



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO DE
SURDOS DA REDE MUNICIPAL DE MANAUS: REPERCUSSÕES NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA

ROSEANE MODESTO CORRÊA

MANAUS - AMAZONAS

2013

ROSEANE MODESTO CORRÊA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO DE
SURDOS DA REDE MUNICIPAL DE MANAUS: REPERCUSSÕES NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento

MANAUS - AMAZONAS

2013

Ficha Catalográfica
(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

C824f	<p>Corrêa, Roseane Modesto. A formação continuada do professor para a educação de surdos da rede municipal de Manaus: repercussões na prática pedagógica / Roseane Modesto Corrêa. - Manaus: UFAM, 2013. 135 f. Dissertação (Mestre em Educação) — Universidade Federal do Amazonas. Orientador: Prof. Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento.</p> <p>1. Professores – Formação – Manaus (AM) 2. Surdos – Educação (AM) 3. Educação inclusiva I. Nascimento, Aristonildo Chagas Araújo (Orient.) II. Universidade Federal do Amazonas III. Título</p> <p>CDU (1997): 371.3:376.33(811.3)(043.3)</p>
-------	---

ROSEANE MODESTO CORRÊA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO DE
SURDOS DA REDE MUNICIPAL DE MANAUS: REPERCUSSÕES NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Aristonildo Chagas Araújo do Nascimento
Universidade Federal do Amazonas - Presidente

Professora Dra. Maria Alice D' Ávila Becker
Universidade Federal do Amazonas - Membro

Professora Dra. Maria do Perpétuo Socorro Duarte Marques
Universidade Federal do Amazonas - Membro

Professora Dra. Ronney da Silva Feitoza
Universidade Federal do Amazonas - Membro

DEDICATÓRIA

Ao Professor Dr. Jorge Gregório (in memoriam), pelas valiosas conversas e conselhos que me incentivaram e ajudaram nessa etapa de minha vida. A ele, meu muito obrigada.

AGRADECIMENTOS

Agradecer não é uma tarefa fácil, ao contrário, talvez tenha sido a mais difícil que tivemos na feitura deste trabalho, não pelo ato em si, mas pelo receio que temos de não nos lembrarmos de todas as pessoas que inspiraram a nossa ação nessa caminhada histórica que teve início em março de 2011.

Os amigos e parentes que estiveram mais próximos serão citados, entretanto, não podemos deixar de lembrar aqueles que se ofereceram ao diálogo, e fizeram parte dessa construção e, que por isso, também merecem nossos agradecimentos, mesmo que não sejam explicitamente lembrados.

Meus agradecimentos iniciais são direcionados a Deus, pela vida e por seu amor constante por mim. Ele é e sempre será meu alicerce.

Ao meu maior incentivador e companheiro de todas as horas - meu esposo. Deodato Costa - quero que saibas que tudo o que me move resulta da importância que você tem em minha vida. Obrigada pelo apoio.

Ao meu Orientador Professor Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento, por acreditar em meu trabalho, pela confiança e liberdade no processo de orientação.

Às professoras Maria Alice Becker e Maria do Perpétuo Socorro Duarte interlocutoras de meu texto em construção que, sabiamente, souberam conduzir o meu olhar por novas paragens, tecendo críticas e comentários que permitiram ressignificar a minha mirada, meu agradecimento sincero

À professora Ronney Feitoza por aceitar participar da banca examinadora e contribuir nesse momento tão importante de minha vida acadêmica.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, pelas importantes contribuições na minha formação.

A CAPES, pela bolsa concedida que possibilitou a realização da pesquisa.

A todos os colegas do Mestrado (turma - 2011), em especial às amigas Mirna Ordones e Tatiana Almeida pela amizade, carinho, apoio e estímulo nos momentos em que me sentia perdida.

Aos colegas professores da Secretaria Municipal de Educação/SEMED que se permitiram dialogar comigo por meio de seus depoimentos e muito contribuíram para a conclusão desse trabalho.

A Secretaria Municipal de Educação/SEMED, por incentivar e acreditar na formação dos educadores.

A Gerente de Educação Especial/SEMED Rení Formiga pelo apoio e compreensão.

A todos os amigos e companheiros do Complexo Municipal de Educação Especial/CMEE. Em especial as amigas Cinthia Oliveira, Cátia Lemos, Darcy Chagas e Pecíula Pinho, obrigada pelo apoio incondicional.

A todos que direta ou indiretamente me ajudaram a chegar a esta etapa de minha vida acadêmica. Muito obrigada por fazerem parte deste projeto de vida.

EPÍGRAFE

Em qualquer tempo e lugar sempre houve e haverá a presença de diferenças entre as pessoas e, por isso mesmo, elas são naturais em qualquer sociedade, o que faz com que esta deva ser ou estar preparada para bem equacioná-la. Neste empreendimento, sem dúvida, a educação tem um papel primordial, não somente em relação ao trabalho, mas a todos os aspectos da vida social.

(Mazzotta, 1987)

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

(Terje Basilier, 1993)

LISTA DE SIGLAS

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
FENEIDA - Federação Nacional de Integração do Deficiente Auditivo
FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FMS/WFD - Federação Mundial dos Surdos/ World Federation of the Deaf
ONU - Organização das Nações Unidas
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
OEA - Organização dos Estados Americanos
OIT - Organização Internacional do Trabalho
ITB - Igreja Tabernáculo Batista
CEBAM - Centro Educacional Batista das Américas
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
SEESP - Secretaria de Educação Especial
MEC - Ministério da Educação e Cultura
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SEDUC - Secretaria Estadual de Educação
SEMED - Secretaria Municipal de Educação
GEE - Gerencia de Educação Especial
CMEE - Complexo Municipal de Educação Especial
ASMAN - Associação dos Surdos de Manaus
UFAM - Universidade Federal do Amazonas
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
FMF - Faculdade Martha Falcão
PNEEI - Plano Nacional de Educação na perspectiva da Educação Inclusiva
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
SRM - Sala de Recursos Multifuncional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO DE SURDOS ONTEM E HOJE	22
1.1 A Educação de surdos no mundo	22
1.2 A Educação de surdos no Brasil e a criação do INES	33
1.3 Educação de surdos na cidade de Manaus	41
1.4 Caminhos trilhados na educação dos surdos	47
1.4.1 Oralismo: uma imposição ouvintista	48
1.4.2 Comunicação total: o oralismo mascarado	51
1.4.3 Bilinguismo: uma realidade possível	53
1.5 A importância da língua de sinais na educação do sujeito surdo	56
1.6 Movimentos surdos: suas lutas e conquistas	59
CAPÍTULO II – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO DE SURDOS	65
2.1 Política de educação inclusiva e de formação de professores: bases legais ...	65
2.1.1 Formação de professores para o processo inclusão	73
2.2 Formação de professores: saberes necessários para a educação de surdos ..	78
2.3 A formação continuada de professores que atuam na educação de surdos na rede municipal de educação da cidade de Manaus	87
CAPÍTULO III - AS REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE	92
3.1 Discutindo as categorias emergentes das entrevistas	95
3.1.1 Lacunas na formação inicial	96
3.1.2 Práticas pedagógicas frente a inclusão de surdos	98
3.1.3 A necessidade da formação continuada (específica)	101
3.1.4 Participação no curso: decisão pessoal ou imposição institucional	104
3.1.5 Mudanças nas práticas pedagógicas	107
3.1.6 Continuidade da sua formação	109
3.1.7 Propostas de melhorias na formação	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICE - A	130
APÊNDICE - B	131
ANEXO - A	133

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar as repercussões que o Curso de Formação Continuada de Professores para o atendimento do aluno surdo incluído no ensino regular da cidade de Manaus, teve na prática pedagógica dos docentes participantes do curso. Este foi implementado pela Secretaria Municipal de Educação/SEMED/Gerência de Educação Especial/GEE no ano de 2009 com a finalidade de proporcionar conhecimentos básicos de Língua Brasileira de Sinais (Libras) aos professores do ensino regular bem como aos professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) que atendem alunos surdos, a fim de favorecer melhoria na comunicação e integração no processo ensino-aprendizagem destes. Para a coleta de dados, optamos por realizar entrevista semiestruturada com 20 professores concludentes e/ou participantes do curso atual, sendo estes do ensino regular e da SRM. Os dados foram analisados qualitativamente, utilizando-se análise temática de conteúdo. O *lócus* da pesquisa foi direcionado às escolas da rede municipal de educação da cidade de Manaus. Após análises dos dados verificamos que na formação docente permanece uma fragilidade nos cursos de formação inicial o que não propicia aos futuros docentes o embasamento necessário tanto teórico quanto prático para o atendimento de alunos com deficiências e, muito menos alunos surdos que tem a especificidade linguística, o que muitas vezes inviabiliza sua inclusão. Portanto, a formação continuada passa a exercer papel fundamental no sentido de melhorar o fazer pedagógico dos docentes auxiliando na inclusão dos alunos com deficiência.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Formação de Professores. Surdos.

RESUMÉN

Esta pesquisa tiene como objetivo investigar el impacto que el Curso de Educación Continua para el cuidado de los estudiantes sordos incluidos en la educación regular en la ciudad de Manaus, tuvo sobre los participantes del curso las prácticas pedagógicas de los docentes. El curso fue desarrollado por la Educación Municipal / Semed / Gestión de la Educación / GEI en 2009 con el fin de proporcionar conocimientos básicos de Lengua de Signos Brasileña de Señas (Libras) a los maestros regulares y los maestros de Habitaciones Características multifunción (SRM) que atienden a estudiantes sordos con el fin de fomentar una mejor comunicación e integración en la enseñanza y el aprendizaje de estos. Para la recolección de datos, se decidió llevar a cabo entrevistas semiestructuradas con 20 profesores concluyentes y / o participantes en el curso actual, que son la educación regular y SRM. Los datos se analizaron cualitativamente mediante análisis de contenido temático. El locus de la investigación se dirige a las escuelas municipales de educación en la ciudad de Manaus. Tras el análisis de los datos reveló que en la formación docente sigue siendo un punto débil en los cursos de formación inicial, que no es propicio para los futuros docentes la base necesaria tanto teórica como práctica para la atención de los estudiantes con discapacidades, y mucho menos a los estudiantes sordos que tienen una lengua propia, que a menudo impide su inclusión. Por lo tanto, la formación continua comienza a ejercer papel fundamental en la mejora de la práctica pedagógica de los docentes ayudar a la inclusión de los estudiantes con discapacidades.

Palabras-clave: Educación, Inclusión y Formación del Profesorado, Sordos

INTRODUÇÃO

Em virtude das recentes mudanças no âmbito educacional em decorrência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE-PEI (2008), atualmente muitas tem sido as discussões/investigações sobre formação inicial e continuada de professores, com a intenção de apontar alternativas qualitativas na construção de práticas pedagógicas que viabilizem um ensino de qualidade para todos os alunos.

É sabido que os fundamentos teórico-metodológicos da inclusão escolar centralizam-se numa concepção de educação de qualidade para todos, no respeito à diversidade. Compreendemos que não basta proporcionar o acesso à escola para todos. Urge principalmente dar condições para que aconteça a permanência dos alunos no ambiente escolar com qualidade, ou seja, que a educação oferecida contemple as necessidades de cada aluno independentemente de suas diferenças, sejam elas decorrentes de características, de interesses, de capacidade ou déficits.

Para tanto percebemos a necessidade, entre outros aspectos, de um investimento mais substancial na formação dos docentes que atuam diretamente com essa diversidade que se faz presente hoje em nossas escolas e, que demanda conhecimentos específicos por parte dos docentes para que possam então desenvolver suas potencialidades.

Sabemos que construir uma escola numa perspectiva inclusiva, embora seja algo possível, ainda é uma tarefa nada fácil de ser realizada, em decorrência de alguns obstáculos existentes. No caso do aluno surdo o obstáculo maior é a comunicação. É essencial que o professor tenha conhecimentos em Língua Brasileira de Sinais (Libras), língua natural do sujeito surdo.

Portanto, a formação de professores voltada para a educação de alunos surdos, incluídos no ensino regular, hodierno tem impulsionado discussões acerca das dificuldades que esses profissionais enfrentam em suas práticas pedagógicas diárias. Conseqüentemente, entender como está sendo realizada a formação desse profissional que irá atender esse aluno na escola regular é condição indispensável para garantir a qualidade na educação desses sujeitos.

O interesse na temática pesquisada

Em 2008 ao iniciarmos nosso trabalho, com assessoramento pedagógico, na Gerencia de Educação Especial do município de Manaus, tivemos a oportunidade de participar de projetos voltados para a formação continuada de professores da rede municipal de educação, os quais nos despertaram o interesse de aprofundar conhecimentos nessa área. Mas foi após nos depararmos com professores que atendiam alunos surdos e que se diziam/mostravam despreparados para lidar com esse aluno e, que demonstravam angústia em ter em sua sala de aula um aluno com surdez, que o interesse na área aumentou ainda mais.

Em assessoramentos realizados presenciamos as práticas desses professores que atendiam alunos surdos, tanto no ensino regular quanto na Sala de Recursos Multifuncionais¹(SRM) e, percebemos que estes não sabiam como agir diante da complexidade e diversidade de situações existentes em seu cotidiano escolar, principalmente quando se defrontavam com os alunos surdos, que possuem a especificidade linguística. Os docentes vociferavam que tinham uma turma de alunos muito grande com que se preocupar, o que acarretava a exclusão daqueles que apresentavam alguma dificuldade de aprendizagem e/ou deficiência.

Em face disso, a angústia passou, então, a ser nossa também. Como ajudar esse professor de modo a minimizar sua angústia e ainda a do próprio aluno que continuava a ser excluído?

Diante dessas circunstâncias, sentimos a necessidade de estudar mais e nos aprofundarmos sobre a temática, com a finalidade de subsidiar os professores nesse processo.

Em 2009, na tentativa de atender a política de inclusão e auxiliar esses professores, a Gerência de Educação Especial (GEE) da Secretária Municipal de Educação (SEMED), da cidade de Manaus, implementou o Curso de Formação

¹ São espaços físicos localizados nas escolas públicas onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE). As SRMs possuem mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento dos alunos que são público alvo da Educação Especial e que necessitam do AEE no contraturno escolar. A organização e a administração deste espaço são de responsabilidade da gestão escolar e o professor que atua neste serviço educacional deve ter formação para o exercício do magistério de nível básico e conhecimentos específicos de Educação Especial, adquiridos em cursos de aperfeiçoamento e de especialização. As SRMs não são apenas espaços de apoio, mas um espaço escolar que consolida o aprofundamento de conhecimentos que auxiliam no desenvolvimento e aprendizagem dos educandos com deficiência. As ações do professor das SRMs devem ser baseadas na articulação coletiva do trabalho pedagógico da escola em que o aluno frequenta a turma regular (SOARES, 2012).

Continuada de Professores para o atendimento de alunos surdos (Curso de Libras). O curso tem a finalidade de proporcionar conhecimentos básicos de Língua Brasileira de Sinais (Libras) aos professores do ensino regular bem como aos professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) que atendem alunos surdos, a fim de favorecer melhoria na comunicação e integração no processo ensino-aprendizagem desses alunos, além é claro, de minimizar as angustias dos professores frente a esse processo que lhes foi imposto.

Foi após vivenciarmos o primeiro Curso de Formação e tendo conhecimentos das dificuldades apresentadas pelos professores que surge a motivação em realizarmos a presente pesquisa que tem como objetivo principal, *investigar as repercussões que o Curso de Formação Continuada de Professores para o atendimento do aluno surdo incluído no ensino regular da cidade de Manaus, teve nas práticas pedagógicas dos docentes participantes do curso.*

Ao nos lançarmos nessa pesquisa alguns questionamentos foram fundamentais para nortear nossas reflexões acerca da formação continuada de professores. São eles:

- Como a Educação de Surdos vem sendo trabalhada ao longo da história até os dias atuais?
- Quais são as políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores na atual política educacional vigente?
- Como a Formação Continuada de Professores para o atendimento de alunos surdos incluídos na rede municipal de educação repercutiu nas prática docente?

Assumimos, então, o desafio deste estudo, com a esperança de indicar as mudanças/alternativas para a construção de práticas pedagógicas que viabilizem um ensino de qualidade para todos os alunos, inclusive os surdos incluídos no ensino regular da rede municipal de educação da cidade de Manaus.

Não pretendemos com esta pesquisa esgotar todas as questões acerca da formação de professores para o atendimento de alunos surdos, mas, suscitar reflexões que sirvam de base para novas pesquisas.

Caminhos metodológicos da pesquisa

Entende-se que toda pesquisa científica precisa ter como base um método apropriado ao estudo a que se propõe desenvolver, de forma que o pesquisador encontre nele um caminho razoavelmente confiável. Esse caminho deve propiciar ao estudo alcançar os objetivos a que se propõe, considerando obrigatoriamente os princípios da originalidade científica, coerência, consistência e objetivação (SILVA & MENEZES, 2001). Portanto, a escolha do método apropriado é essencial para a sistematização e compreensão das etapas do processo investigativo.

Nesse sentido a presente pesquisa está baseada, como a própria natureza da pesquisa educacional impõe, numa abordagem qualitativa (MINAYO, 1993).

Para a autora, a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A opção pela pesquisa qualitativa permite que o contexto examinado seja aproveitado em todo o seu dinamismo, pois nada é considerado trivial, tudo tem potencial (MARQUES, 2010).

Para a realização do estudo utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, pela vantagem que a mesma representa, como nos mostram Lüdke e André (1986), que é a captação imediata e corrente da informação desejada. Permite também correções, esclarecimentos e adaptações que a torna sobremaneira eficaz na obtenção das informações. A entrevista é um instrumento que propicia uma situação de interação humana, em que estão presentes, sentimentos, expectativas, preconceitos e interpretações, tanto por parte do entrevistado quanto do entrevistador. Por ser um instrumento mais flexível, representa uma das principais técnicas de coleta de dados para o trabalho de pesquisa em educação.

O objetivo das entrevistas foi buscar dados que fornecessem informações sobre as repercussões que o curso de formação continuada de professores (curso de Libras) teve na prática pedagógica dos participantes do curso.

Após a aprovação da pesquisa no Comitê de Ética, demos início à pesquisa de campo. Fizemos um primeiro contato com os professores via telefone a partir de uma listagem que tínhamos em mãos em virtude de termos participado das formações realizadas nos anos de 2009 e 2010, a lista continha o nome dos participantes da formação e a respectiva escola onde trabalhavam. Então, telefonamos para as escolas para contactar com os professores e saber da disposição destes em participar da pesquisa.

Alguns se dispuseram prontamente. Outros se recusaram uma vez que já não mais atendiam alunos surdos. E ainda tiveram aqueles que fomos buscar contato através de redes sociais, pois já não estavam trabalhando no local indicado na listagem e na escola desconheciam seu local de trabalho atual. Com a febre das redes sociais não foi difícil encontrá-los e contactá-los.

