalho educacional para pessoas com deficiência, foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854. (MAZZOTTA, 2011). Em 1857 foi fundado o Imperial Instituto de Surdos Mudos, atualmente denominado Instituto Nacional de Surdos Mudos (INES). O francês E. Huet, professor surdo, que atuava em escola residencial para surdos no Brasil, fundou o Instituto Imperial de Surdos Mudos com o consentimento do imperador Dom Pedro II. Na época, o Instituto era um colégio, onde atendiam pessoas do sexo masculino e feminino, que vinham de todos os pontos do país. (SOFIATO, 2011).

O Imperador apresentava interesse no atendimento de surdos e cegos vislumbrando outra ação marcante que foi o 1º Congresso de Instrução Pública. “Entre os temas do referido congresso figurava a sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos” (MAZZOTTA, 2011, p. 30). Este Congresso não chegou a ser viabilizado, porém deixou frutos por meio dos pareceres que se constituíram nos primeiros documentos científicos da área da educação de surdos (PAGNEZ e SOFIATO, 2014).

O Brasil tem uma história de institucionalização de pessoas com deficiência e de inclusão das mesmas no contexto educacional e social como em outros países. Neste contexto, nos chama a atenção o fato de Dom Pedro II investir em instituições para cegos e surdos quando o investimento educacional

de forma geral era muito deficitário para toda a população. O motivo para tais investimentos ainda não são conclusivos e merecem estudos pelos historiadores.

1.2. República

Entendendo o período republicano desde 1889 até os dias atuais, vemos a história da construção de um país, permeada por conflitos e lutas para garantia de direitos populares entre eles, o direito a educação. Durante a república, vivemos momentos sombrios sob a marca do autoritarismo e da truculência trazidos pelo militarismo que foi superado pela democracia. Neste cenário, a política e a educação andaram juntas, sendo que a educação brasileira foi caminhando da exclusão para a inclusão social e educacional. Neste aspecto, alguns governantes tiveram ações que merecem destaque e que serão abordadas ao longo do texto. Para uma divisão didática dos marcos ocorrido durante a república, apresentaremos as seis fases e abordaremos cada uma delas.

1.2.1. 1ª República (1889 a 1934)

A primeira república inicia com o fim da monarquia de forma forçada e a ascensão do poder pelo militar Marechal Deodoro da Fonseca. Assim, os partidos republicanos “apressaram-se em garantir a convocação de uma Assembléia Constituinte, temerosos do prolongamento de uma semiditadura sob o comando pessoal de Deodoro” (FAUSTO, 1995, p 249).

Em 1891 é promulgada a nova constituição que estabeleceu o sistema presidencialista de governo e a organização dos poderes executivo, legislativo e judiciário.

Os ministros se tornaram pessoas de confiança do presidente, que podia nomeá-los e demiti-los livremente [...] Estado e igreja passaram a ser instituições separadas. Deixou assim de existir uma religião oficial no Brasil. Importantes funções, até então monopolizadas pela Igreja Católica, foram atribuídas ao Estado [...] Uma lei veio completar, em

1893, esse preceitos constitucionais, criando o registro civil para o nascimento e o falecimento das pessoas (FAUSTO, 1995, p.251).

Em 1891, também houve novas eleições e Marechal Deodoro foi eleito presidente pelo Congresso, mas renunciou no mesmo ano. Em seu lugar, assumiu o vive- presidente Floriano Peixoto. O presidente Prudente de Moraes assumiu a presidência da república de 1894 a 1898 e o presidente Campos Sales de 1898 a 1902.

Em 1900, no governo do presidente Campos Sales, o liberalismo brasileiro trouxe ao país o sonho republicano e junto com ele o sonho da educação para todos, considerado nas Ligas Nacionalistas. Urgiu, então, a necessidade de desenvolvimento técnico das práticas pedagógicas e do desenvolvimento de uma política de educação eficiente (JANNUZZI, 2012). O país convive com intenções de ressaltar a cultura moral e cívica e, ao mesmo tempo, com reflexões sobre a necessidade de avanço nas práticas pedagógicas e de uma ação política efetiva para a educação, também para a educação especial. A educação de surdos e cegos de certa forma era privilegiada por receber verbas em centros aglutinadores tais como o Instituto Benjamim Constant (IBC) e o Instituto de Surdos Mudos (ISM), depois conhecido como Instituto Nacional de Surdos Mudos (INSM) e, por fim, por Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Importante considerar que estes Institutos tinham um papel fundamental para promoção e qualificação da educação das pessoas por ele representadas.

O mundo estava passando pela Primeira Guerra de 1914 a 1918. Os anos que seguiram no Brasil, foram acompanhados por mudanças sócio econômicas. Na primeira república o Brasil acabara recentemente com a escravidão e a classe média urbana começou a se tornar mais visível defendendo a bandeira do liberalismo. Defendiam que o governo buscasse efetivar a Constituição, por meio de “eleições limpas e respeito aos direitos individuais. Falava-se de reforma social, mas a maior esperança era depositada na educação do povo, no voto secreto, na criação de uma justiça eleitoral” (FAUSTO, 1995, p. 305).

Além de transformações geopolíticas e econômicas do país, a educação das pessoas com deficiência também passou por período delicado e ambíguo em que ora era entendida como responsabilidade pública, representada pelo Conselho Administrativo do Patrimônio e Superintendência do Ministério dos Negócios Interiores, ora era vista como possibilidade individual de competência ou não para o trabalho (serviços de oficinas).

Para exemplificar a ambiguidade em relação à educação de alunos com deficiência, em diferentes períodos tomamos como base alguns presidentes como: Venceslau Brás (1914- 1918), Epitáfio Pessoa (1919- 1922), Getúlio Vargas (1930-1945).

Estes presidentes foram considerados, a partir das menções realizadas pelos autores utilizados nesta dissertação, como Jannuzzi (2012) e Mazzotta (2011). Portanto, não foram mencionados todos os presidentes deste período. Vale destacar a dificuldade encontrada pela pesquisadora na busca de fontes referentes ao período selecionado, fato que sugere a necessidade de futuras pesquisas com tal objeto.

No governo do presidente Venceslau Brás (1914- 1918), a fim de facilitar o diagnóstico e os critérios para encaminhamento dos alunos para uma instituição de pessoas com deficiência, com a inspeção médica do Corpo Médico Escolar, houve a “seleção dos diversos deficientes, tímidos, insofridos ou indisciplinados, preguiçosos ou desatentos e retardados todos por diferentes causas”. (JANNUZZI, 2012, p. 34). A avaliação dos alunos e seu diagnóstico eram feitos a partir da comparação das habilidades intelectuais de alunos da mesma idade e que apresentavam bom rendimento escolar (JANNUZZI, 2012).

Os anormais pedagógicos seriam dotados de inteligência e instrução em grau inferior à sua idade, por descuido ou defeito pedagógico (provavelmente insuficiência da escolaridade, incompetência de mestre, defasagem cultural etc, embora estes aspectos não sejam mencionados) (JANNUZZI, 2012, p.35).

Já o governo do presidente Epitáfio Pessoa (1919- 1922) avaliava a educação de surdos no Instituto Nacional de Surdos Mudos (INES) como

onerosa para os cofres públicos em função da necessidade da contratação de um grande número de profissionais e o número restrito de alunos.

Vemos então, que enquanto no governo de Venceslau Brás há um esforço governamental para avaliação de pessoas com deficiência, no governo de Epitáfio Pessoa, a educação especial é vista como onerosa e, portanto problemática para o governo. Estas formas diferentes de se pensar a educação especial dentro da política brasileira vão ocorrer durante toda a república.

Retornando ao cenário político da época, em 1916 foi fundada a Liga de Defesa Nacional, por Olavo Bilac, em nome da ordem, da disciplina e da coesão. Da Liga Nacional foram fundadas também Ligas Estaduais que tinham os mesmos princípios como referência, ditando reformas educacionais. A Liga Estadual de São Paulo, em 1920, passou a ver a alfabetização como ação política, favorecendo a possibilidade da população poder votar e cumprir os ideais republicanos. A tendência da Escola Nova surge, então, como uma possibilidade de melhoria na qualidade da educação, a partir de novos métodos e técnicas educacionais.

Em 1922, é criado o Partido Comunista do Brasil, formado por operários que agiam discretamente nos bastidores da sociedade em função do regime militar coercivo, que mais tarde governaria o país.

Em 1930 houve novas eleições e Julio Prestes venceu as eleições contra seus oponentes Getúlio Vargas e seu vice João Pessoa. No mesmo ano, João Pessoa fora assassinado (FAUSTO, 1995). Num cenário de crise mundial e nacional em virtude dos problemas enfrentados na cafeicultura brasileira e das articulações dos movimentos revolucionários sociais e políticos, vimos se apresentar a Revolução de 1930, iniciando o que chamamos de 2º república.

1.2.2. 2ª República (1934 a 1937)

A 2º República se inicia com Getúlio Vargas no poder, com a revolução de 1930. Vargas, “permaneceu por quinze anos, sucessivamente, como chefe

de um governo provisório, presidente eleito pelo voto indireto e ditador.” (FAUSTO, 1995, p. 331).

A educação brasileira sofreu todas as oscilações governamentais na 1ª república, mas foi vista com cuidado nesta nova fase, pois os governantes se preocupavam em formar uma elite melhor preparada. A partir de 1930 o governo criou medidas para a efetivação de um sistema educativo, mas de cunho centralizador. Uma das medidas fora a criação do Ministério da Educação e Saúde (FAUSTO, 1995).

No plano do ensino superior, o governo procurou criar condições para o surgimento de verdadeiras universidades, dedicadas ao ensino e à pesquisa. Até aquela data, elas eram apenas uma junção de escolas superiores (FAUSTO, 1995, p. 337) [...] No terreno das realizações, as principais medidas de criação de universidades surgiram no Distrito Federal e em São Paulo, neste último caso à margem da participação federal. Assim, nasceram em 1934 a Universidade de São Paulo (USP) e, em 1935, a Universidade do Distrito Federal; esta graças à iniciativa do secretário da Educação Anísio Teixeira (FAUSTO, 1995, p. 338).

Com a industrialização no Brasil, no governo do presidente Getúlio Vargas, urge a necessidade do ensino e aprendizagem do ler, escrever e contar, para formação de profissionais habilitados para o trabalho industrial (JANNUZZI, 2004).

Nesse contexto, a concepção de deficiência, principalmente a mental, está muito ligado ao coeficiente intelectual (QI), e este, ao rendimento escolar. Há toda uma proposta pedagógica de classes homogêneas, mantendo-se as classes especiais e as instituições especializadas. Nessa época, o eixo da educação desloca-se do médico para o psicológico (JANNUZZI, 2004, p. 12).

Jannuzzi (2012) observa que só em 1930 que a sociedade civil começa a se organizar em associações para lutar pelas pessoas com deficiência. Enquanto isso, o governo criava escolas junto a hospitais e também surgiam entidades filantrópicas especializadas, clínicas, institutos pedagógicos e centros de reabilitação.

Observa-se que não havia um estudo específico para a educação das pessoas com deficiência, mas sim um exercício por meio de tentativas práticas,

observações e esforços do dia a dia. Assim, a medicina despertou-se para a educação a fim de buscar respostas para o atendimento dos casos mais graves de deficiência e resistência aos tratamentos. Além disso, os médicos mostram que dão importância a pedagogia quando criam instituições escolares associadas a hospitais psiquiátricos para crianças mais comprometidas e segregadas socialmente (JANNUZZI, 2012).

Para Jannuzzi (2004) as concepções de educação que atuam a partir do aspecto orgânico da deficiência são denominadas médico-pedagógica e psicopedagógicas. Estas concepções visam à capacitação da pessoa para a vida na sociedade. A vertente médico-pedagógica não passa despercebida na educação de surdos entendendo-os como pessoas que precisam buscar a normalidade a fim de “suprir falhas decorrentes de sua anormalidade” (JANNUZZI, 2012, p. 83). Com relação ao surdo, a surdez era classificada pelo grau de perda, ou seja, por quanto o sujeito conseguia ouvir influenciando diretamente no tipo de tratamento e ensino que deveria ter, apesar de que a abordagem mais utilizada na época era o oralismo.

O método clínico também é uma marca da medicina na educação. Foi denominado pelo médico Artur Ramos como sendo: aquele que considera os dados colhidos pela família e professor para o diagnóstico médico de normalidade ou anormalidade. Desta forma, havia necessidade de formar professores para qualificar sua observação a fim de favorecer a coleta de dados. Quando os dados obtidos pelos médicos, família e professor não eram suficientes para classificação de normalidade ou não, o psicólogo era procurado a fim de colaborar no diagnóstico, a partir de aplicação de testes psicológicos (JANNUZZI, 2012).

Por volta de 1930, além da vertente médico-pedagógica descrita anteriormente, Jannuzzi (2012) observa a existência da vertente psicopedagógica, com participação marcante da psicologia na educação, principalmente no diagnóstico das pessoas com deficiência. A questão é na vertente médico-pedagógica o diagnóstico servia basicamente para classificação de normalidade ou anormalidade, influenciando na organização das salas de aula, entendendo que as classes homogêneas facilitavam o

ensino e a aprendizagem dos alunos. O diagnóstico psicológico, então, acaba sendo muito utilizado na escola, pois por meio dele há justificativa para que se busque nova organização escolar e metodologias diferenciadas. A educação de surdos sofreu influência da vertente psicopedagógica. Os surdos eram agrupados de forma homogênea, a partir do grau de perda, inteligência e capacidade linguística (JANNUZZI, 2012).

Para que a escola e, mais especificamente, os professores pudessem contribuir com a educação das pessoas com deficiência, considerando as vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica, era apontada a necessidade de formação de professores. Neste aspecto destaca-se o estado de Minas Gerais por meio da Escola de Aperfeiçoamento de Minas. A formação dos professores era baseada na psicologia e biologia e tinha como objetivo principal o desenvolvimento da sociabilidade do aluno e não o ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares. Além disso, para um atendimento mais efetivo e diagnóstico mais rápido dos alunos com deficiência na escola, entendiam a necessidade da inclusão de outros profissionais dentro da escola como o médico, a enfermeira e o dentista. Desta forma, profissões da área da saúde passam a fazer parte do grupo da escola (JANNUZZI, 2012).

A educação do aluno com deficiência e a compreensão dessa condição eram uma preocupação das instituições, que passaram a receber reforços das pesquisas médicas. Além dos médicos, a psicologia influenciou a educação especial, por meio do estabelecimento de testes pedagógicos, físico-psicológicos, diagnósticos de crianças com deficiência, na realização de estudos de psicologia patológica e na seleção e orientação de professores (JANNUZZI, 2012). Vemos, então, ações políticas, educacionais ou clínicas/médicas no trabalho com a pessoa com deficiência.

O presidente Getúlio Vargas entendia que o ensino emendativo (específico para pessoas com deficiência) deveria ser facilitado e ampliado para todos “fisicamente anormais, os retardados de inteligência e inadaptados morais”(JANNUZZI, 2012, p.60). Então, o atendimento aos deficientes intelectuais recebia acompanhamento público por meio do Instituto Nacional de

Pedagogia e os inaptos morais seriam acompanhados pelo Ministério da Justiça.

Neste momento histórico, observam-se no Brasil duas correntes opositoras que influenciaram a educação, sendo estas: os reformadores liberais que defendiam o ensino gratuito, sem distinção de gênero e restrição do ensino religioso e os pensadores católicos que defendiam o ensino na escola pública e privada (FAUSTO, 1995).

O ponto de vista dos reformadores liberais foi expresso no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, ou simplesmente, Manifesto da Escola Nova, lançado em março de 1933, no final da primeira república (FAUSTO, 1995, p. 339).

O governo Vargas, como se espera de um governo centralizador, inclinou-se para as ideias dos pensadores católicos para a educação brasileira. Em 1934, foi promulgada uma nova Constituição e nova eleição presidencial através do voto indireto, onde houve a eleição do presidente Vargas (FAUSTO, 1995).

1.2.3. 3ª República (1937 a 1946)

A 3ª República tem como marco inicial o que foi chamado de Estado Novo, sendo este um momento marcado pelo acirramento do autoritarismo político do presidente Vargas. Vislumbrando os movimentos opositores ao seu governo, para garantia do mesmo, anunciou uma Carta Constitucional que colocava em suas mãos o poder de governar por meio de decretos-leis (FAUSTO, 1995).

O Estado Novo, sob o aspecto econômico foi uma aliança entre os militares e a burguesia industrial para promover a industrialização do país (FAUSTO, 1995).

A burocracia civil defendia o programa de industrialização por considerar que era o caminho para a verdadeira independência do país; os militares porque acreditavam que a instalação de uma indústria de base fortaleceria a economia- um componente importante de segurança nacional; os industriais porque acabaram se convencendo de que o incentivo à industrialização dependia de uma ativa intervenção do Estado (FAUSTO, 1995, p. 367).

A necessidade de desenvolvimento industrial influenciou significativamente a educação por meio da organização do ensino industrial para preparação de mão de obra fabril qualificada. Neste momento surgira o “Serviço nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), destinado ao ensino profissional do menor operário. Subordinado ao Ministério da Educação, o Senai ficou sob a direção da Confederação Nacional da Indústria.” (FAUSTO, 1995, p. 367).

De acordo com o mesmo autor, “a política externa brasileira foi influenciada pelas ações do Estado Novo, mas também pela eclosão da Segunda Guerra Mundial”(p. 381). Num cenário de insatisfação com o governo de Vargas e por meio de um complexo jogo político, o presidente Getúlio Vargas renunciou ao seu mandato.

O final da Segunda Guerra Mundial (1939- 1945) impulsionou o desenvolvimento de técnicas modernas de saúde, especificamente nos hospitais, clínicas, serviços de reabilitação e psicopedagógicos. No Brasil, os serviços de atendimento às pessoas com deficiência eram realizados predominantemente por serviços privados, acessíveis às camadas mais abastadas. Também havia serviços públicos em sua maioria estaduais. Junto com os centros de atendimento, os especialistas como fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais entre outros se destacavam, inclusive sob o olhar do governo, no atendimento à pessoa com deficiência.

Depois do término da Segunda Guerra Mundial, em vista da rápida recuperação do desenvolvimento de alguns países, houve a ênfase da valorização da educação, em detrimento de outros fatores que também contribuíram para ta [...] (JANNUZZI, 2004, p. 12).

A partir da década de 1940 houve um movimento pela qualidade da educação geral e foram criados Institutos, órgãos de estudos, divulgação de informações, leis e fundos para este fim. Nesta mesma época merecem destaque a implementação da Inspeção de Ensino do Estado do Rio de Janeiro e o Departamento Nacional da Criança (1940). Nestes institutos observa-se a influência da medicina na educação, por exemplo, com a proposição da disciplina sobre higiene escolar na formação de professores (nível secundário). Jannuzzi (2012) entende esta forma de ver a educação como vertente médico-pedagógica. A visão higienista de diagnóstico e reabilitação dentro e fora da escola é observada tanto no ensino comum quanto na Educação Especial. Apesar disso, profissionais da área da saúde lidam com a educação especial de forma depreciativa, entendendo a necessidade da educação para este público como um meio de evitar a delinquência, prostituição e criminalidade.

1.2.4. 4ª República (1946 a 1964)

A 4ª república se inicia com a queda do presidente Getúlio Vargas em 1945 e a ascensão ao poder por José Linhares, até então, presidente do Supremo Tribunal Federal com apoio dos militares e da oposição liberal.

Neste mesmo ano (1945) Eurico Gaspar Dutra venceu as eleições para presidente e tomou posse em 1946 iniciando os trabalhos da Constituinte.

O Brasil foi definido como uma República federativa, estabelecendo-se as atribuições da União, Estado e municípios. Fixaram-se também as atribuições dos três poderes: o Executivo, o Legislativo e o Judiciário. O Poder Executivo seria exercido pelo presidente da República, eleito por voto direto e secreto para um período de cinco anos. O exercício do Poder Legislativo caberia ao Congresso Nacional, composto de Câmara dos Deputados e Senado (FAUSTO, 1995, p. 400).

Em 1947, no governo do presidente Dutra (1946- 1951) foi criado o Instituto Nacional de Pedagogia, denominado posteriormente como Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) que tem como objetivo centralizar dados e promover estudos sobre a educação brasileira (JANNUZZI, 2012).

Além do INEP, Jannuzzi (2012, p. 68) menciona a implementação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ), Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Lei Orgânica de Ensino (LOES) e Fundação Nacional de Ensino Primário (FNEP).

Em 1951, o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq); em 1954, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, as Leis Orgânicas de Ensino (LOEs) do ministro da Educação Gustavo Capanema (Ribeiro, 2000, p. 145). As providências mais específicas sobre o ensino elementar têm sua manifestação em 1942 com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), que começou a operar em 1946 (decreto n.4.558 de outubro), regulamentando a distribuição de verba (JANNUZZI, 2012, p.68).

Mazzotta (2011) observa que até 1950 havia 40 estabelecimentos públicos de ensino regular que atendiam pessoas com deficiência intelectual e 14 que atendiam alunos com outras deficiências. Estes dados mostram um número restrito de instituições que atendiam alunos com deficiência no Brasil. Com relação à educação de alunos surdos, o Instituto de Surdos Mudos (ISM) e o Instituto Brasileiro de Cegos (IBC) se destacaram por serem as primeiras iniciativas no trabalho com alunos com deficiência, desde o período imperial. No bojo da discussão e ação sobre reabilitação, o INES não ficou de fora e, em 1950, oficializou o método oralista no trabalho com surdos, por meio do trabalho terapêutico com os órgãos fonoarticulatórios e resíduos auditivos. Além do desenvolvimento das formas de reabilitação, neste momento no Brasil, há um movimento pela educação básica, mas que em vão não consegue extinguir o analfabetismo.

Em 1951, Getúlio Vargas é eleito presidente e em seu segundo mandato, estabeleceu providências para que os deficientes visuais pudessem votar, fazendo parte integrante da sua recuperação social.

No governo do presidente Vargas, Ana Rímoli de Faria Doria, Diretora do Instituto Nacional de Surdos Mudos- INSM (1951- 1961), ofereceu em 27 de fevereiro de 1951 o primeiro curso normal de professores de surdos,

equivalente ao grau médio, de três anos de duração, internato para os residentes de diversos Estados (havia alunas de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Paraná, Bahia, Maranhão) e também externato para moradores no Rio de Janeiro (JANNUZZI, 2012).

Em 1954 o presidente Vargas reformulou seu ministério, mas as ações realizadas pelo presidente Vargas não foram suficientes para satisfazer seus opositores. O último estopim foi a apresentação de um manifesto a população pelas forças armadas exigindo a renúncia do presidente. A pressão para sua renúncia fora aumentando com o passar do tempo e culminou no suicídio de Getúlio Vargas (FAUSTO, 1995).

Café Filho, vice- presidente assumiu a presidência e assegurou a realização de novas eleições presidenciais em 1955. Nesta eleição venceu Juscelino Kubitschek, que trouxe ao Brasil em sua gestão, anos de otimismo, crescimento econômico e uma nova sede para o distrito federal com construção de Brasília. “Os problemas maiores se concentraram nas áreas interligadas do comércio exterior e das finanças do governo” (FAUSTO, 1995, p. 432).

Em 1957, durante o governo do presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961), o INES lançou a Campanha de Educação do Surdo Brasileiro (CESB) chamando a atenção para a necessidade de o governo dar assistência aos deficientes da audição e da fala, no sentido da reeducação e não na reabilitação.

Com relação à educação de alunos surdos e a preocupação com a formação de professores especialistas para o trabalho com surdos de diferentes estados brasileiros, Ana Rímoli deu continuidade aos investimentos formativos no INES. Em 1956, o INES objetivava habilitar professores especialistas na educação de surdos em todo o país.

Em 1958, Ana Rímoli afirmava que havia 348 professores especializados e no final do ano diplomariam mais 32 no Instituto nacional dos Surdos (INES), sendo estas professoras de outros estados que frequentaram o curso de especialização em dois anos (JANNUZZI, 2012, p.71).

Em 1960 também foi lançada a Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC) e a Campanha Nacional de Educação dos Deficientes Mentais (CADEME). Apesar disso, na época o discurso da reabilitação estava bem marcado em função dos resquícios da Segunda Guerra Mundial. Nesta época, observam-se iniciativas oficiais em âmbito nacional em relação ao atendimento educacional da pessoa com deficiência, mas só mais tarde, com a criação do CENESP em 1973, no governo do Médici (1969 a 1974) pode-se dizer que há o estabelecimento de uma política de educação especial no Brasil.

Em 1960, Jânio Quadros venceu as eleições e tomou posse em Brasília, mas renunciou depois de sete meses de governo, gerando uma grave crise política ao país (FAUSTO, 1995). Com a renúncia de Jânio Quadros, o vice-presidente João Goulart foi seu sucessor e durante seu mandato, por meio de um plebiscito houve o retorno do sistema presidencialista.

Apesar das iniciativas políticas para a implantação de algumas instituições, só em 1961, no governo do presidente da República João Goulart, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A LDB de 1961, influenciada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, contempla a educação de pessoas com deficiência em dois artigos. Na LDB de 1961 destacamos a obrigatoriedade do ensino nos quatro anos do ensino primário, a uniformização de 180 dias letivos nas escolas, a formação de professores de ensino primário em escolas de ensino normal de grau ginásial ou colegial e a formação de professor de ensino médio em cursos de nível superior (BRASIL, 1961).

No governo do presidente João Goulart (1961- 1964),houve investimento financeiro e orientação para que as escolas especializadas trabalhassem em conjunto com as escolas comuns, para maior atendimento de pessoas com deficiência (JANNUZZI, 2012).

O governo de João Goulart não chegou até seu término, pois fora interrompido pela ação militar, instaurando então, o fim do período democrático de 1945 a 1964.

1.2.5. 5ª República (1964 a 1988)

A 5ª república, mais conhecida como período militar ou militarismo é um dos períodos mais tristes da história do Brasil pelo seu autoritarismo e violência. Em 1964, os militares tomaram o poder justificados como decorrência “do exercício do Poder Constituinte, inerente a todas as revoluções” (FAUSTO, 1995, p. 461). O movimento militar tinha como objetivo livrar o país da corrupção e do possível comunismo, mas passou a modificar as instituições do país por meio de Atos Institucionais (AI). Durante todo período militar, os presidentes estabeleceram vários Atos Institucionais sendo que cada um deles colocava cada vez mais o poder nas mãos dos presidentes e cerceava qualquer ação contrária (FAUSTO, 1995).

Em 1964, o general Humberto de Alencar Castelo Branco foi eleito presidente (1964 a 1966) e instituiu vários Atos Institucionais. Além disso, em 1967 promulgou uma nova Constituição Federal (FAUSTO, 1995).

Em 1967, com a nova eleição para presidente, sobe ao poder o general Artur da Costa e Silva juntamente com seu vice- presidente, o civil Pedro Aleixo. Eles tomaram posse em março de 1967 (FAUSTO, 1995). Com a percepção cada vez mais marcante das ações dos esquerdistas, os militares passaram a criar novos instrumentos para inibi- los. Assim, o militarismo baixou o Ato Institucional mais perverso, o AI- 5.

O AI-5 foi o instrumento de uma revolução dentro da revolução ou, se quiserem, de uma contra- revolução dentro da contra- revolução. Ao contrário dos Atos anteriores, não tinha prazo de vigência e não era, pois, uma medida excepcional transitória. Ele durou até o início de 1979. [...] O presidente da República voltou a ter poderes para fechar provisoriamente o Congresso. Podia além disso intervir nos Estados e municípios, nomeando interventores. Restabeleciam-se os poderes presidenciais para cassar mandatos e suspender poderes políticos, assim como para demitir ou aposentar servidores públicos (FAUSTO, 1995, p. 480).

Os acusados pelo crime contra a segurança nacional que desde o AI-2 eram julgados nos tribunais militares, com o AI- 5 perderam a garantia de habeas corpus e a tortura passou a fazer parte do método do governo contra participantes do movimento de esquerda (FAUSTO, 1995).

A partir do AI-5, o núcleo militar do poder concentrou-se na chamada comunidade de informações, isto é, naquelas figuras que estavam no comando dos órgãos de vigilância e repressão. Abriu-se um novo ciclo de cassação de mandatos, perda de direitos políticos e expurgos no funcionalismo, abrangendo muitos professores universitários. Estabeleceu-se na prática a censura aos meios de comunicação; a tortura passou a fazer arte integrante dos métodos do governo (FAUSTO, 1995, p. 480).

Apesar disto, a partir de 1969, as ações armadas do grupo de esquerda radical se multiplicaram. Em agosto de 1969 o presidente Costa e Silva teve um derrame e fora afastado, mas os ministros militares não permitiram, pelo AI-12, que o vice-presidente Pedro Aleixo, assumisse a presidência por ser um civil e não defender o AI-5. Então assumiram o poder “os ministros Lira Tavares, do Exército, Augusto Rademaker, da Marinha e Márcio de Sousa e Melo, da Aeronáutica” (FAUSTO, 1995, p. 481).

A esquerda radical passou a organizar ações mais enfáticas, sendo uma delas o sequestro de diplomatas estrangeiros em troca de prisioneiros políticos. O governo militar em contrapartida, por meio do AI-13 estabeleceu o banimento do país de qualquer brasileiro que se tornasse “inconveniente, nocivo e perigoso à segurança nacional”. Estabeleceu-se também pelo AI-14 a pena de morte para casos de “guerra externa, psicológica adversa, ou revolucionária ou subversiva” (FAUSTO, 1995, p. 481).

A pena de morte nunca foi aplicada formalmente, preferindo a ela as execuções sumárias ou no correr de torturas, apresentadas como resultantes de choques entre subversivos e as forças da ordem ou como desaparecimentos misteriosos (FAUSTO, 1995, p. 481).

Em 1969, como o presidente Costa e Silva ainda não havia se recuperado, a junta militar organizou eleições para presidente e vice-presidente pelo Congresso Nacional.

Então, a nova eleição elegeu o presidente Emílio Garrastazu Médici que dividiu seu governo nas áreas militar, econômica e política (FAUSTO, 1995).

O ministro do Exército Orlando Geisel ficou encarregado de administrar a área militar. Delfim Neto, que continuou no ministério da fazenda, assumiu o comando da economia. A política ficou nas mãos do chefe da Casa Civil, o professor de direito Leitão de Abreu. Daí resultou o paradoxo de um comando presidencial dividido, em um dos períodos mais repressivos, se não o mais repressivo, da história brasileira (FAUSTO, 1995, p. 483).

Os grupos esquerdistas radicais aos poucos foram declinando por conta da forte repressão e por conta da falta de apoio da população. Além da repressão, o governo do presidente Médici utilizou da propaganda sobre seu governo para neutralizar o restante da população. O Brasil viveu um momento de crescimento econômico com baixa inflação, momento este chamado de milagre, encabeçado pelo ministro da fazenda Delfim Neto. (FAUSTO, 1995).

Os países em desenvolvimento mais avançados aproveitaram as novas oportunidades para tomar empréstimos externos [...] A ampliação do crédito ao consumidor e a revisão das normas de produção, autorizando a fabricação de carros de tamanho médio, atraíram fortes investimentos da General Motors, da Ford e da Chrysler [...] Houve também uma grande expansão do comércio exterior. A importação ampliada de determinados bens era necessária para sustentar o crescimento econômico. As exportações se diversificaram com os incentivos dados pelo governo à exportação de produtos industriais: créditos em condições favoráveis, isenção ou redução de tributos e outras medidas semelhantes. Nas exportações agrícolas, destacou-se o avanço da soja, cujos preços no mercado internacional eram bastante favoráveis (FAUSTO, 1995, p. 485).

Com relação à educação, pode-se dizer que de 1960 a 1970, observou-se que esta foi vinculada ao setor produtivo, chamada de economia da educação. As pessoas com ou sem deficiência então deveriam ser formadas para o mercado de trabalho (JANNUZZI, 2004). Assim, observamos a presença da concepção denominada economia da educação que procura “estabelecer conexão entre a deficiência e o contexto em que ela se situa [...] e a educação passa a ser preparação para ele” (JANNUZZI, 2004, p. 11).

A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 foi um avanço na educação brasileira por ser a primeira lei específica da educação estabelecendo diretrizes para todo o país, inclusive para a educação de alunos com deficiência. Neste período, a partir de um governo ditatorial e repressor, a ideologia predominante

era a da segurança nacional, formulada pela Escola Superior de Guerra desde 1940.

A economia vai internacionalizando-se, perdendo a filiação a um determinado país, embora predomine a economia norte- americana, gerando uma geopolítica de interdependência: as economias centrais manejam a colocação dos produtos das periferias, geralmente vindas do setor primário, e estas consomem artigos mais industrializados das centrais (JANNUZZI, 2012, p. 59).

Na década de 1970, no governo do presidente militar Emílio Médici (1969- 1974), mais precisamente em 1971, é promulgada a nova LBD, que prevê algumas modificações para a educação, entre elas: primeiro grau obrigatório para alunos de sete a 14 anos, formação de professor 1ª à 4ª séries, em habilitação específica no 2º grau, formação para o ensino de 1º e 2º grau em curso de nível superior, formação dos especialistas da educação em curso superior de graduação ou pós-graduação, inclusão das disciplinas de educação moral e cívica, educação física, educação artística e programas de saúde como matérias obrigatórias do currículo e ensino religioso de forma facultativa (BRASIL, 1971).

Na década de 1970, observam-se pesquisas sobre a área de educação especial.

A comunidade acadêmica manifestou o interesse pela área sobretudo com a criação, em 1978, do Programa de Mestrado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), e do Curso de Mestrado em Educação, em 1979, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), inicialmente organizado em áreas de concentração (uma delas em educação especial), e posteriormente, em 1993, as áreas foram substituídas por linhas de pesquisa (uma delas em educação especial). Estas iniciativas irão incrementar pesquisas na área, dando-nos assim elementos para perceber melhor os caminhos dessa educação (JANNUZZI, 2012, p.121).

A educação especial por muito tempo ficou à mercê de propostas de diferentes governos, mas na década de 1970 esse quadro passou a ser modificado e a educação de pessoas com deficiência passou a ser vista com maior evidência com a criação, em 1973, do Centro Nacional de Educação

Especial (CENESP). Com o CENESP iniciou um desenho de política de educação especial no Brasil, sendo seu objetivo definir metas governamentais para uma política mais efetiva nas escolas, instituições, ensino especializado e formação para o trabalho (JANNUZZI, 2012).

O governo Médici então, por meio do CENESP, instituiu o conceito de centro para reabilitação, sendo este uma instituição que:

atende adolescentes e adultos excepcionais com a finalidade de, sob a orientação de equipe multi e interprofissional, avaliar, tratar, treinar profissionalmente, visando a reintegração à força de trabalho e à sociedade, desenvolvendo ao máximo suas capacidades residuais (MEC/SG/CENESP/SEEC, 1975apud JANNUZZI, 2012, p.75).

O CENESP estava subordinado ao Ministério da Educação e o Instituto Brasileiro de Cegos (IBC) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) subordinados ao CENESP.

O CENESP apresentava-se como um órgão político, como se reafirmava ainda em 1977: para “assumir a coordenação, a nível federal, das iniciativas no campo de atendimento educacional a excepcionais [...] obedecendo os princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a educação especial”, integrando as diversas esferas administrativas, federal, estadual, municipal, particular, priorizando a integração ao sistema regular, otimizando os recursos disponíveis, os conhecimentos das pesquisas médicas, biológicas, psicológicas para a prevenção e também para a educação (BRASIL, 1977, p.9 apud JANNUZZI, 2012, p. 123).

No que se refere à formação profissional, o CENESP investiu na formação de professores e técnicos das secretarias de educação e de instituições públicas e privadas regulares comuns ou especiais, principalmente em relação ao trabalho com alunos cegos e surdos. Além disso, este órgão passou a discutir sobre a integração de pessoas com deficiência na escola, observando então um aumento do número de serviços de ensino especial nas escolas regulares e de serviços complementares, além de um maior número de alunos atendidos (JANNUZZI, 2012).

Em 1974 foi eleito o presidente Ernesto Geisel, escolhido pelo colégio eleitoral, criado por meio da emenda constitucional de 1974. “O governo Geisel se associa ao início da abertura política que o general presidente definiu como lenta, gradual e segura” (FAUSTO, 1995, p. 489).

No governo Geisel havia um movimento contra grupos de repressores políticos que ainda buscavam subversivos e praticavam a tortura, ocorrendo desaparecimento de pessoas, mortas pela repressão. Geisel, em respostas a estes fatos, buscou várias ações para sua extinção dentre elas o fim do AI- 5 em 1979 (FAUSTO, 1995).

Criou-se a partir de 1979 uma situação em que os cidadãos podiam voltar a manifestar-se com relativa liberdade e em que os controles à imprensa haviam desaparecido. A oposição tinha também campo de manobra, mas não podia lograr seu objetivo lógico de chegar ao poder (FAUSTO, 1995, p. 494).

Em 1979 houve novas eleições e o general João Batista Figueiredo tornou-se o novo presidente da república. O país passou por um período de recessão, mas em 1985, com o final da administração de Figueiredo o país voltara a crescer. Neste mesmo ano também houve a aprovação pelo Congresso da Nova Lei dos Partidos. “A lei extinguiu o MDB e a Arena, obrigando as novas organizações partidárias a serem criadas a conter em seu nome a palavra “partido”(FAUSTO, 1995, p. 485).

Em 1980, no governo do presidente João Figueiredo (1979- 1985), a educação especial sofreu influência do paradigma da integração por meio da concepção de normalização⁴. Esta concepção deu vistas à importância do aspecto pedagógico na educação de pessoas com deficiência, mas também considerou necessidades educacionais de cada aluno (JANNUZZI, 2004). [...] Na “teoria da integração, pregava-se a não-extinção dos serviços existentes, mas se procuraria colocar o deficiente na rede regular, com acompanhamento e criação de condições de atendimento” (JANNUZZI, 2004, p. 19).

⁴Normalização é um princípio que tem por objetivo possibilitar que pessoas com deficiências possam ter as mesmas condições de vida, de todas as pessoas, para a participação em sociedade. As pessoas com deficiências devem levar uma vida normal, aproveitando todas as possibilidades que a sociedade possa lhes oferecer (Jannuzzi, 2004).

Os partidos começaram a se organizar e em 1984 se intensificaram por meio de manifestações e comícios a favor das eleições diretas. Para isto era necessário alteração constitucional, mas não aconteceu naquele momento. Com a nova eleição, em 1985, Tancredo Neves se elegeu presidente da república, mas logo adoeceu e faleceu, ficando em seu lugar o vice- presidente Sarney (FAUSTO, 1995).

Em 1985, o presidente José Sarney (1985- 1990) assumiu a presidência por meio de eleição não democrática, logo após o fim do regime militar. Um marco do governo Sarney, foi o retorno das eleições diretas para presidente da república (FAUSTO, 1995). Durante o governo do presidente José Sarney, segundo Jannuzzi (2012, p.142) houve políticas compensatórias na área da educação, saúde, habitação, saneamento básico etc, que não eliminaram a exclusão, dentro do quadro de favorecimento de alguns.

O CENESP, mencionado anteriormente, foi atuante até 1986, quando foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SESP), permanecendo subordinado ao MEC. Neste momento o IBC e o INES ficaram em condição de autônomos ao SESP, sendo então vinculados ao MEC. Mas depois de quatro anos a SESP foi extinta e a educação especial foi transferida para a Secretaria Nacional de Ensino Básico (SENEB), no Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE) (MAZZOTTA, 1996, p. 81 apud JANNUZZI, 2012).

No DESE foi formado um grupo de trabalho que elaborou uma proposta para a educação especial dentro da educação de uma forma mais ampla e não de forma separada. O DESE atuou até 1985, transformando-se em Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). A CORDE tinha objetivos mais amplos que o CENESP, vinculando-se a vários ministérios e, por fim, ao Ministério da Justiça. (JANNUZZI, 2012).

É preciso ter presente que a sociedade civil esteve representada em toda essa estruturação legal de educação especial, inclusive com participação de pessoas atuantes na área educacional, embora vindas de formação inicial em psicologia, medicina etc. Atuaram dentro dos limites de uma sociedade como a nossa, na qual a participação realmente democrática sofre até hoje os limites gestados pelos coronéis dos anos iniciais da República, mantidos nas gestões ditatoriais de Getúlio Vargas e dos militares (JANNUZZI, 2012, p.139).

A CORDE surgiu numa época de redemocratização nacional, possibilitando, então, uma maior participação das minorias como as pessoas com deficiência sendo que:

No seu Conselho Consultivo (decreto n.94.806 de 31 de agosto de 1987) havia os presidentes de Federação Brasileira de Entidades dos Cegos; o da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos; o da Organização Nacional de entidades de deficientes Físicos, junto às federações das APAES, Pestalozzi e Federação das Instituições de Excepcionais. Também congregava representantes de diversos ministérios, como o CENESP fazia. Vê-se assim que cresceu oficialmente a importância desses movimentos, como possível força portanto de participação em nível de direção governamental, embora também correndo o risco de ser cooptado pela ideologia aí operante. (JANNUZZI, 2012, p. 143).

A educação no período militar também sofreu as consequências de um governo autoritário, pois todos perdem quando a cerceamento do pensar, principalmente quando estamos falando sobre educação. No final deste período vemos algumas ações para uma maior inclusão social e educacional, mas será só na 6ª república que veremos maiores iniciativas para a inclusão de todos na escola.

1.2.6. 6ª República (1988 em diante)

A 6ª república se inicia, ainda no governo Sarney, com a promulgação da nova Constituição Brasileira em 1988.

Com todos os seus defeitos, a Constituição de 1988 refletiu o avanço ocorrido no país especialmente na área da extensão de direitos sociais e políticos aos cidadãos em geral e às chamadas minorias (FAUSTO, 1995, p. 525).

Na Constituição Federal do Brasil de 1988, o capítulo III discorre sobre Educação Cultura e Desporto e, no artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado. O artigo 206 diz que o ensino deve se basear nos princípios da igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Mais adiante, no artigo 208, trata mais especificamente

da Educação Especial e estabelece que deve haver o atendimento educacional especializado para os portadores de deficiência (termo usado na época), preferencialmente na rede regular de ensino.

Jannuzzi (2004) relata que a partir de 1990 iniciou-se o movimento pela inclusão. No que se refere à educação inclusiva “realmente é uma proposta que, embora como a mainstreaming⁵, esteja centrada no pedagógico, no seu poder de transformação da realidade, muda o eixo do enfoque, responsabilizando agora a agência educativa” (p. 20).

Jannuzzi (2004) aponta que entre 1980 e 1990 pode-se observar duas concepções de educação:

[...] B- as que se centram principalmente na educação como a redentora, a única responsável pela transformação contextual; B2.1) integração e B2.2) Inclusão. C- a que procura considerar os dois lados da questão: a complexidade do indivíduo num momento histórico específico. Pensa a educação como um momento intermediário, como mediação, condicionada pelo contexto socioeconômico-político-cultural, mas com autonomia relativa capaz de atuar na transformação desse contexto (JANNUZZI, 2004, p. 11).

Em 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, mais conhecida como a Declaração de Jontien, por meio da participação de representantes dos governos de vários países, vem reafirmar os direitos humanos no que se refere à educação de todas as pessoas, com ou sem deficiência.

Também em 1990, no Brasil, é redigido o Estatuto da Criança e do Adolescente que veio para reafirmar os direitos das crianças e dos adolescentes enquanto cidadãos. O capítulo IV discorre especificamente sobre Educação, o artigo 53 trata do direito à igualdade de condições para o acesso e permanência de todas as crianças na escola e o artigo 54 discorre sobre o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência (termo usado na época), preferencialmente na rede regular de ensino.

⁵Mainstreaming é um princípio que objetiva a integração das pessoas com deficiência na sociedade a partir da responsabilização da escola e sociedade para as modificações que forem necessárias (Jannuzzi, 2004).

No Brasil, a década de 1990 se iniciou com a eleição para presidente. Foi eleito para presidente da república Fernando Collor de Melo, cuja gestão foi curta. Movimentos populares contra a corrupção impulsionaram o impeachment do presidente Fernando Collor de Melo. A presidência do Brasil foi ocupada pelo vice-presidente Itamar Franco em 1992, até as novas eleições para presidente em 1995.

No que se refere à educação no Brasil e no mundo, o movimento pela inclusão continuou ganhando forças governamentais e não governamentais. Em 1994, ocorreu um encontro com representantes de todo o mundo em Salamanca, que culminou com a escrita de um documento chamado de Declaração de Salamanca. Este documento reafirmou a necessidade do acesso de todas as crianças à escola. Este documento é um marco para a época, pois repudia todo tipo de exclusão às minorias, defende a educação inclusiva, a partir do acesso e permanência de todas as crianças na escola e responsabiliza diferentes setores da sociedade para que a inclusão se estabeleça.

Neste mesmo ano no Brasil, a partir da Declaração de Salamanca (Declaração na qual o Brasil é signatário) e por meio de esforços governamentais e não governamentais, foi organizada a Política Nacional de Educação Especial. Este documento define o público-alvo da Educação Especial como sendo as pessoas portadoras de deficiência, com problemas de condutas e superdotadas e suas diferentes formas de atendimento.

No bojo da luta pela inclusão e direito de todos pela educação, o governo do presidente Itamar Franco retomou a Secretaria de Educação Especial, extinta em 1990. O governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995- 2002) se iniciou com uma nova eleição popular.

Em 1996, foi promulgada a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN), que dispõe sobre a educação brasileira e mais precisamente, no capítulo V, discorre sobre a Educação Especial. No artigo 58 conceitua educação especial como sendo aquela oferecida preferencialmente

na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. Institui que:

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

Além das legislações e declarações anteriormente, os conselhos criados pelos governos tiveram uma participação marcante na história da educação especial. Em 1999, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e a educação especial que era apenas vinculada ao Ministério da Educação passou, então, a se vincular ao Ministério da Justiça e a CORDE passou a ser subordinada à CONADE. Com objetivo de descentralizar gestões favorecendo interfaces entre sociedade civil e Estado, além da CONADE, foram formados outros conselhos, organizações e federações como: Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana, Conselho Nacional de Política Criminal de Penitenciária, Conselho Nacional de Trânsito, Federação Brasileira de Entidades de Cegos (FEBEC), Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (ONEDEF), Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS), Movimento de Reintegração dos Hansenianos (MORHAM) e o Conselho Brasileiro de Entidades de Pessoas Deficientes (JANNUZZI, 2012).

Estas organizações não governamentais aos poucos foram se integrando a movimentos internacionais tais como: *Disabled People International* (DPI), *União Mundial dos Cegos* (OMC), *União latino Americana dos Cegos* (ULAC), *World Federations of Deaf* (JANNUZZI, 2012). Esses movimentos sociais pela luta por maior participação social e garantia de direitos buscam a inclusão de todos na sociedade.

Em 2001, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução nº 2 de 2001, enfatizaram a importância de uma educação de qualidade para todos e não em específico para a pessoa com

deficiência. Assim, sociedade e escola precisam se transformar não mais centrando na pessoa a culpa pelo fracasso escolar, entendendo que a escola tem um papel econômico-político-ideológico importante na sociedade (JANNUZZI, 2012).

Em 2001, além da Resolução nº 2, a *Declaração de Guatemala*, da qual o Brasil também é signatário, foi um marco no que se refere à inclusão. A Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, mais conhecida como Declaração de Guatemala, teve como objetivo alertar para a discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência e para a necessidade de ações que melhorem a sua qualidade de vida. Este documento teve um caráter informativo e formativo ao definir deficiência, sendo esta uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico ou social. Esta Declaração tem um papel importante na história da educação especial, pois também propõe medidas legais, sociais, educacionais, trabalhistas para a transposição da discriminação das pessoas com deficiência e sua integração na sociedade.

Em abril de 2002, a Lei nº 10.436 dispõe sobre a Língua brasileira de sinais, reconhecendo-a como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras, cabendo ao governo e à sociedade o apoio e a sua difusão. Os sistemas educacionais devem, então, garantir, nos cursos de magistério, pedagogia, e fonoaudiologia, a formação em Libras.

No governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003- 2010) o decreto nº 5626 de 2005, regulamentou a nº Lei 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002a). Nos seus nove capítulos, pontos importantes são destacados, tais como: a definição de pessoa surda, inserção da disciplina de Libras para os cursos de formação de professores, estabeleceu critérios para a formação de professores e instrutores de Libras, dispôs sobre o uso e difusão da Língua de sinais como primeira língua (L1) e língua portuguesa como segunda língua (L2) e orientou sobre a formação do tradutor e intérprete de Libras-Língua portuguesa.

Ainda no governo do presidente Lula, mais precisamente em 2008, o governo federal propôs a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, condizente com um movimento mundial pela inclusão. Este documento conceitua Educação Especial como sendo aquela que transversaliza a educação em todos os seus níveis, etapas e modalidades de ensino e Educação Inclusiva, como um paradigma educacional embasado nos direitos humanos de igualdade e equidade de todas as pessoas, a partir da transformação da escola comum em escola inclusiva. Esta *política* também define o público-alvo da Educação Especial como sendo as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação e altas habilidades, orientando que recebam o atendimento educacional especializado.

