



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara - SP

ALINE CROCIARI MAURICIO

**SURDEZ: UM ESTUDO DA FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDA
AOS PROFESSORES EM UMA DIRETORIA DE ENSINO NO
INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO.**



ARARAQUARA – S.P.

2015

ALINE CROCIARI MAURICIO

**SURDEZ: UM ESTUDO DA FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDA
AOS PROFESSORES EM UMA DIRETORIA DE ENSINO NO
INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO.**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr^a. Luci Pastor Manzoli

ARARAQUARA – S.P.
2015

Mauricio, Aline Crociari.

Surdez: um estudo da formação continuada oferecida aos professores em uma diretoria de ensino no interior do estado de São Paulo / Aline Crociari Mauricio – 2015
112 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientador: Luci Pastor Manzoli

I. Surdez. 2. Libras. 3. Inclusão Escolar. 4. Formação Continuada. I.
Título.

ALINE CROCIARI MAURICIO

**SURDEZ: UM ESTUDO DA FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDA
AOS PROFESSORES EM UMA DIRETORIA DE ENSINO NO
INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO.**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar. Exemplar apresentado para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr^a. Luci Pastor Manzoli

Data da defesa: 29/01/2015

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: **Prof^a. Dr^a. Luci Pastor Manzoli**
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: **Prof^a. Dr^a. Adriana do Carmo Bellotti**
Centro Universitário de Araraquara - UNIARA

Membro Titular: **Prof^a. Dr^a. Neusa Aparecida Mendes Bonato**
Governo do Estado de São Paulo

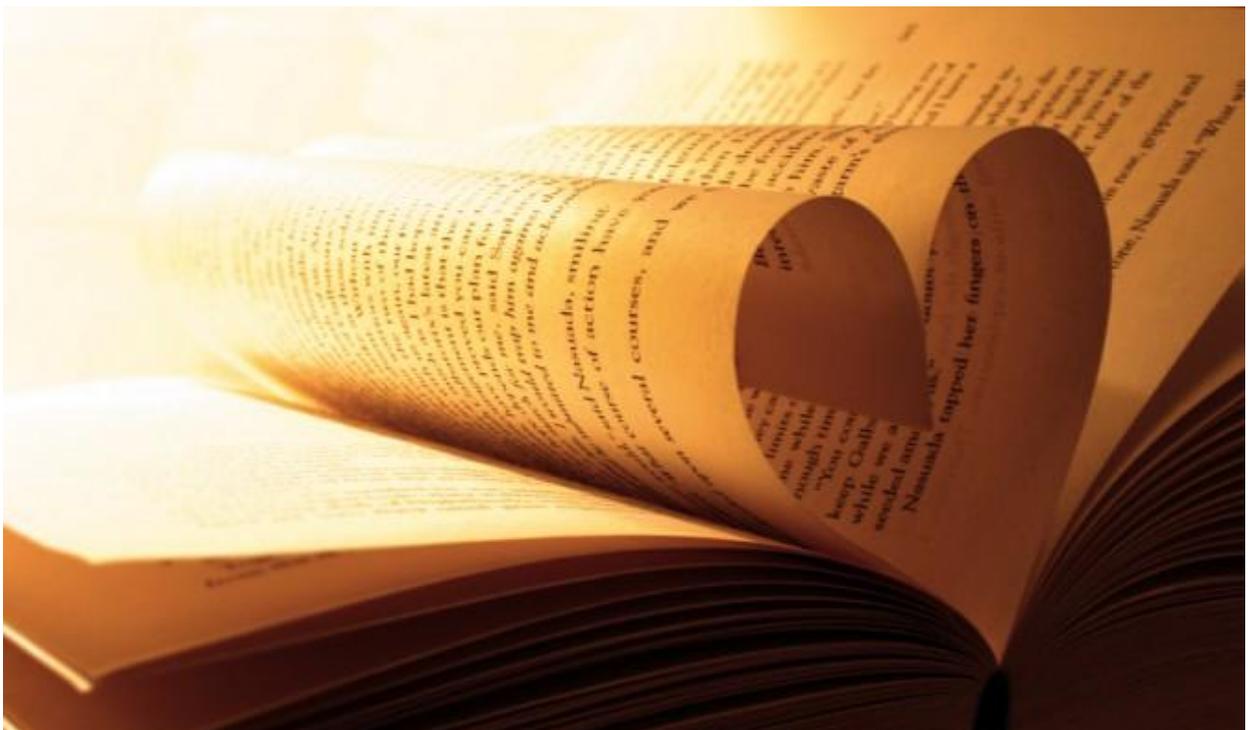
Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedicatória

“Só poderia ser por vocês!”

- ✓ *Paí, Mãe e querida irmã Ariane, pela dedicação, carinho e apoio incondicional;*
- ✓ *Gustavo meu filho, por ser a luz dos meus olhos durante essa caminhada. Te amo para SEMPRE!*
- ✓ *Querida e amada orientadora Luci, pelo acolhimento e confiança durante toda nossa trajetória..*
- ✓ *Amiga Neusa Mendes pela ajuda de TODOS os dias!*

**VOCÊS SÃO MUITO IMPORTANTES
PARA MIM!**



AGRADECIMENTOS

Agradeço,

A Deus por atender as minhas preces em todos os momentos e pela constante presença em minha vida!

A minha orientadora, Prof^a. Dra. Lucí Pastor Manzoli, por sua generosidade, humildade, bondade, ética e conhecimento. Sou grata eternamente pela força de todos os dias para que eu pudesse me superar na busca de coisas novas e conseguir com isso, fazer parte de um mundo novo, o qual tanto sonhei!

Aos membros da banca examinadora, Prof^a. Dr^a. Adriana do Carmo Belotti e Prof^a. Dr^a. Neusa Aparecida Mendes, pela valiosa e fundamental colaboração para a finalização desta dissertação. Obrigada pela disponibilidade que dedicaram de maneira tão brilhante na leitura deste trabalho!

A todos os professores que ministraram disciplinas na Pós-Graduação. Obrigada pelo conhecimento!

A todos os Professores Especialistas das Salas de Recursos e Professores Interlocutores da Diretoria de Ensino da Região de Araraquara, por lutarem comigo diariamente por uma educação de qualidade para TODOS!. .

A Diretoria de Ensino da Região de Araraquara por possibilitar a concretização deste trabalho, aos supervisores e principalmente a Professora Maria José Serra Vicente Zaccaro, que sempre foi muito prestativa, acreditou em meu potencial e contribuiu para a construção desta dissertação.

Aos PCNPs do Núcleo Pedagógico, meus colegas de trabalho, que me instigam a conhecer cada dia mais coisas novas! Muito obrigada pelo compartilhamento de experiências! Cabe aqui um

agradecimento especial a minha querida colega de trabalho Deborah Balestrini por ter se dedicado de forma especial na tradução do Resumo desta dissertação e a Mary Carolina Delponte Grecco, minha irmã de todas as horas que me fortalece diariamente!

Aos meus companheiros do Grupo de Estudos: Profa. Lucí, Adriana, Nilza, Neusa, Melina, Artur, Cássia, Rosa, Ana Lídia, Juliessa, Roberto e Bruna Fica aqui o meu agradecimento pelos dias que estudamos, discutimos, organizamos trabalhos e rimos juntos. Estes momentos valeram para o meu aprendizado e mostrou que “a união faz a força!”

A minha grande amiga Neuza Mendes, por ser a minha referência e segurança desde o primeiro dia do Mestrado. Obrigada Neusinha por me ajudar com seu brilhante conhecimento, amizade e perseverança! Crescemos juntas nestes últimos tempos e nos ajudamos diariamente.

As minhas queridas amigas, aquelas desde a infância, as que conquistei na graduação e pós graduação da faculdade e aquelas que fazem parte dos encontros de minha vida! Vocês permanecerão intactas em minha vida! Amo cada uma e quero continuar compartilhando tudo com vocês: Lígia, Sabrina, Cristiane, Moniele, Kel, Fefa, Fernanda, Luciana, Leia, Frany, Michele Costa, Natalia, Denise, Claudia, Ana Lígia, Alessandra, Viviane...!!!!

A toda minha família, meus tios, tias, primos e primas que sempre me apoiaram a continuar seguindo meu caminho com garra e determinação. Muitas vezes, pela correria do dia, estamos longe dos olhos, mas, sempre estaremos perto do coração!

Aos meus queridos pais, João e Rosângela, pela confiança apoio e dedicação diária me minha vida para que eu pudesse me constituir na pessoa que sou hoje.

A minha querida irmã Ariane que se orgulha de minha pessoa e escolheu trilhar comigo o caminho da educação. Também tenho orgulho de você!

Ao meu querido cunhado Caio, que apareceu em nossas vidas em um momento de grande turbulência e encheu de amor a alma de meu pequeno filho Gustavo!.

Ao meu filho adorado Gustavo que me encoraja todas as manhãs com seu sorriso, carinho e amor. Obrigada meu anjo a Mamãe te ama cada dia mais!

Ao meu amado afilhado Lucas, meu segundo filho que tanto amo e a sua querida mãe Michele, prima adorada, que confiou a mim seu maior tesouro! Nosso Lucas!!

*E por fim, ao meu grande amor que acredita em meu potencial, me valoriza e me faz querer ser melhor a cada dia!
Lindo você salva minha vida todos os dias!!!!*

O POEMA DO SURDO

O teu silêncio é harmonioso
O teu jeito expressivo é muito gostoso
Sabes sorrir
Sabes chorar
Sabes...É claro,
Te expressar!
O teu falar arrepiá a gente
És falante de um sistema linguístico
Muito diferente
Compreender a tua fala
O teu sentimento
É muito envolvimento
Esta língua, visual-especial
Quero aprender
Nos ensina...Teu modo de ver
Nos ensina...Sentir e aprender
Nos ensina...Saber, sobre as coisas do mundo.

(Autor desconhecido)



RESUMO

Considerando que a inclusão educacional é uma realidade, para que o ensino seja inclusivo, buscando atender as especificidades de todo e qualquer educando, torna-se imprescindível desenvolver procedimentos de auxílio que viabilizem sua efetiva implementação. Neste sentido faz-se necessário valorizar a formação continuada do profissional professor, sobre a forma de especialização, por meio de cursos de atualização. De acordo com o contexto mencionado, o presente estudo teve como objetivo geral realizar um estudo junto ao Núcleo Pedagógico em uma Diretoria de Ensino do interior do Estado de São Paulo verificando a existência de cursos de formação continuada para professores do ensino fundamental e médio na área da surdez, a partir da implementação do ensino inclusivo e, específico realizar um levantamento dos cursos de formação continuada oferecidos aos professores com alunos surdos incluídos; bem como, analisar os cursos ministrados identificando os conceitos a respeito da estruturação e parâmetros da língua de sinais verificando se encontram em consonância com as políticas linguísticas conforme expedidas nos documentos governamentais em relação aos surdos. O estudo teve um enfoque na abordagem qualitativa, delineada por uma análise documental. Os resultados indicam que entre os anos de 2007 a 2009 foram oferecidos pela Diretoria de Ensino estudada 5 cursos de Atualização de Introdução a Libras e 3 Básico em Libras. Analisando os documentos foi possível concluir que tais ações de formação continuada contribuíram para que os professores cursistas pudessem reconhecer a Libras enquanto língua de instrução na educação do aluno surdo, além da valorização das particularidades destes, no que se refere a comunicação e seu reconhecimento enquanto membro de uma comunidade linguística diferenciada. Além disso, os resultados também mostraram a importância do ensino bilíngue na qual a Libras é a primeira língua adquirida pelo aluno surdo, sendo esta um arcabouço para o aprendizado do português em sua modalidade de leitura e escrita.

Palavras Chave: Surdez. Libras. Inclusão Escolar. Formação Continuada.

ABSTRACT

Educational inclusion is now a reality in Brazilian context. Nevertheless, in order to build an inclusive teaching that might fulfil all needs of all students it is of great importance to develop and make available some procedures to help its implementation. Special focus is to be put on the teacher, who must develop the necessary skills by attending to specialist courses. Starting from this point, this work's goal was to do a research within the Pedagogical Department of a particular Diretoria de Ensino in a countryside town in Sao Paulo State, checking if such specialist courses to Elementary and High School teachers working with deaf students are available. We have also done an analysis of the courses' programs, identifying concepts regarding structure and parameters of sign language and if they were aligned with the linguistic policies included in governmental policies regarding the deaf. This research had a quality approach, guided by a documental analysis. The results showed that between the years of 2007 and 2009 the Diretoria de Ensino offered 5(five) Sign Language courses and 3 Sign Language level Basics courses. Looking through the documents, we came to the conclusion that those professional development actions contributed to the teacher's recognition of Sign Language as a teaching language to be used in the instruction of the deaf student, and also the recognition of their singularities when it comes to communication. The teachers were also able to see their value as members of an unique linguistic community. Besides that the results also showed the importance of the bilingual teaching in which sign language becomes the student's first language, and can be used as a platform to learning how to read and write in the Portuguese Language.

Key words: Deaf, Sign Language, Inclusion, Professional Development.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Número de professores participantes nos diferentes municípios do curso: Introdução à Libras	73
Gráfico 2	Número de professores participantes nos diferentes municípios do curso: Básico de Libras	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Número de Escolas Estaduais atendidas pela DE	62
Quadro 2	Cursos de Atualização oferecidos pela DE na área de Educação Especial	63
Quadro 3	Documentos contidos nos Portfólios dos cursos de formação continuada, Introdução e Básico de Libras, oferecidos pela DE	64
Quadro 4	Bibliografia utilizadas nos cursos de formação continuada, Introdução e Básico de Libras, oferecidos pela DE	66
Quadro 5	Sequência de “Pautas Formativas” por item, utilizadas nos cursos de formação continuada, Introdução e Básico de Libras, oferecidos pela DE	69
Quadro 6	Itens contemplados nos relatórios circunstanciados realizados ao final dos cursos de formação continuada, Introdução e Básico de Libras, oferecidos pela DE	70
Quadro 7	Cursos de formação continuada sobre Surdez oferecidos pela DE	71
Quadro 8	Objetivos do curso de formação continuada: Introdução à Libras oferecidos pela DE	75
Quadro 9	Objetivos do curso de formação continuada: Básico de Libras oferecidos pela DE	77
Quadro 10	Conteúdos do curso de formação continuada: Introdução à Libras oferecidos pela DE	80
Quadro 11	Conteúdos do curso de formação continuada: Básico de Libras oferecidos pela DE	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AASI – Aparelho de Amplificação Sonora Individual

AF – Anos Finais

AI – Anos Iniciais

APE – Atendimento de Apoio Pedagógico Especializado

ATP – Assistente Técnico Pedagógico

ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

CAPE – Centro de Apoio Pedagógico Especializado

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE – Conselho Estadual de Educação

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CEPRE – Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação

CGEB – Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

DE – Diretoria de Ensino

DRHU – Departamento de Recursos Humanos

EFAP – Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

FCM – Faculdade de Ciências Médicas

GEPEB – EDESP – Grupo de Estudos e Pesquisas na Educação Básica - Educação Especial

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e da Cultura

PCNP – Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico

PCOP – Professor Coordenador da Oficina Pedagógica

PNE – Plano Nacional de Educação

SAPE – Serviço de Apoio Pedagógico Especializado

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SE – Secretaria Estadual

SEE – Secretaria Estadual de Educação

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNIARA – Centro Universitário de Araraquara

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	17
2 LEVANTAMENTO DE ESTUDOS CIENTÍFICOS	20
3 ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	23
4 CONTEXTO EDUCACIONAL DO ALUNO SURDO	36
5 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	45
6 OBJETIVO DA PESQUISA	52
6.1 Objetivo Geral	52
6.2 Objetivos Específicos	52
7 CARACTERIZANDO A PESQUISA	53
8 CAMINHOS METODOLÓGICOS	58
8.1 Fundamentação da Pesquisa	58
8.2 Procedimento de Coleta de Dados	59
9 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE PARCIAL DOS DADOS	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICES	100
APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO PARA AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA	101
APÊNDICE B – FICHA PARA COLETA DE DADOS	102
APÊNDICE C – PAUTA FORMATIVA DE UMA AULA DO CURSO:	
INTRODUÇÃO À LIBRAS	103
APÊNDICE D – PAUTA FORMATIVA DE UMA AULA DO CURSO:	
BÁSICO DE LIBRAS	105
APÊNDICE E – AVALIAÇÃO FINAL ESCRITA DO CURSO	
INTRODUÇÃO À LIBRAS	107
APÊNDICE F – AVALIAÇÃO FINAL ESCRITA DO CURSO BÁSICO DE	
LIBRAS	109
ANEXOS	111
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA DIRETORIA DE ENSINO	112

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Meu interesse em estudar a formação do professor relacionado à área da surdez, surgiu quando cursava a graduação em Pedagogia na Faculdade de Ciências e Letras – UNESP de Araraquara.

Durante o estágio supervisionado em uma primeira série (atual segundo ano no Ensino Fundamental de nove anos), havia um aluno que possuía surdez bilateral profunda incluído e que utilizava em sua comunicação gestos próprios, com ausência de verbalização.

Diante das queixas da professora sobre o seu desconhecimento em lidar com esse aluno, estabelecemos uma parceria na qual procurei grupos de estudos dentro da universidade, que trabalhassem com os temas: formação inicial e continuada do professor, inclusão educacional, língua de sinais e surdez com o objetivo de estudar as teorias sobre o assunto para melhor compreender a relação professor/ aluno neste contexto inclusivo.

Tal interesse pelo tema resultou em um projeto de pesquisa intitulado: *Acompanhamento de um aluno surdo inserido no ensino regular*, apresentado em um congresso de Iniciação Científica da UNESP, no ano de 2001 em Marília.

Finalizando minha formação na graduação, cursei no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação na Faculdade de Ciências Médicas, na Universidade Estadual de Campinas – CEPRE – FCM – UNICAMP - um curso de especialização *latu sensu* em Reabilitação e Educação de Surdos, que compreendeu uma carga horária de 390 horas.

Ao retornar para minha cidade, ingressei na rede Estadual de ensino, onde ministrei aulas primeiramente na classe especial¹, durante os anos de 2003 a 2007 e a partir de 2008 passei a ser professora regente da Sala de Recursos para Deficientes Auditivos².

¹ A Deliberação CEE nº 68/2007, em seu artigo 6º prevê que os alunos que não puderem ser incluídos em classes comuns, em decorrência de severa deficiência mental ou grave deficiência múltipla, ou mesmo apresentarem comprometimento do aproveitamento escolar em razão de transtorno invasivo do desenvolvimento, poderão contar, na escola regular, em caráter de excepcionalidade e transitoriedade, com o atendimento em classe regida por professor especializado. Ainda em seu parágrafo 1º Deliberação prescreve que esgotados os recursos pedagógicos necessários para manutenção do aluno em classe regular, a indicação da necessidade de atendimento em classe regida por professor especializado deverá resultar da avaliação multidisciplinar, por equipe de profissionais indicados pela escola e pela família. O tempo de permanência do aluno na classe dependerá da avaliação multidisciplinar e periódica, com participação dos pais e do Conselho de Escola e/ou estrutura similar, com vistas a seu encaminhamento para classe comum. Quanto ao tempo de permanência do aluno em classe regida por professor especializado, será assegurado por instrumentos e registros próprios, sob a supervisão do órgão competente.

² A Deliberação CEE nº 68/2007 define como Serviço de Apoio Pedagógico Especializado o atendimento educacional nas Salas de Recursos por meio da atuação de professor especializado na área da necessidade constatada para orientação, complementação ou suplementação das atividades curriculares, em período diverso da classe comum em que o aluno estiver matriculado; por meio da utilização de procedimentos, equipamentos e materiais próprios. De acordo com a Deliberação supracitada, haverá oferta de apoios didático-pedagógicos

Após alguns anos de trabalho e estudo adquiri experiência na área e passei a ministrar cursos de atualização dirigidos ao ensino de língua portuguesa para surdos com ênfase na Língua Brasileira de Sinais – Libras – em algumas Diretorias Regionais Estaduais do interior do estado de São Paulo.

Oferecia também, Orientações Técnicas na Diretoria de Ensino na qual foi realizada este estudo, sobre inclusão educacional na área da surdez com o objetivo de subsidiar o trabalho do professor da sala regular, contribuindo para sua formação continuada.

Em 2006, fiz o curso de Psicopedagogia, pós-graduação *latu-sensu* no Centro Universitário de Araraquara – UNIARA, pois necessitava ampliar meus conhecimentos na área da inclusão em seu aspecto global.

Em 2011, atuei como professora interlocutora da rede estadual de ensino que tem como sua principal função fazer a interlocução em Libras das aulas para os alunos surdos incluídos no ensino regular. Ao longo do ano letivo, auxiliei uma aluna que possuía surdez congênita unilateral profunda, estudante da 8º série (a mesma ainda seguia o currículo antigo do ensino fundamental de oito anos).

A partir do ano de 2012, assumi a função de Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico – PCNP³ em Educação Especial em uma Diretoria de Ensino Regional do interior do estado de São Paulo, realizando o acompanhamento nas unidades escolares no desenvolvimento das atividades implementadoras do currículo. Também, avaliando o seu andamento e oferecendo orientações aos docentes de modo a assegurar o cumprimento das metas estabelecidas para cada escola em sua proposta pedagógica.

Procurando aprofundar meus conhecimentos sobre formação continuada de professores e pesquisas realizadas na área da surdez, passei a fazer parte do grupo de estudos GEPEB-EDESP (Grupo de Estudos e Pesquisas na Educação Básica - Educação Especial) na Faculdade de Ciências e Letras - UNESP de Araraquara, no qual tenho participado de Congressos, apresentação de trabalhos, Simpósios e Seminários. Além disso, realizamos reuniões sistemáticas para discussão de leituras dirigidas na área de pesquisa, educação e formação de professores.

alternativos necessários à aprendizagem, à comunicação e à locomoção, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis.

³ De acordo com a Resolução 68/2012 que dispõe sobre as ações de acompanhamento, realizadas pelos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico – PCNP, nas unidades escolares, esta função tem como principal objetivo atuar articuladamente com a Supervisão de Ensino, para melhoria do ensino público estadual, com vistas a garantia de um melhor desempenho do aluno nas avaliações escolares. (SÃO PAULO (Estado), 2012).

A participação efetiva neste grupo de estudos me conduziu a buscar o mestrado na mesma instituição, com as seguintes questões de pesquisa: Quais cursos de formação continuada na área da surdez foram oferecidos aos professores do ensino fundamental e médio pelo Núcleo Pedagógico em uma Diretoria de Ensino no interior do estado de São Paulo? Como os conteúdos dos referidos cursos estão em consonância com as políticas da educação inclusiva?

Do ponto de vista da legalidade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, em seu capítulo VI referente aos profissionais da educação, destaca em seu artigo 62, parágrafo primeiro que a União, o Distrito Federal, os Estados e os municípios, deverão ser colaboradores a fim de promover a formação inicial, continuada e capacitação dos profissionais de magistério. (BRASIL, 1996).

A Deliberação CEE nº 68/2007, garante em seu parágrafo único que os sistemas públicos de ensino promoverão formação continuada de professores, visando o aprofundamento do trabalho pedagógico. (SÃO PAULO (Estado), 2007).

O Plano Nacional da Educação (2014-2024) estabelece como uma de suas estratégias para se alcançar as metas impostas, a institucionalização de uma política nacional de formação e valorização dos educadores, com vistas a ampliar as possibilidades de formação em serviço. (BRASIL, 2014).

Ao refletir sobre as políticas públicas na educação inclusiva, Glat e Nogueira (2002) destacam:

As políticas públicas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientem o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que visa a beneficiar não apenas os alunos com necessidades especiais, mas, de uma forma geral, a educação escolar como um todo. (GLAT; NOGUEIRA, 2002, p. 27)

Assim, dada à importância da formação continuada, este trabalho justifica-se por permitir analisar os cursos que foram oferecidos na área da surdez, para os professores, pelo Núcleo Pedagógico, em uma Diretoria de Ensino no interior do estado de São Paulo e a relação que os conteúdos destes cursos possuem com as políticas de educação inclusiva uma vez que para se efetivar a proposta de um ensino para todos, a qualificação dos docentes, torna-se imprescindível para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e o reconhecimento da Libras como primeira língua do surdo.

2 LEVANTAMENTO DE ESTUDOS CIENTÍFICOS

O levantamento de estudos científicos relacionados ao tema de surdez e formação continuada foi realizado tendo em vista a ordem das publicações em bases de dados e catálogos eletrônicos, tais como: Portal Capes⁴, IBICT⁵, SCIELO⁶, UFSCAR⁷, USP⁸, UNICAMP⁹ e Portal UNESP¹⁰. Tais levantamentos objetivaram conhecer as pesquisas científicas focalizadas na temática da surdez e da formação continuada que possam contribuir, complementar e se relacionar com a presente pesquisa.

Nesta busca foram elencadas as seguintes palavras chave: Deficiente Auditivo, Inclusão Educacional, Educação Inclusiva, Surdez, Pessoa com Deficiência, Professores, Professores do Ensino Fundamental, Professores do Ensino Médio, Formação Continuada e Formação em Serviço.

Na realização do levantamento foram encontradas três pesquisas que abordam especificamente a formação continuada na área da surdez que serviram de apoio para o presente estudo, as quais citam-se: Furlan (2011), Soares (2013) e Reis (2013).

Furlan (2011), em sua dissertação de mestrado, buscou analisar as concepções dos professores de português sobre a surdez e alunos surdos num curso de formação continuada, objetivando verificar se as concepções dos professores de português, referente aos seus alunos surdos sofreram transformações após estes participarem de um curso de formação continuada intitulado: Língua Portuguesa para Surdos.

