**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Formação de professores para a educação de surdos: Revisão
Sistemática de pesquisas da pós-graduação.**

Melaine Duarte Ribeiro Muttão

Ribeirão Preto - SP
2017

Melaine Duarte Ribeiro Muttão

**Formação de professores para a educação de surdos: Revisão
Sistemática de pesquisas da pós-graduação.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências, Área: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Claudia Balieiro Lodi

Versão corrigida

Ribeirão Preto - SP
2017

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
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

MUTTÃO, Melaine Duarte Ribeiro

Formação de professores para a educação de surdos: Revisão Sistemática de pesquisas da pós-graduação. Ribeirão Preto, 2016.

134 p. : il.

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Orientador Prof^a Dr^a Ana Cláudia Balieiro Lodi.

MUTTÃO, Melaine Duarte Ribeiro. **Formação de professores para a educação de surdos: Revisão Sistemática de pesquisas da pós-graduação.** Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção de título de Mestre em Ciências, no Programa: Educação.

Aprovado em: 23 de fevereiro de 2017.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Ana Cláudia Balieiro Lodi

Instituição: USP - FFCLRP

Julgamento: ____APROVADA____

Assinatura: _____

Profa. Dra. Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins Instituição: Campus de Marília/UNESP

Julgamento: ____APROVADA____

Assinatura: _____

Dra. Lúcia Maria Santos Tinós

Instituição: USP - FFCLRP

Julgamento: ____APROVADA____

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

*A minha mãe Marly, que sempre me ensinou a amar incondicionalmente, assim como
tia Marisa, que é uma segunda mãe.*

*A minha querida irmã Maevy pelo apoio e consolo em todos os momentos, e meu
querido cunhado André, sempre doce.*

*Ao meu tio Tim, por me socorrer e dizer sempre a mim assim: “Filha qualquer coisa
liga para o tio”.*

*E é claro, dedico este trabalho ao meu amado Jonas, que cedeu momentos tão
preciosos de sua vida para que eu o realizasse. E digo aqui como forma de eternizar,
“Amor, sentiria saudades mesmo se não tivesse te conhecido”...porque seu amor por
mim foi único, inigualável e me faz uma falta imensurável.*

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de pesquisa, fator indispensável para realização deste estudo.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus e aos espíritos de luz benfazejos que me protegeram nessa árdua jornada.

Agradeço a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, na realização desta dissertação, em especial,

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia Balieiro Lodi, por todo crédito e confiança depositado em mim, bem como por todo cuidado e dedicação na busca pela construção deste trabalho.

À Prof.^a Dra. Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins (PPGE/FFC- Unesp - Marília) que por meio do Projeto de pesquisa financiado pelo Programa Observatório da Educação – OBEDUC (Edital nº 49/12 – OBEDUC/CAPES), ao qual é coordenadora, apoiou o desenvolvimento desta pesquisa,

À Natália Godoy e Samara Salvador, integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas que contribuíram com trocas de experiências e amizade preciosa,

Aos amigos: Luciana “Dina” que me inspirou nos momentos finais, Tamires minha anjinha, Flávia com opiniões pertinentes, Wesley, Rejane, e muitos outros queridos amigos,

Às diretoras e amigas Leandra e Aline que me motivaram,

A minha família querida que não só me ajudaram e apoiaram, mas suportaram comigo momentos difíceis e amedrontadores,

Ao meu amado companheiro Jonas, que viveu comigo as aflições deste trabalho junto com suas próprias aflições e dores, me dando força e amor, e que deixou uma saudade imensa em meu peito e a presença de seu amor em todos os meus dias.

As Professoras Doutoras Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins e Lúcia Maria Santos Tinós, integrantes da banca de qualificação e defesa, pelas importantes observações e orientações que contribuíram para o desenvolvimento e aprimoramento deste trabalho.

"Quando eu aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa. Quando eu rejeito a língua, eu rejeitei a pessoa porque a língua é parte de nós mesmos. Quando eu aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que o surdo tem o direito de ser surdo. Nós não devemos mudá-los, devemos ensiná-los, ajudá-los, mas temos que permitir-lhes ser surdo."

Terje Basilier - psiquiatra surdo norueguês

RESUMO

A década de 1990 foi marcada pela publicação de diversos documentos internacionais e nacionais que influenciaram, de forma significativa, as atuais políticas educacionais em nosso país, publicadas, principalmente, na década seguinte. Por meio delas, foi instituído um novo olhar para educação especial, que deixou de ser pensada de forma paralela ao sistema comum e passou a integrar a proposta pedagógica da escola regular. Como consequência, a formação de professores para a educação básica também precisou ser revista. A década de 2000 foi brindada ainda com a promulgação de novas legislações relativas aos surdos, como a Lei nº 10.436/02, que reconhece a língua brasileira de sinais (Libras) como aquela usada pelas comunidades surdas brasileiras, e o Decreto nº 5.626/05, que assegura o direito, a esse grupo sociocultural, à educação bilíngue, fato que implicou também em uma transformação na forma de se pensar a formação de professores de alunos surdos. Ao se considerar este contexto, foi proposto o presente trabalho, que tem como objetivo compreender como a formação de professores para a educação de surdos tem sido discutida em teses e dissertações no período de 1995 a 2014. Esta pesquisa constitui-se em uma pesquisa bibliográfica e, como procedimento metodológico, adotou-se a Revisão Sistemática da Literatura. Para o acesso aos trabalhos, foi realizada uma busca online nas bibliotecas de Programas de Pós-graduação em Educação, avaliados pelas CAPES com conceito igual ou superior a cinco. Após terem sido aplicados os critérios de inclusão e exclusão determinados frente aos objetivos deste estudo, foram encontradas 35 pesquisas que discutiam a temática investigada: 16 teses e 19 dissertações. Em uma abordagem inicial dos dados, observou-se que a defesa dos trabalhos concentrou-se entre os anos de 2009 e 2014, período de consolidação da política inclusiva no país e de seus efeitos para a educação dos surdos. A leitura e análise das pesquisas selecionadas apontaram para a discussão e reflexão de dois grandes períodos: do que trata das extintas habilitações específicas em Educação de Deficientes da Audiocomunicação e do que discute uma nova configuração em termos de formação do professor regente e especialista. Este último tema foi abordado, nas pesquisas investigadas, a partir da formação inicial e de propostas de formação continuada, envolvendo práticas presenciais, em serviço e à distância. Conclui-se que, para a maioria dos estudos, as especificidades da educação de surdos não tem sido contempladas na formação inicial. Reconhece-se que, embora as antigas habilitações não favorecessem os surdos, em termos educacionais, por partirem de uma concepção pautada na deficiência e na normalização dos alunos, o mesmo pode ser dito da formação inicial oferecida hoje, que embora tenha, potencialmente, como pressuposto que os surdos constituem-se uma minoria sociocultural e linguística, restringe a educação destes alunos à disciplina Libras. Esta realidade tem demandado dos professores a busca por formação continuada, foco da maioria das pesquisas, que, sem uma orientação clara dos aspectos que precisariam ser contemplados nos processos educacionais dos surdos, muitas vezes, centram-se, novamente, apenas na língua em detrimento das práticas pedagógicas que respeitem as particularidades educacionais dos alunos surdos.

Palavras-chaves: Formação de professores; Educação de surdos; Pós-graduação em Educação.

ABSTRACT

The decade of 1990 was marked by the publication of several international and national documents that significantly influenced the current educational policy in our country, published mainly in the following decade. Through them, a new look for special education was instituted, which was no longer considered in parallel to the common system and began to integrate the pedagogical proposal of the regular school. As a consequence, teacher training for basic education also needed to be reviewed. The decade of 2000 was also provided with the enactment of new legislation related to the deaf, such as Law 10.436/ 02, which recognizes the Brazilian sign language (Libras) as used by deaf Brazilian communities, and Decree No. 5.626/ 05, Which ensures the right to this bilingual education to this sociocultural group, a fact that also implied a transformation in the way of thinking about the formation of teachers of deaf students. When considering this context, the present work was proposed, which aims to understand how the training of teachers for the education of deaf people has been discussed in theses and dissertations from 1995 to 2014. This research is a bibliographical research and, as a methodological procedure, the Systematic Review of Literature was adopted. For access to the works, an online search was carried out in the libraries of Postgraduate Education Programs, evaluated by CAPES with a concept equal to or greater than five. After applying the inclusion and exclusion criteria determined in relation to the objectives of this study, we found 35 researches that discussed the research topic: 16 theses and 19 dissertations. In an initial approach to the data, it was observed that the defense of the work was concentrated between the years 2009 and 2014, the period of consolidation of the inclusive policy in the country and its effects on the education of the deaf. The reading and analysis of the selected researches pointed to the discussion and reflection of two major periods: what is about the extinct specific qualifications in Education of the Disabled of Audiocommunication and what discusses a new configuration in terms of teacher and specialist teacher training. This last topic was approached, in the investigations investigated, from the initial formation and proposals of continuous formation, involving presential, in service and at a distance. It is concluded that, for most studies, the specificities of deaf education have not been included in the initial training. It is recognized that, although the old qualifications did not favor the deaf in educational terms, starting from a conception based on the deficiency and the normalization of the students, the same can be said of the initial formation offered today, that although potentially Assumption that the deaf constitute a sociocultural and linguistic minority, restricts the education of these students to the Libras discipline. This reality has demanded from the teachers the search for continuing education, the focus of most research, which, without a clear orientation of the aspects that would need to be contemplated in the educational processes of the deaf, often focus again only on the language to the detriment pedagogical practices that respect the educational specificities of deaf students.

Keywords: Teacher training; Education of the deaf; Postgraduate in Education.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAADA - Centro Estadual de Atendimento e Apoio ao Deficiente Auditivo

CEE - Conselho Estadual de Educação

Cenesp - Centro Nacional de Educação Especial

CNE - Conselho nacional de Educação

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

CONAE - Conferência Nacional de Educação

EaD – Educação à Distância

EDAC - habilitação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos

FFC/UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP

FFCLRP - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

GEPEFE - Grupo de Estudos de Pesquisas sobre Formação de Educadores

IES - Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

NUPPES - Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos

OBEDUC - Observatório da Educação

PABAEE - Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar

PARFOR - Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PPG - Programa de Pós Graduação

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PND - Plano Nacional de Desenvolvimento

PUC/PR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná

PUC/RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-RIO - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RME - Rede Municipal de Ensino de Curitiba

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP - Secretaria de Educação Especial

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UDF - Universidade do Distrito Federal

UEM - Universidade Estadual de Maringá

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFPEL - Universidade Federal de Pelotas

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande Do Sul

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

UNESP/MAR - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba

UNINOVE - Universidade Nove de Julho

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

USAID - United States Agency for International Development

USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Número de trabalhos encontrados por descritores e respectivos Programas de Pós-graduação em Educação (conceito CAPES 5 e superior).....	68
Tabela 2:	Número de trabalhos acadêmicos por Instituição e respectivas bibliotecas virtuais.....	70
Tabela 3:	Número de trabalhos acadêmicos por Instituição.....	71
Tabela 4:	Dissertações e teses, por ano e instituições de publicação de desenvolvimento da pós-graduação.....	82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Distribuição dos Programas de Pós-graduação em Educação investigados por regiões do Brasil.....	78
Gráfico 2:	Dissertações e tese, corpus deste trabalho, distribuídas pelas regiões do Brasil.....	81
Gráfico 3:	Número de dissertações e teses considerando-se o ano em que foram desenvolvidas.....	84

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Combinação dos descritores de busca.....	66
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	<i>Corpus</i> da dissertação, título da pesquisa, autoria/orientação, nível de titulação, ano e instituição de desenvolvimento.....	72
Quadro 2:	Pesquisas que abordaram as habilitações específicas.....	88
Quadro 3:	Pesquisas que discutiram a Formação Inicial.....	92
Quadro 4:	Pesquisas sobre a Formação Continuada em serviço.....	100
Quadro 5	Pesquisas sobre a Formação Continuada EaD.....	109

Sumário

INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 1: <u>FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS</u>	22
1.1 A formação de professores no período do ensino mútuo (1827 – 1890) ...	23
1.2 As Escolas Normais – A Reforma (1890 – 1932)	28
1.3 Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939)	31
1.4 Criação dos cursos de Licenciaturas e Pedagogia - consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).....	35
1.5 Substituição da Escola Normal x Magistério (1971-1996)	41
1.6 Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o Novo Perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006)	48
1.7 A formação de professores e a formação de professores para a educação de surdos – período 2006 a 2014.....	54
CAPÍTULO 2: <u>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</u>	62
2.1 A coleta de dados	64
2.2 Análises dos dados	75
CAPÍTULO 3: <u>APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS</u>	77
3.1 Os programas de pós-graduação pesquisados	77
3.2 Contextualizando as pesquisas investigadas	80
3.3 As pesquisas em seus respectivos anos de desenvolvimento	83
CAPÍTULO 4: <u>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</u>	86
4.1 As extintas habilitações específicas	88
4.2 A nova configuração para a formação do professor: a educação inclusiva	91
4.2.1 Formação inicial	92
4.2.2 Formação continuada: práticas presenciais realizadas em serviço.....	99

4.2.3 Formação continuada: práticas desenvolvidas à distância	108
CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
ANEXOS.....	129
ANEXO A.....	129
ANEXO B	130
ANEXO C	131
ANEXO D.....	132
ANEXO E.....	133
ANEXO F.....	134

INTRODUÇÃO

Dando início a este trabalho, convido o leitor a me conhecer, assim entenderá o porquê da escolha de minha carreira acadêmica e profissional. Sou brasileira, nata do interior paulista e, desde o início do longo caminho dentro da Universidade de São Paulo (USP), venho buscando conhecimento sobre a formação do professor.

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP), gratificamente trabalho como professora de Educação Básica I (funcionária concursada efetivada) na Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto e, paralelamente, teço com afinco esta dissertação de Mestrado com foco formação de professores para a educação de alunos surdos.

A pedagogia nem sempre foi a minha primeira escolha, mas tornou-se minha paixão. Ingressei no Curso de Pedagogia da FFCLRP-USP em 2010 e, então, iniciei minha trajetória no vasto campo da Educação.

Desde o início, as disciplinas foram dando suporte essencial para mim, que ainda estava perdida diante de tantas incertezas inerentes a uma estudante na Educação, recém-admitida ao curso. Cada aula apresentava um mundo de possibilidades e conhecimentos, que eram expostos para que cada aluno pudesse experimentar e decidir aquilo que lhe era mais prazeroso.

O curso de Pedagogia trouxe discussões, tanto de maneira curricular como extracurricular, que fomentaram ricas orientações dos professores e contribuições dos colegas do curso, que foram fundamentais para o delineamento e elaboração do que sou acadêmica e profissionalmente.

Durante a graduação, surgiu à oportunidade do primeiro emprego na área da educação, após minha aprovação em um concurso público, como oficial administrativo na Diretoria de Ensino, Região de Ribeirão Preto, onde permaneci no período de 2012 a 2014. Minha atuação se deu, no primeiro ano, no Núcleo Pedagógico, onde tive a oportunidade de trabalhar com professores coordenadores pedagógicos e de participar do desenvolvimento de projetos que objetivavam a orientação e a formação continuada dos professores da rede estadual de Ribeirão Preto e região. Neste ambiente, conheci o

trabalho da professora e coordenadora do Núcleo Pedagógico Maria Regina Junqueira, responsável pela área de Educação Especial. Foi com ela que tive um dos primeiros contatos com a Educação Inclusiva. Em meu segundo ano na Diretoria de Ensino, fui transferida para o Núcleo de Finanças, onde conheci o funcionamento administrativo e financeiro da Diretoria de Ensino e das escolas do município de Ribeirão Preto e região.

Em 2014, como dito anteriormente, ingressei na Prefeitura de Ribeirão Preto como professora da rede pública municipal, espaço onde tenho a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento dos alunos desde os primeiros anos de suas vidas.

Neste ano, atuando na educação infantil, não tive contato com alunos com deficiência ou com alunos surdos, logo não desenvolvi nenhum planejamento pedagógico visando à inclusão. Em 2015, pela primeira vez, atuei com um aluno com dificuldades motoras e, em 2016, no berçário, recebi uma aluna com paralisia cerebral.

Ao longo de 2011, participei das atividades desenvolvidas no Grupo de Estudos de Pesquisas sobre Formação de Educadores (GEPEFE), coordenado pela Prof^a Dr^a Noeli Prestes Padilha Rivas. No grupo, eram desenvolvidas atividades de pesquisas voltadas para a formação de professores, mais específico para o currículo das licenciaturas do *campus* Ribeirão Preto. Foi a partir deste momento, que meu interesse foi despertado pela formação de professores. O interesse pela educação de surdos se deu a partir do conhecimento apresentado nas disciplinas de graduação: Fundamentos em Educação Especial e Introdução à Língua Brasileira de Sinais. Foram elas que me inspiraram para a produção de um projeto e iniciar minha pesquisa a respeito da formação de professores para a educação de surdos.

Desde o início de minha graduação, a preocupação com minha formação, para educar todos os alunos que eu fosse professora, era presente. E essa preocupação se ampliou quando comecei a atuar, o que suscitou meu interesse pela área de pesquisa em formação de professores para surdos, já que a atual formação de professores é generalista.

Ao sair da graduação em 2013, passei a buscar a continuidade de estudos na área da formação de professores, ingressando na pós-graduação, no processo seletivo de 2014, quando tive a oportunidade de participar do grupo de estudos voltado para as obras e conceitos de Mikhail Bakhtin, sob a coordenação e supervisão de minha orientadora, a Prof^a Dr^a Ana Cláudia Balieiro Lodi. As aulas de pós-graduação e o grupo

de estudo são o norte de minha pesquisa de dissertação e, apesar de todos os obstáculos que tive no decorrer do mestrado, e foram muitos, o apoio de minha família, amigos e orientadora, deram-me segurança para continuar a pesquisa.

Torna-se fundamental mencionar também o apoio e a contribuição financeira da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da bolsa concedida em março de 2015, pelo Programa Observatório da Educação (Edital nº 49/12 – OBEDUC/CAPES). O Observatório da Educação é resultado da parceria entre a CAPES e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tendo sido instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006. Seu objetivo é fomentar estudos e pesquisas em educação, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica, estimulando a produção acadêmica em nível de mestrado e doutorado (BRASIL, 2006).

O suporte da OBEDUC a minha pesquisa se deu pelo entrelaçar de objetivos. Como dito acima, o Observatório fomenta estudos e pesquisas em educação e o objetivo principal desta pesquisa é compreender, a partir das pesquisas científicas produzidas na pós-graduação, às transformações ocorridas nos processos de formação de professores de surdos. Essa análise será feita, nesta pesquisa, a partir de uma Revisão Sistemática de teses e dissertações, em que se buscará desvelar as influências políticas, econômicas e ideológicas determinantes da formação de professores para surdos nos espaços educacionais dedicados a este alunado.

Para a construção do texto foram tecidos cinco capítulos. O primeiro trata dos aspectos históricos relacionados à formação de professores. Nele, busca-se traçar um paralelo entre a história da formação de professores e a história da formação de professores para a educação de alunos surdos, juntamente com os marcos legais da educação e da educação de surdos.

No segundo capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento do estudo, que se constituiu em uma pesquisa bibliográfica construída a partir da Revisão Sistemática de trabalhos acadêmicos (teses e dissertações) produzidos nos últimos vinte anos, buscando-se, por meio dela, compreender se houveram transformações na formação de professores, considerando as mudanças políticas ocorridas no decorrer da história, que influenciaram os cursos de licenciaturas no tocante a formação de professores para a educação de surdos.

No terceiro capítulo, os dados serão apresentados e analisados em termos numéricos visando, com este procedimento, a contextualização das pesquisas encontradas. Estas, posteriormente, serão analisadas qualitativamente, compondo, assim, o capítulo quarto desta dissertação.

No quinto capítulo são tecidas as considerações finais, na qual são discutidas algumas das inquietações fomentadas por esta pesquisa, na medida em que a formação do professor para surdos é um assunto que ainda carece de reflexão. Para finalizar, as referências bibliográficas dos documentos e estudos pesquisados e referenciados neste texto são apresentadas.

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS

Neste capítulo será apresentada a história da formação de professores na educação brasileira e sua relação com a formação de professores para a educação especial e para a educação de surdos, considerando, para tal, dentre as diversas maneiras de se compreender essa história, os períodos delimitados por Dermeval Saviani em seu texto intitulado *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*, publicado em 2009, na Revista Brasileira de Educação. Optou-se por usar a divisão temporal proposta pelo autor, considerando, conforme exposto por ele, que esta foi realizada a partir do exame de questões pedagógicas articuladas com as transformações ocorridas na sociedade brasileira nos dois últimos séculos.

Considerou-se, assim, que a leitura histórica realizada por Saviani (2009) poderia contribuir para os objetivos deste trabalho, que visa, justamente, compreender as transformações ocorridas nos processos de formação de professores de surdos desde o século XIX, quando foi criada a primeira escola para este grupo sociocultural, ainda no período Imperial. A fim de complementar as discussões realizadas por Saviani (2009), nesta dissertação, foi incluído o período de 2006 a 2014.

Conhecer esta história torna-se relevante, na medida em que, em consonância com Bakhtin (2000), compreende-se que “o passado determina o presente de um modo criador, e juntamente com o presente, dá dimensão ao futuro que ele predetermina” (p.253).

A história da formação de professores em nosso país, como proposta por Saviani (2009), pode ser dividida nos seguintes períodos:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890).
Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de

Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.

2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.

3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.

4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).

5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).

6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p.143- 144).

Para Saviani (2009), a formação de professores em nosso país surge, de maneira explícita, após a independência, e o desenvolvimento educacional é mais bem percebido nos últimos dois séculos. Foi possível observar, no estudo que será apresentado, que nos diferentes períodos da história, a formação de professores e a formação de professores para surdos ora se aproximaram, ora se distanciaram, mostrando que a influencia política é o que conduz tanto a educação quanto a formação de professores. Infelizmente, as preocupações com modelos educacionais que atendessem as necessidades econômicas e sociais foi algo que também orientou a formação de professores, sendo aquela voltada para a educação de surdos quase um ato heroico.

1.1 A formação de professores no período do ensino mútuo (1827 – 1890)

A formação de professores, por um longo período da história, não foi uma preocupação do Império. Saviani (2009) reconhece que este interesse apareceu, pela primeira vez, em 1827, quando, por meio da Lei de 15 de outubro deste ano, foram criadas as Escolas de Primeiras Letras, ou escolas primárias, em cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, como forma de expandir o ensino. Instituiu-se, ainda, por intermédio desta Lei, que as escolas seriam de ensino mútuo e que os professores que não tivessem formação necessária para este ensino seriam instruídos “em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais” (BRASIL, 1827, Artigo 5º).

Para a formação dos professores era necessária a presença de um professor de primeiras letras que dominasse o método mútuo, responsável por “ensiná-lo aos demais professores, através da demonstração prática, suprimindo, assim, os problemas de ausência de cursos específicos” (BASTOS, 1998, p.96). Os alunos que demonstrassem melhor aproveitamento passavam a atuar como auxiliares do professor, exercendo a função de monitores, que conforme apontou Neves (2007), não atuavam em atividades de ensino ou de correção; cabia-lhes a coordenação do grupo de alunos para que eles percebessem e corrigissem seus erros.

Segundo Neves (2007), o método de ensino mútuo não esperava, dos alunos, “originalidade ou elocubração intelectual na atividade pedagógica” (p.2); por seu intermédio, enfatizava-se a repetição e, principalmente, a memorização, pois segundo seu criador, o inglês Joseph Lancaster, esta “inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude” (p. 2).

A Lei de 15 de outubro de 1827 dispunha ainda sobre o que os professores ensinariam nas escolas, e distinguia os conteúdos que seriam apresentados nas escolas de meninos e de meninas, estas últimas existentes apenas nas cidades e vilas mais populosas:

Art. 6º. Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil

(...)

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º [exames públicos na presença dos Presidentes, em Conselho] (BRASIL, 1827).

Observa-se assim que passa a ser exigido, já no século XIX, certo preparo didático para atuar como professor; no entanto, para que os professores pudessem ter esta formação, eles deveriam custear o próprio ensino. Este fato demonstra a pouca

valorização do Estado na formação de professores desde este período (SAVIANI, 2009).

O método de ensino mútuo continuou sendo usado no Brasil durante o período do Império; entretanto, como não havia fiscalização por parte do governo brasileiro, a formação exigida pela Lei nº 1.827, nem sempre era garantida. Percebia-se, já naquele período, que a formação de professores pelo método mútuo no Brasil não se mostrava satisfatória se comparada com a que ocorria em outros países, havendo reduzido número de alunos, falta de uniformidade de ensino do método de escola para escola, falta de materiais para se estudar, somado ao descontentamento dos mestres. Tal percepção determinou que o ministro Nicolau Vergueiro apresentasse um relatório em sessão ordinária à Assembleia Geral Legislativa, em 1833, recomendando a não continuidade deste método em nosso país (BRASIL, 1833).

Foi então que, em 1834, foi aprovado o Ato Adicional, que permitiu a criação de assembleias legislativas provinciais, por meio do qual foi possível a descentralização dos poderes públicos do Brasil Imperial, entre eles, a Educação. Logo, para a história da educação, o Ato Adicional tornou-se um marco fundamental e determinante para a organização da educação brasileira, assim como para a formação de professores. Isso porque as assembleias legislativas provinciais, que passaram a ter poder para legislar sobre justiça, economia e educação, entre outros âmbitos, tornaram-se agora responsáveis pela instrução primária, seguindo o modelo vigente em países europeus. Nesse contexto foram criadas as Escolas Normais, inicialmente no Rio de Janeiro, em 1835, caminho também seguido pelas demais províncias nos anos seguintes.

Segundo Saviani (2009), as Escolas Normais tinham como objetivo preparar professores para assumirem as escolas primárias e, por este motivo, visavam a uma formação específica, guiadas por coordenadas pedagógico-didáticas. Entretanto não foi isso o que aconteceu, pois nelas prevaleceu a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras, mantendo-se, inclusive, nas Escolas Normais, o mesmo currículo/matérias que seriam ensinados naquelas escolas. Pressupunha-se assim, “que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico” (SAVIANI, 2009, p.144).

A via normalista de formação docente permaneceu, conforme expôs Saviani (2009), como uma alternativa às Escolas de Primeiras Letras, porém esteve sujeita a contestações, já que era vista como onerosa, pouco eficaz na qualidade de formação oferecida, além de formar um número pouco significativo de professores.

É neste contexto que tem início a história da educação de cegos e de surdos no Brasil, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos no Rio de Janeiro (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES), em 1857.

O Imperial Instituto dos Surdos-Mudos foi criado em 1856, por iniciativa particular do francês E. Huet, professor surdo e ex-diretor do Instituto de Surdos Mudos de Bourges. A criação do Instituto e suas primeiras atividades foram financiadas por donativos até 1857, quando a lei orçamentária destinou-lhe recursos públicos e o transformou em instituição particular subvencionada (Lei nº 939, de 26 de setembro de 1857), posteriormente assumida pelo Estado. Huet dirigiu a instituição por aproximadamente cinco anos e, depois de sua retirada, em 1861, o Instituto entrou em processo de desvirtuamento de seus objetivos (LANNA JÚNIOR, 2010, p.22).

Segundo expôs Rocha (2008), a formação para professores de surdos a época da criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, seguia, assim como para alunos ouvintes, o ensino mútuo. Para a autora, algumas proposições assumidas neste método, como por exemplo, o estímulo dos alunos surdos à comunicação com outros, acabaram por levar à compreensão apressada de que este método seria o mais adequado à educação dos surdos, dada suas particularidades comunicativas, razão pela qual ele foi compreendido como “uma estratégia pedagógica para o ensino de surdos” (p. 25). Além disso, este método acabou tornando-se uma opção frente à educação doméstica realizada naquele período da história, possibilitando uma organização do ensino próxima à usada nos dias atuais: “um professor dando aula para um grupo mais homogêneo, com conteúdo organizado em níveis, num espaço mais adequado” (ROCHA, 2008, p. 25).

No entanto, pouco se pode dizer quanto à esta organização, afinal havia apenas um professor e uma professora no quadro de funcionários da instituição. As disciplinas ministradas por eles eram voltadas para as necessidades socioeconômicas do Brasil da época, que era a agricultura, muito embora no programa de ensino apresentado por

Huet, eram contempladas as disciplinas de “Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia e História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada (aos que tivessem aptidão) e Doutrina Cristã” (ROCHA, 2008, p.30). Para as alunas, ainda havia a exigência de que elas formassem uma sociedade beneficente composta por senhoras notáveis.

Huet deixou a instituição em 1861, sem razão documentada, e a direção do Instituto foi assumida por diversas pessoas, como pelo frei João do Monte do Carmo, que por pouco tempo ficou, seguido por Ernesto do Prado Seixas, finalmente substituído pelo Dr. Manoel Magalhães Couto, no ano de 1862.

