

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE PORTUGUÊS SOBRE SURDEZ E
ALUNO SURDO NUM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Luciana Aparecida Furlan

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos necessários a obtenção do título de mestre em Educação Especial.

Orientadora: Prof^a Dra. Cristina Yoshie Toyoda

São Carlos
2011

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

F985cp

Furlan, Luciana Aparecida.

Concepções dos professores de português sobre surdez e aluno surdo num curso de formação continuada / Luciana Aparecida Furlan. -- São Carlos : UFSCar, 2011.
127 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2011.

1. Professores - formação. 2. Professores de língua portuguesa. 3. Surdez. 4. Educação - inclusão. I. Título.

CDD: 370.71 (20ª)



Banca Examinadora da Dissertação de **Luciana Aparecida Furlan.**

Profa. Dra. Cristina Yoshie Toyoda
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Roseli Aparecida Parizzi
(UNESP/Araraquara)

Ass. 

Os que lutam

Há aqueles que lutam um dia; e por isso são bons;

Há aqueles que lutam muitos dias; e por isso são muito bons;

Há aqueles que lutam anos; e são melhores ainda;

Porém há aqueles que lutam toda a vida; esses são os imprescindíveis.

(Bertold Brecht)

AGRADECIMENTOS

À minha família, a todos os professores que eu já tive, a todos os colegas professores que compartilham comigo as dificuldades e o contexto adverso da profissão que abraçamos, a todos os meus alunos, com os quais eu aprendo muito, a todos os que passaram por minha vida e sempre me ensinaram alguma coisa, às professoras Cristina Lacerda e Roseli Parizzi pelas discussões propostas e pelas valorosas contribuições para esse trabalho e - em especial à Cris, minha orientadora - pela amizade, pela paciência, pela compreensão, pela tranquilidade na condução dessa pesquisa, por acreditar em mim – e à Wania, pela amizade e ajuda.

Muito obrigada!

CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE PORTUGUÊS SOBRE SURDEZ E ALUNO SURDO NUM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

RESUMO

Uma das questões relacionadas à construção e consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva diz respeito à importância dos professores, de sua valorização e de sua formação, tanto inicial quanto continuada, sob a forma de especialização, cursos de atualização e aprimoramento. O objetivo do presente trabalho, considerando o contexto mencionado, consistiu em verificar se as concepções dos professores de português, referentes aos seus alunos surdos, sofreram modificações após frequentarem um curso de formação continuada intitulado Língua Portuguesa para Surdos. O estudo foi realizado em uma Diretoria de Ensino localizada na região central do Estado de São Paulo, que ofereceu o curso no período de 2004 a 2008, e focou o ano de 2005. Os participantes do estudo foram os 33 professores que fizeram o curso de Língua Portuguesa para Surdos no ano de 2005 e que responderam às avaliações sobre o mesmo no período analisado. A pesquisa, que consistiu num estudo de caráter descritivo-exploratório de abordagem qualitativa, utilizou a análise documental e uma entrevista semiestruturada. A análise dos dados empregou os procedimentos da Análise de Conteúdo. As escritas dos professores revelaram algumas concepções equivocadas sobre a surdez, o aluno surdo e sua aprendizagem. Revelaram também as contribuições do curso em questão para que essas concepções fossem revistas. A pesquisa propiciou ainda algumas reflexões sobre as questões que envolvem as formações inicial e continuada de professores, a complexidade do ensino de língua portuguesa para surdos e os pontos que poderiam ser aperfeiçoados no curso analisado.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada; professores de língua portuguesa; surdez; inclusão.

CONCEPTIONS OF PORTUGUESE TEACHERS ON DEAFNESS AND DEAF STUDENTS IN COURSE OF CONTINUING EDUCATION

ABSTRACT

One of the issues related to the construction and consolidation of a truly inclusive school concerns the importance of teachers, their valorization and their training, both initial and continued in the form of graduate specialization, update courses and short term courses. The objective of this work, considering the above context, was to determine whether teachers' conceptions of Portuguese, referring to his deaf students, have been changed after attending a continuing education course entitled Portuguese Language for the Deaf. The study was conducted at a Board of Education located in the central region of São Paulo State, which offered the course in the period 2004 to 2008, and focused on the year 2005. Study participants were 33 teachers who took part of course in Portuguese Language for the Deaf in 2005 and responded to assessments of the same period. The research, which consisted of a study of descriptive and exploratory qualitative approach was used to document analysis and semistructured interviews. Data analysis employed the procedures of content analysis. The writings of the teachers revealed some misconceptions about deafness, the deaf students and their learning. They also revealed the contributions of the course concerned that these contributions have been revised. The survey also offered some reflections on the issues surrounding the initial training and continuing education, the complexity of teaching Portuguese for the deaf and the points that could be improved in the course examination.

KEYWORD: Continuing Education, Portuguese teachers; deafness; inclusion.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ATP	Assistente técnico-pedagógico
BM	Banco Mundial
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPE	Centro de Apoio Pedagógico Especializado
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CEI	Coordenadoria de Ensino do Interior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CESB	Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
COGSP	Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DE	Diretoria de Ensino
DOE	Diário Oficial da União
DRE	Diretoria Regional de Ensino
DRHU	Departamento de Recursos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FENAPAES	Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
FLCB	Fundação para o Livro do Cego no Brasil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GTESP	Grupo de Trabalho de Educação Especial
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
INEP	Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCOP	Professor Coordenador Pedagógico
PDDE	Plano de Dinheiro Direto à Escola
PDEFVM	Plano de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de

	Valorização do Magistério
PNE	Plano Nacional de Educação
PREAL	Programa de Promoção das Reformas na América Latina
SAPES	Serviços de Apoio Pedagógico Especializados
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SE	Secretaria da Educação
SEE/DC	Serviço Especial da Divisão de Currículo
SEE/DS	Serviço Especial da Divisão de Supervisão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEE/SP	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
SEPS	Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Síntese das categorias temáticas	91
QUADRO 2	Práticas já desenvolvidas	92
QUADRO 3	Conhecimento prévio dos alunos	92
QUADRO 4	Compartilhar a formação	93
QUADRO 5	Ensino e aprendizagem de 2ª língua	95
QUADRO 6	A importância da Libras.... ..	96
QUADRO 7	Pontos a serem repensados	97
QUADRO 8	Práticas em sala de aula	99
QUADRO 9	Dificuldades dos professores	101
QUADRO 10	Comunicação bem-sucedida	104
QUADRO 11	Esclarecimentos obtidos	105

SUMÁRIO

Apresentação	10
Introdução	15
Capítulo 1- A Educação Especial	20
1.1. Alguns marcos históricos	21
1.2. A Educação Especial no Brasil	22
1.3. A Educação Especial no estado de São Paulo	33
Capítulo 2 – Formação continuada de professores	40
2.1. Formação continuada no Brasil	41
2.2. Formação continuada e educação de surdos	54
2.3. Formação continuada na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo	62
2.4. Formação continuada e educação de surdos no CAPE/SP	70
Capítulo 3 – A educação dos surdos: concepções e abordagens	73
3.1. Abordagens	73
3.1.1. Oralismo	73
3.1.2. Comunicação total	75
3.1.3. Bilinguismo	76
3.2. Bilinguismo	78
Capítulo 4 – Metodologia	80
4.1. Questão norteadora e objetivo da pesquisa	80
4.2. Participantes	81
4.3. Local	81
4.4. Instrumentos	81
4.5. Procedimentos para a coleta de dados	83
4.6. Procedimentos de análise de dados	84
4.7. Aspectos éticos da pesquisa	84

Capítulo 5 – Resultados e discussões	86
5.1. Caracterização do curso Língua Portuguesa para Surdos	86
5.2. Caracterização do curso pela especialista	88
5.3. Análise das categorias temáticas	90
Considerações finais	110
Referências Bibliográficas	118

Apresentação

Sou formada em Letras português/inglês pela Unesp e em 1993 (dois anos antes de me formar) comecei a trabalhar ensinando língua portuguesa na rede pública estadual. Ainda que eu tenha feito um bom curso em uma boa instituição, os primeiros anos de magistério não foram nada fáceis. Acontecia comigo o que deve acontecer com muitos professores iniciantes: as aulas que restavam para serem atribuídas eram, geralmente, nas escolas mais distantes ou mais complicadas, nas turmas mais difíceis; as que tinham sobrado depois da escolha dos professores mais experientes, com mais tempo no magistério. Foi uma sucessão de choques: as condições de trabalho eram ruins, o apoio inexistente, as turmas com histórico de indisciplina e fracasso escolar. A diretora, na primeira escola onde lecionei, embora ouvisse as minhas aulas às escondidas, do lado de fora da sala de aula jamais se sentou para conversar comigo e orientar meu trabalho. Não fui apresentada à classe pela direção, vice-direção ou coordenação. Não recebi orientações sobre o preenchimento de cadernetas nem sobre o perfil dos alunos, suas dificuldades, suas potencialidades. Quanto aos professores mais experientes, o único conselho que me davam era para que eu desistisse do magistério e fosse fazer qualquer outra coisa da vida.

Na segunda escola os colegas foram mais receptivos, mas a equipe gestora (direção, vice-direção, coordenação) a mesma indiferença. A novidade é que rezávamos ao iniciar as reuniões de HTPC. Duas turmas nessa escola eram especialmente complicadas: uma 5ª série que tinha sido classe de aceleração e uma 8ª série com problemas de indisciplina, ambas com alunos que já haviam reprovado em séries anteriores e que apresentavam, portanto, defasagem idade/série e dificuldades acentuadas de aprendizagem. Eram daquelas turmas que ninguém queria. Para ajudar, a disciplina que eu lecionava nessas duas classes era o inglês. Sobrevivi a duras penas, mas sobrevivi.

No ano seguinte não consegui pegar aulas nessa mesma escola e fui parar em uma terceira. Na época tinha acabado de acontecer uma reestruturação na rede e os alunos do bairro que estavam matriculados em escolas de outros bairros, tiveram de voltar. As minhas classes eram de suplência no noturno. Havia alunos de idades variadas com níveis de conhecimento variados. Além disso, havia, entre alunos que queriam realmente estudar, os que chegavam à escola embriagados, os que chegavam drogados, e em ambos os casos eles ficavam, às vezes, extremamente agressivos. Tanto

que em duas ocasiões fui agredida verbalmente e quase fisicamente também, não fosse a intervenção da coordenadora. Lembro-me que estávamos sem direção e a vice-diretora e a coordenadora tentavam, com ajuda da polícia, quando a situação ficava mais crítica, driblar os problemas de indisciplina. Nessa escola as condições físicas eram péssimas. Uma das salas era tão cheia que não havia possibilidade de circular entre as carteiras. Numa outra quando chovia, chovia também dentro da sala e formava-se uma poça de água entre a lousa e as primeiras carteiras, deixando os alunos encerrados no fundo da sala. Depois dessas experiências fiquei afastada dois anos da rede estadual e trabalhei somente com aulas particulares de língua portuguesa para vestibulandos.

Não sei se foi a vitória da persistência ou da necessidade, talvez de ambas, mas no ano 2000 me efetivei depois de passar em concurso público. Fiquei bem classificada graças e pude escolher uma escola na cidade onde morava. Achei que também conseguiria escolher classes melhores, mas estava enganada porque duas professoras que haviam se efetivado comigo tinham escolhido a mesma escola e, ainda que tivessem tirado nota menor, tinham mais pontos no magistério do que eu. Resultado: fiquei por último de novo. E pior: como o saldo de aulas da escola era insuficiente para completar minha jornada de trabalho precisei completá-la em outra escola. Minha escola sede era muito afastada do centro da cidade o bairro onde ela estava enfrentava, na época, um problema de formação de gangues. Essas gangues no final de semana quebravam os vidros, destruíam armários, rasgavam os livros da escola. Toda segunda pela manhã quando chegávamos para trabalhar já sabíamos que teríamos de reparar e avaliar antes quais tinham sido os prejuízos. Às vezes as fechaduras e cadeados estavam entupidos com chicletes ou papel e ficávamos esperando por quase uma hora até que as portas das salas fossem abertas. A outra escola, para minha sorte era exatamente o oposto: tranquila, organizada, sem casos graves de indisciplina, com uma coordenadora solícita e competente. Provavelmente foi ali que eu comecei a vislumbrar como a escola e o ensino poderiam ser e comecei a gostar do que eu via. Infelizmente, no ano seguinte, havia aulas disponíveis na minha escola sede para completar minha jornada de trabalho que ficou concentrada em uma escola apenas. Então veio outra novidade que foi a mudança de prédio. Mudamos de prédio, porém, alguns problemas como a invasão do mesmo e o entupimento de fechaduras e cadeados nos acompanharam. Às vezes, enquanto estávamos dando aula alguns invasores (garotos que moravam nas redondezas, mas não estudavam na escola) passavam pelos corredores esmurrando portas ou abrindo-as repentinamente e jogando o que eles tivessem nas mãos dentro das salas de

aulas. Pouco tempo depois da mudança a vice-diretora, que fazia um bom trabalho mesmo com todas as dificuldades, se aposentou e a escola passou por duas trocas de direção. A última conseguiu acabar com as invasões.

Em 2003, quando já havia me encontrado na profissão e conseguia exercê-la bem e de forma prazerosa, fui para Diretoria de Ensino exercer a função de assistente técnico-pedagógico - ATP, de língua portuguesa. Nessa nova função, comecei a trabalhar com a formação continuada de professores fazendo a mediação em cursos como o Ensino Médio em Rede (voltado para professores de todas as áreas do ensino médio), o Letra e Vida (voltado para professores do ensino fundamental ciclo I), Interaction Teachers (voltado para os professores de inglês dos ensinos fundamental e médio), entre outros, todos promovidos e organizados pela Secretaria da Educação de São Paulo. Além dessas ações centralizadas, uma parceria com a ATP de educação especial, e com a outra ATP de língua portuguesa, foi responsável pela organização de grupos de estudo para professores de português, que ocorriam mensalmente, reuniões para atender aos professores de português do Projeto Recuperação e Reforço, também mensais, e reuniões para atender as dificuldades específicas encontradas pelos professores em sala de aula e relatadas durante os encontros.

Também havia formado, um pouco antes de sair, um grupo de estudos para professores de Inglês, o SHOES, no formato de reuniões mensais. Quatro professores da rede eram responsáveis pela elaboração e condução dos encontros nos quais, em inglês, eram apresentados exemplos de práticas bem-sucedidas e materiais de apoio para o professor. Tive oportunidade de acompanhar ainda as ATPs de educação especial e de língua portuguesa nas reuniões do curso Língua Portuguesa para Surdos e nas visitas às escolas da rede que faziam parte das ações de acompanhamento e tinham como objetivo auxiliar professores e coordenadores que tivessem alunos com necessidades educacionais especiais.

Outra oportunidade que me foi oferecida durante os dois anos e meio de trabalho na Diretoria de Ensino foi o curso de Especialização em Gestão Educacional oferecido pela Secretaria da Educação em parceria com a Unicamp, em 2006, aos gestores e supervisores das escolas da rede estadual e aos ATPs das Diretorias de Ensino. Foram dois anos e meio de muito trabalho e eu pude aprender bastante. Alguns fatores, contudo, motivaram a minha saída: um desacordo de opinião e posicionamento com alguns de meus colegas, a carga excessiva de trabalho e viagens (quando entrei eu fazia um trabalho que hoje é feito por três pessoas) e, o mais decisivo, a contradição entre o

que se falava nos cursos e o que os professores, especialmente os professores coordenadores, encontravam nas escolas. Assim, ao lado do discurso da gestão democrática, da participação, do protagonismo juvenil, da escola como lócus de formação, da utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação em sala de aula, da efetivação de uma escola inclusiva, etc. havia atitudes extremamente autoritárias e retrógradas de muitos diretores que mantinham fechadas salas de informática e bibliotecas (para não estragar), reclamavam das saídas dos coordenadores dizendo que eles iam passear quando eram convocados para reuniões (alguns chegavam a ligar na Diretoria para saber se haveria mesmo reunião), delegavam aos coordenadores o papel de inspetores de alunos, dirigiam-se aos professores e coordenadores de forma despótica, desrespeitosa e colocavam as questões de ensino e de aprendizagem, bem como as especificidades dos alunos em segundo plano.

Voltei para a sala de aula em 2007 e estranhei como a situação na escola tinha se deteriorado tanto em tão pouco tempo; os velhos problemas continuavam, e as crianças que chegavam à 5ª série tinham problemas na matemática, na leitura e na escrita cada vez mais acentuados. Os professores estavam desanimados e não vislumbravam perspectiva de melhora. No mesmo ano fui aprovada no processo de seleção de tutores da UAB em parceria com a UFSCar, fiz o curso de tutoria e desempenhei o papel de tutora na disciplina “O exercício da profissão de professor: questões da cultura profissional e sua profissionalização” oferecida no curso de pedagogia.

No ano seguinte assumi a coordenação da escola ficando responsável pelo ensino fundamental. Senti na pele todos os problemas que os professores coordenadores mencionavam durante as reuniões na Diretoria e as mesmas dificuldades para resolvê-los. Uma dessas dificuldades foi trabalhar com a formação continuada dos professores nos horários destinados a ela, os horários de trabalho pedagógico coletivo – HTPCs, que coincidiam sempre – para os professores que faziam dois ou três turnos - com os horários de almoço de jantar. Outra dificuldade, mais difícil de lidar, era o espaço que acabava sendo reservado aos problemas referentes à indisciplina em detrimento das questões referentes à aprendizagem dos alunos.

Em 2009 fui aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, e tentei negociar o horário com a diretora para que não fosse preciso deixar a coordenação. Como não houve acordo, voltei para a sala de aula onde me encontro até hoje.

Em 2010 uma das turmas que escolhi para trabalhar (dessa vez foi opção e não falta de) foi uma turma de 5ª série com histórico de fracasso escolar e dificuldades acentuadas de leitura e escrita. Minha experiência anterior me ajudou e pude desenvolver um trabalho – em parceria com a professora do reforço – melhor do que o trabalho que eu fazia ou tentava fazer.

Durante esse meu percurso profissional além de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem, tive um aluno surdo, um com baixa visão, um com paralisia cerebral, dois cadeirantes e uma com deficiência mental. Apenas um deles foi aluno antes do ano 2003, antes dos cursos de formação e provavelmente foi ele, que era surdo, o que foi mais prejudicado, pois eu, embora me esforçasse por ensinar a todos os alunos, não sabia como elaborar propostas de intervenção eficazes para resolver os problemas que eu via no texto dele. A coordenação tampouco. Fui aprender apenas em 2003 quando fui para a Diretoria. A importância do investimento de tempo e dinheiro na formação continuada de professores, bem como a melhoria das suas condições de trabalho então ficaram muito claras para mim. As condições em sala de aula e na escola de uma forma geral acabam sendo tão difíceis e alienantes que, às vezes, é preciso que alguém diga o óbvio. É preciso que alguém diga que o surdo é diferente do ouvinte e, por isso, aprende de forma diversa também. É preciso que alguém oriente o professor iniciante e acompanhe o professor experiente em situações com as quais ele não está acostumado e não sabe lidar. Ninguém sai de um curso de graduação, por melhor que seja o curso e a instituição, pronto para dar aula. O bom conhecimento teórico que o professor deve ter não o prepara para lidar com os contextos tão diversos das escolas, as pressões, as dificuldades, as mentalidades estreitas, os descasos, os desmandos e uma desvalorização profissional que aumenta na mesma proporção em que aumentam as cobranças. Por acreditar que a formação do professor é um processo e, portanto, tem caráter contínuo e para que os futuros e atuais professores não incorram no meu erro de tratar como igual o que é distinto, é que me dediquei a presente pesquisa.

INTRODUÇÃO

A Declaração de Salamanca (1994) fez emergir o movimento da educação inclusiva que com o seu discurso de Educação para Todos “defende o compromisso que a escola deve assumir de educar cada estudante, contemplando a pedagogia da diversidade, pois todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independente de sua origem social, étnica ou linguística” (LACERDA, 2006, p.167).

Antes de começar, contudo, a discussão sobre o conceito de educação inclusiva é necessário pensar que há um contraponto; ou seja, há uma educação excludente. Se não houvesse, também não existiriam pesquisas, programas, leis, decretos, resoluções, declarações e discursos vários em prol da construção de uma escola que inclua a todos. Mas, o que significa incluir? Quem deve ser incluído? Onde? De que forma? Na maioria dos discursos sobre educação inclusiva, apontam-se as pessoas com necessidades educacionais especiais como aquelas que mais foram segregadas e discriminadas pelo sistema escolar e que, portanto, devem ser o alvo número um do processo de inclusão. Certamente, a história do processo de escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais mostra que elas foram as maiores vítimas do processo de exclusão, de segregação que sempre existiu. Esse processo de exclusão assume várias formas. Uma delas pode ser a negação do direito de acesso à escola regular. Outra, pode ser a garantia legal desse acesso atrelada ao oferecimento de um ensino empobrecido, ruim. Se a escola desconsidera as necessidades e as especificidades de aprendizagem, se desconsidera as barreiras físicas e arquitetônicas, se impõe abordagens de ensino que contrariam as especificidades - como no caso dos surdos - de quem aprende, se enfatiza as deficiências e não nas diferenças, ela acaba também por ser excludente.

Essas formas de exclusão, no entanto, atingem também aqueles que, mesmo não tendo necessidades educacionais especiais, têm acesso a uma escola que os coloca à margem devido às suas dificuldades de aprendizagem, às suas peculiaridades, à pobreza, à falta de perspectivas, aos problemas de indisciplina, aos históricos de abandono e violência que geram comportamentos inadequados com os quais ela não sabe lidar e, não sabendo lidar, ratifica uma exclusão que começa a acontecer antes do período de escolarização e que possivelmente continuará depois dele.

Inserida num sistema econômico, social e político previamente estruturado, cujos modos de organização do trabalho, de organização social, de distribuição de renda, de acesso aos bens culturais e materiais geram a exclusão, a escola tende a

legitimá-la e a perpetuá-la. Há uma multidão de excluídos aos quais se juntam todos os que possuem deficiência e que não correspondem como observa Jannuzzi (1992) ao “modelo de homem baseado principalmente em atributos valorizados pelas relações sociais surgidas num determinado modo de produção” (p. 13). A exclusão social ocorre antes da escolar. Por isso, o conceito de educação inclusiva também é mais abrangente, pois contempla direitos muito mais amplos do que o acesso e a permanência na escola; contempla um ensino de qualidade, o acesso aos bens culturais e materiais que a sociedade produz, o acesso ao trabalho, o direito à “socialização e ao exercício da cidadania” (LAPLANE, 2010, p. 28).

Se incluir significa propiciar esses acessos, se há uma grande camada da população excluída e se a escola está inserida num contexto social excludente, é possível torná-la uma instituição inclusiva? Jannuzzi (2004) responde essa pergunta ao dizer que “A escola tem papel importante e, mesmo com as condições adversas do contexto econômico-político-ideológico, tem função específica, que, exercida de forma competente, deve possibilitar a apropriação do saber por todos os cidadãos” (p. 21). Assim, a escola torna-se inclusiva quando cumpre seu papel de forma competente e permite que todos, sem exceção, se apropriem de um saber historicamente construído. Isso não significa como observa Laplane (2007) que a escola possa reverter sozinha todas as desigualdades econômicas e sociais, mas significa que ela pode formar pessoas com conhecimentos e condições suficientes para assumirem a postura de cidadão crítico que, ao reconhecer os mecanismos políticos, sociais e econômicos que geram a exclusão, a desigualdade, tenta revertê-los. A relevância da proposta de educação inclusiva está, segundo Ferreira (2006), na ênfase dada às possibilidades de formação de todos e no fato de dificultar que a escola pública transfira para outros as suas responsabilidades.

Antes de comentar a afirmação de Ferreira (2006) sobre essa transferência de responsabilidades, cabe elucidar os conceitos de Educação Especial e de aluno (ou pessoa) com necessidades educacionais especiais, esse último já mencionado nesse texto. Educação Especial é definida pela Lei nº 9.394/1996 como uma modalidade da educação escolar que é oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino para alunos com necessidades educacionais especiais. “Alunos com necessidades educacionais especiais”, por sua vez, é a expressão utilizada para designar os alunos da Educação Especial que, na legislação educacional, formam “uma população de alunos não constituída necessariamente apenas daqueles classificados como deficientes, mas

que compartilham, em tese, algumas demandas educacionais ditas especializadas ou adaptadas” (FERREIRA, 2006, p.93). A Educação Especial disponibiliza para os alunos caracterizados acima um atendimento educacional especializado, feito em salas de recursos ou classes especiais na escola regular.

Definidos os conceitos, é hora de retomar a afirmação de Ferreira (2006) que entende como transferência de responsabilidades a matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais em escolas especiais, classes especiais das escolas regulares ou instituições filantrópicas em vez das classes comuns do ensino regular.

No caso dos alunos com deficiência auditiva ou surdos, como preferem ser chamados pela Comunidade Surda e como são denominados nessa pesquisa, dados do MEC/INEP (2003) citados por Ferreira (2006) mostram que há 36.242 matriculados em escolas exclusivamente especializadas ou classes especiais em escola regular; 8.772 matriculados em classes comuns com sala de recursos; e 11.010 matriculados em classes comuns sem sala de recursos.

A esses alunos, como se verá adiante, a escola geralmente oferece um ensino empobrecido que, em lugar de promover a aprendizagem da modalidade escrita da língua portuguesa, acaba por reforçar todo um processo de exclusão. Volta-se novamente ao que já foi dito aqui sobre a possibilidade de construção de uma escola inclusiva. Se for possível que ela seja inclusiva mesmo inserida numa sociedade excludente, quem pode contribuir para essa mudança?

Connell (1995) ao se referir a um grupo específico de excluídos, o das crianças em situação de pobreza, responde a essa pergunta e ressalta o papel do professor como força de trabalho capaz de contribuir para mudar a educação destinada aos grupos excluídos: “Os/as professores/as nas escolas são os trabalhadores/as mais estrategicamente colocados para mudá-la (...). Se quisermos que haja uma mudança na educação das crianças na situação de pobreza, temos que ver os/as professores/as como força de trabalho da mudança” (p. 35).

Para o referido autor dois fatores podem impulsionar essa mudança: a participação dos professores nas políticas públicas e uma agenda de reformas que inclua o aperfeiçoamento em serviço e os planos de carreira dos professores.

Sem querer responsabilizar os professores pelo fracasso ou pelo sucesso educacional do processo inclusivo, o que seria contrário ao que foi formulado até agora, é impossível não considerar o papel que têm esses profissionais quando se pensa que por meio do discurso e da prática pedagógica o professor pode perpetuar as

desigualdades ao legitimar o discurso excludente de uma classe dominante com os perfis de homem ideal, de aluno ideal que essa classe difunde ou pode questionar as coisas como são postas e expor outras possibilidades e propor novas alternativas. Recorrendo novamente a Connell (1995) “os/as professores/as constituem a linha de frente das escolas. Se a exclusão é realizada pelas escolas, ela, certamente, ocorre, em boa parte, através daquilo que os/as professores/as fazem” (p. 29). Por isso investe-se tão pouco na formação e na valorização desses profissionais; porque é interessante para quem domina que se mantenha o *status quo*. Assim, a despeito dos discursos legais sobre a necessidade de valorização docente, há uma desvalorização constante do professor. Essa desvalorização pode ser traduzida em baixos salários, na ausência de um plano de carreira, em condições insatisfatórias de trabalho, em cursos de licenciatura aligeirados, em cursos de formação continuada de caráter técnico e prescritivo (quando e se forem oferecidos), na ausência desse profissional no debate a respeito da formulação de políticas públicas na área da educação e, especialmente na ausência de políticas que superem efetivamente os problemas referentes à profissão do professor. Sobre esse último item, Freitas (2007) ao analisar as políticas de formação de professores conclui que não há políticas para o enfrentamento das condições de trabalho, salários e carreira.

O que resta ao professor diante desse cenário de poucas alternativas? De que forma promover sua valorização profissional, a valorização do seu saber nesse contexto adverso? Quando Jannuzzi (2004) fala sobre a função específica da escola, a de possibilitar a apropriação do saber, oferece uma pista para responder as perguntas formuladas acima: o saber. É fundamental que o professor tenha uma base sólida de conhecimentos e que esses conhecimentos sejam construídos e reconstruídos constantemente não apenas para resolver os problemas pedagógicos surgidos na sala de aula, mas para desvelar, compreender e permitir um posicionamento sobre os mecanismos e os discursos sociais que engendram práticas excludentes e excluem, a ele próprio, das decisões referentes a sua profissão. Considerando que o próprio conhecimento está em processo permanente de (re)construção, como aponta Nunes (2000), pode-se depreender que o processo de formação do professor não se esgota na formação inicial e também deve ser contínuo.

Partindo desse princípio, e considerando todos os reveses que permeiam a educação inclusiva, a educação especial, o ensino de língua portuguesa para surdos e a formação continuada de professores, essa pesquisa aborda esses temas ressaltando os

que se referem à formação continuada de professores e ao ensino de língua portuguesa para surdos e defende a importância dessa formação especialmente para aqueles que ensinam alunos com necessidades educacionais especiais inseridos, mas normalmente não incluídos, no ensino público regular.

O trabalho foi dividido em seis capítulos, estruturados da seguinte forma: o capítulo um aborda os marcos históricos da Educação Especial e a legislação referente ela no Brasil e no Estado de São Paulo. O capítulo dois se volta para as políticas de formação continuada de professores, no Brasil e no Estado de São Paulo. Esse capítulo relaciona ainda a formação continuada e a educação de surdos, priorizando novamente o contexto do Estado paulista. A educação de surdos assim como as abordagens e as concepções referentes a ela são tratadas no capítulo três. A metodologia da pesquisa é explicitada no capítulo quatro, enquanto os capítulos cinco e seis são dedicados respectivamente aos resultados e às discussões propiciadas pela pesquisa, e às considerações finais sobre o estudo realizado.

CAPÍTULO 1 – A Educação Especial

Se há um grupo que sempre esteve à margem da sociedade e do processo de escolarização, esse grupo é o das pessoas com necessidades especiais. Essa marginalização e a tentativa de corrigi-la explicam a quantidade de leis, decretos e resoluções formuladas sobre a educação desse grupo e sobre a garantia dos seus direitos individuais conquistados – pelo menos do ponto de vista legal – arduamente.