O estudo foi realizado em uma Diretoria de Ensino do interior do estado de São Paulo que ofereceu o curso supracitado no ano de 2005. Esta pesquisa teve como participantes 33 professores que realizaram o curso de Língua Portuguesa para Surdos e responderam às avaliações no período de realização do mesmo.

A pesquisadora concluiu que o curso foi de grande relevância por ter contribuído para discussões e esclarecimentos de temas que expressavam as dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula ao lidar com o aluno surdo.

⁴ CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

⁵ IBICT: Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia.

⁶ SCIELO: Scientific Electronic Library Online

⁷ UFSCAR: Universidade Federal de São Carlos

⁸ USP: Universidade de São Paulo

⁹ UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas

¹⁰ UNESP: Universidade Estadual Paulista

Outro indicativo de mudança foi a visão que os professores possuíam do aluno surdo ao iniciar o curso. Estes o percebiam como sendo alguém que apresentava uma estrutura de pensamento diferente do ouvinte, que não possuía a compreensão do conteúdo, além de ser mudo. Com a finalização do curso, os professores reconheceram a Libras como primeira língua do surdo e a língua portuguesa como segunda, bem como desconstruíram a concepção de que a surdez relaciona-se à incapacidade.

A segunda pesquisa refere-se ao trabalho de dissertação de mestrado, desenvolvido por Soares (2013) destacando a formação inicial nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Letras, já que serão estes os profissionais que irão trabalhar com os alunos surdos priorizando uma educação bilíngue na qual o português escrito ocuparia o lugar da segunda língua (L2)¹¹.

Os resultados mostraram quatro desafios, no tocante à formação inicial dos professores que atuarão com alunos surdos. O primeiro seria formular diretrizes para a formação inicial, possibilitando aos futuros professores conhecimentos fundamentais para uma prática docente positiva com os alunos surdos. O segundo possibilitaria ações que busquem trabalhar as crenças que os professores possuem sobre o aluno surdo. O terceiro destaca sobre os instrumentos que possibilitem uma aprendizagem significativa, com metodologias e materiais que contribuam para o ensino de português em sua modalidade escrita para o aluno surdo. O quarto ressalta a importância de se trabalhar com os futuros professores conhecimentos linguísticos objetivando possibilitar aos mesmos uma reflexão sobre as legislações a respeito da Libras.

Por fim, a terceira pesquisa encontrada foi a dissertação de Reis (2013) que analisou a formação docente e a educação de surdos, buscando relacioná-la com a cultura e a identidade surda, se propondo descrever a formação dos professores que atuam no Ensino Fundamental II, tendo em vista a inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares. A presente pesquisa ocorreu no município de Porto Velho em Rondônia, compreendendo o período de junho/2011 a junho/2013, tendo como sujeitos professores, alunos surdos e intérpretes.

Este trabalho utilizou a abordagem qualitativa e em relação aos procedimentos, a mesma optou pela pesquisa etnográfica, argumentando em seu trabalho que o pesquisador estaria inserido no contexto da pesquisa, fazendo parte dele, participando cotidianamente do universo do sujeito. Para coleta de dados foi utilizado como instrumento, um modelo de questionário semiestruturado elaborado pela própria pesquisadora, com o objetivo de

¹¹ O pesquisador utiliza L1 para se referir a Libras, como sendo a primeira língua dos surdos e L2 para se referir à língua portuguesa como sendo a segunda língua destes indivíduos, que aparece em sua modalidade escrita.

conhecer o perfil dos professores que atuam com surdos, bem como a realidade de sua prática pedagógica e as possíveis dificuldades elencadas no atendimento destes alunos.

A pesquisadora, também utilizou ainda como instrumento para coletar seus dados, uma entrevista elaborada por ela mesma, para cada categoria de sujeito. As perguntas foram direcionadas conforme as categorias, tendo questões específicas e comuns a todos.

A partir dos resultados obtidos, Reis (2013) concluiu que existe uma insatisfação, tanto por parte dos professores, como dos surdos a respeito da sua educação. De acordo com a pesquisadora, a formação inicial se encontra precária no tocante às questões como: diferença, cultura e identidade e não prepara o professor para atender ao aluno surdo. Os resultados da pesquisa demonstraram ainda, a necessidade em fortalecer a formação inicial e continuada dos professores, sejam pelas mudanças no currículo, sejam por ações imediatas dos envolvidos neste processo como, por exemplo, as secretarias de educação e as instituições de formação.

Reis (2013) conclui que a principal exigência da comunidade surda é a luta pela educação bilíngue, sendo preciso preparar os professores para esta escola, constituindo-se num caminho possível para a uma efetiva educação dos surdos.

Assim, é de suma importância ressaltar que foram poucas as pesquisas encontradas sobre este assunto especificamente, no tocante à formação continuada na área da surdez. Porém, as mesmas servirão de suporte para o desenvolvimento do presente trabalho.

Acredita-se, portanto, que este trabalho trará importantes contribuições, pois permitirá que a Secretaria da Educação e as Diretorias de Ensino possam avaliar as ações de formação continuada desenvolvidas aos professores a fim de que estes possam atuar no ensino regular tendo em vista a perspectiva da educação inclusiva.

3 ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao realizar um breve resgate das legislações que defendem a educação para todos, observa-se que a sociedade tornou-se mais inclusiva quando buscou atender este direito indistintamente dos atributos pessoais ou econômicos dos indivíduos. Neste sentido, alguns documentos internacionais e nacionais contribuíram para legalizar a efetivação deste direito.

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

Uma das discussões mais frequentes seja pelos estudiosos ou grupos que defendem os movimentos de inclusão social e educacional é o como chamar as pessoas que possuem algum tipo de deficiência. Na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), ficou decidido que o termo correto seria “pessoa com deficiência” a fim de não esconder ou camuflar tal condição, valorizando as diferenças e necessidades, defendendo a igualdade de oportunidade em termos de direitos e respeito às diferenças individuais. As pesquisadoras concordam com a afirmação acima e compreendem a deficiência como uma condição que deve ser respeitada e valorizada, na qual a pessoa com deficiência deve ser vista em sua totalidade, sendo consideradas suas potencialidades.

A nível internacional, importantes documentos contribuíram para a história da educação especial e a efetivação da política educacional inclusiva, dentre os quais destacam-se: a Declaração de Jomtien (1990), Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), que serão brevemente citados nas linhas que se discorrem abaixo.

Aprovada em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março no ano de 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, buscou traçar um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, sabendo que a educação é de fundamental importância para o progresso pessoal e social e deve estar universalmente disponível.

Ao analisar esta Declaração, o Artigo 3º merece total atenção por ressaltar a universalização da educação com vistas a promover a equidade, por meio de medidas efetivas que contribuam para reduzir a desigualdade eliminando da educação os preconceitos e estereótipos. Destaca ainda que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com

deficiência exigem atenção especial, sendo necessário implementar medidas que efetivem a igualdade de acesso à educação para todos.

Outro documento que significou um marco para a educação inclusiva foi a Declaração de Salamanca, aprovada em Assembleia internacional na Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, que reafirmou o compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a urgente necessidade de educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no interior do sistema regular de ensino.

Este documento proclama que: toda criança possui o direito a uma educação que considere suas características, interesses, habilidades e necessidades únicas de aprendizagem; todo sistema de ensino deve se organizar considerando a diversidade; aqueles que possuem necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular e esta escola necessita ter orientações inclusivas a fim de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras. (UNESCO, 1994)

Além disso, a Declaração de Salamanca congrega que todos os governos devem aprimorar seus sistemas educacionais, com vistas a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais, adotando o princípio da educação inclusiva em forma de lei ou política.

No que se refere à educação dos surdos, esta Declaração regulamenta que as políticas educacionais devem considerar as diferenças e situações individuais, como por exemplo, a linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação por meio de sua língua de sinais.

Ao relacionar o paradigma da educação inclusiva com as políticas públicas mundiais, Oliveira e Sigolo (2009) destacam:

Dois eventos mundiais como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca na Espanha, em 1994, são considerados marcos do processo de debates e reflexões sobre as mudanças educacionais a serem adotadas para que a proposta de ensino inclusivo pudesse se efetivar na nossa realidade educacional. (OLIVEIRA; SIGOLO, p. 42, 2009)

Abordando ainda as questões legais, destaca-se, por fim a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) que reafirma a universalização dos direitos reconhecendo a deficiência como sendo um conceito em evolução e que as barreiras atitudinais e ambientais impedem a efetiva participação da pessoa com deficiência na sociedade com igualdade de oportunidades. Este documento reconhece ainda a discriminação como sendo uma violação da

dignidade, defendendo a diversidade das pessoas com deficiência e sua plena participação na sociedade, com autonomia e independência.

O Artigo 1º ressalta que o propósito desta Convenção foi o de promover, proteger e assegurar a liberdade e os direitos humanos de todas as pessoas com deficiência. Já o Artigo 2º, enfatiza as “Definições” na qual a “Comunicação” abrange as línguas, a visualização de textos, o Braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessíveis, assim como a linguagem simples, oral e escrita, os sistemas auditivos, os meios de formato aumentativos e alternativos de comunicação. Neste sentido, a “Língua” abrange as línguas faladas e de sinais e outras formas de comunicação não faladas.

No que se refere ao Artigo 3º, este destaca como princípios da Convenção o respeito pela dignidade, a não discriminação, inclusão na sociedade, respeito e aceitação das pessoas com deficiência, igualdade de oportunidades, acessibilidade e preservação da identidade destas pessoas.

O Artigo 24 ressalta que os Estados devem tomar medidas adequadas para facilitar o aprendizado da língua de sinais, com vistas a promover a identidade linguística da comunidade surda, garantindo que a educação destes alunos seja ministrada considerando as línguas e os meios de comunicação adequados que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. A fim de efetivar este direito, o documento supracitado, considera que os Estados devem empregar professores, inclusive aqueles que possuem deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais.

No Brasil, na primeira LDBEN (4.024/61), em seu Título II, no Artigo 2º, a educação aparece como um direito de todos devendo ser ofertada no lar e na escola. O Artigo 3º, no inciso II, assegura o direito à educação como sendo obrigação do Estado, no sentido de fornecer recursos indispensáveis para que a família ou os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos desta, quando comprovada a insuficiência de meios, de modo que sejam assegurada igualdade de oportunidade para todos. (BRASIL, 1961).

O título X, que se refere à educação de “excepcionais” em seu Artigo 88, legitima que esta, deve na medida do possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino, objetivando integrá-los na comunidade. Neste sentido, Artigo 89 regulamenta que toda iniciativa privada, considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, no que se refere ao ensino e aprendizagem dos “excepcionais”, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961).

Ao escrever sobre a LDBN 4.024/61, Mazzota (1996), ressalta que no Artigo 89 existe o compromisso explícito dos poderes públicos de oferecer tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções a quaisquer iniciativas privadas relacionadas à educação das pessoas com deficiência, porém, não se esclarece em quais condições ocorrerá a educação destes, se no “sistema geral de educação” ou fora dele.

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 estudos, empréstimos e subvenções. (MAZZOTTA, 1996, p. 68 – 69).

A LDBN 5.692/71 define em seu Artigo 1º o ensino de 1º e 2º grau, tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o início consciente da cidadania. Destaca também em seu Artigo 9º que os alunos que apresentam deficiências físicas ou “mentais”, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos respectivos Conselhos da Educação. (BRASIL, 1971).

Ao analisar as Leis de Diretrizes e Bases é possível observar que até os anos de 1970, existia nas escolas o modelo de integração, no qual eram aceitos somente alunos que tivessem condições de acompanhar os métodos de ensino e o ritmo de aprendizagem dos demais. Aqui a deficiência era vista como um problema que a pessoa carregava e que, portanto, ela precisava ser modificada ou preparada para viver em sociedade e ingressar na escola. “[...] Quem não estivesse pronto para ingressar imediatamente na escola, precisava ser preparado, por uma classe especial ou Escola Especial, até ser considerado aceitável. [...]” (GIL, 2005, p.32).

Ao escreverem sobre o modelo de integração, Aranha (2003) e Mantoan (2006) destacam que o paradigma da integração passou a considerar a inserção social da pessoa com deficiência como sendo um direito e para que isso ocorra é necessário que a sociedade e a escola se modifiquem a fim de conseguirem se adaptar o mais próximo possível às exigências propostas.

A partir dos anos de 1980 este modelo educacional passou a ser questionado, sendo legitimado com a Constituição Federal que em seu Artigo 205 considera a educação como sendo um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento dos

indivíduos e seu preparo para o exercício da cidadania e mercado de trabalho. Este documento, em seu artigo 206, inciso I coloca que o ensino será ministrado baseado nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência nas escolas. Com isso, a partir dos anos de 1990, consolida-se o novo conceito proposto que é o da Inclusão Escolar.

A LDBN 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no Capítulo V, em seu Artigo 58, destaca que a educação especial é uma modalidade de educação escolar, ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos “portadores de necessidades especiais”. Esta lei coloca em seu parágrafo 1º a necessidade de serviços de apoio pedagógico especializado para atender os alunos, público alvo da educação especial. Continua destacando em seu parágrafo 2º que o atendimento educacional será realizado em classes, escolas ou serviços especializados, quando não for possível a integração nas classes comuns, em função das condições específicas apresentadas pelos alunos e em seu parágrafo 3º, ainda do Artigo 58, ressalta a oferta de educação especial, como sendo um dever do Estado, tendo início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996).

O Artigo 59 assegura aos educandos com “necessidades especiais”: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender as necessidades; terminalidade específica para aqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em decorrência da deficiência que apresentam; professores especializados, bem, como, professores do ensino regular capacitados para atuar na integração desses alunos nas classes comuns; educação especial para o trabalho, com vistas a sua inserção na sociedade e igualdade de acesso aos benefícios e programas sociais suplementares. (BRASIL, 1996).

A LDBN 9394/96, sofreu alterações a partir da Lei nº 12.796/13 que destaca o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação transversal à todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Como é possível observar a LDBN 9394/96, efetiva o modelo de inclusão educacional, que de acordo com Mittler (2003) requer reformas e reestruturação nas escolas, a fim de assegurar que todos os alunos tenham acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais oferecidas. Aqui se destacam o currículo, as avaliações, os registros, os relatórios de aprendizagem dos alunos, a pedagogia e as práticas em sala de aula.

Ao discorrer sobre o conceito de inclusão, Carvalho (2005) destaca que a definição desta palavra no dicionário aparece como sendo o ato de inserir, colocar e fazer figurar entre. “[...] Ao pé da letra, a inclusão entendida como inserção é o nível mais elementar do acolhimento entre as pessoas [...]”. (CARVALHO, 2005, p. 68).

De acordo com Mantoan (2006), a inclusão educacional implica em uma mudança de perspectiva, pois se acaba a divisão do ensino em: regular e especial. As escolas atendem as diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, aprender e avaliar, sendo as diferenças reconhecidas e valorizadas.

Segundo Carvalho (2005), as escolas inclusivas são para todos, implicando num sistema que atenda e reconheça as diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer aluno. A autora segue afirmando que a educação inclusiva precisa ser prazerosa, adaptando às necessidades de cada aluno, promovendo a integração dos aprendizes entre si, com a cultura e demais objetos do conhecimento oferecendo ensino-aprendizagem de boa qualidade para todos, com todos e para toda vida.

Outros autores que abordam a educação inclusiva são Stainback e Stainback, (1999), estes afirmam que educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiência têm oportunidades de preparar-se para a vida em comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todos. A escola inclusiva por sua vez, é aquela que educa todos os alunos proporcionando oportunidades educacionais adequadas, desafiadoras e ajustadas às suas habilidades e necessidades.

Para Omote:

A educação inclusiva é, antes de mais nada, ensino de qualidade para todos os educandos, cabendo à escola a tarefa de desenvolver procedimentos de ensino e adaptações no currículo, quando necessárias, para fazer face a toda a gama de diversidade de peculiaridades e necessidades do seu alunado. (OMOTE, 2003, p. 155)

A inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular não ocorre apenas pela permanência destes junto aos demais, ela implica em uma reorganização do sistema educacional, a partir de quebra de paradigmas e reflexão de antigas concepções, com vistas a promover o desenvolvimento cognitivo, cultural e social destes alunos, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades. (GLAT e NOGUEIRA, 2002).

Ainda falando sobre legislação, outro documento importante que efetiva o modelo educacional inclusivo é a Deliberação CEE, nº 68/2007 que fixa normas para a educação de

alunos que apresentam “necessidades educacionais especiais” no sistema estadual de ensino e em seu Artigo 1º, a educação é compreendida como sendo um direito fundamental e, no caso da modalidade especial, a mesma é um processo pautado em uma proposta pedagógica que possibilite recursos e serviços educacionais especiais, para acompanhar, apoiar e suplementar o ensino, com vistas a garantir a educação escolar e as potencialidades dos educandos. (SÃO PAULO (Estado), 2007).

O Artigo 2º assegura que o atendimento educacional especializado deve iniciar-se na educação infantil. Já o artigo 3º, define o público alvo da educação especial, considerando como alunos com “necessidades educacionais especiais”, alunos com deficiência – física, “mental”, sensorial e múltipla -, alunos com altas habilidades/superdotação, alunos com transtornos invasivos de desenvolvimento e alunos com outras dificuldades ou limitações acentuadas que necessitam de recursos pedagógicos adicionais por não conseguirem acompanhar o conteúdo da sala de aula. (SÃO PAULO (Estado), 2007).

No Artigo 4º o atendimento educacional especializado deverá ocorrer preferencialmente no ensino regular, com vistas a assegurar uma educação de qualidade para todos. (SÃO PAULO (Estado), 2007).

No que se refere ao Artigo 5º, este ressalta as organizações das escolas no tocante a distribuição moderada de alunos com necessidades especiais por classes, tendo em vista a adequação entre idade/ano; flexibilização curricular de acordo com a proposta pedagógica, considerando metodologias e recursos diversificados; professores capacitados para atuarem junto às necessidades dos alunos, durante os atendimentos; atividades de aprofundamento e enriquecimento curricular, com vistas a favorecer alunos com altas habilidades/superdotação. (SÃO PAULO (Estado), 2007).

Neste mesmo artigo, o serviço de apoio pedagógico especializado se efetivará mediante atendimento em Salas de Recursos com professores especializados na área específica da deficiência a fim de suplementar as atividades curriculares no contraturno, por meio da utilização de equipamentos e materiais próprios; atendimento itinerante do professor especializado com atuação colaborativa do professor da sala de aula regular e apoio didático pedagógico alternativo, com linguagem e códigos aplicáveis para obtenção da aprendizagem. (SÃO PAULO (Estado), 2007).

Faz-se necessário destacar que o Artigo 12 aborda os critérios de avaliação e destaca que estes devem estar previstos na proposta pedagógica, contemplando procedimentos e formas alternativas de comunicação, adaptação dos materiais didáticos e ambientes físicos.

Por fim, o artigo 14, assegura aos alunos padrões de acessibilidade, mobilidade e comunicação. (SÃO PAULO (Estado), 2007).

Outro documento que merece destaque, pois contribui para a legalização da inclusão escolar é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que em sua introdução destaca que a educação inclusiva corresponde a um movimento mundial, tendo em vista ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas, buscando atender a todos os alunos sem nenhum tipo de discriminação. Tal educação constitui-se em um paradigma educacional para corroborar o direito de um ensino para todos caminhando rumo à equidade. (BRASIL, 2008).

Ressalta também, que a educação inclusiva combate e cria alternativas para superar ações discriminatórias, buscando a reestruturação das escolas a fim de que todos possam ter suas especificidades atendidas, ressaltando como objetivo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares.

Este documento orienta ainda, os sistemas de ensino para promover a transversalidade da educação especial, iniciando na educação infantil e finalizando no ensino superior, além da garantia do Atendimento Educacional Especializado, a continuidade da educação, a formação de professores para atuarem na perspectiva da educação inclusiva, a participação da comunidade e da família e acessibilidade arquitetônica.

No que se refere à educação dos alunos surdos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva destaca-se:

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2008).

Assim, o atendimento educacional especializado será realizado por profissionais que possuem amplo conhecimento no ensino da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, aparecendo aqui, como segunda língua, ficando como responsabilidade dos sistemas de ensino, disponibilizar as funções de tradutor/intérprete de Libras, com vistas a organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

A legislação que rege o trabalho de educação especial na rede estadual de ensino é a Resolução 11/2008, que dispõe sobre a educação escolar dos alunos com necessidades especiais nas escolas estaduais.

Esta Resolução destaca que o atendimento dos alunos que apresentam necessidades especiais deverá ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino e que a inclusão, a permanência, a progressão e o sucesso escolar desses alunos em classes comuns é a possibilidade mais efetiva para atendê-los.

De acordo com esta Resolução, são considerados alunos com necessidades especiais:

- I - alunos com deficiência física, mental, sensorial e múltipla, que demandem atendimento educacional especializado;
- II - alunos com altas habilidades, superdotação e grande facilidade de aprendizagem, que os levem a dominar, rapidamente, conceitos, procedimentos e atitudes;
- III - alunos com transtornos invasivos de desenvolvimento;
- V - alunos com outras dificuldades ou limitações acentuadas no processo de desenvolvimento, que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares e necessitam de recursos pedagógicos adicionais. (SÃO PAULO (Estado), 2008)

Seu Artigo 8º, aborda a implementação de Serviços de Apoio Pedagógicos Especializados - SAPE – que poderão ser realizados por meio de atendimentos prestados por professores especializados em Salas de Recursos, com formação específica na área da deficiência, horários programados, no contraturno, respeitando as necessidades dos alunos. Além disso, propõe-se também o atendimento itinerante. (SÃO PAULO (Estado), 2008).

A partir do início do ano letivo de 2015 a Resolução 11/2008, será revogada pela Resolução SE 61/2014 que dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. Seu Artigo 1º define como público alvo desta modalidade de ensino alunos que apresentam deficiência, transtorno global do desenvolvimento – TGD e altas habilidades ou superdotação, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Esta Resolução assegura em seu Artigo 2º, inciso 1º Atendimento Pedagógico Especializado – APE – com condições de acesso e apoio à aprendizagem. Já no Artigo 10, objetivando proporcionar apoio necessário aos alunos público alvo da Educação Especial, matriculados no Ensino Fundamental ou Ensino Médio, a escola poderá contar com os seguintes profissionais, considerando o atendimento ao aluno surdo, tratado nesta pesquisa:

- I – professor interlocutor da Libras/Língua Portuguesa, conforme admissão regulamentada pela Resolução SE 38/2009, para atuar na condição de interlocutor, em Libras, do currículo escolar, entre o professor da classe/aulas do ensino regular e o aluno surdo/deficiência auditiva;

II – professor tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa, portador de um dos títulos exigidos para o professor interlocutor da Libras na Resolução SE 38/2009 e da qualificação nas áreas das deficiências solicitadas, para atuar na condição de tradutor e intérprete do currículo escolar, entre o professor da classe/aula comum e o aluno surdo cego.

III – professor instrutor/mediador, portador de licenciatura plena com qualificação nas áreas das deficiências solicitadas, com o objetivo de intermediar o currículo escolar, entre o professor da classe/aula comum e o aluno que, além da deficiência múltipla sensorial, apresenta surdocegueira ou deficiência física (...) (SÃO PAULO (Estado), 2014).

Outro documento que merece destaque é o Projeto de Lei que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE - para o decênio 2014-2024 e prevê como uma de suas principais diretrizes a universalização do ensino e a difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação. (BRASIL, 2014).

O Artigo 8º, parágrafo segundo, destaca que os entes federados deverão estabelecer em seus planos de educação, metas que efetivem o atendimento especializado às necessidades específicas, a fim de assegurar a inclusão educacional em todos os níveis, etapas e modalidades.

Este documento, ao propor como meta o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, ampliando a oferta de educação infantil, estabelece como uma de suas principais estratégias, o incentivo ao acesso à creche, e à pré-escola e a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, promovendo a transversalidade da educação especial na educação infantil. (BRASIL, 2014).

Outra meta, proposta pelo PNE é a universalização do ensino para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

Para alcançar a efetivação desta meta, o documento em questão propõe como estratégias: implantação de Salas de Recursos multifuncionais; ampliação da oferta do atendimento educacional especializado; acessibilidade nas escolas públicas, no tocante a arquitetura, transportes e materiais didáticos; oferta de educação bilíngue em língua portuguesa e em língua brasileira de sinais e a articulação entre o ensino regular e os atendimentos especializados, ofertados nas Salas de Recursos. (BRASIL, 2014).

No que se refere às legislações que regulamentam a educação dos surdos no Brasil, temos a Lei 10.436/02 que em seu Artigo 1º reconhece a Libras como um meio legal de comunicação e expressão, entendendo-a em seu parágrafo único como toda forma de comunicação e expressão de natureza visual motora, com estrutura gramatical própria,

constituindo-se em um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas no Brasil. (BRASIL, 2002).

Em seu Artigo 2º, esta lei destaca:

Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Além disso, o Decreto 5.626/05 ressalta no seu Artigo 2º, que pessoa surda é “[...] 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, 2005). Aqui o Deficiente Auditivo é considerado aquele que apresenta perda bilateral, parcial ou total de 41 decibéis ou mais.

Ainda neste documento o capítulo II inclui a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e optativa nos demais cursos de educação superior e/ou profissional. (BRASIL, 2005).