Cinco anos após o ingresso de Magalhães Couto na instituição foi promulgado o Decreto nº 4.046/1867, por meio do qual foi possível a redefinição do quadro de funcionários da instituição e a adoção de novas disciplinas complementares às instituídas por Huet, como Geometria Elementar, Desenho Linear, Francês e Contabilidade. No entanto, constatou-se, por intermédio de um relatório feito, em 1868, pelo Dr. Tobias Rabello Leite, que, na verdade, não havia ensino na instituição, e que esta servia, apenas, como asilo para surdos. Dr. Tobias Leite foi então nomeado diretor, lugar que ocupou até sua morte em 1896 (ROCHA, 2008).

Neste período em que ficou na direção, Dr. Tobias Leite adotou medidas que visavam à melhoria do ensino dos surdos, sendo uma das metas, o oferecimento do ensino profissionalizante, por acreditar que o surdo “após a conclusão do curso, deveria dominar um ofício para garantir sua subsistência” (ROCHA, 2008, p.40). Ele acreditava também, assim como Huet, que o foco do ensino deveria ser agrícola, dadas as características do Brasil à época. Para Dr. Tobias Leite, o objetivo do Instituto não deveria ser o de formar “homens de letras, mas ensiná-los uma linguagem que os habilitassem a manter relações sociais, tirando-os do isolamento provocado pela surdez” (p.40). Outra iniciativa do então diretor do Instituto foi cuidar para que livros usados no principal instituto de ensino de surdos do mundo, o Instituto de Surdos-Mudos de Paris, fossem traduzidos para o português, em especial os do professor Valade-Gabel - *Methode pour Enseigner aux Surds-Muets* (Método para o Ensino aos Surdos-Mudos).

Outra medida tomada por Dr. Tobias Leite foi a difusão da língua de sinais usadas pelos surdos do Instituto, realizada por meio da publicação da Iconografia dos Sinais dos Surdos-Mudos, em 1875, desenhada por um ex-aluno do Instituto - Flausino

José da Costa Gama. Importante destacar que Flausino Gama trabalhou, por oito anos na Instituição, no cargo de repetidor, função que pode ser comparada à de professor assistente, ou de apoio ou monitor, com tarefas diversas: assistir aulas e repeti-las, acompanhar os alunos no recreio e de volta às aulas, e na substituição do professor (GODOY, 2015). Para o Dr. Tobias Leite, a presença do repetidor não só fazia com que os alunos progredissem em seus processos de aprendizagem, como também lhes abria novas perspectivas, na medida em que podiam ter um surdo como professor.

Observa-se assim que a organização do ensino no Imperial Instituto de Surdos-Mudos era muito próxima àquela das escolas imperiais da época. Apesar dos poucos dados existentes sobre a formação de professores para atuarem neste Instituto, infere-se que esta visava à transmissão de conteúdos, com pouca preocupação com a formação didático-pedagógica dos docentes e centrava-se na prática. Outra aproximação possível de ser feita, diz respeito à presença dos professores adjuntos nas escolas imperiais, regime adotado por Couto Ferraz quando exerceu o cargo de ministro do Império. Estes professores, ajudantes do regente de classe, por intermédio desta prática, aperfeiçoavam-se nas matérias e na forma de ensiná-las, formando-se, desse modo, sem necessitarem passar pelas Escolas Normais. Este mesmo modelo deu-se no Imperial Instituto de Surdos por meio da presença dos repetidores, que se formavam pela vivência em sala de aula como alunos e que, por se destacarem em relação ao grupo, passavam a ser auxiliares dos professores.

1.2 As Escolas Normais – A Reforma (1890 – 1932)

Saviani (2009) considera que em 1890, com a reforma da instrução pública do Estado de São Paulo, tem-se início uma nova maneira de se pensar a organização e o funcionamento das Escolas Normais com vistas a uma maior qualificação dos professores nelas formados. Entendia-se, conforme expôs o autor, que um ensino eficaz só seria possível caso os professores fossem bem preparados a partir de novos processos pedagógicos, acrescidos de conhecimentos científicos adequados à nova realidade, formação esta que deveria ser propiciada pelas Escolas Normais. Para isso, era necessário o enriquecimento dos conteúdos curriculares (se comparado com aqueles das escolas normais do passado) e a ênfase em exercícios práticos de ensino. A fim de

concretizar esta prática, foi criada a escola-modelo anexa à Escola Normal, principal inovação da reforma (SAVIANI, 2009).

A escola modelo possuía classes primárias nas quais os professores em formação podiam realizar estágios, desenvolvendo um padrão de ensino que norteariam as escolas oficiais. A parte propedêutica da Escola Normal foi ampliada e novas matérias foram incluídas. O método de ensino para a formação de professores foi o método intuitivo, método este que surgiu na Alemanha, ao final do século XVIII, tendo sido divulgado pelos discípulos de Pestalozzi no decorrer do século XIX na Europa e nos Estados Unidos, vindo a chegar ao Brasil por oportunidade das escolas modelos (STENTZLER, REMER, 2009). O método intuitivo “consistia na valorização da intuição como fundamento de todo o conhecimento, isto é, a compreensão de que a aquisição dos conhecimentos decorria dos sentidos e da observação” (STENTZLER, REMER, 2009, p.6335).

O final da organização da reforma das escolas normais se deu em 1892, com a implantação da reforma do ensino primário em 1893, e daí em diante não houve o mesmo fervor em se manter o ritmo da reforma, como aconteceu em sua primeira década. Fixa-se outro padrão de Escola Normal, que perdurou até a terceira década do século XX (SAVIANI, 2005).

Como legado,

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 centrado no modelo pedagógico-didático de formação docente tendeu a se firmar e se expandir por todo o país (SAVIANI, 2009, p.145).

A educação de surdos nesta época sofria fortes influências do Congresso de Milão, realizado em 1880, no qual foi determinado que o método oral puro deveria ser implementado. As repercussões deste Congresso atingiram também o INES. A educação profissionalizante e o programa de ensino focado na escrita, implantado pelo Dr. Tobias Leite, passou a ser questionado e críticas começaram a ser feitas no que diz respeito ao ensino da linguagem articulada apenas àqueles que tinham aptidão para tal

prática. Seguindo tendências europeias e norte-americanas, Dr. Tobias Leite acreditava que a missão do Instituto seria a de formar cidadãos, convertendo pessoas inúteis em trabalhadores. Assim, contrariando àqueles que defendiam uma educação oral, sustentou que a educação de surdos deveria ser limitada ao ensino primário, agrícola, e que caberia ao Instituto “preparar professores especializados para trabalhar nos Institutos de outras províncias” (ROCHA, 2008, p.46), institutos estes que nunca foram abertos.

Com a morte do Dr. Tobias Leite, outro médico assumiu a direção do Instituto de Surdos-Mudos, o Dr. João Paulo de Carvalho, que manteve, por intermédio do novo regulamento institucional, o ensino da linguagem articulada e da leitura labial apenas aos que tivessem aptidão. Criou ainda mais uma vaga para professor repetidor (um total de quatro), profissionais que se tornaram referência para outros que atuavam no Instituto. Foi também instituída a oficina tipográfica.

No entanto, em 1911, sob a direção do Dr. João Silvado, essa situação se alterou. Por determinação do Decreto nº 9.198, todas as disciplinas passaram a ser ministradas a partir do método oral puro, fato que demandou a transferência de três professores de linguagem escrita para as cadeiras de linguagem articulada e leitura sobre os lábios e a organização de novos programas para o ensino da linguagem (ROCHA, 2008). Não foram encontrados dados sobre a formação que deveriam ter estes professores, nem como ela era realizada.

Por não terem um instituto específico, a educação dos surdos não era uma preocupação nas demais províncias, que também possuíam um pequeno número de escolas para atender a população em geral. Em pesquisa realizada por Jannuzzi (2012), foram encontrados registros de atendimento a “deficientes auditivos, da comunicação e mentais” (p. 16) em uma unidade educacional do Estado do Amazonas em 1892, em duas unidades do Estado do Rio Grande do Sul, em 1909, e a criação de uma escola específica para surdos no Estado de São Paulo, em 1913.

Não existem registros sobre o atendimento educacional para alunos com deficiência (onde estariam incluídos os surdos) até meados da década de 1920 e, portanto, como se daria a formação de seus professores; sabe-se, unicamente, que esta educação esteve, por muitos anos, sob a influência dos médicos (assim como ocorreu no Instituto de Surdos-Mudos no período de 1872 a 1947), que se ocupavam tanto da determinação do diagnóstico quanto da orientação das práticas educacionais.

Observa-se, desse modo, que contrariamente ao que ocorria com professores de alunos ouvintes que, gradativamente, passavam a ter uma formação nas escolas normais, a formação de professores de surdos ocorria de forma não acadêmica e pensada por profissionais da saúde. Esta educação, por muitos anos, submeteu-se aos conhecimentos médicos e, portanto, pode-se dizer que a preocupação não era a educação propriamente dita, mas sim o desenvolvimento e aplicação de tratamentos que buscavam normalizar os alunos a partir de um padrão preconcebido para ouvintes.

Cabia assim aos professores reeducá-los auditivamente para que pudessem falar. Soma-se a isso, a preocupação na profissionalização dos alunos, fato que colocava, em segundo plano, os conhecimentos que podiam construir a partir das disciplinas pedagógicas. Um exemplo disso era a maneira como o ensino era dividido - linguagem escrita, linguagem oral/leitura labial e linguagem oral/auditiva aos que tivessem aptidão - e de como se dava o término dos estudos - quando os alunos dominavam uma profissão em alguma das oficinas profissionalizantes existentes no Instituto: “encadernação, sapataria, alfaiataria, modelagem e marcenaria” (ROCHA, 2008, p.70).

1.3 Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939)

O período agora trabalhado é reconhecido como o marco referencial da modernidade na história do Brasil, no qual a ascensão da burguesia e o processo de urbanização podem ser compreendidos como frutos do processo de concretização do ideal republicano, logo, de um novo modo de produção econômica baseada na agricultura e expansão industrial. Esta nova ordem política e econômica do Estado brasileiro demandava escolas que cumprissem um papel social relevante. Sendo assim, o objetivo da escola pública se ampliou para além da formação moral de seu povo e passou a se tornar gratuita, laica e obrigatória (VIEIRA; GOMIDE, 2008).

Nesse contexto, a educação escolar foi considerada um instrumento fundamental de inserção social, por educadores e pela população, sendo entendida como instrumento para a reconstrução nacional e promoção social. As reformas educacionais do período levaram a diversas mudanças na educação brasileira, como, por exemplo, a expansão do ensino primário e secundário e a fundação da Universidade de São Paulo. A formação de professores agora seguia os ideais da Escola Nova, que sofria influência da Psicologia e da Biologia. Pode-se dizer que, com o movimento escolanovista, a

educação passou a ser vista como uma necessidade social, para a construção de uma sociedade democrática, que considerava as diversidades e respeitava a individualidade do sujeito (TANURI, 2003).

O movimento escolanovista se inspirou ainda no pragmatismo, fomentado por ideias pedagógicas novas, com novos métodos pedagógicos, contrapondo-se à escola tradicional. Este movimento se originou nos Estados Unidos e na Europa, e teve como um de seus precursores, John Dewey. Um dos grandes estudiosos de John Dewey foi Anísio Teixeira, bacharel em direito, nomeado para tomar à frente da Diretoria Geral da Instrução Pública do Distrito Federal (1931-1935), que se responsabilizou pela estruturação de uma Reforma Educacional, instituída pelo Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932. Por seu intermédio, a Escola Normal foi transformada em escola de professores, visando implementar o modelo pedagógico-didático na formação de professores, marcado por um ensino de humanidades e ciências mais significativos, e no qual a pedagogia seria reconhecida como conhecimento científico (SAVIANI, 2009). Em seu currículo, constava:

(...) já no primeiro ano, as seguintes disciplinas: 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação, como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão (SAVIANI, 2009, p.145 e 146).

Simultaneamente ao Decreto mencionado, os renovadores, como eram conhecidos os educadores que aderiram ao movimento, apresentaram um Plano de Reconstrução Nacional, que ficou conhecido como *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, tendo à frente Anísio Teixeira, além de outros vinte e seis educadores que o assinaram. O *Manifesto* foi parte de um grande momento histórico da educação brasileira, fruto de intelectuais engajados na discussão política, econômica e social, que viam a educação como causa prioritária e que deveria ser da alçada do Estado. Pode-se

dizer que o Manifesto foi um marco na história da educação, tendo influenciado muitos educadores (SAVIANI, 2004).

No *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), no tocante a formação de professores, previa-se e se justificava a elevação da formação docente a nível superior, ao entender que:

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais. Se o estado cultural dos adultos é que dá as diretrizes à formação da mocidade, não se poderá estabelecer uma função e educação unitária da mocidade, sem que haja unidade cultural naqueles que estão incumbidos de transmiti-la. Nós não temos o feiticismo mas o princípio da unidade, que reconhecemos não ser possível senão quando se criou esse "espírito", esse "ideal comum", pela unificação, para todos os graus do ensino, da formação do magistério, que elevaria o valor dos estudos, em todos os graus, imprimiria mais lógica e harmonia às instituições, e corrigiria, tanto quanto humanamente possível, as injustiças da situação atual (MANIFESTO, 1932, p.201).

Verificam-se, na promulgação da Constituição de 1934, novos rumos para a educação no país, como a discussão em que se estabeleceu a necessidade de um Plano Nacional de Educação, uma visão otimista em relação à educação como instrumento de democratização e equalização de problemas sociais. Nesta Constituição, a educação passou a ser entendida como direito de todos, devendo “ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos (...) de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana” (BRASIL, 1934, Artigo 149). Coube à União “determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização” (Artigo 150, letra “b”), organizando e mantendo sistemas educativos apropriados nos territórios, além de “manter no Distrito Federal ensino secundário e complementar deste, superior e universitário” (letra “d”).

Foi ainda neste contexto político que se iniciou uma nova fase de formação de professores, determinada pela criação dos Institutos de Educação: o do Distrito Federal,

em 1932, e o de São Paulo, em 1933, ambos inspirados pelos ideários da Escola Nova (SAVIANI, 2009). Segundo o autor, os institutos foram concebidos e organizados de forma a “incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico (...) [visando, com isso, a] consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente” (p.146). Um ano após sua criação, o Instituto de Educação de São Paulo foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o do Distrito Federal à Universidade do Distrito Federal, em 1935, elevando-se, assim, a nível universitário.

Apesar dos ganhos obtidos na Constituição de 1934, na qual foi dedicado um capítulo inteiro a educação, nela não se menciona a formação de professores ou a educação das crianças com deficiência/diferença. No entanto, como expôs Jannuzzi (2012), a partir de 1930, a sociedade civil começou a se organizar para a criação de associações e de entidades filantrópicas especializadas voltadas para a educação dos deficientes; na esfera pública, iniciou-se o delineamento de ações para a criação de classes especiais no interior das escolas regulares.

Segundo a autora, no período entre 1930 e 1949, foram criados, aproximadamente, trinta estabelecimentos voltados para o atendimento de deficientes (de forma geral); no entanto, enquanto o número de classes especiais públicas dobrava, o das instituições especializadas particulares quintuplicavam. O objetivo desta educação, segundo Armando Lacerda, diretor do Instituto de Surdos-Mudos no período, deveria ser o de “suprir falhas decorrentes da anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível social dos *normais*” (JANNUZZI, 2004, p.70. Ênfase da autora), razão pela qual este ensino ficou conhecido por *emendativo*,

Observa-se assim que, enquanto a formação de professores de alunos ouvintes, seguindo a tendência escolanovista e fomentada pelo momento político e ideológico de reformas educacionais, produziram diversas mudanças na educação brasileira, a formação de professores para se trabalhar no Instituto de Surdos e nas instituições públicas e privadas aberta no país para o atendimento aos deficientes, centrava-se, unicamente, na profissionalização dos estudantes e na transformação dos alunos em um modelo pressuposto de normalidade, a partir de uma visão médica da deficiência.

1.4 Criação dos cursos de Licenciaturas e Pedagogia - consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971)

Os anos de 1939 a 1971 foram bastante conturbados no Brasil nos âmbitos político, econômico e social. Por quinze anos o governo permanecera na mão de Vargas: inicialmente em Governo Provisório, depois como presidente eleito, indiretamente, pela Constituição de 1934 e, a partir de novembro de 1937, como ditador, à frente do Estado Novo. Em 1945, por meio de outro golpe, inicia-se a “Terceira República”, com Vargas deposto pelo Alto Comando do Exército. O terceiro golpe, em 1964, marcou o início da ditadura militar que sobreviveria até meados da década de 1980 (ABREU, 2010).

Em meio a isso, no ano de 1939, com a promulgação do Decreto nº 1.190, foi organizada a Faculdade Nacional de Filosofia, que teria como uma de suas funções, formar professores tanto para o ensino secundário quanto normal. Os cursos de formação de professores para as escolas secundárias - cursos de licenciatura e de Pedagogia - passaram a ser organizados a partir de um modelo conhecido como “esquema 3+1”: “três anos para o estudo das disciplinas específicas (...) e um ano para a formação didática” (SAVIANI, 2009, p.146). Segundo o autor, os cursos de licenciatura responsabilizar-se-iam pela formação de professores para ministrarem as disciplinas contidas nos currículos das escolas secundárias, enquanto os cursos de pedagogia tinham como função a formação de professores para a docência nas Escolas Normais.

Caso os alunos optassem por cursar apenas os três primeiros anos do curso, receberiam o título de bacharéis; para ser licenciado e poder trabalhar em qualquer cargo ou função do magistério secundário ou normal (inclusive como assistente de cadeira), era necessário que o estudante cursasse o curso de didática, composto pelas seguintes disciplinas: didática geral, didática especial, psicologia educacional, administração escolar, fundamentos biológicos da educação e fundamentos sociológicos da educação, ficando assim habilitado ao magistério no ensino secundário e normal (BRASIL, 1939, Artigo 20).

Esta organização, no entanto, ao generalizar 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), como previsto no Artigo 758 do Código de Educação do Estado de São Paulo:

O ensino, que será intensivo no curso de formação profissional, além das aulas teóricas deverá constar de aulas práticas de laboratório ou de investigações, de seminários (círculos de debate) e excursões, com o fim de estimular e desenvolver a iniciativa individual dos alunos, o espírito e o gosto de observação pessoal e o hábito de leitura (SÃO PAULO, 1933, *apud* TANURI, 2000, p. 73).

Em 1946, com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Normal, este passou a seguir a mesma orientação dos demais cursos secundários, sendo dividido em dois ciclos. Embora ambos tivessem o objetivo de formar professores para o ensino primário, o primeiro corresponderia ao ciclo ginásial do curso secundário, estruturado a partir de um currículo voltado a disciplinas de cultura geral (duração de quatro anos); o segundo, que corresponderia ao ciclo ginásial do curso secundário, era construído a partir de um currículo que contemplava todos os fundamentos da educação contidos nas reformas de 1930. Como este último ciclo funcionaria em Escolas Normais e nos Institutos de Educação,

(...) contariam com jardim de infância e escola primária anexos e ministrariam também cursos de especialização de professores primários para as áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares. (SAVIANI, 2009, p. 146-147).

No entanto, alerta Saviani (2009), como na implantação dos cursos normais e nos de licenciatura e pedagogia foi dispensada a exigência de escolas-laboratório, os cursos de licenciatura foram marcados por conteúdos culturais-cognitivos, relegando a segundo plano a formação pedagógico-didática, que passou a ser compreendida como “uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor” (147). O curso de Pedagogia, por sua vez, não se diferenciou muito do modelo anterior, e o caráter pedagógico-didático intrínseco a formação oferecida, foi entendido como um mero conteúdo a ser transmitido aos alunos. Desse modo, “o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da

formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos” (p. 147).

A industrialização brasileira iniciada no final da década de 1940 acentuou-se na década de 1950, fornecendo subsídios para que houvesse pressões políticas por reformas de base na área educacional. A discussão se baseava na Pedagogia Renovada, que defendia a criação de classes e escolas experimentais com o objetivo de renovação do ensino no país e de desenvolvimento de novas metodologias, herança deixada pelo ideário da Escola Nova (TANURI, 2000). Segundo Tanuri (2000, p.78), “as tentativas de ‘modernização’ do ensino, que ocorriam na escola média e na superior, atingem também o ensino primário e a formação de seus professores”. A autora destaca, como referência, as ações desenvolvidas no período, o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), no período de 1957 a 1965, resultante de acordo entre o Ministério da Educação e Cultura/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP) e a United States Agency for International Development (USAID),

(...) cujo objetivo prioritário foi inicialmente a instrução de professores das escolas normais no âmbito das metodologias de ensino, e com base na psicologia, objetivo esse que se estendeu também ao campo da supervisão e do currículo, com vistas a atingir ocupantes de postos de liderança, que pudessem ter uma ação multiplicadora de maior abrangência. (...) Procurando respostas para os problemas do ensino primário no âmbito das questões técnicas e metodológicas, o PABAE contribuiu para o estabelecimento da perspectiva tecnicista que faria carreira nos anos 60 e 70 (TANURI, 2000, p. 78).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961) não contribuiu, conforme discutiu Tanuri (2000), com soluções inovadoras para o ensino normal, mantendo a mesma duração dos estudos ou a divisão em ciclos prevista anteriormente. Pode-se observar, nesta Lei, que nela há apenas a fixação de padrões mínimos de duração para os dois cursos, cabendo aos Estados a extensão da duração dos cursos da forma como julgarem necessárias. No entanto, iniciativas realizadas em alguns Estados, voltadas à formação do professor primário em nível superior, bem como o aumento de seus estudos, começaram a acontecer e passaram a influenciar a esfera federal.

No entanto, após o Golpe Militar de 1964, o foco da área educacional mudou de forma significativa, deixando de lado os aspectos formativos e curriculares que balizariam a formação de professores. O interesse voltou-se agora para os aspectos internos da escola, “para os ‘meios’ destinados a ‘modernizar’ a prática docente, para a ‘operacionalização’ dos objetivos, (...) para o ‘planejamento e coordenação e o controle’ das atividades, para os ‘métodos e técnicas’ de avaliação, para a utilização de novas tecnologias de ensino” (TANURI, 2000, p.79). A preocupação centrou-se na transformação da escola, de forma que ela se tornasse, nas palavras da autora, “eficiente e produtiva”, ou seja, operacional para a preparação do trabalho, desenvolvimento econômico do país e segurança nacional. Para Tanuri (2000), a visão do trabalho pedagógico, agora tecnicista, passou a acentuar a divisão do trabalho pedagógico, ao mesmo tempo em que se desenvolveram os serviços de supervisão e a formação de especialistas. Houve uma descaracterização profissional nas escolas normais e, como consequência, o despreparo do professor para atuar nestas escolas, na medida em que “as Metodologias e a Prática do Ensino Primário não estavam geralmente incluídas nos currículos dos cursos de Pedagogia até 1969”, assim como, em alguns estados, não “se exigia dos professores dessas disciplinas (...) a prática docente nas várias séries do ensino primário” (TANURI, 2000, p. 79). Pode-se dizer, em consonância com Tanuri (2000), que

O curso normal então disponível começava a se descaracterizar como instância adequada para formação do professor das séries iniciais, processo esse que se acentuaria progressivamente com as mudanças decorrentes da legislação do regime militar e com a deterioração das condições de trabalho e de remuneração que acompanharam o processo de expansão do ensino de primeiro grau (p.80).

Em novembro de 1968, no entanto, é promulgada a Lei da Reforma Universitária, que deu nova regulamentação ao curso de Pedagogia. Por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/69, os conteúdos e a duração do curso de Pedagogia passaram, então, a ser fixados. E por intermédio da Resolução nº 2/69 deste mesmo Conselho, tanto a formação de professores para o ensino normal quanto a formação de especialistas “para as atividades de administração, supervisão e inspeção escolar deveria ser realizada no curso de graduação em Pedagogia, fixando para esta formação o título único de licenciado com modalidades diversas de habilitação

(DEIMLING, 2013, p.240). Segundo a autora, não foram previstas habilitações específicas, neste momento, para a educação especial.

Em meio a essas várias mudanças na educação brasileira no período, as questões relativas à formação de professores de alunos surdos em nosso país puderam ser observadas, pois a partir da década de 1950, começaram a ser criadas escolas especiais e instituições especializadas no atendimento ao surdo, tanto na esfera pública quanto privada (MAZZOTTA, 1996; JANNUZZI, 2012), e o atendimento educacional dos deficientes foi assumido explicitamente pelo governo federal, por meio da criação de Campanhas voltadas especificamente para este fim.

A primeira delas, a “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro”, instalada no Instituto Nacional de Surdos Mudos, tinha como objetivo promover medidas necessárias à educação e assistência dos deficientes da audição e da fala, como eram olhados os surdos naquela época. E seguindo as orientações deste instituto, a educação realizada nas escolas especiais para deficientes auditivos, em instituições de atendimento aos deficientes de forma geral (que também recebiam surdos) e nas classes especiais deveria seguir o método oral puro (MAZZOTTA, 1996).

Neste período, o Instituto estava sob a direção de Ana Rímoli de Faria Dória, que esteve no cargo entre os anos de 1951 a 1961. A Sra. Dória pode ser reconhecida como uma profissional que contribuiu, de forma significativa, para a formação de professores para a educação de surdos. Destaca-se, como uma de suas ações, a criação, no ano de 1951, do Curso Normal Especializado para a Educação de Surdos. No ano de 1957, ainda sob a sua gestão, alterou-se a denominação do Instituto, que deixa de se referir aos alunos como Surdos Mudos, e inclui-se a ele sua função principal - a Educação. Passa, então, a ser denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), nome que permanece até os dias de hoje.

No mesmo ano é criada a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, em comemoração ao primeiro centenário da instituição, que passa a formar professores especializados para o atendimento aos surdos em escolas abertas. Começaram também a ser publicados, no INES, livros relativos à educação de surdos, como obras que discutiam práticas didático-pedagógicas visando a formação de professores. Foi ainda traduzida uma série de oito publicações da revista americana *The Volta Bureau*,

demonstrando a substituição da influência francesa pela americana na educação de surdos no Brasil (ROCHA, 2008).

A Sra. Ana Dória era uma defensora do método oral puro, seguindo a tendência mundial, defendida, inclusive, pela Federação Mundial dos Surdos, que à época possuía quarenta e nove nações filiadas. No entanto, de forma bastante contraditória à ideologia dominante naquele período, Rocha (2009) relata que apesar de defender a oralização dos surdos, durante a gestão da Sra. Dória, não havia a proibição da comunicação gestual; esta apenas não era estimulada como forma de comunicação no Instituto.

Na década de cinquenta, dona Ana, na contramão da muito repetida ideologia oralista, contrata um número significativo de ex-alunos, quase trinta, que vão assumir as oficinas profissionalizantes e, também atuarão como inspetores. Essa deliberação nos desafia a desenvolver o seguinte raciocínio: se era proibida a utilização da comunicação por sinais, então não fazia sentido contratar surdos para atuarem com alunos surdos, e, sim, ouvintes para estimular o desenvolvimento da linguagem oral, já que proibir a comunicação gestual entre surdos seria impensável (ROCHA, 2009, p. 115 e 116).

No mesmo ano em que a Sra. Ana Rímoli Dória deixou a instituição, em 1961, foi publicada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), primeira lei nacional a dedicar um Título para tratar da educação dos excepcionais (como eram chamados os deficientes, incluídos os surdos). Consta nesta Lei, no entanto, que esta educação “deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, Artigo. 88), mas de maneira ambígua, dispõe que “toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativo à educação dos excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (BRASIL, 1961, Artigo. 89).

Observa-se assim que, por meio desta Lei, o governo assume que a educação dos deficientes poderia ocorrer tanto no sistema geral de educação quanto no especial. Este posicionamento contraditório acabou por determinar “uma série de implicações políticas, técnicas e legais, na medida em que quaisquer serviços de atendimento *educacional* (...) mesmo aqueles não incluídos como escolares (...) tornavam-se elegíveis ao tratamento especial” (MAZZOTTA, 1996, p.68-69. Ênfase do autor).

Ainda na década de 1960, alguns estados passaram a se preocupar com cursos específicos para a formação de professores para a educação especial. Deimling (2013) aponta como marco desta formação, o Curso de Extensão Universitária oferecido pela Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, no ano de 1962.

1.5 Substituição da Escola Normal x Magistério (1971-1996)

Politicamente, o Brasil, em 1971, ainda estava sob o comando do regime militar, e vivia um período econômico baseado na indústria. Este fato determinou a promulgação da Lei nº 5.692, que ao fixar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, atribuiu à formação educacional um caráter mais profissionalizante e tecnicista, com vistas a formar trabalhadores capazes de acompanhar o grau tecnológico das empresas (AMARAL, 2011).

Por intermédio desta Lei, foram alteradas as denominações dos ensinos primário e médio, que passaram a ser chamados de primeiro e segundo graus respectivamente. Nessa nova estruturação do sistema de ensino, as Escolas Normais desapareceram, e foi instituída, em substituição, a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau - HEM (SAVIANI, 2009; AMARAL, 2011). Deste modo, pela LDBEN de 1971, torna-se obrigatório, para o exercício de magistério no ensino de 1º grau, habilitação específica de 2º grau, organizada em duas modalidades: “uma com duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau” (SAVIANI, 2009, p.147). Para as duas séries finais, 7ª e 8ª, os professores deveriam cursar “habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração” (BRASIL, 1971, Artigo 30, letra b).