Nesse primeiro contato explicamos a cada professor(a) o objetivo da pesquisa e a importância de sua participação no estudo. Após o aceite dos participantes, foram marcados dia, horário e local para a realização das entrevistas, que foram realizadas de acordo com a disponibilidade de cada participante.

Inicialmente, em todos os encontros, era lido o termo de consentimento livre e esclarecido, que garante o sigilo das informações e, após a leitura ao concordarem com o termo, os professores assinavam o documento. Todas as entrevistas foram gravadas e filmadas com o consentimento dos professores e tiveram duração de 40 a 60 minutos.

A opção pela gravação e filmagem foi importante, porque nos permitiu desenvolver diálogos mais informais com os participantes e ao mesmo tempo, registrar os aspectos observados, não evidenciados nas falas, como as expressões faciais, os gestos, as mudanças de postura, que também imprimem significado maior ao que é dito (DORZIAT, 2011).

As entrevistas foram realizadas nos locais indicados pelos professores, geralmente na própria escola². Elas ocorreram em salas de aulas vagas, na biblioteca e ainda nas salas de recursos. Apesar da curiosidade dos alunos das escolas em querer saber o que estava acontecendo em momentos que antecederam

² Para registro informamos que um dos sujeitos da pesquisa solicitou que a entrevista fosse feita nas dependências da Universidade Federal do Amazonas, onde, no tempo da entrevista o mesmo cursava o mestrado.

as entrevistas, as salas onde estas foram realizadas resguardaram a tranquilidade necessária para o diálogo.

Utilizamos os roteiros das entrevistas para nos orientar de modo que o diálogo fluísse sem dispersão. Todos os participantes tiveram a liberdade de se expressar livremente sobre as questões da entrevista, relacionando-as ao cotidiano da sala de aula e à prática pedagógica.

Sem qualquer inibição, os professores mostraram desde o primeiro contato, uma boa receptividade ao seu contributo para esta investigação. Todos os participantes autorizaram a gravação/filmagem integral da entrevista, não só para garantir a fidelidade da recolha de dados como também para facilitar a posterior análise. Para além disso, foi-lhes garantida a sua confidencialidade, bem como a não identificação de instituições ou pessoas nos dados a apresentar por isso não utilizaremos nomes e sim letras do alfabeto para indicar os entrevistados.

De posse do material coletado nas entrevistas passamos para o momento de análise de dados que de acordo com Moraes (2003) é o momento de desconstrução dos textos em unitarização, de onde se originarão as unidades de análise, que serão levadas à categorização, aspecto central da pesquisa qualitativa.

Portanto, para procedermos à interpretação dos dados recolhidos nas entrevistas, optamos pela técnica de Análise de Conteúdos que é definida por Bardin (1977) como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Minayo (1993) enfatiza que a análise de conteúdo visa verificar hipóteses e/ou descobrir as entrelinhas do material pesquisado: [...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado, sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto. Esse procedimento de análise organiza-se em torno de categorias.

Para definir nossas categorias empregamos frases/expressões usadas pelos docentes para responderem aos nossos questionamentos. A categorização permite reunir grande número de informações, esquematizando e correlacionando classes

de acontecimentos para organizá-los. Na presente pesquisa, analisamos os conteúdos obtidos através das transcrições das entrevistas com os docentes.

Lócus e Universo da Pesquisa

O *Lócus* da presente pesquisa foi direcionado às escolas da Secretaria Municipal de Educação/SEMED da cidade de Manaus.

A SEMED conta hoje com 12.996 educadores³ que atuam em creches, centros municipais de educação infantil, escolas municipais de ensino fundamental, centro de educação especial, centro de educação de jovens e adultos e em programas que atendem idosos e indígenas.

A Secretaria possui um total de 438 escolas da educação infantil e ensino fundamental nas 07 Divisões Distritais Zonais (DDZs). Destas, 358 são da zona urbana e 80 da zona rural. No que tange a Educação Especial, a secretaria conta com aproximadamente 120 professores⁴ atuantes nas 14 classes especiais, nas 20 salas de recursos, nas 39 salas de recursos multifuncionais e nas 09 turmas de EJA.

No que diz respeito ao número de professores que atendem surdos no ensino regular, a estimativa era, em 2012, de aproximadamente 40 professores distribuídos nas diferentes DDZs.

No que concerne ao presente estudo, o universo pesquisado é composto por 20 professores da rede municipal de educação, sendo 10 atuantes no Ensino Regular e 10 nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs).

De acordo com o decreto 7.611 de 17 de setembro de 2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o aluno surdo, incluído no ensino regular, deverá concomitantemente frequentar o ensino regular e as SRMs. Um em contra-turno ao outro. Por esta razão a formação implementada pela SEMED busca atender professores do Ensino Regular e das SRMs.

Para a seleção destes foram levadas em consideração duas categorias: ter participado do curso de formação continuada de professores para o atendimento do

³ Dados da Divisão de Pessoal/SEMED/2011

⁴ Dados da Gerência de Educação Especial - GEE/2012, que se aproximam dos dados da Sinopse do Censo de Professores da Educação Básica/2009 que confirmam 129 professores da Educação Especial no município de Manaus.

aluno surdo entre os anos de 2009 e 2011 e estar disposto a participar da pesquisa, assinando o termo de consentimento esclarecido, apresentado no início da entrevista.

Estrutura da pesquisa

Este trabalho, como dito anteriormente tem como objetivo principal: *investigar as repercussões que o Curso de Formação Continuada de Professores para o atendimento do aluno surdo incluído no ensino regular da cidade de Manaus, teve nas práticas pedagógicas dos docentes participantes do curso.*

Para chegarmos a este objetivo trilhamos um caminho em busca de respostas. De posse das informações coletadas, e em diálogo com o cabedal de autores que orientaram teoricamente a pesquisa, passamos a organizar e posteriormente a analisar os dados construídos no processo da pesquisa.

Os resultados foram delineados através da seguinte composição: *Introdução* - na qual são apresentadas as intenções e motivos da investigação, perpassando pela memória da pesquisadora quando da aproximação com o objeto de pesquisa, assim como o objetivo do estudo, as questões que nortearam a pesquisa e os caminhos metodológicos - *três capítulos* e as *considerações finais*.

No primeiro capítulo resgatamos a trajetória histórica da educação de surdos no mundo, no Brasil e no Estado do Amazonas, bem como suas diferentes abordagens educacionais, trazendo esta discussão para os dias atuais através da legislação que respalda a educação inclusiva e a luta dos movimentos surdos por escolas bilíngues para surdos. Através da contextualização histórica, buscamos identificar práticas pedagógicas evidenciadas no transcorrer dessa história, além de, evidenciar de que maneira as pessoas com surdez vem, ao longo dos tempos, sendo tratada a partir de óticas que compreendem este sujeito, tão somente, pelo viés da “falta”, a partir daquilo que ele “não tem” e daquilo que ele “não pode ser” (JUNG, 2011). Estas informações são de suma importância uma vez que as marcas da trajetória dos surdos ainda estão presentes na atualidade, especialmente quando a comunidade surda de nossos dias vem a público reivindicar que a trágica retrospectiva de negação e discriminação não mais se repita.

O segundo capítulo trata sobre a formação de professores para o processo inclusivo, aqui são abordadas questões a respeito das políticas de formação de professores para a inclusão de alunos surdos e o programa de formação continuada de professores que atendem surdos na cidade de Manaus. Por fim, o terceiro capítulo traz o resultado da pesquisa, aqui dialoga-se com os sujeitos da pesquisa e mostra-se como os professores tem se apropriado dos saberes transmitidos pela Formação Continuada para o atendimento de alunos surdos, em sua prática pedagógica.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO DE SURDOS ONTEM E HOJE

Quando o assunto é educação de qualidade para surdos, a meta sempre nos pareceu inatingível, até porque os caminhos eram tão nebulosos que por vezes perdíamos de vista qual era o alvo real (CAMPOS, apud SLOMSKI, 2010, p.15).

A educação de surdos recentemente tem sido tema de discussões relevantes, principalmente no que se refere ao processo de Inclusão. Para iniciarmos o debate a esse respeito, neste capítulo procedemos a uma breve retrospectiva histórica sobre a educação de surdos na qual descrevemos fatos e conceitos históricos com o interesse de resgatar a trajetória e os desafios vivenciados pela comunidade surda. Estas análises possibilitam, a nosso ver, a compreensão dos embates, dúvidas e divergências que ainda estão postas em relação ao processo educacional referentes a essa comunidade. Além disso, buscamos identificar práticas pedagógicas evidenciadas no transcorrer dessa história.

1.1 A Educação de surdos no mundo

A história dos surdos começa muda, apagada e triste. Começa semelhante à história de diversos segmentos minoritários de pessoas que se caracterizam por algum tipo de estranheza, como que denunciando a dificuldade que o homem tem de aceitar o diferente, o deficiente, o trabalhoso, o feio, o imperfeito (SÁ, 1999, p. 71).

Pesquisas nos mostram que a surdez sempre foi motivo de preocupação, discriminação e debate entre os ouvintes. Registros históricos comprovam que vem ao longo do tempo a resistência à aceitação social das pessoas com deficiência e demonstram como as suas vidas eram ameaçadas. Desde a Antiguidade encontramos políticas de exclusão de pessoas com deficiências desde a sua mais tenra idade, entre essas pessoas encontramos os surdos.

Por muito tempo os surdos foram vítimas de uma concepção equivocada que vinculava a surdez à falta de inteligência, levando-os a serem marginalizados, com

base na crença hegemônica de que, como não poderiam falar, não desenvolveriam linguagem, não poderiam pensar e, portanto, não haveria possibilidades de aprendizagem formal (FERNANDES, 2011).

Esse pensamento de ser o surdo incapacitado vigorou durante toda a Antiguidade e grande parte da Idade Média privando-os do acesso a instrução (ler, escrever e calcular).

As mais longínquas histórias contadas sobre os surdos referem-se a um tempo em que os “surdos-mudos”⁵ eram pessoas rejeitadas e expulsas do convívio comum. E, a exclusão se dava em virtude de a surdez ser tratada como um mal que se opõe ao corpo saudável e à beleza, atributos importantes na Antiguidade.

Portanto, os surdos não eram considerados seres humanos, de acordo com o pensamento de importantes filósofos, entre eles, Aristóteles, que dizia que para se atingir a consciência humana tudo deveria penetrar por um dos órgãos do sentido e ele considerava a audição o canal principal para o aprendizado. Aristóteles pregava que os que nasciam surdos, por não possuírem linguagem, não eram capazes de raciocinar e, essa sentença dada pelo filósofo perdurou por séculos sem ser questionado.

O povo egípcio e o persa tinham uma idéia mais positiva a respeito dos surdos, para eles, as pessoas surdas eram consideradas privilegiadas, enviadas dos deuses, acreditavam que os surdos se comunicavam com os deuses, por isso os respeitavam, protegiam e tributavam a eles adoração, no entanto, os surdos tinham vida inativa e não eram educados.

Os romanos influenciados pelo povo grego, tinham idéias semelhantes à de Aristóteles, vendo os surdos como seres imperfeitos, sem direito a pertencer à sociedade e ter todos os seus direitos legais negados, como casar, herdar bens, entre outros.

Fernandes (2011, p. 21) corrobora dizendo que "na Grécia e, depois em Roma, os surdos eram condenados à escravidão ou à morte, recaindo novamente

⁵ Expressão pela qual os surdos eram (e ainda são) designados. O fato de uma pessoa ser surda não significa que ela seja muda. Pessoas surdas não falam porque não aprenderam a falar. Surdo-mudo era a forma de denominar os surdos no final do século XIX e início do XX, mas ainda hoje encontramos pessoas se referindo aos surdos como “surdos-mudos” ou “mudinhos” de forma pejorativa, discriminatória e preconceituosa. Mudo é quem não pode falar: a surdez não interfere nos órgãos fonoarticulatórios.

na ideia de que o pensamento se desenvolvia somente através da palavra articulada. Uma vez que o sentido da audição lhes faltava, a intenção de ensiná-los a falar foi considerada absurda, relegando-os à condição de não humanos, tal qual os escravos e as mulheres, à época".

A própria Igreja Católica negava aos surdos a dádiva da imortalidade da alma, uma vez que não podiam receber os sacramentos (batismo, crisma, eucaristia, extrema-unção, etc.) e, essa ideia perdura até a Idade Média.

Contudo, isso incomodava a Igreja em relação às famílias abastadas, pois não podia prescindir dos que detinham o poder econômico. Portanto, passou a se preocupar com a instrução dos surdos nobres, pois, possuindo uma língua, eles poderiam participar dos ritos, dizer os sacramentos e, conseqüentemente, manteriam suas almas imortais, não perderiam suas posições e, ainda, continuariam a ajudar a Igreja.

Em contraposição a isso surge a possibilidade de os surdos aprenderem sem a intervenção de forças sobrenaturais, míticas ou religiosas dando lugar à tentativa de muitos estudiosos de desenvolver seus trabalhos em diferentes países da Europa, compartilhando a convicção de que era possível educa-los. E isso ocorre no final da Idade Média época em que saímos da perspectiva religiosa para a perspectiva da razão, ou seja, deficiência passa a ser analisada sob a ótica médica e científica. É quando filósofos e pensadores passaram a difundir a ideia da possibilidade de aprendizagem dos surdos e experiências isoladas foram desenvolvidas, demonstrando que a compreensão e expressão de ideias não dependiam necessariamente, da audição ou da fala (FERNANDES, 2011, p. 24).

Temos, portanto Bartolo Della Marca D'Ancona, escritor e advogado do século XIV, como a primeira alusão à instrução de surdos por meio da língua de sinais ou da linguagem oral (GUARINELLO, 2007, p. 20).

Provavelmente, tenha sido esse o impulso inicial para que o surdo fosse percebido como um ser capaz de fazer discernimentos e aprender.

No Ocidente, os primeiros educadores de surdos de que se tem notícia surgem a partir de meados do século XVI. Um deles é o médico, matemático e filósofo italiano Girolamo Cardano, cujo filho era surdo.

Cardano desenvolveu estudos na área da fisiologia, porém a partir destes, ele pode afirmar que a escrita poderia representar os sons da fala ou representar idéias do pensamento, e que por isso a mudez não se constituía em impedimento para que o surdo adquirisse conhecimento (SOARES, 2005, p.17). Ele afirmou que os surdos-mudos podiam ser postos em condição de “ouvir lendo e falar escrevendo”⁶. Seu discurso pronunciado no século XVI dizia:

É possível dar a um surdo-mudo condições de ouvir pela leitura e de falar pela escrita [...] pois assim como diferentes sons são usados convencionalmente para significar coisas diferentes também pode ter essa função as diversas figuras de objetos e palavras [...] (SACKS, 1998, p. 29).

Apesar da relevância dos resultados da pesquisa de Cardano para os surdos, devido à ruptura de uma lógica dominante, o episódio teve pouca repercussão, pois a educação de surdos, na época, se destinava aos filhos de ricos e nobres, que queriam garantir a continuidade de seus bens materiais no próprio seio familiar, pois o filho surdo, em alguns casos, deveria ter alguns conhecimentos para administrar os bens da família.

Por este motivo, neste mesmo século, surge outro nome importante na educação de surdos - Pedro Ponce de Leon, monge beneditino espanhol, que surge na história como sendo o primeiro professor de surdos. Porém, Ponce de Leon dedicou-se à educação, somente, dos surdos oriundos da corte espanhola. Ponce de Leon viveu num monastério e usava sinais rudimentares para se comunicar, pois lá havia o voto do silêncio. Seus alunos surdos eram ensinados a falar, escrever, ler, contar, orar e confessar pelas palavras para que assim fossem reconhecidos como pessoas nos termos da lei, podendo, portanto, herdar títulos e as propriedades das famílias, coisa que anteriormente lhes era negado.

Não se tem muita informação a respeito do método utilizado por Ponce Leon, sabe-se apenas que ele utilizava uma forma de alfabeto manual⁷ no qual cada letra correspondia a uma configuração de mãos. O objetivo de Ponce de Leon era ensinar

⁶ Consta na Enciclopédia Barsa, vol.14, p. 435, 1989.

⁷ O alfabeto digital, manual ou datilológico é formado por sinais que representam as letras do alfabeto das línguas orais. É mais utilizado na comunicação quando se tratam de nomes de pessoas, localidades e outras palavras que não tem um sinal próprio.

seus alunos a falar e para isso utilizava os outros sentidos, como tato e visão, além da leitura e escrita (GUARINELLO, 2007, p. 21).

No início do século XVII, o padre espanhol Juan de Pablo Bonet retoma o trabalho de Ponce de Leon, apesar de não haver evidências de que este teria passado a sua forma de trabalho para qualquer outra pessoa. Bonet aproveitou-se da testemunha viva de alguns nobres surdos que haviam aprendido com Leon para tentar reproduzir o seu método.

Bonet publicou em 1620 o livro *Reducción de las letras y Arte para enseñar a hablar los mudos* em que se apresenta como o inventor da arte de ensinar o surdo a falar, lançando mão de um alfabeto digital, da forma escrita e da língua de sinais para ensinar a leitura ao surdo e, através de manipulação dos órgãos fonoarticulatórios para a emissão das letras. Sem considerar a originalidade ou não deste método, o seu livro chamou a atenção de intelectuais de toda a Europa, encantados com a possibilidade de dar voz ao surdo.

Na história da educação de surdos encontramos também Van Helmont, estudioso das línguas, que propunha a oralização do surdo por meio do alfabeto da língua hebraica, pois de acordo com ele, as letras hebraicas indicavam a posição da laringe e da língua ao reproduzir cada som. Foi Helmont quem descreveu a leitura labial e o uso do espelho que tempos mais tarde foi aperfeiçoado por Ammann⁸.

Johann Conrad Ammann foi um médico que aperfeiçoou os procedimentos de leitura labial por meio de espelhos e tato, percebendo as vibrações da laringe, método aplicado ainda hoje em terapias fonoaudiológicas e em escolas que utilizam o Oralismo⁹.

O foco principal do trabalho de Ammann era o oralismo. Ele acreditava que na voz residiria o sopro da vida, o espírito de Deus, portanto, era contra o uso das línguas de sinais, pois acreditava também que o uso desta atrofiaria a mente, impossibilitando de no futuro o surdo vir a desenvolver a fala por meio do pensamento¹⁰.

⁸ HONORA, M (2009)

⁹ Idem, ibidem.

¹⁰ Idem, ibidem.

A proposta pedagógica de Amman teve continuidade com o método oralista¹¹ de Samuel Heinicke, fundador e diretor da primeira escola pública para surdos na Alemanha. Ele afirmava publicamente que “*ningún otro método puede compararse con el que yo he inventado y practico, por que el mío se basa por entero en la articulación del lenguaje oral*”¹² (SKLIAR, 1997a, p. 30).

Para Heinicke, a utilização de gestos ou mímica atrapalhariam o desenvolvimento do aluno e sua interação com a sociedade em geral. Mas, contrariando o que pensava Heinicke, Sacks (1998, p. 28) nos revela que até "os mais famosos pupilos surdos orais conheciam e usavam a língua de sinais".