O capítulo IV se refere ao uso e difusão da Libras e da língua portuguesa para que as pessoas surdas possam ter acesso à educação, para tanto, o Artigo 14 ressalta que as instituições de ensino devem garantir obrigatoriamente o acesso à comunicação, à informação e à educação nas atividades e conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Para tanto o inciso I deste mesmo artigo, destaca que para garantir o atendimento educacional especializado aos alunos surdos as instituições de ensino devem: promover cursos de formação de professores para o ensino e uso da Libras, tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa, devendo ser esta última ensinada como segunda língua para estes alunos.

Além disso, o documento citado assegura o ensino da língua de sinais desde a educação infantil e as escolas devem ser providas com professor ou instrutor de Libras; tradutor e intérprete da língua de sinais – língua portuguesa; professor para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua e professor regente da sala de aula com conhecimento das especificidades linguísticas manifestadas pelos alunos surdos.

Este Decreto assegura ainda:

IV – garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V – apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI – adotar mecanismos de avaliação coerente com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa.

VII – desenvolver e adotar mecanismos alternativos para avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII – disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva. (BRASIL, 2005)

Sendo assim, este Decreto, instaura uma política linguística que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua nacional utilizada pela comunidade surda brasileira.

No que tange a rede estadual de ensino, foi publicado a Resolução SE-38 de 19 de junho de 2009, que dispõem sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais – Libras. (SÃO PAULO (Estado), 2009).

Esta Resolução destaca em seu Artigo 1º que as Unidades Escolares da rede estadual incluirão em seu quadro funcional, docentes que apresentam qualificação e proficiência na Língua Brasileira de Sinais – Libras -, quando tiverem alunos surdos ou com deficiência auditiva que não se comunicam oralmente, matriculados em salas comuns do ensino regular. Além disso, ressalta em seu parágrafo 1º que estes docentes atuarão como interlocutores de professores e alunos nas classes e/ou séries do Ensino Fundamental e Médio, inclusive na Educação de Jovens e Adultos (EJA). (SÃO PAULO (Estado), 2009).

Temos ainda a Lei nº 12.319 de 1 de setembro de 2010 que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras, destacando em seu Artigo 6º, as atribuições deste profissional nos exercício de suas funções.

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;

III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;

IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e

V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais. (BRASIL, 2010).

Por fim, o Artigo 7º enfatiza que o interprete deve exercer sua profissão zelando pelos valores éticos, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo.

Outro documento importante na educação dos surdos é o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, elaborado por um Grupo de Trabalho instituído pela portaria Nº 1.060, de 30 de outubro de 2013 e concluído no dia 27 de fevereiro de 2014.

Uma das recomendações finais deste Relatório é a garantia do ensino da Libras e da Língua Portuguesa na educação de surdos matriculados em escolas comuns, com a presença de intérprete da língua de sinais, a elaboração de um currículo que considere a perspectiva intercultural, visual e digital, construído a partir dos interesses das comunidades surdas, sendo este dinâmico, flexível e adequado ao contexto sociocultural e linguístico da educação dos surdos.

De acordo com este documento, o ensino da Língua Portuguesa deve ser realizado, considerando esta como segunda língua e a Libras deve ser oferecida como componente curricular nas diferentes escolas e instituições de Educação Básica e como disciplina obrigatória nos cursos de Licenciatura. Além disso, as escolas devem inserir em seu Projeto Político Pedagógico a língua de sinais como sendo parte integrante do currículo, com vistas a oferecer aos estudantes ouvintes e surdos a oportunidade de aquisição desta língua.

O ensino desta língua nas unidades escolares deve ser ministrado prioritariamente por professores surdos, a partir de uma metodologia adequada com conteúdos organizados aos estudantes, nos níveis iniciante, básico, intermediário e avançado de acordo com as etapas e modalidades de educação básica e superior. Ao final, este Relatório recomenda que a Língua Portuguesa não deva ser fator de exclusão dos estudantes surdos.

Assim, ao analisar os aspectos legais da inclusão educacional, buscando evidenciar também a educação dos surdos, observa-se que esta é um processo e que na medida em que surgem as necessidades, novas possibilidades passam a existir, objetivando contribuir para a valorização da língua do surdo, como um meio de garantir uma aprendizagem satisfatória e significativa.

4 CONTEXTO EDUCACIONAL DO ALUNO SURDO

Ao discorrer sobre as tendências educacionais na educação dos surdos no decorrer do tempo, verifica-se um percurso, no qual os mesmos trilharam para se constituírem enquanto sujeitos.

Moura (2000), ao abordar a surdez numa perspectiva histórica, ressalta que na Antiguidade¹² os Surdos não eram vistos como seres humanos capazes, uma vez que o pensamento não se desenvolvia sem a linguagem e que esta não se desenvolvia sem a fala. Este argumento perdurou durante séculos até iniciar o trabalho de humanização destes indivíduos, ensinando para eles a fala.

Neste sentido, Goldfeld (1997), destaca que historicamente a sociedade construiu aspectos negativos a respeito dos surdos. Estes, na Antiguidade, eram vistos de formas variadas com piedade, compaixão, pessoas castigadas pelos deuses, seres humanos enfeitiçados e, em função desta visão que se tinha, os mesmos eram abandonados ou sacrificados.

É no século XIV com o advogado e escritor Bartolo della Marca d'Ancona que surgiu a primeira possibilidade do Surdo aprender por meio da Língua de Sinais. Mais tarde, no século XVI, Girolamo Cardano, médico italiano destaca que os Surdos deveriam ser educados, por consequência de seu primeiro filho ser surdo ele se interessou pelo estudo do ouvido, nariz e cérebro. (MOURA, 2000)

De acordo com Goldfeld (1997), no século XVI na Espanha, Ponce de Léon, monge beneditino, ensinou quatro surdos filhos de nobres o idioma grego, latino e italiano; bem como, conceitos de física e astronomia. Este monge desenvolveu uma metodologia para a educação dos surdos baseada na datilologia – representação manual das letras do alfabeto – escrita e oralização, além de ter fundado uma escola de professores surdos.

Moura (2000), ao falar dos educadores que se destacaram na história da educação dos surdos, destaca na França a existência do Abade Charles Michel de L'Épée, que criou um sistema que possuía por meio dos sinais utilizado pelos surdos, os sinais usados na língua francesa.

Este sistema tinha também sinais inventados para as palavras francesas que não eram representadas em Língua de Sinais (já que a Língua de Sinais tem uma organização espacial que implica não na necessidade de utilização de

¹² Antiguidade é o período que se estende desde a invenção da escrita – de 3.500 a.C. a 4.000 a.C. até a queda do Império Romano do Ocidente – 476 d.C.

vocábulos usados na língua oral) e terminações que marcavam a gramática da língua oral (que não são representadas na Língua de Sinais pela sua característica espacial ou são representadas de outras formas). Fazer um texto em cima desta citação (MOURA, 2000, p. 23).

Para a autora, a importância de L'Épée está no fato deste ter aprendido a Língua de Sinais juntamente com os Surdos para posteriormente poder educá-los, inserindo-os na categoria humana. Além disso, ele fundou a primeira escola pública para Surdos no mundo que foi o Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris, permitindo que seus sucessores fizessem o mesmo com milhares de outras escolas espalhadas pelo mundo.

De acordo com Goldfeld (1997), no ano de 1815, o professor americano Thomas Hopkins Gallaudet, em função de seu interesse na educação dos surdos, encontrou-se na Inglaterra com a família Braidwood, que utilizava a língua oral no ensino dos mesmos e na França com o Abade L'Epeé que fazia uso do método manual.

Como os Braidwood não ensinaram a Gallaudet sua metodologia, restou-lhe a opção pelos gestos e dessa forma, em 1817 na presença de Laurent Clerc, melhor aluno de L'Epeé, fundou a primeira escola para surdos nos Estados Unidos que utilizava como forma de comunicação a estrutura gramatical da língua francesa, porém sinalizada.

A fundação desta escola contribuiu para que a partir de 1821 todas as instituições escolares públicas americanas passassem a utilizar a Língua de Sinais. Este fato elevou positivamente a escolarização dos surdos o que ocasionou em 1864, a fundação da primeira Universidade Nacional para mesmos, Universidade Gallaudet. (GOLDFELD, 1997).

Referente ao contexto da educação dos surdos, a mesma autora continua ressaltando que em 1860 foi instituído o método oral, em função dos avanços tecnológicos que contribuía para a aprendizagem da fala pelo surdo. Assim, uma gama de profissionais pautou seus trabalhos no ensino da língua oral para os surdos, surgindo assim à interpretação de que o uso da língua de sinais trazia danos para os mesmos. Neste sentido, surgiram opositores, no tocante a aprendizagem da língua de sinais que passaram a ter destaque após a morte de Laurent Clerc, em 1869.

Tendo como argumento a necessidade de que as crianças surdas obtivessem amplo acesso a educação, foi determinado que as mesmas deveriam frequentar escolas próximas a sua residência, sendo educadas a partir da oralidade, da escrita e utilizando como apoio o alfabeto digital. Este argumento já determinava a obrigação de oralizar os surdos e já preparava os acontecimentos futuros para o Congresso de Milão. (MOURA, 2000).

Assim, em 1880 ocorreu em Milão o Congresso Internacional de Educadores de Surdos, no qual foi votado o método que deveria ser utilizado na educação dos mesmos. Na ocasião venceu o Oralismo, tendo como um dos principais defensores Alexander Graham Bell, inventor do telefone. Foi negado aos surdos o direito do voto e a língua de sinais foi abolida. (GOLDFELD, 1997).

Neste sentido Lulkin destaca:

Na prática escolar, a primeira medida educativa para coibir o uso da língua de sinais foi obrigar os alunos surdos a sentarem sobre suas mãos. Em seguida, retiraram-se as pequenas janelas das portas das salas de aula para impedir a comunicação sinalizada entre os alunos. Os professores surdos e seus auxiliares deveriam deixar as escolas e os institutos. (LULKIN, 2001, p.38)

A nova pedagogia na educação dos surdos se resumia em: técnicas de treinamento, aparelhos auditivos, leitura labial, próteses, implantes, cirurgias, articulação da fala, exames clínicos e aquisição de vocabulário. (LULKIN, 2001).

De acordo com Goldfeld (1997) o Oralismo busca integrar a criança surda na comunidade ouvinte oferecendo-lhe condições de desenvolver a língua oral como única forma de comunicação. A abordagem oralista enxerga a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada por meio da estimulação auditiva, rejeitando a gestualização, e a língua de sinais, levando o surdo a integrar-se na comunidade de ouvinte e a desenvolver uma personalidade como a de uma pessoa que escuta, pois busca fazer uma reabilitação em direção à normalidade. Aqui, a crença está no fato de que ao dominar a língua oral, o surdo esteja preparado para sua inserção na comunidade ouvinte.

Ainda para a autora:

A criança surda deve, então, se submeter a um processo de reabilitação que inicia com a estimulação auditiva precoce, ou seja, que consiste em aproveitar os resíduos auditivos que quase a totalidade dos surdos possuem e possibilitá-las a discriminar os sons que ouvem. Através da audição e, em algumas metodologias, também a partir das vibrações corporais e da leitura oro-facial a criança deve chegar à compreensão da fala dos ouvintes e por último começar a oralizar. Este processo, que deve ser iniciado ainda no primeiro ano de vida, dura em torno de 8 a 12 anos, dependendo das características individuais da criança tais como: tipo de perda auditiva, época em que ocorreu a perda auditiva, participação da família no processo de reabilitação etc. (GOLDFELD, 1997, p.32)

Para Goldfeld (1997), ao priorizar o aprendizado da língua oral na educação dos surdos, são esquecidos aspectos cognitivos, emocionais e afetivos importantes para o desenvolvimento infantil dos mesmos.

Sobre este mesmo ponto de vista, Góes (1999) destaca que a deficiência faz da criança um ser humano que apresenta possibilidades diferentes e, por este motivo não deve ser compreendida como algo que falta, uma vez que existem distintas formas de desenvolvimento e é por este motivo que o diagnóstico e o planejamento educacional deve ser norteado por meio das potencialidades e não pela oralidade.

Assim, para Moura (2000), foi destruído o direito que o surdo possuía de aprender, de se desenvolver e de construir sua própria identidade, enquanto sujeito que participa e se posiciona em uma sociedade legitimada por atitudes preconceituosas.

De acordo com Campos (2013) a oralização procurou colocar o surdo no mundo dos ouvintes, o que ocasionou por parte dos mesmos uma grande insatisfação já que o não uso da língua de sinais negava suas identidades, educação e cultura.

Porém, Marchesi (1987) ressalta que mesmo o Oralismo tendo perdurado durante todo o século XX até a década de 1960, determinando a proibição da Língua de Sinais, é importante destacar que ela continuou viva nos encontros entre os surdos, contribuindo para a formação de comunidades surdas que a utilizavam para se comunicar.

Dentro deste contexto, Goldfeld (1997) destaca que em 1968, originou-se a Comunicação Total, que utiliza na educação dos surdos todas as formas de comunicação possíveis, sem privilegiar uma única língua. Neste sentido a Universidade de Gallaudet ao adotar esta filosofia em seu ensino se tornou referência nas pesquisas sobre este assunto.

Ao discorrer sobre a Comunicação Total, Ciccone (1996) escreve que esta é uma filosofia de trabalho que busca pensar em uma metodologia de trabalho que priorize o atendimento e a educação dos surdos de maneira diferenciada.

De fato, no percurso de suas buscas por alternativas, os adeptos da Comunicação Total tem caracterizado seus trabalhos por uma postura permanente de abertura para contribuições do saber de quaisquer ciências (pré)ocupadas, quer com seres humanos e suas múltiplas dimensões, quer com seus modos de representarem-se a si mesmo a ao mundo em que vivem. (CICCONE, 1996, p.7).

De acordo com Moura (2000), a Comunicação Total constitui-se no uso de sinais, de leitura orofacial, de aparelho de amplificação sonora e do alfabeto digital, objetivando aos surdos o desenvolvimento de uma comunicação real com todas as pessoas, facilitando a integração social por meio da língua oral.

Sob esta ótica, Ciccone (1996) destaca que essa filosofia inclui qualquer estratégia que permita e efetivação de uma comunicação, seja pela oralidade, seja pela datilologia, seja

pelo uso dos sinais, seja pela junção de todos esses elementos ou possíveis outros que aparecerem e contribuam para o estabelecimento de um contato entre as pessoas.

Para Góes (1999), esta abordagem educacional se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, porém acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado em função da aprendizagem exclusiva da oralidade. Por este motivo, defende a utilização de recursos visuais como facilitadores da comunicação.

Na Comunicação Total o que importa é o desenvolvimento do surdo, no tocante a sua comunicação. Nesta abordagem, não se considera a fala; mas sim, o conteúdo a ser transmitido, daí a utilização de diferentes recursos expressivos, por meio de uma linguagem que deva ser eficiente e garanta a comunicação. (ALMEIDA, 2000).

De acordo com Goldfeld (1997), nesta abordagem a surdez não é vista apenas como uma patologia que deve ser eliminada, pois o surdo é uma pessoa que traz consigo a surdez e esta, repercute em suas relações sociais e no seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, contribuindo assim para minimizar a ausência de comunicação.

Neste sentido, Ciccone ressalta:

Aqui, importa-nos deixar bem claro, respeitar o surdo como portador de uma diferença, implica em entendê-lo sem sua totalidade, sem, no entanto, distorcer seu significado”recortando-o” do contexto em que vive, e onde múltiplas variáveis estarão sendo intervenientes. (CICCONE, 1996, P.7)

Ao utilizar simultaneamente códigos manuais com a língua oral, criou-se dentro da Comunicação Total, o Bimodalismo que “[...] é um dos recursos utilizados no processo de aquisição da linguagem pela criança e na facilitação da comunicação entre surdos e ouvintes [...]” (GOLDFELD, 1997, p.37-38). Esse tipo de comunicação ocorre porque os códigos manuais utilizam a estrutura gramatical da língua oral, ao contrário das línguas de sinais que possuem sua própria gramática.

Sobre este recurso, Ciccone (1996) destaca que na ausência de sinais que representam determinados elementos, utiliza-se a datilologia acompanhada da fala, na qual se emprega uma série de gestos para representar todos os sons em consonância com a fala.

A autora (1997) relata:

A língua de sinais, no entanto, não é utilizada de forma plena, como poderia ser. A Comunicação total não privilegia o fato de esta língua se natural (surgiu de forma espontânea na comunidade surda) e carregar uma cultura própria, e cria recursos artificiais para facilitar a comunicação e a educação dos surdos, que podem provocar uma dificuldade de comunicação entre surdos que dominam códigos diferentes da língua de sinais. (GOLDFELD, 1997, p. 39)

A partir da década de 1970 por meio dos estudos realizados sobre a importância da Língua de Sinais, ela passou a vigorar novamente como elemento primordial para a educação e o desenvolvimento da criança surda, surgindo a ideia de uma proposta de ensino bilíngue (MOURA 2000).

Para Moura (2000), o surgimento da educação bilíngue comprovou a ineficácia do Oralismo e da Comunicação Total e passou a valorizar de forma completa a língua de sinais, reconhecendo o surdo como diferente e não como doente.

Lacerda e Lodi (2012) pontuam:

Atenta à questão fundamental da necessidade de um desenvolvimento satisfatório de linguagem para a constituição dos sujeitos é que surge a proposta bilíngue, que enfatiza a necessidade de que o surdo adquira o mais precocemente possível uma língua de forma plena, a língua de sinais, considerada como primeira língua, e, como segunda, aquela utilizada por seus pais. (LACERDA e LODI, 2012, p.14)

De acordo com Góes (1999), o Bilinguismo possui como pressuposto básico a ideia de que o surdo deva adquirir a língua de sinais, como primeira língua e, como segunda língua aquela que é a oficial do país, tornando-se bilíngue. Esta aquisição deve ocorrer por meio do convívio da criança surda com os adultos que dominam a língua de sinais.

Dentro deste contexto, Goldfeld (1997) relata que os surdos que possuem familiares ouvintes faz-se necessário que a família também aprenda a língua de sinais para que a criança possa ter sucesso na aquisição da mesma, utilizando-a em sua comunicação.

Esta autora pontua que para os bilinguistas, o surdo pode aceitar e assumir sua surdez; o que não significa que a aprendizagem da língua oral não seja relevante. Este aprendizado é considerado, mas não é visto como único objetivo educacional, nem como uma possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez, uma vez que os estudos no âmbito da filosofia bilíngue compreendem o surdo como membro de uma comunidade linguística diferenciada, destacando suas particularidades, sua língua, sua cultura e sua forma de agir e pensar.

Para Quadros (1997), existem duas formas básicas no Bilinguismo: a primeira envolve o ensino da língua oficial do país concomitantemente à aquisição da língua de sinais e a segunda caracteriza-se pelo ensino da língua do país, somente após a aquisição da língua de sinais.

Ao discorrer sobre a presença do Bilinguismo nas escolas públicas Goldfeld (1997) relata:

Em relação à educação pública, é muito raro encontrarmos escolas que utilizam a língua de sinais em sala de aula. O que ocorre em muitos casos é

que os alunos conversam entre si através da língua de sinais, mas as aulas são ministradas em português, por professores ouvintes que não dominam a LIBRAS, o que praticamente impossibilita a compreensão por parte dos alunos. Mas a pior realidade é que grande parte dos surdos brasileiros e seus familiares nem sequer conhecem a língua de sinais. Muitas crianças, adolescentes e até adultos surdos não participam da comunidade surda, não utilizam a língua de sinais e também não dominam a língua oral. (GOLDFELD, 1997, p. 42).

Em relação a essas três abordagens educacionais – Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo - é possível perceber as divergências existentes entre uma e outra, uma vez que defendem aspectos diferentes relacionados a aquisição da linguagem e sua contribuição para o desenvolvimento infantil da criança surda. (GOLDFELD, 1997).

No que se refere à surdez, Skliar (2001), ressalta que nos últimos anos está sendo repensada a concepção sobre os sujeitos surdos, as considerações sobre sua língua e as definições sobre as políticas educacionais.

Para Quadros (1997), os surdos passam a ter um papel fundamental em sua educação na medida em que a Língua de Sinais passa a ser respeitada como sendo própria de uma comunidade, por expressarem ideias, sentimentos e ações.

Sobre este ponto de vista Pereira (2005) destaca:

O reconhecimento de que a Língua de Sinais possibilita o desenvolvimento do surdo em todos os seus aspectos – cognitivo socioafetivo-emocional e linguístico – somado à reivindicação de comunidades de surdos quanto ao direcionamento de usar a Língua de Sinais, tem levado, nos últimos anos, muitas instituições a adotarem um modelo bilíngue na educação de surdos, segundo o qual a primeira língua é a de Sinais, que dará o arcabouço para a aprendizagem da segunda língua, o português, no caso dos surdos brasileiros. (PEREIRA, 2005, p.18,19)

Ao ressaltar o estatuto da língua portuguesa na educação bilíngue o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (2014)¹³, assegura que para os surdos, o acesso à língua portuguesa, depende do ensino formal, já que faz-se necessário a visualização desta língua para seu aprendizado. Dessa forma, a mesma assume o papel de uma segunda língua em uma segunda modalidade utilizando metodologias específicas, a partir de modalidades diferentes – visual espacial e oral auditiva.

De acordo com Behares (1993), tradicionalmente supunha-se que a única forma de adquirir uma língua era somente por meio da oralidade, aspecto do qual carecem os surdos.

¹³ O Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, utiliza L1 para se referir a Língua Brasileira de Sinais, como sendo a primeira língua dos surdos, sua língua materna e utiliza L2 para se referir a língua Portuguesa, como sendo a segunda língua dos surdos.

Porém, o caráter errôneo desta conceitualização tradicional, foi se desmistificando a partir da utilização da língua de sinais, que também são estruturas linguísticas que apresentam características assim como a língua oral.

Harrison (2013) destaca que a Libras possui as mesmas características de qualquer outra língua oral:

1. Versatilidade e Flexibilidade: são qualidades que as línguas possuem de poder expressar qualquer sentimento, emoção, fazer indagações, fazer referência ao passado, presente ou futuro, ou até mesmo a fatos e coisas que não existem.
2. Arbitrariedade: é a característica segundo a qual a forma da palavra (seja falada, escrita ou sinalizada) não tem relação direta com seu significado. Se ouvirmos uma palavra em língua estrangeira, o som dela não nos ajudará a conhecer o que significa a não ser que conheçamos a língua.
3. Criatividade/produzibilidade: são possibilidades que as línguas possuem de produzir infinitos enunciados a partir de um número finito de fonemas ou quiremas.
4. Dupla articulação: é a característica das línguas de possuir um número finito de unidades (fonema ou quirema) que isoladamente não têm significado. Apenas se forem combinados a outros fonemas/quiremas adquirem significado. (HARRISON, 2013, p. 32)

Para Valverde (1996), a língua de sinais era conhecida somente pela comunidade surda, porém, como o passar do tempo passou a despertar o interesse de educadores e linguistas de todo o mundo, por ser um instrumento valioso que auxilia na comunicação para com o mundo, além de contribuir para o aprendizado da língua portuguesa.

Por ser considerada uma língua, é imprescindível que os professores reconheçam a Libras como primeira língua do surdo e se conscientizem de que este faz parte de uma comunidade linguística diferenciada, já que “[...] a comunicação e a interação com o outro em língua de sinais são fundamentais para o desenvolvimento e aprendizado do aluno surdo [...]” (CAMPOS, 2013, p.54)

Ao discorrer sobre a importância da língua de sinais, Quadros (1997) ressalta que esta língua teve sua origem, da mesma maneira que a língua oral, a partir da necessidade pontual dos indivíduos de utilizarem um sistema linguístico que permitissem expressar as ideias, os sentimentos e as ações.

Sobre este ponto de vista, Pereira (2005) destaca que a língua de sinais preenche as mesmas funções que a linguagem falada tem para os ouvintes e deve ser adquirida na interação com usuários dela fluentes, os quais, envolvendo as crianças surdas em práticas discursivas e interpretando os enunciados produzidos por elas, insiram-nas no funcionamento desta língua. (PEREIRA, 2005, p.19)

Ao descrever o contexto educacional do surdo observam-se ao longo do processo, tentativas de erros e acertos, além de abordagens educacionais que convivem juntas no ensino deste aluno, porém, faz-se necessário conhecer a história para que se possam compreender as conquistas atuais no que se refere à inclusão destes no ensino regular. Neste sentido, o grande desafio que se coloca é a formação do professor para atuar neste contexto.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Ao buscar definir o conceito de formação continuada, Fuzari e Franco (2005), destacam como sendo aquela que ocorre posteriormente a formação inicial, objetivando a reposição, o aperfeiçoamento, a atualização e o aprofundamento de conhecimentos.

Assim, pensar sobre a formação de professores requer uma reflexão acerca da importância da formação inicial reconhecendo simultaneamente a lacuna existente na formação continuada, já que os profissionais da educação se defrontam com a necessidade de ações imediatas, frente ao dinamismo e as mudanças ocorrentes nas escolas. (ÁGUA e NETO, 2012).

Faz-se necessário destacar que a formação continuada dos professores sempre ocupou um papel relevante na educação, já que a construção de um ensino com qualidade que busque atender a necessidade de todos, exige repensar a formação dos educadores uma vez que este profissional é o principal agente do processo, aquele que fará a diferença. (NÓVOA, 2009)

Sob este ponto de vista Candau (2003) destaca que “[...] Todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente [...]” (CANDAU, 2003, p.143).