As modificações propostas por esta Lei, não geraram, conforme apontaram Saviani (2009) e Amaral (2011), melhorias para a formação de professores; de forma contrária, este processo se tornou precário na medida em que a formação docente para as quatro séries iniciais reduziu-se a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras.

Frente à gravidade dos problemas determinados pela nova estrutura do sistema escolar, na década de 1980 teve início um movimento visando à reformulação dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas. Tinha-se como princípio a “docência como a

base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, *apud* SAVIANI, 2009, p. 148). Neste contexto, as instituições passaram a atribuir aos cursos de Pedagogia, a formação de docentes para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino, da forma como conhecemos atualmente.

Com o fim da ditadura militar, em 1985, e com a influência de pensadores sobre a educação e a formação do educador, como Paulo Freire - que será responsável futuramente pelo caráter sócio-histórico da formação de professores -, é possível perceber a ruptura com o pensamento tecnicista predominante até então (FREITAS, 2002) e um novo olhar para a educação começa a ser delineado politicamente.

Foi então promulgada a nova Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, que busca a redemocratização do país e a adoção de políticas econômicas neoliberais de reestruturação do sistema capitalista. Nela, a educação passa a ser compreendida como um direito de todos e dever do Estado e da família, visando “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Artigo 205). Deve-se ter, como um dos princípios básicos a ser assegurado ao aluno, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Artigo 206, Inciso I), assim como a “garantia de padrão de qualidade” (Inciso VII) do ensino. No que diz respeito aos professores, fica garantido, na forma da Lei, a valorização dos profissionais e “plano de carreira para o magistério público” (Artigo 206, Inciso V). Quanto à formação profissional, atribui-se às Universidades autonomia didático-científica para este fim (Artigo 207).

Soma-se a promulgação de nossa Carta Magna, a participação do governo brasileiro nas conferências mundiais realizadas na década de 1990, que tinham como objetivo discutir e propor ações a fim de se transformar os sistemas educacionais em diversos países do mundo, considerando-se que a educação básica é de vital importância para o desenvolvimento social (LODI, 2014). Um dos espaços importantes para este diálogo internacional e reflexão sobre as políticas de desenvolvimento humano foi a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em Jomtien, na Tailândia. Reconheceu-se, nesta Conferência, que a educação, da década de 1980, havia sofrido significativo retrocesso, causados, principalmente, por questões socioeconômicas e, como consequência, à exclusão educacional de uma porcentagem importante da população.

No contexto desta Conferência, foi proclamada a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*, documento referência para a projeção de outras conferências mundiais e redação de outros documentos, entre eles declarações dirigidas, especificamente à discussão dos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais, como, por exemplo, a *Declaração de Salamanca, Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais* e o *Marco de ação para as necessidades educacionais especiais*. O objetivo desta Declaração seria informar e inspirar políticas voltadas aos alunos com necessidades especiais como forma de se garantir, a todos eles, o direito a processos educacionais que respeitassem “suas características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas”¹ (UNESCO, 1994, p. viii. Tradução nossa).

A LDBEN de 1971 não mencionava nem como deveria se dar a formação de professores para educação especial e para a educação de surdos, e nem como deveria ser organizado o ensino para estes educandos. A única menção feita disse respeito aos alunos com deficiência física e mental, alunos com atraso na matrícula, ao se considerar a idade dos mesmos em relação à série de matrícula, e aos superdotados. A eles foi dado o direito a “receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971, Artigo 9º). Observa-se assim que, além dos problemas já apontados anteriormente, a organização do sistema proposto não era capaz de atender às especificidades dos alunos surdos bem como não se previa formação diferenciada para o desenvolvimento da educação deste alunado. Não se mencionava o surdo e suas necessidades específicas não eram contempladas em sua totalidade, já que o conceito de diversidade ainda não estava claro; logo, o foco eram as “diferenças individuais dos alunos” (BRASIL, 1971, Artigo 4º).

No entanto, no I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) para o período de 1972 a 1974, observa-se a informação, no Plano Setorial de Educação e Cultura, que a educação dos deficientes deveria ocorrer no sentido de torná-los produtivos, visão esta muito próxima à defendida pelos médicos que estiveram à frente do INES nos séculos XIX e XX.

¹ No original: características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje.

Nesse contexto, em 1973, em âmbito federal, foi criado um órgão específico, vinculado diretamente ao Ministério de Educação, para desenvolver iniciativas para o atendimento educacional aos deficientes, ao qual se subordinava o INES – o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp). Passou a ser, portanto, de responsabilidade deste Centro viabilizar a integração dos alunos deficientes no ensino regular, formar recursos humanos, além de cooperar técnica e financeiramente com as instituições estaduais e privadas. Deste modo, com financiamento do governo, o número de instituições particulares no país elevou-se em comparação às públicas, desobrigando, assim, o governo de assumir a responsabilidade com a educação deste alunado (MAZZOTTA, 1996).

Também na esfera privada, no ano de 1972, teve início o primeiro curso de formação de professores, em nível superior, para a educação especial no Estado de São Paulo, voltado, particularmente, à educação de deficientes mentais, como uma habilitação específica do Curso de Pedagogia. Esta iniciativa foi realizada pela Faculdade Pestalozzi de Ciências, Educação e Tecnologia, localizada no município de Franca (DEIMLING, 2013). Foi, no entanto, no ano de 1973, que as habilitações específicas para a área da educação especial passaram a ser oferecidas nos cursos de Pedagogia. O primeiro, voltado à educação de surdos – habilitação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação (EDAC), foi oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP).

A habilitação oferecida pela PUCSP, inicialmente, tinha uma duração de um ano e meio (do sexto ao oitavo semestre do curso de Pedagogia) e partia do pressuposto de que a formação recebida pelos alunos nos semestres anteriores era boa o suficiente para que a habilitação pudesse arcar, apenas, com as disciplinas específicas. O objetivo da formação específica ofertada naquele momento era a de que o professor habilitado garantisse condições para que o aluno tivesse um bom desenvolvimento da linguagem oral, base para que as disciplinas escolares fossem ministradas da mesma forma como se trabalhava com crianças ouvintes (PEREIRA, 2000).

Em 24 de outubro de 1975, foi apresentada a proposta de criação da Universidade Estadual Paulista (UNESP) em Assembleia Legislativa. O nome de “Júlio de Mesquita Filho” foi uma homenagem a uma figura ilustre paulista. Em 30 de janeiro de 1976, pela Lei nº 952/76, a Universidade tornou-se uma autarquia, vindo a incorporar

institutos isolados (CORRÊA, 2001). Assim sendo, a Habilitação em Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP (FFC/UNESP), *campus* Marília, foi elaborada em um projeto inicial de universidade, entre 1975 e 1976, e nela foram elaboradas propostas curriculares para quatro áreas: Deficiência Mental, Deficiência Visual, Deficiência Auditiva e Deficiência Física. Para a criação da proposta, teve-se como base um currículo mínimo aprovado pelo Conselho Federal de Educação apenas para a área de Deficiência Auditiva (Parecer nº 07/72).

Em 06 de abril de 1977, foi criado o Departamento de Educação Especial na FFC de Marília, logo após a nova organização administrativa da UNESP, estabelecida pela Resolução nº05. A implantação das Habilitações em Educação Especial no curso de Pedagogia foi planejada para ocorrer de forma gradativa, seguindo-se a seguinte ordem: Habilitação para o Ensino de Retardados Mentais e para o Ensino de Deficientes Visuais, em 1977; Habilitação para o Ensino de Deficientes Auditivos e para o Ensino de Deficientes Físicos, em 1978 (CORRÊA, 2001). No entanto, apenas em 1980 foi implantada a Habilitação voltada aos Deficientes Auditivos e, em 1989, a para o Ensino de Deficientes Físicos.

Desse modo, o foco da formação dos professores e, portanto, dos atendimentos educacionais a este alunado, voltou-se para a deficiência e não para a eficiência dos alunos, ou seja, pressupunha-se uma educação que não respeitava as singularidades dos estudantes. Predominavam, assim, tanto na esfera pública quanto privada, as práticas terapêuticas de treinamento auditivo e de reabilitação da fala no atendimento ao surdo em detrimento das educacionais, buscando-se por meio delas, sua *normalização*.

É neste contexto que se inseriu, na realidade brasileira, o movimento de integração escolar, que defendia a aceitação do deficiente na escola e na sociedade, desde que eles se adequassem à escola e, portanto, às práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos ditos “normais”. No entanto, para tornar isso possível, era necessária a articulação entre o sistema regular de ensino e o de educação especial, possível por meio do planejamento de serviços complementares. Entendia-se que, desse modo, seria possível assegurar a permanência destes alunos no sistema regular. Porém, frente a pouca integração entre os dois sistemas e a pequena quantidade de professores formados, as ações não surtiram os efeitos desejados (JANNUZZI, 2012).

Apesar do movimento integracionista, as classes especiais para surdos (chamados de deficientes auditivos na época) foram mantidas nas unidades escolares em muitos estabelecimentos públicos, pois esta organização escolar era mais econômica para os estados do que a criação de unidades especiais para surdos. Nestas eram matriculados alunos de diferentes faixas etárias, cabendo ao professor administrar os diferentes níveis de ensino dos alunos. Em horários específicos, as crianças frequentavam uma sala de reforço para a aprendizagem das disciplinas que tivessem dificuldade (HARRISON; LODI; MOURA, 2005).

Foram mantidas também as escolas especiais para deficientes auditivos existentes que, gradativamente, passaram a ampliar os níveis educacionais oferecidos. Estas, porém, desenvolviam programas curriculares reduzidos, se comparados aos da mesma série escolar da escola regular, e usavam materiais didáticos simplificados, tanto em termos de conteúdos quanto na linguagem utilizada. Compreendiam, assim, que as crianças surdas, por serem deficientes, não tinham capacidade de aprender da mesma forma que os ouvintes e, portanto, os processos educacionais deveriam ser facilitados para elas.

Nos anos de 1980, a educação dos surdos passou por uma transformação e as escolas e classes especiais existentes tornaram-se bimodais, ou seja, nelas se fazia uso da linguagem oral da língua portuguesa ao mesmo tempo em que se realizavam sinais retirados da língua de sinais, que eram organizados na estrutura gramatical do português, para a comunicação com os alunos em sala de aula. Esta mudança, no entanto, não alterou a maneira de se conceber os surdos, pois tidos ainda como deficientes, visava-se, por meio da comunicação bimodal, que eles aprendessem a linguagem oral a fim de se assemelhar aos ouvintes.

A formação de professores para a educação de surdos continuava sendo realizada pelas habilitações em EDAC, que pouco tinha alterado seus currículos, que mantinham disciplinas voltadas ao conhecimento anatômico e fisiológico dos órgãos da audição e da fonação, a caracterização psicossocial dos deficientes da audiocomunicação, métodos de educação e reabilitação, para citar apenas algumas (PEREIRA, 2000).

Esta situação seguiu ainda na década de 1990, período em que começaram os estudos sobre a língua brasileira de sinais, discussões sobre a educação bilíngue para surdos, já implantada, desde a década anterior, em países da Europa e Estados Unidos, e

publicações de documentos internacionais que reconheciam a educação bilíngue como um direito das pessoas surdas, como a Declaração de Salamanca, que teve grande influência na elaboração das políticas educacionais de nosso país.

Esta Declaração, no entanto, só pode ser compreendida se em diálogo com outro documento, a *Declaração Universal sobre Educação para Todos*, proclamada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que, ao reiterar um dos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 - “todas as pessoas tem direito à educação” (UNESCO, 1990) - constrói o ideário da Escola para Todos. A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, realizada no ano de 1994, na qual se proclamou a *Declaração de Salamanca e o Marco de Ação para as Necessidades Educacionais Especiais* (UNESCO, 1994), tem como objetivo, portanto, informar e inspirar políticas voltadas a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no contexto da Educação para Todos.

Estas Declarações defendem que as escolas devem envidar esforços para atender a todas as crianças, como forma de democratizar as oportunidades educacionais, incluindo, neste processo, aqueles alunos que estiveram, historicamente, excluídos do sistema regular de ensino, em especial minorias étnicas, raciais e linguísticas. A estes grupos socioculturais, a Declaração de Salamanca defende ainda que as escolas devem se organizar para promover uma educação a “crianças com deficiência e crianças bem dotadas, crianças que vivem na rua e que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais y crianças de outros grupos ou de zonas desfavorecidas ou marginais²” (UNESCO, 1994, p.6. Tradução nossa). Pode-se observar, deste modo, e em consonância com o discutido com Lodi (2014), que a Declaração de Salamanca ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, ao compreender que as dificuldades de aprendizagem podem ser decorrentes de diferentes fatores, de natureza permanente ou transitória, não se restringindo, portanto, à educação de alunos com deficiência. Além disso, apesar da defesa da educação inclusiva, entendida como educação para todos, nesta Declaração se reconhece que, por diferentes razões, este espaço não será adequado a todos, destacando

² No original: niños discapacitados y niños bien dotados, niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados”.

a situação de alunos surdos e surdos-cegos, ao considerar a diferença linguística e, portanto, sociocultural constitutiva destes alunos, fato também ignorado pelas políticas de educação do Brasil.

No entanto, apesar dos avanços obtidos com estas Declarações, principalmente no que diz respeito à defesa de uma educação de qualidade/equitativa a todos os alunos, elas acabaram por exercer pressões de ordem política e econômica na organização do ensino de diferentes países, já que preveem que a avaliação dos progressos realizados em prol da educação inclusiva seja feita por meio estatístico, a fim de ser comprovada a eficiência da proposta. Isto determinou que países dela signatários passassem a se preocupar mais com a quantidade de alunos matriculados nas escolas do que com questões específicas da esfera educacional (LODI, 2014). Este fato pode ser observado nos resumos técnicos do censo escolar da educação básica publicados pelo MEC/INEP até os dias de hoje.

Inicia-se no Brasil um novo movimento educacional. A palavra de ordem passa a ser a da inclusão educacional. E contrariando a Declaração de Salamanca, a inclusão passa a valer também para os alunos surdos.

1.6 Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o Novo Perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006)

Segundo Saviani (2005), ao final de 1988, iniciou-se a tramitação da proposta de elaboração das novas diretrizes e bases da educação nacional, que se alongou até 20 de dezembro de 1996, quando ocorreu a promulgação da Lei nº 9.394. O foco do mercado capitalista no Brasil estava na formação de trabalhadores, sobrepondo-se a formação de cidadãos, e buscando produtividade e qualidade no mercado, delineando assim uma retomada ao tecnicismo sob novas bases.

No que tange à formação de professores para atuar na educação básica, observa-se na atual LDBEN, Lei nº 9.394/96, que esta é estabelecida a partir da regra e da exceção. Explica-se tal movimento. No Artigo 62 desta Lei, a regra está na redação de que a formação dos professores deve ser realizada “em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”; porém, na continuidade do artigo, é possível se observar exceção, na medida em que se admite “como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e

nas quatro primeiras séries [hoje cinco primeiros anos] do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal” (BRASIL, 1996). Não foi estabelecido prazo para que esta regra seja cumprida.

Reforça-se assim a dicotomia histórica entre a formação de professores para os anos iniciais da educação básica e daqueles que irão se responsabilizar pelos anos finais, ao relativizar a formação dos primeiros em cursos superiores, logo nos Cursos de Pedagogia, *locus* preferencial para este processo. Para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do fundamental, passou a ser aceito ainda o curso normal superior, oferecidos pelos institutos superiores de educação.

Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os Institutos Superiores de Educação emergiram como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (Saviani, 2008), como foi o caso dos Cursos Normais Superiores, que passaram a ser oferecidos em instituições particulares de ensino, em curta duração, para a formação de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (DEIMLING, 2013, p.242).

Esta determinação da LDB de 1996 foi responsável pela elaboração de algumas Resoluções pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), referentes às Diretrizes Curriculares, duração e carga horária para a formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena, nos anos de 2001 e 2002. Em 2006, foram instituídas as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. Nestas, extinguem-se as habilitações específicas a partir do período letivo seguinte à publicação da Resolução, datada de maio de 2006 (BRASIL/CNP/CP, 2006, Artigo10).

Desde então, a formação dos pedagogos passa a ser generalista, já que estes profissionais irão atuar nas “escolas para todos”, independentemente das necessidades e das diferenças existentes entre os alunos, cabendo ao profissional,

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, CNE/CP, 2006, Artigo 5. Ênfase adicionada).

Além disso, para sua formação, o pedagogo pode integralizar os estudos por meio de

III - *atividades complementares* envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas 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, CNE/CP, 2006, Artigo 8º. Ênfase adicionada)

Observa-se assim, no primeiro dispositivo, a menção a situações nas quais o pedagogo deve demonstrar consciência em relação à diversidade existente em nossa sociedade e que se materializa na escola; no segundo, indica-se a possibilidade de uma formação envolvendo alunos que possuam diferenças étnicas, linguísticas e socioculturais como atividades complementares, opcionais, com vistas, unicamente, a integralização dos estudos (SAVIANI, 2009).

Há lacunas, portanto, em como se lograr uma formação do pedagogo com vistas à uma

docência como ação educativa e processos pedagógicos metódicos e intencionais, construídos em relações sociais, étnicos-raciais (...) [articulando] conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem (...) no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, CNE/CP, 2006, Artigo 2º, § 1º).

A nova LDBEN, de 1996, assim como a Lei de 1961, dedica um capítulo à Educação Especial, entendida como uma modalidade de educação escolar que deve ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino. Assim, em diálogo com a Constituição Federal, não há nela a defesa de “um modelo único de educação e, portanto, a inclusão de todos os alunos, de maneira indiscriminada, nas redes regulares” (LODI, 2014, p.277), reconhecendo que, para algumas crianças, este não é o melhor modelo de ensino (por isso preferencial). Assegura ainda, para alunos portadores de

necessidades especiais³, “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, Artigo 59, Inciso I), assim como “*professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns*” (BRASIL, 1996, Artigo 59, Inciso III. Ênfase adicionada). No entanto, no Título VI da Lei, que trata especificamente “Dos Profissionais da Educação”, não há menção a como haverá a capacitação docente a fim de que o previsto nos Artigos 58 e 59 sejam viabilizados.

A partir desta determinação, Leis, Decretos e Resoluções foram publicados visando, com isso, atender ao disposto na LDBEN/96. A título de exemplificação, pode-se citar o Decreto nº 3.298/1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 02/2001, que em seus Artigos 2º e 3º, determina a matrícula de todos os alunos no sistema regular de ensino, 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, bem como uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais.

Acrescenta-se, no que se refere aos professores, o disposto no Parágrafo único do Artigo 3º da Resolução: “os sistemas devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva”. A fim de viabilizar esta proposta, o governo traçou objetivos e metas, no Plano Nacional de Educação de 2001, relacionadas à formação de professores para o atendimento dos alunos da educação especial, a serem cumpridas no prazo de dez anos. Entre as ações, destaca-se a meta 8.19 - inclusão no currículo de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento desse alunado, e a meta 8.20 - inclusão ou ampliação, em especial nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e de

³ Terminologia dada à época da publicação da Lei 9.394/96. Em 2013, a redação do Art. 58 desta lei foi alterada pela Lei nº 12.796, que passou a denominar este grupo de alunos por “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Em ambas as redações, nestes grupos estão inseridos os surdos.

pós-graduação, para formar pessoas especializadas em educação especial em cada unidade da Federação.

No entanto, como dito anteriormente, na metade do período para que estas ações fossem postas em prática, mais especificamente, no ano de 2006, as habilitações específicas, vinculadas à Pedagogia, foram extintas, inviabilizando, assim, que a meta 8.20 fosse implementada. O mesmo pode-se dizer sobre a não implementação da meta 8.19, na medida em que nada consta sobre conteúdos voltados à educação especial nas Diretrizes Curriculares dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas.

Em meio a esta tentativa de reorganização da educação, de forma que as escolas garantam o acesso e a permanência de todos os alunos na rede regular de ensino, novas políticas, linguística e educacional começaram a ser delineadas para os alunos surdos, decorrente da organização e luta por seus direitos, empreendida pelas comunidades surdas desde o ano de 1996. O primeiro fruto desta luta se deu com o reconhecimento da língua brasileira de sinais – Libras, como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras, por meio da Lei nº 10.436, publicada no ano de 2002.

Aproximadamente três anos e meio mais tarde, o governo publicou o Decreto Federal nº 5.626/05, que regulamenta a Lei de 2002. Este Decreto, em diálogo com as reivindicações das comunidades surdas, definiu e defendeu a educação bilíngue, assim como orientou em quais espaços ela deve ser implantada.

São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005, Artigo 22, § 1º).

Como espaços a ser desenvolvida, o Decreto dispõe que, para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, a educação dos surdos deve ser organizada em escolas ou classes de educação bilíngue, sob a responsabilidade de pedagogos bilíngues. Para os anos finais do fundamental, para o ensino médio e para a educação profissional, escolas bilíngues ou comuns da rede regular de ensino, com docentes das diferentes áreas do conhecimento cientes da singularidade linguística dos surdos, acompanhados por tradutores e intérpretes de Libras – língua portuguesa (BRASIL, 2005, Artigo 22, Incisos I e II).

A fim de viabilizar a formação linguística dos pedagogos e o conhecimento das particularidades da língua “falada” pelos alunos aos licenciados das áreas específicas, o Decreto determinou a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores: cursos de licenciatura, curso normal de nível médio, curso normal superior, curso de Pedagogia e curso de Educação Especial. A carga horária e o currículo mínimo a ser trabalhado nesta disciplina estão a cargo das instituições de ensino.

Além dessa formação, prevê-se ainda para os pedagogos, a inclusão no currículo de disciplina que aborde o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua. Destas duas disposições, a única que vem sendo cumprida pelas instituições de educação superior, públicas e privadas, é o ensino da Libras; em relação à escrita da língua portuguesa como segunda língua para surdos, sua implantação está na dependência de cada instituição de educação superior. Dispõe-se ainda, neste Decreto, que o Ministério da Educação envidaria esforços para a criação de novos cursos de graduação, acenando, entre eles, o de um Curso de Pedagogia Bilíngue: curso “para a formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras – Língua Portuguesa como segunda língua” (BRASIL, 2005, Artigo 11, Inciso I). No entanto, este curso se materializou, apenas, em uma Instituição – no INES – muito embora, em 2011, o Governo Federal tenha reiterado este compromisso por meio do Decreto nº 7.612/11.

Pode-se dizer, portanto, que a formação inicial de professores, no que diz respeito aos alunos surdos, tem contemplado, apenas, a disciplina Libras, reduzindo-se, da mesma forma como contemplado na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, de 2008, a educação dos surdos à língua, concebida, ainda, como instrumento para o acesso aos conteúdos curriculares e para a aprendizagem da língua portuguesa, distanciando-se, conforme discutiu Lodi (2013), de seu *status* linguístico. Desse modo, uma formação que viabilize aos futuros professores refletirem sobre o planejamento das aulas, sobre didáticas e metodologias pedagógicas a partir desta língua, não é uma realidade nas universidades brasileiras, fato que tem levado muitos profissionais a buscarem e universidades a oferecerem, cursos de formação continuada.

Acompanha-se assim, na análise dos períodos até aqui discutidos, as críticas realizadas por Saviani (2005): os dispositivos para se pensar a formação dos professores e a melhoria do ensino nacional estão presentes nas leis; entretanto, na prática, não se está havendo o oferecimento de condições para que estes sejam devidamente implementados.

1.7 A formação de professores e a formação de professores para a educação de surdos – período 2006 a 2014.

O momento histórico político neste período é marcado pela transição entre os governos de Luis Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, e uma estruturação de políticas inspiradas no Estado de Bem-Estar, que foi marcado por uma crescente prosperidade em todas as áreas, em especial nas áreas sociais, econômicas e educacionais. Tal momento concretizou-se em incentivos à formação de professores, mas não em formação de professores para a educação de surdos dada a política educacional inclusiva.

A educação brasileira ainda vive os reflexos da LDBEN de 1996, que apontou a necessidade de melhor qualificação dos professores da educação básica. Observou-se que, até o final do governo de Fernando Henrique Cardoso, em 2003, este objetivo não tinha sido atendido por razões de ordem econômicas e políticas, já que o legislador da LDBEN “não esquece a realidade do país” (BRASIL, 2000, p.17); diante disso, abre-se a possibilidade de não se investir na formação de professores, ao se admitir “que professores formados em cursos de nível médio, na modalidade normal, lecionem na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental” (BRASIL, 1996, Artigo 62).

Neste contexto de mudanças políticas, em 24 de abril de 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), política do governo Lula que objetivou a melhoria da educação básica, mediante trinta ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação, em seus diversos níveis e modalidades. A concepção de educação do PDE é a de um “processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo” (BRASIL, 2007, p.5).

O PDE tinha como um dos principais pontos, a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. Nesse sentido, a União comprometeu-se com a formação de professores por meio de sistemas públicos de educação básica, como a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que, por meio da educação à distância, buscou expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior. Foi implantado também o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, que passou a oferecer bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que estagiam nas escolas públicas e que, futuramente, exercerão o magistério na rede pública, cumprindo, assim, outro objetivo: levar os futuros mestres a construir vínculos com as salas de aula da rede pública (BRASIL, 2007a). No entanto, o PDE não apontou nenhuma especificidade quanto à formação de professores para a educação especial e nem para a educação de surdos, legalmente reconhecidos, já há cinco anos, como usuários da Libras.

Ações também foram feitas visando o acesso e a permanência nas escolas de alunos com deficiência, como por exemplo,

a) “salas de recursos multifuncionais”, (...); b) “Olhar Brasil”, um programa desenvolvido conjuntamente pelos ministérios da educação e da saúde para identificar os alunos com problemas de visão e distribuir óculos gratuitamente; c) “Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiências Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social”, dirigido prioritariamente à faixa etária de 0 a 18 anos (SAVIANI, 2007, p. 1236 e 1237)

No entanto, Saviani (2007) pondera que, para dar sustentabilidade ao PDE, seria necessário, além de notória receptividade da opinião pública à questão da melhoria da qualidade do ensino, o investimento do Produto Interno Bruto (PIB) na educação. Para o autor, isso provavelmente seria o incentivo mais apropriado à formação de professores de maneira geral.

No mesmo ano de lançamento do PDE, foi reafirmado, pelo governo federal, o compromisso social com a população atendida pela educação especial no Brasil, por meio da Agenda Social, que tem como objetivo,

Fomentar a plena inclusão da pessoa com deficiência no processo de desenvolvimento do país, buscando eliminar todas as formas de

discriminação e garantir o acesso aos bens e serviços da comunidade, promovendo e defendendo os direitos desta parcela da população. (BRASIL, 2007b, p.7)

Foi apontado, na Agenda Social, que a situação da maioria das pessoas com deficiência no mercado de trabalho era bastante desfavorável, fruto da baixa escolaridade e inclusão nas escolas; por este motivo, foi indicado que a situação desejada seria a da inclusão deste alunado no sistema regular de ensino. Para que isso acontecesse seria necessário haver “uma maior capacitação de gestores e professores para atuar no processo de inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino” (BRASIL, 2007b, p. 28).

No entanto, apesar das ações do governo e dos esforços da então Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) na superação da separação entre a educação especial e a regular, o Governo Federal reconheceu, ainda em 2007, que poucas transformações haviam ocorrido nos sistemas de ensino na garantia da educação inclusiva, “limitando o cumprimento do princípio institucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino” (LODI, 2013, p.52). Desse modo, ainda segundo a autora, por intermédio do Decreto nº 6.094/07, reafirmou a garantia de acesso e permanência dos alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, visando, com isso, fortalecer a inclusão nas escolas públicas.

No entanto era necessário rever e sistematizar uma nova política de educação especial e, para isso, foi instituído um grupo de trabalho, nomeado pela portaria ministerial nº 555/07, constituído, segundo Lodi (2013), pela equipe gestora da então SEESP/MEC e por nove docentes de instituições de educação superior públicas. Este grupo, por meio de fóruns nacionais, buscou debater questões inerentes a uma política de educação especial condizente com a educação inclusiva.

A nova *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, como foi chamada, reconhece a educação inclusiva como uma ação política, social e pedagógica em defesa do direito de todos à educação, aprendendo e participando sem a presença de qualquer atitude discriminatória. Identifica as dificuldades ainda existentes nos sistemas de ensino, e posiciona-se quanto a

necessidade de se criar alternativas para que as práticas discriminatórias existentes nos espaços escolares sejam superadas.

Como objetivos desta *Política* destaca-se:

- o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo:
- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a, p. 10).

Por compreender, em consonância com a LDBEN/96, que a educação especial é uma modalidade da educação escolar transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, a Política centraliza as ações da educação especial no Atendimento Educacional Especializado (AEE), e compromete-se a disponibilizar recursos e serviços e orientar sobre sua utilização para o processo de ensino e de aprendizagem nas salas comuns do ensino regular. O AEE possui caráter complementar ou suplementar (a depender do aluno), e deve ser realizado em centros/escolas da rede pública ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Pode ainda ser realizado por meio de convênios com instituições especializadas, desde que sem prejuízo do sistema educacional inclusivo. Importante destacar que o AEE é um atendimento já previsto na Constituição e na LDBEN, mas que se só materializou, como proposta educacional, a partir da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a).