O Atendimento Educacional Especializado, de acordo com o documento da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, visa:

Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2008a).

Outro marco na Educação Especial foi a Resolução nº 4 de 2009, que assinala a garantia de direito do acesso e permanência de todas as pessoas, com ou sem deficiência, na escola regular comum. Em 2010, o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica estabeleceram a Resolução nº 4, definindo Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Esta resolução nº 4, entre outras ações, instituiu as *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional*

Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, apontando a necessidade de matrícula de todos os alunos e em específico aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). No que se refere aos alunos surdos, o AEE tem características específicas, ocorrendo em três momentos distintos: AEE em Libras, AEE de Libras e AEE de Língua Portuguesa.

Para um atendimento adequado aos alunos público-alvo do AEE, a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* redefiniu o papel do professor da Educação Especial que passou a atuar com o aluno com deficiência, altas habilidades /superdotação, de forma complementar ou suplementar no contraturno, em salas de recursos multifuncionais ou de forma colaborativa ao professor regente de sala de aula.

A formação do professor de educação especial que passa a atuar no *AEE destinado a alunos surdos* merece uma atenção especial em função das peculiaridades de sua atuação. Dessa forma, é importante atentar para o acompanhamento da implantação da política, a fim de considerarmos as nuances envolvidas no processo, contribuindo para o sucesso, que é a garantia do acesso e permanência de todos os alunos.

Mazzotta (2011) atenta para o fato de que a educação especial precisa ser entendida dentro de uma política educacional mais ampla, com planos e propostas de viabilização, não sustentada apenas por legislação. Além da política de governo e das legislações, o desenvolvimento das pessoas com deficiência ocorreu graças ao avanço da ciência e da tecnologia mundial.

Ainda com relação à política de educação e ao deficiente, Mazzotta (2011) acredita que:

A despeito de figurar na política educacional brasileira, o final da década de cinquenta deste século até os dias atuais, a educação especial tem sido, com grande frequência, interpretada como um apêndice indesejável. Numerosos são os educadores e legisladores que a veem como meritória obra de alguns “abnegados” que se dispõem a tratar de crianças e jovens deficientes físicos e mentais. O sentido a ela atribuído é, ainda hoje, muitas vezes, o de assistência aos

deficientes e não o de educação de alunos que apresentam necessidades especiais (p.11).

Importante destacar o que Mazzotta (2011) traz quanto ao lugar que ainda hoje as pessoas com deficiência têm em nossa sociedade, porém não há como negar que estamos vivendo um momento importante de participação e conquistas sociais. Estas conquistas ou mesmo as dificuldades apresentadas variam conforme a região estudada. No capítulo a seguir será abordada a educação especial em São Bernardo do Campo e suas peculiaridades.

No governo da presidenta Dilma Rousseff (2011) a Secretaria de Educação Especial foi extinta e a educação especial passou a ser representada por uma diretoria na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), sob a coordenação da Secretária Claudia Dutra e a Diretora Martinha Clarete.

Neste mesmo ano, há a instituição do Decreto nº 7.611 que dispõe sobre a educação especial e mais especificamente sobre o Atendimento educacional especializado e dá outras providências, entre elas:

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; II - aprendizado ao longo de toda a vida; III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011)

No item VII do referido Decreto há um retorno da possibilidade dos alunos com deficiência estudarem em escolas especiais, fazendo um movimento retrógrado em relação à inclusão de todos na escola comum. Assim, abrem-se precedentes para que cada região do país tenha uma política

de educação especial diferenciada, ficando a critério de cada governo a inclusão de todos em escolas comuns ou a permanência em escolas especiais.

Com relação aos surdos, em 2014, o governo federal organizou um grupo de trabalho formado por acadêmicos de universidades públicas, técnicos do Ministério da Educação e Cultura, representantes da FENEIS e do INES, dentre eles pessoas surdas e ouvintes, para escrita de um documento, denominado *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue-Língua brasileira de sinais e língua portuguesa*.

Este documento traz os marcos legais referentes à educação dos surdos; define escola bilíngue e educação bilíngue; apresenta uma concepção de política linguística para educação bilíngue de alunos surdos; discorre sobre a aquisição da Libras e seu reconhecimento legal; ratifica a importância do ensino da Libras como primeira língua para surdos (L1) e discorre brevemente sobre a língua portuguesa escrita (L2). O documento também menciona sobre a cultura surda e a sua relação com a educação bilíngue e sobre os sistemas de avaliação educacional e institucional. O documento fala brevemente sobre a formação continuada de professores, tradutores e intérpretes de Libras e propõe metas para a educação bilíngue, traz recomendações para o governo e sociedade.

As recomendações previstas no *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue-Língua brasileira de sinais e língua portuguesa de 2014* são:

Criar uma diretoria para educação bilíngue, articulada as demais diretorias que compõem a SECADI/MEC [...]; garantir educação bilíngue de surdos em classes bilíngues em escolas inclusivas [...]; garantir o ensino da Libras e da Língua portuguesa como L2 na educação de surdos matriculados em escolas comuns, com a presença de intérpretes de Libras e Língua portuguesa, professores de Libras prioritariamente surdos, e professores de Língua portuguesa como L2, quando não houver como agrupar surdos; garantir [...] que o currículo de educação básica na educação bilíngue de surdos seja elaborado em uma perspectiva intercultural, visual e digital, construído com os valores e interesses das comunidades surdas [...], as escolas inclusivas (escolas públicas que não são escolas bilíngues de surdos) devem inserir em seu Projeto Político Pedagógico o componente curricular de Libras como segunda língua, a fim de oferecer aos estudantes ouvintes ou surdos imigrantes a oportunidade de adquirir a Libras[...] e não

permitir que a Língua portuguesa seja fator de exclusão dos estudantes surdos (BRASIL, 2014a, p.20).

Este documento mostra-se assertivo no que se refere à educação bilíngue, porém polêmico em suas considerações e recomendações. Defende também que a educação bilíngue de surdos seja excluída da educação especial e passe a integrar uma diretoria específica no Ministério da Educação.

A educação de surdos no Brasil e sua complexidade reflete na educação de surdos em cada estado e município. No capítulo a seguir daremos destaque à Educação Especial no município de São Bernardo do Campo.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SÃO BERNARDO DO CAMPO

2.1. O município de São Bernardo do Campo

A Educação Especial tem conquistado seu espaço e cada vez mais faz parte das discussões gerais sobre educação. Quando falamos sobre o nosso país, não podemos generalizar sobre os avanços e dificuldades, considerando sua imensa extensão e peculiaridades de cada local, mas as políticas públicas são para todos. Este trabalho tem como foco a formação continuada de professores da educação especial que atendem alunos surdos no município de São Bernardo do Campo. Dessa forma, faz-se necessária uma apresentação deste município para o entendimento dos contextos envolvidos na educação geral e em específico na educação de surdos.

São Bernardo do Campo é um município do Estado de São Paulo, situado entre a região metropolitana e a Serra do Mar, facilitando, assim, a chegada dos pioneiros, por meio de expedições marítimas vindas de Portugal e Espanha, após a descoberta do Brasil. Em uma destas expedições veio João Ramalho, destaque no município, por fazer surgir um povoado numa região chamada Borda do Campo, onde vivia a tribo indígena (tribo Tibiriçá) comandada pelo cacique Guaianás (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1973). Em 1532, João Ramalho, acompanhado de mamelucos, foi encontrar Martim Afonso de Souza, responsável pelo início da colonização da Capitania de São Vicente para que pudesse receber apoio para elevar o povoado de Borda do Campo a uma Vila. Em 1552, o povoado foi elevado à vila e, em 1553, foi oficialmente criada à vila de Santo André da Borda do Campo. João Ramalho foi, então, nomeado governador da vila (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1973).

Em 1631, durante a colonização da vila Borda do Campo, monges beneditinos receberam uma porção de terra e um povoado se formou ao seu redor. Este povoado ganhou destaque na história da cidade, pois protagonizaram o

primeiro movimento popular para a criação da freguesia de São Bernardo que foi se tornar município em 1889 (MEDICI, 2012). Em 1812, São Bernardo foi elevado à freguesia pelo Marquês de Alegrette e, em 1817, foram criados dois núcleos agrícolas em São Bernardo e São Caetano, em virtude da presença de imigrantes italianos na região. Com relação à educação, sabe-se que em 1865 havia uma escola pública próxima à estrada de ferro, na vila do núcleo colonial São Bernardo. A segunda escola foi fundada em 1875 (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1973).

A Lei provincial nº38, de 12 de março de 1889, havia desmembrado São Bernardo do Município de São Paulo, quando se proclamou a República do Brasil, sendo instalado apenas em 2 de maio de 1890, o povoado que se formou junto à parada ferroviária da fazenda dos Pires tornou-se o Distrito Fiscal de Ribeirão Pires (BARBOSA, 1962, p.8).

Em 1938, São Bernardo teve sua sede transferida para o Distrito de Santo André, devido ao desenvolvimento industrial, populacional e organizacional da região. Em 1944, uma nova divisão territorial e administrativa fez com que o distrito de São Bernardo fosse elevado a município, denominado então São Bernardo do Campo. O município de São Bernardo do Campo completou 460 anos em 2013 e está localizado numa região chamada de ABC, juntamente com Santo André, São Caetano inicialmente, por serem tradicionais polos industriais e por Diadema, Ribeirão Pires, Mauá e Rio Grande da Serra, que foram incorporados a este grupo por uma divisão política (CAMPOS, 2010).

Da freguesia de São Bernardo derivam os atuais sete municípios do Grande ABC. A região foi conhecida por São Bernardo (freguesia e município), Santo André, ABC, ABCDMRR e o atual Grande ABC, expressão nascida na década de 1960 quando dos estudos e formação das primeiras regiões metropolitanas (MEDICI, 2012, p.14).

A população deste município foi formada pelo povoado da região, por tropas de mercadores que trabalhavam no porto de Santos e moravam nas fazendas dos monges Beneditinos, depois pela imigração de italianos para o trabalho nas lavouras e indústrias e, por fim, a migração de pessoas de

interferiu no processo de urbanização da Serra do Mar, com a manutenção de cerca de 52,5% do município em zona rural (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2010a).

Na área da Represa *Billings*, os agentes comunitários de saúde identificam a necessidade de preservação da natureza e atuam principalmente para a melhoria no saneamento básico, a fim de que não sejam jogados dejetos na represa e para a preservação de solo, evitando o desmatamento (IANI e QUITÉRIO, 2006).

A Represa *Billings* merece destaque por ocupar 18,7% do município e por atualmente ser responsável pelo abastecimento de água no município, além de ser uma linda área de lazer. A Represa *Billings* foi criada pelo presidente Arthur Bernardes em 1925, por solicitação da empresa multinacional Ligth, hoje denominada Eletropaulo, para a construção de um reservatório que viabilizaria o funcionamento de uma usina hidrelétrica. A Represa recebeu o de *Billings*, nome do engenheiro, chefe da obra (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2010a).

2.1.2. Demografia

São Bernardo do Campo é um município considerado rico, com um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,805 em 2010, considerado muito alto, segundo a Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Regional do Estado de São Paulo. (SÃO PAULO, 2013a).

A população corresponde a 810.980 habitantes, sendo 31,13% do ABC e 1,96% de São Paulo.

Um fator importante fator para ser considerado na análise da densidade demográfica do município é o fato de que apenas 28,9% do território referem-se a zona urbana; 53,7% destinam-se à área de proteção aos mananciais, e 18,6% do território são ocupados pelo corpo d'água da Represa Billings. Assim, aproximadamente 98% da população concentra-se na zona urbana. Essa concentração reflete-se na alta densidade demográfica da zona urbana do Município (6.741 hab./ km²), destacando-se os bairros de santa Terezinha, dos Casas, Ferrazópolis, Baeta Neves e Alves Dias, todos com mais de 13.500 hab./km²(SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2010a, p.123).

No município, as mulheres são maioria e, por conseguinte, idosas, mas isso não se aplica em relação às crianças e adolescentes, formados em sua maioria pelo sexo masculino. Por meio de pesquisas governamentais observa-se que o envelhecimento da população está mais acentuado do que a taxa de natalidade (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2010a).

2.1.3. Economia

O Produto Interno Bruto (PIB) do município também é um indicador importante para entendermos a qualidade de vida das pessoas e o poder financeiro de São Bernardo do Campo, que faz com que seja conhecida por ser uma cidade rica. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, o município apresentava um PIB de 35.578.568 mil reais e PIB per capita a preços correntes de R\$ 46.485,62 tendo então uma per capita superior ao do município de São Paulo que apresenta R\$39.450,87 por habitante. (BRASIL, 2013). Em 2012, o município de São Bernardo do Campo apresentou um PIB de 44.116,53 e o município de São Paulo de 43.894,63, confirmando os dados de 2010 (BRASIL, 2015b). Este PIB faz do município um dos quatro com maior economia do Estado, juntamente com São Paulo, Guarulhos e Campinas.

Em São Bernardo há 88.620 atividades econômicas, sendo que 1886 representam a indústria, 19.750 representam o comércio e 66.984 estão ligadas à prestação de serviço. Além do PIB, outro índice que coloca o município em destaque é o Índice de Potencial de Consumo (IPC). São Bernardo do Campo possui um IPC de 0,64% em relação ao país e 0,63% em relação aos municípios do ABC, representando sua supremacia em relação ao poder de consumo de seus municípios (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2010a).

Os índices elevados, entre outras variáveis, influenciaram positivamente no desenvolvimento do patrimônio cultural do município.

O patrimônio histórico e cultural de uma cidade é a identidade expressa através dos seus edifícios, objetos, paisagens, costumes, tradições, enfim, de tudo aquilo em que se possa reconhecer a vida, a história e

os valores culturais advindos dos diversos segmentos da população que compõem uma cidade (SÃO BERNARDO DO CAMPO, p.243, 2010).

A partir da citação acima, o município de São Bernardo do Campo, apresenta um patrimônio histórico e cultural representados por capelas, edifícios e afins tais como:

Chácara Lauro Gomes, Árvore dos Carvoeiros, Câmara de Cultura Antonio Assumpção, Capela de Nossa Senhora de Boa Viagem, Capela de Santa Filomena, Capela de São Bartolomeu, Capela Santo Antonio, Casa do Comissário do Café, Chácara Silvestre, Chaminé da Avenida Pery Ronchetti, Cidade da Criança, Edifício Alfa da Universidade Metodista de São Paulo, EMEB Santa Terezinha, Igreja Presbiteriana Independente, Igreja Santa Maria, Jatobá da Vergueiro, Obelisco do Soldado Constitucionalista, Paineis "Memórias de uma cidade, Paineis da Fonte Água Mineral, Pavilhão e Estúdios da Antiga Cia. Cinematográfica Vera Cruz, Torre da Elni. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2010a).

Em relação aos equipamentos municipais de cultura, São Bernardo do Campo possui: sete bibliotecas, um Centro de Formação dos Profissionais da Educação- CENFORPE Ruth Cardoso, seis centros culturais, uma gibiteca, uma sessão de pesquisa e documentação e uma seção de patrimônio, uma pinacoteca, quatro teatros (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2010a).

2.1.4. Saúde

Em relação à saúde o município atua a partir da Legislação do Sistema Único de Saúde (SUS), por meio do conselho municipal de saúde e o conselho gestor em todas as suas unidades de saúde. No último levantamento sobre os equipamentos de saúde, realizado em 2009, constatou-se que a rede básica é composta por: 32 Unidades Básicas de Saúde, 21 equipes de saúde da família, 15 agentes comunitários da saúde e um centro de especialidade odontológica. A rede especializada conta com: uma clínica municipal e um centro regional de especialidades médicas, um centro de referência de doenças respiratórias e um ambulatório de neurologia. Na rede de saúde mental há um ambulatório de

Saúde Mental, dois Centros de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas, um Pronto Socorro de Psiquiatria e uma residência terapêutica. A rede hospitalar conta com quatro hospitais e oito pronto-atendimentos, sete serviços de atendimentos móveis, um serviço de vigilância epidemiológica, um de vigilância sanitária, um de vigilância ambiental, um laboratório da saúde pública, um centro de zoonoses, um Centro de Referência de Saúde do Trabalhador, um serviço de verificação de óbitos e uma farmácia popular (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2010a).

2.1.5. Habitação e saneamento básico

A instalação de indústrias de automóveis favoreceu a migração interna e o aumento do número da população no município, mas infelizmente não foi equivalente ao de vagas de empregos. Observa-se um processo de exclusão social e espacial, marcado pela falta ou inadequação das moradias de uma parte da população.

Em São Bernardo do Campo, ainda encontram-se áreas completamente desprovidas de infraestrutura básica de saneamento que garanta qualidade de vida para a população. Os espaços excluídos dentro da cidade, as favelas, e os bairros periféricos de classe baixa são exemplos que evidenciam as necessidades urgentes de saneamentos, principalmente nas Áreas de Proteção aos Mananciais, onde é lançado esgoto bruto diariamente nas águas dos rios, córregos e represa. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2010a, p.343).

Diante do exposto, o município tem um desafio quanto à construção de moradias, sendo imprescindível uma política habitacional que contemple as necessidades da população. Quanto ao saneamento básico, pode-se considerar que uma grande parte da população tem uma habitação regular; possui água, esgoto e coleta de lixo, sendo 98% de casas com abastecimento de água, 87,1% com esgoto sanitário e 99,6% com coleta de lixo em sua residência (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2010a).

2.1.6. Esporte, lazer e turismo

Com relação aos equipamentos de lazer, observou-se a presença de: um ginásio poliesportivo, um estádio, três centros recreativos esportivos, dois centros recreativos esportivos e culturais, um ginásio de esporte com quadra oficial para Hóquei, 13 ginásio de esportes, 40 campos de futebol, oito cancha de bocha, duas cancha de malha e quatro parques municipais. Há também, 389 praças públicas em diferentes bairros do município. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2010a).

Em São Bernardo do Campo há também pontos turísticos históricos como a Capela Nossa Senhora da Boa Viagem e Santa Filomena e ecológicos como a Estrada Velha de Santos, além de polos culturais e de lazer como a Chácara Silvestre, Pavilhão Vera Cruz (estúdio cinematográfico da década de 1950, palco de vários filmes brasileiros), o Parque do Estoril e o Parque Cidade da Criança. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2015a).

2.1.7. Política

A história política da cidade está intimamente relacionada aos movimentos sindicais, principalmente ao Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo, fundado em 1959, numa época de franco desenvolvimento das indústrias no município. (MÉDICI, 1984). Um representante destes movimentos sindicais é o ex-presidente do Brasil Luiz Inácio Lula da Silva. Lula, apelido incluído posteriormente em seu nome, foi um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores (PT) e, atualmente, é seu presidente de honra.

A história de lutas sindicais de São Bernardo do Campo está presente na história do ex-presidente do Brasil. A administração atual do município está aos cuidados do prefeito Luiz Marinho, que também faz parte do Partido dos Trabalhadores e igualmente tem seu percurso em movimentos sindicais.

2. 2. A educação em São Bernardo do Campo

A educação em São Bernardo do Campo retrata o movimento histórico da educação brasileira e apresenta também suas peculiaridades. Ao longo dos anos foi marcada pela preocupação com a formação de professores. Este texto procura mostrar sinteticamente os momentos históricos pelos quais a educação atravessou no município, bem como seus avanços e problemáticas, a fim de apresentar um contexto que favoreça o entendimento sobre a realidade atual.

Nos documentos históricos sobre o município observa-se que a primeira escola pública em São Bernardo do Campo foi inaugurada em 1865, próxima à estrada de ferro, quando tal município ainda era considerado apenas uma vila do núcleo colonial São Bernardo. A segunda escola foi fundada dez anos depois (SÃO BERNARDO DO CAMPO, s/d). Nos anos que se passaram o município foi investindo na construção de escolas de educação pré-escolar e, quase 100 anos depois, inaugurou a primeira escola de Educação Especial.

Em 1957, o município de São Bernardo do Campo, por meio do Departamento de Educação, inaugurou a Escola Municipal de Surdos (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004). Em 1960 deu início ao atendimento de alunos da educação infantil (crianças de quatro a seis anos de idade) e, em 1979, por meio do Departamento de Promoção Social, passou a atender também alunos de quatro a onze meses. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992).

Naquela época, a concepção de educação pré-escolar era a de que a escola deveria suprir as defasagens observadas nos alunos nas primeiras séries do ensino fundamental por meio de estimulação precoce. Para atingir este objetivo e em função do crescimento econômico da época decorrente da industrialização no município, houve investimento no ensino da criança de zero a seis anos, por meio da contratação e formação dos professores, bem como seu acompanhamento por meio da organização de uma equipe técnica para este fim. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992).

Em 1960 a concepção de ensino do município era embasada nos estudos de Froebel e Decroly. A criança era vista como “semente” e as

professoras seriam “jardineiras” que deveriam cuidar para que os alunos se desenvolvessem no tempo do pré-primário (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004, p. 49).

Na década de 1970, na administração do prefeito Geraldo Faria Rodrigues (1973 a 1975), uma das metas da administração era a educação, entendendo-a como fundamental para o desenvolvimento de São Bernardo do Campo. Uma das ações que marcaram este período foi a criação da Secretaria de Educação e Cultura, pois desde a emancipação do município, a educação era subordinada à Secretaria dos Negócios Jurídicos da Prefeitura. A criação de uma Secretaria específica para a educação foi fruto de reivindicação dos seus educadores (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1973).

Em 1973 a prefeitura mantinha escolas de educação infantil, denominadas, na época, de escolas de pré-primário. Na época atendiam 3387 alunos e um total de 134 professores e 11 dirigentes (não havia diretores, mas profissionais de outra área que não só da educação). A formação de professores naquela época já era uma ação considerada no plano de trabalho das chefias, que realizavam cursos e reuniões pedagógicas com professores para este fim. Além da formação de professores, houve uma preocupação com a manutenção dos prédios escolares, por meio do Serviço de Assistência ao Ensino Pré-Primário (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1973).

Na época, a Secretaria de Educação e Cultura elaborou uma cartilha para ser seguida nas escolas, objetivando um maior rendimento no ensino e na aprendizagem (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1973). A Secretaria de Educação entendia que:

O pessoal docente recebe intensa assistência e orientação, através de reuniões pedagógicas constantes e, o trabalho realizado pelo magistério é digno dos maiores encômios (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1973,p.17).

Além de reuniões com a chefia da Secretaria de Educação e Cultura, como descrito anteriormente, os professores também recebiam formação e acompanhamento dos chamados professores supervisores. Os professores

supervisores, com o objetivo de atender pais e alunos, realizavam visitas diárias nas escolas para vistoriar o plano de aula do professor, avaliar alunos e propor soluções, a fim de resolver questões que pudessem surgir (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1973).

Na década de 1980, no Brasil, os movimentos sociais se intensificaram na luta pela qualidade da educação e pela democracia. Em São Bernardo do Campo, os movimentos também tiveram a sua participação social. A administração municipal deu continuidade à construção de escolas, organizou recursos pedagógicos como a Revista “*Recordando e Renovando*” e promoveu congressos e simpósios, para divulgar a educação no município (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992).

Em 1988, atendendo à nova Constituição Brasileira, o município intensificou as ações para o atendimento de crianças de zero a seis anos pelo Departamento de Educação. Nesta mesma época, a discussão sobre o estatuto do magistério, que se tornou lei, previa a formação de uma equipe multidisciplinar para a formação e o acompanhamento das escolas de educação infantil, compostas por pedagogos, assistente social, psicólogo, fonoaudiólogo e professor de educação física (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992). Neste momento foi instituída a Equipe de Orientação Técnica (EOT) que ao longo deste estudo, veremos que terá um papel na formação de professores do AEE para alunos surdos.

Na década de 1990, o Departamento de Educação, com vistas a uma reestruturação curricular, promoveu a formação dos educadores com base numa nova proposta teórica, o sócio-interacionismo. Além da continuidade nos investimentos formativos para os profissionais da educação, observou-se a preocupação com a ampliação da rede de ensino buscando o atendimento educacional aos munícipes, seguindo a Lei Orgânica, que institui, no artigo 178, que o dever do Poder Público com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III- organização do sistema educacional municipal para crianças de 0 a 6 anos, para educação especial de excepcionais a mais e a menos a nível de 1º Grau, para educação de jovens e adultos nos níveis de primeira a quarta séries e para atividades complementares de

formação para o trabalho; [...]VIII- ampliação constante da rede de creches, com o objetivo de alcançar a universalização do atendimento (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1990).

Em 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente, os direitos de todas as crianças foram ratificados, inclusive o direito à educação. A criança com deficiência é mencionada no documento, salientando seu direito a estudar com outras crianças na escola (BRASIL, 1990). Neste momento histórico, a integração foi a tônica da proposta educativa no município de São Bernardo do Campo.

Em 1988 deu início o processo de municipalização do ensino fundamental. O município, que atendia apenas alunos de zero a seis anos passou a atender alunos de sete a dez anos e isto representou um aumento de alunos de 25.000 alunos para 92.000 (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004).

Em 1999 o processo de formação dos professores foi intensificado com estudos que versavam sobre Projeto Pedagógico Educacional (PPE), matemática, língua portuguesa, rotina, período integral, artes, brincar, corpo e movimento e ciências (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004). Ainda tratando da formação de professores, observa-se que os mesmos temas para formação foram se repetindo com o passar dos anos.

Em 2003 foi elaborado o Plano Municipal de Educação, com objetivos e metas para o município até 2010, junto com a criação do sistema de ensino municipal. A elaboração de uma proposta curricular estava entre as metas e, em 2004, foi lançada a primeira proposta curricular com informações sobre legislação, história da educação no município e objetivos da rede de ensino.

Em 2004 os temas para formação delimitados pela Secretaria de Educação sofreram uma mudança substancial sendo que, estudos sobre as áreas de conhecimento cederam espaço para temas mais transversais como: avaliação, gestão democrática, música, artes, corpo e movimento, inclusão e Projeto Pedagógico Educacional (PPE) (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004). Naquela época, para ministrar os cursos citados acima, a Secretaria contou com a contratação externa de profissionais renomados em cada tema ou com a

participação da EOT. A Equipe de Orientação Técnica (EOT), instituída em 1988, continuava atuante na educação básica e educação especial e também participava de cursos a fim de assessorar a escola com mais propriedade.

Em 2007 foram publicadas as propostas curriculares que discorriam sobre a educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e Educação Especial. Observamos que as propostas curriculares eram distintas e retratavam o trabalho distinto entre a educação básica e Educação Especial, características do período de integração, ficando na escola comum apenas os alunos que conseguiam permanecer, não exigindo transformação da escola comum. Além das propostas curriculares, a secretaria de educação produziu materiais teóricos a partir das práticas realizadas nas escolas, sendo estes chamados de Cadernos de Validação.

Em 2009, com a mudança de governo do município por meio da eleição, o novo prefeito Luiz Marinho deu andamento em seu plano de governo, apresentando uma nova perspectiva para a educação, por meio do paradigma da inclusão.

Com Luiz Marinho, São Bernardo voltou a ser governada pelo PT (Partido dos Trabalhadores), depois de 17 anos, e iniciou a parceria com Governo Federal, administrado também pelo PT. Vislumbrava-se então que:

a nova administração buscava imprimir sua marca política inclusive na esfera da educação especial- , em conformidade com as orientações preconizadas pelo Ministério da Educação (MEC) e, mais especificamente, pela Secretaria de Educação Especial, (Seesp) (FAGLIARI, 2012, p.40).

Mas adesão a Política de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva, configurada pelo governo federal, mostrou-se peculiar neste município.

Apesar de a administração ter como meta adequar-se às diretrizes e normativas federais, ao colocar a política em ação, estabeleceu-se no plano local, a presença de uma lógica seletiva, ou seja, elegeu-se o que seria ajustado. Obviamente, os motivos que embasam essas decisões são inúmeros e podem ser oriundos da influência dos atores internos, comunidade, dinâmicas políticas, interesses, entre outros (FAGLIARI, 2012, p. 245).

O prefeito Luiz Marinho assumiu a administração da cidade com um Programa de Governo composto por propostas de ação. Destacamos algumas delas, referentes à Educação:

municipalizar o ensino fundamental de 5ª a 8ª séries; eliminar o déficit de vagas na educação de 0 a 5 anos, atendendo plenamente a atual demanda; efetivar a adesão ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do governo federal, seguindo as 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes, criando o ciclo de nove anos no Ensino Fundamental; estabelecer um padrão de qualidade na rede municipal de educação, de forma a garantir o bom atendimento a todos os alunos, sem restrição; reorganizar as orientações para a construção do Plano Político Pedagógico, de modo que ele contemple as necessidades, especificidades e decisões das escolas; adotar como fio condutor os princípios da Educação Inclusiva, Democrática e Solidária em todos os níveis e modalidades de ensino; aprimorar a formação permanente dos educadores, com troca de experiências entre eles garantir a inclusão das crianças com deficiência, assegurando acessibilidade, equipamentos e formação para os profissionais da rede municipal de ensino (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2009a, p.11).

Segundo o Programa de Governo, a proposta para a educação foi subsidiada pelo princípio da educação para todos, a partir da Declaração dos Direitos Humanos. Desta forma, buscou-se investir nos espaços físicos, nos materiais pedagógicos e na estrutura educacional (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2010a). Ao assumir a administração, o novo governo se deparou com um déficit de dez mil vagas em relação ao número de alunos em idade de educação infantil, detectado depois da análise do cadastramento de alunos de zero a seis anos no município.

A partir daí, a Secretaria de Educação iniciou uma série de ações para o aumento da oferta de vagas, tais como: a- elaboração dos projetos arquitetônicos dos Centros de Educação Unificados (CEUs); b- reorganização das unidades escolares visando incorporar, já em 2010, mais 800 crianças à rede.; c- Ampliação e fortalecimento dos convênios com as entidades que oferecem atendimento a crianças na faixa etária de 0 a 5 anos (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2010a, p.203).

Com relação à formação de professores houve o oferecimento de pós-graduação por meio do convênio com a Universidade de São Paulo (USP) (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2010a).

A partir da análise do Programa de Governo, observa-se que, nesta administração, a formação de professores continuou sendo alvo de investimento e que a educação inclusiva, e não mais a integração, ganhou status para as propostas de ação e a ampliação da rede de ensino.

Durante os primeiros anos de ação governamental observou-se um aumento real no número de alunos atendidos em todos os níveis de ensino. Em 2012, havia 58.894 alunos em 144 escolas de educação infantil e ensino fundamental I. Destes alunos, 17.555 alunos foram matriculados na educação infantil e 41.239 no ensino fundamental. Cabe destacar que os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio são oferecidos pelo Estado de São Paulo (BRASIL, 2012).

Para a administração da educação no município, a Secretaria de Educação foi organizada em Departamentos, Divisões, Seções e Serviços e, desde 2009, apresenta a organização demonstrada no organograma a seguir:

Figura 2 – Organograma do Departamento de Ações Educacionais da Secretaria da Educação de São Bernardo do Campo a partir de 2009

Fonte: São Bernardo do Campo (2009b)

O Departamento de Ações Educacionais está dividido em Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Profissionalizante e de Jovens e Adultos e Incremento de Ensino. A Seção de Educação Especial, foco de estudo do presente trabalho, faz parte da Divisão de Educação Infantil e Fundamental, juntamente com as seções de Educação infantil e fundamental, divididas em cinco regiões do município. A seguir, será abordada a educação especial em São Bernardo do Campo, por meio de um breve histórico e dados atuais de organização e funcionamento.

2.2.1 – A Educação Especial em São Bernardo do Campo

Em 1957, foi iniciada a Educação Especial no município, com a Escola Municipal para Surdos que, em 1980, passou a se chamar Escola Neusa Bassetto e, por fim, Escola Municipal de Educação Básica Especial (EMEBE) Neusa Bassetto (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004). Neste mesmo ano, também foi iniciado o atendimento à pessoa com deficiência visual. Este atendimento ocorria inicialmente em uma sala anexa a uma escola do Estado e, a partir de uma proposta de integração, os alunos estudavam em classes comuns e eram atendidos pelas professoras especialistas na sala de recursos.

Nota-se, então, que há muitos anos esta rede de ensino atende alunos com deficiência e a visão deste atendimento foi sendo transformada a partir das discussões mundiais sobre educação especial. Em 1966, o município investiu na educação especial a partir da criação do Núcleo de Educação Especial e de classes especiais organizadas em algumas escolas. Nestes locais a EOT era a equipe responsável pela triagem, testagem, diagnóstico e remanejamento de todas as crianças, bem como pelo atendimento nas unidades escolares, onde funcionam classes especiais municipais (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1973, p.18).

A participação de profissionais da área da saúde na educação, própria das vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica, a partir de uma visão higienista que busca reabilitação (já mencionada neste capítulo), também foi observada neste município. Desde 1966, a Educação Especial em São

Bernardo do Campo delega aos profissionais da saúde e educadores da Educação Especial o trabalho com o aluno com deficiência na escola comum ou classe especial. Apesar disso, havia uma preocupação com a formação dos professores de Educação Especial que, na década de 1970, eram contratados com base em testes de nível mental e de personalidade. Logo após, caso passassem no teste, frequentavam seis meses de curso superior integral para sua qualificação. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1973).

Para o atendimento dos alunos com deficiência intelectual, desde 1967, o município também contava com a parceria da Associação de Pais Amigos dos Excepcionais (APAE). Em 1970 o Departamento de Educação organizou o serviço de educação especial e fundou duas escolas para o atendimento de alunos com deficiência intelectual, chamadas de EMEBE Rolando Ramacciotti e Professora Marly Buissa Chiedde (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004).

A partir de 1980 também foram implementadas outras ações para o atendimento da pessoa com deficiência no município tais como: convênio com a Associação Santo Inácio para a profissionalização; inauguração de uma escola municipal de arte educação, para integrar pessoas com deficiência com a atuação do grupo de dança *INTEGRARTE* (grupo composto por bailarinos surdos e ouvintes); programas como o da estimulação precoce para o atendimento de crianças com deficiência e ou atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, com idade entre zero a seis anos; sala de recursos e sala integrada (alunos das salas de aula especiais do estado que foram incorporados no ato de municipalização, atendidos por professor especialista em deficiência intelectual) (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004).

Os movimentos sociais, a proposta de integração do próprio governo e as legislações daquela época (como a Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Conselho Municipal de Educação de 2001 e a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien (1990), na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais) impulsionaram o início do movimento de inclusão de todos os alunos nas escolas do município, como destaca o seguinte trecho da Proposta Curricular de 2004:

Parte da clientela que outrora frequentava a educação especial vem sendo absorvida pelo ensino regular. Já a escola especial vem absorvendo alunos com quadros mais graves de deficiência que hoje, ainda não tem encontrado na escola regular, as adequações que respondam as suas necessidades (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004,p.64).

Mais um exemplo deste movimento pela inclusão está descrito no capítulo VII da mesma Proposta Curricular, apontando como Princípios e Diretrizes a “qualidade de educação”, “atendimento à diversidade”, “autonomia”, “gestão democrática”, “valorização profissional da educação”. Naquela época a Secretaria de Educação buscava embasamento na LDB nº 9394/96, no artigo 58, para a manutenção das escolas especiais para o aluno que não fosse possível o atendimento em classes comuns de ensino regular, como mostra o seguinte trecho:

Nos dias atuais encontramos dificuldades de aceitação de pessoas com deficiências múltiplas e graves, mas não somente desses: também superdotados e portadores de altas habilidades são normalmente tidos como “alunos problemas” dada a dificuldade em se adaptar a um currículo que considera todos iguais; há ainda muitos problemas com alunos que apresentam dificuldade de adaptação escolar por manifestação de conduta peculiares ou síndromes e de quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízo no relacionamento social.” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004,p.90).

Os alunos com deficiências mais acentuadas eram encaminhados para as escolas especiais e os alunos com deficiência mais leves eram atendidos nas escolas comuns, em sala de aula comum. A discussão sobre os conceitos de deficiência e necessidades educacionais especiais faziam parte da discussão acadêmica e profissional. Em 2006, a Secretaria de Educação assumiu o uso do conceito necessidades educacionais especiais e lançou um Documento orientador chamado: *Caderno de Validação Necessidades Educacionais Especiais: Informações sobre adaptações, apoios, recursos e serviços*. Como o próprio nome já diz, o *Caderno* objetivava organizar em um único documento todos os dados sobre a Educação Especial do município. Esse Caderno de Validação foi organizado em quatro capítulos:

I- Adaptações quanto à organização das classes (redução do número de alunos da sala de aula e estagiários de pedagogia em apoio à inclusão);

II- Acessibilidade (acessibilidade arquitetônica/ mobiliário/ equipamentos de tecnologia assistiva), transporte e alimentação escolar;

III- Apoio Pedagógico para o ensino fundamental;

IV- Recursos e serviços educacionais especializados:

- sala de recursos, centro municipal de estudo e apoio pedagógico e centro municipal de apoio ao portador de deficiência visual Nice Tonhosi Saraiva);
- classes integradas;
- escolas municipais de Educação Básica Especial: Marly Buisa Chiedde, Rolando Ramaciotti e Neusa Bassetto;
- outros serviços da Educação Especial: o espaço integrado entre a Secretaria de Educação e Cultura / Secretaria de Desenvolvimento Social e Cidadania (SEC/SEDESC), Associação Santo Inácio para Integração do Trabalhador Especial(ASIITE),Centro Integrado de Educação Especial (CIEE)- Escola Municipal de Arte- Educação Integrada Paulo Bugni, Setor para avaliação de bolsas de estudo para alunos com deficiências estudarem em escolas especiais particulares e Setor da educação especial para avaliação das necessidades educacionais especiais para alunos matriculados na escola comum (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2006).

O trecho acima demonstra uma rede de apoio para a integração do aluno na escola comum e nas escolas especiais públicas e particulares e um caminho no movimento em direção à inclusão.

As professoras especialistas em Educação Especial eram divididas para atuar em cada uma das escolas ou serviços anteriormente citados. Na época, as professoras da Educação Especial respondiam burocraticamente para a seção de Educação Especial, sendo que tal seção era responsável também por

sua formação e acompanhamento, mesmo quando elas atuavam nas escolas regulares comuns.

A formação dos professores de educação especial tinha conteúdos diferentes da formação das professoras da escola comum regular, pois geralmente estava associada às demandas de cada escola. Como exemplo, citamos a escola para alunos surdos, onde havia formações sobre o bilinguismo, enquanto em outras escolas comuns se estudavam as áreas de conhecimento.

Em 2009 esse quadro se modificou, pois Luiz Marinho assumiu a prefeitura de São Bernardo do Campo com outras propostas, inclusive com relação à educação, estabelecendo uma parceria com o governo federal. Em seu programa de governo, podemos destacar as seguintes ações em relação à Educação Especial: estabelecer uma educação efetiva na rede municipal de educação; adotar como fio condutor os princípios da educação inclusiva, democrática e solidária em todos os níveis e modalidades de ensino; aprimorar a formação permanente dos educadores, com troca de experiências entre eles, garantir a inclusão das crianças com deficiência, assegurando acessibilidade, equipamentos e formação para os profissionais da rede municipal de ensino (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2009a).

A partir deste programa de governo, o município teve como foco a educação inclusiva, a partir da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* e da Resolução nº 4 de 2009, que passou a tratar a Educação Especial como aquela que transversaliza a educação infantil, o ensino fundamental e a Educação de Jovens e Adultos e deliberou que todos os alunos devem ter o direito ao acesso e a permanência nas escolas comuns regulares. Assim as escolas especiais do município foram substituídas pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas comuns ou escolas especiais.

Para o município isso significou o investimento no AEE em todas as escolas comuns e a transformação de todas as escolas especiais em outros equipamentos de educação, com exceção da EMEBE Neusa Bassetto (escola

para alunos surdos), que é a única escola especial que ainda está em funcionamento para os alunos que já frequentavam e não para novos alunos.

Os professores especialistas em Educação Especial, passaram a responder para a seção de educação básica (educação infantil e ensino fundamental). Sua sede passou a ser nas escolas comuns e sua chefia imediata passou a ser a equipe gestora da escola e não mais a seção de Educação Especial.

Os profissionais que fazem parte da Educação Especial são os professores do Atendimento Educacional Especializado em deficiência auditiva, deficiência intelectual, cegueira ou baixa visão, deficiência física, altas Habilidades/ superdotação e autismo (público alvo do AEE), os estagiários ou auxiliares de apoio e a equipe de orientação técnica (EOT).

Atualmente os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) têm sua sede nas escolas comuns, onde participam de formação continuada nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), junto com todo o grupo de professores e realizam o AEE no horário de aula, por meio de uma ação colaborativa, itinerância ou no contraturno, nos atendimentos individualizados ou em pequenos grupos.

A seção de Educação Especial também fez parceria com Universidades particulares da região para alunos de pedagogia estagiarem nas salas de aula em que há alunos com deficiências e/ transtorno global de desenvolvimento, para apoiarem a professora no trabalho com a sala de aula. Há também a presença do auxiliar em educação, que tem a mesma indicação que o estagiário de pedagogia, mas com foco de trabalho nos cuidados físicos do aluno.

Com relação aos apoios e recursos da Educação Especial pode-se dizer que houve a contratação de uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), o Instituto Paradigma, que organizou reuniões com professoras do AEE, pais de alunos das escolas especiais, chefias; contratou professor surdo para o AEE de Libras, contratou professor para o curso de Libras para comunidade, entre outras ações.

A partir da análise documental, concluímos que a SE- SBC elegeu dois grandes parceiros para contribuir com a implantação de uma política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: um ator externo, o Instituto Paradigma, e um parceiro interno, a EOT. Chegamos a esta conclusão depois de averiguarmos que esta equipe, a EOT, foi a que mais participou das comissões, grupos de trabalho e projetos que objetivaram ajustar a política de educação especial do município de SBC à perspectiva inclusiva, tal como preconizada pelo governo federal (FAGLIARI, 2012, p. 156).

A equipe de orientação técnica, como já mencionado, era composta por orientadores pedagógicos e psicólogos, fonoaudióloga, terapeutas ocupacionais, fisioterapeuta e assistentes sociais, e foi descrita por Campos (2010) como sendo um grupo de profissionais concursados e comprometidos com a educação pública de qualidade, mas sendo desafiados por políticas governistas neoliberais, racionais e burocráticas.

Até o ano de 2010 esta equipe se dividia entre a seção de Educação Especial (parte dos profissionais tinham como sede de trabalho a escola especial) e as seções de educação infantil e ensino fundamental (parte do grupo tinha como sede o prédio da Secretaria de Educação). Em 2010 a equipe foi desmontada e as orientadoras pedagógicas passaram a ter sua sede no Centro de Formação dos Professores (CENFORPE) e os outros especialistas passaram a ter como sede o Centro Municipal Integrado de Educação Básica (CIMEB) Padre Aldemar Moreira, mais conhecido por Complexo Padre Aldemar Moreira. Essa mudança não foi apenas no local de trabalho, mas na estrutura organizacional, visto que orientadoras pedagógicas continuaram a responder funcionalmente à chefia da educação básica e os outros profissionais da equipe (profissionais da área da saúde e assistência social) passaram a responder para a chefia da Educação Especial, mantendo a vertente médico-pedagógica na educação especial.

Apesar disso, a Secretaria de Educação entendeu que seria adequado que fonoaudiólogas, psicólogas, fisioterapeuta e assistente social (40 profissionais) fossem apoio para a Educação Especial e que orientadoras pedagógicas respondessem pela educação básica.

Em 2010, o Complexo Padre Aldemar Moreira Escola concentrava em seu espaço os seguintes serviços: a Escola Municipal de Educação Básica Especial (EMEBE) Rolando Ramacciotti, o Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSi), o Centro Municipal de Apoio ao Portador de Deficiência Visual Nice Tonhozzi, a Equipe de Orientação Técnica e o espaço formativo dos professores especializados de atendimento educacional que atuam nas escolas regulares de pessoas com deficiência.

Como se pode observar, o Complexo Padre Aldemar Moreira abarca diferentes serviços de avaliação e reabilitação, integrando a saúde e a educação. Por um lado, como diz Fagliari (2012), cumprindo a ideia da parceria entre saúde e educação, por outro lado, os especialistas que ficaram na seção de Educação Especial, mais especificamente no Complexo, foram as fonoaudiólogas e psicólogos (profissionais) da saúde e não as orientadoras pedagógicas da educação.

Em 2015 houve uma modificação no funcionamento da Educação Especial e educação básica em relação às chefias e suas equipes. A equipe da Educação Especial ficou responsável pelo gerenciamento de apoios e recursos à inclusão, contratação de formação assessoria externa (surdo- cegueira e outras necessidades), organização de recursos de tecnologia assistiva e equipamento para sala de recursos multifuncionais entre outras ações.

A educação básica (educação infantil e ensino fundamental) foi dividida em cinco regiões e, por conseguinte, apresenta cinco chefes. As equipes, formadas pelas técnicas da EOT ou pelas orientadoras pedagógicas, foram coordenadas pelas chefes da educação básica.

Anteriormente, na gestão de Luiz Marinho, havia uma equipe que respondia à educação especial e outra à educação básica. Desde 2009 a EOT passou a responder apenas para a Educação Especial e as orientadoras pedagógicas respondiam às chefes da educação básica. Em 2014 a EOT passou a responder para a chefia da educação básica e especial, participando de reuniões pontuais com chefes das duas seções.

Em 2015, a EOT e as professoras do AEE, que antes também eram chefiadas pela Educação Especial, passaram a responder apenas para a educação básica, como todos os outros educadores da rede municipal de educação. Outra modificação foi a da proposição de formação para todos os técnicos da EOT, orientadores pedagógicos, professores regentes, professores do AEE e coordenadores pedagógicos, por meio de assessoria contratada sobre deficiência múltipla e transtornos globais do desenvolvimento.

Vê-se um movimento de encontrar um equilíbrio entre o que cada especialidade pode contribuir no âmbito educacional, mas a tradição higienista e a vertente médico- pedagógica ainda marcam as decisões formativas e estruturais da educação do município.

Com relação ao AEE A estrutura organizada para o atendimento de todos os alunos, com ou sem deficiência, é uma preocupação do município, visto a demanda de alunos a serem atendidos. E em 2013, dados coletados pela Companhia de processamento de dados do estado de São Paulo (PRODESP) (SÃO PAULO, 2013b), mostram que no município há 1319 alunos público-alvo do AEE, sendo que: 94 apresentam deficiência múltipla, 44 cegueira, 40 com baixa visão, 117 surdez severa, quatro com surdez leve, 105 com paralisia física, 36 cadeirantes, 56 outros e 96 com síndrome de Down.

Com o intuito de subsidiar as nossas próximas discussões a respeito da formação de professores para atuarem com alunos surdos no município de São Bernardo do Campo, delinearemos, no capítulo a seguir, a trajetória da educação de surdos no mundo e, especificamente, no Brasil.

CAPÍTULO III

TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: TENDÊNCIAS MUNDIAIS E BRASILEIRAS

3.1. Educação de surdos e um panorama mundial

A trajetória da educação de surdos é marcada por acordos e desacordos, além de ser complexa, polêmica e, por tudo isso, muito instigante. Ao longo deste capítulo serão abordados fatos históricos que marcam a trajetória da educação de surdos no mundo, no Brasil e no município estudado nesta pesquisa. Através deste panorama, busca-se contemplar as nuances que envolvem a educação de surdos e a formação necessária para aqueles que atuam com este público.

Em documentos históricos há relatos sobre o convívio com surdos desde a antiguidade. Na antiguidade, em 3000 a.C., no Egito, o surdo era respeitado e temido, visto sua forma diferente de se comunicar. Os egípcios acreditavam que eles tinham o poder de conversar com os deuses, fazendo mediação com o faraó, que era considerado um deus vivo e detentor de todo o poder (CARVALHO, 2007).

Na Palestina, em 1800 a.C. com a Lei Hebraica, ocorreu a primeira referência de surdos em legislação, fazendo distinção entre surdos e mudos, a fim de atribuírem direitos e restrições, de acordo com suas possibilidades de obterem posse de propriedades e união conjugal. Por um lado, a lei protegia os surdos de serem vistos como amaldiçoados por serem diferentes, mas impedia de participar plenamente de todas as atividades judaicas (CARVALHO, 2007).

Na Grécia, em 355 a.C., acreditava-se, a partir dos ideais de Aristóteles, que, por não falarem e não desenvolverem a linguagem, os surdos eram incapazes de racionar. Por conseguinte, eles eram marginalizados e, por vezes, condenados à morte. Mas, caso ficassem surdos depois que tivessem adquirido a linguagem oral, conseguiam participar da sociedade. Sócrates, filósofo importante da época, trouxe um novo olhar para a questão da surdez

em 360 a.C., considerando aceitável e lógico o uso do corpo para a comunicação, já que os surdos não ouviam (CARVALHO, 2007).