Outro nome apontado nos relatos históricos da educação de surdos é o de Jacob Rodriguez Pereire, educador espanhol que embora usasse a língua de sinais com fluência, defendia a oralização das pessoas com surdez. Seu trabalho consistia na desmutização por meio da visão e do tato. Pereire fazia seus alunos surdos lerem e pronunciarem as palavras mecanicamente exercitava a leitura labial e praticava a educação auditiva¹³.

John Bulwer, médico britânico, é mais um intelectual encontrado na história da educação de surdos. Bulwer publicou em 1644 o primeiro livro em inglês sobre a língua de sinais, chamado de *Chirologia* (língua natural da mão). Quatro anos mais tarde publicou o livro *Philocopus* (surdo-mudo amigo do homem), obra em que afirmava que a língua de sinais era capaz de expressar os mesmos conceitos que a língua oral. Ele entendia que os surdos deveriam primeiro aprender a ler e escrever e depois falar, pois o procedimento facilitaria o aprendizado da leitura labial (GUARINELLO, p. 22, 2007).

As publicações dos livros a respeito do assunto, em uma época em que eram raras as edições, já demonstram uma preocupação com a educação dos surdos.

Em meados do século XVII, encontramos, também, na história da educação de surdos o intelectual escocês George Dalgarno que declarou ter o surdo o mesmo potencial que o ouvinte para aprender e, que poderia alcançar iguais níveis de desenvolvimento se recebesse educação adequada.

¹¹Abordagem que trabalha somente com a linguagem oral, compreendendo que esta é essencial para a integração do surdo à sociedade ouvinte.

¹²Nenhum outro método pode comparar-se com o que eu inventei e prático, porque o meu é inteiramente baseado na articulação da linguagem oral.

¹³ Os textos pesquisados não trazem maiores esclarecimentos de como era desenvolvida essa prática.

Como vimos no século XVI e XVII muitos estudiosos mostraram interesse pela educação de surdos, mas isso se deu, principalmente, porque perceberam que educar surdos era uma fonte bastante rentável, pois as famílias mais abastadas que tinham descendentes surdos pagavam grandes fortunas para que os filhos aprendessem a ler e escrever.

Nesse período também foram praticados inúmeros atos arbitrários movidos por nobres intenções, em nome do progresso ou da defesa da sociedade, avalizados pela palavra da religião ou da ciência, entre os atos temos a perfuração de ouvidos, a criação de instrumentos mirabolantes que pretendiam ligar o ouvido as cordas vocais, a confissão e a remissão dos pecados permitidos apenas pela oralidade e, sobretudo a proibição de qualquer forma de comunicação gestual, chegando a ocorrer a amarração ou mutilação das mãos (FERNANDES, p. 27, 2011).

No século XVIII, surgem vários educadores de surdos, que desenvolveram várias metodologias, dentre a pessoa mais conhecida na história da educação de surdos, o abade Charles Michel de L'Épée que encontrou na língua de sinais dos surdos pobres que perambulavam por Paris, a possibilidade de uma transformação na educação destes. L'Épée ficou conhecido na história como o "pai dos surdos".

Sacks (1998) comenta que os abades que viveram na metade do século XVIII não suportavam pensar nas almas dos surdos, vivendo e morrendo sem absolvição dos pecados, privados do catecismo, das escrituras e da palavra de Deus.

Porém, diferente dos demais, L'Épée escutou os surdos, passando a tratar a língua de sinais com respeito.

Sacks (p.30) utilizando-se as palavras de L'Épée escreve:

[...] a língua universal que os eruditos procuravam em vão e da qual se desesperaram está bem diante dos vossos olhos, é a mímica dos surdos empobrecidos. Porque não a conheceis, vós a desprezais, mas é ela que poderá vos proporcionar a chave para todas as línguas.

Apesar do equívoco em relação às línguas de sinais serem universais, o Abade L'Épée teve papel fundamental nos avanços da educação dos surdos. Ele

instruía surdos em sua casa utilizando o “sistema de sinais metódicos”- uma combinação da língua de sinais com a gramática francesa sinalizada¹⁴.

No convívio com os surdos o abade L’Epée percebe que os gestos cumpriam as mesmas funções das línguas faladas, e, portanto, permitiam uma comunicação efetiva entre eles. Assim inicia-se o processo de reconhecimento da língua de sinais. Não apenas em discursos, mas em práticas metodológicas desenvolvidas na primeira Escola Pública para Surdos em Paris fundada por ele no ano de 1755.

Além disso, para o abade, os sons articulados não eram o essencial na educação de surdos, mas sim a possibilidade que tinham de aprender a ler e a escrever através da língua de sinais, pois essa era a forma natural que possuíam para expressar suas idéias.

Entretanto, não foi L’Epée quem inventou os sinais, nem o alfabeto manual. Ambos já existiam há muitos anos, porém não há registro exato. O alfabeto manual era utilizado pelos monges com o objetivo de se comunicarem na Igreja, porque necessitavam ficar em silêncio.

A prática de L’Epée obteve êxito e ganhou muitos simpatizantes e vários professores foram treinados para difundi-la nas mais de 20 escolas para surdos fundadas na França e no restante da Europa até 1789.

No ano de 1791, a escola fundada pelo abade transformou-se no Instituto Nacional de Surdos e Mudos de Paris, dirigida pelo seu seguidor, o gramático Sicard.

Sánchez (1990, p. 54) destaca que a divulgação dos trabalhos do abade L’Epée e a adoção de seu método pedagógico em muitas escolas públicas, geralmente com a coordenação direta de ex-alunos da Escola Pública para Surdos em Paris, permitiu aos surdos, não só da França, mas também em países como Rússia, Escandinávia, Itália e Estados Unidos, a possibilidade de destacarem-se e ocuparem cargos importantes na sociedade de seu tempo.

L’Epée teve seu livro *A Verdadeira Maneira de Instruir os Surdos Mudos*, publicado em 1776, no livro continham textos originais escritos pelos primeiros surdos que aprenderam a escrever: Harlan Lane e Franklin Philip¹⁵.

¹⁴ Idem, 1998, p.30-31

¹⁵ Idem, 1998, p.32

Apesar da proposta educacional de L'Épée ter tido êxito, há registros de ter recebido, naquele tempo, muitas críticas, justamente pela utilização de uma língua de sinais. Seus críticos acreditavam que tal linguagem era desprovida de uma gramática própria que possibilitasse aos indivíduos surdos a reflexão e a discussão de vários assuntos (SILVA, 2003). Temos, como exemplos de críticos, Heinicke na Alemanha e Pereira em Portugal, para eles o pensamento apenas seria possível por meio da língua oral, a língua escrita seria secundária (LACERDA, 1998).

Percebe-se, portanto, que o século XVIII foi o período mais próspero da história da educação de surdos, pois marcou o rápido estabelecimento de várias escolas para surdos e qualitativamente a educação de surdos também evoluiu, uma vez que através da língua de sinais, eles podiam aprender e dominar diversos assuntos e exercer diversas profissões,

No início do século XIX, Thomas Hopkins Gallaudet, professor americano, visitou o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris com o objetivo de conhecer o trabalho lá realizado. Impressionado com o que presenciou, Gallaudet convidou um dos melhores alunos da escola, Laurent Clerc, a acompanhá-lo de volta aos Estados Unidos. E, em abril de 1817, os dois fundaram a primeira escola permanente para surdos em Hartford School.

No início a língua de sinais utilizada era a francesa, mas gradualmente ela foi sendo modificada e transformou-se na Língua Americana de Sinais (ASL). Apesar de nos Estados Unidos a educação de surdos acontecer com mais dificuldades que na Europa, a partir de 1821 todas as escolas públicas americanas passaram a se mover em direção à ASL como sua língua de instrução, o que levou em 1835 a um total de aceitação da língua em todas as escolas.

Ramos e Goldfeld (1992) relatam que houve em consequência dessa atitude uma elevação do grau de escolarização das crianças surdas, que passaram a atingir o mercado profissional de nível mais alto, a maioria delas optando por se tornarem professores de surdos.

Em 1864, Edward Gallaudet, filho de Thomas Gallaudet, fundou a primeira faculdade para surdos, localizada em Washington-EUA, o Gallaudet College em homenagem ao pai. Hodierno a universidade de Gallaudet é a única Universidade de Ciências Humanas, do mundo inteiro, bilíngue para Surdo.

O grande impulso na educação e emancipação dos surdos que entre 1770 e 1820 arrebatara a França perdurou assim triunfante nos Estados Unidos até 1870, mas com a morte de Laurent Clerc em 1869, a era dourada na educação de surdos passa a ser crítica. Ou nas palavras de Sacks (1998) - a maré virou, voltou-se contra o uso da língua de sinais pelos surdos e para os surdos, de tal modo que em vinte anos se desfez o trabalho de um século (p. 38).

A partir de 1870 o oralismo ganha força e seguidores, vários profissionais passam a afirmar que as línguas de sinais eram prejudiciais à aprendizagem da linguagem oral. No entanto, o oralismo fortaleceu suas bases em toda a Europa por meio da poderosa influência de representantes de prestígios como Adolf Hitler, na Alemanha e Benito Mussolini, na Itália além de Alexander Graham Bell, cientista e inventor do telefone que tinha mãe e esposa surda. Graham Bell via a surdez como um desvio. Ele tinha receio de que a língua de sinais isolasse os surdos em pequenos grupos e com isso adquirissem poder, por isso acreditava que os surdos deveriam estudar junto aos ouvintes, não como direito, mas para evitar que se unissem, que se casassem e criassem congregações.

Graham Bell é considerado na história da educação de surdos como o mais temido inimigo dos surdos americanos (SACKS, 1998, p. 40).

Em 1880, o prestígio de Graham Bell pesa na decisão dos participantes do célebre Congresso Internacional de Educadores Surdos realizado em Milão. Com a exclusão dos próprios professores surdos da votação de qual a melhor metodologia a ser aplicada na educação dos surdos, o oralismo saiu vencedor e o uso da língua de sinais foi oficialmente abolido das escolas. Os alunos surdos passaram a ser proibidos de usar sua própria língua e forçados a aprender a falar.

De acordo com Sacks (1998) talvez isso seja condizente com o espírito da época, seu arrogante senso da ciência como poder de comandar a natureza e nunca se dobrar a ela (p. 40).

A prática oralista causou uma enorme devastação na instrução dos surdos em geral e passaram a ser voltadas apenas para aspectos terapêuticos onde o objetivo do currículo escolar era dar ao surdo exatamente o que faltava – a audição e a fala.

Os surdos antes do Congresso tinham um alto nível de alfabetização e instrução, plenamente equiparável aos ouvintes, ao contrario dos anos pós

Congresso onde práticas ouvintista¹⁶ e oralismo perduraram anos fazendo dos surdos em sua maioria analfabetos funcionais.

Percebe-se aí, mais uma vez, a clara e prejudicial propensão da sociedade ouvintista à igualação, pois se considerava que o surdo, para viver em sociedade, deveria conseguir ouvir (com uso de aparelhos) e falar (por meio de incansáveis exercícios) com o ouvinte, superando assim sua deficiência, ou melhor, o seu defeito de nascença, obtendo o direito de conseguir viver e ser aceito pela sociedade.

Segundo Skliar (1997b, p.109), as conclusões do Congresso de Milão dividiram a história da educação dos surdos em dois períodos:

Um período prévio, que vai desde meados do século XVIII até a primeira metade do século XIX, quando eram comuns as experiências educativas por intermédio da Língua de Sinais, e outro posterior, que vai de 1880, até nossos dias, de predomínio absoluto de uma única 'equação', segundo a qual a educação dos surdos se reduz à língua oral.

A linguagem oral se torna um símbolo de repressão física e psicológica, não sendo aceita a língua de sinais ou gestos, mesmo que ajudasse o aluno a ter melhor aprendizagem ou integração no mercado do trabalho (SILVA, 2003).

Assim, a Educação de Surdos permaneceu impregnada, durante um longo período, por uma visão médico-clínica, a qual compreendia a surdez como deficiência auditiva, que deveria ser curada e recuperada.

Até a década de 1960 o oralismo dominou o mundo, mas surge nessa mesma época William Stokoe, linguista americano da Universidade de Gallaudet que publicou o artigo - *a estrutura da língua de sinais: o perfil de um sistema de comunicação visual dos surdos americanos*, demonstrando que a Língua de Sinais Americana (ASL) era uma língua com todas as características das línguas orais.

Guarinello (2007) nos diz que ainda nessa mesma época, principalmente nos Estados Unidos e, em menor grau no resto do mundo, iniciou-se um grande movimento, pelo qual as diferentes minorias reivindicavam o direito a uma cultura própria, a ser diferente e denunciavam a discriminação a que eram submetidas.

¹⁶ Conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte (SKLIAR, 2005, p. 15).

É, portanto, aí que nascem os movimentos surdos na busca de encontrar caminhos para que suas vozes fossem ouvidas, ou seja, que a sociedade pudesse ouvi-los através de seus gestos, de sua língua natural.

1.2 A Educação de Surdos no Brasil e a criação do INES

Nós, brasileiros, temos uma cultura mais oral, escrevemos pouco e nossa história se perde. Isso é especialmente ruim quando se trata de escolas, de educação (BARBIERI, s.d).¹⁷

No Brasil, os primeiros registros históricos sobre a educação do indivíduo surdo datam de 1855. Porém, ao contrário de muitos países, não existe entre as escolas e educadores a tradição de registrar sistematicamente suas experiências dificultando, assim, o relato da história da educação dos surdos no país, fato este lamentável e prejudicial aos educadores e aos próprios surdos (SANTORO, 2003).

Portanto como poucos são os escritos sobre o tema, buscamos a contribuição de autoras como Gilberta Januzzi, Maria Aparecida Soares bem e Solange Rocha, atual diretora do Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES.

Januzzi (2012, p. 06) relata que a educação de crianças com deficiência surgiu de maneira tímida, em instituições no conjunto das concretizações possíveis das idéias liberais divulgadas no Brasil no final do século XVIII e início do XIX.

A autora diz ainda que o liberalismo, nesse período lutava pela abolição de algumas instituições coloniais, criticando o dogmatismo e o poder autocrático, se opôs à interferência do Estado na economia, garantindo a continuidade dos benefícios da elite. Na educação essa elite concretizou suas aspirações que em parte correspondiam à das camadas médias, escassas, mas que ocupariam os parques postos de burocracia (JANUZZI, 2012, p. 06).

Nesse contexto, a educação primária, fundamental ao povo, foi discutida na Assembleia Constituinte, mas foi relegada ao esquecimento. Sendo assim, somente 2% da população era escolarizada. E acompanhando esse desenvolvimento

¹⁷ Disponível em: <<http://ead.hemocentro.fmrp.usp.br/joomla/index.php/noticias/adotemepauta/memoria-e-ciencia>>. Acesso em: 20 set. 2011.

mediocre da educação primária, a educação das crianças com deficiência encontrou no país pouca manifestação. Pouquíssimas foram às instituições que surgiram e nulo foram os escritos sobre sua educação (JANUZZI, 2012, p. 07).

Em relação à educação das crianças surdas, foi somente em 1835 que o Deputado Cornélio França apresentou um projeto propondo a criação do cargo de professor de primeiras letras para o ensino de surdos-mudos, tanto no Rio de Janeiro quanto nas províncias. Entretanto somente após vinte anos dá-se início ao atendimento.

Soares (2005) em seu livro - *A educação de surdos no Brasil*, nos relata que a História da Educação de Surdos começa com a chegada do professor surdo E.¹⁸ Huet em 1855. Ele foi aluno do Instituto Nacional de Paris e, veio ao Brasil a convite do Imperador D. Pedro II fundar no Rio de Janeiro a primeira escola brasileira de surdos – o Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM), atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

O interesse do imperador D. Pedro II na educação de surdos viria do fato de ser a princesa Isabel mãe de um filho surdo e casada com o Conde D'Eu, parcialmente surdo (REIS, 1992).

Huet iniciou seu trabalho em uma sala improvisada nas dependências do colégio de Vassimon, no modelo privado, com um menino de 10 anos e uma menina de 12 anos.

Em abril de 1856 Huet solicitou ajuda financeira ao imperador D. Pedro II argumentando que raramente um estabelecimento daquela natureza poderia caminhar sozinho e que na Europa instituições iguais necessitavam da caridade de particulares, na oportunidade solicitou ainda outro lugar para o funcionamento do Instituto, pois era obrigado a submeterem-se às regras do Colégio Vassimon, não podendo aumentar o tempo de aula, além das inadequadas instalações do colégio (ROCHA, 2008, p.30).

Por determinação do imperador Huet teve seu trabalho supervisionado pelo Marquês de Abrantes que também era responsável por organizar uma comissão formada de juristas, ministros, sacerdotes e ministros que fundaram a instituição.

¹⁸ Há controvérsias sobre o primeiro nome de Huet, alguns autores utilizam (H) Ernest, outros Edward e ainda Edouard. Todos os documentos por ele assinados e que constam no acervo do INES não revelam seu primeiro nome.

Para a manutenção do INES foi liberada uma verba aprovada pela lei n. 939 de 26 de setembro de 1857 e conjuntamente, a pensão à dez alunos que deveriam ser indicados pelo imperador. O prédio onde funcionava o instituto era pago pelos conventos do Carmo e de São Bento.

O trabalho de Huet, em 1858, passa a ser supervisionado pelo marquês de Olinda que incumbiu o embaixador do Brasil em Paris de contratar um brasileiro para se especializar no ensino dos surdos.

Rocha (2008) relata que em dezembro de 1861 Huet negociou sua saída mediante uma indenização pelo patrimônio material do instituto e, também, o recebimento de uma pensão anual como reconhecimento por ter sido o fundador da primeira escola para surdos no Brasil.

Em julho de 1862 chega ao Brasil o doutor Manuel de Magalhães Couto, habilitado pelo Instituto de Paris, passou a dirigir o INES em agosto do mesmo ano.

No ano de 1867, foi promulgado o decreto n. 4046 de 19 de dezembro de 1867 dando regulamento provisório do Instituto definindo como quadro de funcionários, um diretor, um professor, uma professora, um capelão, um inspetor de alunos, uma inspetora de alunas, um roupeiro, uma enfermeira, uma despenseira, uma criada, um cozinheiro e quatro serventes (ROCHA, 2008, p. 35).

As disciplinas adotadas para o ensino no Instituto foram Leitura Escrita, Doutrina Cristã, Aritmética, Geografia com ênfase no Brasil, Geometria Elementar, Desenho Linear, Elementos de História, Português, Francês e Contabilidade.

Em 1868, buscando notícias do trabalho desenvolvido pelo Instituto e não conseguindo, o ministro do Império da época, Fernando Torres, designou ao Dr. Tobias Rabello Leite, chefe da seção da Secretaria do Estado, que fizesse um relatório sobre as condições do Instituto.