Gatti, Barreto e André (2011) destacam que atualmente, ninguém deve ficar de fora da educação e a escolarização deve propiciar: qualidade na formação, não discriminação, progressão dos estudantes, desenvolvimento de atitudes cooperativas e participativas, possuir finalidades claras, cuidar do processo de ensino-aprendizagem e ser constituída de processos educacionais pertinentes e significativos. Para tanto, diante desta nova situação é exigido dos professores uma prática que tenha uma postura profissional aberta, capaz de criar alternativas e estratégias para os desafios. Para fazer da educação um direito de todos, com vista a melhorar a qualidade de ensino, as políticas públicas com foco na docência buscam ressaltar a competência do profissional professor, destacando para tal a importância da formação continuada.

As autoras Gatti, Barreto e André (2011), reconhecem amplamente a importância dos professores para a concretização de uma educação de qualidade para todos, porém, salientam que é preciso não apenas garantir a formação adequada desses profissionais, mas, oferecer aos mesmos as condições de trabalho adequadas e a valorização necessária para atraí-los e mantê-los em sala de aula.

Dentro deste contexto, Gatti, Barreto e André (2011), apontam que o papel da escola e dos professores é o de ensinar, formando e propiciando o desenvolvimento de crianças e jovens; uma vez que é sabido que sem os conhecimentos básicos para interpretar o mundo não existe formação de valores, exercício da cidadania com autonomia e responsabilidade social.

Costa (2004) por sua vez destaca:

A busca da qualidade de ensino na formação básica voltada para a construção da cidadania, para uma educação sedimentada no aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser e para as novas necessidades do conhecimento, exige necessariamente, repensar a formação inicial de professores, assim como requer um cuidado especial com a formação continuada desse profissional com um olhar crítico e criativo. Essa preocupação é relevante, tendo em vista o atual contexto de reformas educacionais, que visam a dar respostas à complexa sociedade contemporânea. (COSTA, 2004, p.65)

Dessa forma, a formação inicial dos professores tem importância ímpar pois, uma vez cria as bases sobre as quais esse profissional tenha condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens e se bem realizada, contribuirá para uma posterior formação em serviço, permitindo o aperfeiçoamento profissional do docente. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

As autoras evidenciam ainda que tal contribuição não ocorre já que essa formação em serviço acaba por suprir a formação inicial precária, representando alto custo pessoal e financeiro aos professores da escola e ao governo. Assim, a formação em serviço acaba por preencher lacunas básicas referentes à formação inicial docente, o que mostra que as políticas públicas relativas à formação inicial deste profissional no que se refere às instituições formadoras e os currículos, necessitam ser repensadas.

A formação continuada constitui-se em uma unidade imprescindível na construção da profissão docente, porém, esta deve estar estruturada e relacionada com a formação inicial.

Sob este ponto de vista, Torres (1998) pontua:

Formação inicial versus capacitação em serviço como dois momentos distintos, desvinculados, em lugar de reconhecer-se a necessidade de um sistema unificado de formação docente e de renovação profundo dos conteúdos e modos tradicionais de promover a formação/capacitação docente em geral, tanto inicial, quanto em serviço. (TORRES, 1998, p. 174).

Ao escrever sobre os “BONS PROFESSORES”¹⁴ Cunha (2001) destaca que a formação deste profissional não deve ser a única, mas sim diferencial, já que ela influencia no

¹⁴ A expressão “BONS PROFESSORES” é utilizada pela autora em letra maiúscula, para destacar as qualidades deste profissional. “No prefácio de seu livro: O Bom Professor e sua Prática encontramos as palavras de Newton

seu modo de ser e quanto mais ela responde às suas necessidades, mais eles a valorizam encarando como algo significativo que possibilitou a reflexão sobre a realidade vivenciada. No que se refere a formação continuada esta autora afirma que, “[...] tudo indica que não bastam esforços na formação prévia do professor. É preciso estender ações e influências sobre o professor em exercício, favorecendo situações de análise e reflexão sobre a sua própria condição e experiência [...]” (CUNHA, 2001, p. 171).

Segundo Furlan (2010) “[...] a formação continuada deve ser caracterizada como um processo contínuo de estudo e reflexão que acompanha as mudanças constantes do conhecimento e a complexidade, inconstâncias e incertezas que envolvem o trabalho pedagógico [...]” (FURLAN, 2010, p. 115). Para esta autora, essas complexidades, inconstâncias e incertezas vão sendo construídas no cotidiano da prática do professor, exigindo estratégias que devem ser refletidas coletivamente nas ações de formação continuada dentro e fora da escola.

Candau (2003), ao focalizar este tema, evidencia a perspectiva “clássica”¹⁵ ressaltando que a problemática da formação continuada se faz presente em todos os debates de renovação pedagógica promovido pelos sistemas de ensino ao longo dos tempos.

A ênfase é posta na “reciclagem” dos professores. Como o próprio nome indica “reciclar significa refazer o ciclo”, voltar e atualizar a formação recebida. Uma vez na atividade profissional, o professor em determinados momentos realiza atividades específicas, e em geral volta à universidade para fazer cursos de diferentes níveis, de aperfeiçoamento, especialização, pós-graduação – não só *latu sensu* mas também *stricto sensu*. Outras possibilidades de reciclagem podem ser a frequência a cursos promovidos pelas próprias secretarias de educação e/ou a participação em simpósios, congressos, encontros orientados de alguma forma a seu desenvolvimento profissional. (CANDAU, 2003, p.141).

Ao pesquisar as novas tendências e os novos caminhos da formação contínua, Costa (2004) escreve que contrapondo à concepção clássica, tem-se o desenvolvimento de reflexões e pesquisas científicas, objetivando a construção de novas práticas que se relacionam com as necessidades da formação continuada dos educadores. Trata-se de uma formação voltada para o professor reflexivo, tendo como alicerce condutor a escola e seu cotidiano, como eixo de toda e qualquer formação.

Assim, pontua:

César Balzan:” [...] A Dra. Maria Isabel da Cunha (Mabel) optou por outra forma de trabalho. Estudou o “Bom Professor”, isto é, aquele que “deu certo” [...]”

¹⁵ Neste trabalho a autora focaliza a problemática da formação continuada em três momentos: no primeiro faz referência ao modelo que pode ser considerado “clássico” como perspectiva de formação continuada de professores; depois busca analisar algumas tendências desenvolvidas e trabalhadas na área em outros contextos e termina, elencando questionamentos e sugerindo pistas para uma reflexão crítica.

A formação continuada de docentes é um tema complexo e que pode ser abordado a partir de diferentes enfoques e dimensões. A história mostra a existência do modelo clássico no planejamento e na implementação de programas de formação, bem como o surgimento de novas tendências de educação continuada praticadas na área profissional da educação, como também em outros contextos profissionalizantes. (COSTA, 2004, p.65)

Neste mesmo sentido, Mello (1993) enfatiza a existência de estratégias de formação continuada que envolva toda a equipe escolar, uma vez que o bom professor se forma por meio de um processo permanente de ação e reflexão, tendo como cenário a sala de aula e a escola.

Nóvoa (1991) destaca que todo processo de formação deve estar embasado no próprio saber docente, no seu reconhecimento e na sua valorização. Afirma que, o desenvolvimento da formação continuada necessita considerar as fases de evolução profissional do docente. Haja vista que existem grandes diferenças de desejos e necessidades entre aqueles que estão em fase inicial, aqueles que já adquiriram uma considerável experiência pedagógica e os que já se encaminham para a aposentadoria.

Ao defender a formação continuada, Cachapuz (2003), escreve que nas sociedades modernas este tipo de formação requer uma mudança de paradigma que busque um significado não centrado apenas no aprimoramento dos saberes proporcionados outrora pela formação inicial, mas que passe por uma lógica de aprendizagem ao longo da vida¹⁶, buscando relacionar saberes acadêmicos e práticos. Para o referido autor, este tipo de formação deve envolver as políticas educativas, as políticas de gestão e organização da formação, objetivando respeitar os saberes adquiridos anteriormente pelos professores, suas motivações, aptidões e condições de trabalho.

Já Perrenoud (2000) pontua que a formação continuada de professores, assume um papel de grande relevância no tocante a implantação de qualquer proposta pedagógica que venha a interferir em novas posturas frente ao conhecimento, direcionando a uma reestruturação das práticas no processo de ensino e aprendizagem.

No que se refere à formação do professor para atuar com os alunos deficientes no ensino regular, Pietro (2006), afirma que a formação destes profissionais é um tema que merece destaque quando a concepção é garantir a matrícula de todos os alunos nas classes comuns do ensino regular.

¹⁶ O autor pesquisado utiliza o termo “aprendizagem ao longo da vida” objetivando que esta expressão seja lida como um instrumento visando à inserção social, à participação ativa e consciente e à igualdade de oportunidades.

Pensando na formação continuada sob a perspectiva da educação inclusiva, a autora pontua que os sistemas de ensino devem comprometer-se com uma educação de qualidade a todos os alunos, assegurando a elaboração e implantação de propostas pedagógicas como respostas às necessidades educacionais destes.

Em relação aos professores, a autora afirma que:

[...] devem ser capazes de analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem, bem como, com base pelo menos nessas duas referências, elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos. (PRIETO, 2006, p.58).

Em suma, conclui que os programas de formação devem refletir mudanças com fundamentação teórico-prática para os professores, para que os mesmos: “[...] tenham consciência de suas razões e benefícios, tanto para os alunos, para a escola e para o sistema de ensino quanto para seu desenvolvimento profissional.” (PRIETO, 2006, p.59).

Portanto, dentro do contexto da política educacional inclusiva, torna-se imprescindível a formação continuada dos professores para atuar nesta nova realidade.

Ensinar na perspectiva inclusiva, para Mantoan (2006), indica resignificar o papel do professor, da escola e da prática docente, no qual o foco da formação é o desenvolvimento da competência de resolver problemas pedagógicos, buscando analisar como o ensino está sendo ministrado e a construção do conhecimento pelos alunos.

A formação continuada desses profissionais é antes de tudo uma autoformação, pois acontece no interior das escolas e a partir do que eles estão buscando para aprimorar suas práticas. Estudam e trocam experiências de trabalho e vão atualizando seus conhecimentos, dirimindo dúvidas, esclarecendo situações e, cooperativa e coletivamente, delineando teorias próprias para explicar o modo como ensinam e as crianças aprendem. (MANTOAN, 2006, p. 92).

No que se refere à surdez, a política educacional inclusiva propõe uma educação de qualidade a todos, oferecendo recursos de acordo com as necessidades apresentadas. A inclusão e permanência do aluno surdo nas salas regulares trouxe em seu bojo a ideia de educação bilíngue, visando respeitar o uso da Língua de Sinais na escola¹⁷, sendo esta sua primeira língua que oferece os subsídios necessários para a aprendizagem da segunda língua - o português, no caso dos surdos brasileiros. (PEREIRA, 2005).

¹⁷ No item 4 desta dissertação que aborda o contexto educacional do aluno surdo, vimos que a trajetória de educação dos surdos foi marcada pela proibição da língua de sinais. O impedimento se deu efetivamente a partir do Congresso de Milão realizado no ano de 1880 que teve como principal objetivo banir das instituições o uso da língua de sinais pelos surdos, utilizando na educação dos mesmos somente a língua oral.

Segundo Quadros (1997), os professores reclamam que os conteúdos escolares são difíceis de serem transmitidos aos alunos surdos. Porém, a dificuldade se encontra na limitação dos próprios professores em relação a Libras, dificultando o estabelecimento das relações afetivas e de aprendizagem.

Antunes, Nascimento e Silva (2013) apontam para que se efetive uma educação bilíngue que permita aos surdos obter conhecimento social do mundo e sucesso na aprendizagem é de suma necessidade a existência de uma política de formação de professores no ensino regular para atuar nesta perspectiva.

Essas autoras, ao pesquisarem sobre a formação de professores e os desafios da docência na escolarização de surdos, constataram por meio de entrevistas realizadas que uma das possibilidades para se superar as dificuldades apresentadas pelos docentes está no desejo de aprender, estudar e refletir coletivamente, com vistas a aperfeiçoar a prática. Todos reconheceram a importância da formação continuada como um fator essencial para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico satisfatório.

No âmbito das políticas públicas de formação continuada, consideramos uma iniciativa que poderia trazer benefícios à prática docente, a implementação de parcerias entre as instituições escolares que atendem crianças e jovens surdos e as universidades (como *lócus* privilegiado de produção do conhecimento) que já apresentem propostas diferenciadas de formação de professores para a atuação de educação desse segmento. Aliar o conhecimento experiencial dos professores ao conhecimento produzido no âmbito da universidade poderia apontar para um caminho teórico-metodológico na área de educação de surdos que poderia vir a corroborar para um ensino mais reflexivo e de melhor qualidade. (ANTUNES; NASCIMENTO; SILVA, 2013, p. 8 -9).

Dessa forma, sendo a escola o principal contexto no qual ocorrem todas as ações educativas, esta se constitui em um local privilegiado de produção de saberes por parte dos professores, sendo necessário, impulsionar e motivar reflexões sobre a prática a fim de transformar esses momentos em programas de formação continuada que possa favorecer o redirecionamento da profissão docente. (ANTUNES; NASCIMENTO; SILVA, 2013.).

Para Perlin e Miranda (2011), a formação de professores para atuar com os surdos requer reconhecimento da identidade linguística e cultural destes sujeitos, bem como uma escola que possa atender essas especificidades, buscando um olhar atento para a filosofia, a cultura e a pedagogia desta prática.

Pedroso (2001) ao destacar o preparo dos professores do ensino regular para atuar com alunos surdos escreve que existe um despreparo destes profissionais, uma vez que frequentemente desconhecem as características do processo de aprendizagem desse tipo de

aluno e como ocorre o desenvolvimento da sua linguagem. Em função disso, os surdos são tratados nas salas de aula como ouvintes o que compromete seu desempenho acadêmico. Verifica-se, dessa maneira, a necessidade de formar professores com conhecimentos específicos sobre a surdez, focalizando orientações de como atuar com esse tipo de aluno com vistas a oportunizar uma aprendizagem significativa.

Assim, o professor necessita conhecer os diferentes aspectos que abrangem a surdez, a fim de atender as especificidades deste alunado. É necessário que o mesmo seja informado também a respeito das causas desta deficiência, suas características, seu diagnóstico e as diferentes abordagens educacionais possíveis para a educação dos surdos. (BUFFA, 2002).

Ao escrever sobre a formação de professores para atuar com alunos surdos, Leão (2004) destaca que “[...] é de suma importância que o professor compreenda a proposta das diferentes abordagens educacionais existentes para que possa delimitar quais são as necessidades dos seus alunos principalmente devido ao cenário inclusivo vigente [...]” (LEÃO, 2004, p. 36 – 37). Para a pesquisadora os cursos de formação inicial e continuada direcionados aos diferentes alunos com deficiência que o professor encontra em sua sala de aula, entre eles o surdo, poderá auxiliar no esclarecimento sobre este tipo de deficiência, facilitando a convivência e o trabalho em sala de aula.

Oliveira (2009) mostrou em seu estudo que apesar da formação continuada ser necessária, os efeitos da mesma revelou que quase nenhuma mudança foi realizada, no processo de ensino com esses alunos, destacando que são as crenças e os valores dos educadores que norteiam a sua prática pedagógica.

Ao estudar as concepções dos professores de português sobre surdez e o aluno surdo, Furlan (2011)¹⁸ destaca que faz-se necessário garantir efetivamente o que prescrevem as leis e investir na formação continuada, com vistas a modificar crenças e valores destes profissionais em relação a surdez, a fim de que possam oferecer a estes alunos uma aprendizagem significativa, por meio de um ensino que favoreça “[...] as condições ideais para que se desenvolvam e tenham participação ativa nas práticas sociais [...]” (FURLAN, 2010, p. 117)

Assim, pensar em um programa de formação continuada para envolver os professores que atuam com os surdos exige não só a compreensão do que seja uma educação bilíngue; mas também, é necessário que se compreenda o significado da língua de sinais, reconhecendo esta como sendo a primeira língua dos mesmos para que com isso, possam ser respeitadas as especificidades e as características de aprendizagem destes aluno.

¹⁸ Esta pesquisa foi destacada nesta Dissertação, no item 2, referente ao levantamento de estudos científicos.

6 OBJETIVO DA PESQUISA

6.1 Objetivo Geral

- Realizar um estudo junto ao Núcleo Pedagógico em uma Diretoria de Ensino do interior do Estado de São Paulo verificando a existência de cursos de formação continuada de professores do ensino fundamental e médio na área da surdez, a partir da implementação do ensino inclusivo.

6.2 Objetivos Específicos

- Realizar um levantamento dos cursos de formação continuada oferecidos aos professores do Ensino Fundamental e Médio.
- Analisar os cursos ministrados identificando os conceitos a respeito da estruturação da língua de sinais verificando se estes se encontram em consonância com os documentos governamentais expedidos em relação aos surdos.

7 CARACTERIZANDO A PESQUISA

A contextualização apresentada a seguir embasa-se nas análises dos registros documentais das formações realizadas pela Diretoria de Ensino Regional pesquisada. Trata-se na presente pesquisa, de um estudo dos cursos de formação continuada de professores da educação básica na área da surdez.

Serão apresentados Decretos, Resoluções e Legislações que corroboram a autorização fornecida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo às Diretorias Regionais de Ensino, no tocante à elaboração e execução de ações que contribuam para a formação continuada dos docentes atuantes na Rede Estadual de Ensino.

Esta autonomia teve seu início a partir da publicação do Decreto nº 39.902/95 que alterou os Decretos nº 7.510/76 e 17.329/81. Tal Decreto organizou os órgãos regionais, efetivando a descentralização da execução de suas ações a fim de gerar uma nova política educacional, buscando assim, agilidade nas decisões. (SÃO PAULO (Estado), 1995).

Esse Decreto subordinou hierarquicamente, as Delegacias de Ensino à Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo e a Coordenadoria de Ensino do Interior, atribuindo às Delegacias, dentre outras coisas, o acompanhamento e o desenvolvimento do ensino, a supervisão das atividades pedagógicas e de orientação educacional, avaliar os resultados do processo ensino-aprendizagem, e também, elaborar alternativas para solucionar problemas em cada modalidade de ensino e opinar quanto à necessidade e oportunidade de treinamento para os recursos específicos da Delegacia.

Assim, as atribuições pedagógicas passaram a ser de responsabilidade das equipes de Supervisão e dos Assistentes Técnicos Pedagógicos das Delegacias de Ensino que compunham as Oficinas Pedagógicas.

Com o intuito de dar continuidade às medidas de racionalização administrativa e reorganização institucional da Secretaria Estadual da Educação é publicado o Decreto nº 43.948/99 que altera a denominação de Delegacia de Ensino para Diretoria de Ensino. Com isso, ocorreu a seguinte estruturação: Diretorias de Ensino da Capital, Diretorias de Ensino da Grande São Paulo e Diretorias de Ensino do Interior. (SÃO PAULO (Estado), 1999).

Portanto, continuava a cargo das denominadas Diretorias de Ensino promover ações que contribuíssem para a formação dos docentes que atuavam sobre suas jurisdições. Tais formações eram ministradas pelos Assistentes Técnicos Pedagógicos - ATPs. A Resolução SE 12/05 que dispõe sobre a organização e o módulo da Oficina Pedagógica atribui aos ATPs

dentre outras atividades, a identificação das demandas de formação continuada, propondo ações voltadas para as prioridades e o desenvolvimento no âmbito de sua área de atuação, ações descentralizadas de formação continuada. (SÃO PAULO (Estado), 2005).

De acordo com esta Resolução:

A importância da Oficina Pedagógica que de forma articulada com a Equipe de Supervisão, desempenha um papel relevante na implementação das ações de formação continuada e dos projetos voltados para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos da rede estadual. (SÃO PAULO (Estado), 2005).

A Oficina Pedagógica desempenha um papel fundamental nas ações de formação continuada, destacando-se aqui a Resolução 62/05 que dispõe sobre os procedimentos para a implementação de formação continuada, nas modalidades de Cursos e Orientações Técnicas.

Esta Resolução em seu Artigo 1º define como ações de formação continuada, Cursos e Orientações Técnicas desenvolvidas pelos órgãos da Secretaria da Educação. Neste mesmo Artigo, em seu inciso I aparece a definição de Curso como sendo um conjunto de estudos, oficinas, vivências, encontros, fóruns, seminários, workshops, videoconferências, aulas, conferências, palestras ou outros, realizados presencialmente ou à distância, que abordam uma temática, constituinte de um todo previamente definido e estruturado. No inciso II, Orientação Técnica aparece como sendo ações articuladas ou reuniões, de caráter sistemático ou circunstancial, que amparam a atuação docente na implementação de diretrizes e procedimentos técnico-administrativos, pedagógicos e curriculares.

O Artigo 2º caracteriza os Cursos oferecidos como sendo de: Atualização, Aperfeiçoamento ou Especialização a partir das seguintes definições:

I - Curso de Atualização, aquele que tem como objetivo complementar a formação do profissional no respectivo campo de atuação, ampliando e aprimorando conhecimentos, com duração igual ou superior a 30 horas, promovido por instituições de ensino superior devidamente reconhecida, órgãos da estrutura básica da Secretaria da Educação, entidades representativas de classe, instituições públicas estaduais, instituições públicas não estaduais e entidades particulares;

II - Curso de Aperfeiçoamento, aquele que tem como objetivo a ampliação de conhecimentos em determinada(s) disciplina(s) ou área de estudos, desenvolvido, exclusivamente, por instituições de ensino superior, com duração mínima de 180 horas, conforme legislação vigente;

III - Curso de Especialização, aquele que tem como objetivo o aprofundamento de conhecimentos em determinada área do saber, desenvolvido, exclusivamente, por instituições de ensino superior, com duração mínima de 360 horas, conforme legislação vigente. (SÃO PAULO (Estado), 2005).

Em seu artigo 3º, esta Resolução distingue ainda os Cursos de Atualização Centralizados nos quais os atos de autorização e homologação são executados pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP ou pelo Departamento de Recursos Humanos - DRHU. Já os Cursos de Atualização Descentralizados o termo de autorização é expedido pelas Coordenadorias acima citadas, cabendo a sua homologação à Diretoria de Ensino, quando esta for responsável pela execução deste.

No ano de 2007, a partir da Resolução SE 91/07, os denominados ATPs¹⁹, passaram a ser Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica – PCOP.

A Resolução supracitada em seu Artigo 1º destaca que as Oficinas Pedagógicas, a partir do ano de 2008, serão constituídas por Professores Coordenadores responsáveis pela organização e funcionamento dos diferentes níveis e modalidades de ensino da educação básica; implementação de propostas curriculares, bem como o desenvolvimento de ações de apoio educacional (cursos, orientações técnicas, visitas nas escolas, palestras, dentre outras).

A Resolução SE 88/07 estabelece a função gratificada do Professor Coordenador, considerando este profissional como um dos pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade de ensino. Destaca-se aqui o inciso III do Artigo 2º atribuindo a este profissional a responsabilidade do trabalho de formação continuada, com vistas a oportunizar estudos e reflexões, juntamente com os professores, podendo esta ser realizadas nas unidades escolares²⁰.

No ano de 2009 ocorreu a criação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores²¹ – EFAP – que recebeu o nome de "Paulo Renato Costa Souza", objetivando oferecer cursos de formação continuada aos funcionários da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, presentes nos órgãos centrais e vinculados, em 91 Diretorias de Ensino e nas unidades escolares.

Os cursos da EFAP combinam ensino a distância, por meio do sistema de videoconferências da Rede do Saber²² e ambientes virtuais de aprendizagem, com atividades

¹⁹ Resolução SE 12/05, já citada nesta pesquisa, que dispõe sobre a organização e o módulo da Oficina Pedagógica.

²⁰ O Comunicado CENP de 6/09 ressalta que a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC é um espaço de formação continuada, objetivando melhorar a prática docente, devendo ser realizado nas escolas.

²¹ As informações descritas acima que destaca a criação e a função da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores – EFAP foram consultadas no site: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/efap/in%C3%ADcio.aspx>>, acessado em 17 de junho de 2014 às 23h e 42min.

²² Criada em 2001, a Rede do Saber é uma das maiores redes públicas de videoconferências com finalidade pedagógica da América Latina. Em 2009, passou a integrar a Escola de Formação de Professores “Paulo Renato Costa Souza” - EFAP - da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que oferece cursos de formação

presenciais e em serviço. Mantêm parcerias com instituições de ensino, entidades públicas e privadas e organizações nacionais e internacionais dedicada à educação, como por exemplo, a USP, UNICAMP, UNESP, Universidade Anhembi Morumbi, Fundação Lemann, Instituto Crescer, *British Council*, Corpo de Bombeiros, Microsoft, Intel e Comgás.

Assim, o Decreto 54.297/09 estabelece a criação da EFAP, destacando que esta oferecerá cursos e certificará a aproveitamento de seus participantes e incorporará o patrimônio da Rede do Saber, bem como, assumirá as atividades de treinamento e aperfeiçoamento dos docentes da rede pública estadual.

Ainda sobre a EFAP, a Resolução 58/11, dispõe sobre a oferta e o desenvolvimento das atividades didáticas previstas no Regimento Interno desta escola, considerando como sendo de suas atribuições e competências a formação permanente e continuada dos profissionais da educação com vistas a promover a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Seu Artigo 2º define o conceito de cursos como sendo ciclos de palestras, e de estudos, congressos, conferências, simpósios, encontros, fóruns, seminários, oficinas e videoconferências, realizados no país ou no exterior, presenciais ou a distância que abordem um determinado tema definido e estruturado anteriormente. A Resolução destaca ainda, que a certificação destes cursos será organizada, autorizada e homologada tendo em vista as instruções da EFAP.