Esta Política propõe ainda, para a inclusão dos alunos surdos, que sua educação seja bilíngue Libras – língua portuguesa, línguas nas quais serão desenvolvidos os

processos escolares, o ensino da escrita do português com segunda língua para os surdos e da Libras para os ouvintes, e disponibilizados os serviços de tradutores e intérpretes. No que diz respeito ao AEE para surdos, a Política indica que este seja realizado “na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais” (BRASIL, 2008, p.11). Observa-se assim, que “o documento não discute como realizar os processos educacionais na linguagem oral quando se trata de alunos surdos, deixando implícita a possibilidade de essa linguagem ser também objeto de atenção no interior das escolas” (LODI, 2013, p. 56). O mesmo pode ser dito em relação à educação bilíngue proposta, na medida em que não se explicita, no documento, a língua que será utilizada pelo professor nas salas de aula, desconsiderando a impossibilidade do uso simultâneo da Libras e da língua portuguesa (LODI, 2013). Compreende-se assim, “que a Libras adquire, no texto da *Política de Educação Especial*, caráter instrumental, distanciando-se do seu *status* linguístico, o que justifica a previsão de que o AEE ocorra em língua portuguesa (oral e escrita) e em Libras” (LODI, 2013, p.56. Ênfase da autora),

No que diz respeito à formação dos profissionais responsáveis pelo AEE consta, na Política, que para atuar na educação especial, “o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008, p.11), entre eles aqueles relacionados ao ensino da Libras. Novamente, o texto da Política furta-se em assumir como o ensino deverá ser compreendido e quais os conhecimentos necessários, em Libras, deve ter o professor.

Neste mesmo ano, é publicado o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, e prevê, em seu Artigo 3º, o apoio técnico e financeiro às ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, na forma de formação continuada a professores e formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva (BRASIL, 2008b). Observa-se assim, que todas as ações previstas para a formação de docentes para educação especial dizem respeito ao AEE; não se discute a formação de professores para as salas comuns de ensino com vistas à possibilitar a tão aclamada educação inclusiva.

No ano de 2009, o governo lança o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), elaborado frente à constatação da existência de um

significativo percentual de professores que atuam sem a devida formação (BRASIL, 2009b). Ele foi implementado sob a responsabilidade da CAPES e tem como objetivos possibilitar, a todos os professores em exercício, condições de obter um diploma específico na sua área de formação, qualificar os professores das séries iniciais e incentivar a segunda licenciatura para os professores que atuavam sem a formação adequada para tal.

Nota-se que o PARFOR não se refere à formação de novos professores, já que as vagas ofertadas a estes são oriundas das universidades ou institutos federais e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Caracteriza-se, portanto, como uma “ferramenta” para possibilitar a capacitação dos docentes que já estão inseridos nas redes de ensino. Nos programas citados não há um direcionamento específico a formação de professores para a educação de surdos.

Dando continuidade a mobilização em prol da educação por parte do governo e instituições afins da educação, no ano de 2010, foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que teve, como um de seus objetivos específicos, universalizar, para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 04 a 17 anos, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado da forma como prevista pela Política. A CONAE/2010, buscando garantir a justiça social, educação e trabalho, e considerando a inclusão, a diversidade e a igualdade, formaliza seu pensar em políticas públicas quanto à educação especial. No que diz respeito ao aluno surdo,

- u) Garantir a oferta de atendimento educacional à criança surda, do nascimento aos três anos, propiciando a imersão em língua de sinais, como primeira língua, para promover a aquisição de linguagem e de conhecimento de mundo, desde o nascimento.
- v) Oficializar a profissão de tradutor/a-intérprete de Libras para surdos/as e do/a guia intérprete para surdos/as e cegos/as e garantir a presença desses/as profissionais nas escolas e IES que atendem os/as referidos/as estudantes, visto que a presença de estudante/a surdo/a em sala do ensino inclusivo ou em outros espaços educacionais é fator que determina a atuação desses/sas profissionais.
- w) Garantir que a formulação e a execução da política linguística sejam realizadas com a participação dos/as educadores/as surdos/as e demais lideranças, professores/ as, tradutores/as-intérpretes de Libras e comunidades surdas, para que junto com o/a gestor/a público/a

possam elaborar propostas que respondam às necessidades, interesses e projetos dessa comunidade. (BRASIL, 2010, p.134 e 135)

(...)

Quanto à educação de jovens e adultos: h) Ofertar EJA diurno para estudantes com necessidades educativas especiais e/ ou deficiência, multideficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação, surdos/as, independente do número de estudantes em instituições públicas e privadas, assim como o acesso a oficinas de preparação para o trabalho e a outras atividades, de forma a promover a formação para a inserção no mundo do trabalho (BRASIL, 2010, p. 149).

Em seu documento final, a CONAE dedicou o eixo IV intitulado “Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação”. Este eixo, composto por vinte e sete páginas, defende uma formação docente, inicial e continuada, que seja capaz de preparar profissionais da educação que se destaquem pelo espírito científico e pela competência técnica, porém não é direcionado mecanismos de formação ao docente para a educação de surdos (BRASIL, 2010).

Seguindo a cronologia para falar da formação de professores para a educação de surdos, em dezembro de 2010, foi produzido o Projeto de Lei nº 8.035, que foi apresentado pelo Governo Federal ao Congresso Nacional. Neste, o conjunto das decisões da CONAE não foi contemplado em sua íntegra, ignorando-se o fato deles materializarem o resultado de debates e disputas internas ocorridos no espaço democrático de discussão.

Diante das discussões geradas, redações e aprovações de ementas ao PL nº 8.035/2010, um novo projeto de lei acabou sendo formulado para a constituição do PNE 2014/2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. A Meta 4 do PNE 2014/2024 chama a atenção, já que esta visa universalizar, para a população com deficiência (onde, novamente, foram incluídos os surdos), de quatro a dezessete anos, o acesso à educação básica e ao AEE, realizado, preferencialmente, na rede regular de ensino. No que diz respeito aos surdos,

4.7) garantir 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 e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (...)
(BRASIL, 2014).

Destaca-se, nesta estratégia, um contra senso que não pode ser ignorado: ao mesmo tempo em que o PNE define e garante a educação bilíngue para surdos e indica a Libras como a primeira língua dos alunos em diálogo com o Decreto Federal nº 5.626/05 e com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aceita também que esta educação seja realizada em escolas regulares, em salas de alunos ouvintes - a chamada educação inclusiva - estabelecendo, assim, um diálogo com os princípios da Política de Educação Especial que, como discutido anteriormente, apresenta em sua base, uma concepção de educação bilíngue distinta da prevista nos documentos antes citados.

No que diz respeito à formação de professores, assegura-se, no PNE, a formação em nível superior de todos os profissionais da educação básica, obtida em cursos de licenciatura na área em que atuam (Meta 15), o investimento em sua formação continuada, considerando as necessidades, demandas e contextos dos sistemas de ensino, e em nível de pós-graduação, a 50% dos professores (Meta 16). No que se refere à educação especial, nada consta sobre uma formação específica para os professores considerando a particularidade linguística implicada na educação de surdos. Prevê-se, apenas, na estratégia 4.16, o incentivo (e não a obrigatoriedade) à inclusão, nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem para o atendimento educacional dos alunos sob a responsabilidade da educação especial, tratados de forma bastante genérica.

Frente a este movimento político observado no que diz respeito à formação de professores, e visando compreender o que trabalhos da esfera acadêmica têm discutido sobre esta formação para a educação de surdos, foi desenvolvida esta dissertação. A seguir serão apresentados os procedimentos metodológicos que sustentaram esta pesquisa.

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos realizados para a construção deste estudo, que tem como objetivo compreender, a partir de pesquisas produzidas na pós-graduação, as transformações ocorridas nos processos de formação de professores de surdos no decorrer no período de 1995 a 2014. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica, que visou acompanhar o curso histórico das políticas brasileiras voltadas à formação de professores, tendo como foco, aquelas que envolvem, de forma direta e/ou indireta, a educação de surdos. Por este motivo, optou-se pelo levantamento de trabalhos no período de 1995 a 2014, momento histórico de transformações significativas para o campo da educação de surdos, dado o comprometimento assumido, pelo Governo Federal no período, com a educação inclusiva até sua posterior implantação.

Pode-se dizer, portanto, que este trabalho articulou-se diretamente com o Projeto de pesquisa financiado pelo Programa Observatório da Educação – OBEDUC (Edital nº 49/12 – OBEDUC/CAPES), intitulado “Acessibilidade no Ensino Superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão”, que está sob a coordenação da Profa. Dra. Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins (PPGE/FFC- Unesp - Marília) e da Profa. Dra. Lúcia Pereira Leite (PPGPDA/FC-Unesp-Bauru) (BRASIL, 2006). Entre os diversos objetivos que abrangem este projeto em rede, esta dissertação dialoga com o levantamento e análise das políticas públicas de Educação Superior.

Esta dissertação pode ser compreendida como sendo uma pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (1999), é desenvolvida a partir de um material elaborado anteriormente por outros pesquisadores. Para ele, a vantagem deste procedimento, “reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que [ele] poderia pesquisar diretamente” (p. 65). Este

fato se torna ainda mais relevante, complementa o autor, quando o objeto a ser investigado requer dados que se encontram dispersos no tempo, como é o caso do objeto desta investigação. No entanto, adverte Gil (1999), apesar desta vantagem, estudos desta natureza, por partirem de fontes primárias, podem encontrar problemas se os dados coletados pelos outros pesquisadores não tiverem recebido tratamento de forma adequada. Todavia, como o objeto em estudo nesta dissertação não considerou, dada a própria natureza da pesquisa, dados empíricos e sim discursivos, ou seja, buscar a análise de como a formação de professores tem sido compreendida no decorrer do tempo, este procedimento mostrou-se adequado para que o objetivo desta investigação fosse respondido.

Para a realização desta pesquisa bibliográfica, adotou-se, como procedimento metodológico, a Revisão Sistemática da Literatura, método que permitiu a identificação e a interpretação dos dados disponíveis e relevantes sobre o objeto em estudo. Por seu intermédio foi possível reunir e sistematizar os dados dos estudos primários (as teses e dissertações) e articular e/ou contrapor as diferentes maneiras como tem sido pensada a formação de professores de surdos, considerando as políticas públicas nacionais no decorrer do período investigado.

A Revisão Sistemática da Literatura constitui-se em uma estratégia de intervenção específica, construída mediante a aplicação rigorosa de um protocolo de revisão, elaborado na fase de planejamento da pesquisa a partir de um objetivo definido. Em seguida, os passos para se concretizar a Revisão Sistemática devem ser executados atentamente para que não hajam erros que possam vir a comprometer as outras fases da pesquisa e, portanto, o protocolo científico: métodos explícitos e sistematizados de busca, bem como a apreciação crítica e síntese da informação selecionada, formulados pelos autores da pesquisa de acordo com o tema pesquisado (SAMPAIO; MANCINI, 2007).

Para a construção da Revisão Sistemática foram seguidos, portanto, os seguintes passos, conforme descritos por Sampaio e Mancini (2007), De-la-Torre-Ugarte-Guanilo, Takahashi e Bertolozzi (2011) e Rocha *et al* (2014):

- Passo 1: Identificação das bases de dados a serem pesquisadas e definição dos descritores ou palavras-chave e da estratégias de busca;
- Passo 2: Estabelecimento dos critérios de seleção;

- Passo 3: Condução da busca;
- Passo 4: Remoção dos trabalhos duplicados e aplicação dos critérios de inclusão/exclusão;
- Passo 5: Análise crítica e avaliação dos estudos;
- Passo 5: Síntese das informações.

Os autores pesquisados indicam, ainda, alguns aspectos que merecem atenção na realização de uma Revisão Sistemática da Literatura:

- No caso do uso de bibliotecas virtuais, é preciso se atentar, no momento de realização das buscas, para os mecanismos específicos de cada biblioteca digital;
- Diante do volume de estudos que podem vir a ser selecionados na busca, torna-se necessário atentar-se para o título e para o resumo/*abstract* dos trabalhos, de forma a eliminar aqueles que não tratam do tema da pesquisa;
- Ter critérios de inclusão e exclusão claros e aplica-los, cuidadosamente, na seleção dos trabalhos;
- Na realização da síntese dos trabalhos selecionados, o pesquisador deve apontar para o entendimento das informações contidas nos estudos (e não a realização de um resumo) que respondam a questão de pesquisa. Segundo De-la-Torre-Ugarte-Guanilo, Takahashi e Bertolozzi (2011), esta síntese pode ser feita de diferentes formas, a depender dos objetivos do pesquisador, como por exemplo, síntese-narrativa, meta-etnografia, teoria fundamentada e análise/síntese temática;
- Uma Revisão Sistemática de cunho qualitativo deve, na análise dos dados, abranger, no decorrer da revisão da literatura, a resposta à questão de pesquisa, devidamente documentada com os resultados.

2.1 A coleta de dados

Assim como descrito na seção anterior, na fase de planejamento da pesquisa e após a delimitação do objeto, foram definidas as bases de dados que seriam pesquisadas, os descritores ou palavras-chave⁴ relevantes ao objetivo da pesquisa e as estratégias de

⁴ Estes foram definidos a partir do objetivo da pesquisa (considerando-se ainda o período temporal em que a pesquisa abrangeu) e foi por meio deles que foram determinados os

busca. Em seguida, a pesquisa seguiu cinco etapas: a) busca sistemática dos estudos; b) seleção dos trabalhos que atendiam ao objetivo deste estudo por meio da leitura dos títulos das teses e dissertações encontradas; c) continuidade na seleção das pesquisas por intermédio da leitura dos resumos dos trabalhos; d) leitura completa dos estudos que constituíram o *corpus* da pesquisa; e e) análise dos dados.

Para a busca sistemática das teses e dissertações, delimitou-se, inicialmente, que esta se daria no banco de dados da CAPES, área - Educação. A fim organizá-la foram utilizados os seguintes descritores: “formação de professores”, “educação de surdos”, “deficiência auditiva”, “educação inclusiva”, “deficiente auditivo”, “educação especial”, surdos⁵, surdo, surdez e ensino. O descritor “formação de professores” foi o único utilizado de forma isolada e, posteriormente, mantido fixo para combinação com os demais por meio do comando AND.

O cruzamento realizado por ser observado na figura 1.

documentos a serem analisados, chamados, pelos estudos sobre Revisão Sistemática da Literatura, *estudos primários*.

⁵ Foram usadas aspas apenas para os descritores formados por mais de uma palavra

Figura 1: Combinação dos descritores de busca

Fonte: elaborado pela autora

Nesta primeira busca, iniciada em agosto de 2014, foram encontrados 2.450 trabalhos, identificados por títulos, estando subentendido que seria possível o acesso a todas as pesquisas na íntegra. No entanto, quando se acessou o trabalho nº 999, o banco de teses e dissertações da CAPES chegou a um limite estrutural, que foi informado pela própria instituição da seguinte forma:

(...) como forma de garantir a consistência das informações, a equipe responsável está realizando uma análise dos dados informados e identificando registros que por algum motivo não foram informados de forma completa à época de coleta dos dados. Assim, em um primeiro momento, apenas os trabalhos defendidos em 2012 e 2011 estão disponíveis. Os trabalhos defendidos em anos anteriores serão incluídos aos poucos (BRASIL, 2014).

Frente à impossibilidade do uso deste banco de dados dada a limitação no período de disponibilização de pesquisas, optou-se pela busca dos trabalhos diretamente nas bibliotecas virtuais das universidades que possuíam Programas de Pós-graduação em Educação. No entanto, frente à existência de 159 Programas e os limites temporais para o desenvolvimento de uma dissertação de mestrado, foi necessária uma delimitação para a realização da busca: definição de quais Programas/Universidades seriam contemplados/as nesta pesquisa. Decidiu-se, assim, que a busca seria realizada apenas nos Programas de Pós-graduação em Educação com conceito cinco ou superior, conforme avaliação CAPES⁶. Para esta seleção, considerou-se serem estes programas, potencialmente, os mais antigos no país e, portanto, avaliou-se que neles poderia estar concentrado um número maior de trabalhos, em nível de mestrado e doutorado já consolidados.

Após a seleção dos Programas de Pós-graduação em Educação⁷ em suas respectivas universidades⁸, foi dado início à busca sistemática dos dados nas bibliotecas

⁶ “A avaliação da pós-graduação, criada em 1976, é um instrumento de grande importância à concessão de auxílios, tanto por parte das agências de fomento nacionais, como dos organismos internacionais. Além do acompanhamento anual, todos os programas de pós-graduação *stricto sensu* são submetidos a uma criteriosa avaliação periódica, cujos resultados são publicamente divulgados. Essa avaliação, atualmente, é realizada a cada 4 (quatro) anos. Os programas recebem notas na seguinte escala: 1 e 2, tem canceladas as autorizações de funcionamento e o reconhecimento dos cursos de mestrado e/ou doutorado por ele oferecidos; 3 significa desempenho regular, atendendo ao padrão mínimo de qualidade; 4 é considerado um bom desempenho e 5 é a nota máxima para programas com apenas mestrado. Notas 6 e 7 indicam desempenho equivalente ao alto padrão internacional. O Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação, reconhece os resultados da avaliação dos cursos novos e da Avaliação Periódica da Capes. (Fonte: <<http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7421-sobre-avaliacao-de-cursos>>. Acesso em 29 de março de 2017.).

⁷Disponível na Plataforma Sucupira <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarle&codigoArea=70800006&descricaoArea=&descricaoAreaConhecimento=EDUCA%C7%C3O&descricaoAreaAvaliacao=EDUCA%C7%C3O>>. Acesso em agosto de 2014.

⁸ As tabelas dos programas de pós-graduação com nota 5, 6 e 7 encontram-se nos Anexos B, C e D.

virtuais disponibilizadas por cada Instituição e/ou Programa, a partir da mesma organização dos descritores apresentada anteriormente (Figura 1). Esta etapa da pesquisa foi realizada no período de agosto a outubro de 2014. A tabela abaixo indica o número de estudos encontrados a partir de cada descritor e/ou combinação de descritores nos diferentes Programas de Pós-graduação em Educação avaliados com conceito 5 ou superior pela CAPES.

Tabela 1: Número de trabalhos encontrados por descritores e respectivos Programas de Pós-graduação em Educação (conceito CAPES 5 e superior):

DESCRITORES/ INSTITUIÇÕES DE PÓS- GRADUAÇÃO	Formação de professores	Formação de professores + Inclusão	Formação de professores + Surdez	Formação de professores + Surdo	Formação de professores + educação de surdos	Formação de professores + educação especial	Formação de professores + deficiente auditivo	Formação de professores + educação inclusiva	Formação de professores + Ensino	Total de títulos por instituições	
UNISINOS	21	26	13	13	0	2	0	1	91	167	
PUC-RIO	9391	0	14	14	202	198	16	196	0	10031	
UFRGS	77	0	7	7	0	12	1	0	0	104	
PUC/RS	18	0	0	0	0	0	0	0	0	18	
USP	161	0	1202	1202	3	32	0	24	0	2624	
PUC/SP	341	0	0	0	8	0	28	1	0	378	
UFSCAR	13	0	0	0	1	22	0	16	0	52	
UFG	64	0	0	0	0	6	0	6	0	76	
UFU	25	0	0	0	0	1	0	3	0	29	
UFPE	11	0	0	0	4	0	0	0	0	15	
UFPR	5304	0	0	0	5276	76	7	67	0	10730	
PUC/PR	57	0	0	0	1	6	0	1	0	65	
UEM	15	0	0	0	6	7	18	11	0	57	
UFRJ	49	0	0	0	2	0	13	5	0	69	
UFF	12	0	0	0	0	0	0	1	0	13	
UFSM	23	0	1	1	0	7	3	4	0	39	
UFPEL	5	0	0	0	1	2	0	0	0	8	
UFSC	23	0	0	0	18	13	2	5	0	61	
UNICAMP	272	0	0	0	1	5	0	1	0	279	
UNESP/MAR	29	0	0	0	0	5	0	4	0	38	
UNIMEP	6	0	0	0	1	5	0	0	0	12	
UNINOVE	6	0	0	0	1	5	0	0	0	12	
PUC/SP	32	0	5	5	4	1	1	0	0	48	
Total de títulos por descritores	15955	26	1242	1242	5529	405	89	346	91	24925	Total de títulos encon- tra- dos

Fonte: elaborada pela autora

Pode-se observar, nesta primeira aproximação dos dados, que o quantitativo de estudos encontrados (aqui separado por Universidade e por descritores) - 24.925 -

diferiu, de forma significativa, daquele informado pela CAPES, fato que reitera o problema estrutural que o banco de dissertações e teses daquela Instituição estava enfrentando.

Como era esperado, a grande concentração de pesquisas (15.955) ocorreu com o descritor “formação de professores” quando usado de forma isolada, e por meio do qual se tornou possível conhecer os trabalhos desenvolvidos na UFGRS, importante instituição na área dos estudos surdos e da educação de surdos, que não informou nenhum outro trabalho pela combinação dos descritores.

No que diz respeito à combinação de descritores, é possível perceber que aquela que possibilitou um maior número de estudos foi “formação de professores” + “educação de surdos” (um total de 5.529 pesquisas), seguida pelas combinações “formação de professores” + surdez e “formação de professores” + surdo, ambas concentrando 1.242 trabalhos respectivamente. As combinações de detratores que menos estudos disponibilizaram foram “formação de professores” + inclusão - 26 trabalhos - e “formação de professores” + “deficiente auditivo”, com 89 pesquisas. Destaca-se a combinação “formação de professores” + ensino, com 91 estudos, única que permitiu o acesso aos estudos da UNISINOS, do Estado do Rio Grande do Sul, estado pioneiro na defesa da educação bilíngue para surdos no Brasil.

No processo de acesso aos trabalhos por títulos, observou-se que uma grande quantidade de pesquisas aparecia mais de uma vez, a depender do descritor ou combinação de descritores utilizada. Percebeu-se ainda que muitos trabalhos não se encontravam disponíveis para acesso e, em outros, a temática tratada não era compatível com os objetivos desta pesquisa. Como exemplo, trabalhos desenvolvidos com sujeitos surdos na área da saúde; formação de professores de forma genérica (a maioria); estudos sobre o ensino de Libras; pesquisas sobre cultura surda, entre outras. Era necessária, então, a aplicação, pela primeira vez, dos critérios de inclusão e de exclusão dos estudos determinados para esta pesquisa, a partir da leitura dos títulos.

- Como critérios de inclusão: pesquisas que possibilitassem o acesso ao estudo na íntegra (não possível de garantir nesta etapa) e cujos títulos abordavam temáticas que, potencialmente, estariam relacionadas com o tema desta pesquisa - formação de professores para a educação de surdos;

- Como critério de exclusão: a repetição das pesquisas e estudos que versavam sobre outros temas.

Chegou-se a um número de 279 pesquisas desenvolvidas nas seguintes Universidades:

Tabela 2: Número de trabalhos acadêmicos por Instituição e respectivas bibliotecas virtuais

NOME DA INSTITUIÇÃO	TRABALHOS ACADÊMICOS	BIBLIOTECA VIRTUAL
PUC/SP	41	< http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/index.php?tipoPesquisa=1 >
USP	24	< http://www.teses.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=18&Itemid=85&lang=pt-br >
UFSCAR	18	< http://www.bdtf.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/index.php?tipoPesquisa=1&PHPSESSID=b0d1d5a2c45b370f5f5821de4ae4fe49 >
UNESP/MAR	11	< http://www.marilia.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao/teses/ > e < http://www.marilia.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao/dissertacoes/ >
UFU	10	< http://www.bdtf.ufu.br/tde_busca/index.php >
UFRJ	10	< http://146.164.2.115/F/2IR61IQMFGXCLFNJTNV9C7ALECFY1GG773TK13YF4CFAT3L1EH-38179?func=find-d-0 >
UNINOVE	06	< http://www.uninove.br/Paginas/Mestrado/Educacao/meduDissertacoes.aspx > e < http://www.uninove.br/Paginas/Mestrado/Educacao/meduTesesDefendidas.aspx >
UNIMEP	05	< https://www.unimep.br/phpg/bibdig/aluno/index.php?prog=DR+-+EDUCA%C7%C3O+(PPGE) >
UNICAMP	05	< http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/ >
PUC/RJ	03	< http://www.dbd.puc-rio.br/bibliotecas_puc_rio.php#BC >
UFF	01	< http://www.bdtf.ndc.uff.br/ >
UFSC	26	< http://ppge.ufsc.br/teses-e-dissertacoes/ >
UFRGS	24	< http://www.ufrgs.br/escoladeadministracao/pos-graduacao/teses-e-dissertacoes/ >
UNISINOS	15	< http://biblioteca.asav.org.br/biblioteca/index.php >
PUC/RS	14	< http://tede.pucrs.br/tde_busca/index.php >
UEM	10	< http://www.ppe.uem.br/ >
UFPR	09	< http://www.ppge.ufpr.br/inicio.htm > e < http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/handle/1884/284 >
PUC/PR	08	< http://www.pucpr.br/posgraduacao/educacao/tesesdissertacoes.php >
UFSM	04	< http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/index.php/ >
UFPEL	02	< http://www2.ufpel.edu.br/tede/tde_busca/index.php > e < http://wp.ufpel.edu.br/sisbi/servicos-2/teses-e-dissertacoes/ >
UFG	13	< http://sophia.bc.ufg.br/index.html > e < http://repositorio.bc.ufg.br/tede/ >
UFPE	02	< http://www.bdtf.ufpe.br >
TOTAL DE INSTITUIÇÕES = 22	TOTAL DE TRABALHOS = 279	

Fonte: elaborada pela autora

Em seguida foi dado início à terceira etapa de pesquisa: continuidade na seleção dos estudos (aplicação dos critérios de inclusão e de exclusão comentados antes) a partir

da leitura dos 279 resumos das teses e dissertações. Quando na realização deste passo, observou-se que 26 dos 279 trabalhos não permitiam acesso ao resumo, um dos critérios de inclusão para a seleção das dissertações e teses que comporiam o *corpus* desta dissertação. Além destas 26 pesquisas, no acesso a outro estudo, encontrou-se a informação de que nele havia conflitos sobre a autoria, razão pela qual se julgou prudente também excluí-lo do quantitativo a ser analisado.

Após a exclusão dos 27 estudos e leitura dos 252 resumos, chegou-se ao número de 59 dissertações e teses, assim divididas em relação à instituição em que foram desenvolvidas.

Tabela 3: Número de trabalhos acadêmicos por Instituição.

NOME DA INSTITUIÇÃO	TRABALHOS ACADÊMICOS
PUC/SP	12
UFSCar	5
UNESP/Mar	4
UFU	4
USP	2
UFRJ	1
UNIMEP	1
UNICAMP	1
PUC/PR	5
PUC/RS	5
UFSC	4
UFGRS	3
UNISINOS	3
UEM	2
UFSM	2
UFPR	2
UFG	2
TOTAL DE INSTITUIÇÕES = 17	TOTAL DE TRABALHOS = 59

Fonte: elaborada pela autora

Procedeu-se assim à leitura completa dos trabalhos. No entanto, quando no decorrer desta etapa, observou-se que alguns estudos, em sua completude, discutiam temáticas que apenas tangenciavam o tema formação de professores de surdos. Foi, então, necessário aplicar, novamente, os critérios de inclusão e de exclusão. Compuseram, portanto, o *corpus* definitivo desta pesquisa, 35 teses e dissertações, sobre as quais recaiu a análise dos dados. Estes estudos podem ser observados no Quadro 1,

acompanhados das informações relativas à autoria e orientação, nível de titulação, ano de publicação e instituição em que foi desenvolvido.