Rocha (2008, p. 35) diz que o resultado foi à constatação de que não havia ensino e sim uma casa que servia de asilo aos surdos. Essa confirmação exonerou o diretor do Instituto da época Dr. Manoel Magalhães e em seu lugar assumiu interinamente Dr. Tobias Leite até 1872 quando foi nomeado diretor efetivo permanecendo na função até sua morte.

Segundo Januzzi (2012), apesar do INES ter sido intermediado por personagens importantes da época, o atendimento era precário e, isso é

comprovado com os dados estatísticos do período - em 1874 o instituto atendia somente 17 surdos de uma população que em 1872 era de 11.595 surdos.

Em 1883, após três anos do Congresso de Milão¹⁹, aqui no Brasil foi realizado o I Congresso de Instrução Pública que tratou da educação dos surdos em suas atas e pareceres. Durante um longo período, o atendimento do INES priorizou a educação oralista por acreditar que era inútil tentar ensinar os surdos a escrever, já que o analfabetismo era condição da maioria da população brasileira. Por isso, a fala era o único modo pelo qual os surdos poderiam integrar-se na sociedade e no mercado de trabalho.

Portanto os surdos eram educados por linguagem escrita, articulada, falada, datilologia e sinais. A disciplina Linguagem Articulada estaria voltada apenas para os que apresentassem aptidões a desenvolver a linguagem oral. Assim se deu o primeiro contato com a Língua de Sinais Francesa trazida por Huet e a língua dos sinais utilizada pelos alunos. Vale ressaltar que naquele tempo, o trabalho de oralização era feito pelos próprios professores, pois não havia especialistas.

Apesar de o Instituto ter em seu quadro alunas isso não era comum no século XIX. A mentalidade da sociedade da época era a de que “as meninas deveriam ser instruídas em casa, aprendendo atividades da rotina doméstica como cozinhar e bordar. Aquelas que já se encontravam no Instituto permaneceriam até o primeiro mês-tru, quando então seriam enviadas de volta para casa ou para um abrigo” (ROCHA, 2008, p. 46).

Como dito anteriormente o INES durante muito tempo funcionou mais como um asilo, onde só eram aceitos os surdos do sexo masculino, do que uma instituição educacional. Eles chegavam de todos os pontos do país e muitos eram abandonados pelas famílias.

Em 1896 com a morte de Tobias Leite quem assume a direção do Instituto é Dr. João Paulo de Carvalho que é exonerado em 1903 passando a direção ao Dr. João Brasil Silvado que dirigiu o Instituto por quatro anos. Em 1906 criou a revista do Instituto de Surdos-Mudos cuja produção foi somente três edições e assinou alguns artigos em defesa da educação de meninas surdas (ROCHA, 2008).

¹⁹ Congresso realizado no ano de 1880, em Milão na Itália, no qual, após votação, ficou decidido que o método oral era o melhor a ser trabalhado com os surdos, ou seja, o método oral foi considerado superior ao dos sinais.

Em 1911, acompanhando, ainda que com algum atraso, as diretrizes internacionais de educação de surdos tanto o INES, quanto as demais escolas de surdos do Brasil adotaram o método oral puro que não admitia o uso da língua de sinais.

O predomínio do oralismo no país foi marcante, atingindo escolas, centros de reabilitação e clínicas; raras eram as instituições que permitiam o uso da língua de sinais. Assim, a formação de profissionais, no Brasil, sofreu predominantemente a influência da abordagem oralista, o que impossibilitou a aceitação da língua de sinais e de uma concepção de surdez separada da concepção de deficiência nos ambientes clínicos e escolares e, conseqüentemente, na família.

Com a morte do Dr. João Silvado em 1911 quem assume a direção do INES é o Dr. Custódio Ferreira Martins que geriu o Instituto por vinte três anos. E o grande marco de sua gestão foi a obra de ampliação das dependências do Instituto. Em janeiro de 1925 um decreto é assinado criando o Departamento Nacional de Ensino, Decreto 16.782, o INES e o Instituto Benjamin Constant passaram à classe de estabelecimentos profissionalizante, onde passam a funcionar as oficinas de sapataria e de encadernação.

Desde o final do século XIX, mas, sobretudo no século XX, diversas ordens católicas (calvariana, salesiana, franciscanas, entre outras) fundaram em diversas cidades brasileiras escolas especiais para a educação de crianças surdas. Ao término da década de 20 é fundada a segunda escola para surdos do Brasil - o Instituto Santa Terezinha no Estado de São Paulo para atender meninas surdas.

Posteriormente surgem também as escolas Épheta (Curitiba-PR), Concórdia (Porto Alegre - RS), o Instituto Londrinense (Londrina-PR), Instituto Nossa Senhora de Lourdes (Rio de Janeiro-RJ), O Instituto Filippo Smaldone (Belém-PA), o Centro de Audição e Linguagem Ludovico Pavoni-CEAL/LP em Brasília, a Escola de Surdos de Vitória.

Na década de 30 o presidente Getúlio Vargas nomeia o médico Armando Paiva Lacerda como diretor do INES e este elaborou um plano de atendimento diferenciado, esse novo plano de ensino ficou conhecido como a *Pedagogia Emendativa do Surdo-Mudo*. O ensino diferenciado era dividido e : Linguagem

Escrita, Linguagem Oral (Leitura Labial) a Linguagem Oral/Auditiva para aqueles que tinham resíduo auditivo.

Concluía os estudos aqueles surdos que dominavam uma profissão das muitas oferecidas nas oficinas do Instituto: encadernação, sapataria, alfaiataria, modelagem e marcenaria (ROCHA, 2008, p. 70).

Em 1942 foi publicada a revista do DASP (Departamento Administrativo do Serviço Público) onde pela primeira vez são abordados aspectos históricos do Instituto até aquela data. Um marco na história do INES.

Outro fato importante e marcante na história da educação de surdos no Brasil é a edição da cartilha *Vamos Falar* produzida por dois professores do Instituto: Léa Paiva Borges e Jorge Mário Barreto.

Com a saída de Armando Lacerda da direção do Instituto que assume é Antônio Carlos Mello Barreto, porém seu cargo como diretor durou pouco uma vez que não tinha a simpatia dos alunos que lamentavam a saída do diretor anterior.

A malquerença ao atual diretor Mello Barreto era tanta que os alunos organizaram uma rebelião o que ocasionou a exoneração do mesmo.

Em 1951 a professora Ana Rímoli de Faria Dória torna-se a primeira mulher a dirigir o INES, proibiu oficialmente a língua de sinais na sala de aula. Apesar da proibição os alunos do Instituto continuaram utilizando a língua de sinais às escondidas, em seus dormitórios, nos banheiros, pátios e corredores da escola, longe dos olhares dos professores. Mas, é evidente que esse tipo de constrangimento gera prejuízos irreparáveis para uma língua e uma cultura.

Foi durante a gestão de Ana Rímoli, que uma série de iniciativas relativas à educação de surdos foram realizadas em âmbito nacional. Destacam-se entre outras ações, a criação do Curso Normal de Formação de Professores para o surdo, primeiro da América Latina, ainda na campanha de alfabetização do surdo brasileiro e, também, a produção de inúmeras publicações.

Com a criação do Curso de Formação para professores na área da surdez, o INES investe na capacitação de recursos humanos, com a finalidade não só de capacitar, como de gerar agentes multiplicadores nesta área, uma vez que o curso, atualmente chamado de Curso de Estudos Adicionais, recebe professores de todo o

país que, ao retornarem às origens, disseminam os conhecimentos adquiridos no curso.

Após a saída de Ana Rímoli do cargo de diretora em 1961, o Instituto teve muito outros diretores como: Rodolpho Rolão, Pedro Eziel Cylleno, Euclides Alberto Braga, Murillo Campello, Hilda Maria de Araújo, Marino Gomes Ferreira, Heleton Saraiva O’reilly, Fernando Bossi Rosa, Francisco José Almeida pouco ambientados com as questões da educação de surdos e mesmo com o INES, talvez por esse motivo não encontramos escritos que relatam sobre a época em que dirigiram o Instituto. De 2007 à 2011 quem esteve a frente do INES como diretor geral foi Marcelo Ferreira. Atualmente o INES é dirigido por Solange Rocha²⁰.

Em relação às publicações da época temos uma que marca a história da educação de surdos no país, pois é a primeira publicação de uma pesquisa sobre a língua de sinais falada pela comunidade surda brasileira. É por volta de 1969 que o Padre Eugênio Oates, um missionário americano vindo ao Brasil para ajudar os desvalidos, registra pela primeira vez os sinais utilizados pelos surdos. Ele publicou o primeiro dicionário de correspondência entre palavras da língua portuguesa e os gestos - *Linguagem das mãos*. Este trabalho consistiu em catalogar e tornar homogênea a comunicação gestual dos surdos de diferentes regiões brasileiras.

Todavia, apesar do trabalho realizado o próprio padre não acreditava ser uma língua aquilo que ele chamava de gestos/mímica. Ele relata no próprio livro que:

A linguagem de gestos, de mímica, é basicamente, uma linguagem natural e universal. É o primeiro idioma que aprendemos nos braços de nossa mãe. Durante toda vida usamos as mãos fazendo gestos e sinais para expressar nossas idéias com mais ênfase e clareza e tal hábito é tão natural como chorar ou rir (OATES, 1990, p.11).

Em meados da década de 70 surge a Comunicação Total²¹ como uma nova filosofia pedagógica que visava superar o oralismo, pois defendia o uso de qualquer recurso linguístico que facilite a comunicação e a expressão da pessoa surda. Diante da inexistência de material pedagógico para implementar a comunicação total

²⁰ Autora do Livro - O INES e a educação de Surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de educação de surdos em seu percurso de 150 anos.

²¹ É o uso concomitante da fala e dos sinais (GUARINELLO, 2007).

nas escolas, a Escola Especial Concórdia, atual ULBRA, produziu o livro denominado de *Linguagem de sinais do Brasil* que se tornou uma espécie de manual para se trabalhar com os sujeitos surdos (SILVA, 2008, p. 7- 8).

O livro compreendeu como o início de uma reflexão linguística sobre o que naquele momento deixou de ser denominados mímicas, gestos, linguagem das mãos e passou a denominar em comparação à American Sign Language (Língua Americana de Sinais), a linguagem de sinais do Brasil.

Em meados dos anos 80, Lenita de Oliveira Viana é indicada para a direção do INES e mudanças positivas ocorreram nesse período, talvez a maior delas e a mais importante foi a promoção dos primeiros cursos de língua de sinais no Instituto, ministrado por professores surdos: Fernando Valverde e Lúcia Severo.

Nesse mesmo período, com bases nas pesquisas da Linguista Lucinda Ferreira Brito começaram as pesquisas sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e, são iniciadas as discussões acerca do Bilinguismo²² no Brasil (GUARINELLO, 2007).

A partir dessas discussões e motivados pela mobilização de comunidades surdas do mundo inteiro, grupos brasileiros passaram a reivindicar a garantia de sua comunicação e o direito de acesso aos conhecimentos pela língua de sinais.

Hoje, já encontramos algumas escolas aqui no Brasil que, mesmo ainda sem uma proposta bilíngue, têm se tornado fator de integração da cultura surda brasileira porque as crianças, jovens e adultos se comunicam em Libras, e muitos professores destas escolas já sabem ou estão aprendendo esta língua com instrutores surdos.

Assim como também encontramos nas cidades ou estados que não possuem associação de surdos, escolas que trabalham ainda somente com uma metodologia oralista, o que acarreta problemas para o surdo tanto de interação social quanto de desenvolvimento educacional.

Não se pode negar que avanços vêm ocorrendo, mas não na velocidade e qualidade desejada, a comunidade surda brasileira ainda tem uma árdua luta pela frente em busca de mudanças em sua educação.

²² É a abordagem que propõe que o surdo seja exposto à língua da comunidade majoritária, porém sem usar ambas as línguas concomitantemente.

1.3 Educação de Surdos na cidade de Manaus

No Amazonas não encontramos escritos especificamente sobre a educação oferecida aos surdos, para tal buscamos pesquisas realizadas recentemente sobre a educação de pessoas com deficiência que também contemplam a educação do sujeito surdo que como vimos anteriormente era tratado muitas vezes como um deficiente intelectual.

O que se sabe ao certo é que a Igreja Católica durante muito tempo esteve ligada a educação de surdos e no Amazonas ela também esteve presente. Em 1946 vem ao Brasil o Padre Eugênio Oates, pertencente à Congregação Redentorista, prestar serviços aos mais necessitados entre eles os surdos. Começou seu trabalho aqui na Amazônia (Amazonas e Pará) onde passou a se interessar muito pelos problemas dos surdos e passou a estudar o meio de comunicação natural que existia entre eles.

Oliveira (2007) relata que o atendimento aos portadores de necessidades especiais no Estado do Amazonas teve seu principio por intermédio da iniciativa privada com a implantação do Instituto Montessoriano Álvaro Maia. O Instituto foi criado pelo Desembargador André Vidal de Araújo²³ inspirado na pedagoga Maria Montessori.

Foi lá que ele começou o seu grande trabalho de educação em moldes concretistas - mandou construir no jardim que havia nas proximidades do Instituto, um relevo terrestre com lagos, montanha, rios, para o ensino de geografia, principalmente para as crianças surdas. Com o auxílio do governo estadual, pagava os professores e lhes propiciava cursos de especialização em educação de surdos, fora do Estado.

Suas filhas, Rita Araújo e Tereza Araújo, lecionaram no Instituto. Rita Araújo especializou-se em trabalho com surdos e fez estágio com padre redentorista Eugênio Oates, que na época era o especialista no assunto. Tereza Araújo especializou-se em Braille²⁴.

²³ A história de André Vidal e o seu trabalho com os marginalizados, entre estes os surdos foi retirado do sites: <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/2609897> e http://www.bv.am.gov.br/portal/conteudo/serie_memoria/51_Andre.php. Acesso em: 20 set. 2011.

²⁴ Braille é um sistema de leitura com o tato para cegos, inventado pelo francês Louis Braille no ano de 1827 em Paris.

Todo o trabalho do Instituto era mantido com a contribuição mensal através de um carnê de comerciantes como J. G. Araújo, J. Rufino, J. S. Amorim, a ajuda de comerciantes do Mercado Municipal Adolfo Lisboa, que lhes dava alimentos e outros gêneros alimentícios, membros ilustres da sociedade e com a ajuda do Governo do Estado.

Na década de 70, por iniciativa da Secretaria Estadual de Educação /SEDUC junto ao Ministério da Educação/ MEC, os primeiros professores da rede estadual foram especializados por cursos oferecidos no Estado do Rio de Janeiro e por volta de 1972 o atendimento educacional aos alunos com deficiência visual, auditiva e mental passa a ser oferecido em Classes Especiais implantadas em escolas comuns da capital do Estado do Amazonas (OLIVEIRA, 2007, p. 37).

A autora diz ainda que com a implantação das três classes especiais significou o marco inicial na escolarização daqueles que estavam à margem da sociedade e da escola.

Por iniciativa de um grupo de pais, em 04 de maio de 1973 é fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Manaus/APAE, para o atendimento de pessoas com deficiência.

Em 1975 a SEDUC percebendo a necessidade da sistematização do atendimento aos alunos com deficiência, implantou um setor responsável pela Educação Especial denominado de Coordenação de Programa de Assistência ao Educando Especial, com todo seu pessoal especializado para atender as diferentes deficiências (OLIVEIRA, 2007, p.38).

O convênio firmado entre a SEDUC e o Centro Nacional de Educação Especial/CENESP/MEC, possibilitou o trabalho dos especialistas como agentes multiplicadores na capital bem como em alguns municípios do interior do Amazonas.

Nesse período também é criado o Centro de Triagem e Diagnóstico Educacional (CETRIDE), no município de Manaus, constituindo-se as primeiras equipes técnicas com multiprofissionais - médico, psicólogos, pedagogos professores - que realizavam avaliações clínico-psicopedagógica dos alunos com deficiência matriculados nas escolas estaduais, sendo encaminhados para as escolas especializadas ou para as classes especiais implantadas nas escolas da rede regular de ensino do município de Manaus (MARQUES, 2010).

O CETRIDE, além de realizar diagnósticos clínicos e orientar pais, passou também a realizar as primeiras formações para professores e pedagogos sobre as especificidades educacionais das diferentes deficiências (MARQUES, 2010).

A SEDUC, percebendo o aumento da demanda de alunos com deficiência, principalmente surdos e cegos, criou pelo decreto n. 6331, de 13 de maio de 1982 as Escolas Especiais: Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos para o atendimento de surdos, a Escola Estadual Joana Rodrigues Vieira para o atendimento de cegos e visão subnormal e ainda a Escola Estadual Diofanto Vieira Monteiro para o atendimento de deficientes intelectuais.

A Escola Augusto Carneiro²⁵ foi primeira escola específica para surdos fundada em 13 de maio de 1982 no Estado do Amazonas. No início, a escola residiu a Rua 7 de setembro, número 1801. Em março de 1983 se instalou na escola Aristóteles Comtes de Alencar localizada na Avenida Beira Rio de número 500, no bairro Coroado III, até agosto de 1984. Em seguida transferiu-se para a Rua Miranda Leão ficando lá até 1988. O endereço mudou ainda para Tapajós sem número, e em novembro de 2002 para Joaquim Nabuco de número 2274, no bairro Praça 14 de Janeiro. A instituição teve como primeira diretora a professora Terezinha da Silva Barroso que ficou no cargo até agosto de 1984, sendo substituída por Aparecida Bezerra Viana que atuou até junho de 1985. Já no mesmo ano a professora Haydée dos Santos Carneiro tomou posse do cargo e atua desde então na escola.

Quanto ao nome da escola, foi uma homenagem ao professor Augusto Carneiro dos Santos que exerceu sua profissão como docente em escolas públicas e particulares em cidades como: Paricatuba, Codajás, Terra Caída, Janauacá, São José do Amajari e Xiborema. Em 1922 foi transferido para Manaus onde exerceu o magistério: no Regimento da Polícia Militar, na escola Preparatória Normal, no Colégio Dom Bosco e na Escola Rui Barbosa. Era formado em Ciências e Letras. Lecionava Geografia, História do Brasil e Civilização. Augusto Carneiro nasceu em Portugal no dia 25 de janeiro e morreu, aos 79 anos, no Amazonas.

A escola iniciou seus trabalhos com apenas 50 alunos matriculados, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno. Atendendo apenas pessoas

²⁵ Os dados referentes a Escola Augusto Carneiro foram retirados da dissertação de mestrado de COLOMBO, M. (2012) intitulada: O processo comunicativo no ensino-aprendizado de crianças surdas: o caso da Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos.

surdas na educação infantil (1º e 2º período) na pré-escola, na alfabetização (3º período) e o ensino fundamental (1º ao 6º ano). Hodierno a instituição atende aproximadamente 200 alunos, matriculados nos turnos matutino e vespertino, o turno noturno já não funciona mais.