O Artigo 5º destaca que os cursos de atualização com vistas a aprimorar o conhecimento, serão desenvolvidos nas respectivas áreas de atuação, com duração igual ou superior a 30 horas e devem obedecer as seguintes conformidades para que possam ser efetivados:

- I – pela EFAP, à vista das necessidades e demandas diagnosticadas:
 - a) em atendimento às ações de formação continuada por ela programada;
 - b) por solicitação dos órgãos centrais e regionais da estrutura básica da Pasta, inclusive pelas unidades escolares;
 - c) em parceria com universidades, entidades especializadas, instituições congêneres, mediante contratação de especialista, se for o caso;
- II – propostos pelas instituições e entidades previstas no artigo 4º do Decreto nº 49.394, de 22 de fevereiro de 2005:
 - a) instituições de ensino superior devidamente credenciadas;
 - b) entidades representativas das Classes do Magistério;
 - c) instituições públicas estatais, não estatais e entidades particulares, estas últimas desde que credenciadas pela Secretaria da Educação, por intermédio da EFAP, ouvido o órgão da Pasta responsável pelas propostas de

organização curricular dos cursos de ensino fundamental e médio das escolas estaduais. (SÃO PAULO (Estado), 2011).

Seu Artigo 10 enfatiza que todo curso, ação ou orientação de formação continuada, permanente e em serviço, coordenada pela EFAP e realizada descentralizadamente, destinada às escolas ou às Diretorias de Ensino, contarão com um representante técnico de Desenvolvimento, classificado na Diretoria de Ensino, com vistas a adequar e executar o que foi programado. A partir desta resolução toda e qualquer ação de formação continuada – curso ou orientação técnica - deverão ser submetidas para apreciação e autorização da EFAP.

Destaca-se também o Decreto 57.141/11, que reorganiza a Secretaria da Educação e em seu Artigo 70 atribui dentre outras coisas às Diretorias de Ensino em suas respectivas áreas de circunscrição a implementação, em articulação com a EFAP, de programas voltados para educação continuada de docentes e demais servidores.

Uma vez que o Decreto acima reorganizou os departamentos das Diretorias de Ensino a Oficina Pedagógica passou a se denominar Núcleo Pedagógico e seus componentes Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico – PCNP e não mais PCOP como descrevia a Resolução SE 91/07.

A partir de tudo o que foi exposto até então, cabe aqui ressaltar que a Secretaria Estadual de Educação, embasada em Decretos, Resoluções e Comunicados oportuniza aos professores atuantes na rede, ações de formação continuada realizadas por meio de Orientações Técnicas, Cursos, sendo estes de Atualização, Aperfeiçoamento e Especialização, além das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPCs²³ desenvolvidos no interior das Unidades Escolares.

²³ A Resolução SE 8/12 ao dispor sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino, altera a denominação para Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC- e não mais Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC-, como determinado no Comunicado CENP de 6/09.

8 CAMINHOS METODOLÓGICOS

8.1 Fundamentação da Pesquisa

O presente estudo se fundamentou na análise documental dos cursos de Atualização na área da surdez oferecidos pela Diretoria de Ensino Regional em pauta, ministrados a partir do ano de 2003, momento em que deu início à transformação das classes especiais em salas de recursos. De acordo com a concepção da Secretaria de Estado da Educação a oferta destes cursos se enquadra nas ações de formação continuada com vistas a aprimorar o conhecimento dos professores.

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, na qual Bogdan e Biklen (1994) elencam como características deste tipo de investigação: a fonte direta de dados como sendo ambiente natural e o pesquisador o objeto principal; a descrição dos dados que são apresentados em forma de palavras e imagens; a valorização do processo mais do que os resultados; a análise dos dados de maneira indutiva, pois as abstrações se formam e se consolidam a partir da verificação do estudo e a importância no significado, considerando as opiniões dos sujeitos acerca do tema estudado.

De acordo com Thomaz e Nelson (2002) a base fundamental da pesquisa qualitativa é que esta busca descobrir o que ocorre efetivamente, envolvendo um estudo detalhado das percepções e experiências dos sujeitos no interior do ambiente no qual se encontram inseridos.

Ao escrever sobre o estudo qualitativo, Ludke e André (1986) afirmam que este se desenvolve em uma situação natural com dados descritivos a partir de um plano amplo e dinâmico que busca analisar a realidade conforme o contexto de forma multifacetada.

Segundo Minayo (2007), este tipo de pesquisa improvavelmente pode ser interpretada a partir de números e indicadores de quantidade, uma vez que estuda o universo das relações humanas entendendo-o como parte da realidade social na qual os indivíduos estão inseridos e partilhando suas crenças, seus valores, suas aspirações e atitudes com seus semelhantes.

No que se refere aos dados coletados, Bogdan e Biklen (1994) definem:

O termo dados refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar, são elementos que formam a base da análise. Os dados incluem materiais que os investigadores registram ativamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes. Os dados também incluem aquilo que outros criaram e que o investigador encontra, tal como diários, fotografias,

documentos oficiais e artigos de jornais. (BOGDAN; BIKLEN, 2004, p. 149)

Assim, os dados são elementos fundamentais que permitem uma reflexão acerca do que se pretende explorar (BOGDAN; BIKLEN, 2004). Portanto, os dados desta pesquisa foram coletados por meio uma Análise documental.

Segundo Ludke e André (1986) “[...] análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema problema [...]” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Para as autoras, os documentos representam uma fonte natural de informações a respeito de um determinado contexto, que podem fundamentar as afirmações dos pesquisadores e incluem leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, livros, estatísticas e arquivos escolares.

Ao escrever sobre as pesquisas com base documental, Laville e Dionne (1999) ressaltam:

Um documento pode ser algo mais que um pergaminho poeirento: o termo designa toda fonte de informação já existente. Pensa-se é claro, nos documentos impressos, mas também em tudo que se pode extrair dos recursos audiovisuais e, [...] em todo vestígio deixado pelo homem. Entre as formas impressas, distinguem-se vários tipos de documentos, desde as publicações de organismos que definem orientações, enunciam políticas, expõem projetos, prestam conta de realizações, até documentos pessoais [...] (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.166).

O embasamento teórico para a construção deste estudo se efetivou por meio da leitura de livros, teses, dissertações, artigos, periódicos, leis, decretos e resoluções a nível federal, estadual e internacional, relacionados à área de Educação Especial, Inclusão Escolar, Surdez, Educação dos Surdos, aquisição da Libras, Formação Continuada de Professores, bem como a busca por documentos online que pudessem também auxiliar na fundamentação teórica do tema pesquisado.

8.2 Procedimentos de Coleta de Dados

Para iniciar os procedimentos de coleta de dados, primeiramente foi agendada uma reunião com a Dirigente Regional de Ensino com vistas a apresentar o projeto de pesquisa,

explicar os objetivos e solicitar autorização para desenvolvimento do estudo conforme apêndice A.

Após a concessão da autorização (anexo A), a pesquisadora obteve junto à essa Diretoria, dados com o nome dos municípios que ficam sob sua jurisdição, bem como a quantidade de escolas, seus níveis e modalidades de ensino. Esses dados foram descritos pela pesquisadora para facilitar à abrangência da pesquisa, visto que o número das escolas da cidade na qual se localiza a Diretoria de Ensino e os demais municípios pertencentes à mesma, totalizou - se em 57 unidades escolares.

Para iniciar a coleta de dados, era preciso ter conhecimento do local no qual estavam guardados os documentos que seriam pesquisados, referente às ações de formação continuada na área de Educação Especial. Tendo em vista essa necessidade, foi realizada uma reunião com a Diretora do Núcleo Pedagógico na qual foi autorizada e solicitada pela mesma a abertura do armário de Educação Especial que faz parte dos arquivos documentais da Diretoria de Ensino, que se localiza no espaço de formação denominado Rede do Saber, informações estas, disponibilizadas na reunião supracitada.

Após a abertura do armário, foi agendado os dias de trabalho, com a bibliotecária responsável por todo acervo literário e documental presentes no local, onde seria realizada a coleta dos dados necessários. Com o agendamento, a pesquisadora se dirigiu até a Rede do Saber, sendo acompanhada e auxiliada pela bibliotecária, iniciando assim os procedimentos para a coleta dos dados.

No local foi observado que o armário que pertencia ao acervo de Educação Especial continha todos os registros de Ações de Formação Continuada relacionados a esta área, desde o ano de 2003: Orientações Técnicas e Cursos de Atualização relacionados à Deficiência Intelectual e Altas Habilidades/Superdotação.

No que se refere aos Cursos de Atualização, foram encontradas 14 pastas, denominadas “Portfólios”, sendo 8 referentes a área da surdez com enfoque na Libras (Introdução e Básico de Libras), 2 referentes a Deficiência Intelectual, 1 de Altas Habilidades/Superdotação, 2 abordando a temática das Inteligências Múltiplas e 1 de Educação Física. Tais ações de formação continuada se iniciaram a partir do ano de 2007.

A partir desses Portfólios, foram separados somente os materiais que correspondiam aos anseios deste estudo, neste caso específico a área da surdez. Cada curso possuía uma pasta com plásticos que continham os documentos que organizavam a estruturação das ações de formação continuada realizadas.

Verificou-se que todos “Portfólios” possuíam o mesmo padrão de organização: Projeto dos Cursos; Ofícios solicitando autorização dos mesmos; Recortes dos Diários Oficiais autorizando a ocorrência dos cursos; Ofícios solicitando a liberação de recursos financeiros; Memorandos autorizando a liberação de recursos financeiros; Proposta de Prestação de Serviço da empresa contratada para ministrar as ações de formação continuada; Pautas; Recortes dos Diários Oficiais homologando os cursos; Avaliação Final Individual, Relatórios Circunstanciados e as produções dos participantes realizadas ao longo dos cursos.

Com isso, a pesquisadora retirou de todos os Portfólios os documentos supracitados e separou-os obedecendo à ordem de realização dos cursos a fim de coletar os dados, deixando nas pastas, somente as produções dos participantes, as quais não era o objetivo do presente trabalho. Iniciou-se, portanto, a coleta dos dados, sendo esse, o objeto de nosso estudo.

Para facilitar essa etapa da pesquisa, com os documentos já previamente selecionados, à pesquisadora utilizou para análise uma ficha (Apêndice B) na qual foram descritos os seguintes itens: denominação; carga horária; período de realização; objetivos; conteúdos, analisando separadamente Teoria e Prática; número de participantes, tendo em vista professores do Ensino Fundamental referente aos anos iniciais e finais e Ensino Médio, bem como o número de participantes concluintes. Para preencher este campo foram analisados os Relatórios Circunstanciados de cada curso, elaborados sempre ao final destes pela PCNP de Educação Especial, responsável pelo acompanhamento do mesmo na Diretoria de Ensino.

A utilização desta ficha facilitou a disposição dos dados e permitiu focalizar de maneira mais efetiva a apresentação dos mesmos e os objetivos da pesquisa.

9 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados aqui apresentados referem-se à análise dos cursos de Atualização, ofertados por uma Diretoria de Ensino do interior do estado de São Paulo que atende as escolas estaduais que se distribuem em 10 municípios, conforme apresentados abaixo:

Cidades	Número de Escolas	Níveis de Ensino				
		Anos Iniciais Ens. Fund.	Anos Iniciais e Anos Finais do Ens. Fund.	Anos Finais Ens. Fund.	Anos Finais Ens. Fund. e Ens. Médio	Ens. Médio
A	3	0	0	0	3	0
B	30	10	2	1	14	3
C	1	0	0	0	0	1
D	1	0	0	0	1	0
E	17	7	1	1	4	4
F	1	0	0	0	0	1
G	1	0	0	0	0	1
H	1	0	0	0	1	0
I	1	0	0	0	1	0
J	1	0	0	0	0	1
10 municípios	57 Escolas	-	-	-	-	-

Quadro 1: Número de Escolas Estaduais atendidas pela DE, em seus respectivos níveis de ensino.

Fonte: Núcleo Pedagógico-DE.

O objetivo geral desta pesquisa é realizar um estudo junto ao Núcleo Pedagógico em uma Diretoria de Ensino do interior do Estado de São Paulo verificando a existência de cursos de formação continuada de professores do ensino fundamental e médio na área da surdez, a partir da implementação do ensino inclusivo. Porém, antes de apresentar os dados referentes ao enfoque principal deste estudo, optou-se também por mostrar todas as ações de formação contínua na área da educação especial, por meio de cursos de atualização.

Neste sentido, o quadro a seguir apresenta todos os cursos, encontrados no acervo da Diretoria de Ensino estudada:

Nº	DENOMINAÇÃO DO CURSO	PÚBLICO ALVO	CARGA HORÁRIA	PERÍODO	NÚMERO DE PARTICIPANTES
1	Educação Física Adaptada às Necessidades Educacionais Especiais	Professores de Educação Física	36 hs	20/08 à 12/11/2009	38
2	Altas habilidades: da investigação à intervenção pedagógica	Professores E.F e E.M, PCs, Diretores e PCNPs	36 hs	14/09 à 14/12/2010	34
3	Identificando e atendendo o aluno com deficiência intelectual em suas necessidades educacionais específicas	Professores E.F e E.M, PCs, Diretores e PCNPs	40 hs	15/09 à 24/11/2010	38
4	Inteligências Múltiplas: um recurso pedagógico para descoberta de potencialidades	Professores E.F e E.M, PCs, Diretores e PCNPs	36 hs	12/05 à 18/08/2011	34
5	Inteligências Múltiplas: um recurso pedagógico para descoberta de potencialidades	Professores E.F e E.M, PCs, Diretores e PCNPs	36 hs	13/06 à 19/09/2012	58
6	Deficiência Intelectual, distúrbios de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem: construindo um olhar diferenciado	Professores E.F e E.M, PCs, Diretores e PCNPs	36 hs	26/09 à 12/12/2012	52

Quadro 2: Cursos de atualização oferecidos pela DE na área da Educação Especial

Fonte: Núcleo Pedagógico - DE.

Analisando o quadro acima podemos perceber que foram realizados cursos de Atualização em outras áreas da Educação Especial, sendo 1 de Educação Física Adaptada, 1 de Altas Habilidades/Superdotação, 2 referentes à Deficiência Intelectual, um com enfoque nas necessidades educacionais específicas e outro destacando as diferenças entre esta deficiência e os termos dificuldade e distúrbio de aprendizagem e, por fim, 2 abordando a temática das Inteligências Múltiplas, como sendo um recurso pedagógico para a descoberta de potencialidades.

Destacamos a seguir as ações de formação continuada referentes à área da surdez. Será realizada uma descrição e análise detalhadas de todos os documentos encontrados nos Portfólios, atendendo aos objetivos deste estudo.

Neste sentido, o quadro a seguir destaca todos os documentos em ordem numérica encontrados nos Portfólios dos cursos de Introdução e Básico de Libras:

DOCUMENTOS CONTIDOS NOS PORTFÓLIOS	
1	Projeto do Curso
2	Ofício solicitando autorização do curso
3	Recorte do Diário Oficial autorizando a ocorrência do curso
4	Ofício solicitando liberação de recursos financeiros
5	Memorando autorizando a liberação de recursos financeiros
6	Proposta de Prestação de Serviço (empresa contratada para ministrar o curso)
7	Pautas
8	Recorte do Diário Oficial homologando o curso
9	Avaliação final individual
10	Relatório Circunstanciado

Quadro 3: Documentos contidos nos Portfólios dos cursos de formação continuada, Introdução e Básico de Libras, oferecido pela DE.

Fonte: Núcleo Pedagógico – DE

A partir da análise do quadro é possível observar que o primeiro documento encontrado foi o Projeto do Curso, no qual constava a denominação dos mesmos: Introdução à Libras ou Básico de Libras, a instituição proponente e executora, como sendo a Diretoria de Ensino, seu endereço e telefone. Trazendo também, o item relacionado aos critérios de certificação, destacando que os certificados seriam emitidos pela Diretoria de Ensino, aos participantes regularmente inscritos, com aproveitamento e frequência mínima de 80%.

Neste documento foi encontrado também um item que contemplava a justificativa da realização dos cursos, embasada no parágrafo 2º do Artigo 12 da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, definindo que deve ser assegurado ao aluno surdo acesso aos conteúdos curriculares, mediante a utilização da Libras sem prejuízo ao aprendizado da Língua Portuguesa. (BRASIL,2001).

Ao realizar a leitura pormenorizada deste documento – Projeto do Curso - verificamos que nestes estavam descritos os objetivos²⁴, o período de realização, especificamente de três meses e o público alvo - Professores Coordenadores Pedagógicos, Professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Professores do Ensino Médio, Diretores e Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico²⁵.

Outro item apresentado, neste documento, são os conteúdos e a metodologia dos cursos, destacando teoria e prática, assim como os dias, meses e os horários das aulas, que ocorriam no período noturno, das 19h às 22h, totalizando 30 horas, distribuídas em 10 aulas, cada uma composta por três horas que se realizariam uma vez por semana. Continham ainda, os nomes dos profissionais responsáveis pelo desenvolvimento de cada conteúdo, além de destacar a metodologia com aulas expositivas, apresentações de vídeos, utilização de CD-ROM, gravuras e ilustrações, dramatizações, dinâmicas de grupo, diálogos, jogos e rodas de leitura.

No que se refere às formas de acompanhamento e de avaliação dos professores cursistas, o documento salientava que estes seriam avaliados mediante a participação nas vivências, práticas e debates das situações apresentadas e uma avaliação final que seria realizada individualmente ao final dos cursos. Ainda dentro do Projeto do Curso, eram apresentadas as referências bibliográficas utilizadas, seguidas de uma resenha. Nestes documentos verificamos que continham abaixo de cada livro ou legislação citada nas referências um pequeno resumo explicitando o assunto abordado nos mesmos.

O quadro a seguir especifica as referências bibliográficas utilizada nos cursos:
Introdução de Libras e Básico de Libras:

²⁴ Nas páginas adiantes serão descritos e analisados detalhadamente os objetivos dos cursos: Introdução à Libras e Básico de Libras.

²⁵ No período em que os cursos foram realizados este profissional que atuava na Oficina Pedagógica, a partir da Resolução SE 12 de 2 de fevereiro de 2005 era denominado Assistente Técnico Pedagógico – ATP. A partir da publicação do Decreto 57.141 de 18 de julho de 2011 a Oficina Pedagógica passou a ser denominado Núcleo Pedagógico e seus componentes, Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico – PCNP. (SÃO PAULO (Estado), 2005).

BIBLIOGRAFIA DOS CURSOS
CAPOVILLA, F.C.; RAFHAEL, W. D. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.
FELIPE, T. A.; MONTEIRO, M. S. Libras em Contexto. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, MEC: SEESP, 2001.
QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.
SALLES, L. M. M. H. Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a Prática Pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004.
SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Leitura, escrita e surdez/ Secretaria da Educação, CENP/CAPE; organização: Maria Cristina da Cunha Pereira. São Paulo: FDE, 2005.
SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Governo e Gestão Estratégica do Estado de São Paulo. Dicionário de LIBRAS Ilustrado. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

Quadro 4: Bibliografia utilizada nos cursos de formação continuada, Introdução e Básico de Libras, oferecido pela DE.

Fonte: Núcleo Pedagógico – DE.

A partir da análise dos documentos foi possível perceber que a bibliografia utilizada era a mesma para ambos os cursos, nas diferentes turmas. Pode-se inferir que por se tratar de uma continuidade dos cursos, foram utilizadas as mesmas obras literárias.

Ao realizar uma pesquisa sobre o conteúdo destas obras, foi possível verificar que o “Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira”, de Capovilla e Raphael (2001), trata-se de um dicionário, composto por dois volumes, no qual o leitor irá encontrar o significado de uma respectiva palavra, tradução em inglês e o sinal correspondente. Além das três línguas – Português, Inglês e Língua Brasileira de Sinais. Ele contém ainda, a transcrição do sinal em *Sign Writing* que é um sistema que possibilita a representação dos sinais sem passar pelo português.

Já o material “Libras em Contexto” de Felipe e Monteiro (2001) possui dois volumes, sendo um direcionado ao professor e o outro ao estudante. Foi publicado pela Secretária de Educação Especial do Ministério da Educação e fez parte do Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos²⁶. Trata-se de uma publicação que objetiva oferecer um curso básico da língua Brasileira de Sinais, incluindo vídeos, com atividades de diálogos na Libras que inserem o aluno no uso da língua e sua gramática. Este material permite o aprendizado da língua e o conhecimento de aspectos relacionados à cultura, à comunidade e à história da educação dos surdos no Brasil.

²⁶ Criado no ano de 2004 pelo MEC o Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos teve como objetivo apoiar e incentivar a qualificação de professores da rede pública de ensino do país no aprendizado da Libras, objetivando beneficiar os alunos surdos matriculados no Ensino Fundamental Nacional.

O livro “Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos” de Quadros e Karnopp (2004) apresenta vários elementos dentro dos níveis de análise propostos na linguística. São estudos com diferentes línguas de sinais e, em especial, com a Libras, que por sua vez possui um vasto campo para os estudos linguísticos no Brasil. Por meio das descrições e análises sobre essa língua, nesta obra, é possível entrever os contornos de uma língua cujos fios tecem identidades surdas.

Composto por dois volumes, os livros “Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a prática pedagógica” de Salles (2004) compreende em seu volume 1, três unidades que abordam a situação linguística e cultural do surdo, considerando a aquisição da linguagem em uma perspectiva biológica e psicossocial, situando o ensino de português como segunda língua para surdos. O volume 2, consiste em oficinas temáticas de projetos educacionais voltados para o ensino da língua portuguesa para os mesmos, destacando gramática, leitura e produções de textos.

O livro “Leitura, Escrita e Surdez” de Pereira (2005) apresenta uma análise das produções escritas de alunos surdos da rede estadual de ensino, de 2003 a 2005, e é resultado da participação de professores nas Orientações Técnicas realizadas no CAPE²⁷, pela Prof^a. Maria Cristina da Cunha Pereira, sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos. Ao analisar esta obra é possível perceber que mesma permite uma reflexão no tocante à mudança de concepção por parte dos professores, no que se refere ao ensino da leitura e escrita para alunos surdos inseridos no ensino regular.

Por fim, o último material apresentado nas referências bibliográficas é o “Dicionário de Libras ilustrado”, produzido pelo Governo do Estado de São Paulo, e publicado em CD. Este material possibilita não apenas o acesso ao sinal correspondente de uma palavra pesquisada, como também torna possível ao leitor, diferentemente dos dicionários impressos, captar os movimentos na execução dos sinais. Embora não seja o único dicionário digital da Língua Brasileira de Sinais, utilizados nos cursos de Atualização promovidos pela Diretoria de Ensino estudada, neste exemplar privilegiam-se os sinais utilizados no estado de São Paulo.

Ainda destacando os itens contemplados no Projeto do Curso, este continha também, o Currículo dos profissionais que ministrariam estas ações de formação continuada, bem como suas experiências e qualificações na área da deficiência auditiva.

²⁷ Surgiu em São Paulo no início do século XXI, criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no interior da Coordenadoria de Gestão Básica – CGEB – o serviço de educação especial que opera por meio do Núcleo/Centro de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE.

Ao explicitar a organização dos cursos, o documento analisado destaca que as vagas oferecidas seriam de no mínimo 30 e no máximo 35 professores. Além disso, ressalta que os recursos financeiros ficariam a cargo da Secretaria Estadual de Educação e que a divulgação destes cursos seria realizada via Diretoria de Ensino, responsável pela ação de formação, por meio de e-mails enviados para todas as unidades escolares.

O Projeto do Curso possuía também os critérios para inscrição e seleção dos participantes, elegendo Professores Coordenadores Pedagógicos da rede estadual atuantes em qualquer segmento de ensino, Diretores, Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico e Professores do Ensino Regular que atuavam com alunos surdos direta ou indiretamente, pela ordem de inscrição. Por fim, aparece nestes documentos o nome das pessoas responsáveis pela coordenação e organização dos cursos: Dirigente Regional de Ensino, Supervisora de Educação Especial e Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico na área da Educação Especial, sendo esta última, responsável pelo acompanhamento das atividades realizadas ao longo dos mesmos.

Finalizando a descrição de todos os documentos encontrados no Projeto dos Cursos, nos Portfólios, foram encontrados Ofícios, emitidos pela Dirigente Regional de Ensino, solicitando ao coordenador da Secretária de Estado da Educação de São Paulo a autorização e liberação de recursos financeiros para a ocorrência dos cursos.

Em seguida, Memorandos emitidos pelo coordenador da Secretária de Estado da Educação de São Paulo e endereçado ao Diretor do Núcleo de Finanças da Diretoria de Ensino, autorizando a liberação dos recursos financeiros para a ocorrência das ações de formação. A partir da análise dos documentos foi possível verificar que em todos os ofícios enviados para a Secretária Estadual de Educação, foi anexado ao mesmo os Projetos dos Cursos de Atualização oferecidos.

Outro documento encontrado foi a Proposta de Prestação de Serviço da empresa responsável por ministrar os cursos, que contemplava os seguintes itens: objeto, no qual eram colocados os nomes dos cursos de Atualização, especificamente neste caso, Introdução e/ou Básico de Libras; contratante, sendo aqui a Diretoria de Ensino; objetivo, no qual se destacava que os cursos eram destinados aos profissionais da Educação da rede estadual, que trabalhavam nas classes regulares de ensino e que atuavam direta ou indiretamente com os alunos surdos; o nome dos especialistas ministrantes, a metodologia utilizada, a carga horária diária e por turma, o período e o horário de realização, o número de participantes e por fim o

valor total cobrado pela empresa contratada, a discriminação das despesas, como materiais utilizados e as formas de pagamento.