Os romanos, assim como os gregos, entendiam que os surdos, por serem imperfeitos, não poderiam pertencer à sociedade. Mas por questões sociais e financeiras relacionadas a posses de bens, em 529 d.C. em Roma, o Imperador Justiano criou o código Justiniano, diferenciando os surdos em cinco categorias: surdos de nascença, os que ficavam surdos e mudos durante a vida, os que eram surdos, mas não eram mudos, os que ficavam surdos, mas não mudos e os que eram apenas mudos. Os surdos que falassem eram enquadrados legalmente na sociedade, tendo direito de receber herança, possuir propriedades e celebrar contratos. Em Constantinopla, em 395 d.C. na época do Império Romano, os surdos também eram regidos pelo código Justiniano e aqueles que não falavam tinham seu destino determinado pela vontade do sultão (CARVALHO, 2007).

Na Idade Média, com a queda do Império Romano, o feudalismo se afirmou junto com o Monarquismo e a doutrina da igreja católica imperava. Santo Agostinho, 354 d. C. entendia que os pais de filhos surdos estavam pagando pecados e que, para serem salvos, os surdos poderiam se comunicar através de gestos. Observa-se que a fala era algo muito importante para a participação efetiva na sociedade e acreditava-se que o surdo não poderia ser educado, mas em 700 d.C., há o primeiro documento que trata sobre a tentativa de se ensinar um surdo a falar, por meio das ações do arcebispo inglês John de Beverley. Por este feito ele é considerado o primeiro educador de surdos.

A igreja e os grandes senhores do feudalismo foram perdendo poder e o comércio passou a se desenvolver por toda Europa, instalando-se a burguesia. As universidades passaram a ser o centro da cultura e estudos com duas principais correntes divergentes: idealista e racional (CARVALHO, 2007).

No século XIV, com o Renascimento, surgiu a Idade Moderna, marcada pelo pensamento humanista (conscientização do homem no mundo e de uma realidade concreta e palpável) e pela Reforma Protestante (CARVALHO, 2007).

O escritor Bartolomeu della Marca d'Ancona, no século XIV, escreveu pela primeira vez na história sobre a possibilidade do surdo aprender por meio

da língua gestual ou da língua oral. O médico, matemático e filósofo italiano Girolamo Cardano, no século XVI, a partir de estudos e da própria vivência com seu filho surdo, declarou que a surdez profunda não tornava impossível a aprendizagem da leitura e escrita, mesmo com ausência da fala (CARVALHO, 2007).

Ainda no século XVI, o educador espanhol Pedro Ponce de León ensinava alunos surdos a ler, escrever, falar, rezar e a conhecer o cristianismo e, em alguns casos, até o ensino do latim. Ele fundou a escola para surdos no monastério San Salvador em Madrid e desenvolveu um alfabeto manual, possibilitando a soletração de palavras pelos surdos. Ponce de León é considerado o primeiro professor de surdos do mundo. O trabalho deste educador também ganha destaque social visto que surdos que não falassem não teriam direitos garantidos pela lei. As famílias abastadas confiavam seus primogênitos surdos a Ponce de León para aprenderem a falar e, então, poderem herdar a fortuna da família (CARVALHO, 2007).

No século XVI, a Revolução Burguesa trouxe mudanças na forma de ver o homem e sociedade, bem como o seu sistema de produção, com o capitalismo mercantil. Quanto à deficiência, surge a ideia de organicidade de sua natureza. (ARANHA, 2001).

No século XVII, o educador Juan Pablo Bonet, seguindo os passos de Ponce de León, interessou-se pela educação de surdos. Ele ficou conhecido mundialmente por ter escrito um livro que ensinava mudos a falar por meio de alfabeto manual e da fonética da língua espanhola. Apesar do uso do alfabeto manual, o educador em sua técnica proibia os surdos de utilizarem gestos. Ele também é conhecido por ser o primeiro educador a utilizar o método oral puro (CARVALHO, 2007).

Neste mesmo século, médicos e intelectuais ganharam destaque na história da educação dos surdos no mundo. Dentre eles: John Bulwer, John Wallis, Konrad Amman e George Dalgarno. O médico John Bulwer se destacou por ser o primeiro inglês a desenvolver estudos e publicar obras sobre a educação de surdos e sua linguagem, marcando o início da educação de surdos. Suas publicações destacavam o uso de gestos, entendendo que a

linguagem manual era a linguagem natural dos surdos. Ainda assim, não relacionava a linguagem manual com uma língua gestual. John Wallis, outro médico inglês, é considerado o fundador do oralismo na Inglaterra, baseando sua obra no método de Pablo Bonet para o ensino da fala para surdos. Konrad Amman, médico suíço também influenciado por Bonet, escreveu sobre a educação de surdos e método de ensino da fala. Para ele, o uso da língua gestual prejudicava o desenvolvimento da fala e do pensamento. Sua obra contribuiu para a construção do modelo alemão de educação de surdos. George Dalgarno, intelectual escocês e estudioso sobre linguística, elaborou um sistema de trabalho com surdos a partir do estudo sobre linguagem e línguas naturais (CARVALHO, 2007).

A língua gestual ganhou destaque no século XVIII na França com o abade Charles Michel de L'Épée. Este processo se desenvolveu a partir da aprendizagem da língua gestual, tendo como base o convívio com surdos. Como abade, L'Épée entendia que por meio da língua gestual os surdos poderiam acessar a palavra de Deus, participando do mundo religioso. Reily (2006) descreve que L'Épée desenvolveu um trabalho com irmãs gêmeas surdas, expressando-se através dos olhos, apontando objetos com uma mão e escrevendo com a outra mão, contribuindo para o estudo e aperfeiçoamento da língua de sinais francesa. O sistema de ensino que L'Épée utilizava era o da língua gestual baseado na gramática francesa, favorecendo a leitura e a escrita do francês. Esse sistema foi denominado Sinais Metódicos e foi utilizado até 1830. Além desse sistema, muitas outras foram as contribuições de L'Épée para educação de surdos:

criação do Instituto Nacional de Surdos- Mudos em Paris, que foi a primeira escola para surdos do mundo; atribuição aos surdos do estatuto de humanos, ao reconhecer a existência de sua língua; passagem da educação individual para a educação coletiva; constatação de que o tempo que se perdia a ensinar o surdo a falar, devia ser aproveitado para educá-lo, pois era raro o surdo que se conseguia exprimir claramente pela via oral; demonstrações a nobres, filósofos e educadores, comunicando em Língua Gestual, e os surdos respondendo por escrito (CARVALHO, 2007, p. 25).

No século XVIII outros educadores europeus se destacaram na educação de alunos surdos, com o enfoque oralista para o ensino da fala, entre eles: J.F.L. Arnoldi, Jacob Rodrigues Pereira, Thomas Braidwood e Samuel Heinecke. J.F.L. Arnoldi, educador alemão, como pastor de igreja protestante, ensinou seus fiéis surdos a leitura labial, a leitura e a escrita. Ele escreveu um livro com seu método em 1777. Jacob Rodrigues Pereira, educador francês, trabalhava a partir do ensino da fala, mas, para isso, também utilizava gestos a partir da transformação do alfabeto manual de Bonet. O alfabeto manual de Jacob fazia a correspondência da configuração de mão com a produção de um som da fala. Thomas Braidwood, educador inglês, a partir do trabalho oralista, fundou em Edimburgo a primeira escola para correção da fala de alunos surdos.

O oralismo, nesta época, tinha como argumentação aparente a necessidade de humanização do surdo, mas na verdade, escondia interesses particulares que tinham como objetivo o lucro e o prestígio social [...]. A experiência dos educadores de surdos acabou por demonstrar, ao longo dos anos, que a língua gestual era a língua natural dos surdos e que deveria ser usada na sua educação. (CARVALHO, p. 27, 2007)

Samuel Heinicke, educador alemão, foi um dos grandes defensores do oralismo, conceituando-o em três artigos de jornal que tiveram repercussão na Alemanha. Para o ensino da fala associava sabores diferentes para pronunciar cada letra da língua alemã, utilizava os gestos como um recurso para aprendizagem da fala e incentivava os surdos a se comunicarem em público. Esse método foi denominado método alemão. Heinicke concluiu que os surdos deviam, primeiro, aprender a falar e, depois, a escrever, tal como as crianças ouvintes. Achava que, se ensinasse aos alunos as coisas concretas, as abstratas seriam mais fáceis de serem percebidas. Heinicke também fundou a primeira escola para surdos da Alemanha em 1778, que recebeu seu nome em sua homenagem. “Heinicke e L’ Épée corresponderam-se durante muitos anos, expondo as suas visões totalmente diferentes acerca dos métodos de ensino de surdos” (CARVALHO, 2007, p. 29).

A Idade Contemporânea (segunda metade do século XVIII até os dias atuais) foi marcada por um momento de transformações socioeconômicas,

ocasionadas pelas Revoluções Francesa e Industrial, por meio do princípio da liberdade, igualdade e fraternidade, contrariando, então, o poder absoluto do rei e das classes mais abastadas. Na revolução industrial a agricultura aos poucos deu lugar à industrialização e à criação de uma nova classe social, que foi a burguesia.

Com o desenvolvimento industrial, num movimento de qualificação para o trabalho atrelado aos estudos sobre educação de surdos, se acentuou a rivalidade entre métodos oralistas e os de língua gestual.

O grande objetivo dos educadores oralistas de surdos era fazer com que esses se aparecessem o mais possível com os ouvintes[...]. Consideravam que a surdez era apenas um problema médico, uma doença, e que devia ser resolvido através da técnica e da medicina. Porém, outros educadores reconheciam que existia uma língua dentro das comunidades de surdos e que essa língua, em que era gestual, devia ser utilizada na educação das crianças surdas e os professores e educadores podiam ser ouvintes ou surdos desde que fossem competentes (CARVALHO, 2007, p. 33).

Na Idade Contemporânea, como em outros momentos históricos já citados, muitos religiosos, educadores e médicos se destacaram na educação de surdos, dentre eles: Pierre Desloges, Jean Massieu, Barão de Gérando, Roch- Ambroise Cucurron Sicard, Jean Itard, Louis Laurent Marie Clerc, Thomas Gallaudet, Auguste Roch, Ambroise August Bébian, Amos Kendall, Horace Mann, Samuel Gridley Howe, Ferdinand Berchier, Alice Cogswell, Gardiner Hubbard, Edward Minir Gallaudet, Alexander Graham Bell, Max Goldstein e Helen Keller (CARVALHO, 2007).

Pierre Desloges, francês, escreveu o primeiro livro publicado por um surdo e ratificou a necessidade do uso da língua gestual na educação de surdos. Ele defendia que a língua gestual já existia muito antes da escola para educação de surdos não sendo então, criada pelo abade L'Épée. Jean Massieu, como Desloges, também era surdo e francês e é considerado um dos primeiros professores surdos do mundo. Ele lecionava no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris (INSM). Massieu também foi fundador da escola para surdos em Lille. O Barão de Gérando, filósofo francês, tornou-se diretor do Instituto Nacional de Surdos Mudos de Paris. Diferente dos outros estudiosos

descritos acima, Gérando não defendia o uso da língua gestual no ensino de surdos e adotou para o Instituto o método oralista proposto pelo médico francês Jean Itard. Entendia também que os professores surdos deveriam ser substituídos por ouvintes e que a língua gestual deveria ser extinta da educação de surdos. Porém, avaliando o insucesso das práticas oralistas, aceitou o uso da língua gestual na educação de surdos, reconhecendo-a como língua do surdo (CARVALHO, 2007).

Alguns nomes merecem um estudo mais aprofundado, frente as suas contribuições, como Sicard e Jean Itard. Sicard, abade Francês, em 1789 fundou a escola para surdos de Bordéus e, em 1789, assumiu a direção do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, sucedendo então o abade L'Épée. Roch-Ambroise Cucurron Sicard também é reconhecido por ter escrito o livro *Teoria dos Gestos*, ter criado o Curso de Instrução de um Surdo-Mudo de Nascimento e a apoiar a criação de institutos de surdos em toda França. Sicard também se destaca por compreender a necessidade da linguagem no processo educacional para narração, comparação, discriminação, conceituação e interação, defendia o uso da língua de sinais e foi o primeiro a organizar um dicionário desta língua (REILY, 2006).

Jean Itard, como médico do Instituto Nacional de Paris, atendeu surdos e com o passar do tempo focou suas pesquisas na descoberta da causa da surdez, publicando em 1821, o livro *Tratado das Doenças do Ouvido e da Audição*.

Para Itard, a única salvação para o surdo era o desenvolvimento da fala, apenas possível pelo treino de articulação e do restauro da audição. Se esta fosse curada a fala também seria. Ao dedicar-se a este treino, descobriu que os surdos até falavam, mas não de forma natural e fluente- e culpou a língua gestual por este insucesso. Defendia que, se o surdo não tivesse acesso à língua gestual, seria forçado a falar e desenvolveria a fala fluentemente, porque não teria outra forma de comunicar (CARVALHO, 2007, p.38).

Itard, da mesma forma que Gérando, após anos de trabalho e pesquisa, reavaliou seus métodos, entendendo a importância da língua gestual na educação de surdos.

Louis Laurent Marie Clerc, educador francês, era filho de advogado que servia o rei da França. Laurent Clerc era surdo e até os 11 anos de idade não

foi para a escola nem tinha alguma forma de comunicação. Em 1797, com então 12 anos, Laurent Clerc foi matriculado pelo seu tio no Instituto Nacional de Surdos Mudos e Jean Massieu foi seu mentor. Em 1860 Clerc se tornou assistente de Sicard e, juntamente com Thomas Gallaudet, foram para os EUA para informarem as pessoas sobre a comunicação e educação de surdos, além de fundarem uma escola para alunos surdos, chamada atualmente de Escola Americana para Surdos. Clerc também se destacou por ser a primeira pessoa surda a buscar a Assembleia Legislativa para apresentação de documento solicitando escola para surdos. Em 1820, o Congresso de Connecticut colaborou com a criação da escola para surdos com doação de um terreno. Esta foi apenas uma das escolas para surdos que Clerc ajudou a fundar (CARVALHO, 2007).

O educador estado-unidense Thomas Gallaudet, já citado anteriormente, iniciou seus estudos sobre a educação de surdos depois que conheceu a Alice Cogswell, vizinha de seus pais. Alice era surda e seu pai, que já tinha conhecimento sobre o ensino de surdos na Europa, convidou Gallaudet para viajar para que ele conseguisse aprender os métodos de educação de surdos. Foi desta forma que Gallaudet conheceu os educadores surdos Massieu e Clerc.

A Língua Gestual Francesa foi gradualmente sendo modificada pelos alunos, fundindo-se com outras Línguas Gestuais, que os alunos surdos de vários pontos dos E.U.A. traziam (como a Língua Gestual existente em Marthas's Vinneyard) começando, então, a formar-se a Língua Gestual Americana (ASL) (CARVALHO, 2007, p. 44).

Aos poucos na sala de aula da Escola de Hartford, organizada para a escolarização de surdos nos Estados Unidos da América, os gestos metódicos davam lugar à língua gestual americana, ao inglês escrito e ao alfabeto manual, mostrando um maior fortalecimento do uso da língua gestual na educação de alunos surdos. Porém, na segunda metade do século XIX, a escola de Hartford ganhou oponente e rival com a criação do Instituto Clark, em Northampton. Devido à guerra de secessão, com a influência alemã nos Estados Unidos da América, a corrente oralista ganhou força e, em 1867, foi fundado o Instituto Clark (CARVALHO, 2007).

Roch- Ambroise Auguste Bébien, educador francês e neto do abade Sicard, nome expoente na educação de surdos, também se interessou por esta temática. Bébien foi instrutor do INSM e escritor de vários livros sobre educação de surdos e o uso da língua gestual, entre eles: *Ensaio sobre surdos-mudos e sobre linguagem natural*, *Elogio Histórico ao Abade L'Épée*, *Mimografia e manual de ensino de surdos-mudos* e *A Educação dos Surdos-mudos para Professores Primários e Pais*. Bébien também é reconhecido como diretor e fundador de escolas para surdos e para negros.

O jornalista e político francês Amos Kendall foi importante na educação de surdos por efetuar petição no Tribunal de Justiça, solicitando apoio para fundação de escola para surdos e por ser doador de propriedade para fundação de residência escola para surdos. Por fim, convidou Gaulladet para a direção desta escola (CARVALHO, 2007).

Horace Mann, educador estado- unidense, é considerado o pai da educação americana em função de sua luta pela universalização da escola pública e, quando Secretário de Estado da Educação, publicou relatórios anuais e programas educacionais. Mann, também foi defensor de escolas para surdos e, em 1837, foi diretor da primeira escola de surdos em Massachussetts e presidente da primeira escola pública normal, onde também funcionava o colégio de formação de professores de alunos surdos (CARVALHO, 2007).

O educador estado- unidense Samuel Gridley Howe, dedicou seus estudos e trabalho para a educação de cegos e surdo-cegos. Em 1864, junto com outras personalidades, efetuou petição ao Supremo para a criação de uma escola oralista para surdos em Massachusets.

O educador Ferdinand Berchier é considerado um grande defensor da cultura e identidade surda no século XIX. Estudou no INSM na França, quando era dirigido por Sicard e conheceu Massieu e Clerc, recebendo influências destas personalidades e tornando-se também um educador do Instituto (CARVALHO, 2007).

Em 1837, fez uma petição ao governo francês com o objetivo de obter uma autorização para criar a Sociedade Central dos Surdos- Mudos, oficialmente fundada como a primeira organização que representava os interesses da comunidade surda. [...] Esta organização tinha como grande objectivo congregar todos os trabalhadores surdos que estavam isolados e colocá-los em contato entre si independentemente da distância, da diferença linguística, diferença cultural, oferecendo-lhes

ajuda para resolver os seus problemas e inclusive permitir-lhes o acesso a uma escola de adultos (CARVALHO, 2007, p.50).

Alice Cogswell, foi a primeira aluna da escola para surdos de Hartford. Thomas Gallaudet foi para a França conhecer o trabalho com alunos surdos a partir do apoio de várias personalidades entre elas o pai de Alice.

Gardiner Green Hubbard, filantropo estado- unidense, tinha uma filha surda e que foi educada pelo método oralista. Hubbard engrossou o grupo que reivindicaram ao Supremo Tribunal de Massachusetts a criação de uma escola oralista por duas vezes, mas foi negada. Só em 1867, após a demonstração do sucesso no trabalho oralista com alunos surdos a representantes do legislativo conseguiram autorização para abertura da escola oralista, chamada escola Clark para surdos (CARVALHO, 2007).

Edward Miner Gallaudet, educador estado- unidense, filho de Thomas Hopkins Gallaudet, trabalhou na Escola Americana para Surdos. Em 1857 foi o primeiro diretor do Instituto de Columbia para surdos e cegos e, em 1864, junto com o presidente Abraham Lincoln, elevou o estatuto do instituto para colégio, que mais tarde foi transformado na Universidade de Gallaudet. Em 1867 visitou escolas europeias para obter mais informações sobre o trabalho com a língua oral na educação de surdos. Nesta incursão regressou convencido da necessidade do uso dos dois métodos, chamado de método combinado (CARVALHO, 2007). “O método combinado dirigia o ensino por meio da oralidade apenas para os surdos que dela pudessem beneficiar, sendo com os outros utilizada a Língua Gestual”(MOURA, 2000 apud CARVALHO, 2007, p. 54).

Edward Gallaudet propôs escolas primárias para surdos, melhorar a formação dos educadores e professores de surdos, utilização menor da Língua Gestual nos últimos anos escolares, incremento o Inglês escrito e treino da articulação da fala para alunos que dela pudessem beneficiar (CARVALHO, 2007, p. 54).

O cientista estado- unidense, conhecido como um dos grandes defensores do oralismo, Alexander Graham Bell, era casado com uma surda que fora oralizada. Estudou sobre o domínio da natureza do som pelo homem e, por fim, acabou inventando o telefone. Ele era contra a comunidade surda, o

uso da língua gestual, escolas só para surdos e casamento entre eles. Ainda hoje, estas ideias são utilizadas por quem defende o método oralista.

Os debates entre oralistas e estudiosos que defendiam a língua gestual eram frequentes e em 1887, seus principais opositores - Bell e Gallaudet - participaram de um evento organizado pela Comissão Real Britânica, para discutirem sobre a pessoa surda. A comissão entendeu que durante um ano a educação deveria ser oralista e, caso não obtivessem um bom êxito, iniciariam o trabalho com a língua gestual. Ainda hoje se pode observar grupos distintos defendendo uma ou outra abordagem para educação de surdos (CARVALHO, 2007).

As ideias defendidas por Bell eram que a surdez tratava-se de um desvio, que o tratamento do surdo deveria ser o médico para buscar sua cura e o desenvolvimento da fala, que a surdez era uma incapacidade física e, por conseguinte, os ouvintes não deveriam estimular os surdos a usarem língua gestual nem o contato com a comunidade surda, que a educação de surdos objetivava a integração na sociedade, que o professor surdo era inadequado e que os surdos devem estar em salas de deficientes (CARVALHO, 2007).

Bell entendia que a língua gestual excluía o surdo da sociedade ouvinte, não era considerada uma língua como a oral e escrita e prejudicava o desenvolvimento da fala. L. Clerc e E. Gallaudet, opositores de Bell, entendiam o surdo como uma pessoa diferente e não deficiente ou doente; como um grupo que faz parte de uma minoria linguística; como uma limitação mais social do que pessoal e assim a sociedade deveria aceitar com naturalidade a língua gestual, a comunidade e a cultura surda e a educação de surdos ser bilíngue e com a participação de professores surdos (CARVALHO, 2007).

Como apresentado até o presente momento, muitos educadores, médicos, entre outros, se destacaram nos estudos sobre educação de surdos, mas o maior marco nesta área foi um evento. Em 1880, mais precisamente um Congresso, denominado Congresso de Milão, marcou a história da educação de surdos. Carvalho (2007) entende que:

o fatídico Congresso Internacional de Milão, em 1880, foi o momento mais obscuro da história dos Surdos. Nesse Congresso um grupo de ouvintes, educadores de surdos, decidiu excluir a Língua Gestual do

ensino de Surdos e impôs, como principal objectivo das escolas de surdos, o ensino da fala (Alejandro Oviedo, 2006). A partir daí, consagrou-se a tendência oralista na educação de surdos, em todo o mundo, durante o final do século XIX e grande parte do século XX (CARVALHO, 2007, p.62).

No período que antecedeu o Congresso, durante o século XVIII, delineavam-se, na Europa, duas tendências muito diferentes na educação de surdos representadas pelos opositores Abade L'Épée e Heinicke. Enquanto o primeiro, apoiado pela maioria de surdos, defendia a educação de surdos por meio da língua gestual e, por conseguinte, o desenvolvimento cognitivo e social (método francês), o segundo reafirmava a necessidade do surdo aprender a falar para que pudesse se integrar a sociedade (método alemão) (CARVALHO, 2007). Além das duas abordagens antagônicas, em 1878, no Congresso de Paris, discutiu-se sobre a viabilidade de um método de educação de surdos que utilizasse a fala e a língua gestual, chamado de método combinado, decidindo por fim o uso deste método para a educação de surdos. Ainda assim, as duas abordagens mais defendidas eram o oralismo e o gestualismo, o que motivou a organização de um Congresso (em Milão) para definir pela utilização de uma delas. O Congresso de Milão foi organizado por ouvintes da França, Itália, Suíça, Suécia, Inglaterra, Alemanha, Holanda, Áustria e Estados Unidos da América. Para delegados do Congresso foram convidados ouvintes, mas alguns surdos participaram por iniciativa própria. Durante os três dias de Congresso;

foram elaboradas e votadas uma série de oito resoluções sobre um grupo de temas, expostos em forma de questionário e repartidos pelos delegados. Das oito resoluções, apenas a terceira foi aprovada por unanimidade. O grupo dos E.U.A. e da Suécia apôs-se a todas as outras resoluções, cujos conteúdos representavam a consagração do oralismo (CARVALHO, 2007, p. 65).

As resoluções do Congresso de Milão, influenciaram a transformação das escolas para surdos na Europa, com o aumento da estimulação da fala em detrimento do uso da língua gestual que deveria ser extinta aos poucos. Além disso, cessou a contratação de professores surdos. Depois do Congresso de Milão, a escola passou a coibir o uso da língua de sinais (língua gestual na época), fazendo com que os surdos sentassem nas próprias mãos para evitar

sua movimentação no momento de diálogo. A escola também passou a propor para os alunos intensos treinos auditivo e fonoarticulatório, atrelados ao uso de próteses, implantes, cirurgias, leitura labial, audiometria entre outros (SKLIAR, 1998).

[...] a magnitude e influencia das recomendações desse Congresso nos levam a considerar a existência de dois grandes períodos históricos: uma história prévia, que vai desde meados do século XVIII até primeira metade do século XIX, onde eram normais as experiências educativas através do uso da linguagem dos sinais; e outra história posterior- de 1880 em diante e, em alguns países, até nossos dias- de predomínio absoluto de uma única equação, segundo a qual a educação de surdos se resume à língua oral (SKLIAR, 1997, p. 109).

Apesar de todo este movimento a favor do oralismo, não tardou para perceberem que esta abordagem não atingia os resultados esperados na aprendizagem da leitura e escrita, e que gerava problemas psíquicos em surdos (CARVALHO, 2007).

Outros estudiosos também contribuíram para a educação de surdos, como Max Goldstein e Helen Keller. O médico estado- unidense Goldstein trabalhou na Clínica de Viena e estudou o método do uso de audição residual do professor Victor Urbantschitsch. Goldstein acreditava que com a utilização dos resíduos auditivos era possível ensinar o surdo a falar. Trabalhou como educador de surdos no Instituto St. Louis, a partir da estimulação auditiva.

Ao longo dos anos que trabalhou com surdos começou a acreditar que estas crianças deviam ser vistas não apenas como doentes clínicos, mas, também, como indivíduos cujas necessidades educativas, sociais e econômicas exigiam uma especial atenção dos professores e da comunidade em geral (CARVALHO, 2007, p.59).

Helen Keller, surdocega americana, foi aluna de Anne Sullivan no Instituto Perkins para Cegos. Em 1890, Anne Sullivan também ensinou Helen Keller a falar, por solicitação de sua aluna, utilizando o método Tadoma e datilologia na palma da mão. No método Tadona, o aluno toca os lábios e a garganta do interlocutor para compreender a mensagem produzida oralmente e datilologia é a soletração só que realizada por sinais. Helen Keller, por meio do braille, aprendeu a ler inglês, francês, alemão, grego e latim e, em 1896,

frequentou a escola de Cambridge para jovens mulheres. Em 1904 formou-se no colégio. Helen Keller é famosa mundialmente pela sua luta nos tribunais em defesa do direito dos deficientes, por suas publicações (12 obras e vários artigos) e história de vida de realizações, sendo uma delas a fundação da organização sem fins lucrativos para prevenção da cegueira nomeada Helen Keller International. Ela também foi membro do partido socialista americano, ativista e defensora das causas trabalhistas no início do século XX (CARVALHO, 2007).

O século XX foi um período de revoluções, guerras, transformações sociais, políticas e econômicas no mundo, ganhando destaque o desequilíbrio na distribuição de renda entre países. Além disso, a evolução técnica e científica deste período com relação à surdez influenciou ainda mais a abordagem oralista, que concebia a surdez como algo passível de ser corrigido. Apesar disso, em 1910 estudiosos avaliaram a educação de surdos em instituições francesas e observaram que apenas a utilização da fala, proposta pelo oralismo, dificultava a conversação com pessoas estranhas ou em mera conversa fluída e não possibilitava a entrada no mercado de trabalho.

Médicos, em especial os otorrinolaringologistas, e profissionais das escolas para surdos precisavam ter mais conhecimento sobre surdez e, conseqüentemente, de métodos de ensino para surdos. A partir desta demanda, Goldestein fundou em 1914 o Instituto para surdos para efetivar a colaboração entre médico, professor e outros especialistas para o atendimento do surdo. “Neste Instituto, os professores estariam profissionalmente preparados para ensinar crianças surdas, aperfeiçoando os seus métodos de ensino” (CARVALHO, 2007, p. 59).

No século XIX, mais precisamente em 1898, foi criado o Aparelho de Amplificação Sonora Individual por Miller Reese Hutchinson. No século XX, mais precisamente em 1960 foi criado o sistema FM⁶ e na década de 1970 o

⁶ Sistema FM é um dispositivo que consiste de transmissor, microfone que são utilizados pelo professor, e de um receptor que é utilizado pelo aluno com deficiência auditiva. O transmissor envia mensagem por meio de onda de FM, as quais são recebidas pelo aluno através de seu receptor e amplificadas para um nível de audição confortável para a criança (BRASIL, 2006a, p.27).

implante coclear⁷, sendo todos estes, aparelhos auditivos para amplificação sonora⁸, sendo fortes aliados da abordagem oralista.

Em França, o Comité Consultor Nacional de Ética (CCNE), executou um relatório sobre O Implante Coclear na Criança Surda Pré-linguística, a pedido de alguns pais, especialistas e associações de surdos. Este estudo concluiu que o implante coclear não deve afectar o modo de comunicação gestual, especialmente durante os primeiros anos (CARVALHO, 2007, p. 76).

O Congresso de Milão, apesar de ter influenciado de forma negativa a educação de surdos, não foi capaz de impedir que a língua gestual fosse eliminada, pois continuou esta ser transmitida por gerações de surdos, mesmo que muitas vezes às escondidas. Além disso, os surdos continuaram a se movimentar e a organizar comitês e federações. Em 1966, foi fundada a Confederação Nacional de Surdos da França, composta pela Federação Nacional das Associações de Surdos de França, da União Nacional dos Amigos das Instituições de Surdos de França e da Federação Desportiva de Surdos da França. Em 1987 a Confederação transformou-se na atual Federação Nacional de Surdos de França.

Skliar (1997) refere que desde 1880 até o final da década de 1970, com o aparecimento de alternativas metodológicas e educativas para o surdo, a única preocupação dos ouvintes era de fazer com que os surdos aprendessem a falar para sua integração na sociedade oralizada.

No século XX, o movimento surdo ganha reforços científicos a partir dos estudos de Willian C. Stokoe, que estudou sobre a língua gestual (CARVALHO, 2007).

Stokoe ficou especialmente conhecido pela sua contribuição para a teoria baseada na ideia de que o início da linguagem humana começara com gestos e que os padrões sintáticos das línguas modernas poderiam ter derivado da estrutura gramatical intrínseca aos manuais gestuais icônicos (CARVALHO, 2007, p. 105).

⁷ “Implantes Cocleares são dispositivos eletrônicos biomédicos de alta tecnologia, desenvolvidos para realizar a função das células ciliadas da cóclea que estão danificadas ou ausentes, e proporcionar a estimulação elétrica das fibras do nervo auditivo remanescentes” (Bevilacqua e Moret, 2005, p.125).

⁸ “Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) é um dispositivo eletrônico que tem como função ampliar (aumentar) os sons de maneira a permitir que a criança utilize o seu resíduo auditivo de maneira efetiva” (Bevilacqua e Moret, 2005, p.95).

Stokoe foi escritor de vários livros sobre língua gestual, entre eles *Origens da Linguagem*, *O Gesto e a Natureza da Linguagem* e *A Linguagem na Mão*.

Estas e outras publicações tiveram grande aceitação na comunidade linguística e, mais tarde, entre os educadores surdos. Contribuíram também para que a ASL seja, nos dias de hoje, largamente reconhecida como uma língua apropriada para instrução e educação de estudantes surdos e até como uma segunda língua para os estudantes ouvintes nos liceus e universidade nos EUA (CARVALHO, 2007, p.108).

Os estudos de Stokoe sobre a língua de sinais favoreceram o fortalecimento da discussão sobre a importância da educação bilíngue para alunos surdos. Na década de 2000 a educação de surdos numa abordagem bilíngue ganhou espaço acadêmico e social nas lutas dos surdos mundialmente, mas ainda hoje o cenário da educação de surdos não é homogêneo. Segundo o relatório *Deaf People and Human*, da Federação Mundial de Surdos (WFD) e da Associação Nacional de Surdos Sueca (SDR) de 2009, sobre as colocações de 93 países sobre os direitos humanos em cada região do mundo (exceto América do Norte e da Europa Ocidental), observou-se que a maioria dos países já implementou o bilinguismo, mas que há muito o que se fazer para que haja uma educação bilíngue para alunos surdos de fato. Isto porque os professores de alunos surdos apresentam pouca fluência na língua de sinais e baixas expectativas em relação à aprendizagem de seus alunos, mesmo com avanços nas orientações pedagógicas. Além disso, os alunos surdos não chegam a frequentar o ensino médio, técnico ou superior, interferindo, assim, na colocação profissional no mercado de trabalho (GOMES, 2010).

Além do relatório citado anteriormente, estudos favorecem o entendimento sobre a educação de surdos em todo o mundo na atualidade. Em 2006, o documento *Signed Languages in Education in Europe*, realizado pelo Conselho da Europa, relatou que na Europa não há um consenso entre as abordagens na educação de surdos (oralismo, comunicação total e bilinguismo) (GOMES, 2010).

Como afirma Leeson (2006), embora exista um discurso epistemológico e até político que reconhece os surdos como membros de uma minoria linguística e cultural, estes continuam a ser encarados pela maioria da população ouvinte como meros deficientes auditivos,

ou seja, como indivíduos que necessitam de reabilitação para se aproximarem do modelo ouvinte. Segundo a mesma investigadora, as tensões entre a visão médica e a visão antropológica e cultural continuam a existir, devido, em grande parte, ao fato da maioria das crianças surdas (90-95%) nascer no seio de famílias ouvintes (GOMES, 2010, p. 64).

Segundo Gomes (2010), o bilinguismo ainda não é um consenso na educação de surdos em função da desigualdade de tratamento entre a língua de sinais e a língua majoritária e dos problemas na implementação de políticas públicas educativas que considera a língua de sinais apenas como acesso à educação e não como primeira língua. Políticas públicas de educação têm buscado formas de atender as necessidades específicas dos alunos surdos de diferentes formas, uma delas é descrita por Leeson (2006) referente às escolas europeias. Na maior parte dos países europeus optou-se pela integração de alunos surdos em escolas comuns, próximas às suas residências, estudando junto com ouvintes também com a frequência em unidades de apoio nas próprias escolas comuns. Já em Portugal, os pais podem optar em matricular seus filhos em escola comum próxima à residência ou escola bilíngue para surdos. Nos países nórdicos, com destaque a Suécia, o bilinguismo é adotado em todas as escolas para alunos surdos.

Em cada uma destas cidades, existem creches e jardins de infância para crianças surdas, a partir dos 0 anos de idade, onde se fomenta a aquisição precoce da língua gestual e se dão os primeiros passos na iniciação da escrita. Dos seis anos 16 anos, existem escolas especiais só para surdos. A partir do secundário, surdos e ouvintes frequentam as mesmas escolas. Os pais suecos aprendem a língua gestual em massa e autorizam os filhos a frequentar escolas de surdos, mesmo que sejam distantes de casa. É uma outra forma de encarar a surdez (GOMES, 2010, p. 67).

Vimos a educação de surdos nos países europeus, mas a situação não se mostra diferente nos Estados Unidos. Neste país existe desde escola com projetos bilíngues, como a tradicional Gallaudet, e também escolas oralistas, como a Clarke School.

A Clarke School, considerada há algumas décadas a escola mais oralista do mundo, não deixou de funcionar, nem mudou de método de ensino. Pelo contrário, cresceu e hoje em dia faz parte de uma rede de escolas denominadas Clarck schools for Hering and Speech. Estas escolas estão hoje espalhadas por cinco cidades dos Estados Unidos. Mudou o nome, mas a filosofia continua a mesma: “Dar às crianças que são surdas profundas ou surdas parciais as competências de audição e de fala que precisam para ter sucesso na vida” (GOMES, 2010, p. 65).

A educação bilíngue para surdos tem sido defendida pelos estudiosos e pelos surdos que participam do movimento surdo, mas não é um consenso, apesar de reconhecerem a libras como língua da minoria, a cultura e a identidade surdas. Apesar disso, Gomes (2010) entende que muitas escolas bilíngues não apresentam a qualidade esperada, contribuindo para o desenvolvimento de pseudo-bilinguismo e não bilinguismo para os alunos surdos. Dessa forma, quando se analisa projetos de educação bilíngue, para que haja sucesso na implantação é necessário considerar:

Uma visão das crianças surdas como seres de aprender, se lhes forem dadas as condições adequadas; o reconhecimento real das línguas gestuais, enquanto línguas genuínas e como línguas de acesso ao currículo; a aceitação do bilinguismo como um novo olhar sobre a surdez em vez de ser apenas mais um método para facilitar a aquisição da língua majoritária; a avaliação das aprendizagens na primeira língua dos surdos; a formação contínua dos docentes surdos e ouvintes em metodologias próprias e na língua gestual; a produção de materiais bilíngues; a articulação com as famílias e com as associações de surdos; o apoio do Estado na implementação das políticas (GOMES, 2010, p. 70).

Ao vislumbrar a educação de surdos ao longo da história observa-se que desde a idade moderna há uma preocupação com o surdo e a sua educação, com contribuições de religiosos e cientistas que entendiam o surdo como pessoa capaz de aprender, seja por meio da oralização ou da aquisição da língua de sinais. Esta sempre foi uma questão polêmica na educação dos surdos, como veremos a seguir. No próximo tópico discorreremos sobre a educação de surdos especificamente no Brasil e, em seguida, em São Bernardo do Campo, município em que se realiza a pesquisa.

3. 2. Educação de surdos e um panorama nacional

A educação de surdos no Brasil foi marcada pela fundação da primeira escola de surdos no período imperial. Esta escola, localizada no Rio de Janeiro, foi denominada Imperial Instituto de Surdos Mudos (ISM) em 1857 e, em 1957, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

O francês E. Huet, professor surdo, que atuava em escola residencial para surdos no Brasil, fundou o Imperial Instituto de Surdos Mudos, com o consentimento do imperador Dom Pedro II. (SOFIATO, 2005). Huet era

discípulo de Laurent Clerc e trouxe para o Brasil uma abordagem educacional que valorizava a língua gestual, tradicional da escola francesa para surdos. (CARVALHO, 2007).

Jannuzzi (2012), em seus estudos sobre a história da deficiência no Brasil, aponta que o Imperial Instituto de Surdos Mudos (ISM) e o Instituto Brasileiro de Cegos (IBC) eram privilegiados, pois recebiam verbas do governo federal. Em contrapartida, havia morosidade na efetivação de propostas, gastos improcedentes etc. O Imperial Instituto de Surdos Mudos deu continuidade ao trabalho de Huet, através do uso da língua gestual, mas em 1880, como todo o mundo, o Brasil também sofreu influência do Congresso de Milão, que definiu o oralismo como abordagem de trabalho com alunos surdos. Dessa forma, o ISM e, conseqüentemente, as escolas para surdos substituíram o uso da língua de sinais pelo treino auditivo e de fala. A partir de então, os trabalhos com surdos no Brasil foram embasados na abordagem oralista, objetivando o desenvolvimento da fala pelo surdo.

Em 1930, o diretor do INES, Armando Paiva, publicou o livro *Pedagogia emendativa do surdo*, ratificando a ideia de que para a educação de surdos é necessário suprir as falhas decorrentes de sua anormalidade, adaptando as atividades ao nível social das pessoas normais pelo meio da fala (JANNUZZI, 2012, p. 83) [...]. Em 1950, outra diretora do INES, Ana Rímoli, adotou para o Instituto o método oral para o trabalho com surdos, dando ênfase no conhecimento prático da física do som, na discriminação dos sons fortes e fracos, no conhecimento do aparelho fonoarticulatório para exercícios. (JANNUZZI, 2012, p. 84).

O Imperial Instituto de Surdos Mudos, além de instituir uma abordagem educacional para alunos surdos e oferecer apoio didático por meio de documentos e livros, apontava para a necessidade de formação adequada para professores. Em 1951, foi criado o primeiro curso normal para professores na área da surdez e o Instituto recebeu a visita da americana surda e cega, Helen Keller (CARVALHO, 2007, p.136). A formação de professores em didática especializada para surdos era uma preocupação do Imperial Instituto de Surdos Mudos, tanto que, em 1956, o regimento revisado ratifica esta indicação. Jannuzzi (2012) aponta que a necessidade na habilitação de professores na didática especial visava à alfabetização do aluno surdo. Esta ideia de formação para alfabetização (língua portuguesa) vem ao encontro da

realidade vivida naquele momento em que se buscava o ensino da língua portuguesa oral e gráfica para o surdo, característica da abordagem oralista.

Em 6 de junho de 1957, o Instituto passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). “Neste mesmo ano, foi criado o Centro de Logopedia (o mesmo que terapia da fala) do Instituto, o primeiro do Brasil” (CARVALHO, 2007, p. 136).

A educação oralista para alunos surdos no Brasil ganhou destaque até 1960, quando o estudioso William Stokoe, entre outros, voltou a estudar a língua gestual (língua de sinais) e revelou que ela possuía os mesmos requisitos para a constituição de uma língua, como a oral. Mas a abordagem oralista naquela época mostrava-se forte e era utilizada na maior parte das escolas, apesar das críticas feitas por estudiosos que não observavam progressos no desenvolvimento linguístico, afetivo, educacional e social do surdo.

Na década de 1970 a abordagem oralista passou a ser cada vez mais questionada e cedeu espaço para outras abordagens, como a comunicação total e o bimodalismo, sendo a primeira iniciada em 1967 pelo estudioso Roy Holdcomb e a segunda por Bornstein, em 1980 (GOMES, 2010).

Na comunicação total, passou a ser usada a língua de sinais na educação de surdos. Para Santana (1994) e Campos (2013), a comunicação total é apenas uma nova forma de oralismo, pois ao utilizar a Libras apenas como ferramenta, acaba desvalorizando-a.

Apesar disso, a comunicação total aceitava o uso da língua de sinais, o que para a época já era um avanço em relação ao oralismo puro, que não aceitava a utilização de sinais pelos surdos. Em paralelo a esta filosofia, em diferentes países continuavam os estudos sobre língua de sinais e educação de surdos.

Surgiu a necessidade de uma outra abordagem educativa que respeitasse a estrutura da língua gestual e reconhecesse que os surdos possuíam uma identidade e cultura próprias. Em 1982, Bouvet propôs o bilinguismo (GOMES, 2010, p. 62).

Com os estudos sobre bilinguismo e a importância da língua de sinais, percebeu-se neste momento um movimento maior da comunidade surda que se organizou em 1987 em uma assembleia, a qual decidiu pelo

fechamento da Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (FENEIDA) no Rio de Janeiro. Esta instituição, fundada em 1977, por profissionais ouvintes e posteriormente com a participação de surdos, já não mais representava as ideias defendidas pela comunidade surda e, em 1987 foi proposta a criação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), para melhor representar a comunidade surda (RAMOS, 2014).

O momento de transição entre a FENEIDA e a FENEIS merece um destaque, pois foi fruto do movimento de surdos em busca de sua efetiva representatividade. Esse movimento surgiu dentro do movimento da pessoa com deficiência e, em 1983, houve uma ramificação deste movimento, favorecendo, então, a percepção e a luta pela garantia dos direitos gerais e de cada grupo em específico, de acordo com cada demanda (BRITO, 2013). Brito (2013) estudou sobre o movimento social surdo e seu papel na oficialização da Libras. Constatou que a fundação da FENEIS foi fundamental para este fim.

O ponto culminante da articulação destes ativistas surdos foi quando eles tomaram a Feneida das mãos de dirigentes ouvintes, e apropriaram-se dela, transformaram-na em Feneis, tornando-a com o passar dos anos a principal organização do movimento. Já contando com os recursos da Feneis, a força reivindicativa dos ativistas surdos foi progressivamente concentrando-se em uma demanda específica, de forte significado emocional e simbólico: o reconhecimento jurídico pelo Estado brasileiro da língua sinalizada que muitas pessoas surdas utilizavam para comunicarem-se umas com as outras, expressando e transmitindo suas ações, seus pensamentos e sentimentos. Essa bandeira foi tradicionalmente chamada de oficialização da Libras (BRITO, 2013, p. 121).

A FENEIS era responsável, entre outras atribuições, pela luta pelo direito linguístico dos surdos ao uso da língua de sinais (CAMPOS, 2013, p.70). Esta instituição nasceu com um caráter estritamente político, ratificando a necessidade das contribuições dos ouvintes, mas pontuando a necessidade de assumirem a liderança frente à luta pelas questões relacionadas à comunicação do surdo (RAMOS, 2014).

Na história da educação dos surdos, além da contribuição de profissionais ouvintes, temos que considerar o apoio do poder central ao INES desde o império até 1973, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

No bojo da discussão sobre a necessidade de promover o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na escola, a educação de surdos ganhou destaque, dada a sua complexidade, visto as questões culturais e linguísticas envolvidas. No final da década passada, autores pesquisadores, como Skliar (1997, 1998), trouxeram para a educação de surdos a crítica sobre a determinação e a subordinação da educação promovidas pelos ouvintes. Além disso, estudos sobre a educação de surdos no Brasil mostravam dados alarmantes e buscavam identificar os problemas e apontar caminhos possíveis para a prática pedagógica, uma vez que a escolarização dos surdos demonstrava resultados pouco efetivos, quando se observa o número restrito de surdos que ingressavam no ensino superior (LODI e LACERDA, 2009).

Os estudos citados anteriormente analisaram a língua de sinais e demonstram que a mesma possibilita o acesso pleno do surdo às informações do meio, favorecendo o seu desenvolvimento integral e a sua constituição como sujeito (Marchesi, 1987). Por este motivo, a língua de sinais deve fazer parte das práticas educacionais, atendendo as particularidades linguísticas do surdo e o seu acesso à cultura do grupo em que está inserido (LODI e LACERDA, 2009, p.12).

3.2.1. Língua Brasileira de Sinais

Cabe neste momento um detalhamento sobre a língua de sinais utilizada no Brasil, denominada Língua Brasileira de Sinais (Libras), que será muito abordada durante todo o estudo. A língua brasileira de sinais é uma língua visual-espacial articulada por meio das mãos, das expressões faciais e do corpo. É uma língua natural usada pela comunidade surda brasileira (BRASIL, 2007b, p. 19).

Apesar do avanço dos estudos sobre as línguas de sinais, ainda hoje há resistências por parte de profissionais da saúde, educação e familiares de surdos para o uso desta língua. Essa resistência, em alguns casos, é decorrente da ideia de que a aquisição da língua de sinais pode interferir negativamente no aprendizado da língua portuguesa, mas os estudos não têm confirmado esta hipótese.

[...] a ideia equivocada é de que uma língua leva ao não uso da outra e, neste caso “subtrai”. Assim, não é incentivado o ensino de línguas com qualidade, não é trazido pra dentro do espaço escolar a multiplicidade linguística brasileira. Pelo contrário, o ensino de língua portuguesa é quase que exclusivo, uma vez que representa a língua “oficial” do país. [...] Conhecer várias línguas não representa ameaça, mas sim abre um leque de manifestações linguísticas dependentes de diferentes contextos (QUADROS, 2005, p. 26).

A criança bilíngue, surda ou não, terá possibilidade de conversar com diferentes interlocutores podendo adequar seu discurso a cada contexto dialógico (QUADROS, 2005). Vemos, então, uma ampliação nas possibilidades de diálogo para pessoas bilíngues. Estudos sobre aquisição da língua de sinais por surdos também reafirmam a importância de sua aquisição o mais precoce possível, isto porque o processo de aquisição e desenvolvimento desta língua é análogo ao da língua oral por crianças ouvintes (QUADROS, 2005).

Ainda sobre aquisição da língua de sinais e aquisição de línguas, pode-se destacar dois conceitos importantes: língua materna e segunda língua. Lewis (1994 apud JOKINEN, 1999) conceitua língua materna como aquela que a criança adquire espontaneamente, sem necessidade de ensino formal, é mais utilizada no seu cotidiano e é reconhecida e se reconhece pela sua utilização em contraposição à segunda língua, que é aquela que se aprende em situações de ensino.

Pode-se dizer que essas crianças surdas com pais surdos e que a usaram desde o nascimento possuem sua língua de sinais como a língua materna. As crianças surdas com pais ouvintes e que adquiriram a língua de sinais quando crianças possuem a língua de sinais como sua primeira língua. Mas, se elas estiveram em contato íntimo com a língua de sinais usada pelos surdos desde o início, pode-se dizer que elas têm um domínio dessa língua como a língua materna (JOKINEN, 1999, p. 119).

O reconhecimento da Língua brasileira de sinais (Libras) enquanto meio de comunicação da comunidade surda do Brasil é recente, tendo ocorrido a partir da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

As problemáticas encontradas nas abordagens que objetivam a aprendizagem da fala pelo surdo (oralismo e comunicação total), bem como o avanço nos estudos sobre língua de sinais, fazem emergir uma nova abordagem na educação de surdos denominada bilinguismo. O bilinguismo

caracteriza-se por uma proposta educacional que objetiva desenvolver a competência em duas línguas, sendo estas a língua de sinais e a língua utilizada pela comunidade predominante de ouvintes (Campos, 2013, p. 39).