Foi um longo percurso até que a educação dessas pessoas perdesse o cunho estritamente assistencialista e o viés clínico-terapêutico, até que o número de iniciativas oficiais na área da Educação Especial sobrepujasse o número das iniciativas particulares, até que os órgãos responsáveis pela Educação Especial fossem estruturados e reestruturados de acordo com as políticas e as necessidades surgidas, até que as ambiguidades e imprecisões encontradas em algumas leis fossem resolvidas, até que pais e entidades que lutam pela educação das crianças com necessidades adquirissem voz mais ativa, até que fossem enfatizados e garantidos nos documentos mais recentes os seus direitos individuais.

Essa conquista gradativa, contínua e árdua tende a ser minimizada quando o percurso percorrido pelos atos legais que dispõem sobre a educação das pessoas com necessidades especiais é esquecido e tem-se a falsa impressão de que ele se deu sem embates nem lutas. Não é isso, no entanto, o que revelam os atos legais ou os marcos históricos referentes ao tema.

Para que não se caia nessa armadilha é que se optou na presente pesquisa por dedicar todo um capítulo aos marcos históricos e aos atos legais que dispõem sobre a educação e os direitos das pessoas com necessidades especiais. Buscou-se para tanto o apoio de autores como Mazzota (2005), Jannuzzi (1992) e Cabral (2010).

Os termos “pessoas com necessidades especiais”, “pessoas com deficiência”, “deficientes”, “excepcionais”, “anormais”, e “mongolóides”, que aparecem como similares nesse trabalho, foram os termos utilizados na redação dos atos legais e pelos autores pesquisados.

Como a pesquisa foi realizada em uma Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo, há um capítulo dedicado à Educação Especial nesse Estado apresentando a legislação estadual sobre a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais e enfatizando a organização e reestruturação dos órgãos responsáveis pela

Educação Especial, como, por exemplo, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP, cujo papel será retomado nos capítulos 2 e 5.

1.1. Alguns marcos históricos

De acordo com Mazzotta (2005) os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes que se concretizaram, de fato, em medidas educacionais tiveram início na Europa, expandindo-se – posteriormente – para outras partes do mundo. Até o final do século XIX a chamada “Educação de Deficientes”, ao contrário do que o termo educação indica, englobava ações que fugiam ao escopo do campo educacional. Assim, termos como “abrigo”, “assistência” e “terapia” encontravam-se sob a égide da Educação de Deficientes.

O autor aponta o trabalho do francês Jean Paul-Bonet, “Redação das Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar”, de 1620, como a primeira obra sobre a educação de deficientes. A primeira instituição especializada na educação de “surdos-mudos” também surgiu na França, fundada pelo abade Charles M. Eppée, em 1770, que, segundo Mazzotta (2005) inventou o “método dos sinais”. Os trabalhos de Eppée influenciaram o inglês Thomas Braidwood e o alemão Samuel Heinecke que fundaram em seus países institutos para a educação dos então chamados “surdos-mudos”.

Ainda na França houve o surgimento de outro instituto, desta vez destinado aos deficientes da visão, o Institute Nationale des Jeunes Aveugles (Instituto Nacional dos Jovens Cegos), fundado por Valentin Haüy em 1784. Foi um estudante deste instituto, Louis Braille que, ao adaptar o código militar de comunicação noturna, deu origem ao código hoje conhecido como sistema braile.

Quanto à educação dos deficientes físicos apenas em 1832 foi fundado, na Alemanha, o primeiro instituto encarregado dessa educação.

Os chamados “deficientes mentais” também começaram a ser atendidos no começo do século XIX quando o médico francês Jean Marc Itard, usando métodos sistematizados, provou que os “deficientes mentais” eram educáveis. Ao trabalho de Itard seguiram-se os de Edward Seguin, Johann J. Guggenbühl, Maria Montessori e Alice Descoedres, entre outros.

A criação desses institutos na Europa abriu caminhos para a criação de escolas e institutos em outras partes do mundo, em especial nos Estados Unidos. A primeira escola pública para surdos foi fundada em 1817 no país. Em 1832 foram fundados o

primeiro asilo para cegos e uma escola para cegos. Cinco anos depois surgiu a primeira escola para cegos subsidiada pelo Estado. Mazzotta (2005) enfatiza esse fato que, “despertou a sociedade para a obrigação do Estado para com a educação dos portadores de deficiência” (p. 23).

Em 1848 os Estados Unidos criaram o primeiro internato público para “deficientes mentais”. A primeira classe para cegos, bem como a primeira escola pública para “crianças aleijadas” surgiram em 1900.

1.2. A educação especial no Brasil

Mazzotta divide a evolução da educação especial no Brasil em dois períodos: o primeiro, de 1854 a 1956, marcado pelas iniciativas oficiais e particulares; e o segundo, de 1957 a 1993, marcado pelas iniciativas oficiais em âmbito nacional.

O primeiro período foi marcado pelo início do atendimento ao deficiente com a fundação por D. Pedro II, em 12 de setembro de 1854, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant) no Rio de Janeiro. Três anos depois foi fundado, também no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, o INES). A assistência aos “deficientes mentais” foi iniciada em 1874, no Hospital Juliano Moreira, de Salvador, Bahia. Jannuzzi (1992) classifica a criação desses institutos como medidas “precárias”, uma vez que eles atendiam apenas uma parcela mínima da população de deficientes.

No entanto, ainda que tivessem um atendimento restrito, foi, de acordo com Mazzotta (2005) e Jannuzzi (1992), a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos que possibilitou a discussão sobre a educação das pessoas com deficiência no 1º Congresso de Instrução Pública ocorrido em 1883 que abordou temas como sugestão de currículo e formação de professores. Embora os temas tratados fossem de caráter pedagógico dois médicos, segundo Jannuzzi (1992), foram os responsáveis por eles. Além da presença no referido congresso, a discussão da educação das pessoas com deficiência também se fez presente em trabalhos científicos e técnicos especialmente nos anos de 1900 e 1915.

O segundo período ressaltado por Mazzotta (2005) na educação especial brasileira foi caracterizado pela preponderância de iniciativas oficiais em detrimento das iniciativas particulares que marcaram o período anterior. De acordo com o autor, o governo federal assumiu atendimento educacional aos então chamados “excepcionais”

com a criação de Campanhas como a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, C.E.S.B., instituída pelo Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957. No ano seguinte, o Decreto nº 44.236 de 1º de agosto instituiu a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão.

Em 1960 o Decreto nº 48.961 de 22 de setembro de 1960 criou a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, a CADEME. A criação dessa campanha foi fruto da influência de movimentos organizados pela sociedade Pestalozzi e pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Além das campanhas fomentadas pelo Governo Federal, o artigo 9º da Lei nº 5.692/71 impulsionou ações no âmbito da educação especial ao estabelecer o oferecimento de tratamento especial aos alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados.

Uma dessas ações foi a solicitação do Ministro da Educação e Cultura (no Parecer nº 848/72, do Conselho Federal de Educação) ao Conselho Federal de Educação de subsídios para a solução dos problemas detectados na educação dos “excepcionais”. Uma carta do Presidente da Federação das APAEs acompanhando o Parecer, ressaltou o caráter de urgência que o assunto assumia. Fazia-se necessário, então, que o governo traçasse políticas e linhas de ação na área da educação especial. O primeiro passo nesse sentido foi dado com a constituição, em maio de 1972, do Grupo Tarefa de Educação Especial. O grupo foi responsável pela elaboração do Projeto Prioritário nº 35 e pela vinda ao Brasil do estadunidense James Gallagher, especialista em educação especial e responsável pelo Relatório de Planejamento para o Grupo-Tarefa de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura do Brasil. O relatório Gallagher integrado aos estudos do Grupo-Tarefa gerou resultados que contribuíram para a criação, em 1973, do Centro Nacional de Educação Especial, CENESP, responsável pelo atendimento aos excepcionais no Brasil.

Ao CENESP foram revertidas as verbas financeiras destinadas à Campanha Nacional de Educação de Cegos e à Campanha de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, que acabaram sendo extintas. O planejamento, a coordenação, a promoção e o desenvolvimento da educação especial ficaram sob a responsabilidade dessa instituição.

Em 1981, a recém-criada Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus, SEPS/MEC, ficou responsável por supervisionar as atividades do CENESP. Em 1986 o CENESP foi

transformado na Secretaria da Educação Especial, SESPE, que teve como única alteração a extinção do Conselho Consultivo. A SESPE foi extinta em 1990 com a reestruturação do Ministério da Educação e a Secretaria Nacional de Educação Básica, a SENEb, passou a responder pela área da educação especial. Em 8 de novembro de 1990 foi incluído como órgão da SENEb o Departamento de Educação Supletiva e Especial, o DESE, ao qual foram vinculados o Instituto Nacional de Educação de Surdos e o Instituto Benjamin Constant. Essa vinculação, segundo Mazzotta (2005) não suprimiu a autonomia dos dois institutos.

Em 1992 a queda do presidente Fernando Collor de Mello tornou necessária uma reorganização dos Ministérios que propiciou, por sua vez, o reaparecimento da Secretaria de Educação Especial, a SEESP, desta vez como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto.

Em relação aos atos legais relativos à Educação Especial, a cronologia listada por Mazzotta (2005) se inicia com a Lei 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Esta lei reafirma o direito dos excepcionais à educação, mas o seu Artigo 88 “A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1996) é tão ambíguo que gera, segundo o autor, três possibilidades de entendimento. Numa das interpretações pode-se entender que para o público da educação especial serão utilizados os mesmos serviços educacionais voltados para a população em geral, havendo ainda a possibilidade de se utilizar serviços educacionais especiais quando a utilização dos serviços educacionais comuns não for possível. Outra interpretação diz respeito ao trecho “sistema geral de educação” e mais especificamente ao vocábulo “geral” que pode ter como sinônimos os termos “genérico” ou “universal”. Se entendido como sinônimo de “genérico”, o sistema educacional assim caracterizado envolveria situações diversas e variabilidade de condições. Se interpretado como sinônimo de universal, poder-se-ia depreender que o sistema de educação assim caracterizado abrangeria os serviços educacionais comuns e os especiais. Numa terceira possibilidade de entendimento é possível pensar que se a educação de excepcionais não estivesse enquadrada no sistema geral de educação, se enquadraria num sistema à margem, o da educação especial.

A imprecisão descrita acima é apontada pelo autor no Artigo 89 da mesma lei. Este Artigo, ao tratar das bolsas de estudo, empréstimos e subvenções dos poderes

públicos a toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação não esclarece em que condição se daria a educação dos excepcionais.

Esta circunstância acarretou, na realidade, uma série de implicações políticas, técnicas e legais, na medida em que quaisquer serviços de atendimento educacional aos excepcionais, mesmo aqueles não incluídos como escolares, uma vez considerados eficientes pelos Conselhos Estaduais de Educação, tornavam-se elegíveis ao tratamento especial, isto é, bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (MAZZOTTA, 2005, p.68-69).

A dubiedade de sentidos se manifesta também no Artigo 9º de outra lei analisada por Mazzotta (2005), a Lei nº 5.692/71- Art. 9º “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”.

São duas as possibilidades de entendimento encontradas nesse Artigo: na primeira, ele contraria o Artigo 88 da Lei 4.024/61, já citado neste trabalho, para o qual a educação de excepcionais, sempre que possível, deve acontecer no sistema geral de educação. Na segunda possibilidade de interpretação, a educação dos excepcionais, desenvolvida por meio de serviços especiais pode também ser desenvolvida no sistema geral de educação. O parecer CFE nº 848/72 esclarece a duplicidade de sentidos confirmando o “tratamento especial” como mais uma medida política educacional.

Na Portaria Interministerial nº 411 de 1977, regulamentada pela Portaria Interministerial nº 186 de 1978 são estabelecidas pelos Ministérios da Educação e Cultura as diretrizes básicas para a ação integrada no atendimento dos excepcionais, bem como a definição da clientela dos serviços especializados de natureza educacional, de competência do MEC por meio do CENESP. A Portaria estabelece ainda a necessidade de um diagnóstico da excepcionalidade para que se dê o encaminhamento e a utilização dos serviços especializados e os estabelecimentos dos sistemas de ensino onde o atendimento educacional especializado será prestado.

Uma vez que a linha adotada pelo MEC se caracterizava como preventiva ou corretiva, Mazzotta (2005) atribui-lhe um posicionamento clínico e/ou terapêutico e afirma que “não há aí uma característica de educação escolar propriamente dita”. (2005, p. 73) Sua análise é reforçada pelo fato de que não há exigência, na Portaria Interministerial nº 186, de um professor especializado para as classes especiais.

Para o autor, os instrumentos legais até então não conseguem responder com clareza, coerência e precisão, sem deixar margem a ambiguidades e incertezas, nem

qual o conceito de educação especial subjaz a eles, nem a quem se destina essa educação. Como resultado, as políticas de serviços voltadas para esse público se alteram de acordo com a interpretação. Mazzotta (2005) vê algum avanço na caracterização das modalidades de atendimento e da clientela da educação especial na Portaria CENESP/MEC nº 69 que define normas para a prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial, mas constata que a substituição da expressão “aluno especial” por “educando com necessidades especiais” não significou, no entanto, uma nova maneira de compreender a clientela da educação especial.

Jannuzzi (1992) ao tecer considerações sobre a terminologia utilizada para as crianças com necessidades educacionais especiais chega a conclusão parecida ao afirmar que a substituição de um termo por outro só amortecia temporariamente o seu caráter pejorativo, pois: “Logo depois a nova palavra já passava a incorporar o conjunto de normas e valores que a sociedade naquele momento histórico atribuía a essas crianças. Qualquer que ela fosse significava sempre a “falta”, a “exclusão”, o “atraso” em alguns atributos humanos considerados importantes na sociedade historicamente situada” (p. 15).

Da Nova Constituição Brasileira, de 5 de outubro de 1988 o autor destaca o Artigo 203 que dispôs sobre a assistência social a quem dela necessitasse, o Artigo 205 que declarou a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, o Artigo 208 que dispôs sobre as garantias que o Estado deve oferecer para cumprir seu dever com a educação e o Artigo 227 que em seu Parágrafo 1º que determinou ao Estado a promoção de programas de prevenção e atendimento destinados aos portadores de deficiência física, sensorial e mental.

O pleno exercício dos direitos básicos das pessoas com deficiência foi assegurado – pelo menos do ponto de vista legal – pela Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, regulamentada pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Essa lei prescreveu ainda, a reestruturação da CORDE (Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), do Ministério da Justiça, atribuindo autonomia financeira e administrativa a esse órgão e destinando-lhe recursos orçamentários específicos. Outra reestruturação prescrita ocorreu na Secretaria da Educação Especial – SESPE do Ministério da Educação que terminou sendo extinta em 1990 quando tanto a educação básica quanto a especial passaram a ser competência da SENEb, a recém-criada Secretaria da Educação Básica.

Do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, estabelecido pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Mazzotta (2005) ressalta o Artigo 11 que garantiu nos seus Parágrafos 1º e 2º o atendimento especializado à criança e ao adolescente portadores de deficiências e o fornecimento gratuito de medicamentos e quaisquer recursos para tratamento, habilitação e reabilitação. Embora o documento estabeleça os direitos e deveres de toda criança, tenha ela deficiência ou não, o autor destaca sua importância para as pessoas com deficiência:

No que se refere à criança e ao adolescente portadores de deficiência, essa legislação significa um importante caminho para o exercício de direitos até então presentes em “declarações” genéricas e abstratas, mas muito poucas vezes praticados, por falta de mecanismos eficazes (MAZZOTTA, 2005, p. 82).

Outro ato legal citado pelo autor foi a edição da Resolução nº 01/91 pelo FNDE (Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação) que condicionou o repasse do salário-educação aos Estados e Municípios à utilização de pelo menos 8% dos recursos educacionais no ensino especial.

Em 1993, por meio do Decreto nº 914, de 6 de setembro, o Governo Federal instituiu a Política Nacional para a Pessoa Portadora de Deficiência. O objetivo do documento era a inclusão da “pessoa portadora de deficiência” em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, à saúde, ao trabalho, à edificação pública, à seguridade social, ao transporte, à habitação, à cultura, ao esporte e ao lazer.

No ano seguinte, a Lei nº 10.098, de 23 de março, dispôs sobre as normas gerais e os critérios básicos para a “supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e comunicação” (BRASIL, 1994, Art. 1º). O objetivo era garantir a acessibilidade das pessoas com deficiência sob a exigência de que construção, ampliação ou reformas de edifícios seguissem as normas técnicas de acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT. A eliminação de barreiras na comunicação e o estabelecimento de mecanismos e alternativas técnicas para tornar os sistemas de comunicação e sinalização acessíveis às pessoas com deficiências sensoriais e com dificuldade de comunicação foram também determinadas pela referida lei em seus artigos 17, 18 e 19. O artigo 18 determinou que o Poder Público “implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldades de comunicação” (BRASIL, 1994).

Em de 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a Lei 9.394 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tida por Mazzotta (2005) como um dos mais importantes instrumentos para a educação brasileira, esta lei, que dedicou um capítulo à Educação Especial, reiterou o preceito da Constituição Federal determinando a educação escolar como dever do Estado a ser cumprido por meio da universalização da educação básica e do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência (sempre que não for possível integrá-los às classes comuns), preferencialmente, na rede regular de ensino, mas não especificou quem são os estudantes com necessidades educacionais especiais.

O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996).

A citada Lei ainda regulamentou a organização da educação nacional assim como a educação escolar e seus níveis, colocou a Educação Especial como modalidade de educação escolar, contemplou a Educação Infantil e dispôs no Capítulo V, Artigo 58, Parágrafo 3º que “A oferta de Educação Especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil” (BRASIL, 1996).

Em 24 de dezembro de 1996 foi anunciada a Lei nº 9.424 que estabeleceu diretrizes para a distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. Sobre a importância do FUNDEF pronuncia-se Carvalho (2009):

Graças ao FUNDEF há, aproximadamente, quatro anos, a escolaridade no ensino fundamental teve um crescimento extraordinário, pois 96% das crianças de sete a 14 anos passaram a estudar, segundo informações do MEC. Trata-se, sem dúvida, de um marco positivo na nossa história de financiamento da educação, um ato político para disciplinar o uso de recursos constitucionais da educação que passam a ser alocados em função do número de alunos das redes de ensino (p. 97).

Com o objetivo de estender os benefícios aos demais níveis da educação básica, a lei que estabeleceu o FUNDEF teve os dispositivos revogados pela Lei 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

A sucessão de leis que versavam sobre as pessoas com deficiência e a necessidade de acompanhar e avaliar a execução de seus conteúdos deu ensejo à criação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE, por meio do Decreto nº 3.076, de 01 de junho de 1999.

Outra deliberação criada para garantir o acesso dos educandos com necessidades educacionais especiais às classes comuns da rede regular de ensino sem serem barrados pelo caráter ambíguo do termo “preferencial”, como consta na LDB, foi a Resolução CNE/CEB nº2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e explicitou no seu Artigo 2º que:

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

Além de definir o espaço em que será feito o atendimento educacional especializado (classes comuns, classes especiais ou escolas especiais) esta Resolução indicou também, no seu Artigo 5º, que educandos podem ser caracterizados como público da educação especial:

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; .

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes

(BRASIL, 2001).

Além de modalidade da educação escolar, como a coloca a Lei nº 9.394/1996, a Resolução nº2, no seu Artigo 3º caracterizou a educação especial como:

um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

Para que objetivo acima descrito fosse alcançado, a Resolução determinou que o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais seja realizado em classes comuns do ensino regular, com professores da classe comum e da educação especial, devidamente capacitados e especializados, que utilizem metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e promovam flexibilizações e adaptações curriculares. Quanto aos serviços de apoio pedagógico especializado, a Resolução determinou sua realização nas classes comuns ou em salas de recursos sob-responsabilidade de um professor especializado em educação especial e com o caráter de complementação ou suplementação curricular. Determinou ainda que esses serviços devem ser previstos e providos pelas escolas da rede regular.

Aos alunos com altas habilidades/superdotação, a Resolução determinou o aprofundamento e enriquecimento curricular tanto em classes comuns, quanto na de recursos ou ainda quaisquer espaços definidos pelos sistemas de ensino.

Coube ainda aos sistemas de ensino, de acordo com o Artigo 13, em ação integrada com os sistemas de saúde, a responsabilidade de “organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio” (BRASIL, 2001).

No ano seguinte à promulgação da Resolução CNE/CEB nº2/2001, foi instituída a Resolução nº 1, de 18 de fevereiro, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Constituída por um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização curricular e institucional dos estabelecimentos de ensino, as Diretrizes estabelecem como princípios norteadores do preparo para o exercício profissional específico: I. “a competência como concepção nuclear na orientação do curso”; II. “a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor” (BRASIL, 2002, Art. 3º, Incisos I e II).

Ainda em 2002 foi promulgada a Lei nº 10.436, de 24 de abril, que dispôs sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, reconhecendo-a como meio legal de comunicação e expressão e prevendo, no Artigo 4º, a inclusão do ensino da Libras nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério. Essa Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que considerou no seu Artigo 2º a pessoa surda como “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais manifestando sua cultura

principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2002), considerando como deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total de 41 decibéis ou mais. O Decreto ainda determinou a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação para o magistério e como disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e enfatizou o papel do profissional intérprete de Libras.

Em 2004, foram promulgados A Resolução nº 1 de 21 de janeiro, a Lei nº 10.845, de 5 de março e o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro.

A Resolução nº 1 de 21 de janeiro de 2004, estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Organização e a Realização de Estágios de Alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos.

A Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004, instituiu o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência com os objetivos de:

- I.garantir a universalização do atendimento especializado de educando portador de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular;
- II.garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2004, Artigo 1º, Incisos I e II).

O Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, propôs as normas para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência e determinou no seu Artigo 62 que os programas e as linhas de pesquisa desenvolvidas com o apoio de organismos públicos de auxílio à pesquisa e de agências de financiamento contemplassem temas voltados para ajudas técnicas, cura, tratamento e prevenção de deficiências ou para o impedimento e a minimização do seu agravamento. O referido Decreto restringiu a definição de “pessoa portadora de deficiência” às condições de deficiência. Sobre essa restrição, Cabral (2010) afirma que “Ainda que haja riscos no processo de classificação das pessoas com deficiência, devemos considerar que quanto mais detalhada e objetiva for uma definição, mais os direitos serão assegurados àqueles que realmente fazem parte deste segmento populacional” (p. 75).

Em 2008 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o objetivo de promover o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e

altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. De acordo com o documento os sistemas de ensino devem garantir para atender às necessidades educacionais especiais:

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, 2008, Capítulo IV).

Sobre o atendimento educacional especializado, o documento reafirmou a função de complementar e/ou suplementar a formação dos alunos e apontou os programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva como atividades de atendimento educacional especializado.

O atendimento educacional especializado – AEE, também foi matéria do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que determinou a prestação de apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios com a finalidade de ampliar a oferta do AEE aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública do ensino regular. O referido Decreto incluiu nova redação ao parágrafo 9º do Decreto 6.253/2007 dispondo o seguinte: “9A – Admitir-se-á a partir de 1º de janeiro de 2010 para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular” (BRASIL, 2008). Esse acréscimo aliado à redação dada pelo Decreto nº 6.278/2007 ao Decreto nº 6.253/2007 é responsável pelo Parecer nº 13, de 3 de julho de 2009, do Conselho Nacional de Educação que aponta, no âmbito do FUNDEB, o cômputo duplo do aluno matriculado na classe comum do ensino regular e no atendimento educacional especializado.

Admitir-se-á a partir de 1º de janeiro de 2008, para efeito da distribuição do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial conveniadas com o poder executivo competente (BRASIL, 2007, Art. 14).

O Parecer foi contestado pela Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – FENAPAES em 2009 e no mesmo ano, a Resolução nº4, de 17 de março, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, incluiu as escolas privadas de educação básica na modalidade especial o que lhes garantiu o direito ao montante do Plano de Dinheiro Direto à Escola – PDDE, calculado de acordo com o número de alunos matriculados nessa modalidade. O artigo 8º dessa Resolução determinou que os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público, com matrícula concomitante no AEE devem ser contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB. O parágrafo único do Parecer, no entanto, condicionou o financiamento da matrícula no atendimento educacional especializado à matrícula no ensino regular da rede pública.

O Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (assinados em Nova York em 30 de março de 2007), convenção esta aprovada pelo Decreto Legislativo nº186, de 9 de julho de 2008.

1.3. A Educação Especial no Estado de São Paulo

Mazzotta (2005) aponta a Lei nº 1.879 de 19 de dezembro de 1917 como o primeiro registro indício de preocupação com o atendimento do aluno com necessidades educacionais especiais no Estado de São Paulo. Até então o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais contava apenas com poucas medidas isoladas. A Lei criava uma “escola de anormais” cujo funcionamento acabou não se concretizando. Apenas em 1930 houve de fato a instalação de uma “escola de anormais” no edifício da Inspeção Médica do Largo do Arouche. A essa escola seguiu-se a instalação no Grupo Escolar do Belém, na Capital, de uma “classe especial de anormais”.

A tomada de decisão política no campo da educação especial, no entanto, aconteceu somente em 1933 com a instituição do Código de Educação do Estado de São Paulo, inspirado, por sua vez, no documento *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova sobre a Reconstrução Educacional do Brasil*, de 1932. Este Código incluiu a educação especializada no contexto da educação geral e definiu nove tipos de escolas especializadas autônomas como modalidade de educação escolar a uma clientela que incluiu os deficientes físicos ou mentais, os doentes contagiosos e os deficientes da fala.

Colocou ainda a educação especializada como alternativa à impossibilidade de instalação de escolas autônomas. Para Mazzotta (2005) o atendimento proposto tanto pela educação especializada quanto pelas classes especiais tinham caráter médico-pedagógico. O autor aponta ainda não haver informações sobre a efetivação das diretrizes e normas propostas pelo Código de Educação, mas ressalta sua importância ao marcar os rumos da educação especial no Estado de São Paulo.

Em 3 de setembro de 1953, a Lei nº 2.287 regulamentou a criação de Classes Braille, destinadas a alunos cegos e “amblíopes” (com visão subnormal) nos cursos pré-primário, primário secundário e de formação profissional em geral. Para que fosse executada essa Lei foi criada outra, a Lei 24.714, de 6 de julho de 1955, autorizando a contratação pela Secretaria de Estado dos Negócios da Educação, sob a forma de convênio, da Fundação para o Livro do Cego no Brasil – FLCB.

O Decreto nº 26.258, de 10 de agosto de 1956, por sua vez, estabeleceu a faixa etária da clientela das Classes Braille e autorizou a instalação de classes noturnas para adolescentes e adultos deficientes visuais.

A Lei nº 5.989, de 20 de dezembro de 1960, aprovou um acordo entre o Governo do Estado de São Paulo e a Fundação para o Livro do Cego no Brasil. Com esse acordo, com duração de 5 anos, a Secretaria da Educação passou a oferecer recursos materiais e financeiros à FLCB. A 26 de dezembro do mesmo ano outra Lei, a Lei nº 5.991 estabeleceu que o ensino de cegos e amblíopes fosse promovido pelo Poder Executivo por meio de cinco modalidades de recursos escolares: Classes Braille, de Conservação da Vista para Amblíopes, de Ajustamento, Classes Especiais e Ensino Itinerante. Os responsáveis pelas regências as cinco modalidades deveriam ser professores especializados pelo Instituto de Educação do Estado.

Em 29 de dezembro de 1958, o Decreto nº 34.380 dispôs sobre a criação, no Departamento de Educação da Secretaria da Educação do Estado, do Serviço de Educação de Surdos-Mudos, cujo objetivo era prestar assistência educacional a todos os deficientes da audição e da fala. Em 1964, junto a esse serviço, foi criado o Setor de Educação e Assistência aos Deficientes Audiovisuais para atender aos alunos com deficiências conjugadas, no caso, audição e visão.

Quanto à educação dos deficientes mentais, teve destaque o Decreto nº 31.136, de 1º de março de 1958 que dispôs sobre a instalação de classes especiais para a educação de crianças deficientes mentais consideradas educáveis. Considerando educável a criança “retardada” que revelasse possibilidades de aprendizagem por meio

de processos educacionais que pudessem torná-la, a seu turno, economicamente útil e socialmente ajustada. Mais tarde, em 1963 foram editados o Decreto nº 41.444, de 17 de janeiro, que criou o Setor Pedagógico Especializado no Ensino de Deficientes Mentais, a Portaria nº 246, de 6 de agosto, que criou o Setor de Educação de Deficientes do Departamento da Educação e a Portaria nº 250, de 7 de agosto, que criou o Setor de Educação de Mongolóides, subordinado ao Departamento de Educação. Em 12 de agosto do mesmo ano, a Portaria nº 255 estabeleceu que as instituições particulares dedicadas ao ensino de deficientes físicos ou mentais estariam sujeitas à registro no Departamento de Educação. Em 9 de dezembro 1964 o Decreto nº 44.183 criou, no Departamento de Educação, o Serviço de Educação e Readaptação de Crianças Mongolóides.

Em 1966 com a preocupação de regulamentar as condições para o cumprimento do artigos 88 e 89 da Lei nº 4.024/61, evitar possíveis divergências entre os setores responsáveis pela educação de deficientes e reunir sob uma única supervisão os esforços, até então isolados, em cada área de deficiência foi instituído pelo Decreto nº 47.186 o Serviço de Educação Especial no Departamento de Educação da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. De acordo com o referido Decreto, quatro áreas de atividade estariam abrangidas pela estrutura básica do Serviço de Educação Especial – SEE: a Educação de Deficientes Auditivos, a Educação de Deficientes Físicos, a Educação de Deficientes Mentais e a Educação de Deficientes Visuais.

Em 1967 ocorreu a promulgação da Constituição do Estado de São Paulo que preceituou, no Parágrafo 2º, a inclusão da educação dos excepcionais do deficiente físico, dos sentidos e da Inteligência no Plano Estadual de Educação.