Compondo o Portfólio, havia também dez Pautas Formativas²⁸, conforme apresentado no Apêndice C e D, sendo uma para cada aula dos cursos. Neste sentido, o quadro abaixo ilustra todos os itens que contemplavam tais pautas:

SEQUÊNCIA DAS PAUTAS FORMATIVAS	
I	Objetivos
II	Dia de realização da aula
III	Horário
IV	Público alvo
V	Local de realização
VI	Total de participantes
VII	Procedimentos
VIII	Avaliação

Quadro 5: Sequência das Pautas Formativas por item, utilizadas nos cursos de formação continuada, Introdução e Básico de Libras, oferecido pela DE.

Fonte: Núcleo Pedagógico – DE.

Por meio da análise do quadro acima se tornou perceptível que tais Pautas Formativas respeitavam uma sequência: os objetivos²⁹, o dia de realização da aula, o horário, público alvo, local de realização, total de participantes, os procedimentos³⁰, a tarefa³¹ e por fim, a avaliação³²,

Nos Portfólios foram encontrados ainda, recortes do diário oficial autorizando a ocorrência dos cursos e sua homologação o modelo da Avaliação final realizada pelos professores na última aula dos cursos Introdução e Básico de Libras, conforme apresentadas no Apêndice E e F e os Relatórios Circunstanciados, elaborados pela PCNP de Educação

²⁸ Por meio da análise deste documento foi possível observar que as Pautas Formativas eram entregues aos cursistas durante as aulas e tratava-se de uma descrição detalhada das atividades desenvolvidas a cada dia a fim de que os mesmos pudessem ter clareza dos temas e atividades trabalhadas ao longo das ações de formação.

²⁹ Os objetivos que foram expostos nas pautas são os mesmos já contemplados no Projeto do Curso, explicado anteriormente neste capítulo.

³⁰ Descreviam as atividades e os conteúdos a serem trabalhados.

³¹ Os docentes deveriam aplicar em sala de aula as atividades em Libras vivenciadas ao longo das aulas dos cursos de Atualização.

³² Ao final de cada aula, os professores cursistas preenchiam uma folha com questões a respeito do conteúdo abordado ao longo do dia.

Especial, responsável pelo acompanhamento dos cursos na diretoria de ensino. Neste sentido, o quadro abaixo apresenta todos os itens contemplados no mesmo:

ITENS CONTEMPLADOS NOS RELATÓRIOS CIRCUNSTANCIADOS	
I	Denominação do curso
II	Datas de publicação
III	Local de realização
IV	Período, data e horário de realização.
V	Número de participantes – inscritos, selecionados e concluintes.
VI	Avaliação final

Quadro 6: Itens contemplados nos Relatórios Circunstanciados realizados ao final dos cursos de formação continuada, Introdução e Básico de Libras, oferecido pela DE.

Fonte: Núcleo Pedagógico – DE.

Analisando o quadro acima se observa que estes relatórios traziam como item I a denominação dos cursos, no qual eram colocado, Introdução ou Básico de Libras, o item II destacava as datas de publicações de portarias da autorização no Diário Oficial, já o item III o local de realização, o IV período, datas e horário de realização, no que se refere ao item V, neste aparecia o número de participantes inscritos, selecionados e concluintes. Por fim, a avaliação do curso, como sendo o último item, buscando contemplar o impacto destes para a prática docente e/ou escolar, aspectos facilitadores e dificultosos, a partir de relatos dos mesmos retirados das avaliações que faziam ao final de cada encontro e amostra de produções entregues pelos participantes, bem como atividades realizadas comprovadas por meio de fotografias das aulas.

Após a apresentação dos documentos contidos nos Portfólios dos cursos, o quadro a seguir mostra os cursos de Atualização oferecidos por essa Diretoria de Ensino, referente a área estudada nesta pesquisa, tendo em vista os dez últimos anos – 2003 – 2013:

CURSOS OFERECIDOS	TOTAL	C. HORÁRIA	TURMA	PERÍODO	Nº de Part.	NÍVEL DE ENSINO ³³		
						AI	AF/EM	OUTROS
<i>Introdução à Libras</i>	05	30 horas	1	07/08 à 09/10/2007	35	21	11	3
			2	01/10 à 03/12/2007	35	22	10	3
			3	03/10 à 05/12/2007	35	14	12	9
			4	07/04 à 16/06/2008	34	11	18	4
			5	06/05 à 29/07/2009	33	14	10	9
<i>Curso Básico de Libras</i>	03	30 horas	1	07/04 à 16/06/2008	36	17	10	9
			2	09/04 à 18/06/2008	35	21	11	3
			3	30/09 à 23/12/2009	33	13	11	9

Quadro 7: Cursos de Formação Continuada sobre Surdez oferecidos pela DE

Fonte: Núcleo Pedagógico – DE.

Analisando o Quadro acima, é possível perceber que as ações de formação continuada, referente à área da surdez se iniciaram nesta Diretoria de Ensino com o curso: Introdução à Libras, sendo oferecidas, no ano de 2007, 3 turmas, cada uma com 35 alunos.

No que se refere ao nível de ensino dos professores cursistas, temos na primeira turma, 21 professores dos anos iniciais e 11 do ensino fundamental e médio. Na categoria outros, a partir da análise das listas de presenças foram encontrados 3 professores coordenadores. Na segunda turma, temos 22 professores dos anos iniciais, 10 dos anos finais e ensino médio e 3 professores coordenadores. Já na terceira turma, foram 14 professores dos anos iniciais, 12 dos anos finais e ensino médio, 7 professores coordenadores, 1 diretor e 1 vice-diretor. Assim, partir da somatória dos professores cursistas observa-se que os cursos oferecidos ao longo do ano letivo de 2007 atenderam a 105 professores.

No ano de 2008, foi oferecido novamente o curso de Introdução à Libras com 34 participantes, sendo 11 professores dos anos iniciais, 18 dos anos finais e ensino médio, 3 professores coordenadores e um ATP da Oficina Pedagógica³⁴.

³³ Leem-se da seguinte maneira os níveis de ensino representados no Quadro acima. AI – anos iniciais corresponde ao 1º até o 5º ano do Ensino Fundamental; AF – anos finais corresponde ao 6º até o 9º ano do Ensino Fundamental e EM – ensino médio, 1ª, 2ª e 3ª séries.

³⁴ A Resolução que nomeava este profissional atuante da Oficina Pedagógica como ATP nesta época já foi destacada nesta pesquisa no item 7 Caracterizando a Pesquisa.

Com vistas a dar continuidade a formação dos professores, em 2008 foi oferecido duas turmas do curso Básico de LIBRAS, compreendendo a primeira 36 professores participantes, sendo 17 dos anos iniciais, 10 dos anos fundamentais e ensino médio, 5 professores coordenadores, 2 diretores, 1 vice diretor e 1 ATP. No que se refere à segunda turma, esta possuía 21 professores dos anos iniciais, 11 dos anos finais e ensino médio, 2 ATP e 1 professor coordenador.

Assim ao realizar uma somatória dos dados, temos em 2008, novamente 105 professores atendidos, sendo 34 no curso de Introdução à Libras e 71 no Básico de Libras. Porém, nesta análise, cabe aqui uma consideração, uma vez que no ano de 2007 o primeiro curso atendeu 105 professores, portanto, dialogando com o resultado dos dados comprovava-se que na continuidade desta ação de formação 34 professores não participaram. Por se tratar de uma análise documental, não foi possível saber os motivos que levaram estes professores a não darem continuidade no curso.

Porém, ao recorrer à teoria, sob este ponto de vista, Bottega (2007) destaca que os cursos de formação continuada devem ser vistos como um processo contínuo e progressivo e não isolado, restrito a um momento apenas.

Ainda observando o quadro referente aos cursos de formação continuada na área da surdez da diretoria de ensino estudada, em 2009, foram encontrados dois cursos o Introdução à LIBRAS, com 33 professores cursistas, sendo 14 dos anos iniciais, 10 dos anos finais e ensino médio, 6 professores coordenadores, 1 vice diretor e 2 PCOP³⁵ e, posteriormente, tendo como continuidade o Básico de Libras, com 33 professores também em cada turma, sendo 13 dos anos iniciais, 11 dos anos finais e ensino médio e 3 professores coordenadores. Ao visualizar o Quadro é possível perceber que no ano de 2007 e 2008 a oferta destes cursos intensificou o trabalho na área da surdez, porém estes diminuíram no ano de 2009, impossibilitando assim a continuidade de um trabalho efetivo na presente área da deficiência.

Dentro deste contexto, faz-se necessário destacar que este estudo buscou verificar a existência de cursos de formação continuada de professores do ensino fundamental e médio na área da surdez a partir da implementação do ensino inclusivo, tendo como data base o ano de 2003, momento em que deu início na Diretoria de Ensino estudada a transformação das classes especiais em Salas de Recursos, buscando focalizar até o final do ano de 2013.

Sendo assim, é necessário esclarecer que não foram encontrados mais registros da oferta destes cursos na área da surdez. Porém acredita-se que deveria haver uma continuidade

³⁵ A Resolução que nomeava este profissional atuante da Oficina Pedagógica como PCOP nesta época já foi destacada nesta pesquisa no item 7 Caracterizando a Pesquisa.

por se tratar de ações de formação continuada e também devido ao grande número de ingresso de professores na rede estadual de ensino.

Sob este ponto de vista Collares (1999) argumenta que muitas vezes existe uma descontinuidade dos programas de formação continuada, pois estes se encontram atrelados a política vigente atendendo somente aos planos de governo e não os professores. Sendo assim, a cada mudança de governante, existe um novo recomeçar, buscando manter as relações de poder.

Observando o quadro é possível perceber que o número de profissionais contemplados em todos os cursos de Atualização ainda é pequeno perto da quantidade de professores, existentes na rede estadual, referente à região da Diretoria de Ensino estudada. Segundo Estrela, Madureira e Leite (1999) não existem na maioria das vezes, um processo que identifiquem quais são as necessidades dos cursistas e isso faz com que os cursos de formação continuada não correspondam às expectativas e anseios dos professores.

No que se refere ao número de professores participantes dos cursos de Atualização oferecidos, sabe-se que a Diretoria de Ensino estudada atende 10 municípios³⁶. Sendo assim, de acordo com o contexto mencionado os gráficos a seguir apresentam o número de professores participantes nos diferentes municípios nos cursos Introdução e Básico de Libras respectivamente:

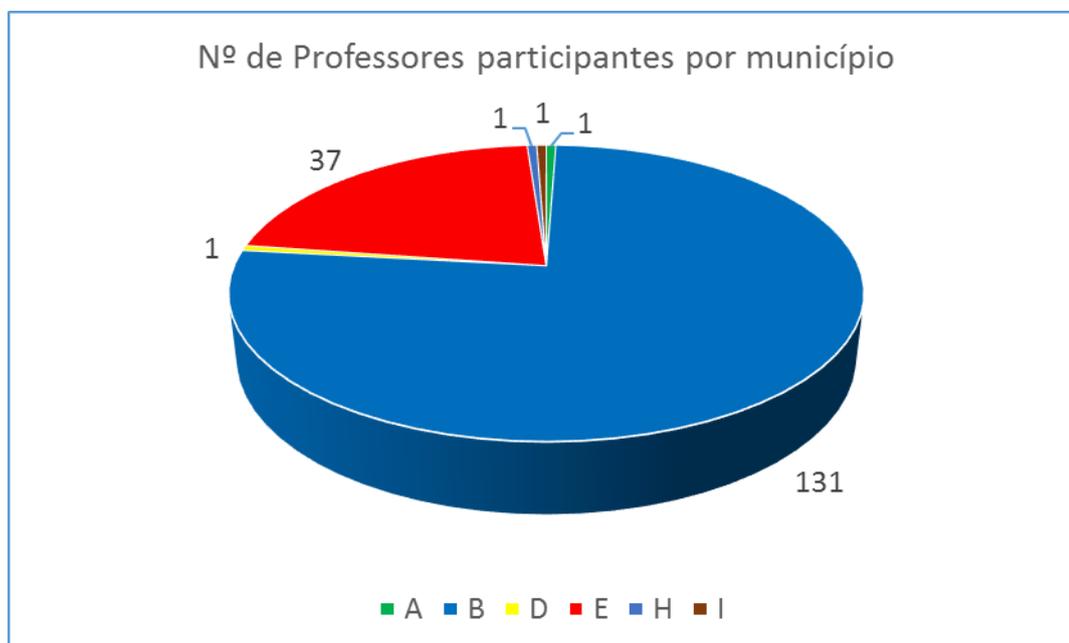


Gráfico1. Número de professores participantes nos diferentes municípios do curso: Introdução à Libras.

Fonte: Núcleo Pedagógico – DE

³⁶ Esta informação já foi mostrada no Quadro 1, referente ao número de escolas estaduais atendidas pela Diretoria de Ensino.

Observando o Gráfico 1 é possível perceber que 137 professores do município B, 37 do E, 1 do A, 1 do D, 1 do H e 1 do I, participaram do curso de Introdução à Libras.

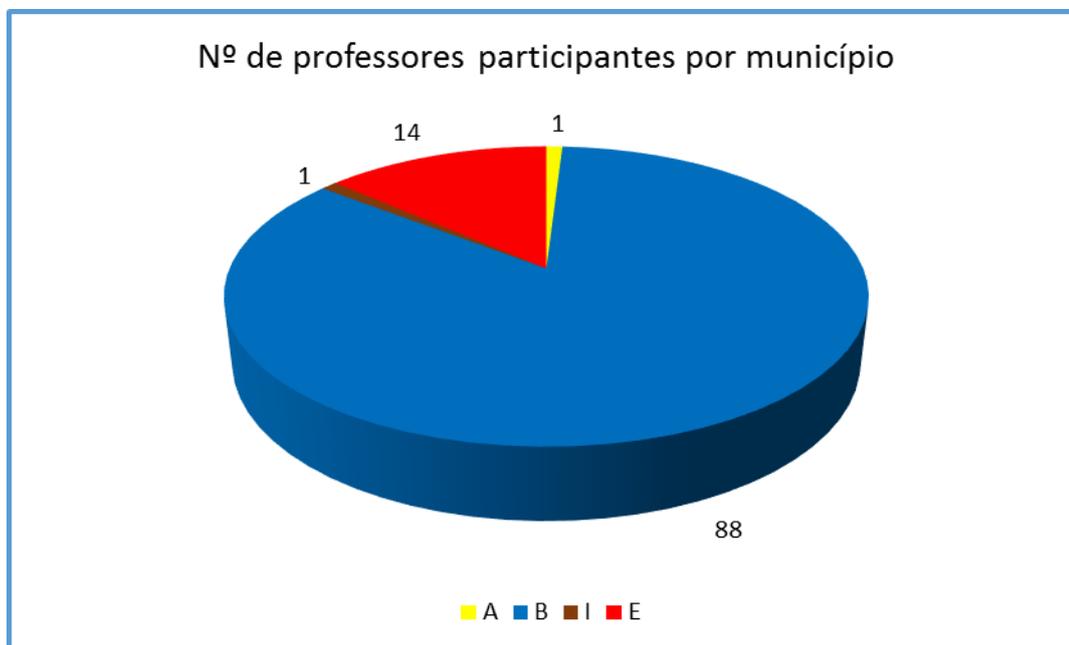


Gráfico2. Número de professores participantes nos diferentes municípios do curso: Básico de Libras.
Fonte: Núcleo Pedagógico – DE.

No Gráfico 2, observa-se que no curso Básico de Libras, temos a participação da seguinte quantidade de professores: 88 do município B, 14 do E, 1 do A e 1 do I.

Fazendo uma análise crítica dos dados, é possível perceber que o maior número de professores encontra-se no município B, local de realização do curso. Deve se considerar que por se tratar de uma ação de formação continuada fora do horário de trabalho os profissionais que residem em outros municípios não recebem ajuda de custo para comparecer nestas formações e isso acaba por dificultar uma efetiva participação dos mesmos.

Ao considerarmos todos os cursos oferecidos e somarmos a participação destes profissionais, que trabalham nas escolas de outros municípios que ficam sob a jurisdição da Diretoria de Ensino estudada, encontraremos no curso de Introdução à Libras, 41 professores e no Básico de Libras, 16 o que sinaliza um número reduzido de profissionais de outras localidades.

Uma das justificativas que possa explicar a participação reduzida desses professores que lecionam em outros municípios é o número de escolas presentes nos mesmos. Os municípios C, D, F, G, H, I e J possuem somente 1 escola, já no A, encontramos 3 e no E 17,

enquanto que no B, localização da Diretoria de Ensino e, portanto, local de realização do curso, possui 30 escolas, como já explicitado no Quadro 1.

Em ambos os cursos, vemos também uma participação maior dos profissionais do município E; porem, não foram encontrados nos documentos analisados nenhuma evidência do por que isso ocorre, bem como algo que pudesse justificar a ausência completa de professores que atuam nos outros municípios e que não aparecem ilustrado nos gráficos por não terem números de participantes. Há que se considerar que após o município B, aquele que possui o maior número de escolas é o E, totalizando 17 escolas, tendo, portanto, mais professores atuantes.

Com vistas a analisar os objetivos destes cursos o quadro a seguir apresenta esta informação referente ao curso de Introdução à Libras:

Curso: INTRODUÇÃO A LIBRAS	
OBJETIVOS	Promover a formação continuada dos professores para o uso da língua de sinais em sala de aula, dentre outros recursos para realizar adaptações curriculares e ou complementação didática;
	Mostrar que a Libras, como toda língua tem a sua própria estrutura e;
	Refletir sobre o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa pelos surdos.

Quadro 8. Objetivos do curso de formação continuada: Introdução à Libras oferecidos pela DE

Fonte: Núcleo Pedagógico – DE

Ao apresentar os dados referente aos objetivos do curso de Introdução à Libras vemos que o primeiro deste é a oferta de formação continuada. Dentro deste contexto, pode se concluir que a diretoria de ensino estudada, reconhece a importância e a necessidade deste tipo de ação para o desenvolvimento e pratica profissional dos professores.

Sabe-se que no ambiente de trabalho, os professores se deparam com diversas situações envolvendo temas relacionados à natureza ética, afetiva, política, social, ideológica e cultural, o que permite recriar os conhecimentos, objetivando uma prática inclusiva a fim de considerar a diversidade presente na cotidianidade do contexto escolar. (FELDMANN, 2009).

De acordo com Almeida (1999):

A idéia de desenvolvimento profissional permite redimensionar a prática profissional de professores, colocando-a resultante da combinação entre o ensino realizado pelo professor e sua formação contínua, permeada pelas condições concretas que determinam a ambas. Também pressupõe a articulação dos professores com as condições necessárias ao seu desempenho à sua formação e a quebra de isolamento profissional que impede a

transmissão de conhecimento entre os professores. Entendida dessa forma, a prática profissional implica então numa atuação coletiva dos professores sobre suas condições de trabalho, incitando-os a se colocarem em outro patamar de compromisso com o coletivo profissional e com a escola. (ALMEIDA, 1999, p. 45-46).

Neste sentido, a formação continuada dos professores para o uso da língua de sinais em sala de aula, contribui para que este utilize esta língua como um recurso em suas práticas pedagógicas pensando em adaptações curriculares que possam contemplar este alunado. Considerando este contexto, Capovilla e Raphael (2001), destacam que a tarefa mais importante dos professores nos primeiros anos do ensino fundamental é ensinar a ler e a escrever e, como a escrita utilizada é a alfabética, seja por surdos ou ouvintes o professor deve utilizar todo e qualquer recurso que se mostre efetivo para este fim, buscando alavancar os processos cognitivos que são eficientes para desenvolver a leitura e escrita alfabética.

Ao mostrar que a LIBRAS como toda língua tem sua estrutura própria o curso reconhece a importância desta como primeira língua do surdo, assim como preconiza a Lei 10.436/04 e posiciona o surdo como membro de uma comunidade linguística diferenciada e o Decreto 5.626/05 que em seu Artigo 23, inciso 1º assegura que deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre as especificidades linguísticas dos alunos com surdez; bem como, a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) que em seu Artigo 30, inciso 4º expressa que as pessoas com deficiência devem possuir igualdade de oportunidades com as demais, reconhecendo e apoiando sua identidade cultural e linguística específica, incluindo a língua de sinais e a cultura surda.

De acordo com Skliar (2006) os surdos se constituem em uma comunidade linguística minoritária que se caracteriza por compartilhar uma língua de sinal, valores, culturas, hábitos e modo particular de socialização. Assim a língua de sinais é um elemento que os identifica e, o fato destes possuírem comunidades, sinaliza que compartilham a mesma língua, interagem por meio dela, desenvolvendo competências linguísticas, comunicativas e cognitivas por meio dessa língua.

Assim, o curso de Introdução à Libras ao propor como um dos objetivos mostrar a estrutura desta língua, reconhecendo-a como própria da comunidade surda, além de refletir sobre o ensino de língua portuguesa para alunos surdos, reconhece que a língua de sinais se torna essencial, pois ela contribuirá para a compreensão e aquisição da língua portuguesa, fazendo com que estes se sintam pertencentes a duas culturas diferenciadas – surdos e ouvintes. (LOPES, 2006).

Para Santana (2007) a concepção de comunidade surda busca unir a surdez e a língua de sinais como uma unidade em comum que define uma realidade social, na qual os surdos não são mais considerados deficientes, mas integrantes de uma “comunidade” própria que se identifica a partir do uso de uma língua em comum e isto acaba por refletir em questões políticas e sociais, na qual o uso desta língua passa a ser vista como expressão de uma cultura específica.

Refletindo sobre a importância do ensino e aprendizagem da língua portuguesa para os alunos surdos, o curso de Introdução a Libras, enfatiza a necessidade de desenvolver metodologias que correspondam às expectativas do aprendiz, levando em consideração que a primeira língua do surdo é a língua de sinais, no nosso caso, a Libras, e que o português deve ser aprendido como uma segunda língua, que lhe permitirá acesso ao universo escrito das informações. (ALMEIDA, 2000).

Analisando também, os objetivos do curso de Atualização, Básico de Libras encontramos as seguintes informações, conforme apresenta o quadro a seguir:

Curso: BÁSICO DE LIBRAS	
OBJETIVOS	Permitir a interação entre os alunos surdos, ouvintes e os professores para viabilizar a comunicação;
	Aprofundar os conhecimentos teóricos e práticos da Libras para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos e;
	Conscientizar os educadores da importância da Libras e da Língua Portuguesa para ampliar o conhecimento de mundo dos alunos surdos facilitando a inserção dos mesmos no mercado de trabalho.

Quadro 9: Objetivos do curso de formação continuada: Básico de Libras oferecidos pela DE

Fonte: Núcleo Pedagógico – DE

No que se refere ao curso Básico de Libras, vimos que este se trata de uma continuidade do primeiro – Introdução a Libras – e, ao destacar como um de seus objetivos a interação entre surdos, ouvintes e professores, possibilita um envolvimento de todos com o uso desta língua, priorizando a comunicação por meio daquela que vem a ser a primeira língua da comunidade surda, já que esta é tão eficaz quanto qualquer língua oral, tratando-se “[...] de uma língua plena, com estrutura gramatical própria, independente e diferente da

língua oral na utilização do espaço visual para o desenvolvimento de todos os níveis linguísticos: fonologia, morfologia e sintaxe. [...]” (ALMEIDA, 2000, p.98).

De acordo com o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (2014) a escola deve promover formas para a aquisição da Libras, pelas crianças, pelas famílias e comunidade escolar. Neste sentido, é necessário prever espaços para que ocorra esta aquisição uma vez que a maioria das crianças surdas não possui no âmbito familiar a qual se encontram inseridas acesso a essa língua e, será no espaço escolar por meio da interação e conversação que esta aquisição ocorrerá. Segundo Lopes (2006),” [...] a língua de sinais é um elemento mediador entre o surdo e o meio social em que vive. Por intermédio dela, os surdos demonstram suas capacidades de interpretação do mundo desenvolvendo estruturas mentais em níveis mais elaborados [...]” (LOPES, 2006, p. 72).

Além disso, ao aprofundar o conhecimento teórico e prático da Libras para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos surdos, bem como, conscientizar os professores da importância de ambas as línguas - Libras e Língua Portuguesa - para ampliar seu conhecimento de mundo e facilitar sua inserção no mercado de trabalho, observa-se que novamente a diferença linguística é aqui ressaltada, como ponto de reflexão por parte dos professores.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), em relação aos surdos, em seu Artigo 24 assegura o aprendizado na língua de sinais; bem como a promoção da identidade linguística da comunidade surda e a garantia de que a educação seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados às pessoas em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

Assim, ao propor como objetivo uma conscientização, por parte dos professores, sobre a importância da Libras e da Língua Portuguesa para ampliar o conhecimento de mundo dos alunos surdos facilitando a inserção dos mesmos no mercado de trabalho, é respeitada a especificidade linguística e cultural dos mesmos, com vista ao favorecimento de seu desenvolvimento social.