O surdo deve ser capaz de usar o meio de expressão que seja adequado à situação e com o qual ele se sinta mais confortável. Ao conversar com surdos ou ouvintes sinalizadores, ele pode usar sua língua de sinais. Ao conversar com ouvintes não sinalizadores, ele pode escrever ou usar um intérprete ouvinte. Ao conversar com ouvintes que falam e sinaliza ao mesmo tempo ele pode escolher uma forma sinalizada da língua falada (pidgin) que, embora difira dos sinais naturais de sua língua, é mais inteligível ao ouvinte, já que se baseia na língua falada (HANSEN, 1990 apud CAPOVILLA, 1998, p.20).

Então, para a aquisição da língua de sinais, Lodie Lacerda(2009) entendem que a escola bilíngue para os surdos deva proporcionar a interação entre os interlocutores usuários de língua de sinais o quanto antes e durante as práticas diárias, sem que sejam necessárias condições especiais de aprendizagem. Assim, o direito linguístico da pessoa surda estaria contemplado em função da possibilidade de acesso aos conhecimentos sociais e culturais de sua língua dominante, a língua de sinais (Skliar, 1997b).

O papel da Libras é incontestável quanto à sua importância comunicativa, social e educacional para o surdo, porém Lodi e Lacerda (2009) nos alertam que, na história da educação de surdos, o foco da discussão sempre esteve relacionado a questões voltadas à língua, ou seja, se os surdos deveriam falar ou utilizar a língua de sinais. Esse movimento refletiu na educação dos surdos, desviando a atenção para questões importantes de serem discutidas e estudadas como métodos de ensino, práticas e conteúdos próprios para a aprendizagem desses alunos.

3.2.2. Educação bilíngue

A educação bilíngue é um tema atual em todo o mundo, em função da globalização pela comunicação entre diferentes povos de diferentes nacionalidades. Antes de um maior detalhamento sobre educação bilíngue, é importante um destaque sobre o que entendemos por pessoa bilíngue. Skutnabb-kangas (1981) apresenta três definições de pessoa bilíngue: a pessoa que tem o domínio de duas línguas, independente do domínio que se

tenha sobre as duas ou uma delas; a pessoa que consegue utilizar ambas as línguas em situações que haja necessidade (funcionalidade); ou a pessoa que se identifica ou é identificada pelas pessoas, a partir das línguas que utiliza (JOKINEN, 1999). Dessa forma: “Bilinguismo, então, pode, entre tantas possíveis definições, assim ser definido: o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais” (QUADROS, 2005, p. 27)

Para Megale (2005) o bilinguismo é um fenômeno multidimensional devendo ser analisado em cada uma das seis dimensões para uma definição mais adequada, entre elas: “competência relativa; organização cognitiva; idade de aquisição; presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente em questão; status das duas línguas envolvidas e identidade cultural” (p. 3).

Na primeira dimensão que trata da competência relativa, há o bilinguismo balanceado e o dominante. No bilinguismo balanceado observa-se competência em ambas as línguas. No bilinguismo dominante há competência maior em uma das línguas.

Na segunda dimensão, que se refere à organização cognitiva, ocorre o bilinguismo composto e o coordenado. No bilinguismo composto, há uma representação cognitiva para entendimentos equivalentes, como ocorre com crianças que aprenderam duas línguas ao mesmo tempo. No bilinguismo coordenado há representações distintas para entendimentos equivalentes, como ocorre com pessoas que aprenderam duas línguas em contextos e épocas diferenciadas.

Na terceira dimensão, que trata sobre a idade de aquisição das línguas, há uma relação intrínseca entre o desenvolvimento linguístico, neuropsicológico e sociocultural da pessoa.

De acordo com a idade de aquisição da segunda língua, dá-se o bilinguismo infantil, adolescente ou adulto. No infantil, o desenvolvimento do bilinguismo ocorre simultaneamente ao desenvolvimento cognitivo, podendo consequentemente influenciá-lo. O bilinguismo infantil subdivide-se em: bilinguismo simultâneo e bilinguismo consecutivo. No bilinguismo simultâneo, a criança adquire as duas línguas ao mesmo tempo, sendo expostas as mesmas desde o nascimento. Por sua vez, no bilinguismo consecutivo, a criança adquire a segunda língua ainda na infância, mas após ter adquirido as bases linguísticas da L1, aproximadamente aos cinco anos, conforme aponta Wei (2000). Quando a aquisição da L2 ocorre durante o período da adolescência, conceitua-se este fenômeno como bilinguismo

adolescente e por bilinguismo adulto, entende-se a aquisição da L2 que ocorre durante a idade adulta (MEGALE, 2005, p. 4).

A quarta dimensão trata da presença ou não de usuários da segunda língua no ambiente social do aprendiz, sendo denominado bilinguismo endógeno ou exógeno. No endógeno, as duas línguas são oficiais, mas não são utilizadas institucionalmente. O exógeno ocorre quando forem línguas nativas usadas ou não institucionalmente. A quinta dimensão se refere ao status atribuído pela comunidade para estas línguas, entendendo este processo como bilinguismo aditivo (duas línguas são valorizadas) ou subtrativo (a primeira língua é desvalorizada interferindo no desenvolvimento cognitivo da criança e prejudicando a L1). A última dimensão trata da identidade cultural, podendo encontrar pessoas bilíngues biculturais, monoculturais, aculturais e desculturais.

Como bilinguismo bicultural, entende-se o indivíduo bilíngue que se identifica, positivamente com os dois grupos sociais e é reconhecido por cada um deles. No bilinguismo monocultural, o indivíduo bilíngue se identifica e é reconhecido apenas por um grupo em questão. Deve ser ressaltado que um indivíduo bilíngue pode ser fluente nas duas línguas, mas se manter monocultural. Já acultural é considerado o indivíduo que renuncia sua identidade cultural relacionada com sua L1 e adota valores culturais associados ao grupo de falantes da L2. Finalmente, o bilinguismo descultural se dá quando o indivíduo bilíngue desiste de sua própria identidade cultural, mas falha ao tentar adotar aspectos culturais do grupo falante da L2 (MEGALE, 2005, p. 5).

Gomes (2010) também traz a ideia de bilinguismo considerando o status social e o biculturalismo, pois a educação está intimamente relacionada ao meio social e político.

Optar pelo bilinguismo é admitir que a educação está inserida no meio social e político de uma comunidade e assim ser encarada e respeitada. O processo escolar é, portanto, nesta perspectiva, um processo no qual a integração deixa de ser a busca de integrar o surdo à comunidade ouvinte, para caracterizar-se como uma via de mão dupla: estar o surdo bem integrado em sua própria comunidade e na comunidade ouvinte e estarmos todos nós, que com ele convivemos, integrados, do mesmo modo, nas duas comunidades (FERNANDES, 2002, p.1apud GOMES, 2010, p. 62).

Ainda em relação à educação bilíngue Megale (2005) pontua três categorias: a intensidade, o objetivo e o status. Quanto à intensidade, há quatro tipos de programas, entre eles o bilinguismo transacional (L1 como veículo

para facilitar a aprendizagem da L2), o bilinguismo monolettrado (são utilizadas as duas línguas, mas a alfabetização ocorre na L2), o bilinguismo bi- letrado (ambas as línguas são utilizadas de forma que a L1 nas matérias culturais e L2 nas outras matérias) e o bilinguismo total bi- letrado (são utilizadas as duas línguas em todos os domínios).

Quanto ao objetivo, observa-se três programas: o programa compensatório onde primeiro recebe instrução na L1 visando a integração na escola; o programa de enriquecimento onde as duas línguas são adquiridas e utilizadas como meio de instrução e o terceiro programa chamado de manutenção de grupo onde se preserva e mantém a do grupo minoritário. No que se refere ao status observamos quatro dimensões. A primeira estabelece uma dicotomia entre a língua primária e a secundária na educação. Na segunda, ocorre uma dicotomia entre a língua utilizada na família e a língua utilizada na escola. Na terceira o contraste se estabelece entre a língua de mais utilizada no mundo e a de menor utilização e a última dimensão estabelece um contraste entre a língua institucional e língua utilizada na comunidade.

Há um entendimento variado em relação à educação bilíngue, fazendo com que várias formas de educação possam se enquadrar nesta perspectiva, como ressalta Megale:

educação bilíngue como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas. [...] Considerando a definição proposta por Harmers e Blanc, a maioria dos programas de educação bilíngue se enquadram em uma destas categorias descritas a seguir. Na primeira categoria, a instrução é dada em ambas as línguas simultaneamente. Na segunda categoria, a instrução é dada primeiramente na L1 e os alunos aprendem a L2 até o momento em que estão aptos a utilizá-las para fins acadêmicos. Na terceira categoria, grande parte da instrução é dada através da L2 e a L1 é introduzida num estágio posterior, primeiramente como matéria de depois como meio de instrução (HARMERS e BLANC, 2000, p.189 apud MEGALE, 2005, p.9).

No Brasil, o decreto nº7.387 de 2010, que institui o *Inventário Nacional da Diversidade Lingüística* no artigo 5º, determina que as línguas inventariadas como as línguas indígenas, variedades regionais da língua portuguesa, línguas de imigração, línguas de comunidade afro-brasileiras, língua brasileira de sinais

e línguas crioulas deverão ser valorizadas e promovidas pelo poder público. O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Ministério da Cultura reconheceu a Libras como língua nacional e ratificou o direito das pessoas surdas para o uso e preservação da Libras. Reconheceu também o direito ao acesso às escolas para surdos e atendimento por professores graduados e especializados (BRASIL, 2014a).

A utilização da língua de sinais ou mesmo sua adequação em diferentes contextos também se mostra polêmica em grande parte porque a grande maioria de surdos são filhos de pais ouvintes que, muitas vezes, não aceitam e, por conseguinte, não dominam a língua de sinais, dificultando a comunicação com o filho surdo. Góes (1999) afirma que para implementação do bilinguismo é necessário que haja uma mudança de concepção na educação de surdos e reorganização da escola, da família e das várias esferas institucionais e não apenas a aquisição da língua de sinais pelo surdo.

Megale (2005) entende que é preciso desmistificar a educação bilíngue, para que seja compreendida sua importância para o desenvolvimento cognitivo, social, econômico, histórico e psicológico para o ser humano. Todos os apontamentos feitos em relação à educação bilíngue se referem também à educação bilíngue de surdos.

A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS, 2013), a partir da *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, ratifica a educação bilíngue para surdos em escolas bilíngues e entende estas escolas como sendo aquelas que têm a libras como língua de instrução para todos os alunos e a língua portuguesa como segunda língua. [...] “essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor-aluno e sem a utilização do português sinalizado” (BRASIL, 2014a, p.4).

Para uma educação bilíngue de qualidade é importante que se tenha metas:

criar um ambiente linguístico bilíngue (Libras e Português) no espaço educacional; criar programas de imersão precoce para a aquisição da Libras na educação infantil, com interlocutores fluentes em Libras, prioritariamente surdos; garantir o acesso a programas de estimulação linguística precoce em Libras para a aquisição da Libras, com base no diagnóstico da surdez por meio do mapeamento de identificação de bebês surdos, por meio de interface entre educação e a saúde;

viabilizar aos familiares da criança surda participar de cursos de Libras como L2, bem como, o acesso à comunidade surda, por meio de programas sociais que incluam visitas com orientações sobre a interação com a criança surda nas próprias residências das famílias ou em ambiente que sejam familiares à criança; responsabilizar as famílias para que, imediatamente após a identificação da surdez, oportunizarem a criança surda o acesso à cultura, a programas de estimulação linguística precoce em Libras e se insiram nesses programas; criar os Centros de Atendimento Bilíngues de surdos; propiciar às crianças surdas no período da educação infantil interações na Libras e contato com a escrita da Libras e da Língua Portuguesa de forma lúdica e criativa, prioritariamente com professores surdos e garantir que a criança surda aprenda a ler e escrever na Libras, como forma de consolidar a relação com a escrita (BRASIL, 2014a, p. 19).

Para atingir estas metas, Brasil (2014) indica que as escolas bilíngues para surdos ocorram em tempo integral ou em classes bilíngues nas escolas comuns. Góes (1999) entende que só a escola para surdos pode privilegiar o uso da língua de sinais da comunidade surda e, conseqüentemente, valorizar a identidade e cultura surda, além do acesso ao conhecimento escolar. As ações realizadas em São Bernardo do Campo em 2007 ratificavam estas proposições, entendendo que:

é na escola de surdos, convivendo com seus pares, que o aluno forma sua identidade, reconhecendo-se como sujeito atuante na sociedade e podendo revelar sua maneira de ser, sua cultura, sua língua, sua diferença e representações (PERLIN, 2000 apud SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007, p.22).

Esta forma de pensar a educação de surdos não é a única. Na década de 1990, observamos o início do movimento educacional para inclusão de todos os alunos na escola, tanto nas legislações quanto em declarações mundiais, o que implica num movimento social e educacional para que aos alunos tenham sucesso escolar.

A inclusão de alunos surdos na escola comum também se mostra como um aspecto polêmico na educação de surdos, para os que defendem a educação bilíngue. Observa-se que a concepção de surdez influenciará em propostas políticas e educacionais e essa variação está em consonância com a complexidade da questão, pois ainda hoje não há um consenso nem mesmo entre estudiosos e surdos sobre este assunto.

A seguir discorreremos sobre o conceito de inclusão e a inclusão do aluno surdo na escola comum, na perspectiva da educação inclusiva.

3.2.3.A perspectiva da educação inclusiva para alunos surdos

Os princípios trazidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) buscam a garantia de direito à educação para todas as pessoas.

O conceito de inclusão no âmbito da Educação, implica, antes de mais nada, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma a qualidade acadêmica e sócio cultural sem discriminação (RODRIGUES, 2006, p. 2).

Apesar deste direito garantido, ainda hoje observamos um descompasso com a prática escolar, estando mais próxima de uma integração do que propriamente de uma inclusão.

Na integração há uma expectativa de que o aluno se adapte à escola. Na educação inclusiva, espera-se que o aluno participe ativamente do ato educativo, a partir de práticas escolares que considere todas as características, interesses, objetivos e direitos de todos (RODRIGUES, 2006).

Diferente do processo de integração, a inclusão envolve um processo bidirecional entre sociedade e pessoa com deficiência (BRASIL, 2000). A inclusão é um desafio e, para que seja efetiva, é necessário que os surdos tenham acesso ao conhecimento, à acessibilidade e ao atendimento educacional especializado (BRASIL, 2007a).

Ao falarmos sobre inclusão de todos nos remetemos aos conceitos de diferença, deficiência e normalidade. Rodrigues (2006, p.4) pontua que

a noção de diferença tem baseado muito do discurso moderno sobre a diferenciação pedagógica [...] tal como no período integrativo existiam os deficientes e os normais encontramos agora os diferentes e os normais. [...] É conhecida a dificuldade de traçar uma fronteira clara entre deficiência e a normalidade. [...] o que parece óbvio é que as capacidades humanas (sejam cognitivas, afetivas, motoras ou outras) se distribuem num continuum no qual são apostas fronteiras e critérios que são socialmente determinados. [...] mas o certo é que a diferença não é estruturalmente dicotômica isto é não existe um critério generalizado e objetivo que permita classificar alguém como diferente. A diferença é antes de mais nada uma construção social historicamente e culturalmente situada .

Para lidar com a questão das diferenças a escola precisa propor abordagens diferenciadas para o ensino e aprendizagem, evitando a desigualdade. É também importante considerar que não somente os alunos

são diferentes, mas também cada professor. Então, falar de educação inclusiva é falar sobre todos os diferentes que pertencem à escola (RODRIGUES, 2006).

Para tanto, para uma educação inclusiva de qualidade é necessário que se tenha uma organização diferenciada de aprendizagem, através da parceria com profissionais especializados como terapeutas, psicólogos, trabalhadores sociais entre outros, contribuindo na disponibilização de equipamentos e recursos específicos. Assim, os mesmos serviços que eram disponibilizados na escola especial continuarão apoiando o aluno com deficiência (RODRIGUES, 2006).

Só desta forma a escola regular se torna verdadeiramente concorrente e uma alternativa à escola especial porque além de proporcionar um elenco de recursos humanos semelhante e um conjunto de recursos materiais equivalente, dá acesso a uma experiência de educação integrada com jovens sem deficiência e em ambientes mais ricos e diversificados (RODRIGUES, 2006, p. 9).

A educação inclusiva mostra-se polêmica quando falamos sobre o público-alvo da educação especial (pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtorno global do desenvolvimento) e torna-se ainda mais complexa, quando falamos de educação de surdos. Além de polêmica, é cheia de nuances, sendo uma delas a escolha da escola. Esta escolha, como ocorre com todas as crianças, fica a critério dos pais, que têm uma grande responsabilidade em suas mãos. Sanches (1995 apud REGEN, 1995) entende que o momento de pensar na escolaridade do filho com deficiência é conflituoso, pois a maioria gostaria que os filhos estudassem em escola comum para não sofrerem preconceitos. O medo do enfrentamento do preconceito é um dos aspectos levantados, porém também temos que considerar a expectativa dos pais frente ao desenvolvimento linguístico e social do filho dentro e fora de casa.

Desta forma, a família precisa ter orientações para que possa fazer escolhas adequadas ao desenvolvimento global do seu filho. Zych (2003) acredita que a participação em grupos de pais de surdos podem ampliar os conhecimentos sobre a surdez, criando condições para tomar as melhores decisões sobre a educação dos filhos. A autora defende a aquisição da língua de sinais pelos pais e familiares de surdos, pois a participação dos mesmos fortalece os vínculos e cumplicidade no processo de formação. Silva (2009)

complementa dizendo que reunião com pais de alunos surdos incluídos na escola comum enriqueceu o trabalho da escola e o processo de inclusão. Assim, a parceria entre profissionais da educação com a família influencia positivamente a escolaridade do aluno surdo.

Campos (2013) afirma que a educação inclusiva é o tema mais polêmico e inquietante para alunos surdos, seus familiares, professores surdos, professores bilíngues, intérpretes, professores que não têm domínio da língua e coordenadores das escolas comuns e especiais, em função de questões culturais, históricas, educativas e linguísticas.

Ainda percorrendo sobre inclusão, Campos (2013) apresenta diferentes teorias e posicionamentos sobre a inclusão de alunos surdos, entre elas:

- a) educação tradicional/ moderna: o surdo é visto como deficiente auditivo e anormal e, por isso, precisa ser curado. Dessa forma o aluno deve ser atendido em escola comum, para ser disciplinado e corrigido, a fim de se adequar às normas sociais e serem normalizados.
- b) educação para a diversidade: o surdo pertence à sociedade e participa da cultura universal, comum e igualitária, não havendo respeito às suas diferenças linguísticas. Nesta educação, ocorre a inclusão mista, com a presença de surdos e ouvintes numa mesma sala de aula com intermediação do intérprete de língua de sinais.
- c) educação cultural: o surdo é contemplado em suas diferenças culturais, representada pela língua de sinais, identidades diferentes, presença de intérpretes, tecnologias especializadas, pedagogia da diferença, e comunidade surda.

Campos (2013) também retrata dois tipos de inclusão:

- 1) a inclusão bilíngue/ cultural: os surdos estudam com colegas ouvintes, garantindo o espaço para a cultura surda com metodologias/ currículos adaptados à experiência visual. Há professores surdos e bilíngues.
- 2) a inclusão bilíngue intercultural: os surdos estudam em espaço próprio dentro da escola de ouvintes, com professores bilíngues.

No Brasil, encontramos vários tipos de inclusão como as descritas anteriormente por Campos (2013), mas há grupos que defendem cada uma delas. Há que se considerar o movimento surdo que defende escola para

surdos e critica a *Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva* de 2008.

A *Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva* de 2008 foi elaborada a partir de um grupo de trabalho composto pela equipe da Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação Especial, e acadêmicos conceituados de universidades públicas do país. As discussões foram embasadas a partir dos princípios dos direitos humanos e em reivindicações trazidas pelos movimentos sociais.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural da escola para que os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008a, p.5).

Esta política foi um marco no Brasil e propõe a inclusão de todas as pessoas com deficiência na escola comum.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a, p. 14).

A *Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*, então, conceitua alunos com deficiência, define o público-alvo da educação especial, define educação especial, conceitua atendimento educacional especializado (AEE), define as etapas e as modalidades de ensino e dispõe em específico sobre o atendimento dos alunos surdos.

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue- Língua Portuguesa/ LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da língua portuguesa como, segunda língua na modalidade escrita para alunos

surdos, os serviços de tradutor/ interprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2008a, p. 17).

Esta *Política* também indica que o atendimento educacional especializado de surdos seja realizado por profissionais especializados que saibam Libras e língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua.

Lodi (2013), em seus estudos sobre educação de surdos, fez uma análise contrastiva entre esta *Política* e do decreto lei nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que versa sobre a Libras. Para Lodi (2013) há um embate ideológico entre a *Política* de 2008 e o decreto lei nº 5.626/ 05 no que se refere à educação bilíngue, entendendo que, embora a primeira seja escrita a partir dos princípios da educação bilíngue, na prática os surdos ainda se mantêm excluídos por não haver uma proposta de educação bilíngue consistente. Além disso, enquanto o Decreto Lei nº 5626/05 trata a educação do surdo como bilíngue a *Política* de 2008 mostra-se vaga.

[...] a *Política* ao orientar sobre a educação de alunos surdos, não deixa claro qual língua deverá ser utilizada pelo professor nas salas de aula inclusivas (língua portuguesa ou Libras), desconsiderando o fato de ser impossível o uso de ambas concomitantemente. Infere-se, pelo discurso utilizado, que a língua portuguesa em sua modalidade oral seja aquela utilizada pelo professor, a língua de interlocução na sala de aula, logo aquela responsável pela mediação dos professores de ensino e de aprendizagem dos alunos (LODI, 2013, p. 55).

Lacerda, Albres e Drago (2013) analisaram a *Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva* e observam que há críticas por não se deter nas especificidades dos alunos com deficiência, mas apontam que há possibilidades na organização de uma educação bilíngue numa escola comum, como ocorre no município de São Paulo. As autoras referem que:

o conhecimento construído no percurso do atendimento a alunos surdos no município de São Paulo revela-se favorecedor de uma reflexão sobre a trajetória de educação de surdos, ampliando a proposta de atendimento tanto às escolas de surdos, quanto às escolas organizadas na perspectiva da educação inclusiva bilíngue. [...] conhecer melhor essa proposta pode orientar novas políticas públicas atentas à condição bilíngue implicada na surdez. Cabe, então, acompanhar os efeitos de compreender seus impactos sobre as práticas educacionais que envolvem alunos surdos (LACERDA, ALBRES e DRAGO, 2013, p.78).

A inclusão do aluno surdo na escola comum, por ser composta por sua maioria de alunos ouvintes, deve ser feita com cuidado para que possa garantir acesso ao conhecimento por meio da Libras (LODI e LACERDA, 2009). As autoras (2009) entendem que esta não é uma tarefa fácil, pois nas experiências inclusivas atuais, observam que geralmente não são realizadas alterações metodológicas, nem reflexão sobre o currículo, considerando aspectos socioeducacionais da surdez.

Além da necessidade da mudança nas práticas metodológicas, há necessidade de apoio tecnológico e humano. Um desses apoios humanos é o intérprete de língua de sinais, profissional que vem sendo incorporado em experiências educacionais após a década de 1990 em várias partes do mundo (LACERDA, 2006 apud LODI e LACERDA, 2009, p. 15).

Nota-se que no Estado de Santa Catarina há dois tipos de Intérprete de Língua de sinais: intérprete- profissional e intérprete- professor. O primeiro é aquele que assume profissionalmente sua função de interpretar em Libras/português aos surdos em eventos importantes como palestras, congressos, missas, reuniões, etc., enquanto o segundo é o que assume a função como intérprete educacional que interpreta em Libras/língua portuguesa as atividades didáticas pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino, que participa da promoção e organização de reuniões, encontros, seminários, cursos, eventos da área educacional, participa da elaboração e avaliação de propostas curriculares; participa na escolha do livro didático; participa de estudo e pesquisas da sua área de atuação; participa da elaboração da gestão pedagógica da escola; participa da avaliação institucional do sistema educacional do estado. (Campos, 2013, p. 48).

A participação dos intérpretes nas escolas regulares comuns favorece o trabalho do professor com o aluno surdo, deixando-o mais tranquilo e seguro no que se refere à aprendizagem. O planejamento do professor tende a se voltar para a maioria ouvinte, o que interfere na garantia das condições especiais para acesso ao conhecimento. Além da presença do intérprete na sala de aula, há a necessidade de formação para o professor e outros profissionais da escola, a presença de adultos surdos para referência identitária, contato com outros alunos surdos e certos entendimentos no que se refere a currículo e metodologia. Assim, uma escola com proposta bilíngue, pressupõe que os professores tenham domínio da língua portuguesa e língua

brasileira de sinais, favorecendo o acesso dos alunos surdos aos conhecimentos de mundo em ambas as línguas (LODI e LACERDA, 2009).

A *Política da educação na perspectiva da educação inclusiva* foi adotada por muitos municípios brasileiros entre eles São Bernardo do Campo. A seguir, discorreremos sobre a educação de surdos no município e as ações tomadas, a partir do documento da *Política* de 2008.

3. 3. Educação de surdos em São Bernardo do Campo

A educação em São Bernardo do Campo é um tema de destaque político há anos no município, como descrito no capítulo I. A seguir, discorreremos sobre a educação do aluno surdo no município, desde as primeiras escolas para esses alunos até a atual proposta de implementação de escolas polos para alunos surdos.

O início da educação especial no município ocorreu em 1957, com a instalação de uma classe na chácara Queiroz, (onde hoje é a Escola Técnica Estadual Lauro Gomes- ETE), que recebeu a denominação de Escola Municipal de Surdo. Essa classe foi se ampliando ao longo dos anos 60 e 70, dando origem à escola especial para crianças com deficiência auditiva que, em 30 de agosto de 1980, passou a se chamar Neusa Basseto, atual EMEBE Neusa Basseto (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007).

Desde 1957 a educação de surdos no município tinha uma concepção oralista, condizente com as orientações do INES. O trabalho com o oralismo ocorreu por quase quarenta anos e, na década de 1990, a partir das discussões mundiais sobre educação de surdos e a avaliação negativa por parte dos educadores quanto aos avanços dos alunos surdos, o trabalho foi redimensionado e passou-se a atuar com a proposta da comunicação total (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007).

Com a comunicação total apareceu a possibilidade do uso da Libras na educação de surdos. Na segunda metade da década de 1990, a Secretaria de Educação, por meio de um grupo de trabalho (EOT, equipe gestora e chefia), elaborou um projeto denominado “Projeto Integração”. Este projeto estava

fundamentado no direito de todos os alunos, inclusive os surdos, terem acesso aos recursos educacionais do município.

Partindo deste pressuposto, acreditamos que a integração das “crianças com necessidades educativas especiais” deve visualizar a formação da criança em um ambiente não segregado, onde tenha possibilidade de manter um convívio, contatos e interações com alunos “não rotulados” ou classificados como “portadores de deficiência”. Deve propiciar também oportunidade da família destas crianças em estabelecer com a comunidade uma relação saudável, que favoreça o fortalecimento de sua autoestima, incluindo-a de forma natural nas relações regulares e espontâneas da dinâmica familiar (SILVA e SOUZA, 1998, p.55).

No projeto Integração os alunos surdos da educação infantil que frequentavam a escola para surdos EMEBE Neusa Basseto, no período contrário também frequentavam escola comum a EMEB Olavo Bilac (escola de educação infantil). Segundo Silva e Souza (1995) as salas de aula tinham um número reduzido de alunos (25 alunos) e o projeto também considerava a formação por meio de grupo de estudo semanal com os professores da escola comum; orientação para as famílias de todos os alunos nas reuniões coletivas com pais e prática pedagógica, caracterizada pela elaboração de projetos didáticos.

Em 1998, a partir da avaliação feita pelo grupo de trabalho do projeto Integração, bem como os familiares envolvidos, observou-se que os educadores tiveram uma maior clareza sobre necessidades e potencialidades de cada aluno e os pais dos alunos apresentaram-se com uma maior autoestima e uma maior aposta no desempenho de seus filhos surdos (SILVA e SOUZA, 1998).

Apesar destes avanços ainda existiram alguns questionamentos, tais como:

Tempo de permanência da criança (D.A.) nas duas escolas (considerando que a EMEB Neusa Basseto atende crianças das mais diversas regiões do município, o que implica um tempo maior para locomoção da criança até a unidade escolar); ampliação do Projeto para outras unidades escolares; ingressos dos D.A.s respeitando-se a faixa etária da educação infantil; integração dos D.A.s na 1ª série do 1º grau (SILVA e SOUZA, 1998, p. 58).

No final da década de 1990, constatadas as limitações da comunicação total em relação aos resultados educacionais dos alunos, a equipe escolar buscou novos caminhos pedagógicos. A nova perspectiva educacional começou a ser construída, na medida em que a língua de sinais passou a ser entendida como língua de fato e os estudos sobre a concepção socioantropológica e educação bilíngue surgiam.

Em 1998, após estudos e discussões, os educadores da escola para surdos EMEBE Neusa Bassetto passaram a trabalhar com o bilinguismo, considerando a Libras como primeira língua do surdo e a língua portuguesa, na sua modalidade oral e / ou escrita, como sendo sua segunda língua. Passaram, então, a entender o surdo como usuários de uma língua diferente e não deficiente, apreendendo o mundo pela experiência visual onde a Libras é promotora do desenvolvimento do seu discurso (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007).

A definição da abordagem bilíngue para a educação de surdos fez com que a Secretaria da educação revisasse suas práticas educacionais e, por fim, encerraram-se as atividades do Projeto Integração e todos os alunos surdos passaram a frequentar unicamente a escola para surdos.

Em 2006, a Secretaria de Educação lançou num documento de circulação interna, nomeado *Validação- caderno de Educação Municipal* o tema *Necessidades Educacionais Especiais: Informações sobre adaptações, apoios, recursos e serviços*. Este documento tinha como objetivo sistematizar e divulgar as ações da Secretaria de Educação Especial no que se refere a apoios, recursos e serviços oferecidos. Além disso, destacou-se o papel da Equipe de Orientação Técnica (EOT), constituída naquela época por orientadores pedagógicos, psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais e terapeutas ocupacionais, entendendo- os como:

responsáveis pelas orientações às equipes de gestão das unidades escolares e aos profissionais envolvidos mais diretamente com os alunos, no que tange ao processo de avaliação, planejamento e intervenção específicas. Numa perspectiva de formação e supervisão junto às unidades escolares, o apoio à inclusão realizado pelas EOTs terá as seguintes prioridades: acompanhar e oferecer suporte técnico às equipes de gestão e professores das classes de apoio pedagógico;

acompanhar e oferecer suporte técnico às equipes de gestão, professores e estagiários de apoio à inclusão, quanto ao trabalho a ser desenvolvido com os alunos; participar dos conselhos de ano/ciclo/termo, das reuniões pedagógicas e HTPCs, para discussões de casos e situações específicas; oferecer formação e acompanhamento das salas integradas, salas de recurso e itinerantes; orientar as equipes de gestão quanto às intermediações necessárias entre a escola/família/aluno; orientar e acompanhar os projetos e programas de iniciação profissional; observar a dinâmica das relações e a rotina em que o aluno está inserido, manifestando-se sobre a necessidade de encaminhamentos clínicos e educacionais; avaliar a necessidade de redução do número de alunos em sala, de acordo com a necessidade educacional e legislação municipal; indicar prescrições e orientar as escolas sobre itens para tecnologia assistiva; integrar as ações das equipes técnicas desenvolvidas juntos aos alunos que frequentam o ensino regular e o Centro de Apoio e instruir as unidades escolares quanto aos recursos públicos municipais dos quais os alunos com necessidades educacionais especiais podem se beneficiar (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2006, p. 9).

Este documento traz informações gerais para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais já descritos no capítulo I. No que se refere à educação do surdo, cabe destacar dois tipos de atendimento oferecidos pelo município neste período: sala de recurso na escola comum e escola para surdos EMEBE Neusa Bassetto. As salas de recursos funcionavam em todas as escolas de ensino fundamental e os alunos “com deficiência auditiva” (grau moderado) eram atendidos no contraturno, por professora de educação especial habilitada na área de deficiência auditiva. Os alunos com alteração no processamento auditivo central e distúrbios específicos de linguagem também eram atendidos na sala de recursos. Este atendimento tinha um caráter pedagógico e visava favorecer as intervenções individualizadas e constantes do professor especialista.

Para este atendimento, a EOT analisava os dados dos alunos participantes em questão e depois indicava uma avaliação a ser realizada pela professora da sala de recursos, que posteriormente deveria elaborar um plano de trabalho individualizado. Se o aluno estivesse na educação infantil, a EOT desta modalidade de ensino entraria em contato com a EOT do ensino fundamental, que organizaria o atendimento, para ser, depois, acompanhado pela EOT da educação infantil. Além do trabalho em contraturno, o professor da sala de recursos (com carga horária de 40 horas semanais) fazia um

trabalho de itinerância com observação em sala e reunião posterior com a professora regente para discussão sobre o trabalho.

Na escola para surdos EMEBE Neusa Bassetto eram matriculados os alunos deficiência auditiva severa e/ou profunda. Os professores da educação especial habilitados em deficiência auditiva eram responsáveis pelo trabalho na escola (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2006).

Para efetivação da matrícula na EMEBE Neusa Bassetto: qualquer criança, jovem e adulto com perda auditiva severa e/ ou profunda, deverá ser encaminhada a fim de conhecer a proposta educacional desenvolvida pela unidade escolar; no caso do aluno já estar matriculado na Rede Regular de Ensino, uma vez detectada a perda auditiva severa e/ou profunda, a equipe de gestão, juntamente com a fonoaudióloga referência, deverá entrar em contato com a família, a fim de informar sobre a indicação de escolarização na EMEBE Neusa Bassetto (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2006, p.43).

Na escola para surdos EMEBE Neusa Bassetto os alunos eram agrupados de acordo com a seguinte faixa etária: alunos de zero a três anos eram atendidos na estimulação essencial, alunos de quatro a seis anos na educação infantil, e a partir dos sete anos no ensino fundamental.

A matriz curricular é a mesma da rede regular de ensino contendo uma parte comum e uma parte diversificada. Também faz parte do currículo escolar aulas de teatro em horário contrário à aula do aluno. A estruturação em quatro ciclos assegura ao aluno que tenha no horário contrário, quando necessário, aulas de apoio escolar e recuperação paralela durante o período de aulas. Aos pais e comunidade, a escola oferece curso de LIBRAS e conta com instrutor surdo no trabalho com os alunos (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2006, p.44).

Em 2009, a mudança de governo do município e o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008* fizeram com que a Educação Especial no município tomasse um novo rumo. As modificações na estrutura da Educação Especial também foram baseadas na Resolução CNE/CEB nº 04/2009. Estes dois documentos citados respaldaram o município para o encerramento gradativo do funcionamento das escolas especiais para alunos com deficiência, altas habilidades/ superdotação e transtorno global do desenvolvimento e o estabelecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Com relação à educação de alunos

surdos, até 2013, a Secretaria de Educação mantinha o estabelecimento de duas propostas educacionais a partir da escolha da família, sendo elas: inclusão em escola comum ou na escola para surdos. A partir de 2014, o acesso de alunos à escola especial foi encerrado, cabendo ao munícipe surdo a matrícula em escolas comuns.

Em 2009, a nova administração, a fim de estabelecer nova proposta para o atendimento das pessoas com deficiência, organizou grupos de estudos para discussões e propostas para inclusão total de todos os alunos público-alvo do AEE. Na pesquisa de Fagliari (2012) é descrito o processo de implantação da *Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva* de 2008, em São Bernardo do Campo.

A proposta para a inclusão de alunos surdos, elaborada pelo grupo de trabalho organizado pela Secretaria de Educação⁹, apresentava as seguintes ações: a contratação de professor/educador (auxiliar) proficiente em Libras e professor/educador surdo; a aquisição da Libras pelo aluno surdo no período contrário ao que estuda por meio da mediação com o professor bilíngue ou surdo; o aprendizado do aluno do português como segunda língua; o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita; a participação de atividades no contraturno na escola para surdos com professor surdo/ouvinte com domínio da Libras; a implantação de escolas polo para alunos surdos (escola comum); a formação de grupo de pais de alunos surdos; a organização de grupos de formação com EOT, com profissionais que atuam com os alunos surdos; a formação para EOT e comissão que fará o acompanhamento das escolas-polo e conhecer outras experiências em diferentes municípios no que se refere à inclusão de surdos para maiores informações (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2009c, s/ n).

⁹O grupo de trabalho organizado pela Secretaria de Educação era composto por: um intérprete Libras, um psicóloga e uma fonoaudióloga da EOT Fundamental; duas fonoaudiólogas e uma orientadora pedagógica da EOT Infantil; uma orientadora pedagógica e uma fonoaudióloga da EOT educação especial referência da escola para surdos; uma orientadora pedagógica EOT da educação especial (centro de apoio) e uma professora Sala de Recursos/ Deficiência Auditiva).

No início de 2010, a chefe da Educação Especial atribuiu como uma das ações para o ano a implantação e implementação do AEE para alunos surdos em São Bernardo do Campo. Para este fim, foram convidadas duas fonoaudiólogas da equipe de orientação técnica. O norteador para tal ação foi principalmente o documento *Atendimento Educacional Especializado- Pessoa com surdez* elaborado pelo Ministério da Educação em 2007.

O município de São Bernardo do Campo organizou o AEE para alunos surdos a partir do documento *Atendimento Educacional Especializado- Pessoa com surdez* (BRASIL, 2007), dividindo os atendimentos em três momentos: AEE de Libras, de Língua portuguesa e em Libras. No AEE em Libras o professor especialista trabalha com os conteúdos curriculares tratados em sala de aula, complementa e retoma o que foi discutido por meio da Libras. No AEE de Libras o professor tem como objetivo o ensino da Libras por meio de critérios metodológicos que favoreçam a aquisição de tal língua e, por fim, no AEE de Língua Portuguesa, o professor objetiva o ensino da língua portuguesa como segunda língua (BRASIL, 2010a).

O documento *Atendimento Educacional Especializado Pessoa com Surdez* (BRASIL, 2007) pontua que o trabalho pedagógico com os alunos surdos nas escolas comuns, deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngue e a escola deverá pensar em como a língua de sinais e a língua portuguesa estarão acessíveis aos alunos, além do desenvolvimento das demais atividades escolares.

Para que estas ideias fossem colocadas em prática, não bastava apenas pensar no AEE no período contrário ao turno da aula, como proposto pelo Ministério da Educação. Era necessário discutir sobre questões mais amplas em relação à educação do aluno surdo. Nessa perspectiva, foi retomado o documento elaborado pelo grupo de trabalho em 2009 e reelaborado por duas fonoaudiólogas da EOT que ficaram a frente da ação de implantação e implementação do AEE para alunos surdos. Este documento continha nove ações específicas, entre elas: proposição de reunião com pais de alunos surdos, reunião com grupo de professores; organização de curso de Libras

para pais e professores, implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com surdez: atendimento no contraturno, itinerância, ensino colaborativo; contratação de profissional com domínio de Libras para atuar na sala de aula junto com o professor; formação e acompanhamento das professoras do AEE Surdez/ D.A.; implantação de escolas polo com a matrícula de mais de um aluno surdo na mesma sala de aula; estabelecer parceria com a escola para surdos com possibilidades de participar de oficinas e acompanhar o trabalho do professor regente e do AEE para alunos com surdez pela EOT, Orientador pedagógico e equipe- gestora de cada escola (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2010, s/n). Todas as ações foram colocadas em prática em maior ou menor grau ou frequência no decorrer dos anos que se seguiram.

No final de 2010, como todos os anos, houve a remoção dos professores, inclusive os da Educação Especial. Iniciou-se também a implantação do atendimento educacional especializado no município. Até então os professores especialistas em educação especial com ênfase na deficiência auditiva eram em número escasso (aproximadamente dois professores) e atuavam nas escolas comuns em sala de recursos para alunos com deficiência auditiva moderada ou severa, que não utilizavam a Libras como primeira língua.

Em 2011 o AEE para alunos surdos recebeu professoras que atuavam na escola para surdos EMEBE Neusa Bassetto. Estas docentes até então eram responsáveis pelo trabalho pedagógico dos alunos da sala que fora atribuída, mudando totalmente a forma de atuação.

Em 2011 também houve a implantação das escolas polos para surdos. A partir de então, as discussões passaram a buscar a qualificação estrutural e uma cultura de avaliação permanente.

O Atendimento Educacional Especializado do aluno com surdez acontece na escola polo. Para ingresso no AEE orienta-se que a equipe escolar faça um procedimento de estudo de caso do aluno em questão envolvendo o professor da sala de aula, professor de AEE, equipe gestora, equipe de orientação técnica e orientadora pedagógica, registrando em RAE todo o percurso. Deve-se buscar com a família dados sobre audição (avaliação audiológica), comunicação e

aprendizagem do aluno. A conclusão do estudo de caso é que determinará o ingresso do aluno com surdez na escola polo. A elaboração de plano de trabalho para Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem por objetivo acompanhar e avaliar o seu percurso do aluno (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p.4).

Com relação ao AEE, o atendimento em Libras e o de língua portuguesa ficavam sob a responsabilidade do professor da Educação Especial que atuava no AEE para alunos surdos. O AEE de Libras ficava a cargo do professor surdo contratado pela Secretaria por uma organização não-governamental (OSCIP-Instituto Paradigma). Só em 2012 que o professor surdo, que também atuava na escola para surdos, passou a assumir o AEE de Libras para os alunos das escolas polos. Além dos atendimentos em contraturno, os professores do AEE para alunos surdos também atuavam na sala de aula, num trabalho em parceria com o professor regente.

O trabalho em parceria deve ser feito a partir do planejamento conjunto entre os professores da sala considerando todos os alunos. Em muitos momentos, principalmente neste período de transição que vivemos o professor do AEE, com habilitação em audiocomunicação, será o parceiro mais experiente na fluência de Libras, o mediador entre a professora da sala e alunos. O professor da sala de aula e os colegas aprenderão Libras para se comunicarem com o aluno com surdez, garantindo desta forma o direito e a circulação da Libras, afim de que não fique apenas aos cuidados do professor do AEE (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p. 7). [...]A oferta deste atendimento deve ser discutida pelos professores considerando os benefícios para o aluno com surdez e para a classe. Esta ação colaborativa ocorre na sala de aula comum com a presença dos dois professores em momentos específicos da rotina. A escola deve organizar momentos de planejamento e avaliação em conjunto com a equipe gestora (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p. 10).

Os professores da Educação Especial, especialistas em deficiência auditiva, que passaram a atuar no AEE para alunos surdos, têm as seguintes responsabilidades: atuação no AEE no contraturno nos três momentos já descritos; ação colaborativa com o professor regente, participação em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e em Horário de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL); produção de material pedagógico; participação na discussão sobre estudo de caso de alunos ingressantes; participação nos momentos de formação; escrita de relatórios sobre o trabalho; atendimento aos pais, comunidade e funcionários e organização conjunta com equipe gestora

uma sistemática de acompanhamento do trabalho no contraturno e em sala de aula (trabalho em parceria) (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012).

Os atendimentos para os alunos surdos (geralmente com deficiência auditiva moderada bilateral) que não utilizarem a Libras como primeira língua permaneceram nas escolas em que estavam e tiveram acompanhamento de uma professora do AEE para alunos surdos apenas em caráter de itinerância (observação de sala e reunião com professora regente). Todas as escolas terão o acompanhamento da EOT e orientação pedagógica (até 2009 a orientação pedagógica fazia parte da EOT) (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012).

No final de 2013 houve o estabelecimento de um novo estatuto que, depois de muitos debates com a administração da Secretaria de Educação e o sindicato dos servidores públicos municipais e autárquicos de São Bernardo do Campo (SINDSERV) fora denominado como *Estatuto do magistério e servidores da educação básica do ensino público do município de São Bernardo do Campo*. Neste estatuto muitos cargos entraram em vacância (extinção do cargo) entre eles: profissionais da EOT e orientação pedagógica, diretor, coordenador pedagógico e professor de educação especial. Com relação ao AEE, a secretaria espera que os professores regentes com especialização em Educação Especial possam atuar como professores do AEE. Neste estatuto são observadas as atribuições do professor de educação especial (AEE) e do professor regente, mas não atribuições nem orientações para o professor regente que optar por atuar no AEE. Esta modificação no estatuto gerou muitos debates, visto o grande investimento formativo necessário para atuação tão especializada, principalmente no que se refere ao atendimento do aluno surdo.

Até este último estatuto do magistério (2013) os professores da Educação Especial e, por conseguinte, do AEE eram originalmente professores que atuavam em escolas de Educação Especial como regentes de sala ou professores de sala de recursos do Ensino Fundamental ou, ainda, professores da estimulação essencial que atuavam com alunos até seis anos de idade. Sua formação acadêmica era a de graduação em pedagogia ou curso de

licenciatura, com especialização em educação especial na área específica. No caso dos professores que atuavam com alunos surdos, eles apresentavam graduação em pedagogia ou curso de licenciatura, com especialização em educação de surdos ou ainda graduação em áudio comunicação.

Segundo o documento *Diretrizes para ingresso no AEE e indicação de Profissional de Apoio* (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2011), o papel do professor do AEE deficiência auditiva/ surdez, é o de:

Apoiar o professor da sala de aula comum quanto ao plano de trabalho para o aluno, articulado com o PPP da escola; desenvolver ação com a escola do aluno com surdez para que ela se torne um espaço onde a LIBRAS circule; atender em contra turno o aluno com surdez cujo foco do trabalho está no AEE em Libras, perpassando pelo ensino de LIBRAS e de Língua Portuguesa; atender alunos da EJA em contra turno ou pré-aula (antes do horário de início do período regular de aula) (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2011, s/n).

Vemos, então, uma atuação mais complexa e completa do que foi proposta pelo MEC, que indicava o AEE no contraturno e apenas parceria entre o professor do AEE e o professor da sala de aula, quando necessário. Esta forma de trabalho do professor do AEE foi construída durante as reuniões com as duas fonoaudiólogas e a psicóloga da equipe de orientação técnica e as professoras do AEE para alunos surdos. Isto porque observou-se a extrema necessidade da circulação da Libras, atrelada ao fato de os professores deste atendimento serem fluentes nesta língua. A atuação do professor do AEE para alunos com surdez se mostrou mais próxima ao professor regente, trabalhando em parceria com o mesmo e utilizando a Libras durante todo o período de aula. Esta ação tem sido chamada de *mediação*, mas também pode ser entendida como trabalho em parceria.

Além disso, o professor do AEE para alunos com surdez, por ser fluente em Libras, ainda colabora com as interlocuções em diferentes espaços da escola. Aos alunos que possuam a Libras como primeira língua adquirida, a ação do professor de AEE precisa ser planejada a partir da perspectiva de mediador, interlocutor e intérprete junto ao professor da sala regular (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2013).

Em função da complexidade destas ações bem como seu caráter pioneiro, vemos a necessidade de um olhar atento para o acompanhamento e a formação do professor do AEE para alunos surdos. Uma formação continuada e efetiva para os professores regentes e professores do AEE para alunos com surdos oferece chances de sucesso no trabalho, a partir do paradigma de suporte, contido na educação inclusiva. Segundo Aranha (2001), o *paradigma de suporte* é caracterizado pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito ao acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos, cabendo à sociedade a disponibilização de suportes sociais, econômicos, físicos e instrumentais, favorecendo a inclusão social. A educação inclusiva pode ser entendida, então, como aquela cujas Políticas Educacionais estão voltadas para o acesso e permanência de todos os alunos com qualidade no ensino e aprendizagem.

Em 2013, segundo dados internos da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo, na seção de educação especial, havia 23 alunos surdos na escola comum (educação infantil e fundamental I), 76 alunos na escola para surdos (educação infantil e fundamental I e II) e 18 alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em 2014 a Secretaria de educação se posicionou em relação à educação de alunos surdos, encerrando a possibilidade de matrícula na escola para surdos e a possibilidade de escolha dos pais pela escolaridade na escola para surdos. Foi formado um grupo de trabalho com uma fonoaudióloga da EOT, equipes gestoras de escolas polos e chefias para estudo e discussão sobre o funcionamento das escolas polos e do AEE para alunos surdos. Este grupo discutiu sobre a necessidade de se instituir apenas uma escola de educação infantil, uma de ensino fundamental e uma de EJA para aumentar o número de alunos por escola, promovendo maior possibilidade de convívio entre seus pares.