Quadro 1: *Corpus* da dissertação: título da pesquisa, autoria/orientação, nível de titulação, ano e instituição de desenvolvimento

QTDADE	TÍTULO	ORIENTADOR (A)	NÍVEL TITULAÇÃO	PUBLICAÇÃO	AUTOR	INSTITUIÇÃO
1	Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente construcionista contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas.	Prof. Dr. José Armando Valente	D	2000	SCHLUNZEN, Elisa Tomoe Moriya.	PUC-SP
2	Mesmidade ouvinte & alteridade surda: invenções do outro surdo no curso de educação especial da universidade federal de santa maria.	Prof. Dr. Carlos Bernardo Skliar	D	2004	RAMPELOTTO, Elisane Maria	UFRGS
3	Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa.	Profª Drª Enicéia Gonçalves Mendes	D	2004	ZANATA, Eliana Marques	UFSCar
4	Análise das falas dos professores de educação especial a respeito da atuação e da formação do educador relacionado ao contexto da comunicação.	Profª. Drª. Débora Deliberato	M	2005	SILVA, Andréia Parente.	UNESP/ MAR
5	A formação dos professores da escola pólo estadual de educação para surdos na regional de São José - Santa Catarina.	Profª Drª Ronice Muller de Quadros.	M	2006	HÜBNER, Ceres America Ribas	UFSC
6	Para além do silêncio: outros olhares sobre a surdez e a educação de surdos.	Profª Drª Maura Corcini Lopes	M	2006	BRAGA, Rosa Maria da Cruz	UNISINOS

7	Inclusão: o currículo na formação de professores.	Profª Drª Maura Corcini Lopes	M	2006	DECKER, Alice	UNISINOS
8	Formação de professores de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.	Profª Drª Marina Graziela Feldmann	D	2008	MENEZES, Maria Aparecida de	PUC/SP
9	Os caminhos da formação continuada na rede municipal de ensino de Curitiba.	Profª Drª Cláudia Barcelos de Moura Abreu	D	2009	MORAIS, Martha Christina Ferreira Zimmermann Bueno de.	UFPR
10	Formação de formadores e educação inclusiva: análise de uma experiência via internet.	Profª Drª Aline Maria de Medeiros Rodrigues Realí	D	2009	DAL-FORNO, Josiane Pozzatti	UFSCar
11	Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da educação inclusiva.	Profª Drª Marilúcia de Menezes Rodrigues	D	2009	SILVA, Lazara Cristina da	UFU
12	Ensino da língua brasileira de sinais e formação de professores a distância	Profª Drª Arlete Aparecida Bertoldo Miranda	M	2009	MOURÃO, Marisa Pinheiro	UFU
13	Formação de professores em educação especial: a experiência da UNESP.	Profª Drª Anna Augusta Sampaio de Oliveira	M	2009	SILVA, Eliana.	UNESP/ MAR
14	Caminhos para a educação inclusiva: a construção dos saberes necessários na formação e na experiência de professores do município de Montenegro/RS .	Profª Drª Mari Margarete dos S. Forster	M	2009	MACHADO, Glaé Corrêa	UNISINOS
15	Educação inclusiva em ambiente virtual de aprendizagem: uma proposta para a formação de professores	Profª Drª Patrícia Lupion Torres	M	2010	TSUKAMOTO, Neide Mitiyo Shimazaki	PUC/PR
16	Análise da comunicação verbal em uma rede social de formação de professores.	Profª Drª Anna Maria Canavarro Benite	M	2010	PEREIRA, Lidiane de Lemos Soares	UFG

17	Multiculturalismo e formação de professores: um estudo das diretrizes.	Profª Drª Ana Canen	D	2010	ALVES, Márcia Rodrigues Ferreira.	UFRJ
18	Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de pedagogia das universidades públicas paulistas.	Profª Drª Kátia Regina Moreno Caiado	M	2010	MACEDO, Natalia Neves	UFSCar
19	Qualidade da formação inicial de pedagogos: indicadores na visão de egressos.	Profª. Dra. Marília Costa Morosini	D	2011	VIEIRA, Josimar de Aparecido.	PUC/RS
20	Educação inclusiva: das ações institucionais à formação inicial de professores na UFPR	Profª Drª Laura Ceretta Moreira	M	2011	KUHN, Cleuza	UFPR
21	Educação de surdos: a construção da identidade e a apropriação cultural no ambiente da escola polo (inclusiva) da rede estadual de Santa Catarina.	Profª Drª Cristiana de Azevedo Tramonte	M	2011	SOUZA, Silvani de	UFSC
22	Concepções dos professores de português sobre surdez e aluno surdo num curso de formação continuada	Profª Drª Cristina Yoshie Toyoda	M	2011	FURLAN, Luciana Aparecida	UFSCar
23	Aprendizagem docente de professores alfabetizadores de aprendizes surdos.	Profª. Drª. Doris Pires Vargas Bolzan	M	2011	HAUTRIVE, Giovana Medianeira Fracari	UFMS
24	Para além da inclusão: a superação do conflito epistemológico entre o racionalismo e o antirracionalismo como pressuposto para a humanização na formação de professores.	Prof.ª Dr.ª Ana Maria Eyng	D	2012	SCHERER, Daniel Corteline	PUC/PR
25	Reunião pedagógica: a formação continuada no espaço escolar.	Profª. Drª Marília Costa Morosini	M	2012	VOGT, Grasiela Zimmer.	PUC/RS
26	Ensino de geografia para estudantes surdos: concepções e práticas pedagógicas.	Profª. Drª. Adriany de Ávila Melo Sampaio	M	2012	PENA, Fernanda Santos.	UFU

27	A formação de professores de ciências biológicas e a educação inclusiva: uma interface da formação inicial e continuada.	Profª Drª Dalva Eterna Gonçalves Rosa	M	2013	FERNANDES, Sandra de Freitas Paniago	UFG
28	Formação docente inicial e o ensino ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da educação inclusiva.	Profª Drª Marie Jane Carvalho	D	2013	BRABO, Gabriela Maria Barbosa	UFRGS
29	O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa.	Profª Drª Rosalba Maria Cardoso Garcia	M	2013	VAZ, Kamille.	UFSC
30	Formação em educação especial na UFSM: estratégias e modos de constituir-se professor.	Profª Drª Maria Inês Naujorks	D	2013	POSSA, Leandra Boer	UFSM
31	Atendimento educacional especializado: dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais.	Profª Drª Arlete Aparecida Bertoldo Miranda	D	2013	BUIATTI, Viviane Prado	UFU
32	Educação bilíngue de surdos: desafios para a formação de professores.	Profª Drª Rosângela Gavioli Prieto	M	2013	SOARES, Rúbem da Silva.	USP
33	Saberes docentes fundamentais para a promoção da aprendizagem do aluno surdo no ensino superior brasileiro.	Profª Drª Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito	D	2014	CHIACCHIO, Simon Skarabone Rodrigues	PUC/SP
34	Educação especial em Mato Grosso: trajetórias e políticas públicas na rede estadual de ensino (1962-2012)	Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista	D	2014	TOSTA, Estela Inês Leite	UFRGS
35	Mediação do fonoaudiólogo no processo de capacitação do professor do aluno surdo.	Profª Drª Débora Deliberato	D	2014	TENOR, Ana Claudia.	UNESP/MAR

Fonte: elaborada pela autora

2.2 Análises dos dados

Com a delimitação do *corpus* da pesquisa, este passou por dois momentos de análise. No primeiro momento, buscou-se compreender, em termos numéricos, a realidade temporal observada. No caso em questão, em quais regiões do país encontram-

se os Programas de Pós-graduação em Educação melhor avaliados pela CAPES (notas 5, 6 e 7), a fim de ser possível compreender o porquê os trabalhos selecionados concentrarem-se em determinadas regiões; as universidades em que foram desenvolvidos; e o período em que a maioria dos estudos sobre formação de professores de surdos foi desenvolvido.

Esta análise dialoga, diretamente, com a segunda realizada, de viés qualitativo, que se volta, diretamente, para a compreensão de como os processos de formação de professores de surdos tem sido pensados em diferentes pesquisas de Programas de Pós-graduação em Educação do país, entre 1995 a 2014, considerando as mudanças políticas que houve no decorrer do tempo. Esta desvela ainda as concepções de surdos e de educação que perpassam as discussões realizadas pelos pesquisadores, bem como o posicionamento político que assumem frente a (histórica) problemática envolvendo a educação de surdos: imposição da oralização x educação bilíngue x educação inclusiva.

Para a realização desta análise, buscou-se refletir sobre a completude dos textos lidos, compreender os discursos enunciados por cada pesquisador em sua relação com o contexto histórico em que foram produzidos, mas também revelar informações presentes nos trabalhos que não foram ditas, por meio de pistas e/ou marcas deixadas no todo dos textos. Neste percurso, os dados da pesquisa foram perseguidos sem perder de vista o objetivo desta dissertação. Reconhece-se, no entanto, que nem sempre esta tarefa mostrou-se fácil.

No trilhar deste percurso, trechos de alguns estudos foram trazidos, de forma direta ou indireta, para dialogar com a análise realizada, entrelaçando vozes que constituíram cada trabalho lido e as presentes nesta dissertação.

Nos capítulos a seguir as análises aqui anunciadas serão apresentadas.

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A partir do cumprimento dos procedimentos de coleta de dados previstos em uma Revisão Sistemática da Literatura e, portanto, na constituição do *corpus* bibliográfico para esta pesquisa, buscou-se em trabalhos que também utilizaram fontes de pesquisas análogas e com objetivos similares ao desta dissertação, possíveis referências sobre como realizar a apresentação dos resultados de forma coerente ao procedimento metodológico escolhido para a realização deste estudo, assim como possíveis categorias de análise de acordo com os objetivos da pesquisa. Os trabalhos de Ingles *et. al.* (2014), Ramos *et. al.* (2014) e Silva *et. al.* (2010) constituíram-se como referências para o tratamento dos dados neste capítulo.

Inicialmente os dados foram analisados em termos numéricos, visando, com este procedimento, uma melhor contextualização das pesquisas encontradas. Neste capítulo, eles serão apresentados e discutidos considerando a localização geográfica dos Programas de Pós-graduação em Educação melhor avaliados pela CAPES (notas 5, 6 e 7), a fim de ser possível compreender porque os estudos encontrados concentraram-se em determinadas regiões; as universidades em que foram desenvolvidos; e o período em que a maioria dos estudos sobre formação de professores de surdos foi desenvolvido.

3.1 Os programas de pós-graduação pesquisados

Conforme informações obtidas no site da CAPES, em 18 de setembro de 2014, até este período existiam, no Brasil, 159 Programas de Pós-graduação, incluídos, neste total, cursos de Mestrado, Doutorado e Mestrado Profissionalizante (anexo A). Destes, apenas 18 Programas foram avaliados com nota 5, 6 (seis) com nota 6 e 3 (três) com nota 7 (anexos B, C e D).

Notou-se ainda que estes 27 Programas são distribuídos de forma desigual nas cinco regiões constitutivas do Brasil, como pode ser observado no Gráfico 1.

Gráfico 1: Distribuição dos Programas de Pós-graduação em Educação investigados por regiões do Brasil

Fonte: elaborada pela autora

Observa-se, a partir da análise do gráfico 1, que a maior parte dos Programas de Pós-graduação em Educação com avaliação cinco ou superior concentra-se na região Sudeste (56%). Este dado pode ser entendido ao se considerar, como exposto no capítulo 1, que foi nesta região que, historicamente, se desenvolveram cursos de formação de professores: no Rio de Janeiro, por um grande período de tempo capital do Império e da República, Estado onde foi criada a segunda Universidade do país (1935); e São Paulo, que teve fundamental relevância quando da criação dos Institutos de Educação e no qual houve a fundação da primeira Universidade, em 1934.

Se voltarmos o olhar para a história da pós-graduação no Brasil, reconhece-se que foi também nestes estados que teve início os primeiros cursos de Pós-graduação em Educação do país, ainda nas décadas de 1960 e 1970: o primeiro na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1965), seguido dos cursos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em Psicologia Educacional (1969), da Universidade de São Paulo e da Universidade Federal Fluminense em Educação (1971) e do Curso de Filosofia da Educação, também da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Em outras regiões, principalmente na região Sul, com exceção do Curso da Universidade

Federal de Santa Maria, aberto no ano de 1970, os cursos de pós-graduação tiveram início nos anos de 1972 (SAVIANI, 2000).

Ao se analisar o levantamento realizado por Saviani (2000), torna-se nítida ainda a manutenção de concentração destes programas nas regiões Sudeste e Sul se em comparação com as regiões Norte e Nordeste. Este fato irá ter reflexos na década de 1980, quando se reduz o ritmo de abertura de novos programas: “durante cinco anos (entre 1979 e 1984) não surgem novos mestrados. E quanto ao doutorado, o lapso de tempo é ainda maior, não havendo a ocorrência de novos programas ao longo de sete anos (entre 1982 e 1989)” (SAVIANI, 2000, p.7).

Marinelli e Carvalho (2010) discutem ainda que estes períodos de inflexão da pós-graduação podem ser compreendidos ao se considerar que, até os dias de hoje, os objetivos primeiros da pós-graduação no país foram atendidos apenas parcialmente: a pós-graduação brasileira foi pensada com vistas a formar docentes qualificados para atender a educação superior; no entanto, o número de professores titulados neste nível ainda não se mostra suficiente. E embora esta tradição de se pensar a pós-graduação com foco na formação docente tenha persistido por muitos anos, esta cedeu lugar à valorização da produção científica e, portanto, centralidade na pesquisa imposta pela CAPES “por ocasião do IV Plano Nacional de Pós-Graduação (2005 – 2010)” (p. 26). Acrescenta-se ainda ser a partir de uma leitura quantitativa que têm sido adotados os mecanismos de avaliação e credenciamento dos programas, sob a justificativa de assegurar às instituições e cursos certo controle sobre as produções e, portanto, quanto à qualidade oferecida. Desse modo, em consonância com Marinelli e Carvalho (2010), pode-se dizer que “aos olhos da CAPES, produzir, publicar é o que importa” (p.27).

Nesse sentido, ao se observar as condições objetivas e materiais da pós-graduação no Brasil e sua relação intrínseca com a educação superior e básica, deve-se considerar diferentes aspectos que podem vir a explicar a concentração de programas com melhores avaliações nas regiões sócio economicamente mais favorecidas de nosso país, aspectos estes que transcendem a compreensão baseada, apenas, a partir da data de criação dos primeiros programas: a) precarização das condições de trabalho docente na pós-graduação, na medida em que este profissional, além de dedicar-se a aulas de graduação e pós-graduação, deve ainda desenvolver pesquisas, divulgar seus resultados e assumir cargos de gestão educacional; b) avaliação dos programas fundamentada na

quantificação da produção científica; c) diminuição significativa de tempo de titulação, principalmente no mestrado; d) problemas na formação inicial básica e na graduação dos pós-graduandos, entre outros fatores.

Destaca-se ainda que a concentração da pós-graduação e, portanto, da pesquisa em determinadas regiões do país não é uma questão nova na literatura, sendo inclusive reconhecida pelos órgãos oficiais brasileiros.

A distribuição regional dos cursos de pós-graduação, por nível, indica a concentração de mais de 50% do seu total na região sudeste, sendo que o percentual relativo aos cursos de doutorado (59%) é superior àqueles do mestrado profissional (56%) e do mestrado (50%). Nas demais regiões brasileiras, há um decréscimo do percentual de concentração de cursos, seguindo a seguinte ordem: região sul, nordeste, centro-oeste e norte, sendo que nesta última os percentuais são de cerca de 3% para os cursos de doutorado, de 3% para os de mestrado profissional e de 5% para os de mestrado, revelando uma marcada assimetria em relação à região brasileira de maior concentração, a sudeste (BRASIL, 2010, p.53).

Esses dados reiteram a discrepância regional dos programas avaliados com maiores notas pela Capes observada também nesta dissertação, cujos reflexos poderão ser observados na análise das pesquisas que constituíram o *corpus* deste estudo.

3.2 Contextualizando as pesquisas investigadas

Conforme exposto no capítulo anterior, após a aplicação dos critérios de inclusão e de exclusão realizados a partir da leitura dos títulos, resumos e dos trabalhos completos considerando-se o objetivo principal desta dissertação, encontrou-se o número final de 35 pesquisas - 19 (dezenove) dissertações (Anexo E) e 16 (dezesesseis) teses (Anexo F), desenvolvidas, majoritariamente, em Programas de Pós-graduação em Educação, localizados nas regiões Sudeste e Sul do país.

Gráfico 2: Dissertações e tese, *corpus* deste trabalho, distribuídas pelas regiões do Brasil

Fonte: elaborada pela autora

Esta maior concentração dos trabalhos em duas determinadas regiões - Sul e Sudeste - mostra-se coerente, portanto, com o mesmo dado obtido em relação aos programas de pós-graduação melhor avaliados pela CAPES, conforme discutido na seção anterior. No entanto, chamou a atenção o fato de, a despeito da maior tradição histórica na formação de professores (graduação e pós-graduação) em Universidades da região Sudeste, ter havido predominância, mesmo que mínima, de pesquisas realizadas na região Sul quando o olhar se volta aos processos formativos de docentes para atuarem na educação de surdos. Este dado se materializa ao se observar para os números de trabalhos: 17 (dezessete) realizados em Universidades da região Sul (48,5%), 16 (dezesseis) na região Sudeste (45,7%) e 2 (dois) na região Centro-oeste (5,7%). Não foram encontrados trabalhos na região Nordeste.

Tabela 4: Dissertações e teses, por ano e instituições de desenvolvimento da pós-graduação.

NOME DA INSTITUIÇÃO	NÚMERO DE TRABALHOS ACADÊMICOS	NÍVEL DA PÓS-GRADUAÇÃO	ANO
REGIÃO SUDESTE			
UNESP - Universidade Estadual Paulista (Marília)	2	Dissertação	2005 2009
	1	Tese	2014
UFU – Universidade Federal de Uberlândia	2	Dissertação	2009 2012
	2	Tese	2009 2013
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos	2	Dissertação	2010 2011
	2	Tese	2004 2009
USP – Universidade de São Paulo	1	Dissertação	2013
PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	3	Tese	2000 2008 2014
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro	1	Tese	2010
REGIÃO SUL			
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul	3	Tese	2004 2013 2014
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina	3	Dissertação	2006 2011 2013
UNISINOS – Universidade Vale do Rio dos Sinos	3	Dissertação	2006 2006 2009
UFPR – Universidade Federal do Paraná	1	Dissertação	2011
	1	Tese	2009
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria	1	Dissertação	2011
	1	Tese	2013
PUC/PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná	1	Dissertação	2010
	1	Tese	2012
PUC/RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	1	Dissertação	2012
	1	Tese	2011
REGIÃO CENTRO-OESTE			
UFG – Universidade Federal de Goiás	2	Dissertação	2010 2013

Fonte: elaborada pela autora

É possível perceber ainda que o desenvolvimento dos trabalhos de investigação relacionados ao tema formação de professores de surdos concentra-se em apenas 14 dos 27 Programas avaliados com notas 5, 6 e 7 pela CAPES: 6 (seis) na região Sudeste, 7 (sete) na região Sul e em 1 (um) na Região Centro-Oeste.

Ao se analisar os dados considerando-se as respectivas regiões, observa-se que, no Sudeste, 9 (nove) dos 16 trabalhos foram desenvolvidos em Instituições do Estado de São Paulo, havendo ainda um leve predomínio de teses de doutorado; a maioria destes trabalhos foi desenvolvido em universidades públicas, destacando-se, como única universidade particular confessional, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que se responsabilizou pela metade das teses desenvolvidas no estado no período investigado. Este dado pode ser compreendido, no entanto, ao se considerar ter sido esta instituição a primeira a oferecer a habilitação em EDAC, na década de 1970, além de figurar no conjunto das primeiras universidades a implantar Programas de Pós-graduação em Educação e ou em áreas afins no país (SAVIANI, 2000).

No que diz respeito à região Sul, observou-se que 8 (oito) das 17 pesquisas que abordam a formação de professores para surdos foram desenvolvidas no Estado do Rio Grande do Sul e, destas, 5 (cinco) em programas criados no período de expansão da pós-graduação na década de 1970 (UFRGS, PUC/RS); no Estado do Paraná, foram elaboradas 4 (quatro) pesquisas; e em Santa Catarina outras 3 (três).

Chamou a atenção ainda, ao se olhar para esta região, que, de forma contrária ao observado na região Sudeste onde os estudos se concentraram em universidades públicas estaduais e federais, não houve diferença numérica significativa entre as pesquisas realizadas em universidades públicas (dez trabalhos) e particulares confessionais, como a PUC/RS e a UNISINOS, que se responsabilizaram por 7 (sete) trabalhos: 4 (quatro) dissertações e 1 (uma) tese.

3.3 As pesquisas em seus respectivos anos de desenvolvimento

Como outra diferença regional observada, destaca-se também a grande temporalidade em que foram encontrados trabalhos voltados à formação de professores para surdos na região Sudeste; no entanto, este fato recai, unicamente, sobre as Instituições do Estado de São Paulo (de 2000 a 2014), dado que se diferencia das demais universidades da região: na UFU, representante, neste trabalho, do Estado de

Minas Gerais, as 4 (quatro) pesquisas encontradas concentraram-se entre os anos de 2009 a 2013; e na UFRJ, do Rio de Janeiro, apenas 1 (uma) tese foi concluída no ano de 2010. Observou-se esta mesma tendência na região Sul, onde o maior número de pesquisas concentra-se entre o período de 2009 e 2014 (13 dos 17 estudos pesquisados).

O mesmo pode ser dito em relação às pesquisas encontradas na região Centro-oeste, na qual se observa que as 2 (duas) dissertações defendidas na UFG foram desenvolvidas nos anos de 2010 e 2013.

Esta maior concentração temporal dos trabalhos, em todos os programas investigados, pode ser melhor visualizada no gráfico a seguir:

Gráfico 3: Número de dissertações e teses considerando-se o ano em que foram desenvolvidas

Fonte: elaborada pela autora

Esta concentração de pesquisas no período de 2009 a 2014 aponta, assim, uma tendência em se buscar compreender a formação de professores de surdos a partir das mudanças políticas instituídas no país a partir de 2006, quando as formações específicas existentes nos cursos de Pedagogia deixaram de ser oferecidas e o governo brasileiro passou a implantar, de maneira mais contundente, a política de educação inclusiva, conforme discutido no Capítulo 1 desta dissertação. Ou seja, conforme discutiu Lodi

(2013), apesar dos esforços que vinham sendo empreendidos pelo Governo Federal para a efetivação da educação inclusiva, foi somente em 2007 que este reconheceu que poucas transformações haviam ocorrido, de fato, a fim de ser assegurada a educação inclusiva. Neste contexto ainda, foi publicada a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que de forma bastante genérica e lacunar, orienta uma formação inicial e continuada para professores atuarem na educação especial sem explicitar a forma como esta deva se dar.

Inferir-se, portanto, neste primeiro olhar para os dados, que estas razões devam ter demandado a realização de um maior número de pesquisas no período 2009 – 2014, período em que se consolida a educação inclusiva no Brasil. Uma maior compreensão desta realidade poderá ser vista a partir da análise sobre o que as pesquisas discutem sobre a formação de professores de surdos, a ser apresentada no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Conforme observado na primeira leitura realizada dos dados apresentada no capítulo 3 deste estudo, o maior número de pesquisas versando sobre a formação de professores de surdos, considerando o conjunto de teses e dissertações, concentrou-se a partir do ano de 2009. Embora a busca tenha contemplado o período de 1995 a 2014, chamou a atenção o fato de terem sido encontrados estudos relacionados ao tema apenas a partir do ano 2000 e não em momento anterior a este período. Esta estranheza deve-se à conjuntura política, econômica e ideológica mundial que exerceu influência no contexto brasileiro.

Destaca-se, como apresentado e discutido no Capítulo 1 desta dissertação, no que diz respeito ao cenário internacional, as Declarações da UNESCO - *Declaração Universal sobre Educação para Todos* (1990), por meio da qual foi construído o ideário da Escola para Todos, e a *Declaração de Salamanca e o Marco de Ação para as Necessidades Educacionais Especiais* (1994), que, a partir do paradigma de democratização do ensino, defendeu o investimento dos sistemas educacionais para que neles, alunos que estiveram, historicamente, excluídos do sistema regular de ensino, fossem incluídos. Destacam-se, neste trabalho, as minorias linguísticas e culturais. No contexto brasileiro, a promulgação da Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, ao dedicar um capítulo para a educação especial, determinou a publicação do Decreto nº 3.298/1999, que regulamentou a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, garantindo, à educação especial, caráter transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.

Observou-se ainda, a partir da leitura numérica das pesquisas, a não existência de trabalhos, nos programas de pós-graduação investigados, nos anos 2001, 2002 e

2003. No decorrer dos anos de 2004 e 2008, foram desenvolvidos apenas 7 (sete) trabalhos acadêmicos, período este posterior à publicação de documentos oficiais importantes para o campo da educação especial e para a formação de professores. Destaca-se o Decreto nº 3.956/01, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção de Guatemala), que, ao assegurar direitos iguais para todos, definiu como discriminação exclusões determinadas pela deficiência; a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 02/2001, que em seu Artigo 2º determinou a matrícula de todos os alunos nos sistemas de ensino, e em seu artigo 3º, dispôs que “os sistemas devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (BRASIL, 2001); e a Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno nº 1/2002, que, ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, dispôs sobre uma formação docente voltada para a diversidade e que contemplasse as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Compreende-se, por outro lado, o porquê a maior concentração de estudos relativos ao tema se dar entre os anos 2009 - 2014, período que pode ser reconhecido como posterior à consolidação da política inclusiva pelo Governo Federal e de significativa transformação para a formação de professores para surdos, na medida em que esta deixa de ser realizada em uma habilitação específica (Cursos de Pedagogia), passando a fazer parte, também, das licenciaturas que se dedicam a formação de professores de áreas específicas do conhecimento, por meio da obrigatoriedade do oferecimento da disciplina Libras a todos os cursos de formação de professor (BRASIL, 2005). Importante destacar que, embora se reconheça que uma formação que atenda as especificidades socioculturais e linguísticas dos alunos surdos não possa estar centrada, unicamente, na língua, não se pode negar, também, que pela primeira vez no Brasil, a educação de surdos torna-se objeto de reflexão nos espaços formativos iniciais de professores.

Acrescenta-se ainda, a este cenário, que com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, reconheceu-se

que a formação dos professores para atuarem com alunos com deficiência e surdos deveria se dar ainda de forma continuada, fato que demandou experiências diversificadas sobre esta prática.

A partir deste contexto histórico e a leitura das teses e dissertações investigadas, definiu-se a análise e discussão dos dados a partir da separação em duas temáticas: as extintas habilitações específicas, na qual foram encontrados cinco estudos que se dedicaram a analisar o processo que ocorria nestes espaços; e o período em que se instituiu uma nova configuração para a formação de professores, regente e especialista. Neste último tema foram analisadas as pesquisas que discutiram a formação inicial (27 pesquisas) e a formação continuada para ambos os profissionais, em suas diferentes realidades: em serviço por meio de cursos presenciais (13 trabalhos) e à distância (4 estudos)⁹.

4.1 As extintas habilitações específicas

Cinco trabalhos, escritos entre 2004 e 2010, discutiram a formação de professores realizada nas habilitações específicas em Educação de Deficientes da Audiocomunicação (EDAC).

Quadro 2: Pesquisas que abordaram as habilitações específicas

QTDADE	TÍTULO	NÍVEL – INSTITUIÇÃO	PUBLICAÇÃO	AUTOR
1	MESMIDADE OUVINTE & ALTERIDADE SURDA : INVENÇÕES DO OUTRO SURDO NO CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA.	Tese - UFRGS	2004	RAMPELOTTO, Elisane Maria
2	PARA ALÉM DO SILÊNCIO: OUTROS OLHARES SOBRE A SURDEZ E A EDUCAÇÃO DE SURDOS.	Dissertação - UNISINOS	2006	BRAGA, Rosa Maria da Cruz
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR.	Tese - PUC/SP	2008	MENEZES, Maria Aparecida De
4	FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: A EXPERIÊNCIA DA UNESP.	Dissertação - UNESP/MAR	2009b	SILVA, Eliana.
5	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PAULISTAS.	Dissertação - UFSCar	2010	MACEDO, Natalia Neves

Fonte: elaborada pela autora

⁹ A soma dos números de pesquisas apresentadas nos quadros 2, 3, 4 e 5 é maior do que número de trabalhos analisados, na medida em que um mesmo estudo foi indicado mais de uma vez, em função da discussão realizada pelos autores.

No trabalho escrito por Rampelotto (2004), severas críticas foram tecidas em relação à formação oferecida naqueles cursos. Segundo a autora, as habilitações em EDAC, dado o contexto histórico em que foram pensadas e propostas (década de 1970), traziam, em seu currículo, marcas de uma concepção de surdo como sujeito que precisaria ser normalizado, ou seja, deveria ser reabilitado a fim de se tornar ou se aproximar do modelo de normalidade ouvinte. Desse modo, a formação oferecida aos futuros professores naqueles espaços, ao invés de voltar-se para um trabalho que possibilitasse ao surdo seu desenvolvimento pedagógico, centrava-se na utilização de métodos que visavam o desenvolvimento da fala dos estudantes. Segundo seu próprio relato:

Como estudante na habilitação em Deficientes da Audiocomunicação, vou sendo constituída como educadora de surdos em um curso que envolve posicionamentos de professores e especialistas sobre as necessidades das “pessoas estigmatizadas”, um curso em que o currículo é destinado aos anormais, aos doentes, aos deficientes, aos descapacitados, aos sindrômicos, aos poucos inteligentes, etc. a imagem que tinha do outro surdo, enquanto realizava o curso de formação, era a de doente que precisava ser curado da surdez, precisava falar a qualquer custo, precisava ouvir de qualquer jeito, enfim, precisava ser ouvintizado (RAMPELOTTO, 2004, p. 17).

Verifica-se assim, que a formação oferecida pelos Cursos de Pedagogia com habilitação em EDAC, ainda eram marcados por uma visão médico-pedagógica (JANUZZI, 2004), pensadas apenas para os Cursos de Pedagogia, e que se concentrava mais na área da saúde do que na da educação, como pode ser observado no relato da autora.

(...) começamos a trabalhar dando ênfase a fala... essa era a tônica... porque o que o Dr. Coser pretendia... e eu acho que ele imprimiu essa ideia na gente... era criar um curso de fono. E o curso de fono trabalhando a área de otorrino, mas voltado para a clínica de fala... uma terapia... mais terapêutica do que pedagógica, então, essa característica... me parece... foi um dos motivos que nós custamos tanto a aceitar a Língua de Sinais... Isso aí acho que vem a situação histórica que nos impedia de aceitar... é porque a nossa formação toda foi técnica. Praticamente técnica (RAMPELOTTO, 2004, p. 52).