Duas importantes leis foram promulgadas no ano de 1968: a Lei nº 10.038 de 5 de fevereiro que, ao dispor sobre a organização do sistema de ensino no Estado de São Paulo, reservou um capítulo para a “Educação de Excepcionais” e a Lei nº 10.125 de 4 de junho que instituiu o Código de Educação do Estado de São Paulo. No mesmo ano, a Resolução nº 2.136, de 24 de outubro, instituiu um Grupo de Trabalho como intuito de revisar e reformular, em minuta de anteprojeto de lei, a legislação e regulamentação sobre educação especial. No relatório do referido grupo destacam-se as seguintes propostas: a execução da educação especial na rede escolar comum; uma ação educativa que se estendesse até o ensino médio ou a universidade, em alguns casos; a aceleração para os superdotados dentro do sistema geral de educação; e o recrutamento de professores entre os mestres primários especializados.

Com o subsídio do Grupo de Trabalho foi realizada, por meio do Decreto nº 52.324, de 1º de dezembro de 1969, a reorganização administrativa da Secretaria da Educação e revogado o Decreto nº 4.186/66 dando nova estrutura ao SEE.

A Resolução SE nº 8/71, de 1º de fevereiro de 1971 aprovou o Regimento Interno da Divisão de Orientação Técnica do Departamento de Ensino Básico da CEBN, a apresentou os dispositivos responsáveis pela redefinição da atuação do SEE e pela determinação da atuação de suas quatro equipes técnicas (Equipe Técnica de Estudos Pedagógicos, Equipe Técnica de Estudos Psicológicos, Equipe Técnica de Promoção e Divulgação, Equipe Técnica de Recursos Auxiliares) instituídas pela Resolução SE nº 52, de 20 de agosto de 1970.

A Indicação nº 115/73 foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação com o objetivo de regulamentar a aplicação do Artigo 9º da Lei nº 5.692/71. Acompanhando esta Indicação, a Deliberação CEE nº 13/73 fixou normas gerais para a educação de excepcionais, definindo: as características dos alunos excepcionais, as condições para a classificação de um aluno como excepcional, as diretrizes para a elaboração do currículo de educação especial, a orientação para a elaboração dos regimentos dos estabelecimentos que contemplassem a educação especial e a regência da educação especial por professores habilitados. A citada Deliberação revelou, para Mazzotta (2005), “uma clara opção pelo atendimento integrado no regime comum de ensino, estabelecendo que em regime especial de ensino somente deverão ser atendidos os alunos que não puderem se beneficiar dos recursos integrados (...)”. (MAZZOTTA, 2005, p. 154).

O Decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976, reorganizou a Secretaria de Estado da Educação que passou a ter uma Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP. Caracterizada como órgão técnico normativo, a CENP abrangia dois Serviços de Educação Especial (o Serviço Especial da Divisão de Currículo – SEE/DC e o Serviço Especial da Divisão de Supervisão – SEE/DS), um subordinado à Divisão de Currículo e outro à Divisão de Supervisão. Cada um desses serviços passou a ter, pelo Decreto nº 7.510/76, duas Equipes Técnicas. A Equipe Técnica de Elaboração de Currículos e a Equipe Técnica de Provisão de Recursos ficaram sob a responsabilidade da SEE/DC. Já a SEE/DS se responsabilizou pelas Equipes Técnicas de Orientação e Avaliação. O Decreto definiu também o campo de atuação dos Serviços de Educação Especial, que abarcava entre outras atribuições: a elaboração de modelos de organização curricular adequados aos alunos da educação especial; a formulação dos objetivos da educação

especial; a definição da metodologia apropriada a cada excepcionalidade; a elaboração, avaliação e proposição de guias curriculares e programas de ensino para os diferentes tipos de excepcionalidade; o estabelecimento de diretrizes para a organização e funcionamento das unidades de educação especial; e a avaliação do sistema escolar no campo de ação da educação especial.

As atribuições específicas desses órgãos técnicos não eximiam a Secretaria da Educação das responsabilidades básicas para com a educação especial. Competências e atribuições que dissessem respeito à essa modalidade de educação foram delegadas aos diversos níveis de administração regional. Por isso, além da CENP, órgão normativo, têm responsabilidades específicas para com a educação especial a Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI), a Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP), que são órgãos executivos, as Divisões Regionais de Ensino (DREs) e as Delegacias de Ensino (DEs). A execução da política educacional básica da Secretaria da Educação, a nível regional, estava sob-responsabilidade das DREs, incumbidas, por sua vez, de supervisionar e prestar assistência técnico-administrativa às DEs. As DREs possuíam uma Equipe Técnica de Supervisão Pedagógica integrada por Assistentes Técnicos das várias áreas do ensino responsáveis pelo vínculo entre os Diretores Regionais e os Supervisores de Ensino. As DEs, a seu turno, tinham a responsabilidade de implementar e disseminar as diretrizes e as normas gerais de ação, na educação especial e na educação geral, para a unidades escolares.

Em 1978 foi regulamentada a educação especial em todo o sistema de ensino do Estado. Foram responsáveis por essa regulamentação a resolução SE nº 73, de 23 de junho de 1978, a Deliberação CEE nº 18/78, complementada pela Portaria Conjunta CEI/COGSP/CENP, de 11 de dezembro de 1978 e a Resolução SE nº 73/78. Elas dispunham, respectivamente, sobre a educação de excepcionais nas escolas de 1º e 2º graus; a regulamentação sobre a autorização e o funcionamento de serviços e auxílios educacionais especiais em estabelecimentos municipais e particulares; os critérios para a instalação e funcionamento de classes especiais, salas de recursos, e ensino itinerante nas escolas públicas de 1º e 2º graus; e o ensino de excepcionais em estabelecimentos particulares e municipais. A Resolução SE nº 73/78, que esteve em vigor até 1999, também caracterizou o alunado considerado eletivo para o atendimento especializado.

Essas deliberações e resoluções foram importantes para a consolidação da política educacional na área da educação especial uma vez que “Tais normas não só disciplinam a organização e funcionamento das escolas, mas também corroboram um

posicionamento político face ao atendimento de excepcionais, situando-o claramente como educação escolar” (MAZZOTTA, 2005, p. 159). Também apontada como marca dessa consolidação, está a edição, ainda no ano de 1978, da Resolução SE nº 86 de 9 de agosto que definiu as normas para a realização de convênios entre a Secretaria da Educação e as instituições particulares mantenedoras de serviços gratuitos de educação especial.

Outros atos normativos dirigidos à educação especial foram a criação do Grupo de Trabalho de Educação Especial e do Conselho Estadual para Assuntos da Pessoa Deficiente. O Grupo de Trabalho de Educação Especial – GTESP foi criado por meio da Resolução SE nº 15, de 22 de janeiro de 1982, com as funções tanto de propor medidas e concluir os pedidos de autorização para funcionamento de escolas de educação especial quanto de acompanhar, controlar e avaliar as atividades envolvidas nessas atribuições. O Conselho Estadual para Assuntos da Pessoa Deficiente, criado pelo Decreto nº 23.131, de 19 de dezembro de 1984 tinha como atribuições a implantação e a execução das diretrizes básicas da política estadual voltada para a integração social das pessoas deficientes.

Se os atos citados até aqui significaram um progresso na consolidação da política educacional, houve um que representou um retrocesso: a Resolução nº 247/86, de 30 de setembro de 1986. A referida Resolução revogou a Resolução SE nº 73/78 e definiu as normas para a rede escolar estadual nas quais se traduzia uma opção pelo modelo médico-psicossocial. Mazzotta (2005) ainda acusa a Resolução de descaracterizar as modalidades de atendimento (sala de recursos, classe especial, unidade de ensino itinerante, classe comum) tornando obscuro o seu sentido técnico e legal.

A Resolução SE nº 08/2006 que revogou a Resolução SE nº 95, de 23/11/2000 dispôs sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino. Esse atendimento prevê a implementação, organização dos Serviços de Apoio Pedagógico Especializado – SAPEs. O objetivo do SAPEs é “melhorar a qualidade na oferta da educação especial da rede estadual, mediante uma reorganização que favoreça a adoção de novas metodologias nas classes especiais bem como a inclusão gradativa do alunado em classes comuns do ensino regular”. O Artigo 8º, Parágrafo único da Resolução afirma que os Serviços de Apoio Pedagógico Especializados devem ser estruturados por meio de: sala de recursos específicos, atendimento itinerante e classes especiais.

A Resolução também dispôs sobre os requisitos de formação dos professores da SAPEs, as funções desse professor (além das docentes), e os requisitos para que os SAPEs sejam organizados na unidade escolar (comprovação de demanda avaliada pedagogicamente; professor habilitado ou professor com licenciatura plena em pedagogia e com curso de especialização de no mínimo 360 horas na área de necessidade educacional; espaço físico adequado, não segregado; e parecer favorável da CENP). De acordo com a redação dada pela Resolução SE nº 08/2006, as unidades escolares que não comportarem a existência dos SAPES poderão contar com o atendimento itinerante, realizado por professores especializados alocados em SAPEs da região.

Em 2009, foi editada a Resolução SE nº 38, de 19 de junho de 2009 que dispôs sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais - Libras, nas escolas da rede estadual de ensino para desempenharem a função de professor interlocutor. De acordo com a Resolução, em seu parágrafo 1º, as escolas incluirão esse docente em seu quadro funcional “quando tiverem alunos surdos ou com deficiência auditiva, que não se comunicam oralmente, matriculados em salas de aula comuns do ensino regular” (SÃO PAULO, 2009).

CAPÍTULO 2 – Formação continuada de professores

Após a apresentação do histórico sobre educação especial em geral, no Brasil e no Estado de São Paulo, este capítulo irá tecer considerações sobre a formação dos professores e o papel da formação continuada.

Formação continuada, formação contínua, formação em serviço, aperfeiçoamento, reciclagem, desenvolvimento profissional, treinamento ou capacitação são termos equivalentes, utilizados para se referirem à formação profissional que ocorre após a conclusão do curso de formação inicial. Altenfelder (2005) chama a atenção para o fato de que, embora sejam similares esses termos não são sinônimos e revelam posturas e concepções que, por sua vez, orientam as ações de formação. Assim, os cursos denominados de reciclagem tendem a serem rápidos, descontextualizados e superficiais; os de treinamento podem conceber a educação como processo mecânico; os de aperfeiçoamento, a ideia de que o profissional é imperfeito, inacabado e precisa ser aperfeiçoado; e o termo capacitação pode tanto adquirir um significado positivo quando se refere à habilitação quanto negativo quando associado à ideia de convencimento e persuasão.

Levando-se em consideração o que foi exposto acima, e partindo-se do pressuposto de que a formação inicial não esgota todas as questões referentes à prática profissional, optou-se nessa pesquisa pela utilização do termo formação continuada. A esse termo está subjacente a concepção de formação como um processo contínuo que deve responder, por sua vez, às mudanças na sociedade e no conhecimento, aos desafios dos sistemas de ensino e às dificuldades encontradas pelos professores em sua prática cotidiana.

Cabe considerar ainda que o termo formação continuada está sendo utilizado aqui em seu sentido amplo e genérico que abrange tanto os cursos estruturados e formalizados feitos depois da graduação quanto as atividades que contribuem para o desempenho profissional, como as enumeradas por Gatti (2008):

horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão,

discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (p.57).

A discussão nesse capítulo está centrada, como explicitado acima, em torno da formação continuada de professores e das questões que essa formação suscita. Serão abordados, primeiramente, o contexto geral do qual emergem a propalada necessidade da formação continuada no Brasil e no exterior e as políticas do MEC que se voltam para esse tipo de formação.

A formação continuada voltada para professores ouvintes da rede regular que ensinam português para alunos surdos também será tratada, enfatizando-se as questões específicas que envolvem esse ensino e que deveriam ser abarcadas pelos cursos de formação dirigidos para esses profissionais.

Após o apanhado sobre a política do MEC para a formação de professores no Brasil, serão explicitados alguns documentos legais que dão o tom de como e onde se faz a formação continuada dos professores da rede pública no Estado de São Paulo. A ênfase foi dada à formação descentralizada que é feita nas Diretorias de Ensino, uma vez que a presente pesquisa se centra num desses cursos. Não foram abordados, assim, os cursos de formação continuada oferecidos em parceria com as universidades públicas na modalidade presencial e a distância.

A última parte desse capítulo se volta para a formação continuada e a educação de surdos no contexto específico do Estado de São Paulo.

2.1. Formação continuada no Brasil

Os esforços em legalizar o acesso dos estudantes com necessidades educacionais especiais às classes comuns das escolas públicas surtiram efeitos quantitativos: o censo escolar do Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa (INEP) apontou um aumento de 34,1% no número de matrículas com alunos com necessidades especiais em classes comuns entre 2003 e 2004 (INEP, 2004). Há dois pontos a serem considerados aqui: o primeiro diz respeito ao fato de que, embora tenha havido aumento no número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais, esse aumento não indicou amplo acesso desses alunos à escola regular, pelo contrário: o PNE de 2001 em seu diagnóstico sobre a educação especial faz referências sobre o déficit de vagas, a falta de recursos, a carência de apoios especializados e a distorção na distribuição de

responsabilidades entre escolas públicas e privadas na área da Educação Especial (FERREIRA e FERREIRA, 2007) O segundo ponto diz respeito à baixa qualidade da experiência acadêmica que os alunos da educação especial recebem:

as pesquisas educacionais sobre o que acontece com estes alunos incluídos nas escolas regulares revelam que, em grande parte, estes alunos estão a depender de suas famílias para conseguirem criar as condições necessárias de apoio à educação escolar, e é mais comum os alunos com necessidade especiais viverem no interior da sala de aula uma situação de experiência acadêmica insuficiente ou precária (FERREIRA e FERREIRA, 2007, p. 25).

O pequeno avanço quantitativo na matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais não representou, dessa forma, um avanço qualitativo. Além dos problemas citados, a literatura sobre o tema aponta o despreparo docente como mais um obstáculo para esse avanço:

Estudos realizados nos últimos anos têm apontado que, independente da importância político-filosófica desse modelo e da legislação vigente, inúmeras são as barreiras que impedem que a política de inclusão se torne realidade na prática cotidiana de nossas escolas, sobretudo em países em desenvolvimento como o Brasil. A principal barreira, sem dúvida, é o despreparo dos professores do ensino regular para receber em suas salas de aula, geralmente repletas de alunos com problemas de disciplina e aprendizagem, essa clientela (GLAT, 1988; 2000; BUENO, 1999; GLAT E NOGUEIRA, 2002; GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA E SENNA, 2003 *apud* MACHADO, 2005, p. 30).

O “despreparo do professor” do ensino regular, por sua vez, é apenas uma das consequências das mudanças ocorridas na área da educação - como a já citada democratização do ensino - nas últimas décadas. Esteve (1995) enumera doze indicadores que resumem essas mudanças:

- aumento das exigências em relação ao professor;
- inibição educativa de outros agentes de socialização;
- desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola;
- ruptura do consenso social sobre a educação;
- aumento das contradições no exercício da docência;
- mudança de expectativas em relação ao sistema educativo;
- modificação de apoio da sociedade ao sistema educativo;
- menor valorização social do professor;
- mudança dos conteúdos curriculares;

- escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho;
- mudanças nas relações professor-aluno;
- fragmentação do trabalho do professor.

Para o citado autor o “aumento das exigências em relação ao professor” se deve ao número crescente das responsabilidades atribuídas a esses profissionais, responsabilidades essas que ultrapassam – frequentemente – o domínio cognitivo. O autor ainda aponta que, a despeito dessa demanda, a formação dos professores não passou por nenhuma mudança significativa. O que se viu como agravante da situação descrita foi o também aumento da diversidade de opiniões sobre as competências necessárias para o exercício da profissão docente. Tomem-se, a título de ilustração, as dez novas competências para ensinar propostas por Perrenoud (2000). São elas: organizar e dirigir as situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; trabalhar em equipe; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seus trabalhos; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação contínua. Como exemplo, cita-se a 9ª competência que, para ser efetivada, exige que o professor seja capaz de prevenir a violência dentro e fora da escola, lutar contra preconceitos e discriminações de todo o tipo, participar da criação de regras de disciplina, analisar a relação pedagógica e desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça. As exigências são muitas e elas demandam esforços não apenas do professor, mas de toda a comunidade.

Ao se adotar o pressuposto de que a prevenção da violência fora da escola e a luta contra preconceitos e discriminações deveriam ser um compromisso da sociedade como um todo, e que o desenvolvimento do senso de responsabilidade, de solidariedade e de justiça deveria se iniciar na família, resta saber por que acabaram ficando sob-responsabilidade da escola e mais especificamente do professor. O segundo indicador de Esteve (1995), a “inibição educativa de outros agentes de socialização”, responde a essa pergunta. De acordo com o autor, fatores como a incorporação da mulher no mercado de trabalho e a redução do número de horas de convívio acabaram relegando às escolas e aos seus profissionais a responsabilidade pela transmissão de alguns valores básicos como o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça, por exemplo, que antes eram de obrigação da família transmitir aos seus descendentes.

Além do ensino dos conhecimentos específicos de sua disciplina e da transmissão dos valores descritos acima cabe ainda ao professor modificar o seu papel tradicional integrando os meios de comunicação de massas às suas aulas. Essa é uma exigência do terceiro indicador elencado por Esteve (1995): o “desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola”. Para o autor, não integração das informações geradas por essas fontes exteriores à escola pode ter como consequência o fracasso do professor.

A todas essas mudanças no exercício da docência pode-se acrescentar também a “ruptura do consenso social sobre a educação”. Segundo Esteve (1995) se o objetivo da educação, antes da extensão do ensino às massas, era promover a integração das crianças à cultura dominante, depois que se deu essa extensão o objetivo passou a ser a integração de toda a diversidade multicultural e multilíngue dessas massas a uma escola cuja essência e estrutura, a despeito do aumento de exigências em relação a ela, não sofreram modificações.

Uma das consequências da ruptura do consenso sobre a educação foi o “aumento das contradições do professor no exercício da docência”. Esteve (1995) revela a função seletiva e avaliadora que possui o docente em contraposição com o novo papel de amigo e companheiro dos alunos também exigido dele; relata ainda que a propalada necessidade de estimular a autonomia do aluno se opõe à necessidade de integração social, que nem sempre oferece margem a essa autonomia.

O sexto indicador elencado diz respeito à “mudança das expectativas em relação ao sistema educativo”. O ensino seletivo destinado às elites garantia aos estudantes *status* social e compensações econômicas que o ensino flexível destinado às massas não mais asseguravam. Outros mecanismos de seleção, como a valorização do conhecimento extracurricular, foram criados e o sistema educativo, incapaz de garantir *status* social e econômico, conheceu um processo de desvalorização social.

O resultado do quadro descrito acima foi a “modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo” depois de se constatar que a escola não produzia a igualdade e promoção social e que não poderia ser vista, portanto, como promessa de um futuro melhor. A modificação desse apoio recaiu também sobre o professor que passou a ser visto como responsável direto pelos males do sistema de ensino.

A atribuição das mazelas do sistema de ensino ao professor aliada a uma desvalorização salarial tiveram como consequência a “menor valorização social do professor”. Como o *status* profissional é estabelecido, segundo Esteve (1995), a partir

de critérios econômicos, a desvalorização salarial do professor alterou a maneira pela qual a sociedade caracterizava esse profissional, que passou a ser visto como alguém incapaz de conseguir um emprego melhor.

Outra alteração que teve impacto direto na profissão docente foi a “mudança dos conteúdos curriculares” propiciada pelo avanço das ciências e pela transformação das exigências sociais em relação ao sistema de ensino e às funções do professor. Os resultados - para os docentes - foram insegurança, desconfiança e receio crescentes.

Além das dificuldades apresentadas acima, Esteve ainda menciona outro agravante para esse cenário: a “escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho”. Para o autor, a massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos docentes não foram acompanhados nem da melhoria das condições de trabalho do professor, nem da melhoria dos recursos materiais: “Hoje em dia, o ensino de qualidade é mais fruto do voluntarismo dos professores do que consequência natural de condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas” (ESTEVE, 1995, p. 106).

O penúltimo indicador, o das “mudanças nas relações professor-aluno”, se refere aos novos papéis estabelecidos na relação professor-aluno. As agressões verbais, físicas e psicológicas que eram cometidas por muitos professores contra seus alunos agora têm novos protagonistas e novas vítimas; são os professores quem as recebem de seus alunos.

O último indicador, a “fragmentação do trabalho do professor”, se traduz nas excessivas tarefas a serem atendidas simultaneamente pelo professor. Essas tarefas ultrapassam os limites da aula e da sala de aula:

Para além das aulas, devem desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos e atender os pais, organizar atividades várias, assistir a seminários e reuniões de coordenação, de disciplina ou de ano, porventura mesmo vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas (ESTEVE, 1995, p. 108).

Tal profusão de fatores que influenciam o trabalho docente aliada a indicadores como a insegurança, a desconfiança e o receio dos professores frente às mudanças, o desprestígio social do professor (ESTEVE, 1995), apontam para a necessidade premente de formar o professor para agir nesse novo e imprevisível cenário. Novidades e imprevisibilidades, no entanto, não são privilégio apenas da profissão docente. Schön (2000) defende a ideia de que o conhecimento profissional passa por uma crise de

confiança que ocorre porque as incertezas, a singularidades das situações com as quais os diversos profissionais se deparam e os conflitos de valores a que são submetidos, vão de encontro à ideia pré-estabelecida de há um conhecimento profissional rigoroso capaz de solucionar qualquer problema, independente da complexidade do mesmo. Tal conhecimento profissional rigoroso, por sua vez, baseia-se em uma racionalidade técnica que diz “que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos” (SCHÖN, 2000, p. 15). Dessa forma, na perspectiva da racionalidade técnica para a resolução de um problema instrumental claro, basta a aplicação de teoria e técnicas derivadas de um conhecimento sistemático e científico. O que ocorre, contudo, é que os problemas da prática do mundo real não se apresentam, na maioria das vezes, de forma clara, bem definida. Além disso, sua resolução passa, necessariamente, pelos antecedentes disciplinares, pelos interesses, pelas perspectivas econômicas e políticas do profissional envolvido com o problema. Há casos ainda em que o problema ou a situação problemática não tem precedente; é um caso único e sua resolução depende mais da capacidade do profissional de improvisar e criar estratégias do que da aplicação de teorias e técnicas conhecidas.

Uma médica reconhece um conjunto de sintomas que não consegue associar a nenhuma doença conhecida. Um engenheiro mecânico encontra uma estrutura para a qual ele não pode, com as ferramentas à sua disposição, fazer uma determinada análise. Uma professora de aritmética, ao escutar a pergunta de uma criança, conscientiza-se de um tipo de confusão e, ao mesmo tempo, de um tipo de compreensão intuitiva para a qual ela não tem qualquer resposta disponível. E porque o caso único transcende as categorias da teoria e da técnica existentes, o profissional não pode tratá-lo como um problema instrumental a ser resolvido pela aplicação de uma das regras de seu estoque de conhecimento profissional (SCHÖN, 2000, p. 16-17).

A capacidade de improvisação e a criação de novas estratégias, no entanto, parece não fazer parte das escolas profissionais da universidade moderna dedicada à pesquisa. Seu currículo normativo “ainda incorpora a ideia de que a competência prática torna-se profissional quando seu instrumental de solução de problemas é baseado no conhecimento sistemático, de preferência científico” (SCHÖN, 2000, p. 19). Seguindo os preceitos da racionalidade técnica, o currículo normativo dessas escolas profissionais obedece à seguinte sequência: ciência básica relevante, ciência aplicada relevante e espaço de ensino prático. Essa ênfase no conhecimento científico torna ineficazes os currículos de formação de profissionais à medida que eles não dão conta de preparar,

como visto acima, os estudantes para atuar de forma competente em situações problemáticas e imprevistas da prática cotidiana. A ineficácia dos currículos de formação profissional tem como consequência, segundo Schön (2000) uma crise de confiança na educação profissional.

Ao lado do discurso das crises de confiança no conhecimento e na educação profissional apontado por Schön (2000), que afetam todas as profissões e escolas de educação profissional de diferentes países, há, nos países ditos “em desenvolvimento”, outros discursos em voga, como o da necessidade de modernização do Estado. A ele subjazem as ideias de que é necessário produzir um novo tipo de cidadão, apto para agir e contribuir diante dos avanços crescentes de uma sociedade cada vez mais informatizada; e de que a educação é capaz de contribuir para o progresso social e econômico, na medida em que é capaz de “produzir” esse novo tipo de cidadão (NUNES, 2000).

A crise na educação profissional, de uma forma geral e na educação profissional do professor, mais especificamente, foi corroborada pela constatação de que grandes parcelas da população apresentavam desempenho escolar precário. Se a ideia era formar um cidadão com capacidade de agir num contexto complexo e informatizado, esse desempenho significava um impedimento à efetivação do discurso de modernização. Esse impedimento ao lado das pressões do mundo do trabalho por um novo perfil de trabalhador impulsionou, na década de 1990, tanto o desenvolvimento de estudos quanto a definição de políticas públicas e ações políticas nas áreas do currículo e da formação de professores. Impulsionou ainda a criação do discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação profissional, ambos defendidos e enfatizados nos seguintes documentos do Banco Mundial: o documento do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL, 2004); a *Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação* e o texto *Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior* (UNESCO, 1998); a *Declaração de princípios* da Cúpula das Américas (2001); e os documentos do Fórum Mundial de Educação (Dacar, 2000). “Em todos esses documentos, menos ou mais claramente, está presente a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a ‘nova’ economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso” (GATTI, 2008, p.62). A questão que se fazia então era “Como prepará-los?”.

Gatti (2008), ao analisar o crescimento do número de iniciativas denominadas de educação continuada, responde a essa pergunta. A discussão em âmbito internacional indica a educação continuada como fator de aprofundamento, aprimoramento ou atualização profissional necessário para atender algumas das mudanças pelas quais a educação tem passado. De acordo com a autora, no Brasil não é exatamente esse o papel que a educação continuada cumpre: no caso brasileiro, a formação inicial, precária em muitos casos, atribuiu aos programas de educação continuada o caráter de programas compensatórios que têm como objetivo suprir as lacunas deixadas pela má-formação inicial.

Nunes (2000) analisando os discursos teóricos sobre o investimento na formação continuada de professores identificou três lógicas que se articulam e os constituem: a lógica acadêmica, que centra sua análise nas questões formativas, profissionais, pedagógicas e escolares que afetam o trabalho do professor; a lógica do mundo do trabalho para a qual são as alterações tecnológicas, gerenciais e informacionais que dão o formato dos programas de educação continuada; e a lógica economicista, representada pelo Banco Mundial, cujas recomendações em matéria educacional, orientadas pela relação custo-benefício e taxa de retorno, se traduzem na preferência pelo investimento na capacitação em serviço realizada na modalidade educação a distância.

Essas recomendações do BM em priorizar o investimento na capacitação em serviço, ensino à distância e conhecimento da matéria em detrimento do investimento na formação inicial, ensino presencial e conhecimento pedagógico respectivamente têm orientado a definição de políticas públicas para a formação de professores nos países ditos em desenvolvimento, aí inserido o Brasil (NUNES, 2000, p. 29 – 30).

Para que se compreenda como essas recomendações se fazem presentes nas políticas públicas formuladas sobre a educação no Brasil, Nunes (2000) lista quatro documentos cujo conjunto expressa a posição do Ministério da Educação e do Desporto – MEC, a respeito da formação de professores no Brasil. São eles: o Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003, o Plano de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, a Lei 9.394/1996 e o Plano Nacional de Educação do Governo Federal. A esses documentos pode-se juntar a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, o Decreto nº 5.800/06, que criou a Universidade Aberta do Brasil - UAB, e instituiu nos programas de formação de professores a distância e a Lei nº 11.502/2007 que modificou as atribuições da CAPES atribuindo-lhe

as funções de induzir e fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério.

O primeiro documento mencionado por Nunes (2000) é o Plano Decenal de Educação para Todos que seguiu as prescrições da Conferência de Jomtien (Tailândia, 1990), organizada dentro do Movimento Educação para Todos. Esse movimento refletia as preocupações dos organismos internacionais com os baixos índices de qualidade e produção constatados nos setores de economia e educação de vários países. Os objetivos da Conferência eram verificar as medidas tomadas por cada país no âmbito educacional e incentivar os países participantes a elaborarem seus Planos Decenais de Educação para Todos contemplando as diretrizes e metas explicitadas na Conferência. Assim, o Brasil, signatário dos documentos assinados na Conferência de Jomtien traçou o Plano Decenal de Educação para Todos para a década de 1993-2003.

Dividido em quatro partes, o referido Plano diagnostica e analisa a realidade brasileira, traça linhas de ação e medidas para a reconstrução do sistema nacional de educação básica no país. Ao diagnosticar a qualidade do trabalho do professor atribuiu a sua formação – tanto inicial quanto contínua – o fracasso por não serem instituídas, dentro das escolas, estratégias eficazes de ensino. O aperfeiçoamento do sistema de formação e capacitação dos professores foi posto como obstáculo a se enfrentar, acrescido do melhoramento das condições de trabalho e estabelecimento de uma remuneração justa. Nas suas “Linhas de ação estratégicas” o Plano previa que as ações voltadas para a reestruturação dos processos de formação inicial e continuadas fossem intensificadas e abrangessem a revisão dos currículos dos cursos médios e superiores do magistério e dos programas de capacitação dos profissionais em exercício, estendendo-se a todas as categorias, inclusive a dos dirigentes escolares.

O quadro descrito pelo Plano Decenal de Educação para Todos favoreceu a instituição, em 1994, do Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação. Tendo como signatários o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Secretários da Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação O pacto estabelece basicamente em suas linhas de ação: a formação de docentes, para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, progressivamente em nível superior; a revisão dos programas de licenciatura que formam os docentes das séries finais do ensino fundamental; a reorganização dos sistemas de formação de professor em nível médio; a reorientação

dos programas de pós-graduação para o magistério; a reestruturação e sistematização dos programas de educação continuada; e o aproveitamento das novas tecnologias e de diversas modalidades de educação a distância. O pacto serviu como referência para a elaboração do Plano de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – PDEFVM, que resultou, por sua vez, na promulgação da Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o FUNDEF (NUNES, 2000).