Observa-se que a cada ano ocorre alguma modificação estrutural na educação de surdos, desde o acesso do aluno surdo à escola até a organização dos recursos e apoios. Estas modificações não são detalhadas e nem divulgadas pela Secretaria muito menos em forma de lei, isto quer dizer

que ainda hoje, a educação de surdos em escola pelo não está garantida pela legislação do município.

O Plano Municipal de Educação de 2015 prevê na meta 4, no artigo 4.7:

garantir, fortalecer e ampliar a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos (as) e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas bilíngues para surdos, classes bilíngues e em escolas inclusivas das redes públicas de acordo com a escolha da família, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 33 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos- cegos (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2015b, p. 13).

Assim, entendemos que o Plano Municipal de Educação aponta para continuidade da escolaridade de surdos nas escolas para surdos e em escolas comuns considerando a escolha da família dos alunos surdos. Há um movimento na busca de uma “educação de qualidade” que acompanha as discussões realizadas em outros municípios do Brasil.

Um dos aspectos envolvidos quando se almeja numa educação efetiva é a formação de professores. No capítulo a seguir, trataremos deste tema, complexo e tão fundamental, neste contexto de estudo.

CAPÍTULO IV

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

4.1. Formação de professores no Brasil

A formação de professores, sua identidade profissional, seus saberes e práticas, políticas de formação, formação inicial e continuada, entre outros, constituem temas discutidos em todo mundo principalmente em países que intentam qualificar o processo educacional.

Devemos considerar o contexto e especificidade de cada país. No Brasil por exemplo, a motivação do governo para o investimento na formação dos professores advém da necessidade de aumentar os índices nos rankings no que se refere à alfabetização etc. Para tanto, o governo organiza medidas emergenciais e descontinuadas de formação de professores na formação continuada tentando minimizar a precariedade da formação inicial.

A relação entre o sucesso escolar dos alunos e a formação do professor é feita de forma instantânea, mas temos que considerar que o professor e o aluno não são os únicos protagonistas neste processo. Fazer esta relação, sem uma análise pormenorizada pode levar também a culpabilização do professor ou do aluno pelo fracasso escolar, desconsiderando outros fatores fundamentais como as questões educacionais, sociais políticas, entre outras.

Neste trabalho, apesar de considerarmos a importância dos estudos de diferentes fatores relacionados a uma educação promotora de ensino e aprendizagem emancipadora, vamos nos concentrar neste capítulo no nosso objeto de estudo que é a formação do professor e, especificamente, o professor de Educação Especial que atua com alunos surdos.

Num primeiro momento cabe uma explanação mais ampliada sobre a trajetória histórica da formação de professores no Brasil, a fim de que

possamos fazer conexões com o panorama e os desafios encontrados atualmente pela profissão docente.

Em linhas gerais, historicamente, os professores estiveram subordinados a igreja ou ao estado que os entendiam como executores de missões atribuídas e não como agentes do seu próprio trabalho (TARDIF, 2014).

No Brasil colonial, não se observa a preocupação com relação à formação de professores. Na época os professores encontravam-se nos colégios jesuítas ou em cursos superiores. Apenas após a proclamação da República, para a organização da instrução do povo brasileiro, a formação de professores passa ser uma questão dentro do cenário político do país (SAVIANI, 2009).

A Lei das Escolas de Primeiras Letras de 15 de outubro de 1827, por meio da instrução sobre o ensino mútuo, é uma ação que demonstra pela primeira vez a preocupação com a formação de professores no país (SAVIANI, 2009).

Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica (SAVIANI, 2009, p. 144).

Em 1834, com o Ato Adicional, a responsabilidade pela educação primária passou a ser responsabilidade de cada província as quais começaram a investir na criação das Escolas Normais. Em 1835 foi inaugurada a primeira Escola Normal do país no Rio de Janeiro (Niterói) e posteriormente nas outras regiões do país apresentando um funcionamento intermitente. As Escolas Normais seguiam o mesmo currículo das escolas de primeiras letras objetivando o domínio de determinados conteúdos pelos futuros professores a serem transmitidos a seus alunos. O foco da formação estava na aprendizagem de conteúdos a serem transmitidos e não na discussão sobre questões didáticas e pedagógicas (SAVIANI, 2009).

A via normalista de formação docente, embora adotada já a partir de 1835, além de somente adquirir certa estabilidade após 1870, permaneceu ao longo do século XIX como uma alternativa sujeita a

contestações. Ilustra isso a posição de Couto Ferraz, que considerava as Escolas Normais muito onerosas, ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente, pois era muito pequeno o número de alunos formados. Por isso, Couto Ferraz, quando presidente da Província do Rio de Janeiro, fechou a Escola Normal de Niterói em 1849, substituindo-a pelos professores adjuntos, regime que adotou o Regulamento de 1854 ao exercer o cargo ministro do Império. Os adjuntos atuavam nas escolas como ajudantes dos regentes de classe, aperfeiçoando-se nas matérias e práticas de ensino. Por esse meio seriam preparados os novos professores, dispensando-se a instalação de Escolas Normais. Mas esse caminho não prosperou. Os cursos normais continuaram a ser instalados, e a pioneira escola de Niterói foi reaberta em 1859 (SAVIANI, 2009, p. 145).

Em 1890, com a reforma da educação pública no estado de São Paulo iniciou-se a transformação da Escola Normal estabelecendo um padrão de organização e de funcionamento das escolas de formação de professores. A reforma se deu a partir da preocupação com uma formação efetiva que preparasse os professores para trabalhar com processos pedagógicos modernos e conteúdo científico atual por meio de um currículo que considerasse o enriquecimento de conteúdos e a ênfase na prática pedagógica. A modificação da Escola Normal também envolveu a criação da escola-modelo. Esta escola funcionava como extensão da Escola Normal e foi criada principalmente para a demanda da formação prática (SAVIANI, 2009).

Essa reforma da Escola Normal da capital se estendeu para as principais cidades do interior do Estado de São Paulo e se tornou referência para outros estados do país, que enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam “missões” de professores paulistas. Dessa forma, o padrão da Escola Normal tendeu a se firmar e se expandir por todo país (SAVIANI, 2009, p. 145).

Em 1932, Anísio Teixeira no Distrito Federal e em 1933, Fernando de Azevedo em São Paulo, iniciaram uma nova fase na formação de professores por meio da fundação de institutos de educação que objetivavam o ensino e a pesquisa a partir do ideário da Escola Nova, sendo denominada Escola de Professores. Estes institutos foram pensados para atender as demandas da pedagogia moderna por meio do estudo de questões científicas, sendo então escolas de formação de professores que considerassem a cultura geral e cultura profissional em seu currículo. Desta forma, o currículo destas escolas era composto pelas seguintes disciplinas: biologia, sociologia, psicologia

educacional; história da educação; introdução ao ensino abrangendo: princípios e técnicas; matérias de ensino relacionadas a cálculo, leitura, linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais e prática de ensino por meio de observação, experimentação e participação. Estas escolas eram compostas por jardim de infância, escola primária e secundária, institutos de pesquisas educacionais, bibliotecas, filmoteca, museus escolares e radiodifusão. (SAVIANI, 2009).

Em 1934 o Instituto de educação do Distrito Federal foi elevado ao nível universitário o que também ocorreu com o Instituto de Educação de São Paulo em 1935, tornando-se base para a educação em nível superior para professores. O Instituto paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo e o Instituto do Rio de Janeiro foi integrado à Universidade do Distrito Federal (SAVIANI, 2009). A partir das discussões desenvolvidas nestas universidades foram organizados cursos em escolas secundárias para formação de professores no Brasil.

Em 1939, o decreto- lei nº1.190 instituiu a organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que serviu como referência para outras universidades brasileiras dos cursos de licenciatura (formação de professores para ministrar as disciplinas das escolas secundárias) e pedagogia (formação de professores para atuarem nas Escolas Normais) do país. Assim, os cursos eram organizados a partir do “esquema 3+1”, ou seja, durante três anos eram oferecidas disciplinas específicas (conteúdos cognitivos ou cursos de matérias) e por um ano a disciplina referente à formação didática (SAVIANI, 2009).

Cabe observar que, ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos (SAVIANI, 2009,p. 146).

Em 1946, o decreto- lei nº 8530, que dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Normal, seguiu as mesmas coordenadas dos cursos secundários. O curso Normal foi dividido em dois ciclos: ciclo ginásial e ciclo secundário. O ciclo ginásial, com duração de quatro anos, funcionava nas Escolas Normais regionais e objetivava formar regente do ensino primário e funcionava em

Escolas Normais. O ciclo colegial, com duração de três anos, funcionava em Escolas Normais ou Institutos de Educação e objetivava formar professores do ensino primário. Os Institutos de Educação teriam como anexo os jardins de infância e escola primária, além de promoverem cursos de especialização (diretores de escola, orientadores pedagógicos, supervisores escolares e inspetores de ensino) para os professores do ensino primário (SAVIANI, 2009).

Ao serem implantados, os cursos normais, os cursos de licenciatura e pedagogia centraram sua formação no caráter pedagógico e didático por meio do ensino de um conteúdo didático, dispensando o exercício na escola-laboratório (SAVIANI, 2009).

Em 1964, com o golpe militar houve mudanças na legislação que interferiram no campo educacional. Em 1971, por meio da lei nº 5.692/71 o ensino primário foi denominado de primeiro grau e o ensino secundário foi denominado segundo grau. As Escolas Normais foram extintas e foi criada a habilitação específica do segundo grau para atuação com alunos do primeiro grau. A habilitação específica do magistério (HEM), instituída no parecer nº 349/72 foi implementada com a duração de três anos para os professores que quisessem lecionar até a quarta série do ensino primário e a duração de quatro anos para os que optassem por atuar até o sexto ano do primeiro grau.

O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante (SAVIANI, 2009, p. 147).

Em meados de 1980 surge um movimento para reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura. O princípio defendido pelo movimento foi o da “docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” o que fez com que muitas instituições atribuíssem ao curso de pedagogia também a atuação na educação infantil e séries iniciais do primeiro grau, além das séries finais do primeiro grau e segundo grau (SAVIANI, 2009).

Nos anos de 1980 foi fundada a Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) originada por meio de um movimento de pesquisadores sobre currículos do curso de pedagogia e licenciaturas (PIMENTA, 2012).

Ainda na década de 1980, com a redemocratização política e organização de eleições diretas e democráticas, a produção acadêmica e experiência sobre formação de professores subsidiaram novas ações. No que se refere à formação de professores do magistério passaram a discutir propostas que levassem em conta a necessidade de um olhar para os problemas da prática pedagógica. Pimenta (2012, p. 38) pondera “uma análise dessas propostas permite que nelas se identifique a importância que colocavam na *pesquisa da prática* como proposta formativa, especialmente quando se referiam aos estágios.”

Em 1982 foi lançado o projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), a fim de revitalizar a Escola Normal, devido à evidência de problemas observados na formação de professores (SAVIANI, 2009).

As pesquisas sobre Escola Normal prosseguiram, especialmente depois que esta foi significativamente modificada pela Lei n.5.692/71, que tornou obrigatória a profissionalização do Ensino Médio. O Ensino Normal passou a ser, a partir de então, apenas uma das habilidades profissionalizantes, tendo sofrido significativas transformações em seu currículo, com redução de sua carga horária específica. A Habilitação Magistério (HEM) assumiu, assim, um caráter difuso no Ensino Médio, perdendo, contraditoriamente, quase totalmente sua dimensão profissionalizante e distanciando-se da realidade das escolas primárias. As práticas decorrentes dessa medida legal caminharam, pois, na contramão do que apontavam as pesquisas realizadas pelo Inep (PIMENTA, 1994 apud PIMENTA, 2012, p.36).

Em 1986, o curso de pedagogia é reformulado e aprovado pelo Conselho Federal de Educação sob o parecer nº 161/ 1986, propondo também a formação de professores para atuarem com alunos de 1º a 4º séries do ensino fundamental, tornando legalmente autorizado os cursos com autorização provisória (GATTI, BARRELLO e ANDRÉ, 2011).

Foram, sobretudo, as instituições privadas que se adaptaram para oferecer este tipo de formação, ao final dos anos de 1980. A grande maioria dos cursos de pedagogia das instituições públicas manteve sua vocação de formar bacharéis, nos moldes da origem desses cursos, com a complementação para a licenciatura. Nesse período, também havia vigência dos currículos mínimos obrigatórios definidos pelo Conselho Federal de educação para cada curso (GATTI, BARRELLO e ANDRÉ, 2011, p. 98).

Em 1996 foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aguardada pelos educadores como uma possível resposta às expectativas de transformação dos cursos de formação para professores, mas não foi o que ocorreu. Além dos cursos de pedagogia e licenciatura foram instituídos os Institutos Superiores de educação pelas Escolas Normais Superiores que ofereciam uma formação mais barata e de curta duração (SAVIANI, 2009).

[...] Com efeito, por um lado, a elevação ao nível superior permitiria esperar que, sobre a base da cultura geral de base clássica e científica obtida nos cursos de nível médio, os futuros professores poderiam adquirir, nos cursos formativos de nível superior, um preparo profissional bem mais consistente, alicerçado numa sólida cultura pedagógica. Por outro lado, entretanto, manifesta-se o risco de que essa formação seja neutralizada pela força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, com o que as exigências pedagógicas tenderiam a ser secundarizadas. Com isso, esses novos professores terão grande dificuldade de atender às necessidades específicas das crianças pequenas, tanto no nível da chamada educação infantil como das primeiras séries do ensino fundamental (SAVIANI, 2009, p. 150).

De 1827 a 1996 em relação à formação de professores no Brasil observa-se:

a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2009, p. 148).

Em 2002, são promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores por meio da Resolução CNE/CP nº 1/ 2002 e as Diretrizes Curriculares específicas para cada licenciatura foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Mesmo com ajustes parciais propostos nessas diretrizes, verifica-se, nas licenciaturas dos professores especialistas, a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para formação pedagógica. O século XX inicia-se com uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares, segundo a qual, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar- formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para as licenciaturas [...](GATTI, BARRELLO e ANDRÉ, 2011, p. 98).

Em 2006, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em pedagogia por meio da Resolução CNE/ CP nº 1/2006 estabelecendo-o como licenciatura e responsabilizando-o: pela formação dos docentes da educação infantil e 1º a 4º séries do ensino fundamental; para a formação de ensino médio normal e para a formação de gestores. “Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização” (GATTI, BARRELLO e ANDRÉ, 2011, p. 98).

Em 2010, foi realizada a Conferência Nacional da Educação (CONAE), com a participação de representantes da sociedade e estado, entre eles:

Sociedade civil, de agentes públicos, entidades de classe, estudantes, profissionais da educação e pais/ mães (ou responsáveis) de estudantes. Ao todo foram credenciados/ as 3889 participantes, sendo 2416 delegados/ as e 1473, entre observadores/ as, palestrantes, imprensa, equipe de coordenação, apoio e cultura (BRASIL, 2010b, p. 9).

Nesta conferência, as discussões envolveram a política de formação e valorização dos profissionais da educação considerando a formação inicial e continuada, seja por meio de cursos presenciais ou à distância para todas as licenciaturas em centros, institutos e faculdades de educação (BRASIL, 2010b).

Destacamos a preocupação trazida pela CONAE no que se refere a extinção do que a comissão da conferência chama de “políticas aligeiradas de formação” e de políticas de formação de cunho tecnicista que concebe a cisão de teoria e prática na prática pedagógica (BRASIL, 2010b).

Neste contexto a CONAE estabeleceu princípios para uma política de formação e valorização dos profissionais da educação. A seguir destacamos os princípios que se referem à formação de professores:

Reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à articulação entre teoria e prática (ação/ reflexão/ ação) e à exigência de que se leve em conta a realidade da sala de aula e da profissão e a condição dos/ das professores (as); Implantação de política de formação continuada de pós- graduação (lato sensu e stricto); Realização de processos de formação inicial e continuada dos/ das docentes em consonância com as atuais demandas educacionais e sociais; Promoção, na formação inicial e continuada, de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens midiáticas; Garantia de que, na formação inicial e continuada, a concepção de educação inclusiva esteja sempre presente, o que pressupõe a reestruturação dos aspectos constitutivos da formação de professores, com vistas ao exercício da docência no respeito às diferenças e no reconhecimento e

valorização da diversidade; Instituição de um padrão de qualidade aos cursos de formação de professores/as (BRASIL, 2010b, p. 80).

Discorrer sobre a CONAE leva-nos refletir sobre o Plano Nacional de Educação (PNE).

Em 2014, o PNE apresenta 20 metas e a seguir destacaremos algumas que se referem à formação de professores:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II, III do caput do art. 61 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam[...]. Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino [...]. Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE [...]. Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014c, p. 12).

As metas do PNE mostram que ainda há professores atuantes sem formação inicial em nível superior, devendo então o estado viabilizar o acesso a formação universitária a todos os docentes. Além disso, ainda observa-se professores atuando sem a formação específica para área de conhecimento que leciona. “Esse quadro mostra que as políticas de formação docente no ensino superior, em especial nas licenciaturas, precisam ser incrementadas de modo a universalizar esse acesso.” (BRASIL, 2014, p. 48). Entendemos também que a formação do professor depende da valorização deste profissional incluindo a elaboração de um plano de carreira.

A partir dos dados destacados observamos uma preocupação por parte do estado e da sociedade com a formação dos professores entendendo-a como fator importante para uma educação efetiva. Essa incursão pela trajetória

histórica e política da formação de professores no Brasil mostra-nos que a busca de ações específicas para uma formação docente efetiva é recente.

4.2. E sobre a formação de professores para Educação Especial no Brasil?

Em 1940 iniciaram-se os primeiros cursos para formação de professores de Educação Especial no Brasil. Estes cursos eram oferecidos por instituições federais (Instituto Nacional de Educação de Surdos e Instituto Benjamin Constant) e não governamentais (instituto Pestalozzi), em nível médio, de forma intensiva e com diferentes cargas horárias (PAGNEZ, PRIETO E SOFIATO, 2015).

Em 1946, a Lei orgânica do ensino normal prevê a formação para o ensino normal e especialização para professores que buscassem atuar na Educação Especial.

Em 1955, foi autorizado o primeiro curso de especialização de professores para o ensino de cegos, no instituto Caetano de Campo em São Paulo. Este curso tinha um caráter intensivo e de curta duração por receberem alunas de todo o Brasil. Em 1961, o estado do Paraná organizou um evento sobre a formação de professores de Educação Especial, demonstrando também a preocupação com este tema (PAGNEZ, PRIETO E SOFIATO, 2015).

A década de 1970 foi um marco na Institucionalização da Educação Especial no Brasil, a partir do aumento do número de textos legislativos, das associações, dos estabelecimentos, do financiamento e do envolvimento das instâncias públicas nesta área. Desde essa época, o Ministério da Educação exerce uma política centralizadora e intervencionista na definição de diretrizes. A formação de professores assumiu diferentes contornos nos estados brasileiros, através da priorização do ensino médio (magistério), formação superior ou ainda pós- graduação (MENDES, 2011).

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/ 71 discorre sobre a formação do professor da Educação Especial em nível superior e não mais em nível médio. De 1972 a 1989, a formação de professores da Educação Especial se deu por meio de diferentes tendências,

em universidades públicas e privadas, em curso de graduação em pedagogia com habilitação em Educação Especial (MAZZOTTA, 2001, p.12 apud PAGNEZ, PRIETO E SOFIATO, 2015).

Iniciados em 1955 no Estado de São Paulo, os cursos regulares de formação de professores para o ensino especial foram, até 1972, majoritariamente oferecidos como especialização do curso normal. A partir desse ano a oferta passou também a ser feita em nível universitário, sob a forma de habilitação específica do curso de Pedagogia, no âmbito das reformas do início da década de 70. Assim, pelo menos em alguns estados tais como no caso de São Paulo, há quase trinta décadas se vinha formando professores de educação especial no nível superior. Entretanto, já vinham sendo produzidas evidências acerca da necessidade de reformulação no âmbito das habilitações em Educação Especial do curso de pedagogia (MENDES, 2010, p.123).

Em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional há uma menção sobre a formação de professores, prevendo formação adequada para professores especialistas e professores do ensino regular para integração dos alunos com deficiência nas classes comuns (PAGNEZ, PRIETO E SOFIATO, 2015). Além disso, a LDB de 1996, é um marco na formação de professores quando extingue a formação em nível médio (magistério) e institui a formação em nível superior (habilitação ou licenciatura em pedagogia).

No Brasil, até 2000, havia 31 cursos de Pedagogia com habilitação em Educação Especial e um curso de nível superior de Licenciatura Plena em Educação Especial na Universidade de Santa Maria (MENDES, 2011).

Em 2001, a Resolução nº 02/2001, instituiu as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, ratificando a necessidade da capacitação de professores do ensino comum e educação especial, especializados para o atendimento das especificidades dos alunos.

O Artigo 18, da Resolução 02/2001 estabelece que os professores da Educação Especial deveriam comprovar a formação em cursos de licenciatura em Educação Especial e a complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial. Segundo Mendes (2011), duas universidades oferecem curso de licenciatura plena para formação para

professores de Educação Especial: Universidade Federal de Santa Maria e de São Carlos.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica discorrem sobre a capacitação dos professores para atuarem em classes comuns e para atuarem em Educação Especial de forma distinta.

Ao que parece, a proposta é que tenhamos dois tipos de professor no ensino comum: aqueles que comprovem conhecimento em educação especial e os que não têm essa formação. Além de criar essa diferenciação, o risco é não termos investimento nessa formação e só contarmos com aqueles professores que não poderiam assumir turmas do ensino comum com a presença desses alunos (PRIETO, 2003, p. 145 apud PAGNEZ, PRIETO E SOFIATO, 2015, p. 42).

Em 2002, a Resolução CNE/ CP nº1 (BRASIL, 2002b) do Conselho Nacional de Educação instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Em 2005, o Decreto- Lei nº 5.626 estabelece entre outras indicações, a formação do professor de “Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.” (BRASIL, 2005). O mesmo decreto discorre sobre Pedagogia Bilíngue sendo que:

A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2005).

Em 2006, a resolução CNE/CP dispôs sobre as Diretrizes Curriculares na Graduação de Pedagogia, porém tratou a Educação Especial de forma sutil no Artigo 5º e 8º, deixando sem uma definição clara a formação de professores de Educação Especial (SAVIANI, 2009). “Vê-se que, nos dois dispositivos, a referência à Educação Especial é claramente secundária” (SAVIANI, 2009, p. 153).

Considerando o artigo 5º das Diretrizes Curriculares na Graduação de Pedagogia, vemos que de 15 itens, apenas dois deles tratam exclusivamente do trabalho com alunos com deficiência, sendo estes:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: [...] V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; [...] X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; (BRASIL, 2006).

No que se refere ao artigo 8º destacamos apenas menção sobre o trabalho com alunos com deficiência, sendo esta:

Art. 8º. III- atividades complementares. Seção 1- modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas; (BRASIL, 2006).

Considerando que em 1946, a Lei orgânica do ensino normal previa formação para o ensino normal e especialização para professores que buscassem atuar na Educação Especial, Saviani (2009) considera que houve um retrocesso com as Diretrizes Curriculares na Graduação de Pedagogia, no que se refere à formação de professores para a Educação Especial.

Considerada a complexidade do problema inerente a essa modalidade, de certo modo evidencia nos vários aspectos contemplados no próprio documento do Conselho Nacional de Educação que fixou as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Especial na educação básica, será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para esta modalidade de ensino. Do contrário esta área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje (SAVIANI, 2009, p. 153).

Em 2008, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* ratificou a necessidade da formação de professores para o AEE e demais profissionais da Educação para a inclusão na escola. Segundo Mendes (2011), este documento deixou implícita a ideia de que o professor

especializado deve ser um professor do ensino comum que acumulará posteriormente uma formação especializada, ou seja, como uma formação continuada.

Para atender à demanda formativa demarcada na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, o Ministério da Educação implantou uma série de Programas, projetos e ações oficiais da formação de professores, sendo estes: o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (PEI-DD) com objetivos de formar gestores e educadores como multiplicadores em 162 polos no Brasil; o Programa de Formação em Educação Inclusiva (PFEI): que oferece curso de extensão/ aperfeiçoamento ou especialização nas áreas do AEE e em educação a distância (EaD), com destaque a especialização em AEE de 180 a 360 horas e o Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP) destinado a formação e pesquisa na área de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MENDES, 2011).

A necessidade emergencial de formação para professores em educação inclusiva faz com que haja diferentes iniciativas e uma delas que se destaca, é a formação por meio da educação à distância. Bridi (2011) aponta que o predomínio da modalidade à distância e o pragmatismo presente nas propostas dos cursos denunciam a necessidade de uma discussão teórica e conceitual sobre as práticas pedagógicas com os alunos público-alvo da Educação Especial. A autora ainda refere sobre a necessidade de espaços formativos para aprendizado e reflexão sobre as possíveis articulações entre o ensino comum e a Educação Especial.

Em 2008, com o Decreto nº 6.571 que dispôs sobre o AEE, foi ratificada a necessidade de formação continuada de professores do atendimento educacional especializado, gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva.

A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* de 2008 trouxe a indicação de que a Educação Especial passasse a integrar proposta pedagógica da escola regular, o que influenciou de forma

direta na atuação do professor da educação especial e, em específico, o professor que atua/atuava na escola para surdos.

Assim, a formação de professores precisa ser repensada, superando as discussões simplistas em torno do enfoque generalista ou especializado. Um não exclui o outro, ao contrário, deve existir uma complementaridade entre eles, sustentada pela lógica da diferença. (DORZIAT, p. 154, 2011)

Com a Resolução nº 4 de 2009 foi garantido a todos os alunos o acesso à escola comum e à Educação Especial como modalidade transversal como refere o “Art. 29, “a Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar” (BRASIL, 2019). Esta resolução também define o público alvo da educação especial e implementa o AEE, como descrito a seguir:

1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009)

Esta resolução, que instituiu *Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, Modalidade Educação Especial*, estabelece que para a atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial para docência e formação específica em Educação Especial, sendo que as atribuições deste professor são:

Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; estabelecer parcerias com as áreas inter setoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; orientar professores

e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009)

Em 2011, o decreto nº 7.611 que dispôs sobre a Educação Especial e o AEE estabeleceram que os objetivos do atendimento educacional especializado são:

Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011)

O mesmo documento indicou a necessidade de formação continuada de professores e, em específico, para educação bilíngue para estudantes surdos.

Em 2014, o movimento de surdos por uma educação bilíngue e discussões junto ao Ministério da Educação propiciaram a escrita do *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Este documento ratifica a necessidade da formação de professores que atuam com alunos surdos no que se refere à Libras como L1 e Língua Portuguesa como L2, bem como a formação de tradutores e intérpretes para formar profissionais para atuarem na educação básica:

Essas formações devem ser garantidas em nível superior (licenciatura e bacharelado) e enquanto formação continuada para os professores que já estejam atuando na educação básica e superior. Os cursos de graduação envolvem a Pedagogia Bilíngue (que forma o professor bilíngue de atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental), os cursos de Letras Libras Licenciatura (que forma professores de Libras para atuar no ensino da Libras na educação básica e nível médio) e bacharelado (que forma tradutores e intérpretes de Libras e de Língua Portuguesa). O curso da Língua Portuguesa como L2 deve ser oferecido para formar os professores que atuarão, tanto na educação básica, como no nível superior (BRASIL, 2013).

Ainda que este documento ratifique a necessidade de investimento na formação de professores para a educação de alunos surdos, observa-se uma menção sintética sobre este tema tão complexo. É importante que os documentos tragam maiores detalhamentos sobre a formação dos professores e sua atuação, a fim de subsidiar os estudos, as reflexões e as práticas da educação de surdos.

Com os documentos e legislações descritos anteriormente se observa a preocupação quanto à necessidade de investimento formativo para os professores e, em específico, daqueles que atuam com alunos surdos. A atuação dos professores do AEE para alunos surdos é bastante abrangente e, por isso, merece um olhar atento para o acompanhamento do seu trabalho e uma formação continuada que os subsidie para seu exercício profissional (SOFIATO E SILVA, 2013).

Jesus e Alves (2011) questionam sobre qual é o conhecimento necessário para a atuação dos profissionais especializados. Mas não têm dúvidas que a “formação inicial é primordial na constituição profissional e a formação continuada deve vincular-se a ela e se configurar na concretização do fazer pedagógico” (JESUS E ALVES, p. 26, 2011).

A formação dos professores de educação especial no Brasil tem sido oferecida por instituições especializadas e conveniadas com as secretarias estaduais e municipais, e realizada por meio de cursos de especialização, extensão, aperfeiçoamento, entre outros (PAGNEZ, PRIETO e SOFIATO, 2015).

Em síntese, não há diretrizes nacionais que oriente as instituições de educação superior quanto ao formato dos cursos de formação, quanto às exigências mínimas para um professor ser considerado especializado, faltam indicações curriculares, e deveriam ter sido divulgados resultados de avaliações desses diferentes modelos de formação em vigência, assim como das habilitações, para que se possam traçar orientações a universidades sobre a formação de professores em educação especial (PAGNEZ, PRIETO E SOFIATO, 2015, p. 52).

Mendes (2010) aponta para outras problemáticas envolvidas na formação dos professores da Educação Especial desde a formação inicial, que interfere significativamente na sua formação continuada.

[...] embora a possibilidade de especialização ao nível de pós-graduação pudesse facilmente ser sustentada pela necessidade de melhor qualificação deste tipo de professor, seria preciso considerar que no contexto brasileiro, esta via de formação também não poderia se constituir em via única de formação em Educação Especial porque, como aponta Mendes (2002):a) se as oportunidades de formação no nível superior em nível de graduação já são escassas, elas se afunilam ainda mais no âmbito da pós- graduação; b) a grande maioria dos cursos de especialização se encontra em universidades privadas, e não têm sido sistematicamente avaliados como os cursos de graduação ou demais cursos de pós- graduação; c) a exigência de uma qualificação ao nível de pós- graduação *lato sensu* para professores de Educação Especial implicaria em onerar pessoal e financeiramente aquele que optasse por essa possibilidade de carreira,e; d) a opção pela especialização em Educação Especial iria concorrer com outras possibilidades de especialização na área da Educação, o que poderia reduzir a atratividade e o recrutamento de jovens em início de carreira para esta área (MENDES et. al , 2010, p.124).

Para Mendes (2010) uma solução possível seria a garantia da formação de professores da Educação Especial no âmbito da graduação no Brasil, sendo uma medida intermediária entre o ensino médio e a especialização. Porém, considerando a extinção dos cursos de pedagogia para professores de Educação Especial uma possibilidade seria:

abandonar a via de formação híbrida, que associava à formação do professor tanto para o ensino especial quanto para o ensino regular, e adotar uma proposta de Licenciatura exclusiva e específica em Educação Especial, nos moldes do curso de licenciatura específico, já existentes no país, que é o da Universidade Federal de Santa Maria (MENDES et. al , ano 2010, p.124).

Mendes (2010) pontua também que com a política de educação inclusiva cresce a demanda para contratação de professores que atuam na Educação Especial, mas a política de formação destes professores mostra-se precária, comprometendo o sistema educacional.

Com relação à formação inicial de professores para atuarem com alunos surdos, Soares (2013) em sua pesquisa observa pelo menos quatro desafios, sendo estes:

1- A formulação de diretrizes para a formação inicial com vistas a dotar o futuro professor de conhecimentos essenciais à sua boa prática docente com esse grupo de alunos. [...] As atuais políticas de educação de surdos parecem entender que tais conhecimentos poderiam ser oferecidos aos formandos por meio de uma disciplina; 2- investir na construção de ações que visem a trabalhar as eventuais crenças que o professor pode ter sobre a (in) capacidade de aprendizagem desse aluno; 3- pensar sobre instrumentos dos quais o professor pode lançar mão para desenvolver uma metodologia e materiais que venham a ser eficientes no ensino de português por escrito para o aluno surdo; 4- trabalhar com esse futuro professor conhecimentos linguísticos suficientes, que possibilitem a sua reflexão sobre o estatuto de Libras (SOARES, 2013, p.105).

O professor do AEE que trabalha com alunos surdos precisa ter formação em língua portuguesa (licenciatura), ser fluente em Libras, ter especialização em Educação Especial, entre outros saberes. Para o trabalho com alunos surdos em uma escola inclusiva é importante levar em consideração a especificidade linguística e de aprendizagem dos mesmos.

A educação de alunos surdos não é tarefa simples para um professor com habilitação em Educação Especial com ênfase em deficiências específicas. As novas demandas advindas com a política da educação inclusiva tornam essa tarefa mais desafiadora. Para professores com graduação em pedagogia e especialização generalista sobre o Atendimento Educacional Especializado e com pouca experiência na área, a educação de alunos surdos torna-se mais complexa.

Com relação à escolarização de alunos surdos, atualmente observa-se em alguns municípios a proposição de duas possibilidades educacionais para surdos: a escola inclusiva (AEE no contraturno) e/ou a escola bilíngue (língua de sinais sendo utilizada como língua de instrução e a língua portuguesa como segunda língua). Vale destacar a necessidade da formação de professores que atuam com alunos surdos, tanto na escola inclusiva quanto na escola bilíngue, visto toda a problemática envolvida na demanda atual.

Com relação aos professores que trabalham em escolas bilíngues também vemos desafios em relação ao que é esperado de sua ação. Observa-se que há uma indicação para uma educação que garanta o trabalho com Libras e Língua Portuguesa na escola, mas não há um detalhamento sobre a formação de professores (LACERDA, ALBRES, DRAGO, 2013). Dessa forma, muitos municípios se organizaram de diferentes formas, como o município de São Paulo que em 2011, com o decreto nº 52.785, definiu que os profissionais que atuarem nas escolas inclusivas bilíngues e que vierem a ministrar aulas do componente curricular Libras deverão apresentar graduação em Letras-Libras; pós-graduação em Libras; certificação de proficiência em Libras ou experiência comprovada de docência em Libras (SÃO PAULO, 2011).

A educação de surdos em escolas bilíngues não é um tema recente entre os estudiosos e movimentos surdos, mas atualmente tem ganhado destaque nas legislações brasileiras, sendo necessário investimento em pesquisas, mediante a toda complexidade envolvida na educação destes alunos e na formação inicial e continuada para os professores da Educação Especial.

Embora o atual contexto demande professores qualificados em Educação Especial o país enfrenta na atualidade sérios desafios, decorrentes tanto do contexto problemático das reformas propostas para a formação de professores em geral, quanto da própria história dessa área específica de formação (MENDES et. al, 2010, p.123).

Ao abordarmos sobre a efetividade da formação de professores, sendo este especialista ou não em Educação Especial, devemos considerar as concepções que embasam estas formações. A seguir, discorreremos sobre as diferentes concepções e paradigmas na formação de professores.

4.3. A formação de professores: concepções e paradigmas

As concepções e os paradigmas sobre formação de professores orientam as políticas de formação docente. Podemos observar no Brasil e em muitos países do mundo, há diferentes paradigmas em relação à formação de professores, entre eles: o modelo da racionalidade técnica e o modelo da

racionalidade prática ou racionalidade crítica (DINIZ-PEREIRA, 2014). Esquinsani (2013) também identifica a racionalidade técnica e prática como os dois modelos que embasam a discussão sobre a formação de professores e considera que todo processo formativo deve levar em conta a estreita relação entre o desenvolvimento profissional e pessoal e seu desempenho da prática pedagógica, fundamental para a profissionalização docente.

Desde o século XIX, o paradigma da racionalidade técnica, fruto de uma epistemologia positivista, permeia o ensino, que objetiva solucionar problemas por meio da aplicação de uma teoria ou uma técnica (DINIZ-PEREIRA, 2014). [...] Assim, “o ensino melhoraria pela aplicação do método científico.” (p. 35).

No modelo da racionalidade técnica o professor é visto como um técnico, um especialista, que visa aplicar seus conhecimentos e suas habilidades científico- pedagógicas em sala de aula. Assim, a formação do professor deve abarcar conteúdos científicos e pedagógicos necessários para sua prática diária (DINIZ-PEREIRA, 2014). No modelo da racionalidade técnica, o professor aplica seu conhecimento científico e pedagógico de forma fragmentada cumprindo tarefas pré- determinadas (ESQUINSANI, 2013).

Dentro deste modelo, a prática é vista como prioritária diante das “teorizações”, pois a teoria é vista como “perda de tempo”, sendo mais urgente aprender novas técnicas e formas de aplicação, do que novos parâmetros de reflexão. Nesta perspectiva, a prática cotidiana dos professores é alimentada por certo senso comum basista, imediatista e fragmentário, que maximiza questões práticas e pontuais, desprezando reflexões teóricas (ESQUINSANI, 2013, p. 210).

Segundo Gómez (1992), no modelo da racionalidade técnica, o professor, busca a resolução de problemas a partir da aplicação de técnicas acumuladas apoiadas no empirismo e isto pode conduzir a reprodução de práticas viciadas, preconceituosas, etc.

Há pelo menos três conhecidos modelos de formação de professores que estão baseados no modelo de racionalidade técnica: o modelo de treinamento de habilidades comportamentais, no qual o objetivo é treinar professores para desenvolverem habilidades específicas e observáveis (AVALOS, 1991; TATTO, 1999); o modelo de transmissão, no qual conteúdo científico e/ou pedagógico é transmitido aos professores, geralmente ignorando as habilidades da prática de ensino (AVALOS, 1991); o modelo acadêmico tradicional, o qual assume que o conhecimento do conteúdo disciplinar e/ou científico é suficiente para o ensino e que aspectos práticos do ensino podem ser aprendidos em

serviço (ZEICHNER, 1983; LISTON e ZEICHNER, 1991; TABACINICK e ZEICHNER, 1991 apud DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 36).

O modelo da racionalidade técnica apresenta uma visão metódica, sistemática, com base no treinamento de habilidades, transmissão de conhecimento e aplicação de técnicas e não considera o professor como um profissional autônomo e pensante. Assim, neste modelo, o bom professor é aquele sabe aplicar bem as técnicas e não aquele que reflete sobre o processo de ensino e aprendizagem. Esquinsani (2013) critica o modelo de racionalidade técnica caracterizada pela repetição de receitas entendendo que só por meio da reflexão, que o professor pode ser autônomo em sua própria formação.

A crítica generalizada à racionalidade técnica conduziu à emergência de metáforas alternativas sobre o papel do professor como profissional. O professor como investigador na sala de aula (STENHOUSE), o ensino como arte (EISNER, 1980), o ensino como uma arte moral (TOM, 1986), o professor como profissional clínico (CLARK, 1983; GRIFFIN, 1985), o ensino como um processo de planejamento e tomada de decisões (CLARK e PETERSON, 1986), o ensino como processo interativo [...] (GÓMEZ, 1992, p.102).

Desde o século XX, a partir dos estudos de John Dewey, observamos uma visão mais ampla sobre a prática docente, advindas do paradigma da racionalidade prática (DINIZ-PEREIRA, 2014).

No modelo da racionalidade prática, o professor é visto como um profissional reflexivo, autônomo, criativo e que reflete sobre sua prática (ESQUINSANI, 2013). A educação é vista como um processo complexo e variável, cabendo ao professor tomar decisões por meio de reflexões acerca de sua prática. Como a prática não pode ser vista apenas como a capacidade de um controle técnico, o professor não pode ser visto apenas como o profissional que detém um conjunto de técnicas para promoção da aprendizagem de seus alunos. Na racionalidade prática, o professor utiliza “critérios baseados na experiência e aprendizagem os quais distinguem processos educacionais de não-educacionais e os quais separam as boas práticas das indiferentes ou ruins” (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 37).

Nos anos de 1960, os estudos de J. Schwab sobre a prática educacional colocou em destaque a prática do professor. Outro autor que ganha destaque é

Stenhouse, que aponta para a necessidade da autonomia do professor e responsabilidade profissional. Estes autores alertaram para a necessidade do professor, por meio de suas experiências e conhecimentos, pudessem participar do currículo educacional (DINIZ-PEREIRA, 2014).

Nas décadas de 1980 e 1990 que as propostas de formação de professores começam a se referir aos saberes docentes, aos saberes de experiência, a insistir sobre o (a) professor (a) que reflete sobre a própria prática e que pesquisa sobre ela (SHULLMAN, 1997; GAUTHIER et al, 1998; TARDIF, 2003; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; ZEICHNER, 1995; PIMENTA; GEHEDIN, 2000; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; LUCKE, 2005), bem como a ressaltar as competências necessárias ao exercício da docência (PERRENOUD, 2000; BRASLAVISKY, 1999), as quais remetem também, de certa forma, aos saberes circunstanciados (GATTI, BARRELLO e ANDRÉ, 2011).

Nos anos de 1980, destacamos as contribuições de Donald Schon, o professor do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (EUA), que também valoriza a prática docente e seus conhecimentos obtidos na ação pedagógica. Schon propõe que a formação de profissionais não seja baseada no currículo normativo que primeiro mostra o conteúdo e depois a prática, mas sim por meio da reflexão advinda da prática (PIMENTA, 2012).

Ao invés das dicotomias da racionalidade técnica, Schön prefere conceber os profissionais como aqueles que não separam o pensar do fazer. Como ele afirma, “quando alguém reflete na ação, ele torna-se um pesquisador no contexto prático. Ele não é dependente de categorias teóricas e técnicas pré-estabelecidas, mas constrói uma nova teoria de um caso único” (p. 68) (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 38).

Os desafios do cotidiano em sala de aula, enfrentados pelo professor, ultrapassam os conhecimentos científicos e técnicos, sendo então fundamental sua reflexão sobre a problemática em questão (PIMENTA, 2012). Schon propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise, problematização e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram no ato (PIMENTA, 2012).

O processo de reflexão- na- ação, tal como Tostoi o descreve, e tal como o dar razão ao aluno ilustra, pode ser desenvolvido numa série de momentos sutilmente combinados numa habilidosa prática de ensino. Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor

reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz, num segundo momento ele reflete sobre este fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura saber a razão porque foi surpreendido. Depois num terceiro momento reformula o problema suscitado pela situação [...]. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese [...]. Este processo de reflexão na ação não exige palavras. Por outro lado, é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão na ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão- na- ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras (SCHON, 1992, p.83).

Segundo Shon (1992), o professor que busca refletir sobre sua ação e observar atentamente seus alunos, por ter uma iniciativa diferenciada do que ocorre numa escola burocrática, poderá ser visto como uma ameaça ao modelo escolar. “Nesta perspectiva, o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional.” (p.87).

Com o estudo de Schon sobre a reflexão do professor sobre a sua prática os olhares voltaram-se para a reflexão e não só a execução gerando debate sobre o professor- pesquisador (CAPELINNI, 2004).

Sem dúvida, ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudança e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. Nesse sentido, diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a geraram, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão (PIMENTA, 2012, p.26).

Esta forma de pensar não é um consenso entre os pesquisadores tais como Liston e Zeichner que entendem que o professor tem dificuldade em refletir sobre sua ação por fazer parte do contexto. Assim, apontam que Schon não levou em conta o contexto institucional e social, mas apenas as práticas individuais (PIMENTA, 2012).

Na década de 1980, além do paradigma da racionalidade prática, havia estudos e discussões sobre o saber docente numa perspectiva social e crítica, a partir dos estudos de Carr, Kemmis e Habermas, subsidiando o paradigma da

racionalidade crítica (DINIZ-PEREIRA, 2014). Para Habermas “o principal objetivo é a transformação da educação e da sociedade” (p. 39).

De acordo com Carr e Kemmis (1986), as visões técnica e prática não são muito distintas no que tange a educação. “De um lado, professores desejam enfatizar os objetivos complexos da educação contemporânea, os quais requerem habilidades sofisticadas e conhecimento técnico sobre métodos de ensino. De outro, eles querem enfatizar sua autonomia como profissionais, o que requer deliberação prática” (p. 38) (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 39).

No modelo da racionalidade crítica são considerados os fatores sociais, históricos e políticos, além dos individuais, visando uma modificação social (DINIZ-PEREIRA, 2014).

Nesta teoria há um compromisso com a busca pela emancipação e transformação social por meio das práticas de relação que estabelece uma comunicação efetiva (BORGES, 2012).

No modelo crítico, o professor é visto como alguém que levanta um problema. Como se sabe, alguns modelos dentro da visão técnica e prática também concebem o professor como alguém que levanta problemas. Contudo, tais modelos não compartilham a mesma visão sobre essa concepção a respeito da natureza do trabalho docente. Os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva mais interpretativa e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto (DINIZ-PEREIRA, 2014, p.40).

Dewey e Piaget puderam contribuir com a ideia sobre levantamento de problemas, mas Freire destaca esta ação, por meio do que chama de “diálogo de levantamento de problemas (DINIZ-PEREIRA, 2014).

Freire foi quem desenvolveu uma idéia política sobre tal concepção, por meio de seu método do “diálogo de levantamento de problemas”, no qual “o professor é freqüentemente definido como alguém que levanta problemas e dirige um diálogo crítico em sala de aula; levantamento de problema é um sinônimo de pedagogia” (p. 31) (DINIZ-PEREIRA, 2014, p.40).

No modelo Freireano, professores são pesquisadores e os alunos são co-investigadores, constroem o currículo por meio de um processo democrático baseado na reflexão sobre o conhecimento existente, o poder e as condições

estabelecidas (DINIZ-PEREIRA, 2014). Assim, “o currículo é construído “de baixo para cima” ao invés de ser construído “de cima para baixo” (p.40).

Existem no mínimo três modelos baseados na racionalidade crítica: o modelo sócio-reconstrucionista, o qual concebe o ensino e a aprendizagem como veículos para a promoção de uma maior igualdade, humanidade e justiça social na sala de aula, na escola e na sociedade (LISTON e ZEICHNER, 1991); o modelo emancipatório ou transgressivo, o qual concebe a educação como expressão de um ativismo político e imagina a sala de aula como um local de possibilidade, permitindo o professor construir modos coletivos para ir além dos limites, para transgredir (HOOKS 1994); e o modelo ecológico crítico, no qual a pesquisa-ação é concebida como um meio para desnudar, interromper e interpretar desigualdades dentro da sociedade e, principalmente, para facilitar o processo de transformação social (CARSON e SUMARA, 1997 apud DINIZ-PEREIRA, 2014, p.40).

Há também autores que criticam a teoria crítica, entre eles Ellsworth. Ele entende que, não é possível liberar-se de todas as opressões e dependências sociais por meio de uma perspectiva educacional crítica (BORGES, 2012).

A teoria crítica faz acreditar que é possível identificar de forma clara as contradições e dificuldades em que vivem professores e estudantes, e construir um processo de reflexão crítica, pelo qual estas podem ser teorizadas e superadas. Porém, o predomínio da razão, como força libertadora, traz consigo concepções implícitas que estão associadas a determinadas posições de classe, gênero e raça, pois um conhecimento ou uma perspectiva de análise, que se revela libertadora para umas pessoas, pode ser opressora para outras. (BORGES, 2012, p. 246).

Assim, nesta perspectiva, deve-se considerar que os conhecimentos e experiências são individuais e, portanto heterogêneas, fazendo com que o que pode ser criticado por um professor pode não ser por outro. Dessa forma é importante valorizar a prática da problematização contemplando todas as perspectivas (BORGES, 2012). “É a busca da diferença. Negar o absoluto da razão para defender o absoluto dos seres humanos que sofrem” (BORGES, 2012, p. 246).

Observamos que há diferentes concepções e paradigmas sobre formação de professores. Podemos inferir que a racionalidade técnica e prática estão presentes de forma marcante na maioria das políticas, cursos de

formação e na prática pedagógica dos professores na atualidade. Abordaremos novamente este assunto na análise dos dados desta pesquisa.

Cabe destacar que nos processos formativos podemos observar traços de cada concepção, não sendo então observados modelos puros. Em determinados momentos da formação é necessário que o formador se detenha a apresentação de procedimentos didáticos e outros momentos que se proponha a favorecer a discussão e reflexão sobre a prática dos professores.

Observamos que as políticas de formação apresentam ainda um caráter mais prescritivo do que reflexivo, porém o modelo da racionalidade crítica é o que apresenta maiores condições para o fortalecimento do trabalho pedagógico e conseqüentemente transformação do trabalho pedagógico.

4.4. Professores: saberes e profissionalização

Os modelos da racionalidade prática e crítica consideram os saberes do professor e evidenciam a importância da reflexão do professor em sua prática cotidiana.

A problemática da profissionalização do ensino e a formação de professores têm sido questões estudadas ao longo de quase 40 anos por Maurice Tardif, entre outros estudiosos como Lessard e Gauthier (1998), Ludke, Moreira (1999) e Tato e Velez (1997) (TARDIF, 2000). No Brasil, a introdução à temática dos saberes docentes deu-se por meio dos autores Tardif, Gauthier e Shulman (ANDRIETTA, 2014, p. 35).

Tardif (2000) entende que a profissionalização docente tem como base a epistemologia da prática profissional. O entendimento sobre os saberes do professor, o funcionamento da prática pedagógica, o conhecimento profissional contribuem para o entendimento da profissão docente.