Neste sentido, o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (2014) destaca:

A Libras é uma língua visual, sinalizada com movimento das mãos e corpo (o que alguns entendem como gestos); o Português escrito é língua de leitura. Essas línguas se aproximam do ponto de vista físico, pelo aspecto visual, uma pelo movimento das mãos e pela dinâmica face a face; a outra pelo movimento dos olhos sobre o texto. Assim, as estratégias empregadas

pelos sinalizantes da Libras e falantes do português são diferentes: a LIBRAS usa a estratégia de sinalização com fonologia de sinais, e o Português, a estratégia da fala, da leitura e da escrita com códigos próprios de registro. Porque os surdos não vivem em espaços fechados próprios, eles precisam conhecer a língua dominante e oficial de seu país como meta de bem-estar social, além da escolarização. Nesse caso, a onipresença da leitura e da escrita do português no mundo moderno favorece indiretamente a inserção social dos surdos nesse mundo. (BRASIL, 2014, p.12)

Ao se abordar a diferença linguística nos cursos de formação continuada na área da surdez, esta deve ser considerada de forma positiva, pois segundo Santana:

As pessoas surdas sempre foram estigmatizadas, consideradas de menor valor social. Afinal, faltava-lhes a característica eminentemente humana: a linguagem (oral, bem entendido) suas “virtudes” cognitivas. Sendo destituídos dessas virtudes, os surdos eram “humanamente inferiores”. A língua de sinais era considerada apenas uma mímica gestual, havendo desde então, preconceitos para o uso de gestos para a comunicação. Hoje, a exclusão profissional e social dos surdos nos faz confirmar, mais uma vez, que a linguagem pode ser fonte de discriminação e de organização social restrita. Essa segregação não ocorre somente quando há diferenças de nacionalidade, cor, perfil socioeconômico ou religião. (SANTANA, 2007, p. 31)

Assim reconhecer a Libras como primeira língua da comunidade surda, permitir que os professores se conscientizem da importância de ambas – língua de sinais e língua portuguesa – ao mesmo tempo em que reconhece o surdo como membro de uma comunidade linguística diferenciada e aprofunda o conhecimento sobre esta língua são finalidades que contribuem para efetivar o processo de inclusão escolar dos alunos surdos.

Os estudos de Quadros (1997) apontam que a língua de sinais seria uma expressão natural da capacidade para a linguagem, enquanto que a língua portuguesa não conseguirá acionar naturalmente este dispositivo, devido a falta de audição. Sendo assim, os surdos não irão adquirir esta língua de forma natural e espontânea, como ocorre em relação a Libras. Neste sentido, caberá a escola a responsabilidade de desenvolver esta língua nas crianças com surdez.

Ao refletir sobre o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa pelos surdos; bem como, conscientizar os educadores da importância da Libras e do português para ampliar o conhecimento de mundo dos alunos surdos facilitando a inserção dos mesmos no mercado de trabalho, ambos os cursos de atualização, proposto pela Diretoria de Ensino estudada, consideram a Libras como primeira língua de instrução para estes alunos, sendo que esta

contribuirá para a aprendizagem do português em sua modalidade de leitura e escrita o que contribuirá para a possibilidade de um ensino bilíngue.

No que se refere aos conteúdos destes cursos faz-se necessário destacar que estes serão analisados em conjunto, numa tentativa de não deixar esta discussão redundante por se tratar de temas que se assemelham em ambos os cursos. Neste sentido, os quadros abaixo, ilustram os conteúdos trabalhados nos cursos de Introdução e Básico de Libras, respectivamente:

Curso: INTRODUÇÃO A LIBRAS	
CONTEÚDOS	
TEORIA	Conceito de inclusão escolar;
	Conceituação de Deficiência Auditiva: o que é, causas, perdas, audiometria e AASI;
	Linguagem e Surdez;
	Abordagens Educacionais: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo;
	Leitura e Escrita do aluno surdo;
	Apresentação da Libras: o que é, origem e história.
PRÁTICA	Datilologia, nomes próprios, cumprimentos e números;
	Ambiente Escolar;
	Calendário;
	Família e relações familiares;
	Casa e seus componentes;
	Alimentos;
	Vestuário;
	Animais;
	Cores;
Verbos e pronomes	

Quadro 10. Conteúdos do curso de formação continuada: Introdução a Libras oferecidos pela DE.

Fonte: Núcleo Pedagógico – DE.

Curso: BÁSICO DE LIBRAS	
CONTEÚDOS	
TEORIA	Conceito de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva;
	Introdução a gramática da Libras;
	Educação Bilíngue e a inclusão de alunos surdos;
	Libras em contexto: elaboração de Plano de Aula;
	Competência leitora e escritora do aluno surdo.
PRÁTICA	Revisão dos sinais: datilologia, nomes próprios, cumprimentos, números, ambiente escolar, calendário, família e relações familiares, casa e seus componentes, alimentos, vestuários, animais, cores, verbos e pronomes;
	Profissões;
	Disciplinas Escolares;
	Formas Geométricas;
	Verbos;
	Cidades;
	Atitudes e Sentimentos;
	Frutas;
	Meios de Comunicação e Transportes;
	Lugares Públicos e
	Datas Comemorativas

Quadro 11. Conteúdos do curso de formação continuada: Básico de Libras oferecido pela DE.

Fonte: Núcleo Pedagógico – DE.

Ao analisar o Quadro 10 é possível perceber que o curso de Introdução a Libras ao abordar a “deficiência auditiva”³⁷ no tocante a sua causa e perda, auxilia o professor a compreender os conceitos que envolvem esta deficiência como um todo. Assim como, explicar o que é um Aparelho de Amplificação Sonora Individual - AASI - e ensinar a compreender a leitura de uma audiometria contribui para que o surdo seja visto como um indivíduo único e particular, com suas diferenças e necessidades, diferente dos ouvintes.

Santana (2007) escreve:

O tema da surdez envolve (...) muitos aspectos: de ordem médica (sobre etiologia, o diagnóstico, e a cirurgia e implante coclear); de ordem linguística (processos diferentes de aquisição e de desenvolvimento da

³⁷ O termo deficiência auditiva é aqui colocado tal qual se apresenta nos documentos analisados que buscaram apresentar os conteúdos ministrados nos cursos de Introdução a Libras oferecidos pela Diretoria de Ensino estudada.

linguagem oral e/ou de sinais); de ordem educacional (abordagens específicas para o surdo); de ordem terapêutica (acompanhamento especialmente no campo da fonologia); de ordem social (dificuldade na interação com os ouvintes); de ordem trabalhista (dificuldade de arranjar emprego e luta pelo aumento de “cota” de vagas para deficientes); e de ordem política (luta pelos direitos dos surdos e pelo reconhecimento da língua de sinais). (SANTANA, 2007, p. 13, 14).

De acordo com o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (2014), a pessoa surda convive entre duas culturas, a surda e a ouvinte; porém sua identidade é delineada por um processo diferente a partir do momento que necessita especificamente de recursos visuais. Isso ocorre, porque a cognição dos surdos se desenvolve de maneira visual, diferentemente dos ouvintes que utilizam a audição para se comunicar, compreender explicações, conceitos e significados. Ainda de acordo com este documento, para as pessoas surdas os aspectos visuais possuem extrema relevância, pois contribuem para criação de um ambiente necessário ao desenvolvimento de sua identidade.

Segundo Brito (1993) reconhecer a diferença entre surdos e ouvintes é refletir sobre a realidade na qual se insere este primeiro, reconhecendo suas limitações no tocante à aquisição de uma língua oral, como o Português, além de compreender suas habilidades linguísticas que se manifestam na criação, uso e desenvolvimento das línguas gestuais – visuais, as línguas de sinais.

Para Santana (2007) “[...] a defesa e a proteção da língua de sinais, mais que a autossuficiência e o direito de pertencer a um mundo particular, parecem significar a proteção dos traços de humanidade, daquilo que faz um homem ser considerado homem: a linguagem [...]” (SANTANA, 2007, p. 32)

Ao focalizar as abordagens – Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo bem como, a Libras no tocante a sua definição e história na educação dos surdos, ambos os cursos permitiram por parte dos professores cursistas uma reflexão acerca da história educacional dos mesmos a fim de que se possa compreender as lutas e as conquistas atuais em relação a aceitação e uso da língua de sinais e a defesa e presença do Bilinguismo nas escolas.

Ao escrever sobre a educação dos surdos, Skliar (2001) destaca que nos “últimos anos”³⁸ as concepções sobre surdez, as ideias a respeito das línguas de sinais, as definições sobre as políticas educacionais e os estudos entre as relações de conhecimentos e poderes entre surdos e ouvintes está se modificando. Esta mudança ocasionou contribuições na

³⁸ Ao utilizar esta expressão o autor não esclarece quais são os anos em que se está referindo. Cabe destacar que seu livro: “A surdez - um olhar sobre as diferenças” teve sua segunda edição publicada em 2001.

educação dos surdos, uma vez que passou a considerar um ensino bilíngue, que priorize a língua de sinais como primeira forma de comunicação deste alunado. Além disso, as concepções acerca da surdez também se modificaram e esta passou a ser vista considerando não somente aspectos clínicos, mas também, sociais, culturais e antropológicos.

Ao propor o Bilinguismo, Quadros (1997) destaca que a escola como um todo, no tocante a administradores, professores e funcionários, deve estar preparada para atuar frente a esta realidade, oferecendo aos pais informações necessárias buscando explicar “[...] que existe uma comunicação visual (a língua de sinais) que é adequada à criança surda, que essa língua permite a criança ter um desenvolvimento da linguagem análogo ao de crianças que ouvem [...]” (p. 29). Tendo em vista este mesmo tema, Capovilla e Raphael (2001), destacam que esta abordagem educacional defende a tese de que a criança deve ser exposta à Libras, desde a mais tenra idade para que possa obter conhecimento linguístico e cognitivo.

Assim, ao destacar o tema bilinguismo em ambos os cursos, sendo que no Básico de Libras, tal tema aparece relacionado com a inclusão educacional do aluno surdo, estas ações de formação continuada buscam novamente enfatizar a necessidade de um ensino pautado no desenvolvimento de metodologias que considerem a necessidade específica do aluno surdo.

Ao abordar o Capítulo IV do Decreto 5.626/2005 que prevê um planejamento linguístico para a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas a educação, o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (2014) destaca:

Fica claro neste documento legal, uma política que instaura um processo para o reconhecimento da Libras e a sua promoção por meio da educação. Essa educação caracteriza-se por uma perspectiva bilíngue, pois reconhece a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua das pessoas surdas, encaminhando o reconhecimento deste status no âmbito educacional. As instituições educacionais devem oferecer o ensino de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, contar com professores regentes que conheçam a situação bilíngue dos estudantes Surdos, além de contar com intérpretes de língua de sinais. Neste capítulo, o Decreto inclui a recomendação quanto a criação de um ambiente bilíngue, uma vez que orienta a difusão da Libras entre todos os professores e funcionários, direção da escola e familiares. Ainda orienta quanto ao reconhecimento da Língua Portuguesa como segunda língua, no sentido de adequar o ensino e as avaliações relativas à escrita observando-se esse aspecto, inclusive adotando avaliações em Libras. (BRASIL, 2014, p. 8)

Assim, de acordo com este importante documento, o acesso a Língua portuguesa para os surdos depende do ensino formal, já que se faz necessário à visualização da mesma, assumindo esta um papel de segunda língua, em uma segunda modalidade. Desta maneira, é

ensinada uma segunda língua por meio de uma metodologia específica a partir de modalidades diferentes.

Analisando o Quadro 11 que ilustra os conteúdos do curso Básico de Libras, é possível observar que o tema referente a gramática é abordado, com vistas a esclarecer os professores que esta língua possui regras gramaticais próprias, sendo portanto, diferente do português. Este conhecimento facilita a compreensão por parte dos educadores quanto às estratégias de ensino que poderão ser utilizadas para que o sujeito surdo obtenha uma aprendizagem significativa.

Ao escrever sobre a língua de sinais, Brito (1993) destaca que ela é constituída de parâmetros que se estruturam principalmente com base na simultaneidade da configuração das mãos, do movimento e do ponto de articulação. Já Santana (2007) destaca que a expressão facial tem função importante, pois destacam a função da entonação. Outro recurso é a datilologia que seria o alfabeto manual da língua de sinais.

Para esta autora:

A diferença básica entre uma língua oral-auditiva e uma visuomanual não é o uso do aparelho fonador/mãos no espaço, e sim a organização fonológica de duas modalidades: a linearidade, mais explorada nas línguas orais; e a simultaneidade, característica da língua de sinais. (SANTANA, 2007, p. 98)

Ao considerar a Libras como primeira língua do surdo, reconhecendo como meio primordial para sua comunicação, ambos os curso abordam também como conteúdo a questão da leitura e escrita pelo aluno surdo. O que vem a ser de extrema relevância, pois contribui para que os professores desmistifiquem a ideia de que os surdos, por usarem a língua de sinais não são capazes de ler com precisão e não sabem escrever corretamente. Ao buscar compreender os mecanismos de aprendizagem de leitura e escrita pelos alunos com surdez, os professores conseguiram identificar, valorizar e respeitar as diferenças existentes entre a estrutura de um texto apresentado por alunos ouvintes e por alunos surdos, já que este último se comunica em Libras e escreve utilizando a língua portuguesa.

Sob este ponto de vista, Pereira (2005) destaca que o ensino da leitura e da escrita para alunos surdos deve considerar o fato de que muitas vezes, professor e aluno não utilizam a mesma língua, dificultando o conhecimento prévio.

Segundo a autora:

Considerando-se que a língua de sinais preenche as mesmas funções que as línguas orais desempenham para os ouvintes, é ela que vai propiciar aos surdos a constituição de conhecimento de mundo e da

língua que vai ser usada na escrita, tornando possível a eles entender o significado do que leem, deixando de ser meros decodificadores da escrita. (PEREIRA, 2005, p. 27)

Sabemos que a fala e a escrita da língua se constituem em um mesmo sistema linguístico, neste caso especificamente, o sistema da língua portuguesa. A escrita foi “inventada” para representar a fala, existindo assim uma interdependência entre esses dois sistemas (SANTANA, 2007).

Tendo em vista o argumento exposto acima, Brito (1991) destaca que será na língua de sinais que o surdo poderá apoiar-se para realizar a leitura da palavra escrita. Neste sentido a “fala” para o mesmo seria a língua de sinais, importante na interpretação e construção de textos.

De acordo com Santana (2007), para ler e escrever é necessário ser usuário de uma determinada língua para fazer a mediação entre a palavra e o seu significado. No caso específico da surdez, o surdo lê uma palavra escrita em português e confere a ela um sentido por meio da Libras, “[...] a criança surda vai usar na construção de suas hipóteses sobre a leitura e a escrita, suas habilidades visuais [...]” (PEREIRA, 2005, p. 24).

No que se refere à escrita somente, é necessário que o professor compreenda a escrita do surdo sem compará-la com a do ouvinte, pois a língua de sinais ao ter uma estrutura diferente faz com que a escrita da língua portuguesa pelos alunos surdos seja realizada tendo em vista a estruturação da Libras (SANTANA, 2007), sendo “[...] capazes de produzir bons textos, uma vez que inseridos em atividades discursivas preferencialmente em Língua de Sinais ou escritas [...]” (PEREIRA, 2005, p. 65).

Assim ao abordar a gramática da Libras e a competência leitora e escritora dos alunos surdos, ambos os cursos de formação continuada – Introdução e Básico de Libras ofertados pela Diretoria de Ensino estudada, permitiram aos professores cursistas refletir e compreender o argumento exposto acima.

Dessa forma:

Escrever e ler estão relacionados não só com a fala, mas também com a língua de sinais e com a vivência do sujeito, com textos escritos e com a sua inserção na sociedade letrada. Esse fator deve ser considerado nas discussões da área de educação para que se possam aumentar as oportunidades dos surdos de entrar em contato com diferentes formas de configuração textuais. Ou seja, proporcionar, ao máximo, a “imersão” do sujeito na linguagem, a fim de diminuir suas dificuldades linguísticas e assimilar a estrutura textual, interativa e gramatical (não só semântica) da língua portuguesa. (SANTANA, 2007, p.199).

A partir da análise dos quadros 10 e 11, foi possível observar também que a teoria e a prática foram trabalhadas concomitantemente, porém, neste sentido, a prática da Libras ao longo dos cursos, possibilitou uma melhor aquisição no tocante ao seu uso, pois ao falarmos de educação de surdos o grande problema que se coloca é a questão da aquisição e o uso da Libras pelos professores, uma vez que estes não se sentem preparados para atuar neste contexto, devido a ausência de conhecimento desta língua.

Assim, ao analisar os conteúdos dos cursos de Introdução e Básico de Libras, vimos que estes se encontram em consonância com as políticas linguísticas assim como preconiza o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (2014) quando discorre sobre o ensino da Libras, destacando que o ensino desta língua envolve três diferentes aspectos: linguísticos, socioculturais e históricos, objetivando desenvolver habilidades de compreensão e produção em Libras, leitura e escrita em Libras, reflexão como a língua de sinais funciona e seus usos, gramática, estudo da literatura produzida pelos surdos, execução dos sinais, a origem da língua de sinais e sua evolução

Um ponto que merece destaque é o fato de em ambos os cursos aparecer o conteúdo que trata do conceito de educação especial na perspectiva inclusiva indo ao encontro das políticas educacionais vigentes que defendem a proposta de um ensino de qualidade para todos. Neste sentido, trabalhar com este tema em um curso de formação continuada permite que os professores conheçam aspectos legais da inclusão educacional e que possam contribuir para sua prática em sala de aula, a fim de possibilitar a esses alunos não só o acesso e a permanência no ensino regular; mas também, sucesso na aprendizagem.

Considerando o contexto exposto, de acordo com Mitler (2003), o conceito de inclusão é amplo e complexo, envolvendo ações que abarcam desde as condições estruturais da escola, no tocante a revisão curricular, disposição das salas e formas de avaliação para atender as necessidades de todas as crianças até a formação dos educadores, objetivando modificar todo o trabalho pedagógico.

Para Glat e Nogueira (2002), o objetivo da inclusão é garantir um ensino para todos, assegurando assim, uma formação que permita aos professores analisar, acompanhar e favorecer as diferenças presentes nos alunos, ultrapassando o argumento de que a classe comum é para o aluno com deficiência, apenas um espaço de socialização, já que a escola é um espaço de aprendizagem para todos.

O que se almeja é saber se os professores progredem pedagogicamente, atualizando a maneira de ensinar a partir das novas concepções e práticas educacionais. Além disso, espera-se que as escolas se transformem, buscando respeitar as possibilidades dos alunos em busca de um conhecimento que deve ser produzido coletivamente em sala de aula, a partir de um clima solidário e responsável, no qual as relações entre as crianças, pais, professores e toda comunidade escolar se estreitam em laços de cooperação e diálogo, frutos de um exercício diário de compartilhamento de deveres, problemas e sucessos. (MANTOAN, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando responder ao questionamento da presente pesquisa efetuamos um estudo documental dos cursos de formação continuada na área da surdez, oferecido pelo Núcleo Pedagógico aos professores do ensino fundamental e médio de uma Diretoria de ensino do interior do estado de São Paulo. Verificamos se estes se encontravam em consonância com as políticas linguísticas conforme constam nos documentos expedidos pelos órgãos governamentais em relação aos surdos e identificamos a estruturação e parâmetros da língua de sinais, bem como os conceitos utilizados.

O estudo mostrou que a diretoria de ensino pesquisada atende escolas estaduais de 10 municípios e as ações de formação continuada se deram por meio de cursos de Atualização na área da surdez e tiveram início no ano de 2007, com o curso de Introdução à Libras, atendendo 3 turmas num total de 105 professores. No ano de 2008 e 2009, foi oferecido o mesmo curso para duas turmas, atendendo respectivamente, 34 e 33 professores. No que se refere ao curso Básico de Libras, foram realizados ao todo 3 turmas, compreendendo 2 no ano de 2008, totalizando 71 professores e 1 turma em 2009, com 33 cursistas.

As ações de formação continuada obtidas nesta análise documental demonstraram que os cursos oferecidos foram introdutórios, não havendo continuidade na temática abordada. Portanto, apresentou significativa timidez no que se refere ao número de professores cursistas e o total dos pertencentes à jurisdição da diretoria de ensino estudada. Diante do cenário inclusivo faz-se necessário cursos de formação continuada para que os professores estejam melhores habilitados para compreender o aluno surdo em seus aspectos cognitivos e linguísticos.

Vimos que a formação continuada compreende o aperfeiçoar, aprofundar e atualizar os conhecimentos. Os estudos de Candau (2003), Costa (2004), Fuzari (2005), Nóvoa (2009), Água e Feldman (2012), dentre outros citados neste trabalho, apontaram para a necessidade desta formação uma vez que é imprescindível na construção do conhecimento por favorecer uma reflexão sobre a própria prática já que o trabalho diário não é um local de reprodução e aplicação dos saberes, mas, um espaço de produção e transformação.

O resultado dessa pesquisa mostrou que a Diretoria de Ensino não havia atendido, até o momento estudado, as políticas públicas educacionais em relação aos surdos e a formação continuada dos professores, uma vez que esta última deve estar fundamentada na prática

pedagógica destes educadores sendo necessárias ações contínuas por meio de formações que contribuam para reflexão, construção e ação sobre o processo de ensinar.

Ao recorrermos à história, veremos que anteriormente ao ano de 1990 as pessoas com algum tipo de deficiência eram atendidas em instituições especializadas ou em classes especiais da rede pública de ensino. Foi a partir do movimento a favor da educação dessas pessoas que passaram a existir importantes documentos internacionais e nacionais que legitimaram a garantia de acesso a todos no ensino regular, independente de quaisquer características físicas, sensoriais, religiosas, étnicas e raciais.

Entre os principais documentos destacam-se as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024/61; 5.692/71 e 9394/96); a Constituição Federal (1988) a Declaração de Jomtien (1990); a Declaração de Salamanca (1994); a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2006); a Deliberação CEE nº 68/2007 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); além de outras deliberações e resoluções expedidas pelo governo federal e estadual que asseguram o acesso, e a permanência das pessoas com deficiência no ensino regular.

Pensando no aluno com surdez, vimos que as tendências educacionais trilhadas no decorrer dos tempos, contribuíram para que eles se tornassem membros de uma comunidade linguística diferenciada, reforçando o pressuposto de que os professores necessitam ter conhecimento das particularidades desse alunado e oferecer um ensino de qualidade visando a equidade de conhecimentos.

Com base no exposto, inicialmente vimos o surgimento e a criação da língua de sinais e, posteriormente sua proibição vigorando o Oralismo. Mais adiante, outra abordagem educacional que se fez presente foi a Comunicação Total que a partir do ano de 1968 passou a utilizar na educação dos surdos todas as formas de comunicação possível, sem privilegiar uma única língua. Por fim, a partir de 1970 a língua de sinais voltou a ganhar importância, sendo considerada como elemento primordial, surgindo o Bilinguismo.

Assim sendo, os estudos de autores como os de Goldfeld(1997), Quadros (1997), Goes (1999), Moura (2000), Skliar (2001), Pereira (2005), Lodi et al. (2012), Lodi e Lacerda (2012) e Lacerda e Santos (2013), dentre outros, contribuíram para posicionar a língua de sinais no centro da educação dos surdos, ocupando um papel fundamental, sendo vista e respeitada como própria de uma comunidade, por expressarem ideias, sentimentos e ações.

Dentre as leis e decretos promulgados na última década e que motivaram a ampliação de ações educacionais referentes aos surdos e que reconhecem a Libras como língua própria

destes, destacamos o Relatório sobre a Política Linguística da Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (2014). Esses documentos são importantes na medida em que legitimaram a língua de sinais como meio de comunicação efetiva do aluno surdo, propondo um ensino baseado na proposta bilíngue sendo a Libras considerada a primeira língua, portanto a de instrução e o português ensinado como segunda língua, em sua modalidade de leitura e escrita.

Neste sentido, com vistas a efetivar a proposta de um ensino bilíngue, são necessárias ações de formação continuada que possam contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente, uma vez que a aquisição da linguagem pelos surdos envolve a Libras como primeira língua.

Sendo a Libras considerada a primeira língua de instrução na educação dos surdos, faz-se necessário que o professor tenha acesso à essa língua e considerando a importância de se compreender que o desenvolvimento da cognição destes alunos ocorre de modo visual, diferente dos ouvintes que utilizam a audição para se comunicar, para compreender explicações, de conceitos e significados.

A história nos mostrou que durante muitos anos a escola agiu de maneira indiferente no que se refere às particularidades dos surdos insistindo em trabalhar com esses alunos da mesma maneira que trabalhava com os ouvintes, sem considerar as especificidades de sua língua.

A análise dos documentos mostrou que o objetivo maior do curso Básico de Libras, foi instrumentalizar o professor para que este possa permitir a interação entre alunos surdos, ouvintes e professores, buscando viabilizar a comunicação. Além de contribuir para o aprofundamento dos conhecimentos teórico e prático desta língua.

Face ao exposto, faz-se necessário que as ações de formação continuada na área da surdez considerem a Libras como primeira língua de instrução na educação dos surdos, enfatizando a importância do ensino bilíngue, vislumbrando a escola como um espaço de interação na qual a Libras e a Língua Portuguesa sejam consideradas mediante as especificidades destes alunos. Sendo assim, torna-se imprescindível conceber essa formação como um processo contínuo e progressivo e não como momentos isolados com a prática de alguns cursos somente.

Destarte, pensar em um programa de formação continuada para envolver professores que atuam com alunos surdos exige não só a compreensão do que seja uma educação bilíngue; mas também, é necessário que se compreenda o significado da língua de sinais, reconhecendo

esta como sendo a primeira língua destes para que com isso, possam ser respeitadas suas características de aprendizagem.