O PDEFVM colocava como objetivo a melhoria da qualidade do ensino fundamental, por meio do tratamento de três questões básicas: a redistribuição dos recursos salário-educação, o estabelecimento de programas sociais, o estímulo e financiamento de programas de formação continuada de professores. Em relação a esse último item, o MEC propõe como diretrizes básicas para o sistema de formação de professores a preparação e a oferta de cursos de formação docente a distância, o estímulo às universidades federais, a promoção de um amplo debate em âmbito nacional sobre a necessidade de reformulação e revitalização dos cursos de licenciatura. Nunes (2000) identifica nessas medidas a lógica da racionalidade financeira, e sua relação custo/benefício, na medida em que elas encontram na educação a distância e no investimento em formação continuada um meio de atingir o maior número de professores no menor espaço de tempo possível.

Outro documento que expressa a posição do MEC sobre a formação inicial e continuada dos professores é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº 9.394/96, que dispôs em seus artigos e títulos, descritos abaixo, programas de formação continuada de professores, desenvolvimento de estratégias de formação continuada tanto no ambiente de trabalho quanto em instituições especializadas e/ou a distância, cursos de aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado, com licenciamento periódico remunerado, período reservado a estudos, professores com especialização adequada para o atendimento especializado e capacitação para os professores do ensino regular que tenham em suas classes alunos com necessidades educacionais especiais.

Art. 40 – A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 44, inciso IV – de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino.

Art. 59, inciso III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns.

Art. 63, inciso III – Programas de educação continuada para os profissionais de educação de diversos níveis.

Art. 67, inciso II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

Art. 67, inciso V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Art. 87, inciso III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação a distância (BRASIL, 1996).

O último documento citado por Nunes (2000) foi o Plano Nacional de Educação – PNE, instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. O documento apresenta como objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Das cinco prioridades listadas no Plano, uma diz respeito à valorização dos profissionais da educação, com ênfase à “particular” atenção a ser oferecida à formação inicial e continuada, em especial dos professores. A garantia das condições de trabalho - que incluem tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, piso salarial e carreira de magistério - é colocada como parte integrante dessa valorização. A questão da valorização aparece novamente na parte IV- Magistério da educação Básica, item Formação dos professores e valorização do magistério, subitem Diagnóstico e Diretrizes. No Diagnóstico a formação inicial é apontada como ineficaz para produzir melhoria na qualidade de ensino porque, embora as instituições de ensino se esforcem, “muitos professores se deparam com uma realidade muitas vezes desanimadora”. No subitem denominado Diretrizes há a retomada do discurso mencionado acima sobre a formação inicial, seguida da constatação de que isso representa um entrave para o desenvolvimento do país. Coloca-se a qualificação do pessoal docente como um dos maiores desafios do PNE e a implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação como condição para a melhoria da qualidade do ensino e para o desenvolvimento do país. Sobre a formação inicial, o Plano menciona a necessidade de superar a dicotomia entre teoria e prática, e a separação entre a formação pedagógica e a formação no campo dos

conhecimentos específicos. A ênfase, no entanto, recai sobre a formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação, vista como capaz de atender a exigência dos conhecimentos amplos e profundos da sociedade moderna. Além de ressaltar a importância da formação permanente, o PNE atrela a melhoria da qualidade da educação à valorização do magistério, que – por sua vez – implica nos seguintes requisitos:

uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem; um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo; jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula; salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação; compromisso social e político do magistério (BRASIL, 2001).

De acordo como PNE, os quatro primeiros requisitos devem ser supridos pelos sistemas de ensino e garantidos pelo Poder Público, ficando o último sob responsabilidade do professor. Deduz-se daí que de muito pouco adianta ao professor ser comprometido social e politicamente se os sistemas de ensino e o Poder Público não garantirem as condições adequadas para o desenvolvimento de seu trabalho.

Feitos os esclarecimentos, o plano estabelece as seguintes diretrizes para a formação dos profissionais da educação e sua valorização:

Os cursos de formação deverão obedecer, em quaisquer de seus níveis e modalidades, aos seguintes princípios:

- a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- b) ampla formação cultural;
- c) atividade docente como foco formativo;
- d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;
- e) pesquisa como princípio formativo;
- f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
- h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;
- i) trabalho coletivo interdisciplinar;
- j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e
- l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

O PNE coloca como responsabilidade das instituições de ensino superior a formação inicial dos profissionais da educação básica. Nessas instituições, as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário. Em relação à formação continuada dos profissionais da educação pública o documento diz que ela deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, como ação permanente e deve buscar a parceria com universidades e instituições de ensino superior. Pode ser feita na modalidade de educação a distância, e nesse caso, sua realização incluirá sempre uma parte presencial. Como finalidades da formação continuada, o plano aponta a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político.

Como afirmado anteriormente, os documentos arrolados neste trabalho mostram qual o posicionamento do MEC sobre a formação de professores e, mais especificamente, sobre a formação continuada de professores. Esta política consiste, resumidamente, em revisar/reestruturar/revitalizar a formação inicial, priorizar os programas de capacitação em serviço de preferência na modalidade EAD (educação a distância) e promover a valorização do professor. A política foi articulada a partir de dois pontos: o princípio de que a educação está estritamente relacionada ao desenvolvimento do país e à formação de um novo cidadão capaz de lidar com os avanços do conhecimento; e a constatação de que os cursos de formação inicial são incompletos, deficientes e de que a formação continuada é capaz de suprir as lacunas deixadas pela formação inicial.

Para Oliveira-Formosinho (2002, apud MORETO 2009, p. 56) conceber a formação continuada como meio de suprir, compensar a formação inicial é concebê-la como um modelo com base no déficit e os professores como portadores de deficiências no que diz respeito a conhecimentos e competências. Considerados como deficientes esses profissionais não são consultados sobre as suas necessidades de trabalho e são os administradores que decidem o que e como os déficits serão sanados, baseando-se mais na relação custo-benefício do que em reais necessidades. Ocorre todo um quadro marcado por contradições: ao lado do discurso da valorização do professor, há uma desvalorização do seu saber e da sua fala; ao lado da importância atribuída à formação docente (inicial e continuada), há o rebaixamento (FREITAS, 2003) da formação inicial docente, considerada ineficaz, acentuado pela flexibilização desta e pelo número

crecente de programas de complementação pedagógica (FREITAS, 2007) e uma desarticulação entre a formação inicial e a permanente.

A Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica contribui para que o quadro de desvalorização da formação inicial e, conseqüentemente, desvalorização profissional se mantenha à medida em que prioriza o conceito de competências, e não o conhecimento, como norteador para a formação dos professores, e reduz os conhecimentos necessários para o trabalho docente a um caráter pragmático. (LAGE e SOUZA, 2010). Para Veiga (2002, apud LAGE e SOUZA, 2010), essa concepção de formação que se volta para o desenvolvimento/treinamento de competências se contrapõe a uma formação mais sólida, reduzindo-se, portanto, a uma formação técnica.

De acordo com Freitas (2007) o desenvolvimento de competências como eixo norteador para a formação de professores e a redução do espaço dado aos fundamentos epistemológicos e científicos também podem manifestar-se nas licenciaturas feitas em programas de educação a distância, como no caso da Universidade Aberta do Brasil – UAB, criada pelo Decreto nº 5.800/2006 com o objetivo de garantir a expansão de cursos de educação superior públicos a distância e oferecer cursos de licenciatura e de formação continuada a profissionais da educação básica. Ao invés de utilizarem as novas tecnologias como instrumentos para a ampliação da vivência democrática e promoverem a apropriação de suas novas linguagens, a maioria dos cursos de formação a distância no Brasil lançam mão dos recursos tecnológicos com forma de baratear e aligeirar a formação. “Por isso mesmo, tende a ser pensada mais como uma política compensatória, que visa a suprir a ausência de oferta de cursos regulares a uma determinada clientela, sendo dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior” (FREITAS, 2007, p. 1214).

2.2. Formação continuada e educação de surdos

A formação continuada é uma exigência quando se propõe qualquer melhoria na educação. Em se tratando do processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais, por exemplo, os estudos que investigam tanto a atuação de professores quanto o processo de implementação de novas diretrizes, apontam para a necessidade da

formação continuada para efetivar esse processo (CASTRO, 1997; CARNEIRO, 1999; MAGALHÃES, 1999; CAPELLINI; MENDES, 2004).

Castro (1997), investigando o processo de implantação de uma proposta de educação especial na rede municipal de Natal (RN), verificou na fala das professoras entrevistadas a importância da capacitação em serviço como uma das condições para o desenvolvimento do trabalho, nas escolas regulares, com alunos com necessidades educacionais especiais. As pesquisas de Carneiro (1999) e Magalhães (1999) também destacaram essa importância nas falas de professores e diretores.

A necessidade da formação continuada, especialmente no âmbito da inclusão, não é uma prerrogativa brasileira. Peterson (2006) analisando os programas de inclusão no estado do Arizona (EUA) descreve a indispensabilidade da capacitação de professores tanto para a área da educação geral quanto para a educação especial.

Adicionalmente, a ênfase na inclusão de alunos com deficiência nas classes da educação geral, de acordo com a legislação de 1997 (IDEA, 1997), indica que os professores da educação geral têm maior necessidade de receber capacitação em serviço sobre métodos e técnicas colaborativas sobre como trabalhar com alunos com deficiência (PETERSON, 2006, p.06).

No caso específico de professores que ensinam a alunos surdos, a presença de ações efetivas de formação continuada não são menores. Estudos conduzidos por Oliveira (2009) nos anos de 2001 e 2003, que analisaram a fala de professores ouvintes de alunos surdos matriculados no ensino regular, demonstraram as dificuldades, os dilemas e a sensação de desamparo pelos quais passam esses profissionais ao se depararem com situações que fogem daquilo que lhes é habitual. Para a autora, há um prejuízo considerável na qualidade do ensino ministrado a surdos e ouvintes quando o professor não possui acompanhamento pedagógico que o ajude na solução dos seus dilemas e contribua para a revelação de possíveis estratégias pedagógicas e métodos inapropriados ou inúteis.

Os resultados dessa análise apontam para a necessidade de reflexão e reformulação das políticas de formação de professores na área da educação especial e da educação regular, chamando a atenção para a relevância da formação continuada, envolvendo apoio pedagógico escolar em uma ação coletiva, reflexiva e dialógica, uma vez que as estratégias de pensamento e de ação do professor que leciona para aluno surdo em sala de aula regular, ficam fortemente prejudicadas pela dificuldade destes perceberem que as suas estratégias e ações estão carregadas de crenças, por vezes inadequadas (OLIVEIRA, 2009, p.15).

A base legal para a formação continuada de professores na área da educação especial está garantida pelo Decreto nº 3.298/1999 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e pela Resolução CNE/CEB nº 17/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O primeiro documento o faz ao mencionar quais são os órgãos responsáveis pela formação de recursos humanos para o atendimento dos alunos com necessidades especiais e que esses órgãos devem garantir “Formação e qualificação de professores de nível médio e superior para a educação especial, de técnicos de nível médio e superior especializados na habilitação e reabilitação, e de instrutores e professores para a formação profissional”. (BRASIL, 1999) O segundo, ao afirmar em seu Artigo 18 que o professor que leciona para alunos com necessidades educacionais especiais deve ser capacitado e especializado com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (em nível médio), e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, (em nível superior).

No entanto, ainda que fossem cumpridos os preceitos expressos nas leis, resoluções e decretos sobre a formação de professores na área da educação especial, o resultado dessa formação poderia ser insatisfatório caso não fossem consideradas, nos cursos de formação, as características particulares do aluno surdo e garantidas pelos sistemas de ensino as condições físicas e materiais de trabalho para o professor. Em relação às especificidades do aluno surdo, de acordo com Bevilacqua e Formigoni citados por Leão (2004) os professores deveriam receber orientações como: “O que é deficiência auditiva; Grau de deficiência auditiva do aluno e o que representa para seu desenvolvimento de linguagem e aprendizado; Dispositivos de amplificação sonora; Localização da criança na classe, considerando o efeito de reverberação, iluminação e ruído externo; Estratégias terapêuticas”. (p.36)

Além dessas orientações seria necessário que professor conhecesse as abordagens de ensino utilizadas da educação de surdos; o reconhecimento oficial da Libras como língua e como a primeira língua dos surdos e o significado disso para os surdos. “Será necessário que os profissionais entendam o significado dessa língua para os surdos, assim como conceitos como cultura e comunidade surda. Apenas a compreensão desses aspectos possibilitará uma atuação que contemple a singularidade dos sujeitos surdos” (MOURA, 2008, p.192).

As diferenças nas modalidades da língua brasileira de sinais – Libras (modalidade espaço-visual) e na língua portuguesa (modalidade oral-auditiva) no processo educacional; e as diferenças, dificuldades e facilidades na apropriação da língua portuguesa como segunda língua por surdos usuários e não usuários (ou que estão aprendendo concomitantemente o português e a Libras) de Libras e as adequações curriculares são outros pontos que devem ser considerados. Lacerda (2006) ainda menciona a questão da desigualdade linguística do aluno surdo uma vez que ele não compartilha uma língua com colegas e professores e não tem garantia de acesso aos conhecimentos trabalhados.

Outro ponto que merece ser enfatizado nos curso de formação continuada, especialmente aqueles voltados para professores que ensinam a língua portuguesa para alunos surdos, é a constatação de que grande parte desses alunos não chega às escolas dominando a Libras como adverte Araújo e Lacerda (2008):

Mas, apesar da importância de favorecer e iniciar o desenvolvimento da língua de sinais a partir do diagnóstico, grande parte dos surdos é exposta inicialmente apenas à linguagem oral, acarretando um relevante atraso de linguagem e conseqüente prejuízo no processo de significação. É neste contexto, com dificuldades para o desenvolvimento de uma língua oral, apoiada em aspectos oral-auditivos (língua dos pais ouvintes), e sem uma língua estruturada, apoiada em aspectos viso-espaciais (língua da comunidade surda) que a criança surda chega, frequentemente, à escola, convidada a constituir-se leitora/escritora de uma língua que não domina (p.428).

Essa ausência de bases linguísticas tem reflexo negativo tanto na leitura quanto nas construções textuais desses alunos. Em relação à leitura, os alunos surdos desenvolvem habilidades de codificação e decodificação, mas geralmente apresentam dificuldades para atribuírem sentido ao que leem justamente porque estacionam nessas habilidades. O pouco conhecimento do português ao lado de uma prática pedagógica baseada em determinadas concepções de leitura e escrita são responsáveis por esse quadro (PEREIRA e KARNOPP, 2004). Para que fique claro quão grave ele é basta dizer que um leitor considerado proficiente é aquele que domina as três capacidades de leitura que permeiam as diversas práticas letradas. São elas: as capacidades de decodificação, as capacidades de compreensão e as capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto. As primeiras exigem conhecimentos como a compreensão das diferenças entre a escrita e outras formas gráficas, o domínio das convenções gráficas, o conhecimento do alfabeto, a decodificação de palavras e textos escritos, o

reconhecimento global das palavras durante a leitura e o desenvolvimento da fluência e da rapidez de leitura. As segundas capacidades envolvem estratégias de ativação de conhecimento de mundo, antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos, checagem de hipóteses, localização e comparação de informações, generalização, produção de inferências locais e globais. As capacidades de apreciação e réplica do leitor se centram na interpretação e na interação com o texto e podem ser resumidas em: recuperação do contexto de produção, definição de finalidade e metas de leitura, percepção de relações de intertextualidade, percepções de relações de interdiscursividade, percepção de outras linguagens, elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas, elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos (ROJO, 2004).

Os problemas detectados na produção escrita não são menores ou menos preocupantes. Analisando a produção textual de crianças surdas em período de alfabetização Gesueli (1998) encontrou as seguintes características: sequência de palavras na frase em discordância com a ordem convencional da língua portuguesa (sujeito + verbo + complemento), predomínio de nomes nos enunciados e uso de nomes no lugar de verbos. Góes (2002) detectou desvios mesmo em textos produzidos por usuários da Libras expostos a anos de escolaridade. Esses desvios são: “uso inadequado ou omissão de preposições; terminação verbal não correspondente à pessoa do verbo; inconsistência de tempo e modo verbal (...) flexão inadequada de gênero em adjetivos e artigos, uso incorreto do pronome pessoal do caso oblíquo etc”. (p.4) A autora também encontrou problemas como a referencialidade ambígua (um termo pode fazer referência a duas palavras no mesmo enunciado deixando seu sentido confuso), a escolha lexical indevida (utilização de palavras fora do seu sentido convencional; criação de palavras), a ordenação não convencional dos constituintes do enunciado (colocar na oração primeiro o complemento depois o sujeito, por exemplo), a omissão dos constituintes necessários à construção do sentido e o sentido indefinido (a maneira como os constituintes foram articulados não permitem uma interpretação plena) (Góes, 2002).

No Brasil, as dificuldades de leitura e de produção escrita não são exclusivas dos surdos, mas um fenômeno comum a grande número de alunos do ensino regular, com ou sem necessidades educacionais especiais. Para alguns autores, como Geraldi (2006) elas fazem parte da chamada “crise do sistema escolar brasileiro”.

No inventário das deficiências que podem ser apontadas como resultados do que já nos habituamos a chamar de “crise do sistema educacional brasileiro”,

ocupa lugar privilegiado baixo nível de desempenho linguístico demonstrado por estudantes na utilização da língua, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita (p. 39).

Para outros, como Ferreira e Ferreira (2007) elas traduzem o “fenômeno do fracasso escolar” do qual são vítimas tantos os alunos “tradicionais” quanto aqueles com necessidades educacionais especiais, com o agravante de que a esses últimos a escola costuma negar o seu reconhecimento como alunos e, conseqüentemente, a construção de um processo educativo que seja eficiente e que contemple as suas especificidades.

Os estudos sobre a realidade social da escola evidenciam que ela ainda não conseguiu equacionar um dos seus mais sérios problemas, conhecido como o fenômeno do fracasso escolar. Pesquisadores como Plank (2001) e Ferraro (1999) apontam para o fato de que, ao longo das últimas décadas, foram geradas políticas e programas de efeitos pouco alentadores quanto às mudanças pretendidas para acabar com o fracasso escolar de um número significativo de alunos da escola pública. Temos ainda hoje uma escola regular que não sabe bem como ensinar seus alunos “tradicionais”. Assim, vivemos um momento na educação em que coexistem a incapacidade da escola para ensinar todos os seus alunos e a presença de fato de alunos com deficiência que são estranhos para ela. Tão estranhos que ela parece resistir em reconhecê-los como seus alunos, em desenvolver sua formação, em reconhecer um processo educativo relevante para eles. Parece prevalecer no conjunto da cultura escolar a concepção de que o lugar da pessoa com deficiência é fora da escola regular (p. 37).

Embora os problemas mencionados nos textos de alunos surdos possuam uma “explicação lógica, científica, linguística, histórica, psicológica, sociológica” (KARNOPP, 2002, p. 57) sendo que uma dessas explicações diz respeito à qualidade das experiências escolares que são oferecidas aos surdos (GÓES, 2002), as pesquisas apontam que os professores de português tendem a ver essas construções como “erradas” ou como “não-textos” (KARNOPP, 2002, p.56) e constroem uma representação do aluno surdo como “deficiente linguisticamente” e, portanto, incapaz de compreender o que lê e de expressar com clareza uma ideia por escrito” (PEREIRA e KARNOPP, 2004, p.37). Segundo Silva e Pereira (2003) mesmo quando os professores consideram os alunos surdos inteligentes e com potencial para aprender, costumam tratá-los como se tivessem muita dificuldade para acompanhar o processo escolar. Uma das conseqüências desse tratamento, no caso da leitura, é o oferecimento pelo professor de um material empobrecido que gera, no aluno surdo, cada vez mais dificuldade e desinteresse.

A atribuição de material empobrecido para os alunos surdos lerem decorre, a meu ver, da imagem que o professor tem do seu aluno. Muitos professores resistem ou mesmo se negam a dar livros para que os alunos surdos leiam, afirmando que estes têm muita dificuldade e que não gostam de ler. Por outro lado, por não terem acesso a materiais escritos ricos e diversificados, os alunos surdos vão tendo cada vez mais dificuldade para ler e se tornam completamente desinteressados pela leitura. Consequentemente, não gostam de escrever e muitos se sentem incapacitados para fazê-lo (PEREIRA, 2005, p. 63).

As constatações acima levam a outro ponto que deve ser abordado em cursos destinados a professores de alunos surdos matriculados no ensino regular sob o risco de que se não for devidamente tratado pode resultar num empecilho ao estabelecimento de práticas eficazes repensadas sob a ótica da educação inclusiva. Oliveira (2009) constatou que, embora a formação continuada se mostre necessária, pesquisas recentes que investigaram os resultados de cursos de formação continuada nos processos de ensino de professores de surdos têm apontado que “pouco ou nenhuma mudança se efetivou em seu processo de ensino às pessoas surdas em ambiente escolar inclusivo e que são as suas crenças a respeito desses alunos, muito mais que a formação recebida, que conduzem a sua prática pedagógica” (OLIVEIRA, 2009, p.40). Por esse motivo, “As pesquisas metodológicas sobre ensino-aprendizagem passaram a considerar as crenças e as expectativas dos professores como sendo aspectos que podem afetar o desempenho e o rendimento dos alunos” (LEÃO, 2004, p. 39).

Além de todas essas questões há outra ainda não abordada e também de extrema importância que deve ser tratada nos cursos de formação continuada. Trata-se da concepção de linguagem adotada – consciente ou inconscientemente - pelo professor de língua portuguesa que influenciará a aprendizagem dos alunos. Três concepções distintas de linguagem têm permeado o ensino de língua portuguesa: linguagem como expressão do pensamento; linguagem como instrumento de comunicação; linguagem como instrumento de interação. Segundo Geraldi (2006, p. 41), “essas três concepções correspondem às três grandes correntes dos estudos linguísticos: a gramática tradicional; o estruturalismo e o transformacionismo; a linguística da enunciação”. Nas duas primeiras concepções, a língua é um sistema, já pronto, do qual o indivíduo se apropria. O ensino neste caso é normativo, e prioriza a análise da língua e da gramática. Na terceira concepção, a língua “é vista como o lugar de interação humana”

(GERALDI, 2006, p. 41) e o seu ensino assume um caráter procedimental que enfatiza a leitura, a redação e a situação de produção de texto.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa assumem, como ideal para o ensino da língua portuguesa, a terceira concepção de linguagem e de língua:

de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Dessa forma, se produz linguagem tanto numa conversa de bar, entre amigos, quanto ao escrever uma lista de compras, ou redigir uma carta – diferentes práticas sociais das quais se pode participar (BRASIL, 2001, p. 23-24).

Dessa perspectiva, a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 2001, p. 24).

A linguagem, por realizar-se na interação verbal dos interlocutores, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção. É no interior do funcionamento da linguagem que é possível compreender o modo desse funcionamento. Produzindo linguagem, aprende-se linguagem. (BRASIL, 2001, p. 25).

De acordo com os PCNs “Produzir linguagem significa produzir discursos” (BRASIL, 2001, p. 25) que se manifestam por meio de textos. Assim, se a linguagem é o lugar da interação humana, se por meio dela se aprende linguagem, se estabelecem relações, se constituem sujeitos, o que a escola deve priorizar são as habilidades de uso da língua nas mais diversas situações de interação. Nessa concepção de linguagem o sujeito é um produtor interlocutivo de discursos.

Ao lado dessa concepção de linguagem, o ensino de língua portuguesa recebeu influências da concepção construtivista de educação que enfatiza o conhecimento prévio do aluno como ponto de partida para o ensino.

Os PCNs foram importantes para uma reformulação no ensino de língua portuguesa, pois “Com base neles, ocorrem mudanças curriculares nos cursos de Letras nas Universidades, reformulam-se livros didáticos e professores passam a ser formados nessas novas orientações que alteram as formas de trabalhar a disciplina de língua portuguesa em sala de aula” (BENTES, 2010, p. 102).

Devido ao fato de a linguagem se constituir e se construir na interação humana, nas relações entre os sujeitos é que Ferreira e Zampieri (2009) afirmam que:

é imprescindível que o professor ouvinte obtenha mais conhecimentos da Libras para que seja possível auxiliar os alunos surdos nas questões do cotidiano da sala de aula (...) como também propiciar uma relação direta entre ele e os alunos surdos, que é o que ocorre entre professor e alunos ouvintes (p. 110).

Além de serem consideradas todas as questões expostas acima, os cursos de formação continuada voltados para professores do ensino regular que tenham alunos surdos devem considerar também a maneira como esses alunos serão avaliados. Se essa maneira não for pensada, há o risco de exclusão, como adverte Hoffmann (2001) sempre que a avaliação for realizada para classificar e não para promover, sempre que as discussões levarem em conta parâmetros comparativos ou parâmetros de normalidade e não as condições próprias do aluno e o princípio de favorecer-lhes oportunidade máxima de aprendizagem, em igualdade de condições educativas.

Percebo, pelos comentários dos professores, a necessidade de qualificação. É ainda muito difícil para os professores aceitarem, por exemplo, que a aprendizagem de um aluno surdo não tenha por parâmetro a de um aluno ouvinte. Os dois aprendizes não podem ser submetidos a regras distintas. A aprendizagem dos surdos se dá por uma magnífica e ampla experiência visual. Os ouvintes terão a experiência da oralidade. Não cabe à escola julgar comparativamente suas experiências, mas acompanhá-las e favorecê-las, promovendo a evolução de ambos (HOFFMANN, 2001, p. 35).

Levando-se em consideração o que foi exposto é possível perceber o quão complexo é o ensino de língua portuguesa para surdos e a quantidade de questões que o envolvem. É pouco provável que o professor, ainda que despido de crenças e concepções equivocadas, consiga abarcá-las sozinho e reconstruir a sua prática a partir do estudo e da análise dessas questões. Ainda que conseguisse, certamente traçaria um caminho solitário, lento e difícil. Para que esse caminho pudesse ser traçado de outra forma, além dos cursos de formação continuada como auxiliares no processo de ampliação de conhecimentos e de construção de práticas bem sucedidas, seria necessário o estabelecimento de um trabalho realmente coletivo entre a equipe gestora e os professores de uma mesma escola.

2.3. Formação continuada na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo permite às Diretorias de Ensino a formulação de ações de formação continuada descentralizadas. Essa permissão se tornou viável graças à reorganização dos órgãos regionais e à adoção de políticas de descentralização. A presente pesquisa, recorrendo novamente a Mazzotta (2005), explicitará neste item o percurso de descentralização e reorganização feito até que a Diretorias de Ensino tivessem essa prerrogativa.

Esse percurso se inicia com o Decreto nº 39.902, de 1º de janeiro de 1995, que alterou os Decretos nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976, e 17.329, de 14 de julho de 1981, e dispôs sobre a reorganização dos órgãos regionais com a finalidade de extinguir a duplicidade na execução de tarefas e descentralizar a execução das ações. O Decreto extinguiu as unidades administrativas das Divisões Regionais de Ensino, as quais estavam subordinadas as Delegacias de Ensino e as subordinou hierarquicamente à Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo e à Coordenadoria de Ensino do Interior. Todas as Delegacias de Ensino, “para os efeitos de desenvolvimento de ensino e normas pedagógicas”, ficaram subordinadas à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). As atribuições das Delegacias de Ensino continuaram as mesmas previstas para as unidades administrativas extintas, dispostas nos artigos 71 e 72 do Decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976, acrescidas de algumas atribuições dos artigos 77 e 78, do mesmo decreto. Parte dessas atribuições que eram executadas pela Equipe Técnica de Supervisão Pedagógica e por assistentes técnicos das várias áreas de ensino das Divisões Regionais de Ensino, passaram a ser exercidas pelas equipes de supervisão pedagógica e pelos assistentes técnicos das Delegacias de Ensino que compunham o módulo das Oficinas Pedagógicas. Como as Delegacias de Ensino contemplavam um número bem menor de escolas do que as Divisões Regionais de Ensino havia a possibilidade de resolver de forma mais rápida e eficiente os assuntos burocráticos e pedagógicos das unidades escolares como também realizar ações para o aprimoramento dos integrantes do quadro do magistério por meio de orientações técnicas e cursos, conforme disposto na Resolução SE – 121/1990. De acordo com essa Resolução, as orientações técnicas poderiam ser realizadas no horário de trabalho, mas não dariam direito à certificação. O objetivo delas era subsidiar o desempenho técnico-profissional para tornar viável a proposta educacional da Secretaria. Os cursos teriam como objetivo a especialização, o aperfeiçoamento (180 horas ambos) e a extensão cultural (30 horas)

e seriam realizados no recesso escolar, aos sábados ou durante o ano letivo sem prejuízo da carga horária de trabalho do professor, dando-lhes direito à certificação.

Com o objetivo dar continuidade às medidas de racionalização administrativa e reorganização institucional da Secretaria da Educação e adotar medidas de descentralização foi publicado o Decreto Nº 43.948, de 9 de abril de 1999 que reorganizou as Delegacias de Ensino e mudou sua denominação. As Delegacias de Ensino passaram a ser denominadas Diretorias de Ensino, estruturadas da seguinte forma: Diretorias de Ensino da Capital, Diretorias de Ensino da Grande São Paulo e Diretorias de Ensino do Interior (MAZZOTTA, 2005).

As DEs tinham, entre outras, a responsabilidade de implementar e disseminar as diretrizes e as normas gerais de ação, na Educação Especial e na educação geral, para a unidades escolares por meio de cursos e orientações técnicas, citados anteriormente, essas últimas ministradas pelos assistentes técnico-pedagógicos que formavam a Oficina Pedagógica das Diretorias de Ensino. Esses cursos e orientações técnicas foram discriminados na Resolução SE – 62, de 9 de agosto de 2005, que dispôs sobre os procedimentos para implementação das ações de formação continuada, nas modalidades Curso e Orientação Técnica. O documento distingue curso de orientação técnica e atribui-lhes as seguintes definições:

I – Curso: conjunto de estudos, oficinas, vivências, encontros, fóruns, seminários, workshops, videoconferências, aulas, conferências, palestras ou outros, realizados também no exterior, presenciais ou à distância, que tratem de determinada unidade temática, constituinte de um todo, previamente definido e estruturado. II – Orientação Técnica: ação articulada ou reunião, de caráter sistemático ou circunstancial, que subsidie a atuação profissional na implementação de diretrizes e procedimentos técnico-administrativo e técnico-pedagógicos e curriculares da educação básica (SÃO PAULO, 2005).