No ano de 1983, um grupo de pais de crianças surdas, encaminha uma carta à Madre Ângela Casciara, na Itália, solicitando que as Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações, que já realizavam um trabalho educacional com surdos do Estado do Pará, iniciassem um trabalho parecido com crianças e jovens surdos aqui no Amazonas.

Então, duas freiras italianas viajaram a Manaus, para conhecerem a realidade local. Chegaram em janeiro de 1984 e, com o apoio da Arquidiocese, se instalaram em uma casa no bairro Parque Dez de Novembro. Depois, alugaram ainda um prédio dos padres capuchinhos no centro da cidade. E, no dia 04 de junho, do referido ano, a ex-aluna do Desembargador André Vidal de Araújo, na época secretária de Educação Freida Bittencourt, inaugurou oficialmente o Instituto Filippo Smaldone, ampliando o atendimento aos surdos na cidade de Manaus.

O Instituto Filippo Smaldone atua na cidade de Manaus há 29 anos e vem realizando um trabalho interdisciplinar entre os profissionais para alcançar êxito e efetividade com seus usuários, atendendo questões da Assistência Social, Educação e de Saúde.

No mesmo período de criação do Instituto Filippo Smaldone, é fundada, no interior do Estado, pela Diocese de Parintins a Escola de Áudio Comunicação Padre Paulo Manna. Inicialmente a Escola Padre Paulo atendia somente pessoas com deficiência auditiva/surdos. Ao longo dos anos, a instituição ampliou seu âmbito de atuação e admitiu pessoas com outras deficiências bem como pessoas com dificuldades de aprendizagem ou com problemas de linguagem.

A Escola de Áudio Comunicação Padre Paulo Manna oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental, de 1ª. a 4ª série, merenda escolar, laborterapia (artesanato), informática, educação física (natação e outras modalidades esportivas), e também o estudo de Libras, a língua materna dos surdos, para os alunos e também suas famílias para que facilite o trabalho escola/família.

No entanto, não foi somente a Igreja Católica que contribuiu na educação de surdos no Estado do Amazonas. A Igreja Tabernáculo Batista²⁶ iniciou o Ministério de Surdos também no começo da década de 80 quando os missionários John Peterson e Donald Cabbage estiveram em Manaus realizando o primeiro curso de Língua de Sinais. Ambos perceberam as dificuldades que os surdos tinham, principalmente educacional, o que conseqüentemente dificultava seus trabalhos de evangelização, pois além de serem analfabetos, os surdos não dominavam a língua de sinais/mímica, não tinham, portanto, um canal de comunicação para uma boa interação com o grupo de evangelizadores.

Na tentativa de alcançar êxito no trabalho desenvolvido com os surdos, a Igreja Tabernáculo chega à decisão de encaminhar a irmã Wera Meneses, aos Estados Unidos para estudar onde havia formação específica na área da surdez – na Liberty University. Depois de formada e já com o Mestrado na área da surdez, ela retorna ao Brasil em 1988 e em 1989 cria uma Classe Especial no Centro Educacional Batista das Américas (CEBAM), onde atendiam surdos das quatro primeiras séries do ensino fundamental. Só que o valor pago mensalmente ao CEBAM era muito alto para algumas famílias o que ocasionou o fechamento da sala.

Mas para dar continuidade ao trabalho com os surdos a Professora Raymunda Neves, também membro da ITB, teve a idéia de matricular todos os alunos surdos na Escola Estadual Getúlio Vargas, onde cursaram o Supletivo da 5ª a 8ª série (atual 6º ao 9º ano), os mesmos contavam com o apoio de um intérprete, a princípio pago pelos pais dos próprios alunos, para a realização das provas. Como era supletivo iam a escola somente fazer provas e o reforço escolar era dado nas dependências da ITB.

Em 1994 com a proclamação da Declaração de Salamanca que parte do pressuposto que a escola regular, com orientação para a educação inclusiva, é o meio mais eficaz no combate às atitudes discriminatórias, os surdos passaram a ser atendidos na escola juntamente com os demais alunos não surdos e agora com intérprete contratado pela própria SEDUC. A professora intérprete contratada foi

²⁶ A história sobre o trabalho da Igreja Tabernáculo foi retirado dos apontamentos de estudos da Professora Darcy Chagas, professora e intérprete de surdos. Atualmente também Assessora Pedagógica da Gerência Municipal de Educação Especial.

Darcy Chagas que auxiliava, anteriormente, os surdos na ITB junto com as professoras Wera Meneses e Raymunda Neves.

A Secretaria Municipal de Educação/SEMED só iniciou o atendimento a alunos com deficiência na década de 90. Foi a partir de 1991 que identificamos o atendimento de alunos da Educação Especial matriculados em escolas da SEMED aproximadamente 246 alunos²⁷, estes eram atendidos nas Classes Especiais e/ou em Salas de Recursos.

No ano de 1997 foi criado o Serviço de Avaliação Diagnóstica da Educação Especial do Município (SADEM) composto por uma equipe multidisciplinar composta de 08 (oito) profissionais que realizavam a avaliação diagnóstica dos alunos da rede municipal de ensino (MATOS, 2008).

Em 1998 é criada a Escola Municipal de Educação Especial Dr. José Salomão Schwartzman para atender alunos com deficiência mental, mas acabou atendendo todas as deficiências.

Para a inclusão do surdo foi publicada em 04 de setembro de 2000 no Diário Oficial do município a lei n. 558 de 01/09/2000 que estrutura e define a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como disciplina, no currículo escolar da rede municipal de ensino e para a implementação desta faz-se necessário à participação da SEMED (Art. 1º e 2º da lei). Diz ainda que caberá a SEMED adotar medidas quanto ao treinamento de professores para o ensino de Libras, como também sua inclusão no currículo escolar, no menor espaço de tempo.

Apesar da lei, poucos foram os avanços nessa área, tanto é que ainda hoje os professores encontram dificuldades para atender os alunos matriculados no ensino regular e, somente recentemente com os cursos de formação implementados desde 2008 é que se ouve falar em incluir no currículo escolar o ensino de Libras.

Pela Secretaria Estadual de Educação/SEDUC, em 2003 foi criado, em parceria com a SEESP/MEC, o Centro de Atendimento Educacional Especial Mayara Abdel Aziz, que abrigou o Centro de Apoio Pedagógico ao Aluno Deficiente Visual e o Centro de Apoio ao Aluno Surdo (CAS), destinado ao atendimento educacional complementar dos alunos com deficiência; orientação e capacitação dos professores da rede estadual, no atendimento das classes comuns das escolas

²⁷ Disponível em: <<http://semed.manaus.am.gov.br/nossa-historia>>. Acesso em 28 ago. 2011.

com alunos deficientes; além de produção de materiais didáticos pedagógicos para professores e alunos²⁸.

Em 2004, devido ao aumento de procura de matrículas para os alunos com deficiência a SEMED cria a Escola Municipal de Educação Especial Emerson Ferreira Prestes. Buscando formar sujeitos fluentes em Libras, a Universidade Federal do Amazonas/UFAM em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina/ UFSC, em 2006 oferece um curso de Licenciatura em Libras, contando com 34 surdos matriculados.

Concomitantemente, a Faculdade Martha Falcão/ FMF dá início ao desafio da Inclusão de alunos surdos no Curso de Pedagogia, são aprovados em seu vestibular 15 alunos surdos.

No ano de 2007, pela lei municipal n. 1.102 é criado o Complexo Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo. O Complexo de Educação Especial (CMEE) surge como uma proposta inovadora que tem como base um novo olhar sobre a inclusão das pessoas com deficiência matriculadas na rede municipal de educação. Ele conta com um Núcleo de Formação e Monitoramento para atuar no assessoramento às escolas inclusive promoção e realização de cursos específicos para os professores da rede e implementação e acompanhamento às escolas que atendem surdos incluídos.

1.4 Caminhos trilhados na educação de surdos

A educação de surdos sempre foi tido como um assunto inquietante, principalmente pelas dificuldades que impõe e por suas limitações. As propostas educacionais direcionadas para o sujeito surdo têm como objetivo proporcionar o desenvolvimento pleno de suas capacidades; contudo, não é isso que se observa na prática.

Diferentes práticas pedagógicas envolvendo os sujeitos surdos apresentam uma série de limitações, e esses sujeitos, ao final da escolarização básica, não são

²⁸ MARQUES, M.P.S.D. (2010)

capazes de ler e escrever satisfatoriamente ou ter um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos.

Esses problemas têm sido abordados por uma série de autores que, preocupados com a realidade escolar do surdo no Brasil, procuram identificar tais problemas e apontar caminhos possíveis para a prática pedagógica. Nesse sentido, parece oportuno refletir sobre alguns aspectos da educação de surdos ao longo da história, procurando compreender seus desdobramentos e influências sobre a educação na atualidade.

1.4.1 Oralismo: uma imposição ouvintista

O oralismo, de acordo com Skliar (2005, p.113), representa fielmente a organização metodológica-constitucional das idéias do modelo clínico-terapêutico e este modelo direciona toda a atenção à correção de defeitos da fala. Em outras palavras, a abordagem oralista busca transformar o surdo em algo que ele não é, e não pode vir a ser: - um ouvinte.

Moura (2000a) enfatiza dizendo que:

Nesta perspectiva, vejo que todas estas tentativas de oralização do Surdo caminharam numa busca incessante de uma transformação do Surdo num ouvinte que ele jamais poderia vir a ser. Como ele não poderia vir a ser, nem se comportar, nem aprender da mesma forma que o ouvinte, as abordagens oralistas não conduziram ao resultado desejado: desenvolvimento e integração do Surdo na comunidade ouvinte (p. 55).

Desse modo compreendemos que na abordagem educacional oralista, o interesse primordial é a aprendizagem da língua na modalidade oral, tendo o ouvinte como modelo, entendendo que esta é a via de acesso à integração do surdo na sociedade (SÁ, 1999, p. 79).

Skliar (2005, p. 15) ressalta ainda que, "o oralismo nada mais é do que a forma institucionalizada do ouvintismo, ou seja, as representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo é obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse um ouvinte".

O oralismo, ainda hoje, apresenta resquícios de sua ideologia e fundamenta-se na recuperação da pessoa surda, chamada de deficiente auditivo (QUADROS, 1997, p. 21). A esse respeito Sá (1999) destaca ainda que:

[...] a proposta oralista tem o propósito terapêutico de tratar e reduzir os déficits do surdo, e que ela assume uma concepção do surdo como um paciente com deficiência auditiva que não ouve, mas que pode fazer leitura orofacial; que não tem acesso natural a modelos acústicos para realizar a articulação vocal, mas que deve recorrer apenas à fala (p. 80).

Portanto o oralismo pretende que seja desenvolvida pelo surdo a linguagem oral, limitando a esta o meio de comunicação da pessoa surda. Dessa forma, os defensores do oralismo consideram a língua de sinais um obstáculo para a aquisição da língua oral.

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 na 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 orofacial, a criança deve chegar à compreensão da fala dos ouvintes e por último começar a oralizar (GOLDFELD, 1997, p. 32).

Considerando que a sociedade é feita pelos ouvintes e para os ouvintes, a abordagem oralista entende que o surdo precisa envidar esforços para vencer as dificuldades que certamente terá para assemelhar-se ao ouvinte, e que a integração só pode acontecer caso o surdo aprenda a falar, a ler e escrever como a maioria (SÁ, 1999, p. 81).

A oralização pressupõe que quanto mais oralizado for o surdo, mais estará próximo de integrar-se à sociedade, que na sua maioria é composta por ouvintes. É claro que esse pressuposto tem a sua lógica e suas contribuições; porém essa filosofia esquece-se de que as pessoas surdas, para atenderem à necessidade de comunicação, desenvolvem, de maneira natural, uma linguagem gestual, a qual é desrespeitada pelo oralismo, levando essas pessoas a uma perda de identidade linguística e, conseqüentemente, social, uma vez que entende que os que não

ouvem são deficientes e que a língua de sinais serve aos fracassados que não conseguiram adquirir a linguagem oral.

A abordagem oralista se coloca radicalmente contra o uso da Língua de Sinais ou de qualquer código gestual pelo entendimento de que, sendo a dimensão gestual-visual a mais cômoda para o surdo, esse não irá despende esforços necessários para a aprendizagem de uma língua na modalidade oral. (SÁ, 1999, p. 82).

De acordo com Skliar (2003), para agravar mais a situação dos Surdos, em muitos contextos a língua de sinais foi proibida por profissionais ouvintes, com a justificativa de que atrapalharia os processos de oralização. Segundo eles, a maioria dos Surdos que tinham contato com essa língua rebelava-se contra os processos terapêuticos e de medicalização, preferindo comunicar-se por meio dela, prejudicando sua inclusão social.

Nesta visão, os médicos, terapeutas, educadores e a própria sociedade, acreditava que os gestos não apresentavam o mesmo *status* de uma língua falada e, portanto, não poderiam atingir a supremacia da língua oral.

Portanto, nessa proposta educacional, a língua de sinais não é aceita nem valorizada como meio viável para a instrução das crianças surdas e, conseqüentemente é inadequada no que concerne o desenvolvimento linguístico e cognitivo da mesma (GOLDFELD, 1997).

Goldfeld ainda argumenta que "o oralismo, ao considerar a oralização sua meta principal e ao não valorizar realmente o diálogo espontâneo e contextualizado, na única língua em que é possível para a criança surda, a língua de sinais, provoca diversos danos ao desenvolvimento linguístico e cognitivo desta criança" (1997, p.159).

Esse entendimento demonstra que uma postura educacional oralista no campo da surdez acaba por privar o surdo de adquirir um sistema linguístico de forma natural, o que causa danos em seu desenvolvimento intelectual e social, causando enormes defasagens educacionais.

Ratificando essa ideia de que a educação oralista reduz as possibilidades de integração escolar da pessoa surda, Góes (1999) diz que:

O oralismo nas suas diversas configurações passou a ser amplamente criticado pelo fracasso em oferecer condições efetivas para a educação e o desenvolvimento do surdo. Entre muitas críticas aponta-se o fato de que embora pretenda propiciar a aquisição da linguagem oral como forma de integração, esse trabalho educacional acentua, ao invés de eliminar a desigualdade entre os surdos e ouvintes quanto às oportunidades de desenvolvimento. Dificulta ganhos nas esferas linguísticas e cognitivas por exigir da pessoa surda a incorporação da linguagem exclusivamente numa modalidade à qual esta não pode ter acesso natural. E, na tentativa de impor o meio oral, interditando formas de comunicação gestual-visual, reduz as possibilidades de trocas sociais, somando, assim, obstáculos à integração pretendida (p. 40).

É importante destacar que ainda hoje o oralismo coloca-se como sendo uma proposta de escolarização e integração social do surdo, entretanto, críticas severas são apontadas aos oralistas tanto à sua concepção de linguagem quanto às técnicas utilizadas para aquisição da fala (SILVA, 2002, p. 45).

O que assistimos foi alunos surdos tendo que aprender o que era antinatural à eles, pois foram impedidos de usar, no espaço escolar, sua língua natural.

Consequentemente, na década de 60, com os resultados insatisfatórios do oralismo, mudanças começaram a ocorrer na educação de surdos devido às primeiras pesquisas sobre a Língua de Sinais desenvolvida por Willian Stokoe que levaram à adoção de uma nova abordagem que contemplasse a ampliação dos recursos comunicativos da pessoa com surdez, que contemplasse os sinais na educação destas. Esta nova abordagem recebeu o nome de Comunicação Total.

1.4.2 Comunicação Total: o oralismo mascarado

Como vimos a Comunicação Total surge do descontentamento manifestado mundialmente com os péssimos resultados apresentados com a abordagem oralista. Desponta em meados do século XX como uma proposta que buscava soluções práticas para as dificuldades de aprendizagem do aluno surdo. A filosofia da Comunicação Total apresenta uma proposta flexível no uso de meios de comunicação oral e gestual (SILVA, 2003).

Essa filosofia tinha o objetivo de desenvolver na criança surda uma comunicação real com seus familiares e professores, construindo o seu mundo

interno. A oralização não teria prioridade na Comunicação Total, mas seria uma das áreas trabalhadas para a integração social do indivíduo surdo (LACERDA, 1998).

Um dos aspectos que mais se destaca na aplicação da filosofia da Comunicação Total é que esta favoreceu o contato com os sinais, que era proibido pelo Oralismo, propiciando aos surdos a aprendizagem da Língua de Sinais, sendo esta um apoio para a língua oral no trabalho escolar (LACERDA, 1998). Desta forma, temos novamente evidências acerca da importância da língua de sinais para aprendizagem dos alunos surdos.

Ferreira Brito (1993) afirma que, nessa corrente, é utilizada uma mistura da fala com sinais isolados retirados da Língua de Sinais, preservando a estrutura da linguagem oral.

Portanto, a corrente da Comunicação Total defende o uso de múltiplos meios de comunicação, buscando trazer para a sala de aula os sinais utilizados pelas comunidades surdas (GÓES, 1999, p. 40).

Em linha semelhante Sá (1999, p. 110) escreve que Comunicação Total visa encarar o surdo de forma natural, pela aceitação de suas características, priorizando a comunicação da pessoa surda através do uso de todo e qualquer recurso possível, seja na família, seja na escola, seja na sociedade; entende que, pelo acesso à comunicação, a pessoa surda terá maior possibilidade de adquirir conhecimentos e conquistar a cidadania.

Entretanto, essa proposta resultou na criação de diferentes métodos e sistemas de comunicação, que visavam a favorecer a aprendizagem da língua majoritária.

De acordo com Góes (1999) uma dessas modalidades é a abordagem bimodal ou bimodalismo²⁹ que propõe o ensino da língua majoritária em duas modalidades – falada ou codificada em sinais, em correspondência exata aos segmentos da fala. Isto é, a proposta implica uma só língua, que é enunciada também através do meio visual-gestual, como forma de garantir sua aprendizagem.

Sobre o bimodalismo Quadros (1997, p. 26) discorre que é um sistema artificial considerado inadequado, tendo em vista que desconsidera a língua de sinais e sua riqueza estrutural e acaba por desestruturar também o português.

²⁹ Bimodalismo também é comumente chamado de português sinalizado.

Podemos dizer então que a Comunicação Total, basicamente é caracterizada pelo conjunto de recursos comunicativos, na busca de ensinar a língua majoritária, porém que “demonstrou não ser eficiente nem mesmo para o ensino da língua portuguesa, pois as crianças surdas apresentavam defasagem tanto na leitura quanto na escrita” (QUADROS, 1997, p. 26).

Apesar de a Comunicação Total trazer novas perspectivas de desenvolvimento na escolaridade dos surdos e, embora o estabelecimento de uma comunicação mais fluente tenha sido inegável, passado o primeiro momento de euforia, foi constatado que, além de poucos avanços em aquisição de leitura e de escrita, a prática baseada na Comunicação Total era tão somente uma forma mascarada de Oralismo.