Consideramos de grande importância as ações de formação continuada que reconheçam as diversidades e as singularidades linguísticas dos alunos surdos com vistas a um ensino de qualidade e equitativo para todos. Entendemos a partir deste estudo que não há como reestruturar a prática pedagógica do professor e esperar qualquer mudança de atitude, sem propiciar espaços para reflexões tanto na escola, quanto nos ambientes de formação continuada oferecidos por essa rede de ensino.

Constatamos a partir dos documentos disponibilizados que os cursos foram oferecidos apenas no período de 2007 a 2009, conforme os resultados apresentados. Nesse sentido, a partir do recorte temporal proposto nesta pesquisa, que compreende os anos de 2003 a 2013, não constavam outros cursos nos períodos anteriores (2003-2006) e posteriores (2010-2013).

Este estudo mostrou também que a Secretaria de Estado da Educação, entende como espaço de formação continuada, não só os Cursos de Atualização, mas também os ATPCs e as Orientações Técnicas. Nesse sentido, levantamos alguns questionamentos com base no exposto acima:

Nos períodos aos quais não foram oferecidos Cursos de Atualização em que espaços ocorreram ações de formação continuada aos professores para subsidiar sua prática pedagógica junto ao aluno surdo?

Estas formações estão sendo oferecidas pelos professores coordenadores nas unidades escolares nos horários de ATPCs?

As Orientações Técnicas estão sendo oferecidas pelos profissionais da diretoria de ensino?

Acreditamos, portanto, ter atingido os objetivos deste estudo, deixando alguns leques para novas pesquisas que pretendemos realizar sobre a inclusão educacional do aluno surdo no ensino regular e as políticas vigentes que fundamentam esse modelo educacional de escola para todos.

Referências Bibliográficas

AGUA, S. V. N. L.; NETO, H. P. (org.). **Formação Docente: Diálogos Convergentes**. São José do Rio Preto, SP: HN, 2012.

ALMEIDA, M. I. de. **Sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional**. 1999. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

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

ANTUNES, A. L.; NASCIMENTO, M. G. C. A.; SILVA, Y. R. O. C. A formação de professores e os desafios da docência na escolarização de surdos. In: **Revista Iberoamericana de Educacion/Revista Ibero – americana de Educação**. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura/Organização dos Estados Ibero – americanos para a Educação, Ciência e Cultura. Ano 2, nº 61, 2013.

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI E. J. (Org.). **Educação Especial: temas atuais**. Marília: Unesp – Marília – Publicações, 2000. P. 1 – 9.

BARBOSA, R. L. L. (org.) **Formação de Educadores Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

BEHARES, L. E. Implicações Neuropsicológicas dos Recentes Descobrimientos na Aquisição de Linguagem pela Criança Surda. In: MOURA, M. C.; LODI, A. C. B.; PEREIRA, M. C. C. **Língua de Sinais e Educação do Surdo**. São Paulo: Tec Art, 1993 (Série de Neuropsicologia, v.3).

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

BRASIL. Ministério da Educação (1996) Lei 9.394, de 23 de dezembro de 1996. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (2001) Resolução CNE/CEB 2 de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril, de 2002, reconhece como língua oficial do surdos brasileiros a Libras**. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Lei 12.319 de 1 de setembro de 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras**.

BRASIL. Lei 12.796 de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências.**

BRASIL. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SECADI, 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados. Edições Câmara 2014.

BRITO, L. F. **A intermediação da fala na escrita pelo surdo.** Abralín, n. 13, 1992, p. 117 – 123.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOTTEGA, R. M. D. Formação de Professores em Serviço: aspectos para discussão. **Revista Trama**, São Paulo, nº 5, v. 3, p. 171 – 179, 2007.

BUFFA, M. J. M. B. **A inclusão da criança deficiente auditiva no ensino regular:** uma visão do professor da classe comum. Dissertação de Mestrado em Ciências. Hospital de reabilitação de Anomalias Craniofaciais, Universidade de São Paulo, 2002.

CACHAPUZ, A. F. Do que temos, do que podemos ter e temos direito a ter na formação de professores: em defesa de uma formação em contexto. In: BARBOSA, R. L. L. (org.) **Formação de Educadores Desafios e Perspectivas.** São Paulo: Editora Unesp, 2003.

CAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. (org.). **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial.** 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CAMPOS, M. L. I. L. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. S.; CAETANO, J. F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2013. p. 37-62.

CAPOVILLA, F. C. (Org.); RAPHAEL, W. D. (Org.). **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS),** Volumes 1 e 2. 3 ed. São Paulo, SP: Edusp, 2001.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de Professores: Tendências Atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de Professores: Tendências Atuais.** 1ª reimpressão. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; GERALDI, J. W. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XX, nº 66, p. 202-219, dez. 1999.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

COSTA, N. M. L. Formação Contínua de Professores – novas tendências e novos caminhos. In: **Revista Holus**. Rio Grande do Norte: Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), ano 20, dezembro de 2004.

CUNHA, M.I. O Bom Professor e sua Prática. 12 ed. Campinas: Papyrus, 2001.

CICCONI, M. **Comunicação Total Introdução – Estratégias A Pessoa Surda**. 2 ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

DALL'ACQUA, M. J. C.; ZANIOLO, L. O. **Educação Inclusiva em Perspectiva Reflexões para a formação de PROFESSORES**. Curitiba: CRV, 2009.

ESTRELA, A. et. al. **A investigação sobre formação contínua de professores em Portugal (1990-2004)**. 1999a, mimeo.

FELDMANN, Marina G. **Formação de Professores e Escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

FELIPE, T. A.; MONTEIRO, M. S. **LIBRAS em Contexto**. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, MEC: SEESP, 2001.

FURLAN, L.A. **Concepções dos Professores de Português sobre Surdez e Aluno Surdo num Curso de Formação continuada**. Dissertação de Mestrado Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2010.

FUSARI, J. C.; FRANCO, A. P. A Formação contínua como um dos elementos organizadores do Projeto Político /pedagógico da escola. In: **Formação contínua de Professores**. Boletim 13 de Agosto de 2005. Disponível em <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormaçãoCProf.pdf>. Site acessado em 05 de junho de 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. D. A. **Políticas Docentes no Brasil um Estado da Arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M.L.L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: **Revista Integração**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial, ano 14, nº 24, 2002.

GIL, M.X.C. (coord.). **Inclusão Escolar: o que o professor tem a ver com isso?** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005

GOES, M. C. R. de. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas. SP: Autores Associados, 1996.

GOLDFELD, M. **A Criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2 ed. São Paulo: Plexus Editora, 1997.

HARRISON, K. M. P. Libras: apresentando a língua e suas características. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. S.; CAETANO, J. F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2013. p. 27-36.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. S.; CAETANO, J. F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2013.

LACERDA, C. B. F.; LODI, C. B. A inclusão escolar dos alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, C. B.; LACERDA, C. B. F. (Orgs.). **Uma escola duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11-32.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A Construção do Saber:** manual de metodologia de pesquisas em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEÃO, A. M. C. **O Processo de Inclusão a Formação do Professor e sua Expectativa Quanto ao Desempenho Acadêmico do Aluno Surdo.** Dissertação de Mestrado Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2004.

LODI, C. B.; LACERDA, C. B. F. (Orgs.). **Uma escola duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. 160 p.

LODI, C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.) **Letramento, bilingüismo e educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012. 392 p.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, p. 25-44, 1986.

LULKIN, S.A. O discurso Moderno na Educação dos Surdos: Práticas de Controle do Corpo e a Expressão Cultural Amordaçada. In: SKLIAR, C. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar – O que é? Por quê? Como fazer?.** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. Mantoan, M. T. E. Prieto, R.G.; Arantes, V. A. (Org.). São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. Caminhos Pedagógicos da Educação Inclusiva. In: CAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. (org.). **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial.** 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 1991.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação Especial no Brasil História e Políticas Públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

MELLO, G. N. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do 3º milênio. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

MELLO, G. N. Escolas eficazes: uma tentativa de síntese. In: MELLO, G. N. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do 3º milênio. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

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

MITLER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Art Méd, 2003.

MOURA, M. C. de. **A Língua de Sinais na Educação da Criança Surda**. In: MOURA, M.C. et alii; Língua de sinais e educação do surdo. São Paulo: Tec Art, 1993.

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

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

MOURA, M. C. de.; VERGAMINI, S. A. A.; CAMPOS, S. R. L. (orgs.) **Educação para surdos práticas e perspectivas**. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2008.

NÓVOA, A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: NÓVOA A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Relgráfica artes gráficas, 2009.

OMOTE, S. A Formação do Professor de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. (org.) **Formação de Educadores Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

OLIVEIRA, A. M. L.A.; SIGOLO, S. R. R. L.; Sala de Recursos e Educação Inclusiva: interconexões entre contextos. In: DALL'ACQUA, M. J. C.; ZANIOLO, L. O. **Educação Inclusiva em Perspectiva Reflexões para a formação de PROFESSORES**. Curitiba: CRV, 2009.

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

PEDROSO, C. C. A. **Com a palavra o surdo**: aspectos do seu processo de escolarização. Dissertação de Mestrado Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2001.

PEREIRA, M. C. C. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.) **Letramento, bilingüismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 235-246.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERLIN, Gladis. MIRANDA, Wilson. A performatividade em educação de surdos. In: SÁ, Nídia R. L. **Surdos: qual escola?** – Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. Mantoan, M. T. E., Prieto, R. G.; Arantes, V. A. (Org.). São Paulo: Summus, 2006.

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

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira**: Estudos Linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de Professores**: Tendências Atuais. 1ª reimpressão. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

REIS, D. S. Formação Docente e educação de Surdos: um encontro com a diferença, cultura e identidade. **Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação**. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, Roraima, 2013.

SANTOS, L. F.; GURGEL, T. M. A. O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue. In: LODI, C. B.; LACERDA, C. B. F. (Orgs). **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 51-64.

SÃO PAULO (Estado). Decreto 39.902 de 1 de janeiro de 1995. **Altera os Decretos nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976, e 17.329, de 14 de julho de 1981, reorganiza os órgãos regionais e dá providências correlatas**

SÃO PAULO (Estado). Decreto 43.448 de 9 de abril de 1999. **Dispõe sobre a alteração da denominação e a reorganização das Delegacias de Ensino, da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.**

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Governo e Gestão Estratégica do Estado de São Paulo. **Dicionário de LIBRAS Ilustrado**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

SÃO PAULO (Estado). Resolução 12 de 12 de fevereiro de 2005. **Dispõe sobre a organização e o módulo da Oficina Pedagógica.**

SÃO PAULO (Estado). Resolução 62 de 9 de agosto de 2005. **Dispõe sobre procedimentos para implementação das ações de formação continuada, nas modalidades Curso e Orientação Técnica.**

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação**. Leitura, escrita e surdez/ Secretaria da Educação, CENP/CAPE; organização, Maria Crsitina da Cunha Pereira. São Paulo: FDE, 2005.

SÃO PAULO (Estado). Deliberação 68 de 13 de junho de 2007. **Fixa Normas para a Educação de Alunos que Apresentam Necessidades Educacionais Especiais, no sistema Estadual de Ensino.**

SÃO PAULO (Estado). Resolução 91 de 19 de dezembro de 2007. **Dispõe sobre as Oficinas Pedagógicas no âmbito da Secretaria da Educação.**

SÃO PAULO (Estado). Resolução 88 de 19 de dezembro de 2007. **Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador.**

SÃO PAULO (Estado). Resolução 11 de 31 de janeiro de 2008. **Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas.**

SÃO PAULO (Estado). Resolução 38 de 19 de junho de 2009. **Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, nas escolas da rede estadual de ensino.**

SÃO PAULO (Estado). Comunicado CENP de 6 de fevereiro de 2009. **Subsídios para a organização e o funcionamento das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPCs.**

SÃO PAULO (Estado). Decreto 54.297 de 5 de maio de 2009. **Cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo.**

SÃO PAULO (Estado). Decreto 54.297 de 5 de maio de 2009. **Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas.**

SÃO PAULO (Estado). Resolução 8 de 20 de janeiro de 2012. **Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino.**

SÃO PAULO (Estado). Resolução 68 de 19 de maio de 2012. **Dispõe sobre as ações de acompanhamento, realizadas pelos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico - PCNPs, nas unidades escolares, e dá providências correlatas.**

SÃO PAULO (Estado). Resolução 61 de 11 de novembro de 2014. **Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares na rede estadual de ensino SP.**

SANTANA, A. P. **Surdez e Linguagem – Aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SOARES, R.S. **Educação Bilíngue de Surdos: Desafios para a Formação de Professores**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2013.

THOMAS, J.R.; NELSON, J.K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: **Seminário Internacional Novas Políticas Educacionais: Críticas e Perspectivas**, 2.1998, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 1998, p. 173-191.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em:
<http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien> Acesso em: 29 mai. 2014.

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

UNESCO. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Guatemala, 2006.

VALVERDE, F.M. Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS: A Visão de um Professor de Sinais Surdo Adulto. In: CICCONE, M. **Comunicação Total Introdução – Estratégias A Pessoa Surda**. 2 ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

APÊNDICES

APENDICE A – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Araraquara



Ilma Sra.

Venho por meio desta, solicitar autorização para coleta de dados para minha orientanda Aline Crociari Maurício, aluna de Mestrado no Programa de Pós Graduação em Educação Escolar na Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara e Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico de Educação Especial da Diretoria de Ensino, região de Araraquara.

A pesquisa tem como objetivo realizar um estudo dos cursos de formação continuada na área da surdez para professores do ensino fundamental e médio oferecidos pelo Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino de Araraquara – SP.

Para a realização deste estudo será necessário coletar e analisar dados, referentes aos cursos de formação e ter acesso a documentos relativos à formação continuada dos professores do ensino regular.

Sendo essa pesquisa de grande significado para a educação, solicito de Vossa Senhoria autorização para a realização de coleta de dados e análise de documentos na Rede do Saber que se localiza na E.E. Prof. Victor Lacorte.

Logo após a defesa, essa Diretoria de Ensino, terá uma cópia do trabalho nos colocando a disposição para apresentação do mesmo aos membros dessa secretaria e demais interessados.

De acordo com o exposto, solicitamos a autorização de Vossa Senhoria para iniciarmos a coleta dos dados conforme consta no projeto de pesquisa em anexo.

Despeço-me atenciosamente e colocando-me a inteira disposição para quaisquer esclarecimentos.

Araraquara, 30 de Maio de 2014.

PROF. DR^a LUCI PASTOR MANZOLI
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR



Diretoria de Ensino
Região de Araraquara

Protocolo: 1913/1035/2014 *06/30*

Entrada: **05 JUN 2014** *30/48*

À
ILMA. Sra.
MARIA JOSÉ SERRA VICENTE ZACCARO
DIRIGENTE DE ENSINO – ARARAQUARA - SP

APÊNDICE B – FICHA PARA COLETA DE DADOS

Denominação do Curso	
Objetivo do Curso	
Carga Horária	
Período de Realização	
Conteúdos	Teoria:
	Prática:
Número de Participantes	<input type="checkbox"/> A.I <input type="checkbox"/> A.F <input type="checkbox"/> E.M
Número de participantes concluintes	

APÊNDICE C – PAUTA FORMATIVA DE UMA AULA DO CURSO: INTRODUÇÃO A LIBRAS.

AULA 1

- **Objetivos:**
 - Levar os participantes ao conhecimento do que é Deficiência Auditiva e
 - Posicionar o surdo como membro de uma comunidade linguística diferenciada.
- **Dia:** 07/08/2007
- **Horário:** das 19h às 22h.
- **Público Alvo:** Diretores, Vice- Diretores, Professores Coordenadores Pedagógicos, PEB I, e PEB II que atuam com alunos surdos direta ou indiretamente e Assistentes Técnicos Pedagógicos.
- **Local:** Oficina Pedagógica
- **Total de Participantes:** 35 cursistas
- **Procedimentos:**
 - 1 – **Abertura:**
 - Apresentação do professor que ministrará o curso;
 - Apresentação do Curso: objetivos, Período de Realização, Contéudos, Formas de Acompanhamento e de avaliação dos participantes, Critérios de Certificação e
 - Apresentação dos materiais disponíveis nas escolas em relação à surdez enviados pela Secretaria de Educação por meio do CAPE.
 - 2 – **Leitura compartilhada: “ Uma mãe especial”³⁹(adaptação de “The Special Mother” de Ema Bombeck).**

³⁹ Uma mãe especial (Adaptação de "The Special Mother" de Ema Bombeck) : Deus passeando sobre a Terra, seleciona seus instrumentos para a preservação da espécie humana com grande cuidado e deliberação. A medida em que vai observando, Ele manda os seus anjos fazerem anotações em um bloco gigante."Elizabete Souza...vai ter um menino. Santo protetor da mãe: São Mateus". "Mariana Ribeiro...menina. Santa protetora da mãe: Santa Cecília"."Claudia Antunes...esta terá gêmeos. Santo protetor...mande São Geraldo protegê-la. Ele esta acostumado com quantidade". Finalmente Deus dita um nome a um dos anjos, sorri e diz: "Para esta, mande uma criança excepcional". O anjo cheio de curiosidade pergunta: "Porque justamente ela Senhor? Ela é tão feliz."

3 – Dinâmica de Grupo: “Muito Prazer”

- Objetivos: levar os cursistas a interagirem entre si.

- Procedimentos:

- a) Formar trios com pessoas de pouca afinidade.
- b) O trio deverá conversar entre si: nome, local de trabalho, já teve algum contato com surdo? (5 minutos)
- c) Cada cursista do trio deverá apresentar o outro sem nenhuma comunicação oral.

4 – Reflexão com o vídeo: trechos do filme brasileiro “Comédia da vida privada” (sem som).

- Os cursistas deverão descobrir o contexto das cenas e colocar-se no lugar de um indivíduo surdo.

"Exatamente, responde Deus, sorrindo. Eu poderia confiar uma criança deficiente a uma mãe que não conhecesse o riso? Isto seria cruel!" "Mas será que ela terá paciência suficiente?" "Eu não quero que ela tenha paciência demais, senão ela vai acabar se afogando num mar de desespero e auto-compaixão. Quando o choque e a tristeza passarem, ela controlará a situação. Eu a estava observando hoje, ela tem um conhecimento de si mesma e um senso de independência, que são raros, e ao mesmo tempo, tão necessários para uma mãe. Veja a criança que vou confiar a ela, tem todo o seu mundo próprio. "Ela tem que trazer esta criança para o mundo real e isto não vai ser nada fácil". "Mas Senhor, eu acho que ela nem acredita em Deus!" Deus sorri. "Isto não importa, dá-se um jeito. Esta mãe é perfeita. Ela tem a dose exata de egoísmo de que vai precisar. O anjo engasga. "Egoísmo? Isto é uma virtude?" Deus balança a cabeça afirmativamente. "Se ela não for capaz de se separar da criança de vez em quando, ela não vai sobreviver. Sim, aqui está a mulher a quem eu vou abençoar com uma criança menos "perfeita" do que as outras. Ela ainda não tem consciência disto, mas ela será invejada". "Ela nunca vai considerar banal qualquer palavra pronunciada por seu filho. Por mais simples que seja um balbucio dessa criança, ela o receberá como um grande presente". "Nenhuma conquista da criança será vista por ela como corriqueira. Quando a criança disser "MAMÃE" pela primeira vez esta mulher será testemunha de um milagre e saberá recebê-lo. Quando ela mostrar uma árvore ou um por-do-sol ao seu filho e tentar ensiná-lo a repetir as palavras "árvore" e "sol", ela será capaz de enxergar minhas criações como poucas pessoas são capazes de vê-las." "Eu vou permitir que ela veja claramente as coisas que Eu vejo: ignorância, crueldade e preconceito. Então vou fazer com que ela seja mais forte do que tudo isso. Ela nunca estará sozinha. Eu estarei a seu lado a cada minuto de cada dia de sua vida, porque ela estará fazendo meu trabalho e estará aqui ao meu lado". "E qual será o santo protetor desta mãe? Pergunta o anjo, com caneta na mão. Deus novamente sorri. "Nenhum! Basta que ela se olhe num espelho

- Os cursistas irão discutir oralmente as seguintes questões:

- a) De acordo com o que viu, em sua opinião do que se trata a cena assistida?
- b) Que pistas você utilizou para descobrir o contexto?
- c) Que pista você acredita eu o surdo usaria para descobrir o contexto?
- d) Como você se sentiu ao se colocar no lugar de uma pessoa surda?

5 – Explicação teórica do tema: “Deficiência Auditiva”

- Causas.

-Audiometria

- Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI)

6 – Avaliação: Que alvos você atingiu no dia de hoje?

APÊNDICE D – PAUTA FORMATIVA DE UMA ALULA DO CURSO: BÁSICO DE LIBRAS.

AULA 3

- **Objetivos:**

- Subsidiar os cursistas para o uso correto da Libras.
- Refletir com os cursistas a importância dos Verbos na comunicação com o surdo.

- **Dia:** 28/04/2008

- **Horário:** das 19h às 22h.

- **Público Alvo:** Diretores, Vice- Diretores, Professores Coordenadores Pedagógicos, PEB I, e PEB II que atuam com alunos surdos direta ou indiretamente e Assistentes Técnicos Pedagógicos.

- **Local:** Oficina Pedagógica

- **Total de Participantes:** 36 cursistas

- **Procedimentos:**

1 – Abertura: Leitura Compartilhada da História: “Dia e Noite” de Mary França e Eliardo França⁴⁰, editora Ática, 1987.

⁴⁰ Mary e Eliardo França são mineiros de Santos Dummont. Criadores de diversas obras que fazem sucesso há décadas, fizeram parte do grupo de autores que renovou o cenário dos livros produzidos para crianças nos anos 1970. Em 1968, o artista plástico Eliardo ilustrou uma série de livros do renomado autor Malba Tahan. Daí em

- Após a leitura, questionar o que os cursistas compreenderam. Mostrar as ilustrações e solicitar que esse recurso seja explorado com os surdos em sala de aula.

2 – Socialização das Tarefas: “Adivinhações em Libras”

3 – Oficina de Libras:

- Revisar os sinais dos Verbos.
- Formar grupos com 5 cursistas cada.
- Os grupos irão construir um “diálogo” com os sinais revisados.
- Socialização dos Diálogos.

4 – Avaliação:

- O ministrante do curso executará sinais de alguns “Verbos” em Libras, já trabalhado no curso, para que os cursistas escrevam-nos em uma folha de papel sulfite.

APÊNDICE E – AVALIAÇÃO FINAL ESCRITA DO CURSO: INTRODUÇÃO A LIBRAS.

Aluno:

Local:

Data:

Ministrante do curso:

1 – Reproduza as formas que o ministrante do curso está desenhando no espaço, em língua de sinais:

1	2	3
4	5	6
7	8	9
10	11	12

2 – O ministrante do curso utilizará a datilologia para executar três nomes próprios e os cursistas deverão escrever a palavra soletrada nas linhas abaixo:

A) _____

B) _____

C) _____

3 – Escolha um tema e construa um plano de aula pensando em seu aluno surdo:

Tema:

Série:

Objetivos:

Materiais:

Procedimentos:

Processamento:

APÊNDICE F - AVALIAÇÃO FINAL ESCRITA DO CURSO: BÁSICO DE LIBRAS.

Aluno:

Local:

Data:

Ministrante do curso:

1 – O ministrante do curso deverá apresentar uma frase em Libras com nome de uma profissão associada a um meio de comunicação. Os cursistas deverão numerar as profissões e os meios de comunicação na ordem em que forem apresentados:

- A) () Advogado
- B) () Jornalista
- C) () Diretor
- D) () Engenheiro
- E) () Psicólogo
- F) () Professor
- G) () Intérprete
- H) () Médico
- I) () Secretária

2 – O ministrante do curso deverá apresentar uma pequena narrativa em Libras sobre o tema: LUGARES PÚBLICOS. Os cursistas deverão escrever, em língua portuguesa, nos espaços abaixo, a narrativa apresentada:

3 – O ministrante do curso apresentará 05 (cinco) frases utilizando os verbos estudados. Os cursistas deverão numerar os verbos abaixo em que eles aparecerão nas frases:

- () Vender
- () Pagar
- () Alugar
- () Dividir
- () Comprar
- () Emprestar
- () Ir
- () Multiplicar
- () Vir
- () Andar
- () Quebrar
- () Somar

4 – Qual a influência do curso na sua formação profissional?

5 – O ministrante do curso deverá apresentar, em Libras, perguntas. Os cursistas deverão responder por escrito:

- A) _____
 B) _____
 C) _____
 D) _____

6 – Avalie, conceituando os itens abaixo:

ITENS	REGULAR	BOM	MUITO BOM	OBS
DIDÁTICA				
CONTEÚDO				
INTERAÇÃO: MINISTRANTE/CURSISTAS				
MATERIAIS UTILIZADOS				
SUA PARTICIPAÇÃO				

ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA

Wilson

DIRETORIA DE ENSINO DE ARARAQUARA
 Aos Senhores Supervisores
 de Ensino para
 Manifestação.

Em 05 de 06 de 2014

MJ

Maria José S. V. Zaccaro
 RG. 8.066.963
 Dirigente Regional de Ensino

Tratando-se de projeto relevante para a área de formação de professores, a Supervisão é favorável ao deferimento da solicitação. Consideração superior.

Araraquara, 06 de junho de 2014

Wilson Abdalla
 Wilson Abdalla
 R. 4.289.258
 Supervisora de Ensino

DIRETORIA DE ENSINO DE ARARAQUARA

Defiro

Em 11 de 06 de 2014

M. Zaccaro

Maria José S. V. Zaccaro
 RG. 8.066.963
 Dirigente Regional de Ensino