Os Cursos são classificados como de atualização, aperfeiçoamento ou especialização. Os Cursos de Atualização têm como objetivo complementar a formação do profissional. Devem ter duração igual ou superior a 30 horas e podem ser promovidos por instituições de ensino superior, devidamente reconhecidas, órgãos da estrutura básica da Secretaria da Educação, entidades representativas de classe, instituições públicas estatais, instituições públicas não estatais e entidades particulares. Os Cursos de Aperfeiçoamento não têm como objetivo a complementação, mas sim a ampliação de conhecimentos em determinada(s) disciplina(s) ou área de estudos, e é desenvolvido, exclusivamente, por instituições de ensino superior, com duração mínima

de 180 horas. O Curso de Especialização tem como objetivo o aprofundamento de conhecimentos em determinada área do saber, e deve ser desenvolvido, exclusivamente, por instituições de ensino superior, com duração mínima de 360 horas. Há ainda a distinção entre cursos Centralizados, autorizados e homologados pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP ou pelo Departamento de Recursos Humanos - DRHU, e cursos descentralizados, autorizados pela CENP ou pelo DRHU e homologados pela Diretoria de Ensino, se ela for responsável pela formulação do curso.

A Portaria conjunta CENP/DRHU, de 27 de setembro de 2005, com o objetivo de uniformizar a implementação e/ou a aprovação de Cursos e de Orientações Técnicas desenvolvidos por órgãos da SEE, afirma que tanto os Cursos quanto as Orientações Técnicas devem refletir a política educacional da SEE e conter os itens listados na referida Portaria. Além disso, estipula o mínimo de 4 e o máximo de 8 horas diárias para a carga horária das Orientações Técnicas.

A Resolução SE – 91, de 19 de dezembro de 2007, dispôs sobre a constituição da Oficina Pedagógica que passou a ser constituída por Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica e não mais por Assistentes Técnico-Pedagógicos, como eram denominados esses professores na Resolução SE nº 12/2005. Os objetivos das Oficinas Pedagógicas descritos na Resolução SE- 91 são: I. “definirem procedimentos organizacionais e de funcionamento dos diferentes níveis e modalidades de ensino da educação básica”; II. “implementarem as propostas curriculares dos ensino fundamental e médio”; III. “avaliarem o desenvolvimento de ações de apoio educacional”. (SÃO PAULO, 2007) Esses professores devem atuar como especialistas nas seguintes disciplinas e áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e educação Física), Ciências da Natureza e Matemática (Ciências Física e Biológicas, Física, Química, Biologia e Matemática) e Ciências Humanas (História, Geografia e Filosofia). A Resolução não previu um especialista para educação especial, embora as Diretorias de Ensino já contassem com esse profissional, mas admitiu a ampliação do módulo da Oficina Pedagógica considerando o número de escolas que as Diretorias atendam. Ou seja: embora o especialista na área da Educação Especial não fosse previsto, os módulos das Oficinas Pedagógicas poderiam, considerando a possibilidade de ampliação, continuar contemplando esses profissionais.

Apenas na Instrução Conjunta CENP/DRHU de 02/07/2008 que dispôs sobre a composição da Oficina Pedagógica, esse profissional vai ser mencionado. A referida

Instrução estabeleceu o mínimo de 16 e o máximo de 22 professores coordenadores para comporem o módulo da Oficina desde que comportem 01 para atendimento à Educação Especial; 01 para atendimento a projetos especiais; 01 para atendimento à Tecnologia Educacional; 02 a 05 para atendimento a docentes do Ciclo I do Ensino Fundamental; 11 a 17 para atendimento a docentes do Ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A Resolução SE – 88, de 19 de dezembro de 2007, que dispôs sobre a função gratificada de professor coordenador, tanto para o trabalho desenvolvido nas escolas quanto para o trabalho realizado nas Oficinas Pedagógicas, estabeleceu os requisitos de habilitação para exercer a referida função, os componentes do processo de designação, a carga horária e as atribuições desse professor. São requisitos para pleitear a função: ser portador de diploma de licenciatura plena; contar, no mínimo, com 3 (três) anos de experiência como docente da rede estadual de ensino; ser docente efetivo classificado na unidade escolar em que pretende ser Professor Coordenador ou ser docente com vínculo garantido em lei, com, no mínimo 10 (dez) aulas atribuídas na unidade escolar em que pretende ser Professor Coordenador. São componentes do processo de designação o credenciamento obtido em processo seletivo organizado pela Diretoria de Ensino, consistindo de uma prova escrita; a realização de entrevista individual; a apresentação de projeto que vise à melhoria do processo ensino e aprendizagem de uma unidade escolar (pode ser qualquer unidade escolar pertencente à Diretoria na qual o candidato de inscreveu); e o ato de designação para a função de Professor Coordenador, editado pelo Diretor da Escola ou, no caso das Oficinas Pedagógicas, pela autoridade responsável pelo órgão, a ser publicado em Diário Oficial do Estado - DOE. A entrevista individual é feita pelo diretor e pelo supervisor responsável pela unidade de ensino. A Resolução SE – 88/2007 excluiu a participação de professores na seleção dos futuros coordenadores responsáveis pela condução do trabalho pedagógico. Essa exclusão vai de encontro à política de descentralização e autonomia adotada pela Secretaria e à política de valorização dos professores tão defendida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação 2001-2010, pois concentra o poder decisório nas mãos dos superiores hierárquicos e tira dos professores o direito de opinar, posicionar-se e escolher o profissional que tem papel fundamental no andamento do trabalho pedagógico a ser desenvolvido diretamente com os docentes.

Se os requisitos para pleitear a função são poucos, as atribuições, em contrapartida são muitas e complexas.

- I - acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos;
- II - atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente;
- III - assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional;
- IV - assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador;
- V - organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem;
- VI - conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores;
- VII - divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis (SÃO PAULO, 2007).

O terceiro item nesta lista de atribuições é o que mais interessa a esse trabalho. De acordo com ele, cabe ao professor coordenador “assumir o trabalho de formação continuada”. Esse imperativo suscita duas questões: Quem era responsável por esse trabalho? e O professor coordenador tem condições e subsídios para assumir essa função?

Definidos os responsáveis pela formação continuada dos professores, os professores coordenadores pedagógicos das escolas e os professores coordenadores pedagógicos da Oficina Pedagógica vêm a especificação do local onde essa formação deve ocorrer. O comunicado CENP, de 6-2-2009 indica as HTPCs – Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo como espaço de formação continuada de professores “propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão do currículo e melhoria da prática docente”. As HTPCs têm duração de 60 minutos e a responsabilidade por seu planejamento e organização é do professor coordenador da escola.

Sobre os professores coordenadores pedagógicos da Oficina Pedagógica, a Resolução SE 37, de 12/04/2010, dispôs sobre as ações de acompanhamento realizadas por eles, as denominadas orientações técnicas descentralizadas nas quais o professor coordenador da Oficina Pedagógica se desloca até as escolas com o intuito de acompanhar, avaliar e orientar os docentes de forma a assegurar o desenvolvimento do currículo elaborado pela SE e o cumprimento das metas estabelecidas pela unidade escolar em sua proposta pedagógica. Têm atendimento prioritário as unidades com

baixo rendimento no SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo e os componentes curriculares que necessitem de um acompanhamento maior.

Note-se que as resoluções e os comunicados vão priorizando gradativamente a escola como *locus* de formação, uma vez que essa ocorre na própria escola, nos horários de HTPC sob a condução do professor coordenador da própria escola ou dos professores coordenadores da Oficina Pedagógica. Essa postura se opõe ao modelo preferencial de formação em outros espaços (Diretoria de Ensino Universidades Estaduais, Secretaria da Educação etc.) que marcou a política da Secretaria da Educação de São Paulo, especialmente nos anos 2001 a 2005, e da formação continuada brasileira de maneira geral, como aponta Fusari (2009).

Dado o exagero de a formação contínua, durante anos, ter centrado suas atividades na retirada dos educandos de seu local de trabalho, principalmente da escola – fato amplamente criticado em todas as avaliações realizadas – há atualmente uma forte tendência em valorizar a escola como *locus* de formação contínua (p. 17).

Houve assim uma diminuição na quantidade das orientações técnicas realizadas pelas Diretorias de Ensino, além da modificação do público alvo dessas orientações que passou a ser o professor coordenador do ciclo I, do ciclo II e do ensino médio em vez dos professores do ensino fundamental e médio. Para os professores que atuavam diretamente com os alunos, as Diretorias aumentaram a oferta de cursos descentralizados de 30 horas, realizados fora do horário de trabalho do professor (normalmente oferecidos no período noturno) formulados de acordo com as prioridades da Secretaria e os recursos e necessidades das Diretorias. Esses cursos, devidamente autorizados pela CENP, contam pontos para a evolução funcional via não-acadêmica, conforme disposto na Resolução SE -21, de 22 de março de 2005. Para Arbolea (2009) esse fato pode fazer com que o professor frequente o curso mais preocupado com a sua evolução funcional do que com a prática pedagógica o que poderá gerar uma “burocratização mercantilista da formação” (IMBERNÓN, 2010, p. 35). Considerando situações como essa, Fusari (2009) afirma que a formação contínua além de depender das condições de trabalho oferecidas aos educadores, depende também das atitudes desses educadores diante do seu desenvolvimento profissional: “Não há política ou programa de formação contínua que consiga aperfeiçoar um professor que não queira

crescer, que não perceba o valor de processo individual-coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional” (p.23).

Sobre o lócus de formação contínua, Fusari (2009) adverte para o risco de repetir-se o exagero de se concentrar as propostas de formação continuada em um único local, a escola no caso, e defende espaços diferenciados para o desenvolvimento dessas propostas.

Se exageros houve nas propostas de formação continuada fora da escola, precisamos agora tomar o cuidado de não correr o risco contrário, pois, dependendo dos objetivos, o ideal é que a formação contínua ocorra num processo articulado fora e dentro da escola. Por um lado, a prática da formação contínua no cotidiano da escola apresenta muitos pontos positivos, mas, por outro, a saída dos educadores para outros locais formadores também pode ser bastante enriquecedora (p. 19).

Analisando as resoluções, instruções, comunicados e demais normas sobre a organização e o funcionamento das Oficinas Pedagógicas, sobre a função de professores coordenadores - das escolas e das Oficinas Pedagógicas - e suas respectivas atribuições sobre o lócus de formação continuada, cabem as observações que seguem. A primeira diz respeito ao requisito de formação para o exercício da função de professor coordenador tanto nas escolas quanto nas oficinas. Os documentos indicam ser muito mais importante a questão do vínculo (ser efetivo ou ter no mínimo dez aulas atribuídas na unidade escolar) do que a formação propriamente dita (licenciatura plena e mínimo de 3 anos de experiência na rede estadual de ensino). Assim, há um distanciamento grande entre a qualificação necessária e o conjunto de atribuições dos professores coordenadores. É provável que esse distanciamento seja mais grave no caso dos professores coordenadores que atuam nas escolas, uma vez que eles assumem a responsabilidade pela formação continuada de todos os professores pertencentes às diferentes disciplinas. Como um profissional formado em língua portuguesa, por exemplo, e apenas com a graduação pode “organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem” para áreas de conhecimento tão distintas da sua área de atuação, como matemática, física e química? E, além de organizar e selecionar esses materiais ainda acompanhar e avaliar o ensino e processo de aprendizagem e os resultados do desempenho dos alunos, assumir o trabalho de formação continuada dos professores, assegurar a participação de todos os professores,

conhecer os referenciais teóricos dos processos de ensino e de aprendizagem e divulgar práticas inovadoras, especialmente as que utilizam os recursos tecnológicos.

A segunda observação se refere à terminologia “orientação técnica” e a redução do papel do professor coordenador da Oficina Pedagógica a mero gerenciador da implementação das propostas da Secretaria. A Resolução SE 37, de 12/04/2010, que versa sobre as ações de acompanhamento realizadas pelos professores coordenadores das Oficinas Pedagógicas, as orientações técnicas descentralizadas, explicita isso ao colocar como objetivos dessas orientações técnicas acompanhar, avaliar e orientar os docentes para assegurar o desenvolvimento do currículo elaborado pela SE e o cumprimento das metas estabelecidas pela unidade escolar em sua proposta pedagógica. Há dois significados para o substantivo “técnica” no dicionário Michaelis (1998): 1. Conhecimento prático; prática. 2. Conjunto dos métodos e pormenores práticos essenciais à execução perfeita de uma arte ou profissão. A partir dessas definições é possível entender porque a designação “orientação técnica”, descreve bem esse tipo de ação que não engloba as discussões sobre os prós e contras do currículo elaborado, as especificidades e necessidades da comunidade, da escola, dos professores e dos alunos, as dificuldades de implementação do currículo etc, porque considera o professor um simples executor de decisões – muitas vezes das quais ele não participou – o que, em síntese, anula toda possibilidade de diálogo e reflexão. De acordo com Imbernón (2010) uma ação como essa não é sinônimo de formação continuada, mas sim um modelo de treinamento “e se configura como um modelo que leva os professores a adquirirem conhecimentos ou habilidades, por meio da instrução individual ou grupal que nasce a partir da formação decidida por outros” (p.19).

2.4. Formação continuada e educação de surdos no CAPE/SP

O Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP) preconizam a adoção da abordagem bilíngue no ensino de português para surdos. Apontam ainda que são indispensáveis os programas de formação continuada tanto em língua portuguesa quanto em língua de sinais para capacitar os professores de classe comum que recebem alunos surdos.

A formação de professores deverá desenvolver-se em ambiente acadêmico e institucional especializado, promovendo-se uma investigação dos problemas dessa modalidade de educação, buscando-se oferecer soluções teoricamente

fundamentadas e socialmente contextualizadas. Devem ser utilizados métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem, incluindo-se no caso de surdez, a capacitação em língua portuguesa e em língua de sinais (BRASIL, 2004, p.60).

Seguindo as orientações legais, o Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE) sob responsabilidade da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP, órgão normativo da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo- SEE, foi criado em 2001. O CAPE foi criado como intuito de oferecer suporte ao processo de inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede estadual de ensino. Esse suporte compreende tanto a provisão de recursos quanto o gerenciamento e o acompanhamento dos processos de formação continuada.

Em relação a esses últimos, são priorizados temas como Adaptações de Acesso ao Currículo Módulos I e II, Educação Física Adaptada, Uso e Ensino do Soroban Adaptado para Cegos, Grafia Química Braille, Código Unificado Matemático para Braille, Língua Portuguesa para Surdos e Atendimento Educacional no Contexto Hospitalar.

Por meio de convênios com instituições especializadas, o CAPE atende às 91 diretorias de ensino do Estado de São Paulo e oferece, utilizando encontros presenciais e/ou videoconferências, orientação e capacitação ao professor coordenador da Oficina Pedagógica (PCOP) responsável pela Educação Especial. Este, por sua vez, organiza os cursos para os professores, de sua respectiva diretoria, que tenham alunos com necessidades educacionais especiais.

O curso abordado neste projeto, o Língua Portuguesa para Surdos, começou a ser oferecido pelas Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo no ano de 2004, conforme orientações do MEC, do CAPE e da CENP. Foram atendidos professores de português do ciclo I (1ª a 4ª série), do ciclo II (5ª a 8ª série) e do ensino médio que tivessem alunos em sala de aula com comprometimento auditivo. Durante todo o ano letivo, os professores que preenchiam esses requisitos, compareciam uma vez por mês na Diretoria de Ensino para oito horas de curso. Foram utilizadas duas referências bibliográficas no curso: o material produzido pelo MEC Ensino de Língua Portuguesa para Surdos – Caminhos para a Prática Pedagógica volumes 1 e 2, e Leitura, Escrita e Surdez, material produzido pela SEE, CENP e CAPE. O primeiro faz parte do Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, do MEC, e o segundo do Programa de

Formação Contínua de Educadores, desenvolvido pelo Centro de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE.

A publicação do MEC apresenta no volume um, a fundamentação teórica e histórica da educação dos surdos. O volume dois é composto de exercícios para serem desenvolvidos pelo professor de português com seus alunos surdos. A publicação considera a língua de sinais como a língua ideal para ser adquirida como primeira língua pelo surdo graças a sua característica espaço-visual. Ainda de acordo com a publicação, o desenvolvimento de uma base linguística é essencial para a aprendizagem do português como segunda língua e para a aquisição da leitura e da escrita. Sobre a concepção de linguagem adotada pela publicação não há uma definição, pois, segundo Albres (2005): “O que se observa é um conjunto de proposições diversas que se aglutinam em torno do conceito de competência comunicativa e atividade discursiva” (p. 85). Para a autora na publicação a língua tanto pode ser entendida como código quanto espaço de interação. O segundo volume da publicação é composto por atividades de leitura e atividades de produção de textos seguidas de exercícios de fixação.

A publicação SEE/CENP/CAPE se divide em duas partes: Ensino da Língua Portuguesa, Leitura e Surdez; e Escrita e Surdez. Ao lado de uma fundamentação teórica as duas partes que compõem o livro apresentam uma análise da produção da rede estadual de ensino, de 2003 a 2005, resultante da participação de professores de português e professores das salas de recurso de deficiência auditiva e classes especiais nas orientações técnicas realizadas no CAPE pela professora Maria Cristina da Cunha Pereira. A publicação defende uma educação bilíngue para os surdos, sendo a Libras a primeira língua a ser aprendida e a mesma concepção de linguagem adotada pelos PCNs, já apresentadas nesse trabalho, ou seja: linguagem como lugar de interação humana. Quanto à concepção de leitura, na publicação ela aparece como atribuição de significado e não como mera decodificação.

CAPÍTULO 3 - A educação dos surdos: concepções e abordagens

A educação dos surdos é um tema que suscita muitos debates e questionamentos. No entanto, quem sempre questionou e debateu como, onde e o que os surdos deveriam aprender foram os ouvintes. A voz, com a qual os oralistas tanto quiseram dotar o surdo, foi retirada neste caso. As concepções e as abordagens que permearam a história educacional do surdo foram as concepções e abordagens cunhadas pelos ouvintes.

O resultado dessa destituição de voz, e de poder, se resume em séculos de uma educação equivocada que, além de não conceder a voz, ainda provocou uma defasagem no aprendizado da leitura e da escrita da língua oral e a atribuição de rótulos como o de “deficiente linguisticamente” (PEREIRA E KARNOPP, 2004, p. 37).

Compreender então que ideias permearam a educação dos surdos se faz extremamente necessário para que não se cometam mesmos equívocos de outros educadores e estudiosos. Um dos caminhos para compreender essas ideias e evitar os equívocos é conhecer quais concepções e quais abordagens embasaram a educação das pessoas com surdez. E é justamente isso que será feito nesse capítulo.

Assim, serão apresentadas as três abordagens que sustentam a educação dos surdos - o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo – as suas consequências e as críticas mais comuns a elas. As concepções que subjazem a essas abordagens, a clínico patológica e a socioantropológica também serão apresentadas.

3.1. Abordagens

Embora o bilinguismo seja apontado por diversos autores e pesquisas (QUADROS, 1997; SKLIAR, 1999; ALMEIDA, 2000; MOURA, 2000; GOLDFELD, 2002) como a abordagem ideal para o ensino dos surdos, a abordagem que predominou por quase um século na educação das pessoas surdas foi o oralismo. Esse tópico foi elaborado na tentativa de explicar esse predomínio e compreender os percalços encontrados pela linguagem de sinais e pelo bilinguismo.

3.1.1. Oralismo

Alguns autores (SKLIAR, 1995; LACERDA, 1998) consideram o II Congresso Internacional de Surdo-Mudez, ocorrido em Milão, na Itália, no ano de 1880, como o

marco histórico da educação de surdos, pois legitimou o oralismo e a concepção de surdez que o embasava. Skliar (1997) divide a história da educação de surdos em dois grandes períodos: o primeiro que se estende de meados do século XVIII até a primeira metade do século XIX é marcado pelo uso da linguagem dos sinais nas experiências educativas; o segundo, de 1880 em diante, tem como característica o fim da tolerância com linguagem dos sinais e a redução da educação de surdos à língua oral.

Facchini (1981) *apud* Skliar (1997) afirma que a prevalência total da oralidade em detrimento da linguagem dos sinais foi produto da convergência de diversos interesses políticos, filosóficos e religiosos. Não houve influência de nenhum interesse educativo nas discussões feitas e nas decisões resultantes do congresso.

Os interesses políticos se traduziam no fato de que a Itália ingressava num processo de unificação da língua com o intuito mais amplo de promover a unificação do país. Como esse processo poderia ser ameaçado pela linguagem dos sinais, essa passou a ser considerada um desvio.

Os interesses filosóficos legitimavam a concepção aristotélica dominante que postulava a superioridade do mundo das ideias, da abstração e da razão – representado pelas palavras – sobre o mundo concreto. A necessidade, para a igreja, da confissão dos pecados por todos os católicos (ouvintes e surdos) embasou os interesses religiosos defendidos no congresso (SKLIAR, 1995).

Embora não traduzisse qualquer interesse educativo, nem houvesse fundamentação científica que o justificasse, o oralismo foi a abordagem utilizada na educação de surdos por quase um século. Seu objetivo era que o surdo assimilasse a língua oral e a utilizasse como único meio de comunicação. Os defensores do oralismo pretendiam “normalizar”, integrar o surdo à comunidade ouvinte e essa integração só seria possível se o surdo pudesse ser dotado daquilo que lhe faltava: a fala. O surdo deveria se adequar à sociedade ouvinte, mas essa se eximia da responsabilidade de se adequar ao surdo. A concepção da surdez como deficiência, como déficit e essa integração unilateral foram a tônica do oralismo.

O resultado da proibição do uso de sinais e da adoção do oralismo como norte do trabalho educativo com os surdos acabou sendo desastroso:

O oralismo e a supressão do Sinal resultaram numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral. Muitos dos surdos hoje em dia são iletrados funcionais. Um estudo realizado pelo Colégio Gallaudet em 1972 revelou que o nível médio de leitura dos graduados surdos de dezoito anos em escolas secundárias nos

Estados Unidos era equivalente apenas à quarta série; outro estudo, efetuado pelo psicólogo britânico R. Conrado, indica situação similar na Inglaterra, com os estudantes surdos, por ocasião da graduação, lendo no nível de crianças de nove anos (...) (SACKS, 1990, p. 45).

A situação, no caso do surdo brasileiro, não foi diferente da apontada nos países acima uma vez que a trajetória dos surdos brasileiros se assemelha à trajetória dos surdos ingleses, estadunidenses e europeus. Essa semelhança se deve à influência, no Brasil, dos estudos sobre a audição e surdez desenvolvidos na Europa e nos Estados Unidos (GUARINELLO *et al.*, 2006). Assim, a abordagem mais utilizada na educação dos surdos brasileiros também foi o oralismo. Como consequência, as crianças surdas brasileiras e os adultos surdos que passaram pelo processo de escolarização que enfatizava o oralismo apresentaram a mesma defasagem que as crianças e adultos surdos dos Estados Unidos e da Inglaterra, tanto no que dizia respeito à leitura e a escrita quanto ao processo de oralização. O insucesso deste último demonstrou que a abordagem oralista era incapaz de cumprir o seu principal objetivo: a utilização da língua oral pelo surdo e a integração deste à comunidade ouvinte.

No Brasil, é constatado que a grande maioria dos surdos submetidos ao processo de oralização não fala bem, não faz leitura labial, nem tampouco participa com naturalidade da integração verbal, pois há uma discrepância entre os objetivos do método oral e os ganhos reais da maioria dos surdos. Apenas uma pequena parcela da totalidade de surdos apresenta habilidade de expressão e recepção verbal razoável. Os profissionais e a comunidade surda reconhecem as defasagens escolares, que impedem que o surdo adulto participe do mercado de trabalho. Em todo o Brasil, é comum haver surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais sem uma produção escrita compatível com as séries, além de defasagens em outras áreas (SALLES, 2004, p. 56-57).

3.1.2. Comunicação total

Embora a adoção da abordagem oralista tenha se mostrado ineficiente e prejudicial, na medida em que trazia em seu bojo a concepção da surdez como patologia e do surdo como alguém incompleto e frequentemente incapaz, foi somente na década de 60 que começaram a surgir estudos sobre as línguas de sinais utilizadas – à revelia dos oralistas – nas comunidades surdas. Até então, as línguas de sinais ou não eram vistas como línguas de fato, ou eram consideradas línguas com a ressalva de serem incompletas e extremamente inferiores às línguas orais. Karnopp (1994) *apud* Quadros

(1997) levantou quatro concepções inadequadas sobre as línguas de sinais que foram desmistificadas por esses estudos:

- a) A língua de sinais seria uma mistura de pantomina e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos.
- b) Haveria uma única e universal língua de sinais usada por todas as pessoas surdas.
- c) Haveria uma falha na organização gramatical da língua de sinais, que seria derivada das línguas de sinais, sendo um pidgin sem estrutura própria, subordinado e inferior às línguas orais.
- d) A língua de sinais seria um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo estética, expressiva e linguisticamente inferior ao sistema de comunicação oral.

Esses estudos revelaram que a língua de sinais utilizada nas comunidades surdas iam além do gestualismo e se constituíam em autênticos sistemas linguísticos e, como tais, capazes de expressarem conceitos dos mais simples aos mais abstratos.

Ao lado dessa constatação, os resultados extremamente insatisfatórios do oralismo deram ensejo, na década de 1970, a uma nova proposta para a educação das pessoas surdas, denominada comunicação total. A comunicação total considera que tudo é válido para que a pessoa consiga aprender e se comunicar: a leitura orofacial, a linguagem de sinais e os gestos (LACERDA, 1998).

O maior mérito da comunicação total e o maior benefício que a sua adoção trouxe para os surdos foi o contato com os sinais e o posterior aprendizado da língua de sinais. Houve também pequena melhoria em alguns aspectos do trabalho educativo e ganhos – também modestos – na comunicação dos surdos (LACERDA, 1998).

As críticas à comunicação total dizem respeito à constatação de que ela não propiciou ganhos significativos em relação à produção escrita dos surdos; de que seria apenas um suporte para que os surdos aprendessem a língua do grupo majoritário ouvinte (TENOR, 2008); e de não ter valorizado a língua de sinais, possibilitando o surgimento de códigos diferentes desta língua (GOLDFELD, 2002).

3.1.3. Bilinguismo

A terceira abordagem utilizada na educação das pessoas com surdez é o bilinguismo. Essa abordagem preconiza que a língua de sinais deve ser a primeira língua dos surdos e propõem a utilização, no espaço escolar, da língua de sinais, e da língua portuguesa, no caso do Brasil.

Para se chegar a essa recomendação, no entanto, as línguas de sinais – como vimos - tiveram de ser reconhecidas como línguas naturais, que se diferenciavam das línguas orais por utilizarem a modalidade viso-espacial em vez da oral-auditiva.

Tais línguas são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais – da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressarem ideias, sentimentos e ações. As línguas de sinais são sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivam das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística (QUADROS, 1997, p. 47).

À constatação de que a língua de sinais era língua natural, seguiu-se a certificação de que as crianças surdas em contato com pessoas usuárias dessa língua eram capazes de aprendê-la de forma espontânea e não sistematizada. (QUADROS, 1997). Sistematizada seria a aprendizagem, no caso das crianças surdas brasileiras, da língua portuguesa que – na proposta bilíngue – deve ser ensinada para o surdo como segunda língua.

As crianças ouvintes ao iniciarem o processo escolar – de acordo com Pereira (2005) – chegam à escola com uma língua desenvolvida na modalidade oral. Quando as crianças surdas chegam à escola sem a língua de sinais, geralmente chegam sem língua alguma. A falta de língua desenvolvida, para a autora, prejudica ou dificulta o aprendizado da língua oral.

Uma análise do processo de ensino da leitura e da escrita de alunos surdos leva a acreditar que muitos dos resultados insatisfatórios obtidos com a maior parte dos alunos, não decorrem de dificuldades de lidar com os símbolos escritos, mas da falta de uma língua constituída com base na qual possam construir a escrita (PEREIRA, 2005, p. 12).

A aprendizagem da língua oral, a língua da comunidade ouvinte, não tem na abordagem bilíngue, a mesma conotação que possui na abordagem oralista. O bilinguistas não pretendem assemelhar o surdo ao ouvinte e não concebem a surdez como deficiência, mas como diferença. Os surdos devem aprender a língua oral para participarem da comunidade ouvinte e do mercado de trabalho. Segundo Quadros (1997) o fato de a comunidade surda e a comunidade ouvinte possuírem línguas e culturas próprias inviabiliza a adoção de uma proposta educacional simplesmente

bilíngue. A autora defende a ideia de uma proposta educacional que seja também bicultural. A ela se juntam Skliar (1999) e Sá (2002) que apontam para o risco de educação bilíngue que não seja multicultural enfatizar apenas a questão linguística sem levar em conta todos os aspectos sociais e políticos inter-relacionados.

Um dos questionamentos que se faz aos defensores do bilinguismo se refere especialmente às crianças surdas filhas de pais ouvintes que, em tese deveriam ter a língua de sinais como a primeira língua, ou língua materna, mas que estão expostos – e terão como primeira língua – a língua oral. Neste caso, se a criança surda filha de pais ouvintes não aprendeu a língua de sinais, nem a língua oral, chegará à escola sem nenhuma língua. A pergunta que tal contexto suscita é: como ela adquirirá uma segunda língua se não possui nem a primeira? (LIMA, 2004).

Outro ponto questionado diz respeito à inserção da criança surda usuária da língua de sinais no ensino regular junto a colegas e professores usuários apenas da língua oral. Nessa situação, “o aluno surdo não compartilha uma língua comum com seus colegas e professores, estando assim em desigualdade linguística em sala de aula, sem garantia de acesso aos conhecimentos trabalhados” (TENOR, 2008, p.40).