Segundo Rampelotto (2004), na Universidade em que ela pesquisou, a formação de professores para surdos ainda reproduzia um currículo ortopédico, no qual

disciplinas medicalizadoras e recuperadoras, como “Distúrbios Psiquiátricos, Distúrbios Neurológicos, Elementos de Audiologia, Otorrinolaringologia, Anatomia, etc” (p. 43) eram valorizadas. A realidade discutida por Rampelotto (2004) não difere da que deu origem às outras habilitações em EDAC (PEREIRA, 2000) e ou às das demais habilitações (DEIMLING, 2013), ao se considerar que à época em que estas foram concebidas, as pessoas deficientes, assim como os surdos, eram consideradas a partir daquilo que lhes faltava, cabendo à educação reabilitá-los como forma de levá-los ao modelo considerado como sendo de “normalidade”, ou seja, dos ouvintes, videntes, cognitivamente aptos, ou despidos de alteração física que inspirasse atenção/adaptação arquitetônica e/ou pedagógica.

No entanto, apesar das críticas realizadas por Rampelotto (2004), E. Silva (2009) discutiu que, a despeito dos problemas existentes nas habilitações, com sua extinção, teve início um período no qual não se tem orientações claras sobre como deve ocorrer os processos formativos de professores para atuar com surdos, na medida em que a formação do professor generalista não atende as necessidades destes alunos. Pode-se depreender, pelo discurso de E. Silva (2009), uma frustração diante do retrocesso que o não oferecimento das habilitações provocou, levando a um “sentimento de perda diante da cortina de fragilidade em relação à formação do professor especializado” (SILVA, E., 2009, p.106).

Para a autora, a falta de uma política específica de formação inicial e continuada para a formação de professores de surdos, acabou por transformá-la em uma especialização, realizada em cursos que, no melhor dos casos, garante uma formação continuada que pode reverter para a formação do docente generalista, mas não como especialista frente às especificidades dos alunos surdos, por estes serem construídos a partir de conteúdos voltados à formação geral.

Os professores especializados em Educação Especial, nas quatro áreas de deficiências, estes, parecem ter sido esquecidos pelos autores das DCNs, frente a uma leitura, do nosso ponto de vista, equivocada, sobre os princípios da educação inclusiva. Há um alinhamento conceitual com a EE [educação especial] e uma interpretação de que se o aluno com deficiência está na classe comum, não se faz mais necessária a figura do especialista (SILVA, E., 2009, p.36).

A partir dos estudos de Rampelotto (2004) e de E. Silva (2009) pode-se dizer que a extinção das habilitações específicas dos cursos de Pedagogia apontam para duas questões divergentes. De um lado tem-se uma formação que, até o ano de seu último oferecimento, mantinha-se desvinculada das discussões iniciadas na década de 1990 no Brasil que indicavam a necessidade de se distanciar os surdos dos discursos da deficiência e, portanto, da educação especial, ao concebê-los a partir da língua que os constitui, ou seja, como um grupo sociocultural e linguístico minoritário, usuário da língua brasileira de sinais (Libras); de outro, a falta de clareza sobre as especificidades da educação de surdos, mesmo se construída a partir de uma concepção sócio antropológica, acaba por deslocar a formação docente para cursos de curta-duração (como no caso das pós-graduações *lato sensu*), nos quais pouco se pode construir em termos de formação pedagógica. Estes cursos, muitas vezes, acabam por incorrer no mesmo erro das formações iniciais hoje oferecidas na educação superior, ao restringir a formação ao ensino da Libras, com carga horária ínfima, como se fosse possível aprender uma língua e utilizá-la em toda sua dimensão discursiva, em cursos de curta-duração.

4.2 A nova configuração para a formação do professor: a educação inclusiva

Com a extinção das habilitações específicas da Pedagogia, houve uma nova configuração de formação docente como consequência da política de educação inclusiva. Assim, desde 2007, a formação dos pedagogos passa a ser generalista, já que estes profissionais irão atuar nas escolas regulares, onde estarão incluídos os alunos surdos e com deficiência, cabendo ao profissional conscientizar-se da diversidade constitutiva dos espaços escolares e, portanto, respeitar as diferenças de todos os seus alunos.

Foram encontrados 27 trabalhos que se dedicaram a estudar como os cursos de formação inicial de professores tem se organizado, potencialmente e na prática, a fim de se garantir aos futuros docentes, práticas que contemplem a diversidade linguística, em se tratando de alunos surdos. Outros 17 voltaram seu olhar para a formação continuada. Visando uma melhor divisão das discussões, foram indicadas seções separadas para estas formações.

4.2.1 Formação inicial¹⁰

Como dito anteriormente, atualmente, convivemos com uma nova configuração de formação de professores - o professor generalista, que se deu após a extinção das habilitações específicas; neste contexto, 27 pesquisas tiveram com objeto de estudo a formação hoje oferecida pelas universidades brasileiras. As pesquisas que abordaram esta temática, podem ser observadas no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3: Pesquisas que discutiram a Formação Inicial

QTDDE	TÍTULO	NÍVEL – INSTITUIÇÃO	PUBLIC AÇÃO	AUTOR
1	MESMIDADE OUVINTE & ALTERIDADE SURDA : INVENÇÕES DO OUTRO SURDO NO CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA.	Tese - UFRGS	2004	RAMPELOTTO, Elisane Maria
2	ANÁLISE DAS FALAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL A RESPEITO DA ATUAÇÃO E DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR RELACIONADO AO CONTEXTO DA COMUNICAÇÃO.	Dissertação - UNESP/MAR	2005	SILVA, Andréia Parente.
3	A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA ESCOLA PÓLO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PARA SURDOS NA REGIONAL DE SÃO JOSÉ - SANTA CATARINA.	Dissertação – UFSC	2006	HÜBNER, Ceres America Ribas
4	PARA ALÉM DO SILÊNCIO: OUTROS OLHARES SOBRE A SURDEZ E A EDUCAÇÃO DE SURDOS.	Dissertação - UNISINOS	2006	BRAGA, Rosa Maria da Cruz
5	INCLUSÃO: O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.	Dissertação - UNISINOS	2006	DECKER, Alice
6	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR.	Tese - PUC/SP	2008	MENEZES, Maria Aparecida De
7	POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: VOZES E VIESES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.	Tese - UFU	2009	SILVA, Lazara Cristina da

¹⁰ Não foram encontrados estudos que discutem a formação inicial em cursos oferecidos a distância

8	FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: A EXPERIÊNCIA DA UNESP.	Dissertação - UNESP/MAR	2009	SILVA, Eliana.
9	CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A CONSTRUÇÃO DOS SABERES NECESSÁRIOS NA FORMAÇÃO E NA EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE MONTENEGRO/RS .	Dissertação - UNISINOS	2009	MACHADO, Gláé Corrêa
10	MULTICULTURALISMO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO DAS DIRETRIZES.	Tese - UFRJ	2010	ALVES, Márcia Rodrigues Ferreira.
11	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PAULISTAS.	Dissertação - UFSCar	2010	MACEDO, Natalia Neves
12	QUALIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS : INDICADORES NA VISÃO DE EGRESSOS.	Tese - PUC/RS	2011	VIEIRA, Josimar de Aparecido.
13	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DAS AÇÕES INSTITUCIONAIS À FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA UFPR	Dissertação - UFPR	2011	KUHN, Cleuza
14	EDUCAÇÃO DE SURDOS : A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E A APROPRIAÇÃO CULTURAL NO AMBIENTE DA ESCOLA POLO (INCLUSIVA) DA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA.	Dissertação - UFSC	2011	SOUZA, Silvani de
15	CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE PORTUGUÊS SOBRE SURDEZ E ALUNO SURDO NUM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	Dissertação - UFSCar	2011	FURLAN, Luciana Aparecida
16	APRENDIZAGEM DOCENTE DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE APRENDIZES SURDOS.	Dissertação - UFSM	2011	HAUTRIVE, Giovana Medianeira Fracari
17	PARA ALÉM DA INCLUSÃO : A SUPERAÇÃO DO CONFLITO EPISTEMOLÓGICO ENTRE O RACIONALISMO E O ANTIRRACIONALISMO COMO O PRESUPOSTO PARA A HUANIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.	Tese - PUC/PR	2012	SCHERER, Daniel Corteline

18	ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ESTUDANTES SURDOS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.	Dissertação - UFU	2012	PENA, Fernanda Santos.
19	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA INTERFACE DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA.	Dissertação - UFG	2013	FERNANDES, Sandra de Freitas Paniago
20	FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E O ENSINO AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA EM CLASSE COMUM NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.	Tese - UFRGS	2013	BRABO, Gabriela Maria Barbosa
21	O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS POLÍTICAS DE PERSPECTIVA INCLUSIVA NO BRASIL: CONCEPÇÕES EM DISPUTA.	Dissertação - UFSC	2013	VAZ, Kamille.
22	FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UFSM: ESTRATÉGIAS E MODOS DE CONSTITUIR-SE PROFESSOR.	Tese - UFSM	2013	POSSA, Leandra Boer
23	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DIMENSÃO POLÍTICA, FORMAÇÃO DOCENTE E CONCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS.	Tese - UFU	2013	BUIATTI, Viviane Prado
24	EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.	Dissertação - USP	2013	SOARES, Rúbem da Silva.
25	SABERES DOCENTES FUNDAMENTAIS PARA A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.	Tese - PUC/SP	2014	CHIACCHIO, Simon Skarabone Rodrigues
26	EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MATO GROSSO : TRAJETÓRIAS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO (1962-2012)	Tese - UFRGS	2014	TOSTA, Estela Inês Leite
27	MEDIAÇÃO DO FONOAUDIÓLOGO NO PROCESSO DE CAPACITAÇÃO DO PROFESSOR DO ALUNO SURDO.	Tese - UNESP/MAR	2014	TENOR, Ana Claudia.

Fonte: elaborada pela autora

Alves (2010) se propôs a analisar o currículo de um curso de Pedagogia em uma instituição universitária privada do interior do Estado do Rio de Janeiro. Em seu estudo, a autora aponta que a constituição da nova formação de professores, pode favorecer,

pelo menos potencialmente, um processo formativo multiculturalmente orientado, desde que esta formação valorize a pluralidade cultural dos alunos e promova reflexões que venham a questionar as relações de poder responsáveis pela produção de desigualdades, estereótipos e preconceitos. Esta visão da autora vai ao encontro da condição que deveria ser oferecida aos surdos no espaço escolar, desde que reconhecidos a partir da diversidade sócio, cultural e linguística deles constitutiva.

As análises realizadas pela autora, no entanto, apontam justamente o contrário, ao concluir que no curso investigado (assim como em outros) as discussões relacionadas aos aspectos multiculturais tem tido pouca importância e, quando ocorrem, aparecem de forma desvinculada da prática. Denuncia ainda, currículos que se constituem a partir de uma somatória desarticulada de disciplinas, fato que demonstra pouca clareza sobre as necessidades formativas impostas hoje a um professor frente a diversidade constitutiva das salas de aula.

Movimento muito próximo ao realizado por Alves (2010) pode ser observado na pesquisa desenvolvida por Macedo (2010), que buscou compreender de que maneira a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem se materializado nos Cursos de Pedagogia; ou seja, seu objetivo foi analisar se a formação do professor para a educação inclusiva contempla as dimensões conceitual, filosófica, cultural, política e metodológica da educação especial e da inclusão escolar. Observou-se, portanto, um profícuo diálogo entre os trabalhos das autoras.

Macedo (2010) também voltou seu olhar para a formação oferecida em cursos de Pedagogia, focalizando, em seu estudo, alguns oferecidos pelas três universidades públicas estaduais paulista. Para o desenvolvimento de sua pesquisa, realizou uma análise documental da Proposta Político Pedagógica dos cursos, da grade curricular e das ementas das disciplinas oferecidas. Segundo apontou Macedo (2010), embora se perceba nos cursos um movimento que aponta para alguns princípios da política de educação inclusiva, vista de forma restrita aos alunos com deficiência e surdos, discussões envolvendo a educação especial materializam-se nos cursos em um único semestre e, em algumas vezes, de forma optativa. No que diz respeito à formação de professores de surdos, Macedo (2010) concluiu que esta se restringe à apresentação da Libras aos licenciandos e a uma discussão que se volta para “sua importância para o desenvolvimento e aquisição da linguagem de alunos surdos incluídos nas salas de

ensino regular” (p.110). Pouco ou nada é trabalhado sobre o pedagógico propriamente dito.

Pode-se dizer, desse modo, que ambos os trabalhos analisados até o momento apontam para uma formação inicial que não tem contemplado as especificidades pedagógicas relativas à educação de surdos. Depreende-se assim, e em consonância com os pressupostos que sustentam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que saber um pouco de Libras torna-se suficiente para se lidar com os processos educacionais destes alunos, visão esta que atribui à Libras caráter instrumental, deslocando-a de sua condição linguística (LODI, 2013). Nesse sentido, os desafios para esta formação aumentam, se a proposta for uma educação em equidade entre surdos e ouvintes.

Observa-se assim, como discutiu Decker (2006), que a formação inicial voltada para professores de surdos tem sido subestimada, ou praticamente inexistente, como pode ser observado na reflexão realizada pela autora:

É evidente que a proporção de disciplinas que abordam a Educação Especial é mínima para um currículo de caráter formador de professores. O que trazem em suas disciplinas não contempla a formação para a inclusão. Sendo assim a inclusão ainda anda a margem do currículo, embora a Educação Especial esteja dentro dele (DECKER, 2006, p. 106).

Para a autora, apesar de haver, em muitos documentos oficiais, a obrigatoriedade da educação especial ser transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, esta, nos currículos de formação de professor, é ainda trabalhada de forma dissociada das demais disciplinas, mesma conclusão realizada por Macedo (2010) em sua análise sobre os três Cursos de Pedagogia paulistas e por Alves (2010) na realidade carioca investigada. E muito embora se assista à criação de programas e políticas que visam assegurar o direito à diversidade nos sistemas educacionais brasileiros por meio da promoção da formação de educadores, o que se observa hoje, na prática, é apenas a garantia do acesso destes alunos ao sistema, mas não sua permanência, na medida em que o professor continua sendo mal formado para atuar a partir de outra perspectiva de educação e de concepção de alunos.

Menezes (2008), neste mesmo contexto, apresenta, também a partir do olhar para a formação inicial do professor, aspectos que, a seu ver, seriam fundamentais aos

processos formativos, mas que, infelizmente, pouco espaço tem recebido nos cursos de graduação. Para a autora, devem ser possibilitadas, ao futuro professor, reflexões que permitam a compreensão do conceito de inclusão, da diversidade dos estudantes, das dificuldades e facilidades inerentes aos processos escolares, bem como as expectativas depositadas pelo professor e pelos alunos no cotidiano escolar. Menezes (2008) destaca a necessidade de, neste processo, se romper paradigmas, de se rever concepções.

O ponto central é a compreensão de que uma pessoa é um sujeito social, antes de tudo. A tendência é reconhecer a pessoa com deficiência, primeiro, e por vezes, essencialmente como um cadeirante ou um cego, por exemplo. É preciso opor-se a isso e lembrar as condições na totalidade do ser. A pessoa não é apenas surda, tem uma síndrome etc., a pessoa é um sujeito social. É pobre, bonita, rica, negra, tem tal idade, sabe fazer isto ou aquilo, torce por um time, têm sentimentos, frustrações, sonhos etc.

Necessidade especial e deficiência, como qualquer outro conceito, é construção social, depende do que o meio solicita ao indivíduo e do que lhe é oferecido e, por vezes, a exclusão é naturalizada, independentemente de quaisquer outras condições.

Incluir é tolerância. Tolerar não é suportar, agüentar o outro – é compreender, respeitar, é fazer sentido que o outro É como também somos, é reconhecer o outro como um legítimo Outro (MENEZES, 2008, p. 215)

Destaca ainda, no caso dos alunos surdos, uma revisão de conceitos que perpassam concepções de aluno, língua e educação, defendendo, para este processo, a necessária formação bilíngue que deve ser oferecida ao professor, única forma de serem contempladas as especificidades linguísticas e, portanto, educacionais, a este grupo de alunos.

Observa-se assim que os trabalhos apresentados e discutidos até o momento, refletiram sobre a formação de professores de surdos a partir de discussões que perpassam a educação especial e, principalmente, a educação inclusiva. A dissertação de Soares (2013), no entanto, apontou para outra direção. O autor teve como objetivo, em sua pesquisa, discutir a formação inicial de professores, nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Letras em Instituições de Ensino Superior, voltando suas reflexões especificamente aos surdos, considerando, para tal, a condição bilíngue destes alunos, logo de sua educação. Para Soares (2013), a formação do professor, além de contemplar

a Libras, deve considerar que a língua “portuguesa-por-escrito” (GRANNIER, 2007 *apud* SOARES 2013), precisa ocupar o espaço de L2.

No que toca à formação dos professores para a educação bilíngue de surdos (...) Na sua prática docente (...), o professor não pode “ligar o piloto automático” e esquecer o aluno no seu cantinho, alegando não saber como proceder. Mais do que o aluno ouvinte, o surdo oferece uma enorme possibilidade de reflexão e de pesquisa por parte do professor, podendo fazer com que ele repense também a sua prática pedagógica nesse cenário de aprendizagem (SOARES, 2013, p.71).

A autora defende que, frente à condição bilíngue dos surdos e de sua educação, o professor para atuar neste contexto deve ter uma formação, em muitos aspectos, semelhante à do professor de ensino de línguas estrangeiras, ou seja, deve conhecer e praticar a língua na qual vai trabalhar com seu aluno, porque do contrário torna-se impossível a reflexão e compreensão sobre a prática pedagógica. Nesta mesma direção, Silva (2015), faz o seguinte questionamento:

Ora, se os egressos dos cursos de pedagogia são, em regra, os responsáveis pelo processo de alfabetização dos estudantes em geral, como poderá um professor, que não recebeu uma formação ampliada, inclusive bilíngue, se tornar capaz de alfabetizar um estudante surdo? Logo, em uma educação cujo paradigma oficial tem como princípio a inclusão educacional, não teria esta que formar seus profissionais alinhados com o mesmo? Como isso é possível de ser concebido? (SILVA, 2015, p.698).

Observa-se assim que a preocupação de Soares (2013), ao contrário das discussões realizadas nos estudos analisados anteriormente, volta-se para o direito dos alunos surdos à educação bilíngue, direito este garantido por Lei desde o ano de 2005, que, para ser alcançado, passa, necessariamente, pela formação do professor. Um profissional que, ao conhecer e viver a Libras, se alinha a outras discussões que perpassam os espaços escolares, como por exemplo, aspectos identitários e culturais (como discutido por Alves, 2010). No entanto, conclui que apenas estes aspectos não bastam. Ainda faltam políticas que assim considere a educação de surdos e, a partir daí, orientações claras sobre como os processos formativos bilíngues poderiam vir a ser implementados.

Concluo que sobre a formação inicial de professores para a educação bilíngue de surdos, não localizamos políticas públicas claras. Não

encontramos literatura que oriente como o processo se desenvolveria, como seria essa formação, quais os seus objetivos, enfim, qual o norteamento dessa questão. Também, lembro que, embora este trabalho tenha abordado a formação inicial, ações de formação devem perpassar toda a trajetória profissional dos professores. Ou seja, a formação deve ser um processo contínuo, composto por várias fases visando ao aprimoramento profissional, inclusive a formação em serviço (SOARES, 2013, p. 124)

Apesar do diferencial do estudo de Soares (2013), não se pode negar que parte das reflexões realizadas pelo autor esteve presente também nas discussões realizadas por Decker (2006), Menezes (2008), Alves (2010) e Macedo (2010) quando os autores apontaram a insuficiente carga horária oferecida à Libras nos currículos dos cursos de formação inicial, bem como a existência de discussões relativas à educação especial, diversidade e inclusão desvinculados do todo formativo.

Os problemas enfrentados hoje na formação inicial de professores para a educação de surdos balizaram outros estudos encontrados, mas que, por realizarem discussões muito próximas às aqui contempladas, tiveram suas vozes presentes no tecer das discussões. Outros estudos, no entanto, ao assumirem os problemas da formação inicial de professores, passaram a refletir sobre como experiências de formação continuada que têm sido desenvolvidas no Brasil. A estas foram dedicadas às seções seguintes.

4.2.2 Formação continuada: práticas presenciais realizadas em serviço

Dezessete trabalhos abordaram a formação continuada de professores, entendida, nos estudos investigados, de duas formas: a formação do professor regente realizada, em serviço, pelo professor especialista, por centros especializados, ou em cursos organizados por faculdades/universidades (13 pesquisas); e a formação do professor especialista para trabalhar no atendimento educacional especializado e, portanto, na educação inclusiva (4 estudos).

A defesa pela primeira formação, como discutido nos estudos analisados na seção anterior, é decorrente da constatação de que a formação inicial não está atendendo as necessidades de formação para professores de surdos, tema presente em um número significativo de teses e dissertações. No que se refere à formação do professor especialista, observou-se que esta temática esteve presente, de forma mais discreta, nas

pesquisas estudadas, e ainda em menor quantidade se o olhar voltar-se para a formação de professores de surdos.

Os estudos que abordaram a formação continuada em serviço podem ser observados no Quadros 4, a seguir

Quadro 4: Pesquisas sobre a Formação Continuada em serviço.

QTD	TÍTULO	NÍVEL – INSTITUIÇÃO	PUBLICAÇÃO	AUTOR
1	MUDANÇAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR: CRIANDO UM AMBIENTE CONSTRUCIONISTA CONTEXTUALIZADO E SIGNIFICATIVO PARA CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS FÍSICAS.	Tese PUC-SP	2000	SCHLUNZEN, Elisa Tomoe Moriya.
2	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA ALUNOS SURDOS NUMA PERSPECTIVA COLABORATIVA.	Tese UFSCar	2004	ZANATA, Eliana Marques
3	ANÁLISE DAS FALAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL A RESPEITO DA ATUAÇÃO E DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR RELACIONADO AO CONTEXTO DA COMUNICAÇÃO.	Dissertação UNESP/ Marília	2005	SILVA, Andréia Parente.
4	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR.	Tese PUC/SP	2008	MENEZES, Maria Aparecida De
5	OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA.	Tese UFPR	2009	MORAIS, Martha C. F. Zimmermann Bueno de.
6	CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A CONSTRUÇÃO DOS SABERES NECESSÁRIOS NA FORMAÇÃO E NA EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE MONTENEGRO/RS .	Dissertação UNISINOS	2009	MACHADO, Glaé Corrêa

7	EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Dissertação PUC/PR	2010	TSUKAMOTO, Neide Mitiyo Shimazaki
8	ANALISE DA COMUNICAÇÃO VERBAL EM UMA REDE SOCIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.	Dissertação UFG	2010	PEREIRA, Lidiane de Lemos Soares
9	CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE PORTUGUÊS SOBRE SURDEZ E ALUNO SURDO NUM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	Dissertação UFSCar	2011	FURLAN, Luciana Aparecida
10	APRENDIZAGEM DOCENTE DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE APRENDIZES SURDOS.	Dissertação UFSM	2011	HAUTRIVE, Giovana Medianeira Fracari
11	PARA ALÉM DA INCLUSÃO : A SUPERAÇÃO DO CONFLITO EPISTEMOLÓGICO ENTRE O RACIONALISMO E O ANTIRRACIONALISMO COMO O PRESUPOSTO PARA A HUANIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.	Tese PUC/PR	2012	SCHERER, Daniel Corteline
12	REUNIÃO PEDAGÓGICA : A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESPAÇO ESCOLAR.	Dissertação PUC/RS	2012	VOGT, Grasiela Zimmer.
13	MEDIAÇÃO DO FONOAUDIÓLOGO NO PROCESSO DE CAPACITAÇÃO DO PROFESSOR DO ALUNO SURDO.	Tese UNESP/ Marília	2014	TENOR, Ana Claudia.

Fonte: elaborada pela autora

No que diz respeito à formação do professor regente para atuar com alunos surdos incluídos em salas de ouvintes, Zanata (2004), em sua tese de doutorado, defende que esta formação deveria envolver estratégias de ensino, processo que poderia se dar tanto na formação inicial como continuada, por partir do pressuposto de que qualquer processo formativo deva ser entendido como um contínuo de ações e reflexões. No entanto, enfatiza em sua problematização, que para um bom processo formativo, programas colaborativos de formação continuada devem ser implementados no ambiente escolar e partir de reflexões sobre a própria prática pedagógica, de modo a possibilitar a construção daquelas que sejam mais adequadas às necessidades de seus alunos. O objetivo é que, gradualmente, o professor torne-se independente para o

desenvolvimento dos processos educacionais. Entende-se assim, uma formação continuada que ocorra em serviço.

Esta forma de compreender a formação dos professores foi observada também nos estudos de Menezes (2008) e de Morais (2009), que apontam para a necessidade de haver uma formação continuada em serviço para os professores regentes, ao se considerar que a formação inicial não é capaz de contemplar todas as especificidades. Para ambas as autoras, no entanto, esta formação não deve ser especializada em apenas uma diferença, mas sim englobar todos os alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo Morais (2009), que descreve uma experiência formativa desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, esta formação torna-se necessária a fim de ser possível pensar processos de ensino e de aprendizagem que venham a ampliar as possibilidades de apropriação, tanto do aluno quanto do professor, do conhecimento científico produzido pela humanidade. Com isso, torna-se possível minimizar os altos índices de reprovação e/ou desistência dos alunos que estão sob a responsabilidade de educação especial, quando passaram a ser incluídos na rede regular de ensino.

Posicionamento distinto foi encontrado na tese de doutorado de Leite Tosta (2014), que ao partir da realidade vivida no estado do Mato Grosso (MT), defendeu que a formação continuada em serviço dos professores deva ocorrer por meio de projetos viabilizados por ações governamentais e, se possível, realizada por meio de centros de atendimento especializados. Ou seja, uma formação específica e não generalista como se observou nos trabalhos de Menezes (2008) e de Morais (2009). No caso analisado por Leite Tosta (2014), a formação se deu por meio do Centro Estadual de Atendimento e Apoio ao Deficiente Auditivo (CEAADA), que se responsabilizava pelo atendimento educacional especializado aos alunos surdos.

Para a proposta de formação, Leite Tosta (2014) defendeu que todos os professores deveriam saber Libras para atuar junto aos alunos surdos. Para o desenvolvimento desta formação foram promovidas atividades em duplas constituídas por profissionais com diferentes formações - pedagogos e psicólogos ou pedagogos e psicopedagogos - como forma de viabilizar o conhecimento da língua e, portanto, proporcionar a inclusão dos alunos surdos na rede regular de ensino.

A preocupação com a formação do professor para surdo é significativo em MT, ao ponto de suscitar mudanças políticas que dentre os aspectos de interesse pedagógico da Resolução 001/2012 CEE/MT destaca-se o fato de esta prever que os serviços de apoio pedagógico especializados ofertados nas classes comuns sejam desenvolvidos por meio da atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; que além da formação, sejam oferecidas orientações ao professor regente e a inserção de outros profissionais nos serviços de apoio pedagógico especializado como o auxiliar de professor regente, instrutores surdos, guia-intérprete, tradutor/intérprete de LIBRAS. (Art. 6º, § 2º) (LEITE TOSTA, 2014, p. 215)

A análise da tese de Leite Tosta (2014) mostrou ainda que a política de educação especial dessa rede estadual ainda precisava vencer grandes desafios no que se refere à constituição dos serviços e à formação de seus professores. Tais fatores colocaram em evidência que, paralelamente à existência de uma diretriz que tende a valorizar o percurso escolar, existem inconsistências que se associam à dificuldade de garantia plena de escolarização aos sujeitos da educação especial/surdos.

Interessante notar que, apesar das pesquisas terem sido desenvolvidas em períodos e contextos regionais diferentes, Zanata (2004) e Leite Tosta (2014) apontaram para questões semelhantes na reflexão realizada sobre a formação de professores para surdos. Ambas entendem que esta formação deve se dar de maneira continuada e em serviço, já que a formação generalista não tem conseguido suprir as necessidades educacionais do surdo. No entanto, embora a ênfase do projeto discutido por Leite Tosta (2014) tenha sido o ensino e a aprendizagem da Libras, a autora, assim como Zanata (2004), conclui que apenas o conhecimento da Libras não capacita, pedagogicamente, o professor para dar aula aos surdos.

Destacou-se ainda, em alguns trabalhos analisados, a dificuldade de se realizar formações consistentes para a atuação do professor de surdos ao se considerar os aspectos políticos que envolvem o olhar para estes alunos. Reconhece-se que, apesar de algumas conquistas políticas por parte da comunidade surda, seus membros ainda são vistos pela legislação brasileira como deficientes e, portanto, desconsidera-se que eles pertencem a uma comunidade sócio, cultural e linguística minoritária. Segundo Soares (2013), a comunidade surda, ainda hoje, sofre com a invisibilidade política a que sempre esteve sujeita, na medida em que o Poder Público continua negligenciando seu direito à educação bilíngue ao submetê-los a uma educação pensada e organizada para alunos ouvintes.