A epistemologia da prática pode ser definida como:

o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Damos aqui à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber- fazer e saber- ser (TARDIF, 2000, p. 10).

No bojo da discussão sobre saberes docentes e a relação entre a importância da teoria e da prática na formação docente, encontramos a epistemologia da práxis em contraposição à epistemologia da prática, defendida por Tardif.

Para a discussão sobre a epistemologia da práxis, destacamos a autora Suze Scalcon. Para a autora, a epistemologia da práxis é aquela que leva em conta a essência da realidade e vê a prática como critério da verdade, não se limitando às primeiras impressões ou vivências espontâneas. No que se refere a formação de professores a práxis tem a função de buscar a transformação social e de mediar o conhecimento e a sua apropriação (SCALCON, 2008).

Tal pressuposto permite-nos falar em uma epistemologia da práxis em contraposição a uma epistemologia da prática profissional. A importância da unidade teórico-prática para os processos de produção e reprodução do conhecimento e de uma conseqüente apropriação da estrutura objetiva da realidade ganha significado quando há o reconhecimento do valor teórico da prática aliado ao valor prático da teoria. A formação de professores como questão de conhecimento, tomada como campo situado no âmbito das relações sociais, enseja que a pensemos do ponto de vista da práxis, como categoria filosófica e historicizadora central e de interpretação do mundo que possibilita que as relações existentes entre as coisas e os fenômenos não sejam cindidas, mas concatenadas e em observância da unidade dinâmica que lhe concede formato próprio, ou seja, objetividade concreta. (VÁZQUEZ, 1986 apud SCALCON, 2008, p.15).

Na epistemologia da práxis, a teoria promove entendimento da realidade, interesses, finalidade e objetivos orientando uma ação para transformação e não apenas para constatação (SCALCON, 2008).

A formação de professores, do ponto de vista da epistemologia da práxis, difere da epistemologia da prática preconizada por Schön (1987, 1997, 2000) fundamentalmente por ter a propriedade de não negar a dimensão teórica de seu próprio suporte. O professor formado sob as condições propostas pela epistemologia da prática, própria das políticas educacionais atuais, ao assumir um caráter espontaneísta para sua atividade, reduz seu saber profissional a uma mera aquisição de informações e dados que não ultrapassam o nível do senso comum, o que não lhe permite a apreensão das articulações históricas existentes entre o trabalho educativo e a apropriação do conhecimento socialmente elaborado. Um processo de formação que se funda, se dirige e se restringe ao trato instrumental de saberes, voltados para a sobrevivência na vida cotidiana, mediante uma atitude auto-reflexiva e individualizada poderá, no limite, contribuir para que o professor se torne um administrador de estilos de vida úteis para a sobrevivência (Scalcon, 2008, p.504).

Atualmente, convivem juntos pesquisadores que defendem a epistemologia da prática e outros que defendem a epistemologia da práxis, evidenciando o quão complexo é este tema e evidenciando as diferentes concepções sobre profissionalização docente no Brasil e no mundo. Entre eles destaca-se:

[...]epistemologia da prática como fundamento da profissionalidade do professor, representado pelo pensamento de Garcia et al., (2005), Perrenoud (1999), Tardif (2000) e Brzezinski e Garrido (2001). Entretanto, não menos vigorosa é a influência que sofrem as outras três produções (ARCE, 2001; FREITAS, 1999; WEBER, 2003) apoiadas numa perspectiva que toma a unidade da teoria e da prática como elemento fundante do conhecimento e da formação. Referimo-nos à aproximação que têm com a epistemologia da práxis, para a qual a teoria, sem nenhum privilégio, aprimora a prática mediante diálogo em que ambas assumem uma atitude crítica de permanente revisão. (SCALCON, 2008, p.21)

Entendemos a formação dos professores como aquela que ocorre desde os bancos escolares até o encerramento da vida profissional docente e que valoriza a reflexão sobre a prática. Entretanto não desconsideramos a importância da teoria e da criticidade do professor em sua prática pedagógica.

4.4.1. Saberes docentes

Tardif (2014) discorre sobre o conhecimento, a competência e a habilidade do professor, considerando seu saber heterogêneo e adquirido na sua vida pessoal e profissional. O autor considera na formação de professores o fato de que os docentes, diferente de outras profissões, durante sua vida acadêmica já tiveram diferentes experiências dentro da sala de aula e da escola.

Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação

universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo (TARDIF, 2014, p.20).

Tardif, por meio de seus estudos sobre a epistemologia da prática profissional do professor destaca três principais características dos saberes docentes, tais como:

A primeira característica é que os saberes profissionais docentes são temporais trazidos por sua história enquanto aluno dentro da escola. Considera também que as primeiras experiências na prática enquanto docentes são fundamentais para o desenvolvimento do sentimento de competência. Além disso, os saberes profissionais docentes vão se desenvolvendo durante toda a carreira “do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças” (TARDIF, 2000, p. 14).

A segunda característica é que os saberes docentes são plurais e heterogêneos porque provêm de diversas fontes (história de vida pessoal, cultura escolar vivenciada, conhecimentos disciplinares da graduação e conhecimentos didáticos e pedagógicos adquiridos da formação profissional).

E terceira e última característica dos saberes docentes, é que estes são personalizados e situados, pois cada professor “tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (TARDIF, 2000, p. 15). Além disso, estes saberes são personalizados porque estão relacionados a experiência e situação de trabalho de cada profissional.

Além destas três características dos saberes docentes, Tardif (2014) entende que os saberes se dão por diferentes meios e os classifica em: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Os saberes da formação profissional são aqueles obtidos na formação e inicial e continuada dentro de instituições de formação de professores. São saberes de formação científica e erudita que ao serem incorporadas na prática docente transformam-se em prática científica, ou seja, são saberes científicos e pedagógicos.

Os saberes disciplinares são saberes definidos e selecionados pela instituição universitária em forma de disciplinas escolares, advindos de vários campos de conhecimento trazidos da tradição cultural e de grupos sociais.

Os saberes curriculares são aqueles que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que os professores aprendem e utilizam em sua prática.

Os saberes experienciais são saberes específicos, obtidos no exercício da função docente e na prática profissional.

Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-criar. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (TARDIF, 2014, p. 39).

Entendemos que as formações continuadas devam considerar e valorizar os saberes docentes. No próximo capítulo discorreremos sobre o olhar de cada grupo envolvido na formação continuada de professores do AEE que atuam com alunos surdos.

CAPÍTULO V

PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresentaremos o percurso metodológico relativo à pesquisa empírica, realizada no município de São Bernardo do Campo.

Para estudar sobre a formação de professores do AEE para alunos surdos, a abordagem qualitativa possibilitou considerar diferentes aspectos de um grupo e uma região como “significados, significações, ressignificações, representações psíquicas, representações sociais, simbolizações, simbolismos, percepções, ponto de vista, perspectivas, vivências, experiências de vida, analogias” (NOGUEIRA- MARTINS E BÓGUS, 2004, p 48).

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

A seguir serão apresentados os aspectos relativos à proposta de formação continuada em São Bernardo do Campo, os instrumentos utilizados para coleta de dados, local para realização da pesquisa empírica, os sujeitos participantes da pesquisa e a análise e a discussão dos dados.

5.1. Proposta de formação continuada em São Bernardo do Campo

Com relação à proposta de formação de professores em São Bernardo do Campo, vimos que desde 1960 com o início do atendimento dos alunos da educação infantil houve uma preocupação com a contratação e formação de professores.

A *Proposta Curricular* de 2004, do município menciona que desde o ano de 1997 a formação continuada de professores em São Bernardo do Campo foi

concebida como importante para o desenvolvimento educacional do município (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004).

A Secretaria de Educação e Cultura tem investido na formação continuada dos educadores da rede municipal de ensino desde 1997, o que significa criar oportunidades para que eles adquiram formação teórica e possam refletir sobre a prática pedagógica, melhorando seu trabalho escolar (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004, p.19).

Podemos observar que esta última citação sugere a preocupação com a articulação entre a formação teórica e a reflexão prática na formação do professor deste município.

O primeiro estatuto do magistério em 1988, também retrata esta preocupação, apontando para a necessidade de investimento na formação e acompanhamento dos professores por meio da contratação do coordenador pedagógico que tinha diversas funções entre elas:

Promover sessões de estudos para atualização didático-pedagógica, intercâmbio de experiências e/ou abordagem de assuntos relacionados à Educação e que necessitem de um enfoque mais específico; promover, sem prejuízo para as atividades docentes, reuniões periódicas com professores para a avaliação do trabalho didático e levantamento de situações que reclamem mudanças de métodos e processos; orientar, através de reuniões e sessões de estudos, professores em início de carreira, quanto à elaboração do planejamento e execução do mesmo (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1998, s/n).

A Secretaria da educação, na Proposta curricular de 2004, definiu formação continuada como sendo:

o conjunto de ações voltadas para o desenvolvimento profissional dos educadores no exercício de suas funções, visando a construção de competências necessárias para o bom desempenho de seu papel, ou seja: capacidade para identificar e resolver questões envolvidas no trabalho pedagógico; autonomia para tomar decisões pedagógicas; capacidade de avaliar a própria atuação; participação coletiva na construção do Projeto Pedagógico Educacional da escola e interação cooperativa com a comunidade. Outro ponto importante a ser considerado na formação profissional, é o conhecimento específico do professor, que envolve saberes de naturezas distintas quanto a: processos de aprendizagem do aluno; conteúdos; conhecimento didático (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004, p. 20).

Observa-se nesta citação a consideração dos saberes docentes na formação continuada dos professores deste município.

A formação continuada para professores da Educação Especial ou da escola comum era oferecida de forma permanente ou pontual. As formações permanentes ocorriam em forma de palestras e cursos, através da contratação de assessoria externa; em horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) ou Reunião Pedagógica (R.P.); em reuniões das equipes técnicas para formação das equipes gestoras ou para devolutiva sobre o Projeto Pedagógico Educacional (PPE) de cada escola.

As formações pontuais ocorriam por meio de cursos, palestras específicas, com diferentes temas de curta duração, como os cursos realizados na unidade escolar e ministrados pelo profissional escolhido pela escola, consequentemente contratado pela Secretaria de Educação, chamado de “curso em parceria” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004).

Além disso, para o chamado curso em parceria observava-se as mais variadas indicações de profissionais e temas a serem discutidos nas escolas comuns e especiais, mas cabe destacar diferenças entre estas escolas. Em linhas gerais, nas escolas comuns, os temas mais solicitados para formação estavam relacionados às áreas de conhecimento, enquanto que nas escolas especiais as discussões e formações giravam em torno do tema deficiência. Não só os cursos em parceria que ocorriam pontualmente, mas a formação permanente na escola comum e especial girava em torno destas temáticas diferenciadas. Esta diferença de conteúdos formativos envolvendo a educação básica e a Educação Especial ainda hoje interfere na atuação dos professores que se acham despreparados para atuarem com alunos com deficiência, por não terem formação específica ou apresentarem dificuldade no trabalho com as áreas de conhecimento.

Em 2009 intensificaram-se as discussões sobre as novas orientações para o AEE, considerando o apoio ao Compromisso Todos pela Educação (2008) e o Plano de Ações Articulada- PAR (2009), que prevê o fornecimento de equipamentos para as salas de recursos multifuncionais e a formação

continuada de professores por meio de especialização sobre o AEE (GRAMANI, 2014).

Em 2010, 40 professores da rede iniciaram o curso de especialização sobre AEE, então oferecida pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) em parceria com a Universidade Federal do Ceará (GRAMANI, 2014).

Até 2009, quando mudou a gestão do município, as formações dos professores da Educação Especial ocorriam em cada escola especial ou centro de apoio, coordenados pelas equipes gestoras das escolas especiais, chefia da Educação Especial ou EOT, em HTPCs, R.P. ou reuniões pontuais.

Com relação aos professores que atuavam com alunos surdos, a lógica era a mesma e, em 2010, com o início da implantação do AEE para alunos surdos, passou a ocorrer uma formação específica para estes professores no Complexo Padre Aldemar Moreira (Educação Especial). Vale ressaltar que os professores que atuavam na escola para surdos continuaram a participar das formações na própria escola.

Os professores do AEE para alunos surdos participavam do HTPC (semanal e fora do horário de trabalho) no Complexo Padre Aldemar Moreira sob a coordenação de duas fonoaudiólogas da EOT. A atuação do fonoaudiólogo escolar no município é ampla, não se restringindo à formação de professores. Cariola (2004) em sua dissertação de mestrado sobre a história da fonoaudiologia escolar em São Bernardo do Campo menciona que há diferentes níveis de atuação deste profissional na Secretaria de Educação, atuando com as famílias dos alunos, com os professores, com as equipes gestoras das escolas e com as chefias, estabelecendo parceria e corresponsabilização pela efetividade do sistema educativo. Quanto ao papel do fonoaudiólogo educacional em São Bernardo do Campo, entende-se que:

[...] O papel de formador, como parceiro experiente das escolas que pauta sua ação na demanda e na identificação das necessidades formativas das escolas, realizando análise individualizada (por unidade) e coletiva (demais unidades da rede). Parceria experiente implica na competência para um olhar distanciado e crítico da realidade da escola sendo corresponsável, na busca de soluções que superem as dificuldades enfrentadas pela equipe escolar. Responsável pela análise dos problemas e necessidades da rede de ensino bem como

pela busca de soluções para tais questões. Deste modo, exige do profissional outro posicionamento para além do sujeito e seu distúrbio. Convoca-os a assumir uma visão ampliada, abrangente e diversificada não só da unidade escolar como de toda a rede municipal e das políticas públicas federais e municipais de Educação. (SÃO BERNARDO DOCAMPO, 2004b, p.2 apud CARIOLA, 2004, p.30).

As fonoaudiólogas responsáveis pela implantação do AEE para alunos surdos e pela formação dos professores especialistas escreveram um plano de formação a partir da demanda trazida pelas professoras. O plano de formação objetivava que as professoras compreendessem o funcionamento do AEE, refletissem sobre sua prática e atendessem com eficácia as demandas específicas de cada unidade escolar e dos alunos em questão. Nestas formações, os conteúdos abordados foram: anatomia e fisiologia da audição, exames e próteses, funcionamento do AEE, desenvolvimento linguístico do aluno surdo, o papel do professor do AEE, avaliação dos alunos atendidos, planejamento e plano de acompanhamento dos alunos, caracterização do trabalho no contraturno e do trabalho em parceria com o professor regente e ensino de língua portuguesa como segunda língua. No final do ano, foi elaborado em grupo um documento sobre todas as discussões realizadas e sobre o funcionamento do AEE até aquele momento. Cabe ressaltar que desde o início dos trabalhos formativos, formadoras e professoras entendiam a necessidade da participação de uma orientadora pedagógica do município para compor o grupo, mas era relatado pelas chefias que estas profissionais estavam com outras demandas.

Em 2011, a partir do documento elaborado em 2010, foi dada continuidade nesta formação, mas desta vez o grupo aumentou com a entrada de professores novos na rede e professores da escola para surdos EMEBE Neusa Bassetto, além da participação de uma psicóloga da EOT. Estas reuniões que ocorriam no HTPC e, portanto, fora do horário de trabalho, em 2010 passaram a ocorrer dentro do horário de trabalho (um grupo de manhã e outro de tarde) quinzenalmente, isto porque as professoras do AEE para alunos surdos passaram a fazer os HTPCs nas escolas comuns que tinham como sede administrativa.

A Secretaria indicou que os HTPCs dos professores do AEE fossem realizados nas escolas comuns, entendendo-os como professores da educação básica e não mais da Educação Especial (considerando que a Educação Especial transversaliza a educação básica).

Os temas abordados no ano anterior foram revisados e discutidos com mais profundidade, tais como: o funcionamento do AEE para alunos surdos, a parceria com a família e a escola, a diferença entre o atendimento para alunos surdos e sua relação ou não com o grau de perda auditiva, ensino da língua portuguesa como segunda língua e proposta de escola polo para atendimento de alunos surdos.

Cabe ressaltar que nem todos os professores do AEE para alunos surdos apresentavam fluência na Libras, não favorecendo o trabalho com o aluno surdo. Assim, estes professores atendiam os alunos com perdas auditivas moderadas em forma de itinerância em diferentes escolas do município.

No final do ano foi elaborado um novo documento com fechamento das discussões ocorridas durante o ano que, posteriormente, transformou-se em documento orientador para a rede e pode ser encontrado *online* no portal da educação. Observa-se novamente que o município está em consonância com a política de formação do MEC promovendo o curso de aperfeiçoamento oferecido por ele na modalidade da educação à distância.

Além disso, foi encaminhado para uma gestora da Secretaria da Educação uma avaliação dos trabalhos realizados, apontando para a proposta de criação de escola polo, a continuidade da formação dos professores do AEE para alunos surdos em horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e a contratação de assessoria externa para ampliar os estudos sobre língua portuguesa como segunda língua.

O ano de 2012 foi iniciado com a implantação das escolas polo e novos professores da Educação Especial nesta ação, sem formação continuada oferecida pela Secretaria. Entre os novos professores, ingressaram professores surdos para compor o grupo.

É importante que os surdos tenham professores surdos na sua educação para que possam construir uma imagem positiva da surdez, pois a construção da subjetividade do ser surdo depende, fundamentalmente, da relação que eles estabelecem tanto com seus pares quanto com os ouvintes (LODI, 2005, p. 419).

Assim, cada professor do AEE participava das formações em HTPC em cada escola polo. As formações em horário de trabalho passaram a ocorrer a partir de assessoria externa e não mais pela EOT. No primeiro semestre foi contratada a assessoria de uma professora universitária, conceituada na área da educação de surdos para a formação sobre língua portuguesa como segunda língua. Nesta formação ministrada pela professora/ assessora, os professores puderam estudar sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa para surdos, verificar boas práticas e socializar suas práticas. Quanto às formadoras da EOT, puderam participar desta assessoria como ouvinte depois de uma solicitação formal a chefia da Educação Especial, pois neste momento não tinham mais o papel de formadoras deste grupo em específico, mas sim o de dar o suporte para as escolas polo como um todo e a partir da demanda da escola.

Em 2013, novamente novos professores compuseram o quadro de trabalho do AEE para alunos surdos. A chefia da educação especial organizou reuniões com fonoaudiólogas e psicólogas da EOT referência das escolas polo, para discussão sobre o acompanhamento das mesmas e das professoras do AEE para alunos surdos. Pontuou-se a necessidade da participação das orientadoras pedagógicas nestas discussões e foram organizadas reuniões entre a chefia da Educação Especial e técnicas referência das escolas (fonoaudióloga, psicóloga (o), orientadoras pedagógicas), equipes gestoras das escolas polo, professoras do AEE para alunos surdos e duas representantes da escola para surdos. Depois de muita discussão sobre o plano de trabalho deste agrupamento com todos os participantes, passou-se a discutir sobre o trabalho em parceria com o professor regente, a fim de identificar as práticas realizadas e buscar um trabalho coeso entre os professores das diferentes escolas polo. No final do ano, foi elaborado um documento com as discussões preliminares. Atualmente a ação de parceria entre professor regente e professor do AEE

para alunos surdos, concretizada diariamente nas escolas polo e nas salas que têm alunos surdos, é denominada ação mediadora (mediação).

Neste mesmo ano, iniciou-se uma formação para professores do AEE, na modalidade da educação à distância, sob coordenação de dois psicólogos da EOT.

Em 2014 foi realizada nova atribuição de escolas aos técnicos da EOT, ficando uma fonoaudióloga para o acompanhamento de escolas polos e da escola para surdos e as outras escolas da rede municipal foram divididas para os outros técnicos da equipe. Esta fonoaudióloga passou a fazer observações frequentes nestas escolas, com o objetivo de identificar a organização dos AEEs para alunos surdos em cada escola polo propondo diretrizes gerais. Além disso, foram estudados os documentos do Ministério da Educação sobre AEE para alunos surdos, junto com equipes gestoras das escolas polo e chefia. No final do ano a compilação deste trabalho foi apresentada no Seminário de Educação Inclusiva do município.

Ao analisarmos as ações formativas específicas propostas para os professores do AEE, vimos que ocorreram com maior frequência em 2010 e paulatinamente foram extintas até 2014. As formações coletivas para todos os professores (professores regentes e todos os professores do AEE de diferentes públicos alvo) dentro da escola comum (HTPC e R.P.) iniciaram em 2011 mostrando um investimento formativo nas formações coletivas de professores e dentro do espaço escolar.

A partir da análise desta trajetória podemos observar ano a ano diferentes organizações para a formação do professor do AEE para alunos com surdez, mostrando uma preocupação com o acompanhamento destes professores, mas sem perspectiva de continuidade.

A fim de apresentarmos um panorama mais detalhado sobre a formação continuada dos professores do AEE para alunos surdos, buscamos por meio de questionários apresentados para professores, formadores e gestores da Secretaria de educação coletar maiores informações sobre este processo. A

seguir, apresentaremos os procedimentos realizados para a coleta de dados em unidades educacionais do município.

5.2. Instrumento de coleta de dados

O questionário foi utilizado para coletar informações sobre os participantes do processo formativo dos professores do AEE para alunos surdos.

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo (MARCONI e LAKATOS, 2010, p.184).

A entrevista, o formulário e o questionário são técnicas que se mostram “bastante úteis para obtenção de informações acerca do que a pessoa sabe, crê ou espera, sente ou deseja, faz ou fez, bem como a respeito de suas explicações ou razões para quaisquer das coisas precedentes” (SELLTZ, 1967, p. 273 apud GIL, 2010, p.103).

Os questionários foram compostos por questões abertas, possibilitando espaço para amplas colocações.

As perguntas abertas, também chamadas de livres são aquelas que possibilitam o participante responder livremente emitindo sua opinião por meio de linguagem própria, proporcionando uma investigação profunda e precisa (MARCONI e LACATOS, 2010, p. 187).

Os questionários apresentados para professores do AEE para alunos surdos, chefia da Educação Especial e formadores da EOT apresentam um total de dez questões e para as equipes gestoras de escolas polo há oito questões. No geral são as mesmas questões, objetivando a comparação entre elas e outras específicas em relação ao cargo ocupado, vivências coletivas e individuais de cada grupo funcional. Os modelos dos questionários utilizados para cada grupo se encontram no apêndice.

Observa-se que foram enviados 37 questionários e como mostra a tabela a seguir, foram respondidos 23 questionários. “Em média, os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução”

(MARCONI E LAKATOS, 2010, p.184), mas no caso desta pesquisa os questionários a entrega alcançou 62%.

Tabela 3: Número de questionários entregues para pesquisa e número de questionários respondidos

Participantes da pesquisa	Número de profissionais que receberam o questionário	Número de participantes que responderam o questionário
Professoras do AEE para alunos surdos	19	10
Gestoras da Secretaria de educação	4	3
Equipes gestoras	11	7
Formadoras da EOT	3	3
Total	37	23

Fonte: tabela elaborada pela autora, 2015.

A pesquisadora fez contato telefônico para agendamento de reunião com os participantes para apresentar a pesquisa e convidar para a participação. Antes da distribuição dos questionários foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice1) para cada participante para informar sobre a pesquisa a ser realizada e garantir o sigilo e a privacidade das informações, de acordo com os preceitos éticos da Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466 de 2012.

Para a Secretaria de Educação foi entregue a solicitação de autorização de pesquisa (apêndice2) e, depois de sua autorização, foi iniciada a entrega dos questionários aos participantes da pesquisa.

Com relação aos questionários, estes foram entregues para as participantes no respectivo local de trabalho, sendo que para as professoras e equipes gestoras o questionário foi entregue nas escolas polo, para a EOT o questionário foi entregue no Complexo Padre Aldemar Moreira, com exceção de uma participante que estava de licença médica e entregamos em sua casa. Para a gestão da Secretaria de educação o questionário foi entregue na sede da Secretaria.

Foi estabelecido um prazo de 30 dias para devolução do questionário respondido e depois a pesquisadora combinou nova data para receber os questionários nas sedes de trabalho já citadas anteriormente. Para algumas participantes foi necessário um prazo de mais 15 dias para entrega o que foi concedida e então agendada nova data de entrega.

5.3. Sujeitos participantes da pesquisa

No que se refere à seleção dos sujeitos participantes da pesquisa para responderem o questionário, foram utilizados alguns critérios tais como:

- Ser funcionário público da rede municipal;
- Atuar com alunos surdos;
- Ser professor do AEE para alunos surdos atuando em escolas polo para alunos surdos;
- Ter participado do processo de formação específica para professores do AEE para alunos surdos no período de 2010 a 2013 e atuado na rede municipal de ensino até 2014 (data da entrega do questionário).

Durante o período de 2010 a 2014 houve uma mudança no quadro funcional da rede de ensino com a ocorrência de aposentadorias ou exonerações. Utilizamos como critério de exclusão de sujeitos da pesquisa, aqueles que não faziam mais parte da rede de ensino do município pelos motivos citados anteriormente.

A seguir, na tabela quatro, apresentamos a síntese dos dados referentes a formação dos participantes da pesquisa.

Tabela 4- Formação das participantes da pesquisa.

	Formação inicial	Pós- graduação (strictu ou lato sensu)	Ano que inicia a atuação com alunos surdos	Ano de ingresso na rede de ensino do município de São Bernardo do Campo
Professoras do AEE para alunos	-graduação em pedagogia; -habilitação em	-pós- graduação lato-sensu em cursos variados entre eles:	-1980 a 2000	-1990 a 2000

surdos	audio comunicação.	-psicopedagogia clínica e institucional; -Libras; -educação inclusiva; -AEE; -neuropsicopedagogia -educação especial.		
Formadoras da EOT	-graduação em fonoaudiologia; -graduação em psicologia.	-pós-graduação lato sensu em diferentes cursos como: -formação de educadores; -gestão escolar; -educação inclusiva.	-2000	-1990 a 2000
Equipes Gestoras das escolas polo	-graduação em pedagogia.	-pós graduação lato sensu em cursos diversos como: -educação inclusiva; -educação infantil; -gestão escolar; -mídia na educação; -psicopedagogia clínica e institucional. -pós- graduação strictu-sensu (mestrado) em: rado) em gestão e práticas educacionais.	-década de 2000.	-1990 em diante
Gestoras da Educação Especial	-graduação em pedagogia	-pós- graduação lato sensu em diferentes cursos tais como: -psicopedagogia; -gestão escolar; -neuropsico pedagogia clínica; -educação especial; -educação inclusiva; - literatura infanto-juvenil; - AEE.	-1990 a 2000.	-1990 a 2000

Fonte: tabela elaborada pela autora, 2015.

Observa-se que todos os participantes apresentam graduação em pedagogia com exceção das técnicas da EOT que apresentam graduação específica em fonoaudiologia e psicologia. Em relação a especialização, observa-se a ocorrência desta formação continuada merecendo destaque a área de educação inclusiva.

Com relação ao tempo de atuação na rede de ensino do município estudado observamos que as professoras e equipes gestoras atuam por mais tempo, desde a década de 1990 e as formadoras da EOT e Equipes gestoras desde a década de 2000.

Em relação ao tempo de trabalho com alunos surdos temos que todos os participantes em linhas gerais iniciaram seu trabalho na década de 1980 e 1990.

Entendemos então que todos os participantes tem formação em educação seja pela graduação, seja pelo tempo de atuação na secretaria de educação, como é a situação da EOT. A graduação em pedagogia predomina dentre os participantes. Entendemos também que os participantes são profissionais que se preocupam com a sua própria formação continuada, visto a participação em cursos de especialização. Observamos também que os participantes da pesquisa atuam na rede de ensino e trabalham na educação de alunos surdos, na sua maioria há mais de vinte anos.

5.4. Análise da coleta de dados

A análise dos dados não foi uma tarefa simples visto a abundância dos dados coletados e a complexidade do assunto. Para tanto, organizamos os dados com base na discussão trazida por Bardin (1977). A autora entende por análise de conteúdo “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38).

Com relação aos questionários respondidos buscamos seguir as etapas de pré- análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação (BARDIN, 1977).

Na pré- análise organizamos o material por meio da leitura flutuante em que tomamos contato com todo o material a ser analisado. Logo após

estabelecemos um recorte para a seleção dos materiais que trataríamos na pesquisa e conjuntamente fomos buscando elaborar hipóteses, suposições sobre o tema por meio dos materiais selecionados. Em seguida passamos a sistematizar as informações coletadas na pré- análise e tratar os resultados buscando propor inferências para posterior interpretação. (BARDIN, 1977).

O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (BARDIN, 1977, p. 101).

A pré- análise dos dados dos questionários foi uma fase longa e minuciosa. Inicialmente houve várias leituras de todo o material e em seguida foram confeccionadas algumas tabelas para facilitar a exploração dos dados. Primeiramente fizemos uma tabela com as respostas de cada grupo em separado, depois fizemos uma tabela agrupamento todos os grupos em relação a cada questão (no caso de questões semelhantes). Depois buscamos relacionar as respostas dos diferentes participantes para obter unicidades, semelhanças e diferenças entre elas.

Em posse destas informações, buscamos estabelecer categorias a partir das respostas das participantes. Vimos que as respostas giravam em torno do tema formação continuada e a partir disto elencamos quatro categorias principais: necessidades formativas do professor do AEE para alunos surdos; ações formativas; avaliação do processo formativo e desafios e perspectivas na formação de professores. Assim, passamos a relacionar as informações dos questionários a partir destas quatro categorias, fazendo a análise das mesmas.

5.4.1. Necessidades formativas do professor do AEE para alunos surdos

O levantamento de necessidades formativas é uma estratégia que leva em conta os saberes e necessidades dos professores para o planejamento da ação formativa. Tardif (2014) traz muitas contribuições em relação aos saberes docentes e pontua que a formação do docente ocorre desde o primeiro contato com a escola enquanto aluno até a formação vivida por toda a vida docente. Entendemos que todo este percurso formativo deva ser valorizado, mas nesta pesquisa abordaremos a formação continuada com mais detalhamento por se tratar da necessidade dos docentes de escolas públicas, participantes da mesma.

Ainda embebidas com a contribuição de Tardif (2014) sobre os saberes docentes, cabe neste momento também destacar que os professores do AEE para alunos surdos que atuam neste município, são especializados e apresentam muitos anos de experiência como professores da Educação Especial. Para a formação continuada destes professores seria importante considerar os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais.

As Secretarias de Educação identificam as necessidades formativas dos professores dentro das escolas. O momento do levantamento de necessidades formativas é muito importante para a reflexão sobre o trabalho e a conscientização de valores; crenças; posições ideológicas, políticas, éticas, científicas e pedagógicas que norteiam a ação do professor (GATTI, BARRELLO e ANDRÉ, 2011).

[...] o diagnóstico das necessidades do professorado é uma das funções que todo o Centro de Professores deve desenvolver para assegurar uma oferta de formação ampla, flexível e planeada, que corresponda na medida do possível às solicitações dos professores em matéria de conhecimento, destrezas ou atitudes. (GARCIA, 1992, p. 67).

No município estudado, foi observado que o levantamento das necessidades formativas é um momento que geralmente é considerado nas formações coordenadas pela EOT e pela equipe gestora. Sendo assim,

consideramos que os participantes da pesquisa estavam familiarizados com esta ação.

A seguir abordaremos as temáticas que foram destacadas pelos participantes a partir da análise dos dados dos questionários.

As temáticas para formação continuada para professores, sugeridas por todos os participantes desta pesquisa, foram muitas e para uma organização didática, buscamos dividi-las em dois grupos, sendo estes: temas relacionados à “surdez” e temas relacionados à “educação”.

Dos temas relacionados à surdez temos: educação de surdos; bilinguismo; pedagogia surda; aprendizagem do aluno surdo; Libras; Língua portuguesa para alunos surdos; AEE em Libras, de Libras e de Língua Portuguesa; escola bilíngue; concepção de surdez; escola polo; implante coclear e sistema FM. A necessidade de estudos sobre esses temas demonstra o quão recente e complexa se mostra a educação de surdo nas escolas polo.

Dos temas relacionados à educação temos: currículo, metodologia, didática, avaliação, prática pedagógica em escola inclusiva, trabalho em parceria, desenvolvimento infantil, linguagem e comunicação.

Cabe mencionar que no geral os professores do AEE para alunos surdos, destacaram como necessidades formativas, assuntos que se referem à surdez e os formadores aos temas relacionados à educação. No entanto, professores do AEE para alunos surdos e equipes gestoras das escolas polo entendem como necessária uma formação que aborde os seguintes temas: escola bilíngue, bilinguismo, AEE e educação de surdos incluídos na escola comum, evidenciando a dificuldade em atender a nova demanda a partir da *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* de 2008, que norteia as ações deste município.

Há necessidade de formação e aprimoramento em relação ao bilinguismo preconizado, mas longe de se tornar realidade. (P2)¹⁰

¹⁰Para preservar a identidade dos sujeitos, os informantes serão identificados pelas seguintes letras: P (professor do AEE para alunos surdos), EOT (formadores que fazem parte da Equipe

5.4.1.1. Bilinguismo

Ao abordarmos sobre bilinguismo é importante que possamos considerar os vários conceitos e entendimentos sobre este tema. Megale (2005) discorre sobre o aspecto multidimensional do bilinguismo e as categorias da educação bilíngue.

Considerando o quadro de alunos surdos que frequentam as escolas polo do município estudado e as seis dimensões do bilinguismo descritas por Megale (2005), entre elas a: competência relativa, organização cognitiva, idade de aquisição, presença ou não de indivíduos falantes da segunda língua no ambiente, status das duas línguas e identidade cultural, podemos dizer que: com relação à competência relativa, maioria dos alunos surdos que se matriculam na educação infantil e ainda com mais frequência no ensino fundamental, apresentam dificuldade nesta competência, pois muitas vezes não se expressam por meio da língua de sinais.

Quanto à dimensão da organização cognitiva, observa-se que ao entrar na escola os alunos passam a aprender a língua de sinais e na terapia fonoaudiológica a comunicação oral, sendo que por vezes ocorre o que é chamado de aquisição bilíngue composta (aquisição de duas línguas ao mesmo tempo).

Com relação à terceira dimensão que se refere à idade de aquisição identificamos que os alunos das escolas polo apresentam o bilinguismo na subcategoria infantil e simultâneo, porque a maioria passa a aprender as duas línguas antes da adolescência, quando ingressam na educação infantil ou ensino fundamental I.

No que se refere à quarta dimensão, que aborda o uso das duas línguas, identificamos a presença da subcategoria denominada exógena, onde a língua pode ou não ser usada institucionalmente, isto porque os alunos surdos matriculados na escola polo (escola comum), aprendem a Libras quando

de Orientação Técnica), EG (formadores que fazem parte das equipes gestoras das escolas polo) e G (gestores da Secretaria de educação envolvidos na formação dos professores do AEE para alunos surdos).

entram na escola, mas mantém contato com seus colegas surdos na escola ou em encontros pontuais com professor surdo, mas no geral estão imersos em ambiente onde a língua oral é mais utilizada.

A quinta dimensão diz respeito ao status das línguas. Observamos que muitas vezes ocorre um bilinguismo aditivo, onde as duas línguas são valorizadas, mas isto não quer dizer que é efetivo. A primeira língua (língua de sinais) na educação de surdos deveria ter um status maior para o seu desenvolvimento global.

Cabe ao professor do AEE durante o atendimento de mediação levar o aluno a realização das atividades propostas através do uso da Libras e imagens para a compreensão do significado. Vale ressaltar que o aluno da inclusão não sabe e muitos não aceitam a Libras. Não adianta apenas interpretar, tem que dar significado a cada sinal. Com isso o aluno está aprendendo a 1º e a 2º língua ao mesmo tempo (P9).

Com relação à última dimensão que trata da identidade cultural, observamos o bilinguismo bicultural onde o aluno surdo matriculado na escola polo, poderia se identificar e se reconhecer nos dois grupos culturais. Vale considerar que, os alunos nas escolas polo, têm contato com outros surdos em sala de aula e em momentos pontuais com professor surdo.

O maior problema que encontro nesse aluno surdo que está incluído, é sua defasagem linguística. O que ocasiona uma demanda maior de tempo para a significação dos conteúdos trabalhados (P8).

Em linhas gerais, a partir das dimensões trazidas por Megale (2005) os alunos surdos que se matriculam na escola polo, estão aprendendo as duas línguas na infância, no entanto isto não ocorre desde o nascimento como os ouvintes e nem como pode ocorrer com surdos de pais surdos. Também, muitas vezes não tem possibilidade de convívio com outros surdos para adquirir a primeira língua, interferindo na aprendizagem da segunda língua. No entanto, levando em conta as dimensões do bilinguismo apontadas por Megale (2005), temos que considerar que estes alunos também estão imersos no bilinguismo dentre suas possibilidades e dimensões.

Soma-se a problemática dos diversos entendimentos sobre bilinguismo e de suas várias dimensões, a necessidade de considerarmos as categorias da educação bilíngue. Megale (2005) estabelece três categorias sendo a da intensidade, a do objetivo e a do status, discutidas no capítulo três. Observamos que nas escolas polo com relação à intensidade temos um bilinguismo transacional em que a língua de sinais muitas vezes é utilizada para facilitar a aprendizagem da língua portuguesa utilizada pela maioria dos alunos.

Quanto à categoria objetivo, as duas línguas são utilizadas como meio de instrução.

Uma das problemáticas que vejo no trabalho com surdos é que a Libras não tem espaço de equidade, pois as demais turmas não tem acesso a Libras (P2).

Quanto a categoria status, observamos a relação de embate entre a língua de importância primária e de importância secundária na educação. Nas escolas polo, por ser uma escola basicamente constituída por ouvintes, com a exceção de salas que contemplam alunos surdos, a instrução é estabelecida por meio da linguagem oral e por conseguinte a didática, o currículo, o planejamento levam isto em consideração.

Ainda não temos língua de sinais prevista no currículo (P4).

No entanto, a partir das categorias apontadas por Megale (2005), podemos dizer que a escola polo oferece uma educação bilíngue.

A questão então se apoia em o que entendemos por bilinguismo e quais dimensões e categorias entendemos como a mais adequada para o ensino e aprendizagem dos alunos surdos que se matriculam na escola polo. Dada a complexidade da discussão sobre bilinguismo e educação bilíngue fica explícita a necessidade da formação continuada dos professores da Educação Especial e todos os envolvidos sobre o tema e a clareza do seu significado para cada educador e gestor da educação.

Eu penso que eu preciso estudar AEE para conhecer melhor este trabalho. [...] se possível gratuito com intérprete eu faria esse curso de pós. (P10)

[...] o MEC fala do AEE em libras e do AEE de libras, é necessário que o professor entenda claramente qual é o seu papel. (EG5)

5.4.1.2. Escola polo

A educação bilíngue na escola polo, bem como o funcionamento do AEE neste espaço, são temas que merecem atenção nas formações continuadas em função de sua complexidade e de seu ineditismo, tendo em vista que a inclusão de todos os alunos nas escolas comuns, o fechamento de escolas especiais e o Atendimento Educacional Especializado, estabelecido na *Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) e pela *Resolução nº4* (2009).

Entre a proposição de uma política ou de uma lei e sua efetiva implantação há um longo caminhar e os educadores que estão vivendo este processo estão participando de um momento histórico de transição. Neste momento, vemos a escassez de estudos sobre o tema, tendo como exemplo o balanço de produções apresentado nesta pesquisa e observamos a importância do processo de reflexão e ação apontado por Schon (1992) para que os próprios professores possam por meio da reflexão na ação buscar respostas ou pelo menos hipóteses para resoluções de problemas. Vemos que, mais do que nunca, em função do ineditismo das questões envolvidas no trabalho com surdo na escola comum, é importante que o professor busque refletir sobre sua prática.

Especificamente no que diz respeito à pessoa com surdez, que sejam avaliados os documentos oficiais de São Bernardo, uma vez que já contemplam as orientações do MEC e se formatarem encontros que proporcionem aos profissionais envolvidos, mecanismos e estratégias de trabalho capazes de atender e respeitar o direito de aprendizagem, bem como as necessidades educacionais individuais de cada educando. (P4)

A formação continuada deve considerar todo o histórico de formação de professores baseados na racionalidade técnica que nos dias atuais traz

resquícios na prática do professor na busca de implantação de técnicas pré-estabelecidas. É também fundamental considerar a importância da reflexão e ação do professor apontadas por Schon (1992) abarcadas na racionalidade prática, mas também as discussões trazidas por Freire e Dewey abordadas por Diniz- Pereira (2014) quanto a racionalidade crítica, onde o professor é visto como um pesquisador dentro de um determinado contexto sociohistoricocultural que busca a modificação social.

Ainda sobre educação inclusiva para alunos surdos (escola polo), a partir dos estudos de Campos (2013), podemos dizer que a inclusão que está se configurando em São Bernardo do Campo pode ser chamada de Inclusão bilíngue/ cultural em que surdos estudam junto com ouvintes e se busca atender as questões estabelecidas frente a cultura surda inclusive no que se refere as práticas pedagógicas.

5.4.1.3. Pedagogia surda

Durante a análise dos dados do questionário observou-se que uma professora utilizou o termo pedagogia surda no que se refere à necessidade formativa.

Há necessidade de formação e aprimoramento no que se relaciona a Pedagogia Surda que é um tema bastante abordado atualmente. (P3)

No que se refere à pedagogia surda pode-se dizer que,

um dos primeiros autores a utilizar o termo “pedagogia surda” foi Skliar (1999). De acordo com ele, nessa prática, as identidades, a língua sinalizada, a história, as tradições, os valores e traços culturais, enfim, todo arcabouço que faz dos surdos um povo, uma nação, é o centro das reflexões; tudo isto é compreendido pelo ponto de vista da diferença. Assim sendo, o surdo é percebido como um sujeito completo e complexo e não como uma pessoa deficiente. Ainda que a “ausência de audição” não seja completamente ignorada, a “pedagogia surda” valoriza aquilo que o surdo possui: uma cultura visual rica e profícua (DIGIAMPIETRI e MATOS, 2013, p. 44).

Vimos no depoimento e na citação que pedagogia surda é um termo que tem sido usado, principalmente na atualidade para apontar a necessidade de se considerar as especificidades da educação do surdo, sobretudo com relação à pedagogia quando os alunos surdos estão matriculados em escola comum/polo geralmente planejada e organizada para a maioria dos alunos ouvintes. Este é um tema que merece estudos mais pormenorizados mesmo porque podemos questionar se o problema está em ter uma pedagogia específica para surdos ou uma escola que consiga contemplar as necessidades pedagógicas de todos os alunos.

5.4.1.4. Estudos sobre a Língua brasileira de sinais

No que se refere à necessidade formativa dos professores do AEE para alunos surdos, sobre Libras e sua fluência podemos dizer que alguns professores do AEE são fluentes, entre eles os professores surdos que compõem o AEE. Vale considerar que no edital de concurso público para professores de Educação Especial, não havia como critério de seleção a fluência em Libras.

Há necessidade de formação e aprimoramento em língua portuguesa e Libras avançada ou intermediária. (P7)

A formação para professores do AEE para alunos com surdez é necessária e imprescindível. Letramento para surdos, Libras como primeira língua e Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, resumindo, é primordial a discussão de currículo, metodologias, didáticas e avaliação para alunos surdos, tanto na perspectiva da inclusão escolar como da educação bilíngue para surdos envolvendo não só os professores de AEE pessoa com surdez, mas todos os profissionais das unidades escolares e aqueles que acompanham as mesmas. (EOT1)

Acredito que a formação deva ser constante para todos os profissionais, inclusive o professor do AEE. Especificamente para o AEE, penso que é preciso investir na fluência em Libras e em formação sobre educação para surdos, currículo e trabalho pedagógico na perspectiva da educação inclusiva. (EG2)

A formação em Libras para os professores do AEE que atuam com alunos surdos se mostra fundamental, não sendo possível imaginar este profissional sem esta formação. Os depoimentos citados anteriormente

mostram que esta demanda é observada pelos formadores e pelos professores. A necessidade de formação em Libras para os professores e educadores que atuam com alunos surdos está embasada entre outros documentos, como no decreto nº7.387 de 2010, que aponta a necessidade de valorização da língua e da necessidade da promoção da mesma pelo poder público (BRASIL, 2014a). Desta forma, a Secretaria da Educação tem um papel fundamental da proposição de formação continuada em Libras para todos os professores de forma permanente e não com cursos pontuais.

A formação deveria ser continua e de acesso a todos. (P6)

[...] deveria ser oferecido aos professores do ensino regular uma capacitação por profissionais que atuam na surdez, D.I., D.V., condutas típicas. (P9)

5.4.1.5. Ensino da língua portuguesa como segunda língua

Com relação à língua portuguesa como segunda língua, é uma necessidade formativa do professor segundo depoimento deles mesmos e seus formadores. Em 2012 foi realizada uma formação específica sobre língua portuguesa como segunda língua (L2) por meio de assessoria contratada, mas como vemos a seguir, o tema precisa de constante estudo e reflexão.

A formação para os professores do AEE é extremamente necessária para qualificar o trabalho com as crianças surdas. Os estudos devem pautar-se nas questões referentes à: bilinguismo, alfabetização/letramento dos surdos, critérios para avaliação e currículos de Libras e L.P. (L2). (EG4)

A formação sobre língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos é uma demanda de formação continuada, mas também como aponta Soares (2013) uma necessidade da formação inicial dos professores que atuam na área da educação bilíngue para surdos.

5.4.1.6. Estudos sobre trabalho em parceria e prática pedagógica

As equipes gestoras e uma professora também apontaram como necessidade formativa para os professores do AEE para alunos surdos os

seguintes temas: prática pedagógica e o trabalho em parceria. Com relação à prática pedagógica observa-se que o professor da Educação Especial ao longo dos anos atuava de na escola como regente. O trabalho em parceria e, principalmente o de mediação, como ocorre neste município é uma nova ação que necessita de discussão e reflexão.

Na minha opinião acho importante a formação continuada desse profissional para o aprimoramento da sua prática no AEE. (P5)

Uma vez que a maioria desses profissionais vem de uma experiência diferente do trabalho no regular (trabalhavam em escolas apenas de alunos surdos) é preciso formação e discussão para melhorar o atendimento desses alunos no ensino regular. (EG6)

[...] sempre é importante a formação continuada, quer no aprimoramento na fluência em Libras, no ensino de Português como Segunda Língua, além da discussão sobre mediação X cogestão e outros temas que o grupo sentir necessidade. (EOT2)

Esta nova prática do professor do AEE está relacionada com o trabalho em parceria, chamado de mediação, realizado na sala de aula juntamente com a professora regente.

[...] aspecto que dificultou e dificulta ainda o trabalho com alunos com surdez é necessidade de dupla regência. O trabalho em parceria entre profissionais, a meu ver, necessita de um investimento formativo pois se estes profissionais não conseguem trabalhar juntos o processo está comprometido. (EG7)

O trabalho em parceria do professor da Educação Especial e professor regente no município tem sido discutido ao longo dos últimos anos. Em 2008, em São Bernardo do Campo, há registro de discussão sobre ensino colaborativo com professores da Educação Especial que atendiam em sala de recursos. (GRAMANI, 2014).

Em 2009, a Resolução CNE/CEB nº04/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e aponta para a parceria e articulação entre professores da Educação Especial (professores do AEE) e professores da escola regular (BRASIL, 2009).

Depois de muitos estudos e discussões, em 2010, a Secretaria de Educação define o ensino colaborativo como sendo um atendimento oferecido pelo professor de AEE em parceria com o professor regente por meio da elaboração conjunta de um plano de trabalho para atuação dentro de sala de aula (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2010b). Está previsto que o ensino colaborativo seja realizado em momento específicos da rotina por meio da parceria entre professor da Educação Especial e do professor do regular, sendo que esta ação não pode ser confundida como a de um estagiário de apoio à inclusão e nem com um professor exclusivo a apenas um aluno (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2010).

Durante as formações coordenadas pela EOT, Gramani (2014) aponta que os professores da Educação Especial referiram que havia pouco subsídio teórico para embasar o ensino colaborativo nas escolas necessitando de formação continuada que considere a tematização de prática para socializar boas experiências.

Alpino (2008) [...] ressalta que os profissionais especializados, assim como os professores, também precisam de capacitação específica para prestar consultoria escolar no ensino regular, haja vista sua formação voltada historicamente ao atendimento clínico ou em instituições especializadas de educação e por ser a colaboração uma estratégia de suporte que surge da necessidade crescente de apoio aos professores para o atendimento da diversidade de alunos incluídos na classe comum. Refere ainda que os professores especializados estão preparados para atuar com as crianças e não para prestar consultoria a outros professores (GRAMANI, 2014, p.22).

Observa-se que a parceria entre professor da Educação Especial e o professor da escola comum ainda está sendo pesquisada inclusive em relação a sua nomenclatura e tem apresentado vários nomes entre eles: ação colaborativa, professor interlocutor, mediação, entre outros.