Uma das grandes críticas feitas a esta abordagem consiste no argumento que não temos a capacidade neurológica de processar duas línguas com estruturas diferentes e também que a Comunicação Total não utiliza a língua de sinais de forma plena, nem valoriza o fato de ser uma língua natural (GOLDFELD, 1997, p. 41).

Sá (1999) adverte que apesar de muitos não verem benefícios ou progresso nas mudanças trazidas por essa abordagem, acredita que a Comunicação Total trouxe mudanças significativas sim na história dos surdos, pois conseguiu alterar a tradição e enriqueceu a dimensão emocional já que possibilitou o uso de recursos outros que não só a língua na modalidade oral, além de proporcionar uma maior aceitação das diferenças de uma pessoa surda.

Coadunando dessa idéia Goldfeld (1997) e Moura (2000a) apontam que, apesar de suas limitações, essa abordagem trouxe melhorias para a situação dos Surdos, que conseguiam se comunicar pelo menos entre si, utilizando a língua de sinais. Podemos dizer, então que, apesar das críticas à Comunicação Total, foi a partir dela que emergiu a abordagem bilíngue ou Bilinguismo.

1.4.3 Bilinguismo – uma realidade possível

Esta abordagem tem como pressuposto básico que o surdo deve adquirir como língua materna a língua de sinais – considerada a língua natural dos surdos –

e, como segunda língua, a língua oficial de seu país, preferencialmente na modalidade escrita.

A abordagem bilíngue surgiu no final da década de 90, baseado em concepções sociológicas, filosóficas e políticas. Essa abordagem não privilegia uma língua, porém quer dar direito e condições ao sujeito surdo de poder utilizar duas línguas. Todavia não se trata de negar, mas sim respeitar o sujeito surdo, pois dá condições a esse de escolher a língua que quer utilizar em cada situação em que se encontrar.

O Bilinguismo leva em consideração as características dos próprios surdos, incluindo a opinião dos surdos adultos em relação ao processo educacional da criança surda (KOZLOWSKI, 2000).

A autora define o Bilinguismo como um enfoque educacional que possui como princípio de base o fato de que as crianças surdas são locutoras naturais de uma língua adaptada às suas experiências do mundo e às capacidades de expressão e compreensão: a língua de sinais.

Se a "língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais e a proposta bilíngue busca captar esse direito" (QUADROS, 1997, p. 27).

O modelo de educação bilíngue, de acordo com Lacerda (1998) contrapõe-se ao modelo Oralista porque considera o canal viso-gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E, contrapõe-se à Comunicação Total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se misture uma com a outra. Nesse modelo, o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário.

O bilinguismo é uma "proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar" (QUADROS, 1997, p. 27). Mas a educação bilíngue propõe a aquisição da língua de sinais o mais precocemente possível e a língua da comunidade majoritária (ouvinte) aprendida

como segunda língua. Defende-se a utilização das duas línguas em contextos distintos de uso e, conseqüentemente, um aumento nas possibilidades de interação social do surdo (SILVA, 2002, p. 47).

Silva (2002) afirma que nessa proposta educacional, a língua de sinais deixa de ser um empecilho e transforma-se na condição central de integração social do surdo. Primeiro pretende-se que o surdo adquira, o quanto antes, sua língua natural, possibilitando, assim, a ampliação de suas interações sociais e sua maior penetração em seu universo cultural.

Para Goldfeld (1997) o conceito mais importante que a filosofia bilíngue traz é a de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias. Nesse sentido, a principal questão do Bilinguismo é entender o sujeito surdo, participante de uma comunidade surda, sua língua, sua cultura, seus anseios, sua conduta, e não apenas os aspectos biológicos da surdez.

Coadunando o mesmo pensamento, Moura (2000a) escreve que o Bilinguismo não se refere apenas à utilização da língua de sinais, mas pressupõe respeito pela diferença, pela cultura e pela comunidade de surdos.

A abordagem bilíngue pretende que ambas as línguas: gestual (Libras) e oral (Português), sejam ensinadas e usadas diglossicamente, sem que uma interfira e/ou prejudique a outra (KOZLOWSKI, 2000).

A proposta de uma educação bilíngue para surdos envolve em primeiro lugar, o reconhecimento de que as pessoas surdas utilizam uma língua legítima e, portanto, devem ter seus direitos respeitados e assegurados (LULKIN, 2000).

A identidade e a cultura surda são essenciais no Bilinguismo, o que é transmitido à criança surda através do convívio com o adulto (KOZLOWSKI, 2000).

O enfoque educacional bilíngue envolve atitudes positivas com as pessoas surdas e a língua de sinais, e também o respeito pelas minorias linguísticas e por suas identidades.

Além de essa proposta valorizar os adultos surdos que vão responder pela exposição à língua de sinais, e possibilitar à criança surda o direito de escolha entre duas línguas. Não se trata, portanto, de negação da surdez, mas sim de respeito a uma minoria linguística.

1.5 A importância da língua de sinais na educação do surdo

As línguas de sinais são as línguas utilizadas pela grande maioria dos surdos em seu cotidiano. Sempre existiram como a forma mais natural de comunicação entre os surdos. Entretanto elas foram, durante muito tempo, desvalorizadas pelos ouvintes e confundidas com gestos naturais, pantomimas³⁰ ou simplesmente mímica, sem o status de língua e, quando comparada às línguas orais, eram consideradas um tipo de linguagem (FERNANDES, 2007, p. 58).

Vimos anteriormente que os primeiros estudos linguísticos sobre as línguas de sinais foram realizados por Willian Stokoe em 1960 e tinham a intenção de mostrar que os sinais poderiam ser vistos como mais do que simples gestos. Os estudos revelaram que as línguas de sinais apresentam organização formal nos mesmos níveis encontrados nas línguas faladas, incluindo um nível sublexical de estruturação interna do sinal (análoga ao nível fonológico das línguas orais) e um nível gramatical, que especifica os modos como os sinais devem ser combinados para formar frases (PEREIRA, 2011).

É comum que se pense que a língua de sinais é universal porém não é. Cada país possui sua língua de sinais bem como cada país possui sua língua na modalidade oral. Pereira confirma isso ao dizer que "as línguas de sinais são línguas naturais, ou seja, nasceram naturalmente nas comunidades surdas e, uma vez que não se pode falar em comunidade universal tampouco está correto falar em língua universal" (PEREIRA, 2011, p. 04).

A autora diz ainda que os estudos linguísticos demonstram que a língua de sinais faz uso de sinais manuais, de recursos não manuais e têm no espaço uma de suas características mais relevantes e que ao contrário de que muitos pensam, as línguas de sinais não são limitadas e nem empobrecidas quando comparadas as línguas orais.

Por ser uma língua estruturada, a língua de sinais desempenha um papel expressivo na vida das pessoas surdas, pois possibilita que elas se desenvolvam plenamente. Harrison (2000) afirma que essa língua fornece para a criança surda a oportunidade de ter acesso à aquisição de linguagem e de conhecimento de mundo

³⁰ A pantomima consiste em usar o corpo e os gestos para se expressar. (PEREIRA, 2011, p.03)

e de si mesma. A LIBRAS deve fazer parte da vida da criança surda, logo nos três primeiros anos de idade, para que o aprendizado desta língua seja tão natural quanto o de uma língua oral para a criança ouvinte.

Pereira relata ainda que crianças e jovens filhos de pais surdos apresentam desenvolvimento linguístico, cognitivo e acadêmico comparáveis com crianças e jovens ouvintes filhos de pais ouvintes. Daí a importância do contato surdo/surdo e sua exposição o mais cedo possível à língua de sinais.

A língua de sinais é uma língua natural e, por ser visual/espacial, é adquirida sem dificuldades pelas pessoas surdas. A aquisição da língua de sinais permitirá à criança surda, além do desenvolvimento linguístico, o desenvolvimento dos aspectos cognitivo e sócio-afetivo-emocional. Permitirá também o desenvolvimento de identificação com o mundo surdo, um dos dois mundos aos quais ela pertence. E mais, a língua de sinais servirá como base para a aquisição da língua majoritária, preferencialmente na modalidade escrita. Finalmente, o fato de ser capaz de utilizar a língua de sinais será uma garantia de que a criança surda possa usar pelo menos uma língua. (PEREIRA, 2009, p. 64)

Portanto devemos entender que a Língua de Sinais é a língua natural dos surdos e, quando plenamente desenvolvida, assegura uma comunicação completa e integral. Ela tem papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e social da criança, além de permitir a aquisição de conhecimentos sobre o mundo circundante permite também à criança adquirir sua identidade surda.

Góes (1999) afirma que a língua de sinais é extremamente necessária para que as relações interpessoais aconteçam e assegurem o funcionamento cognitivo e afetivo, promovendo a constituição da subjetividade. Esta pesquisadora, também afirma que o aprendizado de uma língua implica em considerar um modo de atribuir significações ao mundo por intermédio da linguagem, o que permite ao aprendiz perceber as peculiaridades culturais vinculadas a uma determinada forma de comunicação. O ser humano passa a compreender o mundo de um modo mais amplo, gerando desenvolvimento cognitivo e subjetivação cultural a partir de suas experiências e concepções próprias.

Dessa forma, a criança surda necessita de uma língua que possibilite a ela integrar-se a seu meio e compreender a realidade a seu redor, dando significado a suas experiências. A língua oral torna a criança surda apta a reproduzir apenas um

número restrito de palavras e frases feitas, que para ela tem pouco significado comunicativo e restringe suas potencialidades de construção e utilização da linguagem num processo dialógico

A aprendizagem da língua de sinais oferece à criança surda mais agilidade e espontaneidade na demonstração de seus sentimentos e desejos no decorrer do seu desenvolvimento como pessoa. Possibilitando assim, a construção de seus valores surdos e interações sociais com seus pares e com os ouvintes.

Assim sendo faz-se mister que a criança ou o jovem surdo tenha contato o mais breve possível com a língua de sinais, para que possa se desenvolver tal como as crianças ouvintes.

E, a aquisição da língua de sinais pelas crianças surdas, filhas de pais ouvintes, só poderá ocorrer na interação com adultos surdos que as insiram no funcionamento linguístico da língua de sinais, por meio de atividades discursivas que envolvam o seu uso, como diálogos, relatos de histórias, isto é, em atividades semelhantes às vivenciadas por crianças ouvintes ou surdas, de pais surdos, na interação com os pais.

Essa interação com adultos surdos será propiciada pela escola de surdos ou escola regular que conte com professores e profissionais surdos usuários da língua de sinais, de professores ouvintes fluentes e que a usem na comunicação e no desenvolvimento do conteúdo programático.

O aprendizado da língua majoritária, na modalidade escrita, se dará por meio da exposição, desde cedo, a textos escritos, uma vez que a leitura se constitui como a principal fonte para o aprendizado da língua majoritária. Por meio da língua de sinais, o professor deve explicar à criança o conteúdo dos textos, bem como mostrar aos alunos semelhanças e diferenças entre as duas línguas.

No Brasil, o direito das crianças surdas a uma educação bilíngue é garantido pelo Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Este documento estabelece que deva ser ofertada obrigatoriamente aos alunos surdos, desde a educação infantil, uma educação bilíngue na qual a Língua Brasileira de Sinais – Libras – é a primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, é a segunda. A modalidade oral da Língua Portuguesa é uma possibilidade, mas deve ser trabalhada fora do espaço escolar.

Considerar a língua de sinais como a primeira língua do Surdo significa que os conteúdos escolares devem ser trabalhados por meio dela e que a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, será ensinada com base nas habilidades interativas e cognitivas já adquiridas pelas crianças surdas nas suas experiências com a língua de sinais (QUADROS, 1997).¹

Mesmo com documentos e leis que preveem uma educação bilíngue para o aluno surdo desde a educação infantil, as escolas que os atendem hoje no processo de inclusão, em sua maioria não estão preparadas, com professores que não usam Libras, tornando o trabalho pedagógico e a escola inclusiva inviável. Além disso, os surdos chegam a escola com pouco ou nenhum domínio linguístico, o que aumenta mais o grau de dificuldades no momento da aprendizagem.

Góes (1999) confirma isso ao dizer que a literatura tem apontado como responsáveis para o fracasso escolar do aluno surdo a ineficiência da comunicação entre eles e seus professores, resultado da ausência de uma língua compartilhada, de orientação adequada aos professores em relação às especificidades do surdo e, conseqüentemente, do uso de procedimentos de ensino adequados.

Por isso a importância da formação/capacitação dos professores em Libras para que possam desenvolver uma educação bilíngue e ainda desenvolver técnicas de ensino em segunda língua, no caso a Língua Portuguesa.

1.6 Movimentos surdos - suas lutas e conquistas

Como conseguimos Lei de Libras? Por causa do movimento surdo!
 Como conseguimos decreto 5626/2005? Por causa do movimento surdo!
 Como conseguimos Letras Libras? Por causa do movimento surdo!
 Como conseguimos preservar o INES? Por causa do movimento surdo!
 Educação Bilíngue sob nossa perspectiva? Por causa do movimento surdo!
 E as Escolas Bilíngues para Surdos?³¹ [...]

Patrícia Luiza Rezende³²

Verificamos a partir da fala de Rezende que os movimentos surdos têm conquistado espaços há muito reivindicado em nossa sociedade. A luta pela oficialização da Libras – Língua Brasileira de Sinais – e a conquista do

³¹ Retirado da página da comunidade surda denominada: Organização de manifestações em defesa da educação de surdos.

³² Professora Surda da Universidade Federal de Santa Catarina e Diretora de Políticas Educacionais da FENEIS.

reconhecimento desta enquanto segunda língua oficial em nosso país, bem como a disseminação do ensino e da utilização da Libras em diferentes contextos são, entre outros, alguns dos pontos relevantes a destacar nesta trajetória histórica.

De acordo com Salerno (2006) os movimentos surdos surgem com o intuito de “resgatar os surdos da marginalização linguístico-educacional”.

Jung (2011), corroborando com Salerno, afirma que o movimento social e político dos surdos no Brasil, surge da luta pela garantia e pela efetivação de direitos, especialmente àqueles relacionados à igualdade de condições de acesso a uma educação de qualidade, capaz de respeitar a especificidade linguística destes sujeitos, considerada como condição humana básica para seu pleno desenvolvimento.

Klein (2001) diz que a história dos movimentos surdos começa a ser contada, pela própria comunidade surda (FENEIS, Relatórios de 1993, 1996, 1997), a partir da chegada ao Brasil do francês E. Huet.

Entre as décadas de 1920/1930 um grupo de surdos do Rio de Janeiro funda a Associação Brasileira de Surdos- Mudos³³, para lutar pelo direito de serem educados na sua língua natural, como também para procurar vencer as dificuldades de integração. Essa primeira associação foi desativada devido a várias dificuldades. Décadas mais tarde, em 1971, um grupo de surdos de São Paulo retoma a Associação Brasileira, agora motivados pelo Monsenhor Vicente de Paula Penido Burnier (surdo), mas também não tem uma continuidade.

Em 1977 foi fundada a Federação Nacional de Educação e Integração de Deficientes Auditivos (FENEIDA). Entretanto a representatividade da entidade estava comprometida porque sua diretoria era composta por ouvintes. Contrariados com a situação, formou-se uma comissão de luta pelos direitos dos surdos, organizada por um grupo de surdos que buscavam a participação nas decisões da diretoria.

Em 16 de maio de 1987, em Assembleia Geral, a nova diretoria reestruturou o estatuto da instituição, que passou a se chamar Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos com finalidade sociocultural, assistencial e educacional tendo por objetivo a defesa e

³³ Surdo-Mudo - provavelmente a mais antiga e incorreta denominação atribuída aos sujeitos Surdos, mas que ainda é utilizada em certas áreas e divulgada nos meios de comunicação, principalmente em jornais televisivos

a luta dos direitos da comunidade surda brasileira e, é filiada a Federação Mundial dos Surdos (FMS/WDF) com sede na Finlândia.

A FMS representa estes sujeitos junto a outras entidades de reconhecimento mundial, assim como a Organização das Nações Unidas (ONU); a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); a Organização dos Estados Americanos (OEA); e a Organização Internacional do Trabalho (OIT). A FMS tem como objetivo garantir os direitos culturais, sociais e linguísticos da comunidade surda no mundo. Essa participação propicia o constante intercâmbio com surdos em nível mundial.

Atualmente a FENEIS está presente em todo o país, descentralizada em nove escritórios regionais, com aproximadamente cento e trinta entidades filiadas³⁴ (Associações de Surdos, Associações de Pais e Amigos de Surdos, Escolas e Clínicas Especializadas no atendimento de pessoas surdas, entre outras). Existem dezenas de associações de surdos espalhadas pelo Brasil.

A importância desses espaços é destacada pelos autores citados a seguir:

As associações de Surdos são as mais importantes representantes da comunidade Surda brasileira. São guardiãs da língua de sinais, pois antes delas os Surdos conviveram na rua e não se desenvolviam. Viviam isolados com seus problemas. Nessas organizações os Surdos se reúnem para trabalhar, encontrar-se, trocar idéias, compartilhar informações sobre comunidade Surda e a Língua de Sinais. (FERRAZ, 2009, p. 47)

Vale ressaltar a importância do trabalho de preservação das associações de surdos que são seu maior tesouro, pois foram essas as principais responsáveis pela resistência e a sobrevivência da Língua de Sinais. [...] A “preservação” da Língua de Sinais e da Identidade Cultural Surda são condições necessárias para a garantia da autoestima e para a manutenção da energia pela luta por direitos em uma sociedade preconceituosa e excludente. (MONTEIRO, 2006, p. 297)

Além da FENEIS temos também a Confederação Brasileira de Surdos (CBS), fundada em 2004, Ambas são organizações filantrópicas sem fins lucrativos que desenvolvem atividades políticas e educacionais, lutando pelos direitos culturais,

³⁴ Disponível em: <<http://www.cbsurdos.org.br/associacoes.htm> e <http://www.feneis.org.br>> Acesso em 10 out. 2011.

linguísticos, educacionais e sociais dos surdos do Brasil. São entidades preocupadas com a integração entre os surdos.

Vimos que hoje no Brasil temos a Confederação, as nove Federações e aproximadamente cento e trinta associações de Surdos espalhadas pelos Estados, porém, algumas já fecharam devido à precariedade da situação financeira. Outras associações vivem no momento em crise e dificuldades para conseguir verbas que permitam o atendimento aos sócios dessas comunidades surdas e sua participação em atividades de esportes, lazer. São nessas competições esportivas, festas comemorativas e outras atividades lazer que permitem aos surdos usuários da Língua de Sinais a possibilidade de encontros frequentes nas associações de Surdos. Esses encontros acabam contribuindo para a preservação da Língua de Sinais da Identidade Cultural Surda e conseqüentemente para o fortalecimento da luta pelos direitos dos Surdos.

Em Manaus esses encontros tiveram início somente em 1972 quando o Padre Eugênio Oates passou a utilizar a língua de sinais nas missas e festas da Paróquia de Nossa Senhora Aparecida. Os surdos passaram a frequentar todas as missas celebradas pelo padre. O lugar passou a ser o ponto de encontro da comunidade surda amazonense.