Como forma de tentar viabilizar a Libras na escola, no entanto, como se apenas a presença da língua nos espaços escolares fosse, por si, suficiente, a Política Nacional de Educação Especial desloca as ações, nesta língua, para o atendimento educacional especializado (AEE), espaço em que, potencialmente, os surdos seriam pedagogicamente atendidos por professores especialistas. O Decreto nº 7.611/ 11, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, e por meio do qual o Estado assume garantir um sistema educacional inclusivo construído a partir de princípios que assegurem a igualdade de oportunidades, define o AEE

como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente prestado das seguintes formas:

I – complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II – suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011, Artigo 2º)

Consta ainda, neste documento, como uma das ações a serem empreendidas pelos profissionais responsáveis pelo AEE, assegurar a formação continuada dos professores como forma de garantir a educação bilíngue para surdos, sendo observadas as diretrizes e os princípios dispostos no Decreto nº 5.626/05.

Ao considerar os dispostos no Decreto nº 7.611/ 11 e ao refletir sobre as ações do professor especialista na orientação e formação continuada do professor regente, Buiatti (2013) discutiu que, na realidade cotidiana escolar, esta prática sofre restrições, determinadas, sobretudo, pelas concepções ainda presentes sobre a diferença constitutiva dos alunos (como deficientes) e pela estrutura e organização escolar que ainda não foi alterada, apesar de todos os dispositivos legais. Nesse sentido, para a autora, as questões que perpassam a inclusão ainda são pautas que devem ser

enfrentadas por todos, principalmente no que diz respeito à formação continuada de professores.

E. Silva (2009), ao discutir o AEE proposto para alunos surdos, aponta ainda outra problemática que tem se tornado frequente nas realidades escolares de nosso país: a falta de formação do professor especialista específica para o atendimento a estes estudantes. Para a autora, como exposto no início deste capítulo, mesmo diante da perspectiva inclusiva, as habilitações específicas deveriam ter sido mantidas, por serem *o loci* mais adequado para a formação de professores de surdos.

Apesar de o professor ser formado na graduação, acreditamos na necessidade de um aprofundamento no estudo das deficiências e de suas implicações educacionais, de forma a evitar o aligeiramento de sua formação. Daí entendermos ser a habilitação específica do curso de Pedagogia a melhor opção para formação do professor em EE [educação especial] (SILVA, 2009b, p.55).

Vaz (2013), embora defenda os processos educacionais inclusivos, reitera o posicionamento de E. Silva (2009), ao defender uma formação específica para os profissionais do AEE, ao reconhecer ser de responsabilidade destes profissionais, a organização deste atendimento nas escolas regulares e a formação continuada dos professores regentes. Possa (2013), no entanto, apresenta uma realidade não considerada até o momento nas pesquisas aqui discutidas: a existência de cursos de formação inicial em educação especial, como é o caso da licenciatura, por ela estudada, oferecida na Universidade Federal de Santa Maria e do Curso de Licenciatura em Educação Especial existente, na realidade paulista, na Universidade Federal de São Carlos.

A formação inicial para professores especialistas em educação especial discutida por Possa (2013) prevê ações no sentido de formar os professores regentes como forma de assegurar a inclusão de todos os alunos no sistema regular. No entanto, no que diz respeito à inclusão de alunos surdos, a autora ressalta haver uma diferença significativa entre ambos os profissionais: o professor da educação especial, para atuar com estes alunos, deve ser bilíngue, conhecimento este não exigido para o professor regente. Nesse sentido, cabe ao primeiro instruir os professores generalistas sobre modelos metodológicos que orientem a conduta pedagógica dos docentes em sala de aula a fim de haver a participação de todos nos processos educacionais. Nesse sentido, a garantia da inclusão, para Possa (2013), passa, necessariamente, pela formação do professor

regente realizada pelo especialista, defendendo, assim, uma visão muito semelhante à disposta na Política de Educação Especial de 2008.

Observa-se assim, nos trabalhos aqui discutidos, uma preocupação com a formação de professores com vistas a ser garantida a inclusão escolar dos alunos surdos; e mesmo reconhecendo a condição bilíngue dos alunos, muitas discussões realizadas furtam-se de assumir, nos processos formativos, práticas bilíngues no contexto escolar. A primeira discussão nesta direção foi realizada por Hubner (2006), ao discutir a realidade do Estado de Santa Catarina, à época de realização de sua pesquisa.

Segundo Hubner (2006), a partir da constatação dos altos índices de evasão e repetência de alunos surdos, foi delineada, no estado, uma nova política voltada especificamente para a educação de surdos, que passaram a ter seus processos educacionais em salas exclusivas para eles, em escolas-polo para surdos. Nesse sentido, os alunos surdos passaram a ser olhados, no contexto educacional, a partir de sua especificidade linguística e sociocultural, a partir do momento em que lhes foi garantido o direito a uma escolarização a partir da Libras, por meio de um professor bilíngue.

Para se formar os professores para atuarem nestes espaços, foi preciso, conforme expôs a autora,

um aprofundamento (...) no que diz respeito à constituição do sujeito surdo inserido em uma cultura de ouvintes, pois o surdo, enquanto cidadão, possui na sua subjetividade especificidades inerentes a sua cultura. É um processo que começa a inverter a lógica das relações provocando desestabilização na subjetividade da própria professora (HUBNER, 2006, p. 58).

Na tentativa de caracterizar a cultura surda, foi necessário romper, nos processos formativos de professores, com a ideia que tem perpassado a educação especial historicamente, de que a prática pedagógica deve estar atrelada a um diagnóstico. Segundo Hubner (2006), toda prática pedagógica precisa, antes de tudo, ser construída a partir das peculiaridades dos alunos. Para esta formação, realizada em serviço, participaram profissionais de diferentes formações, como forma de ampliar e transversalizar olhares. Esta foi entendida como uma autoformação, uma formação marcada pela flexibilização, visando a articulação de pesquisas produzidas sobre o tema com a prática pedagógica construída na realidade cotidiana. Esse caminho conduziu os educadores e as escolas-polo a um contínuo processo de transição.

Assim, é necessário pensarmos, nas escolas, enquanto espaços adequados à efetiva troca de experiências entre os pares. Dessa forma, a escola amplia-se e fortalece-se, porque passa a ser um lugar onde também se constrói conhecimento pedagógico, deixando de ser um lugar em que os educadores apenas devem aplicar o que é produzido nas pesquisas educacionais, realizadas quase sempre por aqueles que não vivem a lida diária do professor da educação básica.

A construção desse espaço nas escolas pode viabilizar maior interação dessas com os centros de formação de professores, a fim de estabelecer um programa de estágio integrado e articulado, em que os professores mais experientes das escolas assumem também parte da responsabilidade da formação dos novos educadores (HUBNER, 2006, p.39 e 40).

Esta forma de se compreender os surdos e sua educação foi encontrada também no trabalho desenvolvido por Braga (2006). Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos (Nuppes), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Braga (2006) pontua a importância de se pensar uma formação de professores de surdos de forma a viabilizar, a eles, o encaminhamento de “suas práticas e lutas políticas em prol da educação de surdos” (BRAGA, 2006, p. 19). O diferencial na formação proposta está no reconhecimento do potencial surdo para a aprendizagem e para a construção do conhecimento e, para isso, é de fundamental importância que surdos participem dos processos formativos.

Coordenado, por muitos anos, pelo Prof. Dr. Carlos Skliar, o Nuppes, segundo Braga (2006), foi um importante espaço para as discussões contemporâneas sobre educação, em geral, e para as relações com a educação de surdos, em particular. As propostas pedagógicas para surdos e os projetos desenvolvidos neste núcleo tinham como objetivo tirar a educação dos surdos da colonização dos ouvintes, possível, apenas, caso os surdos, as comunidades e culturas surdas passassem a ser compreendidas a partir de um posicionamento político que luta.

Essa linha discursiva foi tão intensa que foi capaz de desencadear uma rede de ações reflexivas em vários municípios do Estado do Rio Grande do Sul, fazendo com que os educadores buscassem sentido para sua prática, modificando as concepções teóricas que diziam de um currículo e uma gestão pedagógica que, por desconhecer a cultura surda, resultava no insucesso escolar ou numa formação fragmentada, onde o surdo não conseguia juntar as partes para formar o todo, ou seja, não havia conexão naquilo que era ensinado, perdendo-se pelo caminho o significado da aprendizagem (BRAGA, 2006, p. 61).

Nesse sentido, Braga (2006) defendeu que a formação de professores para surdos, realizada de forma continuada, deveria partir de uma ótica multicultural, na qual, primeiro, se entende e se aprende a cultura dos surdos por meio da interação com eles para, então, ser possível idealizar práticas e metodologias de ensino condizentes com os aspectos culturais e linguísticos específicos deste grupo social. Reconhece-se que o posicionamento assumido pela autora é, portanto, similar ao defendido por Alves (2010) sobre a necessidade de processos de formação de professores a partir de uma perspectiva multicultural.

Outros estudos, porém, discutiram outras formas de se pensar a formação continuada de professores, que embora também possa ser considerada em serviço, foram construídas à distância.

4.2.3 Formação continuada: práticas desenvolvidas à distância

As possibilidades de formação continuada de professores para a educação de surdos se ampliaram com a implantação de cursos de educação à distância (EaD). Os quatro trabalhos que trataram desta temática podem ser observados no Quadro 5.

Quadro 5: Pesquisas sobre a Formação Continuada EaD.

QTDADE	TÍTULO	NÍVEL – INSTITUIÇÃO	PUBLICAÇÃO	AUTOR
1	FORMAÇÃO DE FORMADORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA : ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA VIA INTERNET.	Tese - UFSCar	2009	DAL-FORNO, Josiane Pozzatti
2	ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA	Dissertação - UFU	2009	MOURÃO, Marisa Pinheiro
3	CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A CONSTRUÇÃO DOS SABERES NECESSÁRIOS NA FORMAÇÃO E NA EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE MONTENEGRO/RS .	Dissertação - UNISINOS	2009	MACHADO, Glacé Corrêa
4	EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM : UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Dissertação - PUC/PR	2010	TSUKAMOTO, Neide Mitiyo Shimazaki

Fonte: elaborada pela autora

Dal-Forno (2009), tendo em vista a política de educação inclusiva, discutiu em sua pesquisa as contribuições e limites de um programa de desenvolvimento profissional à distância. O programa, chamado Programa Formação de Formadores, foi disponibilizado no Portal dos Professores da UFSCar, oferecido totalmente à distância e direcionado à formadores de professores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental. Em seu estudo, a autora discutiu as representações dos docentes de classe regular, que não possuíam formação em Educação Especial, visando compreender como estes construíam seus saberes para ensinar alunos com necessidades educacionais especiais.

A pesquisa revelou ser de fundamental importância que, nos cursos de formação continuada, se invista também na formação dos formadores, garantindo-se, por exemplo, uma formação pedagógica, entendida como o conhecimento das técnicas didáticas, estrutura de aulas, planejamento de ensino, teorias do desenvolvimento humano e processos de planejamento curricular; uma formação dos conteúdos disciplinares, ou seja, o conhecimento didático do conteúdo a ser ensinado; além do conhecimento do contexto em que os formando atuam. Entende-se, deste modo, que a formação proposta direcione-se também para as práticas docentes e seus contextos de atuação e não apenas para as atividades de formação de professores em geral, como se tem observado usualmente (DAL-FORNO, 2009).

A formação de professores a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, tornou-se um ponto nevrálgico na atualidade, na medida em que, na opinião da autora, a formação inicial não é suficiente para a realidade educacional implantada no Brasil a partir desta data, problema que se agrava ao se considerar a resistência oferecida por parte dos professores na realização da formação continuada. Segundo a autora, os professores argumentam que, antes da legislação tornar obrigatória a inclusão de alunos com deficiência em sala regular, deveria ter havido investimento prévio na formação dos educadores de modo a prepará-los para esta nova realidade. Nesse sentido, os professores defendem o educador especialista como imprescindível para o desenvolvimento do atendimento educacional aos alunos com deficiência, lugar em que são colocados os surdos, eximindo-se, de certo modo, da educação destes estudantes.

Complementando e, ao mesmo tempo, corroborando com as discussões realizadas por Dal-Forno (2009), Tsukamoto (2010) abordou, em sua pesquisa, uma proposta de formação continuada de professores para a educação inclusiva realizada também em um ambiente virtual de aprendizagem. Segundo a autora, é muito importante que se assegure, na formação inicial, um olhar para a educação inclusiva na educação básica que se distancie da visão histórica da educação especial, na qual os surdos eram olhados a partir do enfoque clínico de reabilitação, para, posteriormente, ser possível se pensar em uma formação específica.

A partir de reflexões sobre as implicações dos Decretos e Leis que tratam dos direitos dos surdos, a formação em EaD comentada por Tsukamoto (2010), de certo modo, explicitou a falta de formação dos professores que hoje atuam na educação básica em relação aos surdos, na medida em que presenciou discursos que questionavam a Libras como uma única alternativa de comunicação das pessoas surdas, como pode ser observado nos trechos abaixo.

P12: “A língua é necessária em todos os atos humanos, seja qual for. Não se pode limitar as possibilidades de adquirir todas as formas de linguagem, seja escrita, gestual e oral para os surdos, pois maiores serão as chances de não encontrar o obstáculos de interação na sociedade, já acostumados a tratá-los como incapaz para justificar a discriminação”(sic.) (TSUKAMOTO, 2010, p.140).

P13: “Por meio do treino da linguagem oral, espera-se que os alunos adquiram o hábito de ouvir, falar e organizar o pensamento lógico, o que lhes possibilitará uma comunicação mais fluente com o mundo que os cerca” (sic.) ?”

A pesquisa de Tsukamoto (2010), demonstrou, assim, o pouco conhecimento dos professores participantes da formação sobre cultura surda, a falta de compreensão quanto ao fato da Libras ser a língua que possibilita aos surdos o pleno desenvolvimento linguístico-cognitivo-sócio-cultural, tornando-se, portanto, o elemento unificador para seu processo educacional e para a aprendizagem da segunda língua: a Língua Portuguesa escrita. Compreende-se que a pesquisa sobre a opinião dos professores participantes da formação continuada em EaD desenvolvida por Tsukamoto (2010), serve como denúncia para se pensar a formação inicial de professores. Os dados indicam que esta tem sido pensada e desenvolvida de forma desvinculada da realidade das escolas, bem como oferecida a partir de perspectivas educacionais do passado.

Diferente da dissertação de Tsukamoto (2010), por meio da qual foi possível perceber e discutir as visões discriminatórias e preconceituosas que ainda circulam nos espaços escolares em relação aos surdos, a pesquisa de Mourão (2009) acena para questões que se acercam da realidade atual. Sua pesquisa analisou um curso virtual de Libras, chamado *Librasnet*, que foi entendido como uma ferramenta importante para a formação continuada de professores. Participaram da formação oferecida professores da rede pública de ensino de dezessete municípios do Brasil.

Para Mourão (2009), as conquistas dos surdos precisam ser traduzidas em ações que permitam a estes indivíduos o acesso a uma educação de qualidade, transcendendo uma leitura pautada em adaptações curriculares; torna-se necessário que haja uma mudança ideológica na forma de se compreender os surdos, cujos reflexos poderão ser sentidos na prática pedagógica docente; bem como investir na transformação do currículo básico presente na formação docente. Nas palavras da autora, “investimentos na formação acadêmica inicial e continuada desses profissionais, para que eles consigam desempenhar o seu trabalho junto aos aprendizes surdos, munidos de conhecimentos teóricos e práticos” (MOURÃO, 2009, p.17), a começar pela Libras. Além disso, para a idealização do curso, a autora considerou os dados do Censo Escolar de 2006, disponibilizados pelo INEP/MEC, por meio do qual foi possível perceber que a deficiência auditiva ou surdez encontra-se em quinto lugar entre as diferenças existentes na escola.

Uma das grandes contribuições da pesquisa foi a oferta de um espaço para a reflexão e discussão, junto aos profissionais da educação de várias regiões do país, sobre uma proposta de formação continuada de professores que atuam ou desejam atuar com aprendizes surdos, por meio da Libras. O curso em questão seguiu todas as legalidades para que fosse criado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); seus tutores foram formados em curso presencial e, posteriormente, uma empresa de tecnologia – *Megainfo*, concedeu a plataforma de ensino a distância *toLearn*, bem como viabilizou o suporte técnico durante todo o curso, tornando assim possível o desenvolvimento do curso. Por entender que a educação de surdos não se restringe apenas à Libras, o curso foi delineado para ser desenvolvido em duas partes, que foram apresentadas, concomitantemente, por meio da *toLearn*.

A primeira parte visava inserir o participante em questões pertinentes à educação de pessoas surdas, bem como fornecer um espaço para reflexão e discussão, que melhor atendesse à prática pedagógica e às necessidades de aprendizes surdos. Assim, envolveu estudos teóricos de temas como: história da educação de pessoas surdas no Brasil; concepções de surdez; filosofias educacionais para alunos surdos; práticas pedagógicas e surdez; cultura e identidade surda; Língua Brasileira de Sinais; entre outros. Tal parte foi desenvolvida por professores da Universidade Federal de Uberlândia e demais profissionais do projeto. A segunda consistiu na apresentação contextualizada de 1.000 sinais da Língua Brasileira de Sinais, explorando, também, as suas funções gramaticais por meio do curso Librasnet, em nove Lições (MOURÃO, 2009, p. 103).

As contribuições do *Librasnet* para a formação continuada dos professores foram analisadas por Mourão (2009) a partir de três eixos: o perfil dos participantes do curso; expectativas e conhecimentos prévios dos participantes; participação e avaliação do curso por parte dos sujeitos. Com relação ao perfil dos participantes, apenas um atuava há 17 anos na educação de alunos surdos; no que diz respeito ao segundo eixo, observou-se, nos discursos dos professores, grande interesse pelo curso, vislumbrando, por seu intermédio, a possibilidade de ampliar seus conhecimentos a fim de alcançarem uma melhor comunicação com os surdos. Para Mourão (2009), os professores tinham uma grande preocupação com a formação que possuíam e buscavam discussões teóricas que pudessem contribuir com sua atuação docente. Entretanto, a pesquisadora observou também que a expectativa da maioria dos participantes era a de aprender Libras, porque acreditavam que assim solucionariam as questões relativas ao ensino do aluno surdo.

O curso foi por eles bem avaliado, tendo havido, na opinião dos participantes, significativa contribuição para o aprendizado da Libras e para a formação profissional com vistas à atuação na educação de pessoas surdas. Importante destacar, da pesquisa de Mourão (2009), que antes de iniciarem o curso, os professores relatavam haver condições precárias para formação continuada do professor para a educação de surdos, mas que por intermédio do *Librasnet* foi possível transformar a concepção de surdo que antes pautava suas práticas pedagógicas: de um indivíduo que precisava ser reabilitado e desenvolver a fala, para a de um sujeito peculiar, usuário de um sistema de comunicação diferente dos ouvintes; uma concepção, portanto, mais próxima da perspectiva sócio-antropológica que entende os surdos a partir de sua diferença linguística. Percebe-se, portanto, que o curso, tal como apresentado e discutido por Mourão (2009), possibilitou

uma transformação ideológica, por meio de espaços flexíveis de ensino e aprendizagem, possibilitada pela EaD que, portanto, pode ser tida como uma alternativa para a formação continuada de professores.

Observa-se assim, nos trabalhos de Dal-Forno (2009) e Mourão (2009), a possibilidade de se pensar, frente ao avanço tecnológico que houve no Brasil nos últimos anos, formas novas de se pensar e propor processos de formação continuada aos professores que se distanciam dos modelos tradicionais. O estudo de Mourão (2009), porém, estabelece um diálogo com algumas pesquisas aqui apresentadas que defendem uma formação específica para a educação de surdos, opondo-se assim à visão de Dal-Forno (2009) que visa uma formação mais geral no campo da educação especial.

Reiterando o posicionamento de Mourão (2009), L. Silva (2009), ao discutir a educação de surdos por meio de leituras transversais de documentos normativos e de currículos de Cursos de Licenciatura oferecidos por universidades federais, demonstrou sérias preocupações com a formação que tem sido oferecida para ser professor de alunos surdos. Para a autora,

(...) para ser um bom professor de surdos, é necessário possuir mais que resíduos de discussões teóricas e experiências práticas. É necessário ser usuário da Língua Brasileira de Sinais, ainda, compreender aspectos específicos do ensino e da aprendizagem de pessoas surdas, cultura surda, dentre outras. (SILVA, L. 2009, p.174).

Nesse sentido, em consonância com Paulo Freire (1996), conclui-se este capítulo refletindo-se sobre a relação dialética que existe entre a docência e os discentes e, portanto, na importância da relação entre professor e aluno, possível de ser construída por meio de uma língua/linguagem comum, no caso dos alunos surdos, da Libras, em sua relação intrínseca a cultura.

Pode-se perceber, no coletivo de trabalhos analisados, que alguns deles foram construídos a partir do olhar para o surdo pelo viés da educação especial e para a Libras como instrumento para o acesso aos conhecimentos escolares. E mesmo sendo escritos em diferentes momentos da história, foi encontrado um único trabalho, na busca realizada nos programas, que foi desenvolvido em época anterior ao reconhecimento da Libras como língua da comunidade surda. No entanto, sob a égide da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as especificidades

socioculturais e linguísticas dos surdos permanecem invisíveis em muitos processos de formação de professores.

Observou-se ainda, em outros trabalhos, que muitas vezes o foco da formação centra-se na Libras e não no fazer pedagógico do professor, fato que acaba por não contribuir também para uma formação profissional que garanta o direito à educação bilíngue dos surdos. Uma minoria de pesquisas se distanciou destas concepções posicionando-se em prol de uma educação de surdos bilíngue, fato que teve implicações diretas na forma como foi pensada a formação por eles defendida.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões realizadas nessa pesquisa tiveram como objetivo compreender como a formação de professores de surdos tem sido pensada, entre os anos de 1995 a 2014, em trabalhos desenvolvidos em Programas de Pós-graduação em Educação do país. Buscou-se assim trilhar um caminho histórico considerando um período marcado por grandes transformações políticas, no que diz respeito à formação de professores, inicial e continuada, à concepção de surdo e à forma como tem sido compreendida sua educação, seja por pesquisadores que unem sua voz à das comunidades surdas brasileiras, seja por aqueles que defendem a Política Nacional de Educação Inclusiva.

Compreendida como um pesquisa bibliográfica, este trabalho realizou a busca das teses e dissertações a partir de uma Revisão Sistemática da Literatura, que possibilitou o encontro com 35 pesquisas disponibilizada nas bibliotecas virtuais de 14 Programas de Pós-graduação em Educação, com avaliação 5 ou superior pela CAPES. Estas, escritas no período de 2000 a 2014, retrataram diferentes realidades e formas de se compreender a formação de professores.

As pesquisas analisadas, mesmo desenvolvidas em contextos históricos diferentes, foram traçando uma rede de concepções, que ora as aproximavam ora as distanciavam. Um dos temas que se mostrou presente em distintos trabalhos, disse respeito ao curso em que deveria se dar a formação de professores de surdos. Para parte dos pesquisadores, a formação destes professores deveria continuar sendo realizada em habilitações voltadas especificamente para a educação de surdos, como ocorreu no contexto brasileiro entre a década de 1970 e os anos 2006. Reconheceu-se, no entanto, que estes cursos foram criados a partir de uma concepção de surdo marcado pelo olhar da saúde, razão pela qual se oferecia uma formação que visava a normalização dos estudantes por meio da reabilitação da fala em detrimento dos aspectos pedagógicos.

Com a nova configuração para a formação inicial do professor, voltada para a educação inclusiva, estes cursos específicos poderiam estar, então, a serviço, da formação do professor especialista, responsável pelo atendimento educacional especializado (AEE) para os surdos.

Em direção oposta a estes, pesquisadores argumentaram que a formação do professor, ao se considerar a nova política nacional inclusiva, não deveria ser especializada, mas sim voltar-se para conhecimentos gerais sobre educação especial, desconsiderando as conquistas das comunidades surdas, iniciadas em 2002, por meio do reconhecimento legal da Libras, e do Decreto nº 5.626/2005, que dispõe sobre a educação bilíngue. Nestes estudos fica implícita a ideia de que caberia apenas ao professor especialista saber Libras. Outros, no entanto, ao conceberem o surdo a partir da diferença social, cultural e linguística que os constitui, defendem uma educação em Libras, em espaços organizados para estes alunos, em escolas regulares; no caso em questão, processos educacionais que estariam sob a responsabilidade de professores bilíngues.

Independente a essas diferentes maneiras de se pensar a educação de surdos e, portanto, a formação dos professores, um ponto de reflexão e de questionamento comum a todas as pesquisas foi a formação inicial que tem sido, hoje, oferecida aos professores. Todas as pesquisas afirmaram que esta não tem sido suficiente para a formação de um professor que deve atender a diversidade constitutiva das escolas brasileiras, fato que se agrava quando esta é caracterizada pelo uso de uma língua não compartilhada entre professor e alunos e entre todos os alunos.

Reconhece-se, nos estudos analisados, que apesar das transformações políticas ocorridas nas duas últimas décadas, a formação inicial, oferecida pelas universidades brasileiras, pouca transformação sofreu. Assim, discussões envolvendo a educação especial (quando presentes nos cursos) e a educação de surdos (no caso a disciplina Libras, único espaço destinado a esta temática, obrigatória nos cursos por força de Lei), ocorrem de forma isolada das demais disciplinas, perdendo-se, desse modo, o caráter de transversalidade dos processos educacionais envolvendo os surdos e/ou alunos com deficiência a todos os níveis e modalidades de ensino, como prevista na legislação brasileira. Soma-se a isso, a forma descontextualizada da realidade escolar em que estas discussões ocorrem. Destacou-se ainda, em algumas pesquisas investigadas, que seja

nas disciplinas relacionadas à educação especial, seja na de Libras, em muitos espaços ainda permanece o olhar para o surdo a partir da deficiência, fato que contribui para se manter a crença de que a responsabilidade pela educação destes alunos é do professor especialista.

Nesse sentido, ao se considerar a atual política nacional de educação, muitos desafios ainda devem ser enfrentados no que se refere à formação de professores para a educação básica. Pode-se dizer, pelo todo das análises dos trabalhos, que se o objetivo for a formação de um professor preparado para lecionar em um sistema educacional inclusivo de fato, torna-se necessário ir além do que a legislação considera, revendo as concepções subjacentes aos cursos de formação de professores desde sua base. Os processos de formação inicial oferecidos hoje refletem assim uma problemática histórica em nosso país, descrita por Saviani (2009) e apresentada no primeiro capítulo desta dissertação; o descompromisso com a educação, materializada no pouco investimento e na pouca valorização do profissional; e na compreensão superficial demonstrada, no decorrer da história, sobre aos saberes intrínsecos às práticas pedagógicas. Acrescenta-se a isso, a falta de continuidade das políticas públicas em educação, assim como a pouca clareza de suas propostas.

Frente a este contexto, a formação continuada, ofertada em serviço, tem sido um modelo implementado em muitas realidades. Conforme discutiu Zanata (2004), os professores, ao se considerarem despreparados para enfrentar a realidade atual, sentem-se seguros quando lhes é oferecido momentos formativos, principalmente quando estes se voltam para as práticas pedagógicas em andamento nos espaços escolares. Torna-se, portanto, uma oportunidade de formação que assegura, pelo menos potencialmente, uma maior atenção, logo compreensão, das especificidades dos alunos em sala de aula. Algumas destas experiências formativas têm ocorrido por meio do ensino à distância (EaD).

Observou-se que, de fato, nos trabalhos pesquisados, pouco foi discutido na produção acadêmica sobre a formação específica de professores de surdos. Estas discussões foram realizadas, na maioria dos trabalhos pesquisados, a partir de uma formação em educação especial, ao considerar e refletir sobre alternativas que poderiam viabilizar a educação inclusiva conforme prevista pela legislação brasileira. Em especial, pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva e pelo Decreto nº 7.611/11 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE). Desse modo, os estudos que focalizaram, especificamente, esta formação, o fizeram visando processos formativos de professores especialistas.

Observou-se ainda que quando os estudos voltaram seu olhar para as especificidades educacionais de alunos surdos, os processos de formação continuada apresentados, centravam-se, em especial, no ensino da Libras. Estes posicionamentos reiteram a crítica realizada por Lodi (2013) com relação ao tratamento dado, de forma velada, à Libras, pela Política de Educação Especial e em outros documentos legais do Brasil: o de servir como instrumento para a educação dos surdos, destituída de seu *status* linguístico, de sua relação intrínseca com a cultura e com os processos de subjetivação humanos. Por meio da análise das teses e dissertações, tornou-se possível inferir que, com a maior visibilidade da Libras nas esferas sociais (entre elas a educacional), pouca reflexão tem sido realizada sobre o papel que esta língua tem na educação dos surdos, dos processos implicados em sua aprendizagem pelos professores, mas principalmente, de ser ela a base para se pensar em práticas pedagógicas que respeitem os alunos surdos.

Destaca-se, como exceção, as pesquisas de Hubner (2006) e Braga (2006) nas quais foram discutidas experiências de formação profissionais voltadas à educação bilíngue de surdos, enfatizando a necessidade de processos formativos que transcendem ao conhecimento da Libras (de primordial importância), envolvendo também sólida fundamentação teórico-prática para a construção de práticas pedagógicas pensadas a partir da Libras.