Com relação aos alunos surdos, em 2007 o MEC aponta a necessidade da parceria entre professor de língua portuguesa e professor do AEE em Libras junto ao professor da escola comum para favorecer o ensino e aprendizagem da língua portuguesa escrita e da Libras de forma contextualizada (BRASIL, 2007). No município estudado os professores do AEE para alunos surdos, além do trabalho no contraturno (AEE em Libras, AEE de Libras e AEE de Língua

portuguesa) como indica o MEC, também atuam numa ação colaborativa de forma sistemática. Quando buscou-se a implantação do AEE para alunos surdos no município, por meio de reuniões formativas com as professoras do AEE para alunos surdos em 2010 e 2011 avaliou-se que era fundamental a presença cada vez mais frequente dos professores do AEE dentro da sala de aula para ação colaborativa com o professor regente. Desta forma, os professores se dividiam entre ações durante o período de aula e contraturno. Além disso, o MEC e as legislações apontam a necessidade da presença de um intérprete ou tutor em sala de aula que frequentam alunos surdos.

Vemos também que há uma linha tênue entre o que o professor do AEE para alunos surdos executa neste município enquanto mediador e o que faz um intérprete educacional. Sendo mais próximo ao papel de um intérprete educacional, não caberia então a contratação de tais profissionais? O papel do professor do AEE para alunos surdos precisa ser estudado em relação a todos os aspectos e neste caso em relação à atuação junto ao professor regente. Entendemos que esta discussão ainda merece maior detalhamento, mas não vamos nos aprofundar em função dos limites da pesquisa.

O depoimento da gestora se seguir ilustra o que levou o professor do AEE a atuar como mediador.

São Bernardo assumiu para si o desafio da Política de educação Inclusiva de acordo com as orientações do MEC, no entanto, frente a seu percurso e estrutura anterior realizou as adaptações possíveis, como no caso, dos professores de Educação Especial habilitados em deficiência auditiva que passaram a atuar no Atendimento Educacional Especializado para alunos com surdez. O “bônus” desta opção é contar com um corpo docente com conhecimento e atuação acumulada na especificidade, o “ônus” é a transformação do professor da Educação Especial em um profissional de recursos e apoios aos alunos com surdez na rede comum de ensino. (G2)

Vale considerar que o MEC orienta que o AEE seja realizado em três momentos (em Libras, de Libras e em língua portuguesa), que a ação colaborativa do professor do AEE seja realizada em momentos pontuais e sobre a indicação do intérprete ou interlocutor para a atuação em sala de aula com o professor regente. Assim, o município fez uma modificação na proposta

do MEC a partir dos profissionais que já tinha em seu quadro do magistério, propondo uma ação colaborativa/ mediação dentro do período de aula diário e a manutenção dos três momentos do AEE e a não contratação de intérprete para o trabalho em sala de aula.

Os professores participantes desta pesquisa referem que a parceria com o professor regente tem sido positiva exceto nos casos que o professor regente não tem disponibilidade e aceitação para este trabalho conjunto. Avaliam como adequada esta forma de atuação.

O trabalho diferenciado de acordo com a disponibilidade e aceitação de cada professor. O interesse ou aceitação da coordenação é muito importante no desenrolar do trabalho pois a porta de entrada na escola é com a coordenação e isto interfere na maior ou menor disponibilidade para a parceria. Quando há uma parceria entre o professor do AEE e a coordenação, o professor sente-se mais seguro para aceitar o trabalho pois saberá que o aluno será assistido e acompanhado por uma equipe e não será aluno apenas daquele professor. (P1)

Tenho encontrado professores envolvidos que participam efetivamente da construção do aprendizado dos alunos surdos incluídos. Sei de casos, em que colegas relataram o descaso que muitos demonstram pelo nosso trabalho. Acredito que se deveriam informar mais as escolas a respeito do trabalho do AEE. (P8)

Capellini (2004) pontua que as atribuições dos professores da Educação Especial e do ensino comum tipicamente são diferentes, pois enquanto o professor da Educação Especial é o que busca prover e adaptar materiais para promover a aprendizagem considerando potencialidades e necessidades de cada aluno, o professor do ensino comum é o que busca instruir seus alunos considerando o currículo estabelecido pelo sistema escolar. Com isto, o professor da Educação Especial é especializado na instrução, estratégia e avaliação e o professor do ensino comum traz contribuições em relação ao conteúdo a ser trabalhado com todos os alunos. Contudo, há que se considerar que o professor da Educação Especial é antes de tudo também um professor (CAPELLINI, 2004).

Esta última afirmação, de que o professor da Educação Especial é antes de tudo um professor, parece óbvia, mas não é, visto que a história de formação de professores Educação Especial foi marcada pela diferenciação da

formação do professor do ensino comum. No entanto, o que pode unir estes professores são os seus saberes docentes construídos ao longo da história.

A discussão sobre os saberes docentes e não apenas sobre os saberes de especialistas em Educação Especial, é muito importante para construirmos uma prática pedagógica efetiva numa escola de fato inclusiva. Assim, segundo Tardif (2014) a formação continuada deve considerar os saberes advindos da formação profissional, dos saberes disciplinares, dos saberes curriculares e experienciais, sendo estes professores da Educação Especial ou não.

Neste município em específico, estamos falando de professores especialistas e com experiência na área e que atuam em escolas polo em parceria com professores que também estão em processo de formação continuada e experiência na sala de aula. O desafio então, não seria tanto de identificar como cada professor pode colaborar, mas em compor uma prática sustentada pela lógica da diferença, superando a dicotomia entre generalista e especializado (DORZIAT, 2011).

A EOT coloca que seria importante que os professores do AEE também participassem das discussões sobre o fazer pedagógico e que os professores do ensino comum também participassem de formações sobre a educação de surdo e educação inclusiva.

Os cursos específicos da área, geralmente são oferecidos para professores de AEE e poucas vagas são oferecidas para professor da Rede (restrição aos professores que estão com aluno surdo em sala no ano letivo ao curso). E formações voltadas para os professores da sala comum também não tem participação garantida dos professores do AEE. (EOT 2)

A diferença entre os conteúdos abordados nas formações para professores do AEE e professores regentes também é percebida pelo professor como consta no depoimento a seguir:

Percebo que para educação regular os cursos são muitos, enquanto que para os professores do AEE quase não ocorrem, por exemplo: leitura e escrita, letramento, alfabetização, trabalho com projetos etc. Formação para NEE (necessidades educacionais especiais) também são escassez para professores do regular. (P8)

Enquanto formadores e professores entendem em sua maioria que há diferenças na formação entre os professores do AEE e professores regentes e muitas vezes esta é uma questão problemática, a gestão da Secretaria da Educação, entende que esta formação deva ser diferenciada da mesma forma que é diferenciada a formação dos professores especialistas em outras áreas como por exemplo os professores de artes e de educação física.

[...] existem formações específicas para professor de artes e educação física e que não são acessadas ou ofertadas para professor do AEE pessoa com surdez. Outras formações gerais para a rede podem ser acessadas por todos os profissionais. (G2)

No entanto, observa-se uma tendência da gestão para uma formação mais generalista para todos os professores do AEE, quando estabelecem que este professor participe de formação continuada na escola polo com todos os professores da escola e coordenado pela equipe gestora. Com esta proposta, se por um lado os professores regentes teriam a possibilidade de terem formação sobre aspectos relativos à inclusão de pessoas com deficiência por estarem em formação junto com professores da Educação Especial, por outro lado os professores do AEE perderam espaços de formação específica. Além disso, observa-se uma tendência para formação específica a distância e coletiva presencial dentro da própria escola.

A Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo tem como política de formação continuada alguns princípios: a formação continuada é direcionada a todos os profissionais da escola, devendo, portanto chegar ao professor da sala de aula comum, aos auxiliares de educação, a cozinheira etc E não há um grupo seletivo de profissionais; a formação continuada deve ser baseada na práxis pedagógica, ou seja, a prática sem a teoria não se basta, mas também somente a teoria não garante uma mudança da prática; (G2).

Observamos que muitas ações, durante os anos observados convergiram para a diferenciação da formação dos professores da Educação Especial e entendemos que estes professores apresentam saberes diferenciados, no entanto, temos que considerar que os professores do AEE são professores especialistas como outros professores especialistas escola, como por exemplo os professores especialistas em matemática, em educação

infantil etc. Fazendo uma analogia, o professor da Educação Especial seria visto pela escola como o aluno com deficiência que é aquele que “temem” por não saber como lidar.

No entanto, o trabalho em parceria é entendido pelas equipes gestoras como um desafio. Este desafio pode também ser decorrente da própria ação de trabalho em parceria que não é uma prática recorrente nas escolas comuns no município e portanto há pouca discussão e prática acumulada para favorecer o acompanhamento da equipe gestora.

Primeiramente penso que a coordenação deveria acompanhar mais cobrando ações que foram orientadas ao professor do regular. Depois sinto que na atual proposta de mediação em tempo integral o aluno se torna exclusivamente meu. (P6)

A parceria entre professor do AEE e professor regente é uma das problemáticas também apontadas pelos formadores e gestores da pesquisa.

Penso também ser fundamental a articulação dos professores da sala comum com os professores AEE pessoa com surdez discutindo conteúdos curriculares fortalecendo o planejamento entre a sala comum e a do AEE , objetivando que os alunos com surdez possam estabelecer relações e ampliar seus conhecimentos em Libras e também em Língua Portuguesa. (EOT1)

Professores também apontam que a parceria com o professor do AEE é uma problemática, mas que está em construção. Problemática esta relacionada ao aspecto formativo e ao acompanhamento pela equipe gestora.

[...] ainda falta muito para ser perfeito. Muitas vezes não ocorre planejamento e me vejo desesperada nas atividades que tenho que adaptar na hora. Falta de tempo para preparar material. Falta de formação do professor da sala quanto às características da pessoa surda. (P7)

Capellini (2004) em sua pesquisa sobre ensino colaborativo observou que o ensino colaborativo propicia o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores parceiros favorecendo o trabalho em sala de aula. O ensino colaborativo mostrou-se efetivo como estratégia de desenvolvimento dos

professores em sua prática favorecendo a inclusão escolar. No entanto, observou-se a necessidade do investimento na formação inicial e continuada para todos os professores, a fim de favorecendo o trabalho em parceria (CAPELLINI, 2004).

Com relação à parceria com o professor do AEE, os professores mencionam que além dos professores regentes, a EOT poderia colaborar com sua parceria na escola. Uma profissional da EOT também colocou sobre a necessidade de haver um maior acompanhamento por parte desta equipe.

A maior dificuldade está na falta de parceria com outros profissionais. (P4)

A parceria da gestão e equipe técnica é realizada apenas para cumprimento de documentações pela secretaria de educação. (P1)

[...] havia técnicos referencia (fonoaudiólogo, psicólogo,...) nas escolas que estes profissionais atuavam e a preocupação era não sobrepor orientações e nem invadir o trabalho realizado pelos técnicos nas unidades. Muitas vezes a parceria com estes especialistas que acompanhavam as escolas se tornou imprescindível para podermos fazer um trabalho formativo. (EOT 1)

Diante das necessidades formativas apontadas pelos professores do AEE e outros profissionais participantes da pesquisa, a próxima categoria tratará das ações formativas realizadas no município estudado.

5.4.2. Ações formativas

As ações formativas são fundamentais para a formação continuada dos professores e ocorrem ou pelo menos, deveriam ocorrer depois do levantamento de necessidades formativas. O município estudado tem organizado uma série de ações formativas para todos os docentes e esta pesquisa apresentou um recorte para estudo dos anos de 2010 a 2014, descrito no capítulo quatro.

Observa-se durante a análise dos questionários que cada professor teve uma vivência diferente de formação, pois foram ingressando no AEE para alunos surdos em diferentes momentos e também porque as formações tiveram diferentes ações a cada ano.

Em 2010 e 2011 as formações eram contínuas e nossos encontros também. As formações eram pensadas em cima das dificuldades encontradas e discutidas em nossas reuniões semanais. Acredito que os encontros semanais contribuíram bastante para nossas formações pois podíamos discutir os casos e trocar informações e ações a serem tomadas [...] falta de formação nos HTPCs da escola polo. (P1)

Os depoimentos a seguir ilustram os diferentes momentos formativos citados pelos formadores (EOT e EG) e pela gestão, contemplando todas as ações realizadas de 2010 a 2014, entre elas: formação específica com EOT, assessoria externa contratada, formação em horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), reunião pedagógica (RP) e formação em EaD.

As temáticas apresentadas nas formações referendam os indicativos do Plano Nacional de Educação. São organizadas na perspectiva de serem realizadas no âmbito escolar que acontece no cotidiano, desde as orientações apresentadas aos profissionais que atuam na escola, assim como, nas reuniões em HTPCs, reuniões pedagógicas de cada grupo de profissionais ou das salas até as palestras, seminários organizadas pela Secretaria de Educação. Também são realizadas formações em cursos seja em moodle ou presencial para grupos seletos a partir de temáticas específicas como: temáticas do infantil, fundamental, TEA, múltiplos e surdos- cegos, professores de educação física, HTPCs com professores do AEE e EJA, com professores do AEE e profissionais da EOT na temática de estudo de caso, cognição e aprendizagem, com Terapeutas ocupacionais, com equipes gestoras, equipe de orientação técnica, orientadoras pedagógicas, outros...; [...]. (G1)

Percebe-se diversas ofertas de cursos aos profissionais da rede (dentro ou fora do horário de trabalho), assim como palestra, reuniões coordenados por profissionais contratados ou mesmo com profissionais da própria Secretaria. (EOT1)

[...]participei de encontros que suscitaram várias discussões referentes à escola polo [...]. (EG4)

Neste município a formação continuada dos professores, dentre outras ações, também ocorre por meio de curso de especialização extensão ou aperfeiçoamento, como apontam Pagnez, Prieto e Sofiato (2015).

O município de SBC faz investimento grande na formação de todos os educadores da rede. A proposta de formação continuada dos professores da rede de ensino são: cursos de extensão que oferta a modalidade presencial ou à distância em parceria com instituto de educação superior, contratação de formadores por área e formação com equipe de orientação técnica. (G3)

Gómez (1992) nos faz refletir sobre os modelos de formação continuada observados na concepção da racionalidade técnica, como abordado no capítulo quatro. Observamos que o município estudado muitas vezes apresenta uma formação continuada referente ao modelo acadêmico tradicional e suas formações tem um foco no conteúdo disciplinar e/ou científico e as questões práticas são abordadas no dia a dia da sala de aula. Assim, se ensina no curso e se pratica na sala de aula.

Quanto aos HTPCs (formação realizada semanalmente em horário de trabalho sob coordenação da equipe gestora da escola), se a gestão Secretaria de Educação não previu formação específica para professores do AEE para alunos surdos em 2013 em diante podemos supor que entende que as necessidades formativas dos professores do AEE para alunos surdos já seriam contempladas nos HTPCs das escolas? De qualquer forma, os professores do AEE solicitam formação sobre assuntos específicos à surdez, mas não houve mais espaço para esta formação (pelo menos no período delimitado para pesquisa).

[...] a formação continuada se dá no lócus da escola, entre seus diferentes protagonistas, mas também em colaboração com profissionais externos a rede de ensino; a formação continuada se dá no cotidiano escolar, na orientação direta ao professor, nas reuniões e encontros como HTPC, HTP, reuniões pedagógicas desde que planejadas e mediada pelos diferentes profissionais que compõe a escola. (G2)

Nos chamou a atenção o fato de não encontrarmos depoimentos dos professores em relação a todas as ações formativas realizadas se compararmos com os registros das formações realizadas pela equipe de formação. Encontramos nos questionários poucas menções sobre as assessorias que participaram ou pretendem participar, as formações com a EOT e os HTPCs, como destacado no depoimento a seguir:

Em três anos participei apenas de uma formação da professora Maria Cristina da PUC o que contribuiu muito com o avanço dos nossos trabalhos [...]. (P9)

As palestras e/ou oficinas oferecidas nos Seminários de Educação Inclusiva anuais oferecidos pela rede; o curso básico de Libras ofertado em 2011; a formação de extensão em EaD, as reuniões com a chefia da Educação Especial sobre o AEE não apareceram nos depoimentos dos professores.

Nos chama atenção também que apesar dos investimentos formativos de 2010 a 2014 sobre os temas: bilinguismo, escola polo, língua portuguesa como segunda língua, trabalho em parceria com o professor do ensino comum e prática pedagógica, estes só aparecem como necessidades formativas. É inegável que são temas complexos e que merecem uma discussão sistemática, porém observa-se então um descompasso entre o investimento formativo ofertado pela Secretaria de Educação e o que foi mencionado pelas professoras do AEE em seus depoimentos. Este descompasso nos causa certa inquietação no que se refere o quanto estes investimentos formativos foram significativos para o professor.

Diante das necessidades formativas e das ações formativas propostas e apontadas pelos participantes da pesquisa, a seguir analisaremos a próxima categoria que se refere a avaliação do processo formativo proposto pela Secretaria de Educação do município estudado.

5.4.3. Avaliação do processo formativo

A avaliação do processo formativo é uma etapa muito importante do plano de formação continuada. É no momento da avaliação, seja processual ou final, que os formadores poderão obter alguns dados sobre a efetividade dos investimentos formativos.

A seguir apresentaremos um panorama dos resultados observados na análise dos questionários sobre a avaliação do processo formativo das professoras do AEE para alunos surdos, na perspectiva dos professores, dos formadores e dos gestores do município em questão.

5.4.3.1. Organização e formato das formações

Quanto à organização da formação, os professores do AEE e equipes gestoras avaliam que deva ser realizada ora formação com grupo específico de professores do AEE ora coletivamente com todos os professores, favorecendo o envolvimento de todos os educadores na formação continuada.

Pelo menos uma vez por mês deveríamos ter formação na área. Em outro momento HTPC coletivo para os professores do D.A. e outros com professores do polo. (P7)

[...] identifico a necessidade de retomarmos o grupo de estudo específico dos professores do AEE dos alunos com surdez, mas ampliando para participação dos professores de sala de aula comum, ampliando o debate, construindo novos observáveis, ressignificando as práticas. (G2)

Entendemos que estes depoimentos ilustram o pensamento dicotômico entre a formação de professores especialistas e generalistas discutidos por Dorziat (2011) que precisa ser superado.

Os professores e equipes gestoras entendem também que há diferença nos temas oferecidos pela Secretaria de Educação na formação continuada entre professores regentes e professores do AEE e avaliam que esta organização está adequada. No entanto, observamos que ao oferecer cursos diferenciados para professores da Educação Especial e professores do ensino comum, a Secretaria de Educação pode reforçar a dicotomia entre a Educação Especial e o ensino comum. Além disso, mostra-se fundamental na educação inclusiva que todos os professores tenham formação sobre este tema. Entendemos que uma proposta de formação continuada embasada nos princípios de uma escola inclusiva é aquela que oferece temas mais variados possíveis para todos os professores, independente de sua especialidade, mas sim, a partir das necessidades formativas individuais.

[...] os professores de sala comum estão sempre em formação, principalmente sobre alfabetização. (P1)

São oferecidos mais oportunidades de cursos para professores de escola comum. (P7)

Os cursos são diferentes por causa do trabalho e da área que atuam. (P10)

Neste momento cabe salientar que um dos objetivos da *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* é a “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar”, ratificando a necessidade da formação continuada para todos os professores e profissionais da educação (BRASIL, 2008a).

Os professores também avaliam a necessidade de incentivo para participação em cursos dentro e fora da Secretaria de Educação.

Pelo menos uma vez por mês deveríamos ter formação na área. Em outro momento HTPC coletivo para os professores do D.A. e outros com professores do polo. (P7)

Não ter contato com outros professores que façam mediação- refletir em parceria e com base teórica as práticas. (P2)

Quanto às ações formativas oferecidas pela Secretaria de Educação, alguns professores e equipes gestoras avaliam que tanto o professor do ensino comum quanto o especialista em Educação Especial tem escassez de formação e outros professores acreditam que para os professores do ensino comum há mais oferecimento de cursos. Um professor levanta a hipótese para esta questão, considerando o fato dos professores da Educação Especial/ AEE estarem prestes a terem seus cargos extintos com a aprovação da proposta de novo estatuto dos profissionais da educação pela gestão governamental.

Cursos oferecidos são para os professores do regular. A Educação Especial é um cargo em vacância portanto não tem o menor interesse de investimento. (P9)

Se por um lado esta modificação é pautada no discurso de que todos os professores precisam saber trabalhar numa escola inclusiva e não apenas o professor especialista, por outro lado sabemos que os professores graduados

em Educação Especial e ainda outros especialistas na área, que fazem parte da rede de ensino, possuem mais *knowhow* para o trabalho. Se considerarmos que o papel do professor do AEE que atende alunos surdos é extremamente complexo para o professor com *knowhow* no assunto, que dirá o professor com uma formação generalista.

A cada público é oferecido o curso referente a sua área de atuação. Em 2014 iniciou a formação em conjunto na área de autismo e deficiência múltipla para todos juntos o que considero avanço. (P4)

Se considerarmos a trajetória da formação de professores e por conseguinte a do professor da Educação Especial veremos que a formação de professores está sendo recentemente pensada e que sempre houve pouco investimento e pesquisa sobre a formação de professores na Educação Especial, não sendo um privilégio apenas deste município.

Com relação aos formadores (EOT, EG ou assessores) as equipes gestoras e os professores avaliam que as coordenadoras precisam de formação para atuarem com os professores especialistas e mais conhecimento sobre a educação de alunos surdos.

Vejo a necessidade de formação específica para os coordenadores das escolas polo. (EG4)

Falta de formação do professor do regular e demais funcionários, inclusive da equipe de gestão (EG7)

As equipes gestoras referem que a formação do professor tem ficado apenas a cargo da gestão da escola. Avaliam também a necessidade de formação sobre educação inclusiva para todos os professores e não só os professores do AEE. O que é inclusive apontado pelo decreto nº6.571 de 2008 que dispõe sobre o AEE e reforça a necessidade de formação continuada para professores do AEE, gestores, educadores e demais profissionais da escola que atuam na educação inclusiva (BRASIL, 2008a).

No caso do professor de sala de aula comum, chega a ser mais problemático. [...] A formação continuada fica exclusivamente a cargo

da gestão da escola. Nem mesmo o curso de Libras foi oferecido. No caso da Educação infantil nem mesmo palestras pontuais. (EG2)

O investimento formativo para as professoras do AEE deve ser maior ou as formações destinadas a este grupo poderiam se estender as professoras do regular, visto que hoje temos educação inclusiva e todos os professores podem receber a qualquer momento os alunos com deficiência. Noto que a maioria dos professores não está preparada para este trabalho, por este motivo precisam participar de diferentes estudos para construir segurança em trabalhar com todos. (EG4)

Os momentos formativos que contemplam a formação para todos os professores da escola são o HTPC e a RP. Desta forma, um plano de formação efetivo, precisa considerar as necessidades formativas de todos os professores. No entanto alguns participantes da equipe gestora entendem que não tem formação para orientarem os professores especialistas. Outra participante da equipe gestora entende que ao fazer o plano de formação para os HTPCs considera as professoras do AEE e não aborda temas específicos sobre AEE para alunos surdos, considerando os saberes básicos para todos os professores.

A princípio, eu inicio na gestão sem conhecimento de Libras e no decorrer do trabalho (2013/2014) construindo uma formação continuada junto às mediadoras, ao mesmo tempo em que me construo na questão da surdez na EJA. (EG3)

Os problemas que temos é que a equipe gestora não tem formação específica para trabalhar com esses professores. (EG5)

O trabalho formativo ocorre em, HTPC's (horário de trabalho pedagógico coletivo) e ocorre com todos os professores dentro do Plano de formação. (EG5)

Diante dos depoimentos observamos que a equipe gestora não se sente preparada para formação dos professores do AEE, talvez porque entenda que a formação deva ser a mesma para todos os professores, ou ainda porque há dificuldade em preparar um HTPC que contemple as necessidades de todos os professores da escola. O que pudemos constatar é que não há formação específica sobre educação de surdos na escola polo nos HTPCs.

Algumas professoras apontam que não houve formação em HTPC e outras parecem valorizar o HTPC como momento formativo.

[...] falta de formação nos HTPCs da escola polo [...] onde estou há dois anos e não houve nenhuma formação. (P1)

A seguir temos o relato de uma professora do AEE para alunos surdos sobre as formações específicas que participou.

Minha avaliação em relação a formação da equipe técnica em 2010 e 2011 foram bastante proveitosas [...], havia parte teórica mas tínhamos momentos de troca de experiências o que ajudava e enriquecia muito nossas práticas. Já em 2012 e 2013 as formações não aconteceram o que prejudica bastante meu trabalho. Formação em HTPC na minha escola sede (polo) [...] não acontece, portanto, se depender das formações da secretaria ou da escola polo ficarei sempre desatualizada. (P1)

No processo avaliativo os professores e os formadores indicaram a contratação de assessoria externa para formação de professores.

Na minha opinião deveria haver uma pesquisa a respeito desse trabalho que está sendo desenvolvido no Brasil e trazer profissionais para dar essa formação continuada. (P5)

Desde que iniciei no AEE de São Bernardo do Campo, a única “formação específica” para área de surdez que recebemos foi com a Dra Maria Cristina (DERDIC/PUC) que foi muito boa. (P8)

Como sugestão para formação continuada indico o acompanhamento sistemático da EOT e assessoria de profissionais com experiência em inclusão de alunos surdos e concepção teórica alinhada com as diretrizes do município. (EOT2)

A Secretaria de educação poderia investir em profissionais da área e trazê-los para São Bernardo. (EG5)

É indiscutível o benefício que pode trazer uma assessoria externa, como uma estratégia dentro do processo de formação continuada dos professores. O olhar de quem está de fora permite fazer leituras diferenciadas dos contextos atreladas ao conhecimento sobre o tema trazido pelo assessor que pode contribuir com os estudos e reflexões do professor. No entanto, é ilusório imaginar que o assessor externo terá um saber que seja capaz de responder

todas as inquietações da prática diária do professor. Pimenta (2012) refere que os conhecimentos científicos e técnicos são ultrapassados pelos desafios e questões da prática pedagógica diária.

O assessor poderá ajudar o professor a refletir sobre sua prática, mas sempre terá uma teoria para seu embasamento, sendo necessário o rompimento da dicotomia entre teoria e prática já que estão inter-relacionadas. Assim, numa formação continuada, a discussão de textos e a busca de embasamento teórico sempre serão necessárias.

Entendemos que numa formação continuada deva ser abordada pelo formador a concepção de formação que embasa a sua atuação. Um formador que se embasa pela racionalidade crítica primordialmente, promoverá espaços de reflexão entre os professores sobre as questões cotidianas e não trará respostas “prontas” por mais experiência que ele tiver na área, frustrando o professor que esperava que a discussão sobre a prática aumentasse seu leque de atividades para uso em sala de aula.

Quanto às formações realizadas pela EOT, os gestores entendem que as reuniões formativas tinham como objetivo organizar o AEE para alunos surdos. Sendo assim, depois de implantado o AEE os gestores não viram mais a necessidade de dar continuidade à formação específica com os professores do AEE? Uma professora entende que as reuniões com a EOT eram realmente para organizar o trabalho do AEE para alunos com surdez no município. Esta afirmativa está correta, mas se mostra incompleta porque além do objetivo de organizar o trabalho do AEE, também tinham um plano de formação elaborado a partir das necessidades formativas dos professores do AEE para alunos surdos.

Realizei o acompanhamento do AEE para alunos surdos por meio de reuniões semanais com os professores (grupo todo); estudo de caso; leitura e discussão de textos relacionados ao tema “surdez”; orientação e reflexão sobre a prática e observação dos alunos surdos em sala de aula para posterior troca de informações com este professor, reunião com pais, reunião com equipe gestora e professora de sala destes alunos. (EOT3)

Os focos principais da formação com os professores do AEE para alunos surdos foram: escuta dos educadores, construção de sujeitos, construção de grupo, práticas educativas que possam potencializar a

reflexão e construção de aprendizagens significativas, educadores sendo autores do seu processo formativo. (EOT 1)

Os gestores pontuam que a formação continuada específica para professores do AEE ao longo dos anos foi realizada pelos técnicos da EOT e os professores também observam a EOT como o formador mais frequente.

Quando tínhamos formação, percebia que centralizava muito na EOT como formadores, enquanto outros municípios trazem estudiosos, pesquisadores da área em questão. (P6)

Uma participante da EOT discorda sobre o encaminhamento dado pela gestão quanto à formação continuada do professor do AEE para alunos surdos.

[...] pouco conhecimento da chefia da importância do trabalho formativo com os professores de AEE pessoa com surdez. Devido a isso, modificou-se a prática dos mesmos, deixando a cargo da equipe gestora de cada escola formar esse professor. (EOT 3)

Com relação às problemáticas envolvidas na formação do professor do AEE uma gestora avaliou que a formação, de 2013 em específico, foi prejudicada por questões internas do grupo da EOT e em contrapartida, a EOT avalia que questões de política de governo interferem no trabalho técnico. Os depoimentos a seguir retratam esta colocação.

Avalio meu trabalho formativo com os professores do AEE como delicado, necessário, difícil. Todo trabalho formativo dentro de uma Secretaria de Educação depende necessariamente do aval das instâncias superiores devendo seguir as diretrizes e princípios postos. [...]. Trabalhamos na construção de Políticas Públicas e muitas questões esbarram diretamente no plano da Prefeitura/ Secretaria. (EOT1)

Necessário se faz mencionar que não conseguimos avançar principalmente em 2013 com muita dificuldade em organizar e efetivar os encontros, pela dificuldade em articular e alinhar concepções, fugindo na maioria dos encontros, do objetivo de construir a política e nela constituir um trabalho com proposituras pensadas e adequadas para o avanço e sucesso dos aprendizados dos alunos. As discussões permaneceram em questões profissionais não sendo fórum de discussão de várias temáticas que foram evidenciadas sem envolvimento da organização da escola polo. (G1)

No entanto, uma gestora entende que a EOT contribuiu para a formação dos professores de AEE no que se refere à implantação do AEE.

As formações da EOT são fundamentais para coordenar e organizar o grupo que necessita deste apoio para organização de um trabalho.
(G1)

No depoimento da EOT1 e G1 vemos também que, além do papel formativo, a EOT tinha um papel na indicação e promoção da política pública estando na coordenação do trabalho com o AEE. Esta ação de coordenação pode estabelecer uma linha tênue entre o fazer do gestor e o fazer da equipe técnica, podendo interferir na visão dos professores frente à EOT entendendo-os como fazendo parte da gestão da Secretaria e interferindo na formação realizada e na própria avaliação das formações oferecidas. Podemos supor que a solicitação recorrente para contratação de assessoria tanto pelos formadores quanto pelos professores pode também ser decorrente da necessidade de se ter um formador que não faça parte da rede e, por conseguinte, mais imparcial.

No entanto, a questão da imparcialidade também pode ser questionada, pois a contratação de alguém externo passa pelo crivo da gestão pública. Entendemos que o movimento de busca por uma formação imparcial, possa ser reflexo de um processo de autonomia intelectual dos professores que historicamente foram submetidos às ações da igreja e do Estado. Não podemos dizer que o professor de escola pública, ainda na atualidade, não esteja submetido a cada governo que assume o comando. Freire (2005), por meio da concepção da racionalidade crítica, entende que é preciso superar este movimento.

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e “não bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros (FREIRE, 2005, p. 139).

Com relação à sistematicidade das formações oferecidas pela Secretaria de Educação, os professores e formadores avaliam que houve descontinuidade nas formações realizadas pela EOT:

A responsabilidade e o compromisso com o profissional contratado para ministrar o curso, já estando posicionado uma continuidade, ou seja, com início, meio e fim. Desta forma, nós, os envolvidos não ficaríamos sempre num eterno recomeço. (P8)

São oferecidos cursos pontuais, sem um levantamento real das necessidades do público alvo, sendo generalizado e muitas vezes fora do contexto. A discussão sobre o fazer pedagógico é bem restrita e acaba não sendo tão aproveitável. Estes cursos pontuais são considerados formações continuadas. (EOT1)

As formações deveriam ser para todos e mais constantes (EG 7).

Com relação à abordagem utilizada na formação, a maioria dos professores pontuam que a formação continuada deveria ser feita por meio da proposição de troca e reflexão sobre a prática, não destacando com o mesmo peso a necessidade de discussão teórica.

É necessário que estejamos em constante estudo para aprimorar nossas práticas. Porém, essa formação deve ser específica para a minha área (surdez), e ministrada por profissionais que estejam envolvidos diretamente com esses alunos em sala de aula e que compreendam suas necessidades e especificidades. Se precisasse de mais “teorias” eu compraria um livro. (P8)

A minha inserção no AEE de São Bernardo do campo aconteceu sem nenhuma orientação por parte da Secretaria da Educação. Após dois meses foi realizada a primeira reunião e a orientação foi que a própria escola iria montar o trabalho, tendo como referência um documento construído pelo MEC e outro semelhante da Secretaria de Educação. (P9)

Observamos a presença da concepção de formação de professor trazida pela racionalidade técnica, onde os professores aplicam técnicas, procedimentos que lhes foram ensinados e a teoria é vista como perda de tempo (ESQUINSANI, 2013). Há uma supervalorização da prática em relação à teoria e uma valorização do saber do outro ao invés de valorizar o próprio saber (TARDIF, 2014). Desta forma, os formadores então, teriam o papel de colaborar com a reflexão e discussão e não para dar respostas prontas para serem aplicadas em sala de aula. No paradigma da racionalidade prática, o

formador não é aquele que sabe todas as coisas, mas sim o que pode contribuir para que o saber circule e se desenvolva. A questão da concepção de formação precisa ser discutida nos processos formativos.

Com relação aos temas ofertados durante as formações específicas e sugeridos como formação continuada, vimos que estão basicamente relacionados à surdez, desde os aspectos clínicos até aos educacionais. Entendemos que o aparecimento marcante dos temas relacionados à surdez para professores que trabalham com alunos surdos pode ser decorrente da história da formação de professores da Educação Especial e da contribuição da medicina, corroborando para uma concepção médico- pedagógica ainda presente nos dias atuais nas formações de professores e nas práticas em sala de aula. A concepção médico- pedagógica durante muitos anos fortaleceu o processo de exclusão de alunos na escola, pois colocava neste aluno a responsabilidade pelo seu fracasso escolar, precisando então ser curado/ tratado para então poder ter o direito de frequentar uma escola comum. No que se refere ao aluno surdo, a detecção da deficiência auditiva para a busca da cura e do desenvolvimento de fala é ainda hoje o maior objetivo, dentro da concepção médico- pedagógica na educação. Numa abordagem bilíngue, esta questão é superada, pois o surdo não é visto como uma pessoa com deficiência, mas como usuário de outra língua. É importante que os educadores entendam as relações que se estabelecem entre a concepção oralista e a concepção de educação médico- pedagógica.

Até o momento vimos que é importante que todos os educadores, sejam eles professores ou formadores, tenham clareza sobre as concepções de surdez, de educação de surdos e de formação, favorecendo a construção de processos formativos mais efetivos.

5.4.4. Desafios e perspectivas na formação de professores

Durante a análise dos dados dos questionários observamos a presença de muitos depoimentos sobre diferentes problemáticas envolvidas no processo formativo. Buscamos relacioná-las nesta categoria considerando os desafios e

as perspectivas para o processo formativo do professor do AEE para alunos surdos no município.

5.4.4.1. Construção de uma política de Educação Inclusiva

Iniciamos com a discussão sobre o desafio relativo à construção de uma política de educação inclusiva para alunos surdos no município. Um professor apresenta questões sobre a viabilidade da política de educação inclusiva, mais especificamente a implantação da escola polo.

O trabalho do AEE não atende a todas as necessidades que um aluno surdo profundo necessita para seu pleno desenvolvimento. [...] No ensino regular a criança é exposta em um ambiente linguístico de ouvintes, sem contato com outros surdos com proficiência, prejudicando ainda mais a aquisição de sua 1ª língua e o direito de construir a sua própria identidade surda (P9).

No eixo sobre necessidades formativas abordamos as questões relativas a educação de surdos no que se refere ao Bilinguismo e suas várias dimensões, buscando tratar sobre sua complexidade. Neste momento, cabe discutirmos sobre a inclusão dos surdos na escola comum e suas implicações.

Vimos nos capítulos um, dois e três desta pesquisa a trajetória histórica da Educação Especial e em específico da educação de alunos surdos. Vemos dois grandes movimentos por vezes antagônicos em relação à educação de alunos surdos. De um lado estão os princípios defendidos pela educação inclusiva, garantindo o direito de acesso e permanência de todos os alunos na escola comum. De outro lado está a luta pela garantia de direitos dos surdos em poderem ter uma educação que respeite sua especificidade linguística e todos os aspectos relacionados a ela. A escola inclusiva comum se vê diante de uma questão desafiadora na busca de atender as especificidades educacionais dos alunos surdos, mesmo que estes façam parte de uma minoria linguística. Observamos em muitos depoimentos a preocupação com a formação do professor, a formação dos formadores, o preparo de todos os

profissionais da escola, etc. o que demonstra a preocupação com um trabalho responsável na educação de alunos surdos na escola comum.

Ainda sobre a inclusão de alunos surdos, alguns professores destacam a importância de se realizar uma avaliação do processo de inclusão de surdos na escola comum para analisar sua efetividade na educação de surdos. A seguir uma professora aponta como uma problemática a falta de avaliação deste processo.

Deve haver avaliação da política da inclusão. (P3)

5.4.4.2. Diferentes concepções de educação de surdos

Os formadores (EOT e equipe gestoras) e os gestores avaliam que um dificultador durante o processo formativo, foi a presença das várias concepções de educação de surdos, embutidos no discurso e na prática dos professores do AEE para alunos surdos.

Muitas discussões que realizamos esbarram nas concepções que cada professora traz de suas formações. Precisamos ter um eixo norteador para o trabalho com os surdos. (EG4)

Há divergência de concepções: entre os próprios professores do AEE existem aqueles que acreditam na educação inclusiva e outros que ainda não. Dentro de uma escola regular isto faz com que o próprio grupo de professores comuns se dividam. Acredito ser este o problema a mais difícil e demorado de ser administrado ou resolvido. (EG 7)

No capítulo três, abordamos sobre as diferentes concepções de educação de surdos destacando: o oralismo e o bilinguismo. Estas concepções ainda permeiam o cenário educacional e são apontadas pelas equipes gestoras como uma problemática na formação dos professores especialistas deste município. No bojo desta discussão encontra-se também a organização da escolaridade do surdo em escola comum ou escola para surdos.

A seguir destacamos dois depoimentos que apontam para a diferença de concepção entre duas professoras:

Para mim, segregar é impor aos surdos profundos a convivência com a comunidade majoritária, aonde a língua que circula é uma língua ouvintista. [...] Não sou contra a inclusão, se fosse não estaria trabalhando nela. Acredito que tem deficientes auditivos leves que podem se beneficiar da inclusão, como também no nível de Brasil, existem cidades muito pequenas, com uma estatística muito baixa de surdos que não cabe a construção de classe ou escola bilíngue. Sou contra o fechamento das escolas especiais para surdos. Escolas estas poderiam se tornar bilíngues e servir de modelo e treinamento para os pequenos centros, que nem médico tem, o que diria um professor de educação especial. (P9)

[...] quando as medidas são implantadas a angustia de estar privilegiando uma língua em relação a outra e de não estar respeitando o desejo inicial da família que ao optar pelo implante coclear deseja o seu filho oralizando. (P2)

Vimos que o fato de os professores do AEE para alunos surdos apresentarem diferentes concepções sobre educação de surdos não é um problema em si mesmo, pois cada docente tem seu processo de formação diferenciado e suas concepções, mas sim vemos como um desafio que todos os educadores tenham clareza da concepção e diretrizes que a Secretaria de Educação adota para então organizar o trabalho formativo.

Além das concepções dos professores em relação à educação de alunos surdos, podemos também observar as concepções embutidas nos discursos das gestoras por meio dos seus depoimentos destacados a seguir:

[...] a garantia de acesso e permanência hoje está contemplada, ainda temos que avançar na qualidade. Que dentre o estabelecimento da eliminação de barreiras que é o objetivo principal para o aluno com deficiência, ainda temos que ampliar no oferecimento a este atendimento apesar dos avanços obtidos nos recursos e apoios disponibilizados, mas organizar os atendimentos do AEE para efetivar a comunicação e o aprendizado dos alunos nas línguas: portuguesa e libras. Considerando o processo histórico a implementação da política encontra entraves ainda pela resistência das famílias e alguns profissionais na qual estamos trabalhando cuidadosamente na perspectiva de aproximar ao conhecimento a nova proposta apresentando os ganhos e aprendizados efetivados nas escolas polo. (G1)

[...] como educação para todos e todas, como direito inalienável de uma educação pública, gratuita e de qualidade. Acredito que educação de alunos surdos possui especificidades, características próprias que necessitam de recursos e apoios ao aluno, ao professor, à escola. Não se trata, portanto de uma educação com um único formato. As discussões e os estudos ainda são recentes sobre este tema, portanto cabe aos sistemas de ensino informar, organizar e ofertar diferentes formas de recursos e apoios (AEE's, Sistema FM, etc...) em parceria

com demais serviços como, por exemplo, a Saúde. Mas é o aluno, somente o aluno que frente à possibilidade de ofertas de recursos e apoios, irá definir sua forma de comunicação e estilo de aprendizagem. A resistência política e ideológica dos profissionais e algumas famílias que permanecem na única escola especial da rede municipal, ao mesmo tempo em que nos impede assumir uma postura de política educacional inclusiva, nos permite observar, analisar, replanejar a educação de alunos com surdez em SBC, pensando modelos, possibilidades, coerências e incoerências do sistema, mas gerando um movimento constante e inquietante tanto dos profissionais quanto dos técnicos e dos gestores (escolas e SE) para melhor conhecer, compreender, se apoiar anterior a definir, um modelo único de educação para alunos com surdez. (G2)

Nos depoimentos das gestoras identificamos o princípio da educação para todos e a garantia do direito de todos os alunos estudarem em escola comum, por meio da oferta de recursos e apoios e da transformação da escola (escola polo). Os discursos estão em consonância com a *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) quando faz menção ao município. No entanto, a educação bilíngue discutida pelo grupo de estudo em 2014 no próprio MEC (BRASIL, 2014) aponta a necessidade de uma educação bilíngue em escolas para surdos e não em escolas polo. Então, podemos dizer que a educação de surdos na perspectiva bilíngue pode ocorrer de acordo com a legislação em escolas comuns e em escolas para surdos? Em consonância com as discussões realizadas pelo MEC, até 2014, recorte desta pesquisa, o município abarcava estas duas possibilidade de escolaridade para surdos do município.

Em função dos depoimentos dos gestores não podemos dizer que no município há uma clareza na concepção de educação de surdos, sendo ora marcada pelo oralismo e ora pelo bilinguismo segundo Skliar (1998). Podemos dizer que estas contradições e fragilidades em relação à concepção refletem na formação de todos os professores que atendem alunos surdos, principalmente dos professores do AEE para alunos surdos.

5.4.4.3. Falta de diretrizes para o trabalho com alunos surdos

Outro desafio observado pelos professores do AEE para alunos surdos é a falta de clareza sobre as diretrizes da Secretaria de educação em relação a educação de alunos surdos, mais especificamente sobre o funcionamento das escolas polo.

Não há diretrizes da SEC em relação ao que se espera da mediação.
(P2)

Em contrapartida, uma professora diz que já há documentação existente sobre orientações e demandas do AEE e vê como problemática o uso deste material pelos formadores e gerenciadores das escolas.

A maior problemática é a falta de conhecimento ou mesmo vontade da equipe gestora e equipe técnica em relação a documentação já existente mas, em aberto, sobre orientações e encaminhamentos da demanda do AEE. [...] Cada escola tem uma forma de agir e entender o trabalho do professor do AEE e isso dificulta e geram problemas entre os professores. (P1)

O depoimento da gestora, a seguir menciona que as diretrizes estão sendo construídas, o que pode reafirmar os depoimentos das formadoras sobre a falta de diretrizes claras para o trabalho com o aluno surdo na escola comum.

[...] é uma mudança de paradigma, possibilitando aos alunos com surdez aprenderem nas turmas comuns de ensino regular, tendo um professor mediador em sala de aula comum e o AEE no contraturno. Para essa mudança acontecer é preciso determinação política, construção de diretrizes e investimento do município. (G3)

No contexto onde há falta de clareza sobre a concepção e diretrizes na educação de surdos adotada pela Secretaria de educação para o município, observa-se também nos depoimentos a falta de uma política de educação municipal para a inclusão de surdos na escola comum.

Julgo que o maior problema e que gera consequências em outras instância é a questão de existir Políticas Públicas que possam abarcar o trabalho com as pessoas com surdez matriculadas nas redes municipais regulares de ensino. Avalio que para poder ter um trabalho consistente deve existir clareza de objetivos para todos envolvidos , ter

planos de atuação de curto, médio e longo prazo envolvendo diferentes instancias como os diferentes profissionais das escolas, chefias, Secretaria de Educação, Prefeitura, outras Secretarias. Atuação em Rede. (EOT1)

5.4.4.4. Desenvolvimento linguístico dos alunos surdos

Outro desafio que está relacionado a educação de alunos surdos no município são as necessidades linguísticas dos alunos surdos matriculados na escola. Pode-se se dizer que a grande maioria dos alunos surdos ingressa na escola comum comunicando-se basicamente por gestos, expressões faciais e corporais e vocalizações. Geralmente são alunos que são atendidos por especialistas clínicos com abordagem oralistas que atuam por meio da terapia fonoaudiológica de base, indicação de Aparelho de Amplificação Sonora Individual ou Implante coclear visando o desenvolvimento da comunicação oral.

Enquanto isto, na escola polo ou escola para surdos os pais dos alunos recebem orientação para que o aluno surdo adquira a Libras, seja estando na escola polo ou na escola para surdos. Os pais se veem no dilema de escolher entre o oralismo e o bilinguismo. Esta escolha se mostra muito delicada até para os especialistas em educação de surdos em função de todas as questões que abordamos nesta pesquisa. Para não nos prolongarmos nesta discussão, toda esta problemática acaba resultando no atraso na aquisição da Libras por alunos surdos o que pode gerar dificuldades na sua aprendizagem na escola.

As professoras participantes desta pesquisa apontam como maior problemática para o seu trabalho, a ausência de Libras no discurso dos alunos surdos, como mostram os depoimentos a seguir:

O maior problema que encontro nesse aluno surdo que está incluído, é sua defasagem linguística. O que ocasiona uma demanda maior de tempo para a significação dos conteúdos trabalhados. É um trabalho de monstro que conta com o auxílio de imagens, pois nossos alunos não possuem Libras para que eles compreendam o que estamos dizendo; ou significação das palavras copiadas no caderno. Esse processo é mais lento que o tempo gasto pelos alunos da classe para realizar as atividades, ou seja, o aluno surdo sempre está “atrasado” em relação à sala. (P8)

Vale destacar que a maior parte dos alunos surdos se matriculam na escola polo ou para surdos, sem aquisição formal da Libras. A diferença é que

na escola pelo o aluno terá um contato limitado com a Libras e com surdos adultos enquanto na escola bilíngue há um contexto bilíngue.

A problemática maior está na aquisição e desenvolvimento da Libras. Como especialista na área, reconheço a importância da Libras para o surdo como L1 e a partir dela estabelecer comparações, elaborar discursos e se apropriar dos conhecimentos. A Libras não flui naturalmente no ambiente escolar, ficando limitada entre o mediador e os alunos surdos no momento da sala de aula. Para aqueles que apresentam déficit na sua aquisição é praticamente impossível se apropriar da sua língua natural. (P3)

Os professores ainda apontam como problemática para o seu trabalho a ausência da Libras no currículo escolar de todas as escolas pelo e o número insuficiente de professores surdos para ministrar estas aulas.

O maior problema que eu encontro é não ter um atendimento com um profissional surdo, pois um atendimento de Libras na Educação Infantil é fundamental para a aquisição da língua. (P5)

Não há um professor surdo- par competente para o contraturno; Libras não ter seu espaço na equidade, pois as demais turmas não tem acesso. (P2)

Observa-se que em algumas escolas pelo há iniciativa de organização de aulas de Libras para todas as turmas, ministrada por professor surdo, mas este momento também precisa ser cuidado, considerando a concepção de surdez e de educação de surdos, para que faça sentido para todos. No depoimento a seguir, a professora de Libras nos dá um exemplo do que pode ocorrer nas aulas de Libras na escola comum.

[...] meu trabalho é dar aula de Libras, mas vejo que tem sala que não quer. Os alunos do contraturno não adquiriram Libras e alguns são oralizados. Eu ensino Libras, mas nem sempre eles usam. Observo que estes alunos também não tem contato com surdos fluentes. (P10)

5.4.4.5. Falta de profissionais para atuarem no atendimento educacional especializado

Os professores, formadores e gestores observam a falta de professores do AEE para alunos surdos e os gestores mencionam sobre sua dificuldade de contratação.