Alguns militantes surdos percebendo o aglomerado de pessoas naquele lugar tiveram a idéia de criar um ambiente com diversas atividades para que os surdos pudessem se encontrar mais regularmente. A criação desse espaço só foi possível em 1986 com o nome de Associação dos Surdos de Manaus/ASMAN.

Atualmente a ASMAN busca servir de articuladora entre o surdo e a sociedade, auxiliando os surdos em diversos setores da sociedade, principalmente em relação ao mercado de trabalho, além de ser um ambiente de discussões e lutas sobre os direitos dos surdos do Amazonas.

Neste sentido, vale ressaltar a importância do trabalho de preservação das associações de que são seu maior tesouro, pois foram essas as principais responsáveis pela resistência e a sobrevivência da Língua de Sinais. Graças a elas, os Surdos usuários da Língua de Sinais continuam garantindo o uso da língua de sinais em sua forma natural e pura.

Em 2011, as lutas da comunidade surda continuaram, nasce um novo movimento conhecido como “movimento surdo em favor da educação e cultura surda”, esse movimento tornou-se nacional a partir do mês de março e tem início em virtude da ameaça de fechamento das escolas de surdos e ainda contra o atual modelo de educação inclusiva imposto pelo MEC. Esse movimento mobilizou toda a comunidade surda brasileira em ações públicas e políticas. Esse "movimento é uma manifestação da vontade e das necessidades trazidas de dentro das Comunidades Surdas em relação a própria escolarização destes sujeitos, especialmente por ter na escola muito mais do que simplesmente o cumprimento o legal do direito a educação" (JUNG, 2011).

A partir desse movimento a Escola Bilíngue para Surdos emerge como uma proposta capaz de oferecer as condições mais favoráveis à promoção do pleno desenvolvimento cognitivo de alunos surdos, principalmente por proporcionar a convivência em um espaço educacional onde a Língua de Sinais é de fato a primeira língua. O apogeu desse movimento aconteceu em setembro mês de comemoração para a comunidade surda brasileira e foi denominado de Setembro Azul.

O ano de 2012 é um período de comemoração para a comunidade surda brasileira, pois a Lei da Libras (nº10.436) está completando uma década. Ao longo desses dez anos conseguiu-se a regulamentação da profissão de Intérprete de Libras, entretanto, não há ainda sequer, um mínimo de profissionais no mercado. A luta mais recente da comunidade surda é conseguir alterar significativamente às propostas iniciais do Projeto de Lei nº 8.035/2010, que institui as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) cuja aplicabilidade compreende o decênio 2011/2020, com vias a garantir, através da alteração de trechos de algumas das emendas, a existência de Escolas Bilíngues³⁵ para Surdos.

Assistimos nos últimos anos as conquistas do movimento surdo, porém ainda existem muitas barreiras a serem superadas principalmente pela discriminação, (pre)conceito e imaginário social e educacional de que o surdo bem como os demais deficientes são seres anormais e incapazes.

³⁵ Para a comunidade surda brasileira a Educação Bilíngue se apresenta hoje como a atual proposta educacional capaz de reconhecer as particularidades linguísticas e culturais dos surdos considerando a sua inserção, inclusão e participação no contexto escolar e social.

Concordamos com Jung (2011) quando diz que "muitos passos importantes tem feito o movimento avançar positivamente. O curso da história poderá, daqui a alguns anos, apontar quais rumos serão tomados, e se estes de fato estarão acertados ou não".

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS

[...] defendemos uma política de formação e exercício da docência que valorize os(as) professores(as) em sua capacidade de pensar, de articular, saberes, de tomar decisões, ao invés de serem meros cumpridores de ordens ou “recomendações” que saem de gabinetes [...] defendemos uma política que atribua salários decentes, justos, condições de trabalho que possibilitem aos professores (as) exercerem seu ofício com dignidade, e formação contínua, dinâmica e interativa que lhes possibilite a reflexão permanente e crítica sobre suas próprias práticas. Tal contexto, sem dúvida, favorecerá o desenvolvimento de práticas inclusivas, além do cultivo de bons sentimentos e de boa vontade para com a diversidade que hoje se faz presente em nossas escolas.

Cavalcante (2007)

A formação de professores tem sido um tema muito discutido nos últimos tempos em virtude, principalmente, da democratização do ensino, pois "pensar na democratização de ensino é pensar na formação do professor, na sua valorização profissional, ambientes e condições de trabalho, considerando que são muitos os saberes que constituem a profissão docente, advindos de diversas fontes, tempos e experiências" (JUNKES, 2006, p. 75).

Esse capítulo discute as políticas públicas de formação de professores a fim de explicitar o processo de inclusão dos alunos surdos no ensino regular. Entendemos que o profissional da educação constitui peça fundamental na efetivação das mudanças do sistema educacional, na intenção de torná-lo mais eficaz.

2.1 Política de educação inclusiva e de formação de professores: bases legais

No Brasil, pesquisas relacionadas tanto sobre a formação de professores, quanto as políticas públicas para a educação especial/inclusiva são bastante recentes. Pode-se afirmar que, somente, a partir da segunda metade do século XX, os documentos normativos começaram a fazer referência à educação em pauta.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 4.024/61 dispôs que a educação é direito de todos e recomendou em seu Art. 88 que a educação de excepcionais³⁶, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Um pouco mais tarde, a Lei nº 5.692/71, que alterou em parte, a referida LDB, reafirmou a necessidade de se conferir um tratamento adequado aos sujeitos com necessidades especiais.

Em 1981, a ONU (Organizações das Nações Unidas), instituiu o ano Internacional das Pessoas com Deficiência que levantou a bandeira da igualdade de oportunidades para todos.

Em face disso, foram definidas ações que provocaram mudanças, sobretudo, a que se traduz na ruptura com a atitude de benevolência e na adoção de uma posição política, centrada na garantia do direito e acesso à cidadania dos sujeitos com necessidades especiais.

Em 1988 com a promulgação da Constituição Federal Brasileira são traçadas linhas mestras visando a democratização da educação brasileira. A Carta Magna trouxe dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, implementar a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país. Ela assegurou em seu inciso III do artigo 208 que o direito à educação de alunos com deficiência deveria ser cumprido preferencialmente por seu acesso à rede regular de ensino.

A década de 1990 foi um marco no Brasil para a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Acontecimentos em âmbito mundial serviram de referência para os países participantes. Destacam-se a Conferência Mundial de Educação para Todos que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, com a participação de 155 países, sendo o Brasil um dos signatários da Declaração gerada

³⁶ Excepcionais: denominação dada a época, às pessoas com deficiência, com a LDB 9394/96 a denominação passa a ser de PNEE (Portador de Necessidades Educacionais Especiais) e mais recentemente na Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, ficou decidido que o termo correto utilizado deve ser "pessoas com deficiência". Segundo Sasaki, sete foram os motivos que levaram a essa expressão entre eles: não esconder ou camuflar a deficiência, mostra com dignidade a realidade e valorizar as diferenças e necessidades decorrentes da deficiência. Sasaki também chamou atenção para combater neologismos que tentam diluir as diferenças tais como "pessoas especiais" ou "pessoas com deficiências diferentes". Disponível em: <http://www.senado.gov.br/senado/portaldoservidor/jornal/70/utildade_publica_pessoas_deficiencia.aspx>. Acesso em: 20 de set. 2012.

neste evento. A Declaração Mundial de Educação para Todos, documento resultante dessa conferência enfatizou a importância da educação dos sujeitos excluídos social e educacionalmente e daqueles que dela não puderam se beneficiar, na época certa.

Outro acontecimento que marcou a política inclusiva no Brasil foi a Conferência Mundial de Educação Especial, que ocorreu em Salamanca, em 1994, originando a “Declaração de Salamanca”. Tal Declaração demanda que os Estados passem a assegurar a educação das pessoas com deficiência no sistema educacional e reforça que sejam incluídas todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.

Segundo Oliveira (2009) esses dois acontecimentos se constituem em referências para o atendimento às pessoas com deficiência e norteiam a nova perspectiva educacional de oferecer educação para todos em ambiente escolar inclusivo, ressaltando a responsabilidade da escola com a aprendizagem de todos os alunos.

Em 1999, o Decreto nº 3.298 ao dispor sobre a Política Nacional para a integração da pessoa com deficiência, definiu a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Estes documentos são lembrados em leis nacionais como a LDBEN 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que trata em seu Art. 59 que os sistemas de ensino assegurarão aos educando com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; *terminalidade específica*³⁷ para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; professores com especialização adequada em nível médio, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular

³⁷ De acordo com a LDB n. 0304/96 a terminalidade específica é uma modalidade de certificação de conclusão de escolaridade e deve ser conferida para certificar a conclusão do ensino fundamental. Essa determinação foi ratificada pela Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Em 11 de setembro de 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução nº 02/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica as quais determina que "os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo as escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com deficiência, assegurando as condições necessária para uma educação de qualidade" (BRASIL, 2001).

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº01/2002 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com deficiência.

Certamente não se pode falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É fundamental que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão (CUNHA, 2012). É preciso que o docente acredite no indivíduo, no seu potencial humano e na sua própria capacidade de construir seu futuro. A inclusão escolar inicia-se no professor (CUNHA, 2012).

Por isso em 2003, é posto em execução pelo Ministério de Educação o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, objetivando apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, com um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia de acessibilidade.

Em consonância com esses avanços, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, enfatiza a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior. Com a implementação do PDE, é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do compromisso Todos pela Educação a garantia e do acesso e da permanência no ensino regular e o

atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos fortalecendo seu ingresso em escolas públicas (CUNHA, 2012, p. 140).

Em 2008 é implementada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), que orienta o sistema de ensino a promover respostas às necessidades especiais, entendendo a Educação Especial como transversal nos níveis de ensino, desde a educação infantil até a educação superior. Com a PNEE-PEI a educação especial deixa de ser substitutiva do ensino regular, tornando-se complementar ou suplementar à escolarização, por meio da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Essa nova política educacional vigente tem como objetivo:

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

Em se tratando de Educação de surdos, a política contempla a educação bilíngue considerando a Lei de Libras (nº 10436/02) e o Decreto que a regulamente (nº 5.626/95). Na parte em que são apresentadas as diretrizes que regem a política, o documento traz o seguinte texto:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue (Língua Portuguesa/LIBRAS), desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2008).

O AEE para surdos é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras [...] (BRASIL, 2008).

Diante dessa política, faz-se necessário planejar a viabilização de uma educação bilíngue nas escolas públicas, que são essencialmente monolíngues. Para viabilizar essa educação bilíngue nos espaços das escolas públicas, os projetos educacionais precisam estar nas almas dos profissionais implicados, afirmando as duas línguas que passam a fazer parte da escola (QUADROS e CAMPOLLO, 2010).

Recentemente foi instituído o Decreto nº 7.611/11³⁸, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional e Especializado (AEE), prevista também na PNEE-PEI em 2008.

Em seu art. 1º o decreto trata sobre as diretrizes que o Estado deve seguir de modo a efetivar a educação das pessoas público-alvo da educação especial:

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

Para fins deste decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. No caso dos estudantes surdos e com deficiência

³⁸ Esse novo decreto revogou o decreto nº 6.571/2008 que, anteriormente, também dispunha sobre o AEE.

auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626/05³⁹ (BRASIL, 2011).

Em seu Art. 2º, § 1º o decreto nº 7.611/11 define o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um conjunto de atividades, de recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucionalmente e continuamente, prestado de forma complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais ou suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011)

São objetivos do AEE:

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

De modo a ampliar a oferta do AEE, o decreto incumbe à União de prestar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal. Esse apoio técnico e financeiro contemplará as seguintes ações:

I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado; II - implantação de salas de recursos multifuncionais; III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão; IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais; V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

³⁹ Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda 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. Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005).

VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior

Concomitante a instituição do decreto nº 7.611/2011 temos a Resolução 010/CME/2011 que estabelece os procedimentos e orientações para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Manaus. Conforme a Resolução o atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial deverá ser oferecido:

I - preferencialmente em escolas de ensino regular, as quais devem estar organizadas de forma a atender às necessidades específicas destes alunos;
II - como suporte ao processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, caso em que deverá ser disponibilizado o AEE no Complexo Municipal de Educação Especial (setor competente da SEMED) e nas Salas de Recursos (SR) e Salas Recursos Multifuncionais (SRM) das escolas da Rede Municipal de Ensino; § 1º O atendimento Salas de Recursos (SR) e Salas Recursos Multifuncionais (SRM) será realizado por profissional capacitado que poderá fazê-lo de forma individual ou em pequenos grupos, somente para alunos público-alvo da Educação Especial e em horário diferente do qual frequenta no ensino regular; § 2º As Salas de Recursos e as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM/AEE) deverão ser organizadas com a finalidade de atender alunos público-alvo da Educação Especial em todos os níveis de ensino - Educação Infantil, Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos-EJA (MANAUS, 2011).

Em consonância com os princípios da Política da Educação Inclusiva, as escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Manaus, devem atender alunos público alvo da Educação Especial, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização de estratégias pedagógicas contando com a colaboração do setor responsável pela Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (MANAUS, 2011).

Apesar dos avanços, os desafios e limites ainda são muitos e, um deles refere-se à formação inicial e continuada de professores, pois mesmo com implementações de ações, políticas e programas esse campo ainda carece de mais investimentos. Nem todos os currículos dos cursos de formação de professores inserem conhecimentos específicos sobre educação especial na perspectiva da educação inclusiva (GOMES, 2011).

Alunos com deficiência (crianças, jovens e adultos) enfrentam ainda hoje, apesar de leis que legitimam sua presença em escolas regulares, diversas formas de discriminações, presenciamos situações de recusa das escolas a inserção desse novo alunado ou ainda a inclusão de forma marginal o que vem reforçar preconceitos (GOMES, 2011).

Gomes (2011, p. 236) enfatiza que a mudança de concepção e de práticas em relação ao diverso representa, ao mesmo tempo, um limite e um desafio. Do ponto de vista da concepção faz-se necessário que a deficiência seja entendida não como falta ou anormalidade mas, sim, como diversidade.

Inferimos, portanto, que a inclusão escolar de alunos com deficiência nos traz desafios grandes e inéditos, a escola comum passa a ser uma instituição de todos e para todos e, para tal, torna-se necessário então mudar a mentalidade dos profissionais da educação e de toda sociedade para o novo panorama instalado (SILVA, 2008), porém essa mudança não se limita ao educador no contexto da sala de aula. Diz respeito às famílias, ao Estado e suas políticas, aos gestores e comunidade em geral (GOMES, 2011).

2.1.1 Formação de Professores para o processo de Inclusão

O debate a respeito da educação para a diversidade tornou-se cada vez mais intenso devido à urgência das mudanças que são necessárias de modo a oportunizar de fato uma educação para todos. Dentre os temas mais discutidos nesse processo temos a *formação do professor* que "é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo". (NÓVOA, 1995, p. 26)

Nóvoa (2000) afirma que os professores surgem nesse período como elementos insubstituíveis não só na promoção de aprendizagem, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade presente, hoje, em nossas salas de aulas.

Concordamos com o autor por entendermos que o professor é o componente principal para a formação da educação inclusiva, uma vez que viabilizará na sala de aula as condições necessárias para atender os alunos em suas necessidades e peculiaridades.

Compreendemos a importância do professor para que a inclusão se viabilize, contudo sabemos que o professor não é um polvo com vários braços/tentáculos, que se debatem para atender e lecionar a uma diversidade de alunos. Para tal, urge a necessidade de capacitação/formação desse profissional. Em face disso, acreditamos que um dos principais desafios a fim de que se tenha uma plena implementação da educação inclusiva, refere-se à questão da formação de professores.

O papel do professor, com a atual política educacional, passou a ser bastante enfatizado em relação a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Alguns autores se referem a esse profissional como “peça estratégica” (BEYER, 2006, p. 81) na chamada educação inclusiva. Outros estudiosos enfatizam que entre as atribuições dos professores está a de criar situações para que os alunos com deficiência possam contribuir nesse novo contexto educacional em sala de aula, de maneira que suas limitações não se evidenciem (STAINBACK e STAINBACK , 1999).

De acordo com Junkes (2006) o professor é a parte essencial, fundamental de todo o processo de escolarização, pois são eles que no meio de seus medos, dúvidas, ansiedades, disponibilidades, acolhimentos e possibilidades, assumem os alunos em suas salas de aula.

As preocupações com uma melhor qualificação da formação de professores e com suas condições de exercício profissional não são recentes. Entretanto, hodiernamente, essas preocupações aumentam frente ao caos que a educação se apresenta, frente às desigualdades socioculturais que vivemos e frente os desafios trazidos pelo novo alunado que hoje se faz presente em nossas escolas.

Segundo Soares (2012) a formação do professor da educação especial data do início dos anos 50 com a iniciativa da professora Ana Rímoli de Faria Dória, como diretora do INES, na implementação do Curso Normal Superior de Formação de professores para Surdos, previsto no regimento do Instituto, aprovado em 1949, cuja primeira turma composta de 52 alunos, graduou-se em 1954.

Contudo, acredita-se que antes desse período o Instituto já se dedicava à formação de professores especializados, pois no relatório da referida professora e

datado de 1956, informava que naquele ano, o país já contava com 348 professores especializados (SOARES, 2012).

Mesmo com essas iniciativas isoladas, foi somente a partir da criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), por meio do Decreto n. 72.425 de 03 de julho de 1973 que a preocupação com a formação de professores se estabelece em nível nacional.

O CENESP foi primeiro órgão educacional do governo federal, responsável pela definição da política de educação especial. No documento que estabeleceu as suas diretrizes gerais (Brasil, MEC, 2004) indicava a situação real da educação especial no Brasil, ou seja, problemas como: falta de entrosamento entre os entes federados, desconhecimento sobre a quantidade de alunos com deficiência, sobre o número de professores e técnicos especializados, entre outros (SOARES, 2012).

Foi com base nesse diagnóstico que o MEC institui “o plano de ação para o período 75/79 que teve como objetivo “promover, em caráter prioritário, a formação de recursos humanos para a educação especial” (Brasil, MEC, 2004, p.16).

Na década de 80 o CENESP foi elevado à condição de Secretaria de Educação Especial (SEESP) e é instituído um comitê nacional para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas com deficiências, problemas de conduta e superdotados.

Como vimos anteriormente a Carta Magna do Brasil - Constituição Federal (1988) assegurou em seu inciso III do artigo 208 que o direito à educação de alunos com deficiência deveria ser cumprido preferencialmente por seu acesso à rede regular de ensino, em face disso obriga-se os legisladores a preverem a formação não apenas do professor especializado, mas também a dos professores do ensino regular para o atendimento desse alunado.