Curso de formação EaD, como o proposto por Mourão (2009), pode também ser considerado uma exceção aos estudos que discutem esta modalidade de ensino, por possibilitar, aos professores participantes, reflexões e questionamentos sobre sua própria prática, fomentando alternativas pedagógicas e transformando concepções sobre o que significa ser surdo e sobre o que seria esperado para os processos educacionais destes alunos, mesmo em práticas realizadas a partir do contexto inclusivo. Desse modo, torna-se possível afirmar, a partir das discussões realizadas por Mourão (2009), que a proposta desenvolvida transformou os professores e rompeu com paradigmas enraizados, historicamente, no imaginário social brasileiro.

No entanto, compreendeu-se, no decorrer da leitura das teses e dissertações, que a formação EaD, apesar dos ganhos em termos formativos que possa proporcionar, ainda se mostra muito distante da necessidade do surdo, suprimindo, apenas parcialmente, as reais necessidades formativas necessárias para o desenvolvimento de práticas pedagógicas pensadas especificamente para este grupo social, da mesma forma que se compreende que apenas o ensino da Libras não se mostra suficiente para esta formação. Ser professor de surdos implica, antes de tudo, em viver esta experiência, processo que só pode vir a ocorrer se na relação com surdos, com a imersão na comunidade surda, com o respeito à sua diferença. Entende-se assim, que uma formação que contemple estes aspectos deve caminhar para a formação de professores bilíngues.

Para finalizar este trabalho, torna-se necessário destacar o papel que a academia exerce em todo este processo, na medida em que ela se constitui um espaço de inquietações e, portanto, de pesquisas que devem contribuir para que novas reflexões sejam desenvolvidas na área (também) da Educação. Portanto, é também neste espaço que deve ser possibilitado o acolhimento ao novo, do que está presente em cada aluno, das diferenças constitutivas da sociedade brasileira. Um espaço que deve estar comprometido política, cultural e socialmente, produzindo novos sentidos aos processos educacionais dos alunos brasileiros. Reconhece-se que ainda há muito a se estudar e a se fazer, principalmente, no que se refere ao respeito aos surdos, seus processos escolares e, portanto, nos aspectos formativos do principal agente desta educação: os professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. P. *A economia brasileira 1930-1964*. Rio de Janeiro: Departamento de Economia, 2010.

ALVES, M. R. F. *Multiculturalismo e formação de professores: um estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. 213 fs. 2010. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010. Disponível em http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses/tese_marcia_rodrigues_ferreira_alves.pdf. Acesso em 27 de agosto de 2014.

AMARAL, S. R. R. A formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: permanências e rupturas decorrentes das dinâmicas sociais e da legislação do magistério. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v.43, p.103-117, 2011. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43/art08_43.pdf Acesso em 27 de maio de 2016.

BASTOS, M. H. C. A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: o "Curso normal para professores de primeiras letras do Barão de Gérando (1839)". *História da Educação*, Pelotas, v. 2, n. 3, jan./jun. 1998. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30722>. Acesso em maio de 2016.

BRAGA, R. M. C.. *Para além do silêncio: Outros olhares sobre a Surdez e a Educação de surdos*. 169 fs.. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/1910/para%20alem%20do%20silencio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 27 de agosto de 2014.

BRASIL. *Lei de 15 de Outubro de 1827*. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html > Acesso em 22 de abril de 2016.

_____. *Relatório do Ministro dos Negócios, Nicolau Pereira de Campos Vergueiro*. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1833. Disponível em < http://memoria.bn.br/pdf/720968/per720968_1832_00001.pdf > Acesso em 14 de maio de 2016.

_____. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm >. Acesso em 15 de maio de 2016.

_____. *Decreto-lei nº 1.190*, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De1190.htm> Acesso em 26 de maio de 2016.

_____. *Decreto-lei n. 8.530*, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html> > Acesso em 27 de maio de 2016.

_____. *Decreto- lei nº 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm> Acesso em 28 de maio de 2016.

_____. *Decreto- lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em 01 de junho de 2016.

_____. Conselho Federal de Educação. *Parecer Nº 349/72*, de 06 de abril de 1972. Disponível em <lise.edunet.sp.gov.br/paglei/notas/parcfe_349/72.htm>. Acesso em 01 de junho de 2016.

_____. *Emenda constitucional nº 12*, de 17 de outubro de 1978. Assegura aos Deficientes a melhoria de sua condição social e econômica. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc12-78.htm> Acesso em 01 de junho de 2016.

_____. *Decreto nº 3.298*, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acessado em 02 de dezembro de 2016.

_____. *Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior*. MEC. Maio/2000. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>> Acesso em 12 de junho de 2016.

_____. *Lei nº 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em 03 de junho de 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em 03 de junho de 2016.

_____. *Decreto nº 3.956*, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em 03 de dezembro de 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1/2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acessado em 03 de junho de 2016.

_____. *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> . Acesso em 03 de junho de 2016.

_____. *Decreto 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 03 de junho de 2016.

_____. *Decreto Nº 5.803*, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o *Observatório da Educação*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5803.htm>. Acesso em 14 de maio de 2016.

_____. Ministério da Justiça. *Agenda social: direitos de cidadania – pessoas com deficiência*, de setembro de 2007b. Disponível em <http://www.social.mg.gov.br/images/documentos/Subsecretaria%20Direitos%20Humanos/Acesso_rapido/cartilha_ag_social.pdf> Acesso em 10 de junho de 2016.

_____. Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, DF: MEC, 2007a. Disponível em <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/pde.pdf>>. Acesso em 10 de junho de 2016.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em 14 de maio de 2016.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. *Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007*. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, set. 2008b. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em 10 de junho de 2016.

_____. Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Portal MEC. 2009b. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores>>. Acesso em 07 de junho de 2016.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. *Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências*. 2009a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em 07 de junho de 2016.

_____. Ministério da Educação. *Conferência Nacional de Educação (CONAE)*. Brasília de 28 de março a 1º de abril de 2010a. Disponível em <http://www.campanhaeducacao.org.br/media/arquivo/Documents/CONAE2010_Documento%20Final%20.PDF> . Acesso em 10 de junho de 2016.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 / Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF: CAPES, 2010b. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/noticia/view/id/1>>. Acesso em 27 de agosto de 2014.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em 02 de dezembro de 2016.

_____. *Informe*. Publicado em 25 de fevereiro de 2014. Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/noticia/view/id/1>> Acesso dia 20 de setembro de 2014.

_____. *Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE)*: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília, 2014b. 86 p. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> Acesso em 13 de junho de 2016.

BUIATTI, V. P. *Atendimento educacional especializado: dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais*. 320 f. 2013. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13659/1/AtendimentoEducacionalEspecializado.pdf>>. Acesso em 27 de agosto de 2014.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CONEB), 1., 2008, Brasília, DF. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf>. Acesso em 11 de junho de 2016.

CORRÊA, A. M. M. Uma universidade para o interior paulista: a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. *Caderno Especial: os 25 anos da UNESP sob o olhar da imprensa*. Dez. 2001, p.01-10. Disponível em: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2002/01/10a11-71-pesquisa-estrat4.pdf?10ad46>>. Acesso em 27 de agosto de 2014.

DAL-FORNO, J. P.. *Formação de formadores e educação inclusiva: análise de uma experiência via internet*. 319 f. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2229/2779.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 27 de agosto de 2014.

DECKER, A.. *Inclusão: O Currículo na Formação de Professores*. 173 fs. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2006. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/1911/inclusao.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 27 de agosto de 2014.

DEIMLING, N. N. M. A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar. *Educação Unisinos*, Rio Grande do Sul, v. 17, n. 3, p238-249. 12p, 2013.

DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO, Mônica Cecília; TAKAHASHI, Renata Ferreira; BERTOLOZZI, Maria Rita. Revisão sistemática: noções gerais. *Rev. esc. enferm.* USP, São Paulo, v. 45, n. 5, p. 1260-1266, Oct. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342011000500033&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 de março de 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H.C.L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educ. & Soc.*, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>> Acesso em 30 maio 2016.

GIL, A.C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5ª ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1999.

GODOY, N. A. *História, Educação e Trabalho: uma análise bakhtiniana sobre a constituição do ser professor surdo*. 117f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

HUBNER, C. A. R. *A Formação dos Professores da Escola-Pólo Estadual de Educação para Surdos na Regional de São José – Santa Catarina*. 119f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/89280/238785.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> . Acesso em 27 de agosto de 2014.

INGLES, M. A.; ANTOSZCZYSZEN, S.; SEMKIV, S. I. A. L.; OLIVEIRA, J. P. de. Revisão Sistemática Acerca das Políticas de Educação Inclusiva para a Formação de Professores. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 20, n. 3, p. 461-478, Jul.-Set., 2014.

JANUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (Comp.). *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil*. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/Hist%C3%B3ria%20do%20Movimento%20Pol%C3%ADtico%20das%20Pessoas%20com%20Defici%C3%Aancia%20no%20Brasil.pdf>> Acesso em 23 de abril de 2016.

LEITE TOSTA, E. I. . *Educação Especial em Mato Grosso: Trajetórias e Políticas Públicas na Rede Estadual de Ensino (1962- 2012)*. 285 f. 2014. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/102334/000932779.pdf?sequence=>>> Acesso em 27 de agosto de 2014.

LODI, A.C.B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa* (USP. Impresso), v. 39, p. 49-63, jan./mar. 2013.

_____, A.C.B. Declarações de UNESCO, educación de sordos y educación inclusiva: un analisis de la politica nacional de educación de Brasil. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, v. 4, p. 261-294, 2014.

MACEDO, N. N. *Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Paulistas*. 140fs. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2010. Disponível em:

<<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3066/3321.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 27 de agosto de 2014.

MACHADO, G. C.. *Caminhos para a educação inclusiva: a construção dos saberes necessários na formação e na experiência dos professores do município de Montenegro/RS*. 146 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo/RS, 2009. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/1966/MachadoGlaeCorreaEducacao.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 27 de agosto de 2014.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. A Reconstrução Educacional do Brasil. Ao Povo e ao Governo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf> Acesso em 03 de abril de 2016.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MENEZES, M. A. de. *Formação de Professores de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Regular*. São Paulo. 579 fs. 2008. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/tform_prof_alunos_neces_esp.pdf>. Acesso em 27 de agosto de 2014.

MORAIS, M. C. F. Z. B. de. *Os Caminhos da Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino de Curitiba*. 241f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba – PR, 2009. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/20959/MORAIS%20Martha%20C%20F%20Z%20B%20dissertacao%202009.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 27 de agosto de 2014.

MOURÃO, M. P.. *Ensino da língua brasileira de sinais e formação de professores a distância*. 226 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13806/1/marisa.pdf>>. Acesso em 27 de agosto de 2014.

NEVES, F. M.; MEN, L. . O método pedagógico de lancaster e a cultura escolar. 16º Congresso de Leitura - COLE, 2007, Campinas, In: *Anais do 16º COLE*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007. v. 1. p. 1-15. Disponível em < http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss12_06.pdf> Acesso em 22 de abril de 2016.

PEREIRA, M. C. C.. Formação de Profissionais na área da surdez na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. In: Seminário Surdez: Desafios para o próximo milênio, 2000, Rio de Janeiro. *Anais do Seminário Surdez: Desafios para o próximo milênio*, 2000. v. único. p. 128-132. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002965.pdf>> . Acesso em 01 de junho de 2016.

POSSA, L. B.. *Formação em Educação Especial na UFSM: Estratégias e Modos de Constituir-se Professor*. 239 f. 2013. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, 2013. Disponível em:

<http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5435>. Acesso em 27 de agosto de 2014.

RAMOS, A.; FARIA, P. M.; FARIA, A. . Revisão Sistemática de Literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. *Revista Diálogo Educacional*, vol. 14, pp. 17-36. 2014.

RAMPELOTTO, E. M. *Mesmidade ouvinte e alteridade surda: invenções do outro surdo no Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria*. 519 fs. 2004. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3891/000450455.pdf?sequence=1>>. Acesso em 27 de agosto de 2014.

ROCHA, D. F. S.; BITTENCOURT, I. I.; DERMEVAL, D.; ISOTANI, S. (2014). Uma Revisão Sistemática sobre a Educação do Surdo em Ambientes Virtuais Educacionais. *XXV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*, Dourados, MS. Disponível em <http://br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/3074>. Acesso em 13 de março de 2017.

ROCHA, S. M. da . *Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos : um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)*. 460 f. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13970/13970_1.PDF>. Acesso em 27 de agosto de 2014.

_____. *O Ines e a Educação de Surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos*. 2ª ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.

SAMPAIO, R.F.; MANCINI, M.C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Rev. bras. fisioter.*, São Carlos , v. 11, n. 1, p. 83-89, Feb. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbfis/v11n1/12.pdf>. Acesso em 13 de março de 2017.

SÃO PAULO. *Decreto 27*, de 12 de março de 1890. Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as escolas anexas. São Paulo. Disponível em <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto%20n.27,%20de%2012.03.1890.pdf>> Acesso em 23 de abril de 2016.

_____. *Portaria GR Nº 3225*, de 21 de julho de 2000. Dispõe sobre a criação da Comissão de Implementação da Biblioteca Digital de Teses da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000. Disponível em <<http://www.leginf.usp.br/?portaria=portaria-gr-no-3225-de-21-de-julho-de-2000>>. Acesso em 04 de junho de 2016.

SAVIANI, D. A Pós-graduação em Educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 1, n.1, p.1-19, jan./jun. 2000

_____. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Educação (UFMS)*, Santa Maria, v. 30, p. 11-26, 2005. Disponível em <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a1.htm>> Acesso em 16 de maio de 2016.

_____. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. Educação e Sociedade*, v. 28, p. 1231-1255, 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em 10 de junho de 2016.

_____. *Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. IV Congresso Brasileiro de História da Educação*, Campinas, UNICAMP, 2008. Disponível em <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo01/Coordenada%20por%20Dermeval%20Saviani/Dermeval%20Saviani%20-%20Texto.pdf>> Acesso em 23 de abril de 2016.

_____. *Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. Rev. Bras. Educ.* [online]. 2009. Vol.14, n. 40, pp. 143-155. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>> Acesso dia 13 de janeiro de 2016.

SILVA, E. *Formação de professores em educação especial : a experiência da UNESP – Campus de Marília*. 116 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91209/silva_e_me_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 27 de agosto de 2014.

SILVA, L. C.. *Políticas públicas e formação de professores: Vozes e Vieses da Educação Inclusiva*. 344f. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13605/1/adis.pdf>>. Acesso em 14 de agosto de 2014.

SILVA, L. C.. *Formação de professores: desafios à educação inclusiva. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 10, p. 691-701, 2015.

SILVA, W. V. K. M.; SOUZA, M. V. de; GOI, V. M.; LAZILHA, F. R.; SILVA, J. M.. *Resultados Obtidos de uma Revisão Sistemática das Publicações Científicas sobre Políticas Públicas em Educação a Distância no Brasil*. 2010. (Apresentação de Trabalho/Congresso - 16º CIAED Congresso Internacional ABED de Educação a Distância). Realizado de 31 de agosto a 03 de setembro de 2010 - Foz do Iguaçu – Paraná. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010235915.pdf> >. Acesso em 23 de abril de 2016.

SOARES, R. da S. *Educação bilíngue de surdos: desafios para a formação de professores*. 138f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27062013-152059/pt-br.php>>. Acesso em 27 de agosto de 2014.

STENTZLER, M. M. ; REMER, M. M. Z. . *Método intuitivo: Rui Barbosa e a preparação para a vida completa por meio da educação integral. IIX Congresso Nacional de Educação. EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. ESBP, 2009, CURITIBA. IX Congresso Nacional de Educação. EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. ESBP. CURITIBA: PUC, 2009. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2908_1161.pdf> Acesso em 23 de abril de 2016.*

TANURI, L. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas-SP, v. 14, p. 61-88, 2000.

TENOR, A. C. *Mediação do fonoaudiólogo no processo de capacitação do professor do aluno surdo*. 201 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/110459/000794579.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 27 de agosto de 2014.

TSUKAMOTO, N. M. S.. *Educação Inclusiva em Ambiente Virtual de Aprendizagem: Uma Proposta para a Formação de Professores*. 172f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1705>. Acesso em 27 de agosto de 2014.

UNESCO. *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. 1990. Disponível em <http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_S.PDF>. Acesso em 01 de dezembro de 2016.

_____. *Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales*. Disponível em <http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF>. Acesso em 01 de dezembro de 2016.

VAZ, K.. *O Professor de Educação Especial nas Políticas de Perspectiva Inclusiva no Brasil: Concepções em Disputa*. 237f. 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/123143/322561.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 27 de agosto de 2014.

VIEIRA, A. M. D. P.; GOMIDE, A. G. V. . História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. In: *V Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2008, Aracaju - Sergipe. O ensino e a pesquisa em História da Educação. Aracaju - Sergipe: Universidade Federal de Sergipe; UNIT, 2008. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93_159.pdf>. Acesso em 23 de fevereiro de 2016.

ZANATA, E. M.. *Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa*. 198 f. 2004. Tese (Doutorado), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_8936a0b4eebdea09eabf64efaeedf163>. Acesso em 27 de agosto de 2014.

ANEXOS

ANEXO A

Número de Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil

Mestrados/Doutorados Reconhecidos

ÁREA	Programas e Cursos de pós-graduação					Totais de Cursos de pós-graduação			
	Total	M	D	F	M/D	Total	M	D	F
<u>EDUCAÇÃO</u>	159	60	0	33	66	225	126	66	33
Brasil:	159	60	0	33	66	225	126	66	33

Fonte: SNPG
Data Atualização: 18/09/2014

[Exportar dados para excel](#)

Legenda:
M - Mestrado Acadêmico
D - Doutorado
F - Mestrado Profissional
M/D - Mestrado Acadêmico/Doutorado

Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06, CEP 70040-020 - Brasília, DF CNPJ 00889834/0001-08
Copyright 2010 Capes. Todos os direitos reservados.

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.
Disponível em:
<<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarLes&codigoArea=708000006&descricaoArea=&descricaoAreaConhecimento=EDUCA%C7%C3O&descricaoAreaAvaliacao=EDUCA%C7%C3O>>

ANEXO B

Programas de Pós-graduação em Educação avaliados com conceito 5

CAPES					
Relação de Cursos Recomendados e Reconhecidos					
Os programas estão relacionados por ordem alfabética do respectivo nome e, no interior dos homônimos, por Unidade da Federação					
Nota: 5					
GRANDE ÁREA: CIÊNCIAS HUMANAS					
ÁREA: EDUCAÇÃO					
PROGRAMA	IES	UF	NOTA		
			M	D	F
EDUCAÇÃO	UFG	GO	5	5	-
EDUCAÇÃO	UFU	MG	5	5	-
EDUCAÇÃO	UFPE	PE	5	5	-
EDUCAÇÃO	UFPR	PR	5	5	-
EDUCAÇÃO	PUC/PR	PR	5	5	-
EDUCAÇÃO	UEM	PR	5	5	-
EDUCAÇÃO	UFRJ	RJ	5	5	-
EDUCAÇÃO	UFF	RJ	5	5	-
EDUCAÇÃO	UFSC	RS	5	5	-
EDUCAÇÃO	UFPEL	RS	5	5	-
EDUCAÇÃO	UFSC	SC	5	5	-
EDUCAÇÃO	UFSCAR	SP	5	5	-
EDUCAÇÃO	UNICAMP	SP	5	5	-
EDUCAÇÃO	UNESP/MAR	SP	5	5	-
EDUCAÇÃO	UNIMEP	SP	5	5	-
EDUCAÇÃO	UNINOVE	SP	5	5	-
EDUCAÇÃO (CURRÍCULO)	PUC/SP	SP	5	5	-
EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA	UFMG	MG	-	-	5

Fonte: SNPG
Data Atualização: 18/09/2014

[Exportar dados para excel](#)

Legenda:
M - Mestrado Acadêmico
D - Doutorado
F - Mestrado Profissional
M/D - Mestrado Acadêmico/Doutorado

Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06, CEP 70040-020 - Brasília, DF CNPJ 00889834/0001-08
Copyright 2010 Capes. Todos os direitos reservados.

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.
Disponível em: <http://contendoweb.capes.gov.br/contendoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarConceitoIes&codigoArea=70800006&descricaoArea=EDUCA%C7%C3O&descricaoAreaConhecimento=EDUCA%C7%C3O&conceito=5>> Acesso em 24 de setembro de 2014.

ANEXO C

Programas de Pós-graduação em Educação avaliados com conceito 6

CAPES				
Relação de Cursos Recomendados e Reconhecidos				
Os programas estão relacionados por ordem alfabética do respectivo nome e, no interior dos homônimos, por Unidade da Federação				
Nota: 6				
GRANDE ÁREA: CIÊNCIAS HUMANAS				
ÁREA: EDUCAÇÃO				
PROGRAMA	IES	UF	NOTA	
			M	D F
EDUCAÇÃO	PUC-RIO	RJ	6	6 -
EDUCAÇÃO	UFRGS	RS	6	6 -
EDUCAÇÃO	PUC/RS	RS	6	6 -
EDUCAÇÃO	USP	SP	6	6 -
EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)	PUC/SP	SP	6	6 -
EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL)	UFSCAR	SP	6	6 -

Fonte: CNPQ
Data Atualização: 18/09/2014

[Exportar dados para excel](#)

Legenda:
M - Mestrado Acadêmico
D - Doutorado
F - Mestrado Profissional
M/D - Mestrado Acadêmico-Doutorado

Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06, CEP 70040-020 - Brasília, DF CNPJ 00880834/0001-08
Copyright 2010 Capes. Todos os direitos reservados.

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.
Disponível em:
<<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarConceitoIes&codigoArea=70800006&descricaoArea=EDUCA%C7%C3O&descricaoAreaConhecimento=EDUCA%C7%C3O&conceito=6>> Acesso em 24 de setembro de 2014.

ANEXO D

Programas de Pós-graduação em Educação avaliados com conceito 7

CAPES

Relação de Cursos Recomendados e Reconhecidos

"Os programas estão relacionados por ordem alfabética do respectivo nome e, no interior dos homônimos, por Unidade da Federação"

Nota: 7			
GRANDE ÁREA: CIÊNCIAS HUMANAS			
ÁREA: EDUCAÇÃO			
PROGRAMA	IES	UF	NOTA: M D F
EDUCAÇÃO	UFMG	MG	7 7 -
EDUCAÇÃO	UERJ	RJ	7 7 -
EDUCAÇÃO	UNISINOS	RS	7 7 -

Fonte: SNPG
Data Atualização: 18/09/2014

[Exportar dados para excel](#)

Legenda:
M - Mestrado Acadêmico
D - Doutorado
P - Mestrado Profissional
MID - Mestrado Acadêmico-Doutorado

Sector Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 05, CEP 70040-020 - Brasília, DF CNPJ 00889834/0001-08
Copyright 2010 Capes. Todos os direitos reservados.

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em:
<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarConceitoIes&codigoArea=70800006&descricaoArea=EDUCA%C7%C3O&descricaoAreaConhecimento=EDUCA%C7%C3O&conceito=7> Acesso em 24 de setembro de 2014.

ANEXO E

Dissertações do *corpus* de trabalho

QTDADE	TÍTULO	NÍVEL	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR	INSTITUIÇÃO
1	ANÁLISE DAS FALAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL A RESPEITO DA ATUAÇÃO E DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR RELACIONADO AO CONTEXTO DA COMUNICAÇÃO.	Dissertação	2005	SILVA, Andréia Parente.	UNESP/MAR
2	A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA ESCOLA PÓLO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PARA SURDOS NA REGIONAL DE SÃO JOSÉ - SANTA CATARINA.	Dissertação	2006	HÜBNER, Ceres America Ribas	UFSC
3	INCLUSÃO: O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.	Dissertação	2006	DECKER, Alice	UNISINOS
4	PARA ALÉM DO SILÊNCIO: OUTROS OLHARES SOBRE A SURDEZ E A EDUCAÇÃO DE SURDOS.	Dissertação	2006	BRAGA, Rosa Maria da Cruz	UNISINOS
5	ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA	Dissertação	2009	MOURÃO, Marisa Pinheiro	UFU
6	FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: A EXPERIÊNCIA DA UNESP.	Dissertação	2009	SILVA, Eliana.	UNESP/MAR
7	CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A CONSTRUÇÃO DOS SABERES NECESSÁRIOS NA FORMAÇÃO E NA EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE MONTENEGRO/RS.	Dissertação	2009	MACHADO, Gláé Corrêa	UNISINOS
8	EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM : UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Dissertação	2010	TSUKAMOTO, Neide Mitiyo Shimazaki	PUC/PR
9	ANÁLISE DA COMUNICAÇÃO VERBAL EM UMA REDE SOCIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.	Dissertação	2010	PEREIRA, Lidiane de Lemos Soares	UFG
10	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PAULISTAS.	Dissertação	2010	MACEDO, Natalia Neves	UFSCar
11	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DAS AÇÕES INSTITUCIONAIS À FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA UFPR	Dissertação	2011	KUHN, Cleuza	UFPR
12	EDUCAÇÃO DE SURDOS : A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E A APROPRIAÇÃO CULTURAL NO AMBIENTE DA ESCOLA POLO (INCLUSIVA) DA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA.	Dissertação	2011	SOUZA, Silvani de	UFSC
13	CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE PORTUGUÊS SOBRE SURDEZ E ALUNO SURDO NUM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	Dissertação	2011	FURLAN, Luciana Aparecida	UFSCar
14	APRENDIZAGEM DOCENTE DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE APRENDIZES SURDOS.	Dissertação	2011	HAUTRIVE, Giovana Medianeira Fracari	UFMS
15	REUNIÃO PEDAGÓGICA : A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESPAÇO ESCOLAR.	Dissertação	2012	VOGT, Grasiela Zimmer.	PUC/RS
16	ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ESTUDANTES SURDOS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.	Dissertação	2012	PENA, Fernanda Santos.	UFU
17	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA INTERFACE DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA.	Dissertação	2013	FERNANDES, Sandra de Freitas Paniago	UFG
18	O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS POLÍTICAS DE PERSPECTIVA INCLUSIVA NO BRASIL: CONCEPÇÕES EM DISPUTA.	Dissertação	2013	VAZ, Kamille.	UFSC
19	EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.	Dissertação	2013	SOARES, Rúbem da Silva.	USP

ANEXO F

Teses do *corpus* de trabalho

QTDADE	TÍTULO	NÍVEL	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR	INSTITUIÇÃO
1	MUDANÇAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR: CRIANDO UM AMBIENTE CONSTRUCIONISTA CONTEXTUALIZADO E SIGNIFICATIVO PARA CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS FÍSICAS.	Tese	2000	SCHLUNZEN, Elisa Tomoe Moriya.	PUC-SP
2	MESMIDADE OUVINTE & ALTERIDADE SURDA : INVENÇÕES DO OUTRO SURDO NO CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA.	Tese	2004	RAMPELOTTI, Elisane Maria	UFRGS
3	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA ALUNOS SURDOS NUMA PERSPECTIVA COLABORATIVA.	Tese	2004	ZANATA, Eliana Marques	UFSCar
4	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR.	Tese	2008	MENEZES, Maria Aparecida De	PUC/SP
5	OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA.	Tese	2009	MORAIS, Martha Christina Ferreira Zimmermann Bueno de.	UFPR
6	FORMAÇÃO DE FORMADORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA : ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA VIA INTERNET.	Tese	2009	DALFORNO, Josiane Pozzatti	UFSCar
7	POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: VOZES E VIESES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.	Tese	2009	SILVA, Lazara Cristina da	UFU
8	MULTICULTURALISMO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO DAS DIRETRIZES.	Tese	2010	ALVES, Márcia Rodrigues Ferreira.	UFRJ
9	QUALIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS : INDICADORES NA VISÃO DE EGRESSOS.	Tese	2011	VIEIRA, Josimar de Aparecido.	PUC/RS
10	PARA ALÉM DA INCLUSÃO : A SUPERAÇÃO DO CONFLITO EPISTEMOLÓGICO ENTRE O RACIONALISMO E O ANTIRRACIONALISMO COMO O PRESUPOSTO PARA A HUMANIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.	Tese	2012	SCHERER, Daniel Corteline	PUC/PR
11	FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E O ENSINO AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA EM CLASSE COMUM NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.	Tese	2013	BRABO, Gabriela Maria Barbosa	UFRGS
12	FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UFSM: ESTRATÉGIAS E MODOS DE CONSTITUIR-SE PROFESSOR.	Tese	2013	POSSA, Leandra Boer	UFSM
13	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DIMENSÃO POLÍTICA, FORMAÇÃO DOCENTE E CONCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS.	Tese	2013	BUIATTI, Viviane Prado	UFU
14	SABERES DOCENTES FUNDAMENTAIS PARA A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.	Tese	2014	CHIACCHIO, Simon Skarabone Rodrigues	PUC/SP
15	EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MATO GROSSO : TRAJETÓRIAS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO (1962-2012)	Tese	2014	TOSTA, Estela Inês Leite	UFRGS
16	MEDIAÇÃO DO FONOAUDIÓLOGO NO PROCESSO DE CAPACITAÇÃO DO PROFESSOR DO ALUNO SURDO.	Tese	2014	TENOR, Ana Claudia.	UNESP/MAR