[...] falta de profissionais de AEE pessoa com surdez (exonerações, baixa procura devido questões salariais, ...) e falta de professores surdos para atuarem nas unidades escolares. (EOT1)

[...] uma profissional não é suficiente para toda a necessidade da criança em adquirir LIBRAS; Não há ainda uma diretriz da Secretaria em relação à currículo, desta forma tenho encontrado dificuldade em apoiar a professora em questões específicas. (EG2)

Gerenciar recursos estruturais e físicos para atendimento dos alunos com surdez nas escolas polos. Ex: contratação de novos professores para compor o trabalho e logística de transporte. (G3)

A contratação de professores do AEE para alunos surdos é muito importante para viabilização dos atendimentos, mas não é uma tarefa fácil, pois este profissional precisa ter fluência em Libras, ter especialização na área etc e durante esta pesquisa vimos sobre as dificuldades encontradas na formação inicial e continuada dos docentes.

5.4.4.6. Falta de recursos financeiros

As equipes gestoras observam a falta de recursos financeiros para compra de materiais de tecnologia suficientes para o trabalho com todos os alunos surdos.

Falta de recursos financeiros: sabemos que estes alunos aprendem principalmente pela imagem/ pelo visual. O uso da tecnologia facilitaria isto, porém os recursos para aquisição destes equipamentos (data-show, tablet's, etc) não são mais enviados para a escola. (EG7)

Nos causa estranheza o depoimento sobre falta de recursos financeiros para compra de recursos visuais num município considerado rico frente a realidade brasileira. Importante que as equipes gestoras apontem a necessidade da aquisição de todos os recursos necessários para a educação de alunos surdos para que a Secretaria de educação possa ofertar a todas as escolas e que os conselhos de escola acompanhem a solicitação.

5.4.4.7. Falta de tempo para produzir materiais

Os professores e os formadores observam também a falta de tempo para os professores produzirem materiais e participar de formação.

O tempo para preparação de materiais e pesquisa não é suficiente. (P4)

A dificuldade na confecção de materiais para o trabalho com os alunos. A disponibilidade de tempo para confecção e adaptação de material. A dupla regência em sala identifico, mas não para todos os envolvidos. (EG6)

Falta de materiais e recursos para o atendimento das necessidades educacionais dos diferentes alunos surdos (as professoras de AEE tem um tempo para preparação de materiais, entretanto, como atuam também em sala de aula, neste tempo que organizam os materiais, os alunos surdos ficam sem a possibilidade da atuação do AEE). (EOT1)

A equipe gestora entende que também que seria importante ampliar a carga horária dos professores de 24 para 30h semanais para que possam ter espaço para formação em serviço.

Vejo dificuldade na carga atual de 24h das professoras. Talvez uma carga de 30 horas e o HTP poderia ser contemplado em horário de serviço e contemplar a todas. (EG3)

Observamos a ocorrência de diferentes problemáticas em relação a formação de professores do AEE para alunos surdos, mesmo em se tratando de fazerem parte de um município dotado de recursos financeiros para a educação, que propõe uma política de formação continuada e que conta com a presença de um quadro de profissionais especializados e experientes.

Neste capítulo discorreremos sobre a análise dos questionários a partir das seguintes categorias: necessidades formativas do professor do AEE para alunos surdos; ações formativas; avaliação do processo formativo e desafios e perspectivas na formação de professores. Se fizemos uma comparação dos diferentes conteúdos apresentado em cada categoria vimos que a categoria que trata dos desafios observados merece destaque. Em contrapartida observamos poucos depoimentos em relação às ações

formativas, o que nos leva a pensar que o número de ações formativas não foi determinante para uma avaliação positiva dos participantes.

A seguir traremos as considerações finais que revelam o que foi mais significativo e as contribuições trazidas pela presente pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objeto do estudo a formação do professor do AEE para alunos surdos, tendo em vista o processo de transformação da sua atuação no município de São Bernardo do Campo. Esta pesquisa buscou trazer informações gerais e específicas sobre o contexto vivido na prática destes professores em tal município. Para isto, entendemos que seria importante buscarmos elementos na trajetória histórica da Educação Especial, da educação de alunos surdos e da formação de professores e na vivência de cada participante do processo formativo.

Considerando a trajetória histórica da Educação Especial vimos que por muitos anos houve um percurso dissociado da educação geral, mas que, principalmente com o movimento da inclusão, não tem mais sido vista como uma área distinta. Esta forma de conceber a Educação Especial, implica também na modificação da forma de ver o professor da Educação Especial, hoje como sendo um parceiro importante nas discussões sobre educação e nas práticas pedagógicas em sala de aula na escola comum.

Somente no período republicano observamos um movimento de luta pela garantia do direito de todos a educação. Assim, a educação escolar durante muitos anos foi privilégio de poucas pessoas da população, sendo estas excluídas ao acesso da escola. Vimos ao longo do capítulo 1 a relação intrínseca entre a política brasileira e as ações educacionais. A cada mudança de governo, novas propostas ou simples manutenção das problemáticas envolvidas na educação estavam presentes, o que podemos observar até os dias atuais.

Em 1930 surgem concepções atreladas à medicina e à psicologia, as quais Jannuzzi (2012) denomina concepção médico-pedagógica e psicopedagógica. A ideia da reabilitação como base para a aprendizagem ainda é marcante no cenário pedagógico. A educação de surdos foi e ainda é influenciada por estas concepções, que buscam a normalização do surdo por meio da aprendizagem da fala, protetização auditiva, etc. No que se refere à

formação de professores, estas concepções influenciam a prática pedagógica que propõe atividades que não consideram a Libras, o trabalho predominantemente com recursos visuais, o diálogo com colegas surdos, etc.

No que se refere à formação de professores que atuam com alunos surdos vimos que só em 1951, o Instituto Nacional de Educação de Surdos, inaugurou o primeiro curso normal para professores surdos. Nesta época a concepção oralista ainda era a mais utilizada no Brasil. Podemos observar então uma relação entre a concepção médico- pedagógica e psicopedagógica e a concepção oralista para educação de surdos. Tais concepções buscam a normalização, ou seja, que o surdo se comunique por meio da língua portuguesa oral e escrita, desconsiderando a língua de sinais, os bens culturais dos surdos, a construção da identidade do surdo, etc.

Em 1960, pesquisas científicas sobre língua de sinais fortaleceram o movimento para uma educação bilíngue de surdos, o que favoreceu a modificação de rumo na educação de surdos, para uma concepção bilíngue de educação e conseqüentemente a formação de professores para atuarem com esta abordagem. Os professores, passaram a estudar sobre bilinguismo e a aprender a língua de sinais entre outras ações para o trabalho com alunos surdos.

O cenário educacional sofreu uma mudança mais substancial na década de 1990 com o movimento da inclusão, que busca a modificação social e por conseguinte a educacional, favorecendo o acesso e permanência de todos os alunos no ambiente escolar. Este movimento interfere diretamente na formação de professores que então necessitam refletir sobre suas práticas a fim de considerar as necessidades individuais de cada aluno. Certamente esta mudança de paradigma influenciou também a educação de surdos e a formação dos professores especialistas.

O movimento das pessoas com deficiência em defesa dos seus direitos na década de 1990 influenciou a organização dos surdos para a defesa de seus direitos entre eles: aquisição da língua de sinais e educação bilíngue.

A trajetória histórica de educação de surdos traz em seu bojo propostas educacionais antagônicas, frutos de concepção de surdez igualmente contrárias, sendo de um lado a busca incessante pela normalização por meio do desenvolvimento da comunicação oral e do outro lado a luta pelo respeito à diversidade linguística, por meio do direito de aquisição da Libras o mais precocemente possível.

No Brasil a oferta educacional para alunos surdos tem se concretizado em escolas bilíngues e em escolas comuns como no município aqui estudado. Observamos também que estas escolas precisam de qualificação do trabalho com surdos. Estar numa escola para surdos não significa que esta escola consegue atender todas as necessidades educacionais. Também não podemos dizer que o aluno surdo que está numa escola comum, não consegue aprender os conteúdos escolares. Discutir sobre a escolaridade do surdo exige delicadeza e respeito às necessidades e potencialidades de cada um.

As legislações brasileiras e as orientações do Ministério da Educação e Cultura também refletem a dicotomia entre escola bilíngue para surdos e escola comum. O MEC, por um lado, propõe a *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008*, que indica a inclusão de todos os alunos na escola comum e para a educação de surdos orienta o AEE em Libras, de Libras e em língua portuguesa. Por outro lado, propõe a organização de um grupo de estudo que publica o documento *Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue- Língua brasileira de sinais e Língua portuguesa em 2014*, que indica que a educação de surdos seja oferecida em escola bilíngue para surdos, defendendo uma política linguística e apontando que haja uma diretoria para educação bilíngue, desvinculada da SECADI.

Quanto à legislação brasileira no que se refere à inclusão, podemos comparar a resolução nº4 de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica e o decreto nº 7.611, que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. A resolução nº 4 prevê o acesso de todos os alunos na escola comum e a Educação Especial passa a ser uma modalidade de ensino. Esta modalidade de ensino se organiza em torno dos

atendimentos educacionais especializados para alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/ autismo, mas o decreto nº 7611 orienta que a Educação Especial deva ser preferencialmente no ensino comum. Assim, este decreto abre a possibilidade do aluno com deficiência não estudar na escola comum.

No que se refere à educação de surdos, este decreto corrobora para ações políticas para educação bilíngue em escolas para surdos. Atrelada a esta questão, estão as famílias de alunos surdos, geralmente ouvintes, que em sua maioria buscam desenvolver a comunicação oral de seus filhos visando o acesso a escola comum.

O município de São Bernardo do Campo aderiu desde 2009 às propostas do MEC em relação à educação de surdos, promovendo a educação inclusiva. Há no momento uma tendência para o fechamento da escola para surdos à medida que encerram as possibilidades de matrículas de novos alunos. Além disso, desde 2012 o município tem organizado escolas polo para o atendimento de alunos surdos na rede de ensino. As escolas polos de alunos surdos estão organizadas recentemente e mostram muitos desafios, entre eles a circulação da Libras, o ensino de Libras para todos os educadores e alunos e a aquisição da Libras pelos alunos surdos.

A formação de professores também não se mostra menos complexa, necessitando desenvolver um estudo minucioso que contemple cada aspecto envolvido, entre eles a história da formação de professores e as concepções que abarcam estas formações, tais como a racionalidade técnica, racionalidade prática e a racionalidade crítica.

Agrega-se a este cenário as peculiaridades observadas no município estudado frente à educação inclusiva, educação de surdos e à formação do professor da Educação Especial, em específico aqueles que atuam com alunos surdos no AEE.

O município estudado tem tradição na educação de alunos surdos sendo que a primeira escola para surdos foi inaugurada em 1957, embasada pela concepção oralista de educação na época. Esta escola para surdos modificou o

nome, o local e passou pelas diferentes fases e concepções de educação de surdos acompanhando os movimentos nacionais e mundiais. Desde a década de 1990, os profissionais desta escola, tem buscado estudos e reflexões acerca do bilinguismo. Com o movimento da inclusão, mais especificamente depois da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e da Resolução nº4 (2009), tem sofrido transformações em seu quadro de alunos e de professores. Esta escola atualmente tem o acesso fechado ou pelo menos restrito aos alunos do infantil, fundamental e EJA, atendendo então alunos do ensino fundamental I e II e alunos surdos cegos.

Em 2012 o município implantou escolas polos para alunos surdos (escolas comuns que atendem alunos surdos em classes mistas) e com isto, alguns professores do AEE para alunos surdos que atuavam na escola para surdos, passaram a atuar nas escolas polo. A implantação do AEE para alunos surdos bem como a implantação das escolas polo foram marcadas por estudos e discussões durante os momentos formativos específicos com professores do AEE da que atuavam na época. Considerando as modificações necessárias para atuação no AEE para alunos surdos, mostra-se fundamental as formações e acompanhamento dos professores.

Por meio da análise dos questionários vimos que os professores que participaram das formações específicas oferecidas em 2010 e 2011 entendem que as discussões sobre surdez e AEE favoreceram o trabalho na escola. Muitos professores ainda solicitam a continuidade das formações específicas. Além disso, solicitam também formação com assessores contratados e entendem que além de momentos formativos individuais, devam ocorrer momentos coletivos, implicando todos os educadores no processo formativo.

Entendemos a necessidade de um plano de formação para professores do AEE para alunos surdos que considere as necessidades formativas dos professores e que tenha sistematicidade. Além disso, é fundamental que este plano seja socializado com clareza com os professores e que suas avaliações sejam consideradas no processo, a fim de que possam se enxergar como protagonistas.

Temos que considerar que esta pesquisa foi realizada num município localizado próximo aos grandes centros comerciais e financeiros do Estado (entre o litoral paulista e a cidade de São Paulo), como o quarto com maior economia do Estado, com tradição em formação de professores, tradição na educação de surdos e que tem em sua rede de ensino professores e formadores especialistas e experientes.

No entanto, observamos diferentes problemáticas envolvidas na educação de alunos surdos e formação de professores. A partir das análises teóricas proporcionadas pela pesquisa e da análise dos questionários mostra-se fundamental que tenhamos clareza da complexidade que envolve a formação de professores que atendem alunos surdos e a educação de surdos. Assim, não é uma tarefa fácil e nem há manuais a serem seguidos, mas sim a difícil construção de um trabalho na medida em que se vai atuando. Nesta perspectiva não cabe propostas formativas atreladas especificamente à concepção da racionalidade técnica, mas sim a superação desta concepção por meio de muito estudo e reflexão sobre a prática.

Ainda com relação às concepções é fundamental que esteja claro para todos os envolvidos qual a concepção de educação de surdos que a Secretaria adota. Vimos ao longo desta pesquisa que as diferentes concepções de educação dos surdos convivem atualmente, inclusive estão dentro das salas de aula das escolas polo. Assim, mesmo que cada educador tenha individualmente uma concepção de educação de surdos, por serem funcionários de uma rede de ensino, atuarão conforme o estabelecido pelo município.

Temos que considerar que atualmente o município estudado optou para pelo desenvolvimento da educação de surdos na escola comum e a atuação do professor do AEE para alunos surdos por meio da parceria com o professor regente, entre outras ações. Então, as formações voltadas para estes professores devem considerar esta realidade e abarcar a necessidade de todos os professores, inclusive os professores especialistas em Educação Especial. A mudança na concepção de formação pode favorecer o desenvolvimento de processos formativos mais eficazes frente a demanda atual, superando uma

vertente médico- pedagógica, higienista, e a concepção da racionalidade técnica marcadas principalmente na formação de professores da Educação Especial.

A partir da análise de todos os dados coletados na pesquisa consideramos peculiaridades a serem discutidas por cada grupo. Com relação aos professores do AEE para alunos surdos vale considerar que estão passando por um momento que exige transformação em suas práticas gerando muitas vezes insegurança e tensão, o que faz muitas vezes que eles solicitem respostas. No entanto, a educação de alunos surdos na escola comum dentro do paradigma da inclusão é algo relativamente recente e por conseguinte, não podemos contar com muitas pesquisas sobre o tema.

Além disso, as problemáticas levantadas podem ser estudadas e quiçá solucionadas por meio da reflexão da prática atrelada ao estudo teórico. Por mais que existam ainda diferentes concepções sobre surdez, há que se considerar que esta rede de ensino fez uma opção pela educação de surdos na escola comum. Vale considerar também que apesar de os professores solicitarem formações específicas, a educação inclusiva traz em seu bojo, a necessidade de discussão coletiva, a fim de que a responsabilidade pela educação de surdos seja realmente da escola e não só do professor da Educação Especial. Isto não quer dizer que formações com temas específicos não possam ser propostas, mas sim que seja ofertado para todos os profissionais que entenderem como necessidade formativa, favorecendo então a relação entre a Educação Especial e a educação comum.

Com relação aos formadores (equipe de orientação técnica e equipes gestoras de escola polo) observamos uma fragilidade, apesar dos conhecimentos científicos e experienciais do grupo, em decorrência da concepção de formação e concepção de educação de surdos.

Pensamos que se os professores do AEE solicitam formação específica e numa concepção médico- pedagógica e ainda com base na concepção da racionalidade técnica. A equipe gestora poderá entender que não consegue dar esta formação por ser formada por pedagogos, solicitando assim, parceria da

EOT (área da saúde) ou contratação de assessoria externa (saber técnico). No que se refere à EOT, pode reforçar a concepção da racionalidade técnica quando entendem que precisam responder a todas as questões apontadas pelos professores e reforçam a concepção médico- pedagógica se abordarem apenas as questões atreladas a surdez não levando em conta o contexto socioeducacional. Pensamos que os próprios educadores não parecem perceber que concepção médico- pedagógica perpassa o processo formativo independente da presença ou não da EOT.

Um desafio para esta equipe e para a educação é a superação da concepção médico- pedagógica e higienista independente de quem é o formador ou o educador.

No que tange a gestão da Secretaria da Educação, a partir da análise dos questionários vimos que, para que uma formação continuada seja efetiva, é fundamental que todos os envolvidos no processo formativo tenham clareza quanto à elaboração de um plano de formação que contemple as necessidades formativas dos professores, as ações realizadas e as avaliações formativas (justificativa, objetivos, conteúdos e estratégias), mas também sobre a concepção de formação que será desenvolvida.

Por meio da análise documental percebeu-se que a quantidade de ações formativas oferecidas pelo município foram maiores do que as citadas pelos professores. Além disto, os depoimentos dos participantes da pesquisa apresentaram um número maior de problemáticas do que de resoluções de problemas. As formações que tiveram maior sistematicidade e continuidade foram avaliadas positivamente por todos os envolvidos. Isto nos leva a concluir que o município tem uma proposta de formação continuada para todos os professores, inclusive os do AEE para alunos surdos, mas que esta proposta privilegia a quantidade de formações e não necessariamente a sua qualidade por meio da sistematicidade e continuidade.

Num processo formativo cada participante tem seu papel fundamental para o seu pleno desenvolvimento. Vimos nesta pesquisa o investimento financeiro e organizacional para a formação de professores para alunos surdos

e ainda assim, observamos muitos desafios pela frente. Entendemos que é por meio da análise de todo percurso descrito e no reconhecimento destes desafios que a política de formação continuada pode avançar. Assim, pretendemos com esta pesquisa contribuir com a reflexão sobre a formação continuada dos professores que atuam com alunos surdos em escolas comuns.

Referências Bibliográficas¹¹:

ANDRIETTA, T. C. M. **Formação inicial de professores da educação básica: a construção dos saberes profissionais**. Dissertação de mestrado em educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas. 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa/ Portugal: edições 70, 1977.

BORGES, R.C. M. B. O professor reflexivo- crítico como mediador do processo de inter- relação da leitura- escritura. In: **Professor reflexivo no Brasil- gênese e crítica de um conceito**. PIMENTA, S.G. e col. São Paulo: Cortez, 2012. p. 233- 661.

ARANHA, M.S.F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, ano XI, nº 21, p. 160- 173, mar, 2001.

BARBOSA, N.A.M. **São Bernardo a verdadeira “terra mãe dos paulistas”- subsídio para estudo de sua história**. São Bernardo do Campo, 1962.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- **LDB nº 9394 de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 02 ago de 2016.

¹¹ Referências bibliográficas de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB nº 5692 de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02 ago de 2016.

BRASIL. Congresso Nacional(1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL, Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990: **Estatuto da criança e do adolescente**. São Paulo: Fundo de Solidariedade. 1990.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- **LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**.Diário Oficial da União, Brasília, D.F.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação básica. **Resolução CNE/ CEB nº.2, de 11 de setembro de 2001**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p.39- 40.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abr. 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10436.pdf>>. Acesso em 3 fev. 2014. 2002a.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui 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/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2014.2002b

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília, MEC, SEESP, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 3 fev. 2014.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 21 jun. de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado- Pessoa com surdez**. Brasília, D.F. Brasil. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>> Acesso em: 01 set.de 2013.2008a.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- **IBGE**, 2008. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2008/>> Acesso em: 12 maiode2015. 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC: CNE: CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez**, Brasília, 2010a.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação- CONAE**. Ministério da Educação- Secretaria Executiva. 2010b. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/doc_base_documento_final.pdf>, Acesso em: 10 mar. 2016.

BRASIL. **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>. Acesso em: 11 maiode2015.

BRASIL, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2012. Disponível em: <www.cidades.ibge.gov.br> Acesso em: 27 nov. de2013

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue- Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília, DF. 2014a.

BRASIL. **Comissão de Aperfeiçoamento Pessoal do Nível Superior**. CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>> Acesso em: 4 dez. de 2014. 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os sistemas de Ensino. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>, Acesso em 10 mar. 2016. 2014c.

BRASIL, Câmara dos deputados, **Cronologia histórica e legislativa do governo no Brasil**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/a-camara/conheca/historia/cronoindice.html>>. Acesso em: 22 jun. de 2015a.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE**. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=354870&idtema=16&search=sao-paulo|sao-bernardo-do-campo|sintese-das-informacoes>> Acesso em: 15 abr. de 2015b.

BRITO, F.B. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais**. 2013. 275f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BRIDI, F.R.S. Formação continuada em educação especial: o Atendimento Educacional Especializado. **Revista do programa de pós- graduação em educação-** Mestrado- Universidade de Santa Catarina, UNISUL, Tubarão, v. 4, n.7, p.187-199, jan./jun. 2011.

CARIOLA, S.G. **Fonoaudiologia Educacional: Inserção e prática no município de São Bernardo do Campo.** 2012. 99f. Dissertação (Mestrado em saúde, interdisciplinaridade e reabilitação)- Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

CAMPOS, E. F. E. **Coordenação pedagógica em questão: diálogos nos círculos de debates.** 2010. 243f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CAMPOS, M.L.I.L. Educação Inclusiva para surdos e as Políticas vigentes.In: LACERDA, C. B. F. & SANTOS, L. F. (ORG.).**Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos.** São Carlos: EdUFSCAR, 2013.p. 37-61.

CARVALHO, P.V. **Breve História dos Surdos- no Mundo e em Portugal.** Portugal: Surd'Universo. 2007.

CHIZZOTTI,A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação-** Universidade do Minho, ano 16, nº 2, p. 221-236. Braga, Portugal. 2003.

DAMÁZIO et al. BRASIL, Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado- Abordagem Bilíngue para Pessoas com Surdez.** Brasília: UFC/UAB/FNDE/MEC, 2009.

DIGIAMPIETRI, M.C.C. e MATOS, A.H. Pedagogia visual, pedagogia bilíngue e pedagogia surda: faces de uma mesma perspectiva didática? In: ALBRES, N.A. e NEVES, S.L.G. **Libras em estudo: política educacional**. São Paulo: FENEIS, 2013.

DINIZ- PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em diálogo: Revista Educação e sociedade**. Naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, jan-jun. 2014. Home Page: <http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia>. Disponível em: <http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia/article/download/15/4>>. Acesso em: 28 mar 2016.

DORZIAT, A. A Formação de professores e a Educação Inclusiva: Desafios contemporâneos. In: CAIADO, K.R.M., JESUS, D.M. E BAPTISTA, C.R. **Professores e Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, vol.2, 2011.p. 147-159.

ESQUINSANI, R.S.S. Políticas de formação docente continuada: o que querem os professores, afinal? O que queremos nós, afinal? Localizando o problema. **Revista Teias**, v.14, nº31, 203-217. maio/ ago. 2013.

FAGLIARI, S.S.S. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões entre a política federal e a municipal**. 2012. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo: Fundação do desenvolvimento da educação. 1995.

GATTI, B.A., BARRELLO, E.S.S e ANDRÉ, M.E.D. Ministério da Educação. Organização das nações unidas para educação (Unesco). **Políticas do docente no Brasil- um estado da arte**. Brasília, 2011.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GÓES, M.C.R. **Linguagem, Surdez e Educação**. Editores Associados: São Paulo. 1999.

GOMES, M.C.F. O panorama actual da educação de surdos. Na senda de uma educação bilíngue, **Revista Exedra**, Coimbra, nº 3. 2010.

GÓMEZ, A.P. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: **Os professores e a sua formação**. NÓVOA, A. (ORG.) Lisboa: Codex. 1992. p. 93- 114.

GOOGLEMAPS. Disponível em:
[<https://www.google.com.br/maps/place/S%C3%A3o+Bernardo+do+Campo+-+SP/@-23.7469277,-46.7418784,11z/data=!4m2!3m1!1s0x94ce3fc6927dd0c3:0xcdcd0d550f9656cf>](https://www.google.com.br/maps/place/S%C3%A3o+Bernardo+do+Campo+-+SP/@-23.7469277,-46.7418784,11z/data=!4m2!3m1!1s0x94ce3fc6927dd0c3:0xcdcd0d550f9656cf)
 acesso em: 10 nov. de 2014.

IANI, A.M.Z & QUITÉRIO, L.A. A questão ambiental urbana no programa de saúde da família: avaliação da estratégia ambiental numa política pública de saúde. **Revista Ambiente e Sociedade** – Vol. IX nº. 1.jan./jun. 2006.

JANNUZI, G.M. **A educação do deficiente no Brasil- dos primórdios ao início do século XXI**. São Paulo: Autores associados, 2012.

JANNUZI, G.M. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista brasileira ciência e esporte**, Campinas, v.25. nº3, p. 9-25, maio, 2004.

JESUS, D.M. e ALVES, E.P. Serviços Educacionais Especializados: Desafios à formação inicial e Continuada. In: CAIADO, K.R.M., JESUS, D. M. E BAPTISTA, C.R. **Professores e Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, vol.2, 2011.p.17-28.

JOKINEN, M. Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos. In: Skliar, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**.vol. I. Porto Alegre: Mediação.1999. p.105- 127.

LACERDA, Cristina B.F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos.**RevistaCad. CEDES**, Campinas , v. 19, nº 46, set. 1998.

LACERDA, C.B.F.; ALBRES, N.A. eDRAGO, S.L.S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo, **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.39, nº1, p. 65-80, jan./mar. 2013.

LODI, A C.B. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.3, n.3, p. 409-424, set./dez.2005.

LODI, A.C.B. & LACERDA, C.B.F. **Uma escola duas línguas- letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LODI, A.C.B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.39, n° 1, p. 49- 63, jan./mar. 2013.

LUDKE, MENGA e ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, M.A. e LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010

MEDICI, A. **São Bernardo, seus bairros, sua gente. Prefeitura do município de São Bernardo do Campo**. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes, 1984.

MEDICI, A. **São Bernardo do Campo- 200 anos depois a história da cidade contada pelos seus protagonistas**. São Bernardo do Campo: PMSBC, 2012.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue- discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem- Revel**, v. 3, n° 5. ago. 2005. Disponível em:

<http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf>. Acesso em: 14 maiode2015.

MENDES, G.E. et al. Professores de educação especial e a perspectiva da inclusão escolar: uma nova proposta de formação. Junqueira e Marin editores. In: MENDES E ALMEIDA. **Das margens ao centro: perspectivas políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**, 2010.

MENDES, G.E. Formação do Professor e a Política Nacional de Educação Especial. In: CAIADO, K.R.M., JESUS, D.M. E BAPTISTA, C.R. **Professores e Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, vol.2, 2011.p.131-146.

MOREIRA, M.A. **Metodologias de Pesquisa em Ensino**. São Paulo: Livraria da física, 2011.

NOGUEIRA- MARTINS, M.C.F. e BÓGUS, C.M. Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para estudo das ações de humanização em saúde. **Revista Saúde e Sociedade**, v. 13, nº 3, p. 44-57, set/ dez, 2004.

PAGNEZ, K.S. e SOFIATO, C.G. O estado da arte de pesquisas sobre educação de surdos no Brasil de 2007 a 2011. **Revista: educar em revista**, Curitiba: UFPR, Brasil, n.52. p. 229- 256, abr. / jun. 2014.

PAGNEZ, K. M., PRIETO, R. G., SOFIATO, C. G. Formação de professores e educação especial: reflexões e possibilidades. **Revista: Olh@res**. Guarulhos. Brasil., v.3, n.1, p.32-57. Maio. 2015.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica Professor reflexivo no Brasil- gênese e crítica de um conceito. In: **Professor reflexivo no Brasil- gênese e crítica de um conceito**. PIMENTA,S.G. e col. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20- 62.

QUADROS, R.M. de O. O 'bi' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES E. (ORG.). **Surdez e bilinguismo**, Porto Alegre: Mediação, 2005, v.1, p. 26-36.

REILY, L. **Escola Inclusiva- Linguagem e Mediação**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

RODRIGUES, D. "Dez ideias (mal) feitas sobre Educação Inclusiva", In: **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva** RODRIGUES, D. (ORG.) . São Paulo: Summus, 2006.p. 01- 16.

SANCHES, C. et al, **A opção dos pais pela escola de seu filho deficiente auditivo**. 1995. 26f. Trabalho de Conclusão do Curso (Fonoaudiologia)- Faculdades Integradas São Camilo, São Paulo, 1995.

SANTANA, C. Abalando o discurso "metodológico"...tocando questões teóricas. In: LIER- DE VITTO (ORG.). M. F. L.D. **Fonoaudiologia: no sentido da linguagem**, São Paulo: Cortez, 1994. p 113- 126.

SÃO BERNARDO DO CAMPO, **História de São Bernardo do Campo**, 1973.

SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1998, **Lei nº 3056, de 19 de maio de 1988. Estatuto do magistério** – Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-bernardo-do-campo/lei-ordinaria/1988/305/3056/lei-ordinaria-n-3056-1988-dispoe-sobre-a-organizacao-do-quadro-do-magisterio-municipal-cria-e-transforma-cargos-e-funcoes-e-da-outras-providencias>>Função do orientador pedagógico> Acesso em: 29 jun. 2016.

SÃO BERNARDO DO CAMPO, Secretaria de Educação e Cultura. **A Educação Infantil em São Bernardo do Campo- Uma proposta integrada para o trabalho em creches e EMEI's**. São Bernardo do Campo. 1992.

SÃO BERNARDO DO CAMPO, Secretaria de Educação e Cultura. **Proposta Curricular**, vol. I. 2004.

SÃO BERNARDO DO CAMPO, Secretaria de Educação. **Validação: Caderno de Educação Municipal- Necessidades Educacionais Especiais: Informações sobre adaptações, apoios, recursos e serviços**. São Bernardo do Campo, 2006.

SÃO BERNARDO DO CAMPO, Secretaria de Educação e Cultura. **Proposta Curricular- Educação Especial**, São Bernardo do Campo, v. 2, n °5, 2007.

SÃO BERNARDO DO CAMPO, **Lei Orgânica do Município de São Bernardo do Campo/ SP**, 1990, Disponível em: <http://www.camarasbc.sp.gov.br/pdf/lei_organica/lei_organica.pdf>. Acesso em: 12 maiode2015.

SÃO BERNARDO DO CAMPO, **Programa de governo- Prefeitura de São Bernardo do Campo**, 2009a Disponível em:

<<http://www.saobernardo.sp.gov.br/SECRETARIAS/SG/PlanoDeGoverno/PlanoDeGovernoEducacao.PDF>>. Acesso em: 14jan. 2014.

SÃO BERNARDO DO CAMPO, **NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO**. Publicação oficial do município de São Bernardo do Campo, 13 de novembro de 2009b, n.1533. Caderno Especial.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Relatório de trabalho – inclusão escolar do aluno surdo que frequenta a escola comum**, Documento interno. 2009c.

SÃO BERNARDO DO CAMPO, **Sumário de Dados 2010- São Bernardo do Campo- Ano- Base 2009**, São Bernardo do Campo, 2010a .

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação. **Diretrizes para ingresso no Atendimento Educacional Especializado e indicação de Profissional de Apoio**. São Bernardo do Campo, 2010b.

SÃO BERNARDO DO CAMPO, Secretaria de Educação, **Diretrizes para o ingresso no Atendimento Educacional Especializado**, 2011. Disponível em: <<http://www.educacao.saobernardo.sp.gov.br/images/Secoes/SE1/educacao-especial/diretrizes-para-ingresso-no-aee.pdf>>. Acesso em: 23 mar. de 2013.

SÃO BERNARDO DO CAMPO, Secretaria de Educação, **Atendimento Especializado Surdez- Orientações complementares**. São Bernardo do Campo, 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.saobernardo.sp.gov.br/images/Secoes/SE1/educacao-especial/atendimento-especializado-surdez-orientacoes-complementares.pdf>>. Acesso em: 31 ago. de 2013.

SÃO BERNARDO DO CAMPO, Secretaria de Educação, **Atendimento Educacional Especializado - Instrumentos metodológicos do AEE**. São Bernardo do Campo. 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.saobernardo.sp.gov.br/images/Secoes/SE1/educacao-especial/instrumentos-metodologicos-atendimento-educacional-especializado.pdf>> Acesso em: 12 maio de 2015.

SÃO BERNARDO DO CAMPO, Secretaria de Esporte e Lazer –SESP. **Esporte e lazer**. Disponível em: <<http://www.saobernardo.sp.gov.br/sesp>> Acesso em: 14 maio de 2015a.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Plano Municipal de Educação**. 2015. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a2/plano-municipal-de-educacao-sao-bernardo-do-campo-sp>>. Acesso em: 29 fev. 2016. 2015b

SÃO PAULO, **Decreto nº 52.785, de 10 de novembro de 2011**. Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBS na Rede Municipal de Ensino São Paulo, 22 nov. 2011. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/2011/5278/52785/decreto-n-52785-2011-cria-as-escolas-municipais-de-educacao-bilingue-para-surdos-emebs-na-rede-municipal-de-ensino-2011-11-10.html>> cesso em 24 maio de 2014.

SÃO PAULO, Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados- **Seade**, <<http://www.seade.gov.br/>> Acesso em: 29 nov. 2013. 2013a.

SÃO PAULO. COMPANHIA DE PROCESSAMENTO DE DADOS DO ESTADO DE SÃO PAULO- **PRODESP**. Disponível em: <<http://www.prodesp.sp.gov.br/>>. Acesso em: 29 nov. de 2013. 2013b.

SÃO PAULO. **Fórum sobre medicalização da educação e da sociedade. Manifesto do fórum sobre medicalização da educação e da sociedade. Secretaria executiva do fórum.** Disponível em: <<http://medicalizacao.org.br/manifesto-do-forum-sobre-medicalizacao-da-educacao-e-da-sociedade/>> Acesso em:15 maiode2014. 2014.

SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE- SCIELO. **Revista Brasileira de Educação-** Informações básicas. Disponível em: <<http://www.scielo.br/revistas/rbedu/paboutj.htm>> Acesso em:11 dez.de 2014a.

SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE- SCIELO.**Revista Brasileira de Educação Especial-** Informações básicas. Disponível em:<<http://www.scielo.br/revistas/rbee/paboutj.htm>>. Acesso em: 11 dez. de 2014b.

SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE- SCIELO. **Revista Educação e Pesquisa-** Informações básicas. Disponível em: <<http://www.scielo.br/revistas/ep/eaboutj.htm>> Acesso em: 11 dez. de 2014c.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro, **Revista Brasileira de Educação**, v.14, nº 40, jan./abr. 2009.

SCALCON, S. **O pragmatismo e o trabalho docente profissionalizado.** PERSPECTIVA: Florianópolis, v. 26, n. 2, 489-521, jul./dez. 2008. <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/.../2175.../11419>. Acesso em: 30 mar 2016.

SCHON, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: **Os professores e a sua formação.** NÓVOA, A.(ORG.). Lisboa: Codex. 1992. p. 77- 92.

SILVA, M.R.P. e SOUZA, T.B.O. Projeto de Integração da criança surda com a criança ouvinte. São Bernardo do Campo. **Revista Recordando e renovando.** Ano I, nº 1, 1988.

SILVA, E.C.P. Conversando com professores e pais de surdos sobre a inclusão na escola regular. In: SEMANA DE FONOAUDIOLOGIA, 7., 2009, Campinas. Anais: **VII Semana de fonoaudiologia.** Campinas: UNICAMP- CEPRE/FCM/IEL. 2009. p.03-17.

SKLIAR, C. **Educação e exclusão.** Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, C. **A surdez- um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação 1998.

SKLIAR, C. org. **Atualidade da Educação Bilíngue para surdos.** Porto Alegre: Mediação, vol.I, 1999.

SOARES, R.S. **Educação bilíngue de surdos: desafios para a formação de professores.** Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. Programa de pós- graduação em educação. Dissertação de mestrado. Linha de pesquisa em Estado, sociedade e educação. São Paulo. 2013.

SOFIATO, C.G. **O desafio da representação pictórica da Língua de Sinais Brasileira.** 2005. 114f. Dissertação (Mestrado em Artes)- Instituto de artes Universidade, Universidade Estadual de Campinas, CAMPINAS, 2005.

SOFIATO, C.G. **Do desenho à litografia: a origem da língua brasileira de sinais.** 2011. 265f. Tese (Doutorado em Artes)- Instituto de artes Universidade, Universidade Estadual de Campinas, CAMPINAS, 2011.

SOFIATO, C.G. e SILVA, E.C.P. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) em São Bernardo do Campo: o AEE *Pessoa com Surdez*. In: **SEMINÁRIO sobre “A produção do conhecimento em educação”**7.,2013, Campinas. Anais “A produção do conhecimento em educação” política educacional do século XXI: paradoxos, limites e possibilidades. Campinas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Programa de pós-graduação *stricto sensu* em educação. 2013.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários- Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista brasileira de educação.** Jan/ Fev/ Mar/Abr. nº 13. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZYCH, A C. **Avaliação do processo de escolaridade de pessoas surdas em sua interação no contexto social.** 2003. 125f. Tese (Doutorado em

Educação)- Faculdade de Educação.Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

Apêndices

Apêndice1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro participante,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado *Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos em São Bernardo do Campo*, desenvolvida por Elaine Cristina Paixão, aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo. Os objetivos da pesquisa são:

- ✓ Delinear a forma de constituição do Atendimento Educacional Especializado *pessoa com surdez* em São Bernardo do Campo, considerando a perspectiva da educação inclusiva;
- ✓ Compreender como ocorre a formação dos professores do Atendimento Educacional Especializado *pessoa com surdez* em São Bernardo do Campo;
- ✓ Contribuir com a reflexão acerca da política de formação do professor do Atendimento Educacional Especializado *pessoa com surdez* no município de São Bernardo do Campo.

Os procedimentos adotados para coleta de dados serão: análise de pautas, sínteses e avaliações das reuniões realizadas com as formadoras da equipe técnica e as professoras do Atendimento Educacional Especializado *pessoa com surdez*, no período de 2010 a 2014; análise dos documentos da Secretaria de Educação sobre o Atendimento Educacional Especializado *pessoa com surdez*, no período de 2010 a 2014 e proposição de questionário para as professoras do Atendimento Educacional Especializado que participaram do Atendimento Educacional Especializado *Pessoa com surdez* no referido período, bem como as formadoras e a chefia responsável pela coordenação da formação das professoras e equipe técnica.

Sua participação neste trabalho consistirá em responder ao questionário entregue pela pesquisadora, que será com a sua autorização, posteriormente organizado e analisado, buscando caracterizar a formação dos professores do Atendimento Educacional Especializado *pessoa com surdez* e refletir sobre a formação oferecida pelo município de São Bernardo do Campo.

Há riscos mínimos de desconfortos previsíveis, porém caso ocorram, os procedimentos poderão ser interrompidos a qualquer momento, por minha solicitação ou pela pesquisadora, que tomará as providências necessárias.

Sua participação na pesquisa não implicará em nenhuma forma de remuneração adicional e, portanto, a pesquisadora não prevê *nenhuma forma de reembolso, nem nenhum tipo de ressarcimento*, bem como, *isenção de qualquer ônus financeiro* relacionado à pesquisa.

A pesquisadora responsável garante o *sigilo da identidade do sujeito e de dados confidenciais* que, de algum modo, possam provocar constrangimentos ou prejuízos ao voluntário, garantindo que os dados serão utilizados exclusivamente para fins didáticos e/ou científicos. Os resultados obtidos serão apresentados em forma de dados na dissertação e por meio de publicações em periódicos científicos, atentando aos princípios éticos da pesquisa, com base na Resolução CNS nº 466 de 2012. Os questionários serão guardados por cinco anos, para eventual publicação de artigo e a partir de então serão descartados. Você terá a *liberdade de interromper a participação neste estudo a qualquer momento*, sem prejuízo de qualquer espécie. Poderá também solicitar quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa a qualquer momento.

Este termo possui duas vias. Uma será entregue a você depois de assinado.

Eu, _____ RG
nº _____, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário (a) da pesquisa *Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE): pessoa com surdez em São Bernardo do Campo*, sob a responsabilidade da pesquisadora Elaine Cristina Paixão (Fonoaudióloga/ Seção de Educação Inclusiva da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo e aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo- USP), sob a orientação da professora Dra. Cássia Geciauskas Sofiato.

Assinatura do sujeito participante da pesquisa

Data: ____/____/____.

Contatos:

Pesquisadora: Elaine Cristina Paixão

Fone: (11) 993061519- Seção de Educação Inclusiva da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo –Fone: (11) 43622191

Apêndice 2

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

À Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo

A/C Se. 115

Prezada Chefe Sandra Cristina Boschetti

Eu, Elaine Cristina Paixão, fonoaudióloga da Seção de Educação Inclusiva da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo e aluna da Faculdade de Educação do Programa de Pós-graduação Mestrado da Universidade de São Paulo (USP), sob a orientação da professora Dra Cássia G. Sofiato, venho por meio desta solicitar autorização para a utilização de documentos (referentes às pautas, sínteses e avaliações) de reuniões com professoras do Atendimento Educacional Especializado *pessoa com surdez* para fins de pesquisa, no período de 2010 a 2014.

A pesquisa que desenvolvo tem como título “Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado *pessoa com surdez* em São Bernardo do Campo” e tem como objetivos: delinear a forma de constituição do AEE/ Pessoa com surdez, considerando a perspectiva da educação inclusiva; compreender como ocorre a formação dos professores do AEE/Pessoa com surdez e contribuir com a reflexão acerca da política de formação do professor do AEE/Pessoa com surdez no município. Cabe ressaltar que será garantida a confidencialidade, o anonimato e a não utilização das informações em prejuízo das pessoas envolvidas, além disso, o emprego dos dados ocorrerá somente para fins previstos nesta pesquisa ou publicação de artigo científico.

Agradecendo desde já a atenção e colaboração, uma vez que sem ela o desenvolvimento do processo estaria prejudicado, coloco-me à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessário.

Atenciosamente,

Elaine Cristina Paixão

São Paulo, _____

Eu, _____ RG
nº _____, dou meu consentimento para a execução da
pesquisa sobre a *Formação de professores do Atendimento Educacional
Especializado* (AEE):
peessoa com surdez em São Bernardo do Campo”, sob a responsabilidade da
pesquisadora Elaine Cristina Paixão da Silva (Fonoaudióloga/ Seção de
Educação Inclusiva da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo e
aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São
Paulo- USP), sob a orientação da professora Dra.CássiaGeciauskas. Sofiato.

Declaro que recebi uma cópia desta solicitação de autorização de pesquisa.

Data: ____/____/____.

Contatos:

Pesquisadora: Elaine Cristina Paixão

Fone: (11) 993061519- Seção de Educação Inclusiva da Secretaria de
Educação de São Bernardo do Campo –Fone: (11) 43622191

Apêndice 3

QUESTIONÁRIOS

Caro participante,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado *Formação de professores do atendimento educacional especializado para alunos surdos em São Bernardo do Campo*, desenvolvida por Elaine Cristina Paixão da Silva, aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo.

Sua participação é muito importante e os seus dados individuais serão mantidos em absoluto sigilo.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Elaine Cristina Paixão (Mestranda)

DADOS GERAIS:

Nome, formação inicial (graduação), pós-graduação (*strictu e/ou lato sensu*), data que iniciou o trabalho com alunos surdos, data de ingresso na rede do município de São Bernardo do Campo (Educação Especial), caracterização do trabalho no Atendimento Educacional Especializado *pessoa com surdez* em São Bernardo do Campo:

Questionário para **professores do**
Atendimento Educacional Especializado
para alunos surdos em São Bernardo do Campo

Dados específicos:

1. Como você analisa as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado segundo o Ministério da Educação e Cultura e de acordo com as orientações da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo?

2. Como você avalia seu trabalho em parceria com o professor regente da sala de aula comum? Há um acompanhamento deste trabalho?
3. Quais problemáticas você encontra no trabalho que desenvolve?
4. Você identifica necessidade de formação para o aprimoramento de sua prática no Atendimento Educacional Especializado *pessoa com surdez* em São Bernardo do Campo? Em quais aspectos?
5. Como você avalia o processo formativo para as professoras do AEE *pessoa com surdez*, realizado pelos formadores da Equipe de Orientação Técnica (caso tenha participado) e/ ou pela equipe gestora da sua escola sede?
6. Você identifica uma **política de formação** continuada na Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo? Comente.
7. Quais sugestões você daria para essa formação continuada?
8. Você já participou de alguma formação continuada fora do âmbito da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo? Comente.
9. Você percebe diferenças entre a formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação para professores de sala comum e para os professores do AEE? Comente.
10. Há diferenças entre a formação dos professores do Atendimento Educacional Especializado *pessoa com surdez* e dos professores que atendem outros públicos do Atendimento Educacional Especializado em São Bernardo do Campo? Comente.

Questionário para **equipe de orientação técnica/ formadores de professores**
do Atendimento Educacional Especializado
pessoa com surdez em São Bernardo do Campo

Dados específicos:

1. Como você analisa as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado segundo o Ministério da Educação e Cultura e de acordo com as orientações da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo?
2. Como você realiza o acompanhamento do Atendimento Educacional Especializado *pessoa com surdez* em São Bernardo do Campo?
3. Como você avalia o seu trabalho formativo com professores do Atendimento Educacional Especializado *pessoa com surdez* em São Bernardo do Campo?
4. Você identifica necessidade de formação para os professores do Atendimento Educacional Especializado *pessoa com surdez* em São Bernardo do Campo? Em quais aspectos?
5. Quais problemáticas você encontra (ou encontrou) no trabalho que desenvolve?
6. Você identifica uma política de formação continuada na Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo? Comente.
7. Quais sugestões você daria para a formação continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado *pessoa com surdez* em São Bernardo do Campo AEE? Comente.
8. Você já participou de algum curso sobre formação de professores? Comente.
9. Você percebe diferenças entre a formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação para professores de sala comum e para os professores do Atendimento Educacional Especializado *pessoa com surdez* em São Bernardo do Campo AEE? Comente.
10. Há diferenças entre a formação dos professores do Atendimento Educacional Especializado *pessoa com surdez* e dos professores que atendem outros públicos do Atendimento Educacional Especializado em São Bernardo do Campo? Comente.

Questionário para **equipe gestora/ formadores de escolas** **polode** alunos com surdez, sobre
a formação de professores do Atendimento Educacional Especializado
pessoa com surdez em São Bernardo do Campo

Dados específicos:

1. Como você analisa as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado segundo o Ministério da Educação e Cultura e de acordo com as orientações da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo?
2. Você identifica necessidade de formação para os professores do Atendimento Educacional Especializado *pessoa com surdez* em São Bernardo do Campo? Em quais aspectos?
3. Como você realiza o acompanhamento do trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado *pessoa com surdez* em São Bernardo do Campo?
4. Como você avalia o seu trabalho formativo com professores do Atendimento Educacional Especializado *pessoa com surdez* em São Bernardo do Campo?
5. Quais problemáticas você encontra no trabalho que desenvolve?
6. Você identifica uma política de formação continuada na Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo? Comente.
7. Quais sugestões você daria para a formação continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado *pessoa com surdez* em São Bernardo do Campo? Comente.

Questionário **para gestor** de Educação Especial, sobre a formação de professores do
Atendimento Educacional Especializado
pessoa com surdez em São Bernardo do Campo

Dados específicos:

1. Como você analisa as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado segundo o Ministério da Educação e Cultura e de acordo com as orientações da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo?
2. Como você entende a educação de alunos surdos em São Bernardo do Campo?
3. Comente sobre a formação dos professores do Atendimento Educacional Especializado *pessoa com surdez* em São Bernardo do Campo?
4. Como você avalia o processo formativo realizado pelos formadores *da Equipe de Orientação Técnica* para os professores do Atendimento Educacional Especializado *pessoa com surdez* em São Bernardo do Campo?
5. Você identifica necessidade de formação para os professores do Atendimento Educacional Especializado *pessoa com surdez* em São Bernardo do Campo? Em quais aspectos?
6. Quais problemáticas você encontra no trabalho que desenvolve?
7. Como tem sido realizado o acompanhamento do trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado *pessoa com surdez* em São Bernardo do Campo?
8. Há uma política de formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo? Comente.
9. Há diferenças entre a formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação para professores de sala comum e para os professores do Atendimento Educacional Especializado *pessoa com surdez* em São Bernardo do Campo? Comente.
10. Há diferenças entre a formação dos professores do Atendimento Educacional Especializado *pessoa com surdez* e dos professores que atendem outros públicos do Atendimento Educacional Especializado em São Bernardo do Campo? Comente.