3.2. Concepções

Simeonsson e Rosenthal (2001) *apud* Gargiulo (2006), concluíram – após pesquisarem as características individuais de crianças com perdas auditivas - que o QI de uma pessoa com perda auditiva é similar ao de uma pessoa ouvinte. De acordo com Gargiulo (2006, p. 447) “Os resultados sugerem que o desenvolvimento intelectual das pessoas com deficiência auditiva é mais uma função do desenvolvimento da linguagem do que da capacidade cognitiva”.

A afirmação, que pode parecer óbvia a princípio, não esteve presente – até bem pouco tempo – na trajetória social e educacional das pessoas surdas. As comparações com os ouvintes e a ênfase dada ao que lhes faltava frente a esses últimos permitiram que as pessoas com surdez fossem vistas como não educáveis durante a Antiguidade e boa parte da Idade Média. Os registros de tentativas de ensinar o surdo a falar, ler e escrever surgiram apenas no século XVI (LACERDA, 1998; TENOR, 2008).

Essa visão da surdez, como aquilo que falta, determinou o surgimento de abordagens clínicas e práticas pedagógicas que visavam ao desenvolvimento da linguagem oral (SILVA, 2000; TENOR, 2008).

Skliar (1995) define a concepção de surdez que predominou até o início da década de 70, como clínico-terapêutica. Nesta concepção a surdez é vista como patologia, como déficit biológico e o desenvolvimento cognitivo fatalmente atrelado à eficiência oral. Se for uma doença, a criança surda na presente concepção precisa ser curada e a cura “nos casos de crianças que nascem surdas, está relacionada, na maioria das vezes, ao aprendizado da língua oral” (SILVA, 2000, p. 15).

A língua de sinais, na visão clínico-terapêutica, não é um verdadeiro sistema linguístico, mas uma espécie de mímica que contribui para impedir ou limitar a aprendizagem da língua oral (SKLIAR, 1995).

Na década de 60 as constatações de que crianças surdas, de pais surdos, apresentavam melhor desempenho acadêmico e melhor habilidade para a leitura e a escrita, além de não desenvolverem problemas sócio-afetivos, como muitos surdos filhos de pais ouvintes, deu origem a uma nova visão do surdo: a visão sócio-antropológica. Nessa concepção, o surdo não é visto como deficiente, mas como diferente.

A linguística, a sociolinguística e a psicolinguística se uniram para lançar os fundamentos dessa nova concepção de surdez. Esses fundamentos prescrevem que as línguas de sinais são línguas naturais com a mesma estrutura linguística, princípios de organização e propriedades das línguas faladas. Indicam ainda que os surdos formam uma comunidade linguística que precisa de ambas as línguas (a de sinais e a do seu país de origem) para se comunicarem e interagirem em sua própria comunidade e na comunidade ouvinte.

Esse trabalho defende a educação bilíngue e a concepção socioantropológica de surdez.

CAPÍTULO 4 – Metodologia

4.1. Questão norteadora e objetivos da pesquisa

Conhecer as concepções, as representações, os saberes, os preconceitos que os professores têm sobre o processo de inclusão, em especial a inclusão de alunos com surdez na rede regular de ensino, e de que maneira essas concepções e esses saberes se encontram ou se chocam com as informações recebidas e com as discussões feitas nos momentos dedicados à formação continuada, são temas que pedem respostas e explicações. Na tentativa de encontrá-las, essa pesquisa se propôs a responder a seguinte pergunta: O curso de formação continuada intitulado Língua Portuguesa para Surdos, oferecido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) e pela Diretoria de Ensino focalizada nesta pesquisa, modificou as concepções dos professores de português em relação, à surdez, ao aluno surdo e a sua aprendizagem? Para respondê-la foram formulados os objetivos explicitados abaixo.

Geral: Verificar se as concepções dos professores de português, sobre o aluno surdo, a surdez e o processo de inclusão foram modificadas pelo curso Língua Portuguesa para Surdos oferecido pela SEE/SP e pela Diretoria de Ensino em questão.

Específicos:

1. Identificar quais as concepções de surdez e quais as abordagens do ensino de surdos embasam o curso de Língua Portuguesa para Surdos da SEE/SP.
2. Identificar as concepções e representações dos professores de português sobre a surdez, os alunos surdos e a aprendizagem dos alunos surdos.
3. Identificar quais foram as contribuições do curso Língua Portuguesa para Surdos para a prática pedagógica dos professores.

Minayo (2007) ao se referir à pesquisa qualitativa, tece as seguintes observações:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ouseja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode

ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (MINAYO, 2007, p. 21).

Pelo fato desta pesquisa considerar a importância das representações, motivos e valores que movem o ser humano e que estão presentes, visíveis em suas práticas diárias e decisões cotidianas, é que se optou – no presente trabalho – pela abordagem qualitativa de caráter descritivo-exploratório.

4.2. Participantes

Os participantes do estudo foram o especialista da Diretoria de Ensino e os 33 professores que fizeram o curso de Língua Portuguesa para Surdos no ano de 2005 e que responderam às avaliações sobre o mesmo no período analisado. Embora os professores não se identificassem nas avaliações, as listas de presença que as acompanham indicam 31 professoras e apenas 2 professores compondo o grupo de cursistas. Dos 33 professores, 16 lecionavam no ensino fundamental - ciclo II, 8 no ensino médio e 9 no ensino fundamental – ciclo I.

4.3. Local

A pesquisa foi realizada na Oficina Pedagógica de uma Diretoria de Ensino da região central do Estado de São Paulo que ofereceu o curso Língua Portuguesa para Surdos.

4.4. Instrumentos

Essa pesquisa teve acesso às três primeiras avaliações do ano de 2005, referentes às três primeiras reuniões daquele ano. Não houve modificação no grupo de professores cursistas. Há diferença no número de avaliações realizadas de uma reunião para a outra, porque houve muitas faltas.

Além das avaliações, outro instrumento utilizado foi uma entrevista semiestruturada com o especialista responsável pela estruturação e condução do curso na Diretoria de Ensino pesquisada.

1ª Avaliação

Tema da reunião: Aquisição de 2ª Língua

Nº de avaliações: 33

Data: 30/03/2005

Questões formuladas:

- 1) A orientação técnica ajudou você a repensar o processo de aquisição de segunda língua? Como?
- 2) Conhecendo o processo de aquisição de segunda língua e a caracterização da surdez, cite três recursos/estratégias que você mudaria na sua prática pedagógica.
- 3) Liste dificuldades encontradas:
 - a) No seu relacionamento com alunos surdos.
 - b) Nos conteúdos trabalhados em sala de aula com os surdos.

2ª avaliação

Tema da reunião: Libras – da abordagem audiolingual à interacionista

Nº de avaliações: 24

Data: 27/04/2005

Questões formuladas:

- 1) O que você leva de mais significativo do dia de hoje?
- 2) Em relação à surdez, o que ficou esclarecido?
- 3) Você, se fosse aluno, preferiria aprender por meio de que abordagem?

3ª avaliação

Tema da reunião: Um olhar diferenciado sobre o texto do aluno surdo

Nº de avaliações: 32

Data: 18/05/2005

Questões formuladas

- 1) Há uma polêmica sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas. Alguns defendem o direito que essas crianças têm

de frequentar as escolas e outros se opõem veementemente a isso. Posicione-se a respeito dessa polêmica e justifique a sua opinião.

- 2) O que você leva do dia de hoje?
- 3) O seu olhar em relação ao texto do surdo modificou-se? Justifique.

Sobre a escolha das avaliações realizadas no ano de 2005, três motivos a justificam: o primeiro diz respeito ao fato de que não havia registros do curso no ano de 2004.

O segundo motivo se deve à constatação de que as respostas dos cursistas às avaliações, nesse período, teriam pouca – ou nenhuma – influência dos especialistas, dos demais professores participantes e da maneira como foram pensados e dispostos os conteúdos do curso, ou seja, as respostas dos docentes refletiriam de maneira mais confiável as suas representações sobre os temas abordados.

O terceiro motivo foi de ordem prática e se confirmou com a verificação de que as primeiras avaliações feitas nesse ano, responderiam a contento a questão de pesquisa geradora desse estudo.

4.5. Procedimentos para a coleta de dados

Os procedimentos obedeceram aos seguintes passos:

- 1) Contato com a Diretoria Regional de Ensino para apresentação do projeto e pedido de autorização para realizá-lo na diretoria. A autorização da dirigente regional de ensino permite o acesso do pesquisador a todas as unidades escolares que compõem a Diretoria Regional de Ensino.
- 2) Apresentação do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar.
- 3) Depois de aprovada a pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, teve início a coleta de dados com a apresentação do projeto ao especialista da Diretoria de Ensino responsável pelo curso Língua Portuguesa para Surdos, que receberá – junto às explicações sobre o projeto – o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- 4) Entrevista com o especialista.
- 5) Levantamento, junto ao especialista, das informações documentais.

Os documentos informaram quais foram as contribuições do curso de Língua Portuguesa para Surdos para a prática pedagógica dos participantes e quais as contribuições (ainda que indiretas) para os alunos.

Em relação à confiabilidade dos dados, faz-se necessário dizer que a confiabilidade dos dados nesta pesquisa foi garantida por meio do cruzamento e checagem de informações fornecidas pelo especialista e pelos documentos analisados.

4.6. Procedimentos de análise de dados

Os dados foram submetidos à Análise de Conteúdo, conforme os pressupostos de Bardin (2009). A técnica escolhida foi a da Análise Temática, que se desdobrou em três fases: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento e a interpretação dos dados.

Na pré-análise foi feita a leitura flutuante que permitiu, após contato com os documentos, o registro das primeiras impressões e orientações. Também foram determinadas nessa fase a unidade de registro, as unidades de contexto e os conceitos teóricos que orientaram a análise. A unidade de registro escolhida foi o tema. Essa escolha se deu porque a leitura flutuante do material indicava a convergência de determinadas falas para uma temática comum. A partir da escolha da unidade de registro foi possível organizar as unidades de contexto. Como as unidades de contexto eram formadas, de maneira geral, por frases curtas, os recortes quase não foram necessários e a maioria das falas foi aproveitada na íntegra. O tamanho das falas exigiu, no entanto, a utilização de um número maior de inferências.

Na fase de exploração do material os dados foram codificados com a organização das categorias e subcategorias. As categorias não foram pré-definidas e surgiram das falas registradas nos documentos analisados. Atentou-se para que as categorias possuísem as qualidades explicitadas por Bardin (2009), a saber: a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade e a fidelidade, a produtividade.

No tratamento e interpretação dos dados obtidos as categorias e subcategorias temáticas situaram-se no contexto em que foram produzidas e relacionadas com a literatura sobre o assunto.

4.7. Aspectos éticos da pesquisa

Minayo (2007) ao se referir aos compromissos éticos a serem assumidos na elaboração de textos científicos menciona como comportamentos antiéticos o plágio e a fraude. Outro cuidado que esse tipo de texto deve ter diz respeito à preservação da autonomia dos sujeitos envolvidos:

Além da elaboração o texto em si, o projeto da pesquisa que virá a ser realizada também deve ter a preocupação de não causar malefícios aos sujeitos envolvidos no estudo, preservando sua autonomia em participar ou não do estudo e garantindo seu anonimato (MINAYO, 2007, p. 55).

O trabalho proposto aqui seguiu essas normas tanto que diz respeito aos autores, livros e teses utilizados, quanto aos cuidados com os participantes do estudo e aos procedimentos legais que envolvem a pesquisa em seres humanos. A primeira providência nesse sentido foi a submissão da pesquisa, seguindo a Resolução nº 196, ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar. Com a aprovação do projeto pelo Comitê, foi solicitada autorização, por escrito, da dirigente regional de ensino da Diretoria de Ensino onde a pesquisa foi realizada para então iniciar o contato com o especialista na diretoria. O especialista recebeu orientações sobre sua participação na pesquisa, tomou ciência dos riscos a que esteve sujeito no decorrer da mesma e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os riscos mencionados acima se resumiram a possíveis sensações de desconforto e constrangimento diante das questões e/ou assuntos tratados.

CAPÍTULO 5 – Resultados e Discussões

5.1. Caracterização do curso Língua Portuguesa para surdos

O curso Língua Portuguesa para Surdos começou a ser oferecido aos professores da Diretoria escolhida nesta pesquisa no final do ano de 2004, conforme as orientações da SEE (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo), da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), órgão vinculado à SEE, e do CAPE (Centro de Apoio Pedagógico Especializado). A Lei 9.394/96 (cap. V), a Constituição Federal de 1988 (artigo 1º, artigo 3º, artigo 5º, artigo 205 e 206), o ECA/1990 (artigo 53 e 54), a Lei 7.853/1989 (artigo 2º e artigo 8º), a Resolução CNE nº 2 de 11/09/2001 e a Resolução SEE nº 95 de 21/11/2000 e a Lei nº 10.436/02 embasaram as ações da SEE na criação do curso.

Foram responsáveis pelo curso o especialista da área de educação especial (professor coordenador pedagógico da Oficina Pedagógica), o professor coordenador da Oficina Pedagógica da área de língua portuguesa e a pedagoga especializada em DA. Eventualmente foram convidados profissionais de outras áreas do conhecimento e alunos surdos usuários da Libras. Durante o ano de 2005 foram realizadas oito reuniões de oito horas cada para um público alvo formado de professores de língua portuguesa dos Ciclos I e II, do Ensino Médio que tinham em suas salas de aula pelo menos um aluno surdo. Eventualmente comparecia às reuniões, substituindo o professor cursista ausente, algum professor coordenador pedagógico.

O objetivo geral do curso, conforme descrito nos documentos era “subsidiar a prática docente no que se refere à importância da Libras e às abordagens e métodos de ensino de segunda língua”. A metodologia utilizada era composta de aulas expositivas, dinâmicas de grupo, oficinas (sala de informática), análise e discussão de vídeos, obras de arte, diferentes tipos de textos, músicas etc., aplicação e discussão das atividades de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula. Em cada reunião os professores recebiam a pauta com os temas a serem abordados e os seus objetivos, a saber:

Programação 2005

I. Aquisição de segunda língua 30/03

Objetivos: conscientizar os docentes do processo de aquisição de uma segunda língua; apresentar aos docentes o conceito de deficiência auditiva, causas e tipos de perda; oferecer ao docente o conhecimento das habilidades cognitivas para a aquisição da língua oral por surdos.

II. Libras: da abordagem audiolingual à interacionista 27/04

Objetivos: caracterizar a Língua Brasileira de Sinais; refletir sobre as diferentes abordagens e métodos do ensino da segunda língua, enfatizando a Libras.

III. Um olhar diferenciado sobre o texto do surdo 18/05

Objetivos: conscientizar os docentes das dificuldades encontradas pelo aluno surdo no que diz respeito à produção textual; levar os docentes a compreender que mesmo com todas as dificuldades, há atos inteligentes na produção textual dos surdos.

IV. Leitura e produção de textos 15/06

Objetivos: apresentar aos docentes os procedimentos de leitura a serem trabalhados com alunos ouvintes e surdos; refletir sobre o processo de construção de texto; analisar a proposta de exercícios para leitura, interpretação e produção escrita.

V. Desenvolvendo um novo olhar para o deficiente auditivo 30/08

Objetivos: conscientizar os docentes da história da Educação Especial; conscientizar os docentes da legislação vigente; diferenciar o processo de inclusão e integração; apresentar a estrutura e o funcionamento dos SApEs na Diretoria de Ensino; caracterizar a deficiência auditiva.

VI. Linguagem e surdez 13/09

Objetivos: levantar as diferentes concepções de linguagem e surdez; refletir sobre as diferentes concepções de linguagem na prática pedagógica; apresentar a importância da Libras na construção do conhecimento para os surdos.

VII. Libras em contexto I 04/10

Objetivos: caracterizar a Libras; oferecer parâmetros da Língua Brasileira de Sinais; conhecer o sistema de transcrição da Língua Brasileira de Sinais.

VIII. Libras em contexto II (08/11)

Objetivo: apresentar por meio de situações contextualizadas a gramática da Libras.

Além da pauta entregue aos cursistas, havia a pauta dos responsáveis pelo curso com o detalhamento de cada uma das atividades previstas para o dia. Na reunião do dia 30/03, cujo tema era “Aquisição de segunda língua”, por exemplo, a sequência esquematizada foi a seguinte: 1. Apresentação dos facilitadores; 2. Distribuição de Xerox: leis, cronograma, lista de participantes; 3. Explicação do tema; 4. Explicação do tema. Os itens 3 e 4 aparecem precedidos dos seguintes subitens, respectivamente: 3. a) Quais perguntas vamos responder ao final do dia?; b) Dinâmica de grupo “Crenças sobre a aquisição de linguagem”; c) Desenvolvimento do processo de aquisição de linguagem; d) Reflexão com vídeos; e) Características das abordagens para a aquisição de língua; f) Dinâmica de grupo “Como leio?”; g) Dinâmica de grupo “Como me comunico”. 4. a) O que é a deficiência auditiva?; b) O que causa a deficiência auditiva? c) Estimulação.

As dinâmicas de grupo aparecem nas oito reuniões realizadas e nas pautas estão sempre seguidas de um ou mais objetivos. A maioria tinha como objetivo a reflexão e a sensibilização. A explicação do tema da primeira reunião foi feita pela professora convidada Denise Martins de Abreu-e-Lima, do Departamento de Letras da UFSCar.

Na segunda reunião, os responsáveis pelo curso utilizaram o livro *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos*, volumes 1 e 2, elaborado pelo MEC. Nas terceiras e quartas reuniões, que tratavam de produção textual e leitura, o material utilizado foi o livro *Leitura, Escrita e Surdez*, organizado pela professora Maria Cristina da Cunha Pereira em parceria com o CAPE e a SEE. As demais reuniões, mais dedicadas a Libras contaram com a presença de alunos surdos da rede regular de ensino como monitores dos professores ouvintes nas atividades, dinâmicas que envolviam o uso da Libras.

5.2. Caracterização do curso pela especialista

De acordo com as respostas dadas pela especialista o curso Língua Portuguesa para Surdos foi elaborado pela própria diretoria, seguindo as recomendações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e os preceitos da legislação vigente. A abordagem recomendada pelo curso era o bilinguismo e a concepção de surdez que embasou o mesmo foi a socioantropológica.

Sobre as dificuldades pelos professores cursistas em relação ao ensino de língua portuguesa para surdos, a principal mencionada pelos professores, segundo a especialista, era a de ensinar textos escritos, pois os surdos apresentavam problemas na utilização dos tempos verbais, das preposições, e seus textos não apresentavam coerência nem coesão textuais. Outra dificuldade dizia respeito à própria incapacidade do surdo de oralizar. Foram necessários de dois a três anos de curso para que os professores modificassem essas ideias iniciais e, em alguns casos, não houve mudança. Para a especialista a concepção tradicional de língua e de ensino de alguns professores bem como a visão clínico-patológica dos mesmos sobre a surdez, foram as responsáveis pela lentidão no processo de revisão de concepções que o curso propunha.

Os primeiros encontros foram considerados pela especialista mais como “confrontos” do que encontros propriamente ditos. Essas primeiras reuniões indicaram a necessidade de reformatação do curso, da maneira como ele havia sido pensado, a princípio, porque havia outras questões mais prementes a serem entendidas/ respondidas pelos professores, antes que se pudesse falar do porquê de um curso de língua portuguesa para surdos. As questões mais urgentes que se apresentaram foram sobre a inclusão, o processo de inclusão, o desvelar das representações internas, as concepções de língua, de sujeito, de ensino e de aprendizagem, a definição de deficiência auditiva, a audiometria, os aparelhos de surdez.

Embora os resultados tenham sido positivos, na análise da especialista, o curso manteve-se neste formato até o ano de 2007. A partir de 2008 a política da Secretaria de Educação, em relação à formação continuada, passou por reformulações e a prioridade de formação foi dada ao professor coordenador. Os demais professores não são mais convocados, em horário de trabalho, para participarem dos cursos voltados para sua formação em serviço. Questionada sobre as possibilidades de êxito dessa maneira de conduzir a formação continuada, a especialista disse acreditar que os professores coordenadores que participaram dos cursos em 2004, 2005 2006 e 2007 têm um conhecimento mais sólido e condições de desenvolver um trabalho melhor do que os aqueles que começaram a participar de cursos em 2008, pois “eles passam o específico,

o conhecimento pelo conhecimento e não o conhecimento para uma compreensão do que é surdez, do que é o surdo”.

Quando perguntada pela autonomia da Diretoria em planejar e oferecer esse curso para os professores, a especialista disse que é possível e que, neste caso, ele seria oferecido no contraturno, à noite, fora do horário de trabalho do professor.

Sobre o acompanhamento oferecido aos professores que participaram do curso em qualquer ano que ele tenha sido oferecido, a especialista disse que alguns ainda estão em formação porque frequentam os cursos de Libras (Introdução a Libras e Básico de Libras) e que estes e os demais que têm aluno surdo contam com o auxílio dos professores das salas de recursos e com ela na Oficina Pedagógica, mas que são pouquíssimos os professores que solicitam ajuda. Na opinião dela, os pedidos de ajuda são mínimos porque acarretam a necessidade de planejar e desenvolver um trabalho. No final da entrevista, quando perguntada sobre a continuidade do trabalho iniciado pelos professores cursistas, classifica a sistemática de acompanhamento como precária e cita como motivo dessa precariedade o grande número de escolas da Diretoria, 54, em contraste com o reduzido número de profissionais responsáveis por esse acompanhamento mais efetivo: um professor coordenador de Oficina Pedagógica e duas especialistas em deficiência auditiva

Em relação à imagem que os professores têm dos alunos surdos é a de que eles em geral são mudos, não pensam e não conseguem compreender um conteúdo. E a imagem que eles deveriam ter é a de que o aluno é apenas surdo e que tem caminhos diferenciados para adquirir conhecimento. A mudança de olhar nem sempre é bem vinda porque requer o uso de materiais específicos, a adequação de conteúdos e habilidades e a revisão das concepções de ensino, de aprendizagem e de sujeito.

No que diz respeito às avaliações das reuniões, elas eram feitas no final de cada encontro e eram responsáveis pelas reformulações feitas nas reuniões subsequentes. Além de avaliar as reuniões do curso, os professores formulavam, aplicavam e avaliavam um plano de aula. Em seguida apresentavam a experiência ao grupo e discutiam os resultados.

5.3. Análise das categorias temáticas

Os dados codificados na exploração do material geraram 10 categorias temáticas das quais apenas três exigiram a divisão em subcategorias, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 1 – Síntese das categorias temáticas

	Categorias temáticas	Subcategorias
1	Práticas já desenvolvidas	
2	Conhecimento prévio dos alunos	
3	Compartilhar a formação	
4	Ensino e aprendizagem de 2ª língua	
5	A importância da Libras	
6	Pontos a serem repensados	Em relação ao aluno surdo
		Em relação à família do aluno surdo
		Em relação à inclusão e em relação a escola onde o aluno está inserido
		Em relação à postura pessoal
7	Práticas em sala de aula	
8	Dificuldades dos professores	Na comunicação (atreladas à falta de conhecimento/uso da Libras)
		Na comunicação (não atreladas à falta de conhecimento/ uso da Libras)
		Relacionadas à falta de preparo e prática do professor
		Relacionadas ao tempo
		Relacionadas à seleção de material, estratégias e conteúdos
		Relacionadas à falta de interesse e conhecimento do aluno
		Em garantir a aprendizagem
		Em comunicar-se de forma “afetiva”
9	Comunicação bem-sucedida	
10	Esclarecimentos obtidos	Sobre a surdez
		Sobre o aluno surdo
		Sobre a Libras
		Sobre o texto do aluno surdo

A seguir serão apresentados os quadros de cada uma das categorias elencadas dispostas na mesma sequência mostrada acima. A cada tabela seguirá a identificação das ideias implícitas e explícitas presentes em cada fala.

Quadro 2 – Práticas já desenvolvidas

Categoria temática	Unidades de contexto
Práticas já desenvolvidas	<p><i>Fiquei contente em saber que muitas práticas que realizo em sala de aula estão no caminho certo. Por exemplo: procuro trabalhar com diferentes tipos de textos (desde a bula de remédios até os textos mais formais).</i></p> <p><i>A orientação técnica ajudou-me a reforçar conceitos e encontrar respaldo para práticas que já costumo desenvolver.</i></p> <p><i>Não modificou, apenas acrescentou aos meus conhecimentos anteriores.</i></p> <p><i>Eu já tinha esse olhar diferenciado.</i></p>

Nesta categoria há apenas quatro falas; nas duas primeiras os professores afirmam que já desenvolvem as práticas recomendadas ou abordadas no curso; na segunda fala o professor revela que a “orientação técnica” reforçou conceitos e respaldou sua prática. A terceira, na mesma linha, aponta que as orientações recebidas foram um acréscimo aos conhecimentos obtidos anteriormente. A última mostra que o “olhar diferenciado”, proposto pelo curso ao se tratar o texto do surdo (Um olhar diferenciado sobre o texto do aluno surdo – 3ª reunião) não era novidade para o docente.

Os exemplos escassos de práticas bem-sucedidas não permitem afirmar que os professores cursistas não as tivessem ou que o seu número fosse realmente reduzido, uma vez que não houve nenhuma questão específica sobre as boas práticas já realizadas. O curso poderia ter sido enriquecido se tivesse promovido a discussão dessas práticas.

Quadro 3 – Conhecimento prévio dos alunos

Categoria temática	Unidades de contexto
Conhecimento prévio dos alunos	<p><i>(...) sempre o ponto de partida das minhas aulas é o conhecimento do aluno, as dificuldades que ele possui.</i></p> <p><i>A importância de valorizar o que o aluno sabe.</i></p>

As duas falas que compõem essa categoria não foram respostas, como na categoria anterior, a questões específicas sobre esse tema e não permitiriam afirmar se há poucos ou muitos professores, entre os que fizeram o curso, que já levavam em conta o conhecimento prévio dos alunos, estruturando suas aulas a partir dele. A questão de se considerar o conhecimento prévio dos alunos também merecia ser abordada nesse e em outros cursos de formação continuada, especialmente os que se voltam para o ensino de língua portuguesa. No ensino “tradicional” do português o professor costuma partir do pressuposto de que o aluno só é apresentado à língua quando chega à escola. Assim, todo o conhecimento que ele já possuía é desprezado.

No caso de crianças ouvintes, o conhecimento que essas crianças possuem sobre a língua é tanto que Possenti (2006) afirma ser “relativamente pequena a diferença entre o que um aluno já conhece da língua e aquilo que lhe falta para ser um usuário semelhante ao que a escola imagina” (p.36).

Quadro 4 – Compartilhar a formação

Categoria temática	Unidades de contexto
Compartilhar a formação	<p><i>Experiências relatadas pelos colegas e técnicas de dinâmicas sugeridas pelos professores palestrantes.</i></p> <p><i>Exemplos e experiências que foram relatadas no decorrer na orientação técnica.</i></p> <p><i>Através da troca de experiências e com a orientação da professora Denise e das orientadoras desse projeto.</i></p> <p><i>Com várias orientações diferenciadas, você pode perceber onde está o seu acerto e o seu erro.</i></p> <p><i>Porque a orientação me deu mais segurança e tranquilidade para agir.</i></p> <p><i>Eu aprendi muito, principalmente pude perceber que não sou só eu que tenho dificuldades.</i></p> <p><i>(...) as dinâmicas de grupos, as atividades em grupo (para sanar algumas dúvidas que ficaram no 1º encontro).</i></p> <p><i>A oportunidade da troca de conhecimentos.</i></p> <p><i>Interação com os colegas.</i></p> <p><i>Troca de experiências.</i></p> <p><i>Experiências e interação com o grupo.</i></p> <p><i>Apresentação das crianças D.A.</i></p> <p><i>A interação do grupo e a fala de cada professora.</i></p> <p><i>(...) aprendizagem através da dinâmica.</i></p>

Nesta categoria, as falas revelam a importância para o professor de compartilhar a sua formação com diversos sujeitos: os colegas docentes, as orientadoras do curso, a palestrante convidada e os alunos surdos presentes. Ao que indicam as falas, nessa e em outras categorias, a responsável pela organização do curso foi feliz ao incluir nas dinâmicas previstas os alunos surdos usuários de Libras que frequentavam as aulas tanto na sala de aula do ensino regular quanto na sala de recursos. É provável que o fato de os alunos se comunicarem em Libras enquanto seus professores ouvintes não o faziam tenha deixado esses últimos em situação de desvantagem linguística. Situação, aliás, semelhante àquela em que se encontram os alunos surdos em sala de aula com seus professores e colegas ouvintes.

Os exemplos e a “troca de experiências” feitas pelo grupo facilitam, de acordo com as falas, a percepção do “acerto”, do “erro”, o esclarecimento de dúvidas e a descoberta de que as dificuldades são comuns a outros professores. Além disso, a participação no grupo propiciou “segurança” e “tranquilidade”.

A revelação encontrada nas falas dos professores vai ao encontro da defesa que faz Fusari (2010) dos espaços diferenciados de formação continuada. O autor, como já foi visto, advoga que essa formação pode ocorrer dentro e fora da escola e aponta como enriquecedora a saída do professor. De fato, o contato com professores de outras escolas, o fato de conhecer outros contextos e ver outras realidades pode auxiliar o professor a encontrar soluções diferenciadas para problemas comuns, a diversificar as atividades propostas em aula e a melhorar sua prática espelhando-se nos exemplos bem-sucedidos dos colegas.

Além disso, o contato com outros professores da mesma rede permite que o docente tenha uma visão mais ampla da situação do ensino de língua portuguesa para surdos, seus problemas, suas possibilidades e uma visão também ampla das formas de resolver esses problemas e de conduzir essas possibilidades. Para que esse cenário se torne real, no entanto é preciso que os cursos de formação continuada fujam do formato de “reciclagem” e “treinamento”, como apontado por Altenfelder (2005) e se constituam num espaço de diálogo, análise, construção e reconstrução de práticas e, fundamentalmente, de estudo.

Um ponto positivo do curso diz respeito, justamente, ao espaço reservado, no decorrer das reuniões, aos professores cursistas; houve espaço para seus relatos e questões e para a retomada e o esclarecimento das dúvidas surgidas no primeiro encontro. Percebe-se que as reuniões não estavam prontas e fechadas de antemão, mas

eram construídas e reconstruídas de acordo com as discussões, dúvidas e necessidades surgidas no grupo, conforme afirmou a especialista durante a entrevista. Para Imbernón, essa apreciação das falas, dos apontamentos feitos pelos professores é uma das características que devem ser levadas em conta ao se planejar os cursos de formação continuada: “Considera-se fundamental que, no momento de planejar a formação, executá-la e avaliar seus resultados, os professores participem de todo o processo e que suas opiniões sejam consideradas” (p. 32).

Quadro 5 – Ensino e aprendizagem de 2ª língua

Categoria temática	Unidades de contexto
Ensino e aprendizagem de 2ª língua	<p><i>Não se aprende uma segunda língua por tradução.</i></p> <p><i>Reflexão sobre as etapas do processo de aprendizagem.</i></p> <p><i>É necessário aceitar as limitações e o tempo de aprendizagem.</i></p> <p><i>Também é preciso considerar e permitir erros.</i></p> <p><i>Que o principal é a comunicação e não as normas próprias de cada língua. O importante é você se fazer entender.</i></p> <p><i>Os professores devem criar a necessidade, o porquê aprender, estimular através da linguagem corporal, devemos sempre interagir com os alunos, aplicar sempre um ensino comunicativo.</i></p> <p><i>Uma língua não deve ser ensinada baseando-se em outra. Temos de pensar em aprender uma outra língua desvinculada de outra.</i></p> <p><i>A criança estimulada aprende positivamente.</i></p> <p><i>Explicitando algumas estratégias de aquisição da linguagem como meio de se comunicar.</i></p> <p><i>Pela necessidade de nos comunicarmos com todos os nossos alunos e para que os DA sejam incluídos e participem do processo de comunicação.</i></p>

Em se tratando de falas de professores que ensinam a língua materna, algumas ideias presentes nessa categoria podem parecer um tanto óbvias (*Não se aprende uma segunda língua por tradução.*), equivocadas (*Que o principal é a comunicação e não as normas próprias de cada língua. O importante é você se fazer entender.*), ou confusas (*Uma língua não deve ser ensinada baseando-se em outra. Temos de pensar em aprender uma outra língua desvinculada de outra.*). Nesta última fala é possível que o professor esteja se referindo às línguas abordadas no curso, a língua portuguesa e a Libras, e as suas modalidades diferenciadas (oral-auditiva e viso espacial) que, por suas especificidades, requerem estratégias próprias de ensino.

Há de se considerar, ao se analisar as falas dessa categoria, que os cursistas se dividiam em professores de língua portuguesa, do ensino fundamental e do médio, e professores do ensino fundamental ciclo I. Os primeiros, com formação específica em língua portuguesa e os segundos, embora também professores de língua, com formação não específica, mais generalizada e superficial que os licenciados em língua portuguesa. Isso acontece porque enquanto os professores de português têm quatro ou cinco anos de formação voltados para o estudo da língua portuguesa e suas literaturas, e – no caso da licenciatura - para as práticas de ensino, os professores de ciclo I nesses mesmos quatro anos dividem o estudo da língua portuguesa, conteúdos, metodologias e práticas, com todas as outras disciplinas (arte, educação física, matemática, história, geografia e ciências). O nível de aprofundamento, portanto, não é o mesmo para o professor de educação básica I e o professor de educação básica II e ensino médio. A responsabilidade, contudo, é a mesma se não for maior.

Quadro 6 – A importância da Libras

Categoria temática	Unidades de contexto
A importância da Libras	<p><i>A necessidade de aprender Libras.</i></p> <p><i>Ao dizer que a linguagem de Libras é uma segunda língua.</i></p> <p><i>Trabalhar com Libras .</i></p> <p><i>Aprender Libras .</i></p> <p><i>Procurar entender sua linguagem.</i></p> <p><i>Aprender melhor a linguagem de sinais.</i></p> <p><i>Procurar aprender mais sinais com os alunos surdos.</i></p> <p><i>Aprender alguns sinais e as letras do alfabeto.</i></p> <p><i>Incentivar Libras.</i></p> <p><i>Tudo o que foi abordado hoje foi muito significativo, mas os “sinais” para “surdos” foi importantíssimo para eu poder me comunicar melhor com os alunos deficientes auditivos.</i></p> <p><i>Conhecimento da Libras.</i></p> <p><i>A comunicação por meio de gestos e a necessidade de se conhecer essa linguagem para ensinar o aluno.</i></p> <p><i>Aplicação da Libras.</i></p> <p><i>Aplicação e uso da Libras.</i></p> <p><i>A necessidade de dominar uma outra língua.</i></p> <p><i>Aprender mais os sinais.</i></p> <p><i>A familiarização com a língua dos surdos é importante para nós, pois só assim manteremos contato mais eficaz com eles.</i></p>

As falas agrupadas nesta categoria convergiram para um ponto comum: os docentes veem o conhecimento e o uso da Libras em sala de aula como algo necessário para melhorar a comunicação com o aluno surdo. Verbos como “aprender”, “trabalhar” e “incentivar”, presentes nos discursos dos professores corroboraram essa afirmação.

As falas ainda indicaram que há um interesse genuíno em relação à aprendizagem da Libras (*Tudo o que foi abordado hoje foi muito significativo, mas os “sinais” para “surdos” foi importantíssimo para eu poder me comunicar melhor com os alunos deficientes auditivos.*), confirmado pelos verbos e perífrases verbais presentes nas falas (“aprender”, “trabalhar”, “incentivar”, “procurar aprender”, “procurar entender”).

Alguns equívocos também podem ser observados, tais como: a ideia de que a Libras “é uma segunda língua” (ela pode ser a segunda língua para o ouvinte, por exemplo, mas no caso do surdo, a Libras é a primeira língua); a redução da Libras à comunicação por meio de gestos (nem toda comunicação gestual é Libras); e a utilização da expressão “língua dos surdos” em vez de Libras. Os equívocos revelam pouca familiaridade dos professores com a Libras e as questões pertinentes a ela, como também apontam a importância de abordá-la, como propôs o curso, para que os professores – ao compreenderem o seu significado – compreendam e contemplem o que Moura (2008) denomina de “singularidade dos sujeitos surdos” (p. 192).

Quadro 7 – Pontos a serem repensados

Categoria temática		Unidades de contexto
Pontos a serem repensados	1. Em relação ao aluno surdo	<p><i>Reforçou a ideia que temos que entrar no mundo do surdo, respeitá-lo, aprender com ele e aceitá-lo.</i></p> <p><i>Repensando e valorizando as várias formas de mostrar ou ensinar os alunos fazendo que eles possam compreender.</i></p> <p><i>Observar os tipos de atividade para se trabalhar com os alunos.</i></p> <p><i>Obter mais informações sobre o aluno surdo.</i></p> <p><i>Dar maior atenção ao aluno.</i></p> <p><i>Estabelecer uma relação mais efetiva com o aluno.</i></p> <p><i>Manter um bom relacionamento com os alunos.</i></p> <p><i>Criar um vínculo afetivo cada vez maior.</i></p> <p><i>Como tratar os alunos.</i></p> <p><i>Respeitar o surdo.</i></p> <p><i>Cada vez mais estou me colocando no lugar dele.</i></p>

		<i>É maravilhoso e muito especial você aprender do jeito deles, é gratificante. Vou olhar meu aluno com um olhar diferenciado. Passei a ver e a entender que esse aluno vai até o seu limite e que isso deve ser levado em conta.</i>
	2. Em relação à família do surdo	<i>Relacionar-se com a família do aluno surdo. Parceria com os pais.</i>
	3. Em relação à inclusão	<i>Mudanças de comportamento, de tratamento, de visualização da problemática da inclusão. Respeitar as diferenças. É preciso respeitar as diferenças. Cada um tem um problema, um potencial.</i>
	4. Em relação à postura pessoal	<i>Observar melhor as atitudes pessoais e com os alunos. Procurar mudar a maneira de trabalhar. Participar dos cursos de capacitação para obter maiores informações. Conhecer os fundamentos da surdez. Aprender diferentes estratégias para também baixar o “escudo”. Autoestima. Aprender a ser mais aluno que professor. Esperança e vontade de aprender. Dar mais importância às mensagens. Interesse pela língua de sinais.</i>

As falas da primeira subcategoria desse grupo se não indicaram uma modificação concreta, pelo menos evidenciam uma predisposição do professor a: respeitar, aceitar, valorizar, aprender, atender, entender, relacionar-se colocar-se no lugar e criar vínculos com o aluno surdo. Se elas apontam para o surgimento desses “olhares” e posturas diferenciados é muito provável que eles não existissem antes na relação professor-aluno surdo. Nessa subcategoria há uma fala que pode ser considerada preocupante, pois remete à questão de se considerar o surdo como alguém limitado: *Passei a ver e a entender que esse aluno vai até o seu limite e que isso deve ser levado em conta.* A consequência de tal concepção pode ser o oferecimento, ao aluno surdo, de um ensino empobrecido sob a justificativa de respeito ao seu suposto “limite”.

Nas duas subcategorias seguintes, embora haja poucos registros, verifica-se que as posturas diferenciadas podem se estender à família do surdo, à relação do professor com essa família e à questão da inclusão. Duas menções sobre “respeitar as diferenças”

foram colocadas na subcategoria da inclusão porque essas “diferenças” podem não se referir estritamente à surdez ou às deficiências.

A última subcategoria engloba desde a questão da autoestima até as mudanças na “maneira de trabalhar” e à premência de aprender a Libras, de aprender sobre a surdez, de aprender a “baixar o escudo”. A expressão “baixar o escudo” parece indicar que para esse professor, o aluno surdo é alguém que representa ameaça, de quem é preciso “defender-se”.

Quadro 8 – Práticas em sala de aula

Categoria temática	Unidades de contexto
Mudanças nas práticas pedagógicas	<p><i>Encontrar oportunidades no cotidiano da classe para desenvolver práticas que incluam a todos.</i></p> <p><i>Trabalhar mais textos significativos, autêntico.</i></p> <p><i>Repensar o significado da leitura e da escrita.</i></p> <p><i>Criar oportunidades para a aprendizagem.</i></p> <p><i>Olhar o erro por outra perspectiva.</i></p> <p><i>Observar a própria linguagem corporal e dos alunos.</i></p> <p><i>Trabalhar a leitura e a redação de forma mais comunicativa.</i></p> <p><i>Observar a participação individual.</i></p> <p><i>Troca de informações.</i></p> <p><i>Utilizar imagens.</i></p> <p><i>Expressão corporal.</i></p> <p><i>Falar mais pela linguagem corporal.</i></p> <p><i>Fazer mais uso da linguagem visual.</i></p> <p><i>Articular melhor as palavras.</i></p> <p><i>Utilizar pista visual.</i></p> <p><i>Realizar atividades em grupo.</i></p> <p><i>Maior atenção individual.</i></p> <p><i>Estimular a comunicação.</i></p> <p><i>Dar maior atenção ao surdo.</i></p> <p><i>Valorizar o que o aluno já sabe.</i></p> <p><i>Estimular a participação do aluno surdo em sala de aula.</i></p> <p><i>Buscar o envolvimento de todos através do interesse dos alunos.</i></p> <p><i>Promover a interação do aluno surdo com a classe</i></p> <p><i>Modificar alguns métodos de comunicação com o surdo.</i></p> <p><i>Flexibilização do ensino comunicativo</i></p> <p><i>Pensar na comunicação total com assuntos que satisfaçam as necessidades dos alunos.</i></p> <p><i>Se portar de acordo com a forma de comunicação que o aluno entenda.</i></p> <p><i>Usar mais a comunicação.</i></p> <p><i>Repensar a prática visualizando as diversas abordagens, rever e discutir as muitas práticas que podemos utilizar.</i></p> <p><i>Repensar a prática.</i></p>

A quantidade e variedade de falas que compõem essa categoria temática podem indicar que as reflexões e orientações feitas durante o curso tiveram um efeito positivo na disposição de o professor cursista considerar as especificidades de seu aluno surdo e reconsiderar sua prática pedagógica à luz dessas especificidades. De acordo com falas são muitos os pontos a serem modificados.

Alguns deles, no entanto, que não dizem respeito apenas aos alunos surdos, já deveriam aparecer na prática de professores experientes tivessem eles alunos especiais ou não. São eles: *Trabalhar mais textos significativos, autênticos; Repensar o significado da leitura e da escrita; Criar oportunidades para a aprendizagem; Olhar o erro por outra perspectiva; Observar a própria linguagem corporal e dos alunos; Trabalhar a leitura e a redação de forma mais comunicativa; Observar a participação individual; Realizar atividades em grupo; Maior atenção individual; Valorizar o que o aluno já sabe; Repensar a prática visualizando as diversas abordagens, rever e discutir as muitas práticas que podemos utilizar.*

Outro ponto verificado aqui diz respeito à questão da inclusão do aluno surdo, feita – como visto na parte teórica – por uma única via: a interação do aluno surdo com a classe (*Promover a interação do aluno surdo com a classe*), mas não da classe com o aluno surdo.

Algumas respostas são reveladoras do modelo de escola e de ensino tradicionais, que apesar de todas as mudanças pelas quais passou a sociedade com a aceleração no processo de se produzir e difundir o conhecimento, o advento das novas tecnologias, as novas formas de organização do trabalho, as mudanças nas concepções de ensino e de aprendizagem, o imperativo da inclusão etc., ainda perdura. São elas: a instrução coletiva (que consiste no ensino para todos, ao mesmo tempo e da mesma forma); a realização de atividades individuais apenas, e a desvalorização do conhecimento de mundo e de língua que o aluno possui; subentendidas respectivamente em: “Observar a participação individual”, “Realizar atividades em grupo”, “Valorizar o que o aluno já sabe”.

Essas práticas, a despeito de todo um discurso contrário, são engendradas e mantidas por uma escola cuja estrutura não se modifica: classes lotadas, carteiras enfileiradas, poucos recursos, responsabilidade e exigência de formação de seus profissionais incompatíveis com as condições de trabalho e os baixos salários etc.

A categoria apresenta ainda duas falas nas quais aparecem o “ensino comunicativo” e a “comunicação total”. O ensino comunicativo é uma abordagem para

o ensino de língua estrangeira surgida no início da década de 1979 que enfatiza, no processo de aprendizagem da segunda língua, em vez do conhecimento puro e simples das regras gramaticais, o uso delas para fins comunicativos (MATTOS e VALÉRIO, 2010).

A comunicação total é uma abordagem do ensino de língua portuguesa para surdos, surgida na década de 1970, que considera como válidas para aprender e se comunicar a leitura orofacial, a língua de sinais e os gestos, conforme explicitado no capítulo 3. Ela deve ter sido tratada no curso e considerada interessante pelo professor que a mencionou, mas, deve-se lembrar, não é a abordagem adotada pela SEE e, conseqüentemente, pelo curso.

As falas referentes às mudanças nas práticas pedagógicas não contemplaram a avaliação, que teria sido outro tema relevante e necessário para ser tratado, uma vez que o resultado de uma prática pedagógica diferenciada e melhor pode ser camuflado por avaliações classificatórias que se baseiam nos parâmetros comparativos e de normalidade expostos por Hoffmann (2001).

Quadro 9 – Dificuldades dos professores

Categoria temática		Unidades de contexto
Dificuldades dos professores	1. Na comunicação (atreladas à falta de conhecimento/uso da Libras)	<p><i>Tenho um bom relacionamento com a minha aluna, mas só consigo me comunicar através da linguagem escrita.</i></p> <p><i>Ainda não consigo entender muito bem a linguagem do meu aluno, mas já aprendi algumas coisas.</i></p> <p><i>Dificuldade de usar a linguagem visual.</i></p> <p><i>Uso de sinais.</i></p> <p><i>Desconhecer a Libras.</i></p> <p><i>Vergonha (dificuldade para gesticular).</i></p> <p><i>Desconhecimento de alguns sinais.</i></p> <p><i>Ser leigo por nunca ter contato.</i></p> <p><i>A maior dificuldade é me fazer entender, pois não sei me expressar através de Libras.</i></p> <p><i>Não consegui atingir os objetivos, porque a minha aluna não se expressa por sinais e não se comunica oralmente.</i></p> <p><i>É preciso repetir várias vezes o mesmo conteúdo e utilizar figuras e Libras.</i></p> <p><i>Passar da linguagem oral/escrita para a linguagem gestual.</i></p>
	2. Na comunicação	<i>Dificuldades na comunicação com os mesmos (não sei</i>

(não atreladas à falta de conhecimento/uso da Libras)	<p><i>como trabalhar).</i> <i>Estabelecer uma comunicação efetiva.</i> <i>Comunicação.</i> <i>Não sei exatamente como me fazer entender.</i> <i>Nas atividades escritas desenvolvidas.</i> <i>Trabalhar com a classe toda. (Precisei trabalhar de forma individual, na carteira do aluno).</i> <i>Entender e ser entendido por eles.</i></p>
3. Relacionadas à falta de preparo e prática do professor	<p><i>Falta de preparo.</i> <i>Falta de prática.</i> <i>Perceber a surdez do aluno.</i> <i>Preconceito.</i></p>
4. Relacionadas ao tempo	<p><i>Tempo da aula.</i></p>
5. Relacionadas à falta de interesse e conhecimento do aluno	<p><i>A falta de conhecimento do aluno.</i> <i>O meu aluno é copista, mas desiste facilmente, e não chega ao fim das atividades.</i> <i>Durante as explicações minhas ou de outros professores, ele costuma ficar de cabeça baixa, tornando difícil o entendimento.</i> <i>Na realização de redações, pois os alunos que tenho copiam, quando peço para escrever, eles não conseguem.</i> <i>Ela nem sempre faz redação quando solicitada.</i></p>
6. Relacionadas à seleção de material, estratégias e conteúdos	<p><i>Material (o mesmo do aluno ouvinte sempre).</i> <i>Melhorar as estratégias para ensiná-los.</i> <i>O que e como ensinar despertando interesse neles.</i> <i>O que trabalhar e como com o aluno.</i></p>
7. Em garantir a aprendizagem	<p><i>Como fixar a aprendizagem.</i> <i>Dificuldade em diagnosticar se o DA assimilou ou não a sua explicação verbal.</i> <i>Dificuldade em diagnosticar se o aluno está aprendendo ou não o que foi ensinado.</i> <i>Dificuldade em saber se o aluno está entendendo o que você passa para ele.</i> <i>É difícil passar o conteúdo, me fazer entender.</i></p>
8. Em comunicar-se de forma “afetiva”	<p><i>Comunicação afetiva.</i></p>

Se houve categorias com falas escassas (tanto no número, quanto no conteúdo expresso por elas) a das “Dificuldades dos Professores”, se mostrou abundante tanto na quantidade de falas, quanto na quantidade de dificuldades mencionadas: oito ao todo. Foram duas subcategorias dedicadas somente às dificuldades de comunicação: as relacionadas à falta de conhecimento e/ ou uso da Libras e as não relacionadas, pelo menos explicitamente, a essa falta.

As duas subcategorias mencionadas acima apontam para uma comunicação que não acontece e, conseqüentemente, para um ensino que também não acontece. Considerando o que já foi apresentado nessa pesquisa sobre a linguagem como o lugar da interação humana, como meio de se aprender linguagem, de se estabelecer relações, de se constituir como sujeito, esse quadro é mais grave do conseguir com que o aluno produza bons textos e leia atribuindo sentidos, pois significa negar ao aluno o direito de interação, participação, de construção e reconstrução de ideias, de posicionamentos, de constituição enfim.

Entender, fazer-se entender e aprender o que está sendo ensinado para os ouvintes talvez sejam as maiores dificuldades – e angústia – dos alunos surdos nas salas de aulas regulares. Uma das falas ilustra essa afirmação e aponta para um problema comum em 2005, quando foram feitas as reuniões e as avaliações: havia alunos nas salas de aula que, embora fizessem uso de alguma linguagem gestual (provavelmente caseira) não tinham uma língua estruturada. Este é o caso do exemplo que segue: *Não consegui atingir os objetivos, porque a minha aluna não se expressa por sinais e não se comunica oralmente.* E como provavelmente é a situação expressa nessas falas: *O meu aluno é copista, mas desiste facilmente, e não chega ao fim das atividades, Durante as explicações minhas ou de outros professores, ele costuma ficar de cabeça baixa, tornando difícil o entendimento, Na realização de redações, pois os alunos que tenho copiam, quando peço para escrever, eles não conseguem.*

Outras dificuldades mencionadas são a falta de preparo e de prática de professor, que acabam gerando problemas como a dificuldade de perceber a surdez do aluno; a falta de tempo, que aparece apenas em uma fala; a falta de interesse e/ou conhecimento do aluno; a dificuldade em selecionar material, estratégias e conteúdos que garantam a aprendizagem e a dificuldade de comunicar-se de forma “afetiva” (presente em apenas uma fala).

Por trás da dificuldade em perceber a surdez do aluno podem estar a ingerência da equipe gestora e o seu descaso para com os alunos com necessidades educacionais especiais e o reflexo, em sala de aula, da adoção de uma concepção tradicional de ensino que desconsidera as diferenças, as singularidades e uniformiza desde a maneira em que se dá o ensino até a pouca atenção que é dada aos alunos, que se agrava devido ao número excessivo de aulas e alunos que os professores costumam ter. O descaso da equipe gestora e sua ingerência se traduzem pelo fato de que cabe a ela, primeiramente, a tarefa de conhecer as especificidades dos alunos que recebe, especialmente no caso

daqueles com necessidades educacionais especiais, acompanhar seu desempenho, seu progresso, comunicar aos professores os casos de alunos com necessidades educacionais especiais, conduzir nas reuniões de HTPC as discussões sobre o aprendizado desses alunos, os fatores que dificultam ou colaboram para que ele ocorra e elaborar junto aos professores avaliações e intervenções necessárias. A escola inclusiva só o será de fato se conseguir pensar e agir coletivamente sobre as questões que envolvem o ensino e a aprendizagem de todos os seus alunos.

Problemas de preparo, prática, tempo, recursos, estratégias e comunicação “afetiva”, embora devam ser resolvidos, ficam subordinados a outro problema de importância crucial para a educação de qualquer indivíduo: a necessidade de entender e ser entendido. No caso específico do surdo, ser entendido na sua língua natural, a Libras.

O preconceito em relação ao surdo, apontado em apenas uma fala como dificuldade do professor, é bem maior, como se verá nas falas posteriores, do que o que foi explicitado aqui e tem efeito tão nefasto que se fossem garantidas aos alunos surdos todas as condições para que ocorresse o seu aprendizado ele ainda poderia não acontecer se esbarrasse nesse problema.

Quadro 10 – Comunicação bem-sucedida

Categoria temática	Unidades de contexto
Comunicação bem sucedida	<p><i>Não encontro dificuldades. Me relaciono com escrita, na lousa, procuro falar.</i></p> <p><i>Meu aluno é bem familiarizado na sala de aula (lê e escreve).</i></p> <p><i>Nunca tive, pois conheço seu alfabeto.</i></p> <p><i>Tenho ajuda dos outros alunos. Entende os colegas e a professora.</i></p> <p><i>O aluno se relaciona muito bem com os colegas.</i></p> <p><i>Nenhuma [dificuldade], pois adoro conversar e procuro entendê-los.</i></p> <p><i>Nenhuma [dificuldade] os outros alunos ajudam muito na maneira deles e eles acabam entendendo os colegas e a professora.</i></p> <p><i>Nenhuma [dificuldade]. Os outros alunos ajudam e gostam muito dos colegas com dificuldades especiais.</i></p>

Na categoria intitulada “Comunicação bem sucedida” as falas apontam para comunicação entendida como socialização. A comunicação, ao que indicam os exemplos, não foi bem sucedida por que o aluno expressou seu pensamento ou se fez

entender na Libras ou na língua portuguesa, mas sim porque se relaciona bem com os colegas (não exatamente com os professores).

De maneira geral, as falas expressam a ideia de que não há problemas se comunicação se o aluno surdo entender – pelo menos do ponto de vista do ouvinte – os ouvintes. Parece não haver necessidade de que os ouvintes o compreendam. Isso fica claro também na última fala que não coloca o professor no papel de interlocutor, como que o eximindo da responsabilidade de se comunicar com o aluno surdo.

O pouco conhecimento que o professor tem da Libras é expresso nessa frase que reduz à língua de sinais ao seu alfabeto: *Nunca tive, pois conheço seu alfabeto.*

Quadro 11 – Esclarecimentos obtidos

Categoria temática		Unidades de contexto
Esclarecimentos obtidos	1.Sobre a surdez	<i>Graus de surdez, termos específicos e adequados, cuidados com aparelho auditivo, causas da surdez e importância da documentação.</i> <i>Sobre a audiometria.</i> <i>Definição, dificuldades e causas.</i> <i>Causas, níveis, definição.</i> <i>Níveis de surdez. Importância da audiometria.</i> <i>Causas da surdez.</i> <i>A importância dos cuidados com a gestante.</i> <i>O uso do aparelho. A importância do exame audiométrico.</i> <i>Crianças que têm icterícia e podem ter problemas auditivos.</i> <i>Causas da surdez.</i> <i>O que causa a surdez e seus graus.</i> <i>Dos problemas clínicos que levam o indivíduo à surdez.</i>
	2.Sobre o aluno surdo	<i>É um aluno que tem um desenvolvimento cognitivo normal.</i> <i>As dificuldades do aluno surdo.</i> <i>O aluno surdo é capaz de aprender, pois ele apenas tem dificuldade de ouvir, esse aluno precisa ser ensinado de maneira diferenciada, ou seja, utilizando-se outros meios (recursos) para que se dê a aprendizagem.</i> <i>Que a crianças tem um conhecimento e que é preciso chegar até o seu conhecimento.</i> <i>Os sentimentos dos alunos surdos.</i> <i>Algumas maneiras e métodos para se lidar</i>

		<p><i>com alunos surdos.</i></p> <p><i>Que os alunos surdos têm dificuldade para interpretar textos e por esta razão se tornam copistas.</i></p> <p><i>(...) necessidades de tentar interagir com o aluno deficiente físico, mesmo com nossas limitações.</i></p> <p><i>(...) ele é um ser inteligente.</i></p> <p><i>Que devemos ver o aluno surdo com um outro aluno, apenas com uma atenção especial, com uma forma diferente de comunicação que a nossa.</i></p> <p><i>Como o aluno DA aprende. Os canais de aprendizagem do aluno com problemas de surdez.</i></p> <p><i>A maneira como os surdos se expressam com o uso de poucas palavras.</i></p> <p><i>O surdo é capaz de comunicar-se normalmente, só depende de interação.</i></p> <p><i>O surdo é um ser capaz como qualquer ouvinte. O surdo é capaz de interagir com os demais. É preciso direcionar o trabalho escolar para o concreto. É preciso uma comunicação viso-corporal. Conhecer sua história de vida.</i></p> <p><i>Todos são capazes de aprender.</i></p> <p><i>Eu não sabia da dificuldade que ele tem para expressar-se em português, nem que a Libras é considerada a primeira língua.</i></p> <p><i>Não imaginava que as dificuldades do surdo fossem tão complexas.</i></p> <p><i>Porque eles são crianças normais, cada qual com suas dificuldades.</i></p>
	3. Sobre a Libras	<p><i>O significado de Libras.</i></p> <p><i>A aprendizagem da linguagem de sinais ou de Libras é muito importante para seu desenvolvimento social.</i></p> <p><i>A linguagem dos sinais foi uma surpresa.</i></p>
	4. Sobre o texto do surdo	<p><i>Quem olha para uma pessoa surda não pode imaginar que ela pode escrever, progredir como os textos mostraram.</i></p> <p><i>Sempre li um texto levando em conta a potencialidade de cada aluno.</i></p> <p><i>Apreendi que tenho que respeitar o seu limite e não é só através de um texto longo que ele mostrará isso.</i></p> <p><i>O exemplo dos três textos que foram analisados ampliou o nosso entendimento de como ler esses textos.</i></p>

		<p><i>O texto do aluno deve ser avaliado de acordo com o seu conhecimento.</i></p> <p><i>O texto do aluno deve ser avaliado de acordo com o seu progresso.</i></p> <p><i>Faz com que valorize tudo o que o aluno DA escreva.</i></p> <p><i>Vejo que devo respeitar sua limitação.</i></p> <p><i>No dia de hoje conhecemos novos aparatos, que nos ajudarão a refletir melhor a respeito desses textos e como avaliá-los melhor.</i></p> <p><i>É outra maneira de se expressar e necessita de outra maneira de ser lido.</i></p> <p><i>O surdo possui uma linguagem visual, por isso devemos aceitar o seu modo de escrever e entender o mundo.</i></p> <p><i>Percebi que ele consegue se expressar, mas com codificações que eu preciso me adequar.</i></p> <p><i>Vem se modificando desde o ano passado quando vi a explicação da rota de leitura.</i></p> <p><i>Aprendi que a língua do surdo é diferente da nossa, então o texto que ele constrói é baseado na Libras, ele pensa em Libras.</i></p> <p><i>Temos que intervir de forma diferenciada, levando o aluno a um progresso, é claro, de uma forma lenta, gradual.</i></p> <p><i>Aprendi que o texto para o surdo também tem muito a ver com expressões, sentimentos, gestos.</i></p> <p><i>Modificou e muito, para melhor.</i></p>
--	--	---

Maior do que a categoria das dificuldades foi a dos esclarecimentos obtidos sobre a surdez, o aluno surdo, a Libras e o texto do surdo. As várias falas que a compõem revelam que foram muitos os esclarecimentos que os professores tiveram nas três primeiras reuniões do curso.

Em relação aos esclarecimentos obtidos sobre a surdez, o tema mais recorrente nas falas foram as suas causas. O esclarecimento de “termos específicos e adequados” foi mencionado em uma fala apenas, mas pode ser percebido na progressiva utilização do termo “surdo” em lugar do “deficiente auditivo” das respostas iniciais. A audiometria, os cuidados com o aparelho auditivo, a importância da documentação e os cuidados com a gestante também foram mencionados.

A subcategoria “Esclarecimentos obtidos sobre os alunos surdos” mostra a existência de ideias estereotipadas sobre o surdo e sua cognição. Todas as falas foram formuladas em resposta à pergunta: “Em relação à surdez, o que ficou esclarecido?” e

indicam que alguns professores viam o surdo como alguém menos inteligente (*ele é um ser inteligente*), anormal (*Porque eles são crianças normais*), com prejuízo no seu desenvolvimento cognitivo (*É um aluno que tem um desenvolvimento cognitivo normal*) e incapaz de aprender (*O aluno surdo é capaz de aprender, O surdo é um ser capaz como qualquer ouvinte*).

Tardif (2008) aponta como atributos do objeto de trabalho dos professores a sociabilidade e a afetividade. Em relação ao primeiro, é preciso considerar que “os alunos são também seres sociais cujas características socioculturais despertam atitudes e julgamentos de valor nos professores” (p. 129), que ocasionariam, por sua vez, reações e intervenções pedagógicas diferenciadas por parte dos docentes. Em relação ao segundo, o autor ressalta o componente emocional que permeia as relações entre os seres humanos e afirma que parte do trabalho docente “Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias e seus próprios bloqueios afetivos” (TARDIF, 2008, p. 130). Esses atributos e o posicionamento dos professores diante deles afetam a prática pedagógica e o rendimento dos alunos, e, em especial, dos alunos surdos como apontam Oliveira (2009) e Leão (2004) citados anteriormente nesta pesquisa. Resulta desse contexto, a crença – por parte de alguns professores – de que o surdo é “deficiente linguisticamente” (PEREIRA e KARNOPP, 2004, p. 37), é anormal, é incapaz de aprender, tem o desenvolvimento cognitivo prejudicado e, conseqüentemente, que o ensino de leitura e escrita oferecido a ele pode ser simplificado e restrito.

Assim, o desvelar das crenças dos professores sobre a surdez, o aluno surdo e sua capacidade de aprender é um requisito fundamental nos cursos de formação continuada e deve ser abordado antes de serem tratadas as questões relativas à leitura e à produção textual.

Ainda nesta subcategoria foram esclarecidos outros pontos como: as dificuldades do aluno surdo na utilização da língua portuguesa, as maneiras e os métodos para se trabalhar com esses alunos, a maneira peculiar do surdo de se expressar na modalidade escrita da língua portuguesa, a descoberta da Libras como a primeira língua do surdo, a consideração do conhecimento que ele já possui, o sentimento do aluno surdo e a história de vida desse aluno. Uma das falas menciona a necessidade de “direcionar o trabalho escolar para o concreto”, mas não especifica como poderia ser esse trabalho.

Há também alguns “esclarecimentos” que não o são de fato, presentes nos seguintes trechos: “Que os alunos surdos têm dificuldade para interpretar textos e por esta razão se tornam copistas” e “necessidades de interagir com o aluno deficiente físico mesmo com nossas limitações”. No primeiro trecho há uma generalização equivocada de que todo surdo tem dificuldade para interpretar textos. Na verdade, como já foi discutido neste trabalho a dificuldade ou facilidade que o surdo tem de interpretar depende de vários fatores como: ser ou não usuário de Libras, tê-la aprendido desde cedo, ter passado por experiências escolares produtivas ou improdutivas, ter ou não acesso a variedade de textos e ao ensino sistemático deles. Qualquer ouvinte alfabetizado que não tenha aprendido a interpretar textos diversos terá dificuldades em fazê-lo. No segundo trecho ocorre também uma confusão ao se utilizar surdez e deficiência física como se fossem sinônimos.

Cabe ainda uma observação sobre a utilização do verbo “tentar” antes do verbo “interagir”; “tentar interagir” torna a possibilidade de interação ainda mais distante.

Nessa categoria são mencionados também aqueles sobre a Libras, seu significado, sua importância e a surpresa que ela representou para quem não a conhecia.

Na última categoria há uma fala que traz à tona novamente os estereótipos mencionados acima (*Quem olha para uma pessoa surda não pode imaginar que ela pode escrever, progredir como os textos mostraram*), a maioria das falas, no entanto, parece mostrar que a reunião atingiu seu objetivo ao propor um “olhar diferenciado” sobre o texto do surdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A variedade e complexidade dos temas abordados nesta pesquisa exigem algumas considerações. As primeiras fazem referência ao que as avaliações analisadas sobre o curso Língua Portuguesa para Surdos revelaram a respeito das condições de trabalho, dos equívocos e das concepções dos professores de português que o frequentaram sobre temas como a surdez, o aluno surdo e sua aprendizagem. Considerações devem ser feitas também ao curso Língua Portuguesa para Surdos na forma como foi estruturado e desenvolvido pela especialista da Diretoria de Ensino focalizada nesse trabalho e aos resultados obtidos por meio dele.

Embora haja uma limitação em analisar o curso com base nas respostas – curtas – dadas às questões propostas nas avaliações, há indicações nessas escritas de que o curso foi relevante ao propor discussões e esclarecimentos sobre temas que representavam, de fato, dificuldades para os professores. Uma dessas indicações foi o grande número de falas associadas às categorias “esclarecimentos obtidos” (sobre a surdez, o aluno surdo, a Libras e sobre o texto do aluno surdo) e “dificuldades” (na comunicação, dificuldades relacionadas à falta de preparo e prática, relacionadas ao tempo, à falta de conhecimento do aluno, à seleção de estratégias e conteúdos, em garantir a aprendizagem, em se comunicar). A categoria “esclarecimentos obtidos” revelou o quão pouco esses professores conheciam sobre as questões que envolvem a surdez, as especificidades e os caminhos percorridos na construção textual do aluno surdo. Ainda que a pesquisa não tenha se voltado para a investigação das mudanças concretas na prática pedagógica dos professores cursistas após o curso, as escritas agrupadas na categoria “dificuldades” são reveladoras do ensino que era – e talvez ainda seja – oferecido a esses alunos por muitos dos professores que frequentaram o curso e que não possuíam os conhecimentos mais básicos para que pudessem atender as necessidades de seus alunos surdos.

Outro indicativo se refere às mudanças em relação à imagem que os professores tinham do aluno surdo e que podem ser percebidas tanto na fala da especialista quanto na escrita dos professores cursistas. Os professores, ao iniciar o curso, percebiam o surdo como alguém que não pensa como o ouvinte, que não consegue compreender o conteúdo e que, geralmente, é mudo, como indica a especialista no trecho abaixo.

O professor ainda tem a imagem do aluno surdo “Ah, então lá na minha classe eu tenho um mudinho”. Então eles têm uma concepção de que o surdo é mudo. É difícil eles entenderem que o surdo é surdo, que o problema dele é na audição não é na fala. Então a representação que ele tem é que o surdo é mudo, não pensa, que o surdo não fala e que o surdo não consegue compreender um conteúdo. Essa é a imagem que eles têm. E a imagem que ele deveria ter é que esse aluno é apenas surdo. A única diferença que ele tem é que um ouve e o outro não e os caminhos de adquirir conhecimento são diferentes.

As respostas dos professores à pergunta “Em relação à surdez o que ficou esclarecido” vão ao encontro das observações feitas pelo especialista, uma vez que os professores – pelo que expressam as escritas – conseguiram perceber que a surdez não torna o surdo menos inteligente ou capaz. Conceitos equivocados como esse de que o surdo é menos capaz que o ouvinte, se não forem discutidos e revistos, tendem a inviabilizar práticas educativas realmente eficazes, pois partem do pressuposto de que há uma limitação na capacidade de aprender do aluno e, como consequência o oferecimento de um ensino empobrecido.

A apresentação da Libras como primeira língua do surdo e da língua portuguesa como segunda língua, seguida pelo interesse em aprender, entender e utilizar a Libras também foram indicativos da relevância do curso.

A análise das escritas revelou ainda a presença de alguns equívocos que podem ser atrelados ao pouco conhecimento mencionado anteriormente e que também podem ser prejudiciais para que o ensino ocorra. Nessa categoria de equívocos estão o entendimento de comunicação como socialização, a redução da Libras ao alfabeto manual, a ideia de que a Libras é uma segunda língua.

A quantidade e o tipo de dúvidas e dificuldades que alguns cursistas apresentaram como a dificuldade de perceber a condição de surdo do aluno são reveladoras das faltas de diálogo, de consciência dos problemas que ocorrem em sala de aula, de um trabalho coletivo, de uma boa gestão, de atenção aos alunos e, no caso específico, de atenção aos alunos com necessidades educacionais especiais. Duas consequências resultam desse contexto: a impossibilidade de construção de uma escola inclusiva e a descaracterização da escola como locus de formação. Em ambos os casos há a exigência imprescindível do diálogo, da análise coletiva dos problemas surgidos no cotidiano da sala de aula e da escola, da troca de saberes e experiências, do conhecimento sobre as diferenças, as especificidades e as potencialidades dos alunos, ressaltando-se que esse conhecimento não pode se restringir apenas ao professor de língua portuguesa, nem aos demais professores, mas deve sim ser compartilhado pela equipe gestora – direção, vice-direção e coordenação – e pelos funcionários da escola. A desconsideração desses aspectos remete ao fato de que a simples presença do aluno

surdo na escola regular não significa que a escola seja verdadeiramente inclusiva; pode-se dizer que há o acesso, mas não a inclusão. Além de não ser inclusiva a escola que desconsidera esses aspectos não é locus de ações de formação continuada, uma vez que não promove a socialização de saberes e conhecimentos e tampouco a construção coletiva de estratégias eficazes para que sejam resolvidos problemas e melhoradas as questões referentes ao ensino e a aprendizagem de todos os alunos. Em síntese: as prescrições dos documentos legais não são suficientes para modificar práticas, contextos e o mecanismo de funcionamento das escolas. É essencial que haja – além da modificação nas condições de trabalho, como se verá adiante, modificações nas concepções dos profissionais da educação, especialmente daqueles que assumem as funções de gestão e que poderiam conduzir de forma diferenciada e mais produtiva para professores e alunos as questões referentes à educação inclusiva e à formação continuada na escola. O investimento na formação continuada do professor deve ser seguido de um investimento da formação continuada dos gestores, na avaliação constante do seu trabalho por pais, professores e supervisores e em formas de contratação mais criteriosas desse profissional. Caso contrário, as mudanças nas posturas e práticas profissionais dos professores podem ser coibidas por atitudes equivocadas, autoritárias, ou pelo descaso e/ou incapacidade desse gestor em assumi-las e contribuir para sua efetivação.

Além da relevância do curso para desvelar e propor a revisão/reconstrução das concepções dos professores sobre a surdez, o aluno surdo e sua aprendizagem há indicativos nas escritas dos docentes que o frequentaram e na entrevista da especialista responsável por ele da maneira pela qual o curso conseguiu essa relevância. O primeiro se refere à reformulação do curso a partir das dúvidas expressas pelos professores cursistas e da necessidade de discutir com esses professores, questões como o processo de inclusão, a deficiência auditiva, a audiometria, os aparelhos de surdez, as concepções de linguagem, de sujeito, de ensino e de aprendizagem desses profissionais, conforme expresso na fala da especialista:

Nós precisamos dentro da própria estrutura do curso de Língua Portuguesa para Surdos entrarmos em alguns aspectos que eles tinham dificuldade de entender. Por exemplo: O que que era inclusão? O que era um processo de inclusão? Existem duas vertentes que são inclusão/exclusão, quais são as crenças que permeiam essas duas vertentes e qual é a minha concepção enquanto professor, tanto de língua, quanto de sujeito, quanto de ensino ou de aprendizagem que permeia todo esse processo. Então nós precisamos rever a formatação do curso em relação a conteúdos, precisamos trabalhar o que era a deficiência auditiva, precisamos explicar o que era audiometria, o que eram aparelhos de surdez. Nós fizemos uma dinâmica onde eles colocaram o aparelho de surdez pra tá entendendo a dificuldade

que o surdo tem em relação a barulho, porque que ele não gosta de usar esse aparelho. Então precisamos reformatar toda a estruturação do curso na época.

Assim, percebe-se que, embora o curso tivesse uma estrutura definida, essa estrutura era flexível e permitia a construção e reconstrução de acordo com o andamento das reuniões e com os indicativos expressos nas avaliações:

As avaliações eram feitas em todo o final das orientações técnicas, um encontro após as 8 horas. Nós direcionávamos as avaliações e as perguntas eram feitas em cima dos conteúdos e em cima dos objetivos. Esses objetivos eram traçados como perguntas, para melhor elaborar o processo de compreensão de conhecimento dos professores. Nós tabulávamos essas avaliações e nós usávamos esses dados tabulados para fazermos o processo de reavaliação de todo o percurso do conteúdo do curso. E me lembro que no começo da nossa entrevista, Luciana, eu falei pra você que nós reformulávamos esses encontros sempre e essas reformulações eram baseadas nessas avaliações. E eu lembro que muitas vezes nós líamos as avaliações, tabulávamos e pensávamos como nós íamos devolver essa tabulação e como nós íamos tocar em alguns itens que eles colocavam que deveria melhorar. Isso era um processo. Então essas avaliações, as avaliações do curso passavam num pressuposto para nós num processo que nós aprendemos no Ensino Médio em Rede: ação-reflexão-ação. Então era um movimento cíclico: a avaliação fazia, alimentava os objetivos, a metodologia e a própria, os próprios procedimentos mesmo de como nós íamos continuar oferecendo os conteúdos para o curso.

O segundo indicativo diz respeito à variedade dos profissionais envolvidos na formulação e coordenação do curso: a especialista da área de Educação Especial, a professora da sala de recursos especializada em deficiência auditiva e a professora coordenadora pedagógica da Oficina Pedagógica responsável pela área de língua portuguesa. Os conhecimentos distintos e complementares desses profissionais os auxiliaram na estruturação/reestruturação do curso e ofereceram aos professores cursistas uma visão mais ampla das questões que envolvem a surdez e o ensino de língua portuguesa para surdos.

O terceiro indicativo se refere à liberdade que teve o especialista na formulação/reformulação do curso de acordo com o contexto apresentado. Se os profissionais das Diretorias de Ensino são responsáveis também por ações de formação continuada é necessário que eles tenham autonomia para pensar e conduzir essas ações sem estarem demasiado presos às prescrições dos órgãos normativos da secretaria da educação. Essa autonomia, no entanto, parece se aplicar mais ao especialista da área de Educação Especial do que aos especialistas de outras áreas que estão atuando nas Oficinas Pedagógicas das Diretorias de Ensino. A esses últimos parece estar reservado cada vez mais papel de simples gerenciadores da implementação das propostas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE.

Essa restrição significa deixar de lado o papel estratégico que tem esses profissionais em conhecer a realidade das diferentes escolas e propor, com base nesse conhecimento e junto à comunidade escolar, ações de formação continuada com vistas a solucionar os problemas detectados e não apenas a implementar propostas. Para que esse profissional tenha condições de organizar as ações de formação continuada é preciso que haja um investimento também na formação dele, pois, como já foi mencionado, ela não se diferencia da formação dos professores que atuam nas salas de aula.

Sobre o lócus da formação continuada, as escritas que compõem a categoria “compartilhar a formação” convergem para o posicionamento assumido por Fusari (2009) que defende uma formação continuada dentro e fora da sala de aula, com o intuito de enriquecer os conhecimentos e a prática pedagógica dos professores. No entanto, e na contramão do que indicam as escritas, há uma tendência em priorizar a formação continuada - cada vez mais entendida como ações que visam à implementação do currículo - dentro da escola. Como discutido no início deste texto, se não forem revistos a estrutura das escolas, as relações estabelecidas dentro dela, o compromisso e o papel dos gestores, essa formação tende a não acontecer. Por isso esse trabalho defende, assim como Fusari (2009), as ações de formação continuada que acontecem de forma articulada dentro e fora da escola e que envolvam o maior número de profissionais possível. Defende ainda que a prioridade dessas ações deve ser dada ao professor que atua em sala de aula e não apenas ao professor coordenador, como vem acontecendo.

As últimas considerações giram em torno das questões que envolvem as formações inicial e continuada, a valorização dos profissionais da educação e o ensino oferecido aos alunos surdos. Parece equivocada a ideia de, ao analisar a qualidade do trabalho do professor, atribuir a essas formações a responsabilidade pelas mazelas da educação e pelo fracasso do sistema escolar. Assim como é equivocada a ideia de atribuir à formação continuada, embora muitas vezes ela o assuma, o caráter meramente compensatório. Esse tipo de pensamento é superficial e reducionista porque desconsidera o contexto em que os professores atuam e que foi esboçado nessa pesquisa especialmente nos indicadores listados por Esteve (1995). É difícil que o professor, mesmo com uma boa formação inicial, consiga desenvolver um trabalho satisfatório sem a garantia de uma valorização profissional e de condições adequadas de trabalho. O diagnóstico do Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, reconhece isso ao afirmar

que a despeito dos esforços feitos pelas instituições de ensino “muitos professores se deparam com uma realidade muitas vezes desanimadora” (BRASIL, 2001).

Pode-se concluir então que o estabelecimento de políticas que tenham como objetivo o enfrentamento das condições de trabalho, salário e carreira, que promovam de fato a valorização do professor ao lado de um investimento maciço na formação inicial e na continuada e da articulação entre ambas é que poderiam reverter o quadro do fracasso escolar e da má qualidade da educação.

O que tem ocorrido, porém, a despeito da necessidade de melhorar a formação é o predomínio de uma lógica de cunho estritamente econômico (NUNES 2000) cujo objetivo é baratear e aligeirar a formação inicial e a redução da formação inicial a uma formação de caráter técnico que prioriza, em vez do conhecimento, o conceito de competência, como acontece com os cursos de licenciatura realizados a distância (FREITAS, 2007). Esse modo de conceber a formação inicial acaba relegando à formação continuada a tarefa de suprir as lacunas deixadas pelo modelo de educação continuada expresso acima. Perpetua-se assim, um círculo vicioso que conduz a inúmeras discussões e a nenhuma solução.

Enquanto essa lógica de cunho economicista não ceder lugar à lógica acadêmica, que privilegia as questões formativas, profissionais e escolares que permeiam o trabalho do professor, enquanto forem priorizadas as competências e não o conhecimento sólido (adquirido durante a formação inicial) que o professor deve ter da sua disciplina, bem como o conhecimento das teorias sobre os processos de ensino e de aprendizagem, a formação inicial – de uma maneira geral - tende a ir criando lacunas a serem supridas depois pela formação continuada. Deve ficar claro, porém, que o papel da formação continuada não é o de compensar nem suprir lacunas. A formação continuada deve ser caracterizada como um processo contínuo de estudo e reflexão que acompanha as mudanças constantes do conhecimento e a complexidade, inconstância e incertezas que envolvem o trabalho pedagógico. Essas complexidades, inconstâncias e incertezas não podem ser abarcadas nos cursos de formação inicial porque vão se constituindo na prática diária do professor e exigem respostas e recursos diferenciados a serem pensados coletivamente nas ações de formação continuada dentro e fora da escola.

Sobre o ensino oferecido aos surdos que frequentam as salas de aula das escolas regulares é necessário dizer que ainda há – com base na revisão bibliográfica realizada e nas escritas dos professores – inúmeras questões a serem revistas, melhoradas e/ou aprimoradas. O acesso dos surdos à escola regular, o reconhecimento da Libras como

meio legal de comunicação e expressão pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e a admissão de professores interlocutores, prevista recentemente no Estado de São Paulo pela Resolução nº 38, de 19 de junho de 2009, são garantias legais que ainda esbarram em crenças e posturas equivocadas, plenas de ideias pré-concebidas que geram atitudes e práticas pedagógicas igualmente equivocadas. Esbarram ainda na dificuldade em garantir que as crianças surdas, especialmente as que possuem pais ouvintes, sejam expostas à Libras desde a primeira infância e cheguem à escola regular usuárias de uma língua que ofereça, entre outras coisas, suporte para o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua. Outra dificuldade, provavelmente a maior delas, encontrada tanto no caso das crianças surdas usuárias de Libras quanto daquelas que não a aprenderam, é a ausência de uma língua em comum com os professores e colegas da escola regular e, portanto, de interações que permitam o estabelecimento de relações e a constituição dos sujeitos.

As reflexões apontam que a inclusão no ensino fundamental é muito restritiva para o aluno surdo, oferecendo oportunidades reduzidas de desenvolvimento de uma série de aspectos fundamentais (linguísticos, sociais, afetivos, de identidade, entre outros) que se desenvolvem apoiados nas interações que se dão por meio da linguagem. A não partilha de uma língua comum impede a participação em eventos discursivos que são fundamentais para a constituição plenas dos sujeitos (LACERDA, 2006, p. 181).

Tanto a ausência do aprendizado da Libras desde a mais tenra idade quanto a ausência de uma língua em comum com professores e colegas de classe, além de dificultarem o aprendizado do português como segunda língua, contribuem para a exclusão do surdo dos processos de interação na sala de aula e na sociedade, de modo geral.

Assim, ao lado de todas as garantias legais de acesso e permanência dos alunos surdos nas salas de aula do ensino regular, é preciso que haja também a garantia do ensino de Libras às crianças surdas o mais cedo possível e a garantia de que a língua de sinais seja partilhada com outras crianças surdas e com os professores.

Sobre as reflexões produzidas por esse estudo, dois pontos ainda merecem considerações. O primeiro se refere ao fato de que não é possível generalizar as conclusões expostas aqui e estendê-las aos demais cursos de língua portuguesa para surdos oferecidos pelas Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo. Os dados mostraram que as generalizações são inviáveis, neste caso, porque a formulação e

condução do curso – quando e se oferecidos – ficaram sob-responsabilidade dos especialistas da área de educação especial e dependiam do conhecimento, experiência, e recursos desse profissional.

O segundo ponto diz respeito ao fato de que as concepções e mudanças sobre os temas tratados, reveladas pela análise das escritas dos professores que participaram do curso, não são capazes de indicar se houve uma modificação efetiva na prática pedagógica desses professores, uma vez que a pesquisa ficou restrita à análise documental.

No entanto, mesmo não indicando mudanças efetivas na prática docente, o estudo mostra que há um vasto caminho a ser percorrido para que os alunos com necessidades educacionais especiais, em particular os surdos, sejam verdadeiramente incluídos. Há de se garantir, de fato, o que prescrevem as leis; há de se investir na formação inicial e continuada dos professores; há de se mudar as mentalidades, as crenças e as atitudes equivocadas para que elas não coíbam a aprendizagem dessas crianças; há de se oferecer a elas as condições ideais para que se desenvolvam e tenham participação ativa nas práticas sociais. É necessário, sobretudo, que haja estudos na área da educação especial e que esses, mais do que servirem como indicadores de caminhos, possam ser revertidos em ações e melhorias concretas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRES, N. A. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores.** Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2005.

ALTENFELDER, A. H. Desafios e tendências em formação continuada. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 13, n. 10, 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php695>

ALMEIDA, E. O. C. de. **Leitura e surdez: um estudo com adultos não oralizados.** Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

ARAÚJO, C. C. M.; LACERDA, C. B. F. Esferas de atividade simbólica e a construção de conhecimento pela criança surda. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Set-Dez. 2008, v. 14, n. 3, p. 427-446.

ARBÓLEA, T. A. **Educação continuada de professores de língua portuguesa – em busca de subsídios para uma proposta de formação centrada na escola.** Tese de Doutorado, SP, PUC, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2009.

BENTES, J. A. O. **Formas do trabalho docente em duas escolas especiais de surdos: estudos históricos e de representações sociais.** Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, 2010.

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988.

_____. Presidência da República. Congresso Nacional. **Lei nº 10.098, de 23 de março de 1994**. Brasília, 1994.

_____. Congresso Nacional, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União n.248, de 23/12/96** – Seção I, p. 27833. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Justiça. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação, 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, 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. Presidência da República. Congresso Nacional. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília, 2002.

_____. Presidência da República. Congresso Nacional. **Lei nº 10.845, de 05 de março de 2004**. Brasília, 2004.

_____. Decreto nº 5.626. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 dez. 2005.

_____. Ministério da Justiça. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC: SEESP, 2008.

CABRAL, L. S. A. **A legislação brasileira e italiana sobre educação especial: da década de 1970 aos dias atuais**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2010.

CAPELLINI, V. L. M. F. ; MENDES, E. G. Formação Continuada de Professores para a Diversidade. **Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 597 – 615, Set./Dez. 2004

CARNEIRO, R. C. A. **Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

CARVALHO, R.E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CASTRO, M. A. B. **Inclusão escolar**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 1997.

CONNELL, R. W. Pobreza e educação. In: GENTILI, P. **Pedagogia da Exclusão – Crítica ao Neoliberalismo em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ESTEVE, J. M. et al. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (org) **Inclusão e educação – dez olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA, M. C. C.; ZAMPIERI, M. A. Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. **Uma escola duas línguas – Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R; LAPLANE, A. L. F. (orgs). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, H. C. L. Desafios para a formação continuada e a profissionalização do magistério. **Anais do Seminário**. Centros de formação continuada de professores em municípios. UNICAMP. Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2003.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007
Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (orgs) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. SP: Edições Loyola, 2009.

GARGIULO, R. M. (2006). **Special Education in Contemporary Society – An Introduction to Exceptionality**. Belmont (CA): Wadsworth/ Thomson Learning, 2006.

GATTI, B. A.. *Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década*. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, Abr. 2008.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. S. G e SENNA, L.A.G. **Panorama Nacional da educação inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em www.acessibilidade.net/at/kit2004/Programas%20CD/ATs/cnotinfor/Relatorio_Inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf

GERALDI, J.W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org) **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GESUELI, Z. M. **Aquisição da escrita pela criança não ouvinte**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 1988.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GOLDFELD, M. **A criança surda** – Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 2002.

GUARINELLO, Ana Cristina et al. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 12, n. 3, Dec. 2006.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2010.

INEP (Notícias) http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censoescolar/news04_23.htm

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1992.

_____. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 25 (3). Campinas: CBCE/Autores Associados, 2004, p. 9-26.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P; CAMPOS, S. R, L. (orgs). **Letramento e minorias**, Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

LACERDA, C. B.F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998.

_____. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

LAGE, M. A. G.; SOUZA, V. A. Formação docente e práticas pedagógicas: a influência das políticas educacionais. In: NOVAIS, G. S.; CICILLINI, G. A. (orgs). **Formação**

docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2007.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (orgs). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. LAPLANE, A. L. F. Contribuições para o debate sobre a política de inclusão. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; **Leitura e escrita no contexto da diversidade.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. Contribuições para o debate sobre a política de inclusão. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (orgs). **Leitura e escrita no contexto da diversidade.** 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

_____. Contribuições para o debate sobre a política de inclusão. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (orgs). **Leitura e escrita no contexto da diversidade.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LEÃO, A. M. C. O processo de inclusão, a formação do professor e sua expectativa quanto ao desempenho do aluno surdo. **Dissertação de Mestrado,** Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2004.

LIMA, M. S. C. **Surdez, Bilinguismo e Inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito.** Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2004.

MACHADO. K. da S. **A prática da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classe regular: um estudo de caso com abordagem etnográfica.** (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2005.

MAGALHÃES, E. F. C. B. **Viver a igualdade na diferença: a formação de educadores visando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 1999.

MATTOS, A. M. A.; VALERIO, K. M. Letramento Crítico e Ensino Comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E.G. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. Em E. G. Mendes, M. A. Almeida & M. C. P. I. Hayashi (orgs.). **Temas em Educação Especial: Conhecimentos para fundamentar a prática**. Capítulo 7 (p.92-122). Araraquara, Sp: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES-PROESP.

MINAYO, Maria Cecília C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINAYO, M.C.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: Oposição ou complementaridade. **Cad. Saúde Publ.**, Rio de Janeiro, 9(3), 1993, 239-262.

MORETO, J. A. **Formação continuada de professores: dos (des)caminhos dos órgãos colegiados de participação às instâncias de gestão das políticas públicas**. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2009.

MOURA, M. C. de. **O surdo: Caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

_____. As leis e a realidade. In: MOURA, M. C.; VERGAMINI, S. A. A.; CAMPOS, S. R. L. (orgs) **Educação para surdos: práticas e perspectivas**. SP: Livraria Santos Editora, 2008.

NUNES, C. S. C. **Os sentidos da formação contínua de professores. O mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil.** Tese de Doutorado - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

OLIVEIRA, L. de F. M. de. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

PEREIRA, M. C. C. **Leitura, escrita e surdez.** São Paulo: FDE, 2005.

PEREIRA, M. C. C.; KARNOPP, L. B. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P; CAMPOS, S. R, L. (orgs) **Leitura e escrita no contexto da diversidade.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETERSON, P. J.. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 12, n. 1, Abr. 2006 .

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (org) **O texto em sala de aula.** São Paulo: Ática, 2006.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: SEE: CENP, 2004.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos.** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SACKS, O. **Vendo vozes.** Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SALLES, H.M.M.L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O.L.; RAMOS, A.A.L. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos – Caminhos para a prática pedagógica.** Volume 1. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 62, de 09/08/2005**. Dispõe sobre procedimentos para implementação das ações de formação continuada, nas modalidades Curso e Orientação Técnica. São Paulo: SE, 2005.

_____. **Resolução SE nº 08/2006**. Altera a **Resolução SE nº 95, de 23/11/2000**. São Paulo: SE, 2006.

_____. **Resolução SE - 88, de 19-12-2007**. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo: SE, 2007.

_____. **Resolução SE – 91/2007**. Dispõe sobre as Oficinas Pedagógicas no âmbito da Secretaria da Educação. São Paulo: SE, 2007.

_____. **Resolução SE Nº 38/2009**. Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais - Libras, nas escolas da rede estadual de ensino. São Paulo: SE, 2009.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, A. B. P. **O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2000.

SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Mai-Ago 2003, Vol. 19 n. 2, pp. 173-176

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, Carlos. (org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997, p.105-153.

_____. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

SKLIAR, C., MASSONE, M., I. e VEINBERG, S. El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. **Revista Infancia y Aprendizaje**, Madrid, vol. 69-70, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TÉCNICA. In: DICIONÁRIO MICHAELIS. Disponível em:
<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=técnica>

TENOR, A. C. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu**. Dissertação (Mestrado), PUC-SP, 2008.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, CORDE, 1994.