A necessidade de preparação adequada dos professores assim como o atendimento aos alunos com deficiência, também, está recomendado também na Declaração de Salamanca que aponta a preparação apropriada de todos os educadores como um fator chave para o estabelecimento de escolas inclusivas. Prescreve ainda que, num contexto de mudança sistemática deve-se assegurar que os programas de formação do professorado, tanto inicial quanto contínua, estejam voltados para atender às necessidades educacionais especiais nas escolas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 passa a considerar educação especial como uma modalidade da educação escolar, devendo ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos alunos com necessidades educacionais especiais. Esta lei, fazendo alusão a formação do corpo docente que irá atuar com esta clientela especial a LDBEN/1996, em seu artigo 59, inciso III, recomenda que sejam: professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas salas comuns.

A Resolução n.º 02/2001, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação de alunos com deficiência em todas as suas etapas e modalidades, na Educação Básica. Essa resolução estabeleceu, em seu inciso I do Art. 8, que, na organização das classes comuns, as escolas da regular deveriam "prever e prover" [...] "professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos". De acordo com a Resolução:

São considerados professores capacitados aqueles que comprovem, que em sua formação de nível médio ou superior, forma incluídos conteúdos ou disciplinas sobre educação especial. E, são considerados professores especializados aqueles formados em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas. E ainda aqueles formados em cursos de complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior a licenciatura (BRASIL, 2001).

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições também é previsto como prioridade no Plano Nacional de Educação estabelecido pela Lei nº 10.172/2001.

Este documento confirma que não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente.

Nota-se que muitas leis/documentos estabelecem que os sistemas de ensino devem assegurar, professores especializados ou devidamente capacitados ou ainda, quando necessário, de se realizarem nos diferentes níveis de escolaridade adaptações curriculares que favoreçam o princípio da inclusão educacional.

A partir da publicação dessas leis e documentos que respaldam a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, a sociedade passou a exigir dos docentes funções tão variadas e complexas que acarretaram sentimentos de impotência e frustrações nesses profissionais. E, esses sentimentos são agravados quando, diante de tantas exigências, não são fornecidos aos professores meios que possibilitem o bom desempenho dessas novas funções.

Pesquisas comprovam que esses sentimentos são exasperados quando o sujeito incluído é um surdo, pois estes tem o direito do uso de sua língua natural⁴⁰ - a Libras, já legitimada pela lei n. 10.436/2002 como uma língua oficial das pessoas surdas do Brasil e que fora regulamentada através do Decreto nº 5.626/2005, garantindo ao aluno surdo um ensino bilíngue e estabelecendo a inclusão do ensino da Libras nas grades curriculares dos cursos de fonoaudiologia, pedagogia e licenciaturas.

De acordo com Oliveira (2009, p. 13) "a presença do aluno surdo em sala de aula regular gera, no professor, um grande conflito interno e uma sensação de incompetência profissional revelada através dos sentimentos de rejeição, angústia, desprazer e muitas vezes paralisação." Portanto, os professores, simplesmente atuam na perspectiva de uma inclusão excludente (recebendo-os, mas ignorando suas diferenças e necessidades), o que colabora para que sejam cada vez mais alijados do acesso ao conhecimento veiculado pela instituição escolar.

Reis (2011) retrata muito bem esse encontro professor-aluno surdo na fala abaixo:

A sensação que os professores sentem ao receber alunos com algum tipo de limitação é de um estranhamento generalizado. Atender um aluno com deficiência, especificamente a auditiva, coloca os professores numa situação de estranhos no ninho. É como se, de repente, a sala de aula,

⁴⁰ Entende-se língua natural como aquela produzida por um grupo específico de usuários, sendo transmitida através das gerações e modificando-se com o tempo, conforme se modifica seu grupo de origem (SKLIAR, 1998).

antes zona de conforto para o professor, passasse a ser um lugar desconhecido e angustiante. Lugar onde não se tem mais a sensação de segurança, no sentido de saber o que fazer, diante de tantos desafios.

Muito embora tenhamos legislações que preveem a inclusão de alunos com deficiência quando as confrontamos com a realidade das escolas, identificamos “incompletudes”, “impotências”, uma grande distância entre o que está presente nos textos e as condições dos professores e das escolas no que se refere ao atendimento disponível a esses alunos. E ainda, nos deparamos com professores que se julgam despreparados para atender esses alunos, principalmente devido à inexistência de uma formação anterior, visando à capacitação para o atendimento a esse alunado. (BEYER, 2006). A desinformação gera o medo, a angústia e muitas vezes a rejeição desses alunos. Apesar do direito garantido por lei, permanência não é sinônimo de qualidade.

As leis e documentos citados anteriormente, representam um progresso na definição das Políticas para a Educação Inclusiva e nas propostas de sua operacionalização, contudo, o que se vê é que, em geral, há uma acentuada distância entre as propostas de reforma e o dia-a-dia das escolas, especialmente das escolas públicas, com os problemas que os professores enfrentam em seu cotidiano. Vivenciamos, assim, uma forte contradição entre um discurso que formalmente valoriza a educação e prioriza a escola básica para todos e a situação real de muitas escolas e das condições de trabalho dos professores do sistema público.

2.2 Formação de professores: saberes necessários para a educação de surdos

A situação dos professores perante a mudança social é comparável a de um grupo de atores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior [...]. A primeira reação dos atores seria a surpresa. Depois, tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade [...] (ESTEVE, 1995).

Esta afirmação se encaixa perfeitamente com o momento atual pelo qual passa a Educação, como enunciamos anteriormente, estamos em tempos de

Inclusão, a inserção de alunos com deficiências no ensino regular vem acontecendo e os questionamentos, incertezas e frustrações, se intensificam, especialmente entre os professores que não tiveram em sua formação inicial desenvolvida as competências necessárias para lidar com a diversidade do alunado que hoje se faz presente em nossas escolas.

Conforme Diniz e Leão (2008, p. 9), esses alunos foram trazidos para as escolas por meio de mudanças conjunturais e mobilizações sociais que forçaram as políticas educacionais a permitirem o acesso desses sujeitos à Educação Básica.

Sabe-se que a escola hoje deve ser um ambiente acolhedor e prazeroso, que proporcione a todos os alunos o acesso, a permanência, bem como, o aprendizado com sucesso e qualidade, independentemente de suas características físicas, cognitivas, sociais, culturais ou linguísticas (STAINBACK & STAINBACK, 1999). Mas, como tornar acolhedor e inclusivo um ambiente que sempre foi considerado um espaço destinado aos alunos que necessariamente se enquadravam nos padrões de normalidade estabelecidos ideologicamente por uma sociedade excludente?

Glat (2009, p. 16) responde a esse questionamento dizendo que:

A educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem, precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. A proposta de educação inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e os próprios sistemas educacionais.

Prieto (2006) ratificando a afirmação acima, diz que a educação inclusiva tem sido caracterizada como um novo paradigma, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino.

Entretanto, o que presenciamos é um contexto ainda desfavorável para a inclusão dos alunos com deficiência, pois os professores não se sentem preparados para atender as especificidades de cada aluno (VITALIANO, 2010; MACHADO, 2008) ou até mesmo resistentes em função do modo como se deram essas mudanças, que normalmente acontecem primeiro no âmbito legal, quase sempre vistas como uma forma de coação, ou intimação, para que a escola e os professores acatem.

Glat e Pletsch (2011, p. 1), em consonância com os autores, advertem que:

[...] não basta que uma proposta se torne lei para que a mesma seja imediatamente aplicada. Inúmeras são as barreiras que impedem que a política de inclusão se torne realidade na prática cotidiana de nossas escolas. Entre estas, a principal, sem dúvida, é o despreparo dos professores do ensino regular para receber em suas salas de aula, geralmente repletas de alunos com problemas de disciplina e aprendizagem, essa clientela.

É evidente que a principal dificuldade quando se trata de educação inclusiva é a formação do professor, e repetidas vezes é mencionada a falta de preparo desse profissional, no entanto, Skliar (2005, p. 31) faz algumas considerações, que nos chamam a atenção, em relação ao “estar preparado”:

afirma-se que a escola e os professores não estão preparados para receber os “estranhos”, os “anormais” nas aulas. Não é verdade. Parece-me ainda que não existe nenhum consenso sobre o que signifique “estar preparado” e, muito menos, acerca de como deveria se pensar a formação quanto às políticas de inclusão propostas em todo o mundo.

Sendo a formação de professores a premissa básica para que se tenha uma educação de melhor qualidade, hodierno o tema tem sido intensamente debatido.

Formar professores na perspectiva inclusiva conduz o professor a ressignificar seu papel de professor, o papel da escola e das práticas pedagógicas no interior do nosso ensino, em vários níveis que são marcadamente excludentes (LIBÓRIO, 2005).

Denari (2006, p. 37) considera importante a identificação das necessidades educacionais especiais, enfatizando que se não houver o devido cuidado em relação

às adequações curriculares, “a seleção dos materiais educativos de apoio e a escolha das estratégias metodológicas e didáticas podem não corresponder ao que realmente o aluno requer”.

Há que se cuidar, no entanto, para que no processo de formação de professores, os alunos com deficiência não sejam apresentados de forma generalizada, com manual de instruções para cada tipo de deficiência, por exemplo. Mas que essa formação se dê numa perspectiva humanizadora, em que cada ser humano seja percebido em sua singularidade. (ALMEIDA, 2012)

A formação de professores destinada à atuação em diferentes níveis de ensino em uma perspectiva inclusiva é uma realidade que precisa ser considerada, pois o direito dos diferentes grupos, inclusive das pessoas com deficiência encontra-se assegurado nos documentos legais que regem a educação brasileira (SILVA e RODRIGUES, 2011). Dentre os grupos que tem esse direito assegurado encontramos os surdos. Porém, quando pensamos a educação de sujeitos surdos no ensino regular nos perguntamos: o que realmente é relevante para a formação do professor que irá atuar com esses alunos cuja aprendizagem depende principalmente do sentido visual?

Vários estudos realizados por diversas pesquisas nas últimas décadas, oferecem contribuições à educação de alunos surdos na escola regular incentivando a valorização das diferenças no convívio social e o reconhecimento do potencial de cada aluno. No entanto, existem posições contrárias à inclusão de alunos com surdez nas turmas comuns, em decorrência das representações da surdez como incapacidade ou das propostas pedagógicas desenvolvidas sem considerar a diversidade linguística.

Em se tratando de educandos surdos, o tema relacionado à educação inclusiva é bastante polêmico e inquietante para todos aqueles que fazem parte da comunidade surda brasileira⁴¹, bem como para os docentes que hoje os recebem em suas salas de aula, sem terem o domínio de Libras.

As concepções de educação escolar desenvolvidas em favor de pessoas com surdez ora centram-se na inclusão desses alunos na escola comum em escolas bilíngues e/ou classes bilíngues, ora na escola especial. A comunidade surda e

⁴¹ Comunidade Surda refere-se a alunos surdos, seus familiares, professores surdos, professores bilíngues e intérpretes.

alguns pesquisadores⁴² propõem que a educação de surdos deva acontecer em escolas bilíngues ou em classes bilíngues. Outros estudiosos⁴³ se contrapõem a isso e defendem a inclusão de surdos em escolas regulares junto com ouvintes.

No entanto, ambos grupos concordam em um ponto - a necessidade da formação do professor na educação desse sujeito.

A educação de surdos, durante décadas, não fazia parte da educação em geral. Ela começa a ser escrita juntamente com o início da educação especial. Pois, anteriormente, assim como outros deficientes, os surdos eram considerados não educáveis e a eles não era oferecida nenhuma forma de atendimento tanto educacional como terapêutica (LACERDA, 1998). Após este período, já com a institucionalização do atendimento das pessoas com deficiência, os surdos passam a ser atendidos, mas sua educação neste momento não enfatizava a transmissão de conhecimentos, e sim o ensino da fala.

As experiências com educação bilíngue para surdos, no Brasil, tem início nos anos 90, período em que o panorama educacional é modificado. Passamos a vivenciar um novo paradigma da Educação Especial - a Inclusão que teve início com a Conferência Mundial de Jomtien, na Tailândia, do qual resultou a Declaração Mundial de Educação para Todos.

Como dito anteriormente, foi a partir dessa declaração que a educação passou a inserir em sua pauta de trabalho, como preocupação central, o atendimento a todos, respeitando a diversidade cultural e as diferenças individuais.

Nesse contexto, Silva e Rodrigues (2011, p. 45) esclarecem que "a palavra TODOS assume um pleno significado, não havendo espaços para as indiferenças relativas às condições sociais, econômicas, políticas, religiosas, culturais, étnicas, linguísticas, etc." (grifo nosso)

Entretanto, a discussão direcionada mais especificamente sobre a Educação Especial aconteceu em 1994 na Espanha - a Conferência Mundial de Educação Especial - que "teve o objetivo de definir princípios políticos e práticos para as necessidades educativas especiais" (SILVA e RODRIGUES, 2011, p. 45).

Partindo desses documentos é reforçado mundialmente a compreensão de que o acesso e a permanência na escola regular de alunos com deficiência é um

⁴² Dorziat, Sá, Quadros, Strobel...

⁴³ Mantoan, Prieto, Machado...

direito constituído, ou seja, "o movimento de inclusão tem como meta não deixar nenhum aluno fora do ensino regular, desde o início da escolarização, propondo que a escola é que deve se adaptar ao aluno" (LACERDA, 2009).

Esse novo paradigma educacional defende o compromisso que a escola deve assumir, o de educar cada estudante, contemplando a pedagogia da diversidade, pois os alunos deverão estar dentro da escola regular independente de sua condição social, étnica ou linguística (LACERDA, 2009). Mas para que isso aconteça Lacerda (2009) afirma que a escola deve ser criativa no sentido de buscar soluções visando à manutenção desse aluno no espaço da sala de aula regular, levando-o a obter resultados satisfatórios em seu desempenho acadêmico e social.

Lacerda ainda nos chama atenção para o cuidado que se deve ter ao optarmos pela inclusão de um aluno surdo na escola regular, "esta precisa ser feita com cuidados que visem garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, além do respeito com sua condição linguística e, portanto seu modo peculiar de ser no mundo" (2009, p.15). A autora adverte que:

Na escola, o aluno surdo alcança um nível de desempenho escolar satisfatório no momento em que há preocupação de toda sua historicidade, com o entendimento sobre a diversidade linguística e uma educação escolar diferenciada que valoriza suas capacidades e potencialidades além de uma compreensão sobre as formas de organização social das comunidades surdas e a importância da Libras no processo educativo e em demais instâncias cotidianas. Acrescenta-se ainda a importância da disposição de recursos, sejam humanos, materiais metodológicos, entre outros, que são importantes para oferecer um ensino de qualidade no espaço escolar regular (LACERDA, 2013).

Entretanto incluir um aluno surdo no ensino regular não tem sido uma tarefa fácil, uma vez que estes, frequentemente, não são atendidos em sua especificidade linguística, bem como não há modificações metodológicas e curriculares necessárias para contemplar um atendimento adequado a esse alunado.

A inclusão de pessoas surdas na escola regular requer uma boa preparação de toda comunidade escolar. Como afirma Redondo (2000) não se pode jogar um surdo em uma escola ou em uma classe comum, alegando a necessidade de inseri-lo na rede regular de ensino, pois isso corresponderia a ignorar sua necessidade de ter um atendimento cuidadoso, capaz de possibilitar o desenvolvimento de todo o

seu potencial de comunicação. A escola é a instituição que deve assumir o compromisso de tematizar a língua, ampliando a vivência desta enquanto instância de interação e significação, ou aprimoramento da capacidade do aluno para tomá-la como objeto de conhecimento.

Sabemos que a carência de profissionais especializados nesta área constitui um grande desafio aos educandos, visto que não há quantidade de profissionais aptos a atender os alunos surdos incluídos no ensino regular. E em se tratando de profissionais damos destaque também aos interpretes e instrutores/professores surdos que também são necessários para que a educação bilíngue aconteça de fato.

Ainda é ínfimo o número de profissionais qualificados para o atendimento de surdos na rede regular de ensino. E isso se deve ao fato de ser recente a lei que oficializa a Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira. A Lei nº 10.436 foi oficializada em abril de 2002 e regulamentada pelo Decreto nº5.626 de dezembro de 2005.

De acordo com Lacerda (2009) foi somente a partir da regulamentação da Lei de Libras que pela primeira vez, em nível nacional, iniciaram-se as discussões relativas à necessidade do respeito à particularidade dos surdos e o uso desta língua nos espaços educacionais e portanto, o desenvolvimento de práticas de ensino atentas a esta especificidade. No atual contexto educacional das pessoas surdas são defendidos, além do direito a escolarização do surdo, o uso de sua língua natural no processo de ensino aprendizagem. Sendo assim, a realidade almejada e defendida, legalmente, na legislação educacional para surdos é o Bilinguismo referido no capítulo anterior.

Entretanto para que a proposta educativa bilíngue seja vivenciada de acordo com o objetivo ao qual se destina, deve-se focar a necessidade de um trabalho pedagógico que considere a surdez como uma diferença histórica, determinada por uma cultura e não pela própria diferença sensorial (MOURÃO, 2011). Nesse sentido é essencial a transformação do currículo e da formação docente, pois essa transformação contribui para que o espaço escolar seja capaz de propiciar um ambiente de construção do conhecimento que respeite as diferenças linguísticas, identitárias e culturais dos sujeitos surdos.

Mourão (2011) afirma que é a partir do reconhecimento das peculiaridades linguísticas dos surdos e do respeito aos seus modos de construção e apropriação da linguagem que a escola bilíngue deve ser pensada e concretizada.

Se a educação de surdos, na perspectiva das políticas públicas, está voltada para a garantia de acesso e permanência do aluno surdo no sistema regular de ensino, por outro lado, na prática é lamentável que a maior parte das instituições, ainda hoje, onze anos após a oficialização da Lei de Libras, não esteja devidamente preparada para cumprir o que prescreve a lei. Em relação aos educadores, pode-se dizer que são poucos os que têm formação para trabalhar com a inclusão educacional.

A inclusão de alunos surdos nas escolas regulares tem repercutido em uma série de desafios socioeducacionais, dentre os quais podemos destacar a adaptação do espaço físico da escola, das metodologias de ensino e da formação inicial e continuada dos professores. Entretanto, não basta que os docentes aprendam apenas a Libras, faz-se necessário que aprendam, em seus cursos de formação, como desenvolver uma prática de ensino e aprendizagem que considere as necessidades dos aprendizes surdos (MOURÃO, 2011).

É importante ressaltar que o papel do professor no processo inclusivo é fundamental, pois é através dele, que o aluno surdo participará das atividades desenvolvidas em sala de aula, interagindo com os demais alunos. Daí, a necessidade de qualificar os professores, para que as várias dificuldades encontradas na atuação com o aluno surdo e as impressões negativas apresentadas no primeiro contato deixem de existir e que a postura dos mesmos, frente às diferenças desses alunos mude, visando em trabalho positivo.

Como diz Mittler (2005) "qualquer política de inclusão precisa estar firmemente embasada na suposição inicial de que todas as crianças devem ser educadas em escolas regulares. Deve-se reconhecer que os obstáculos à inclusão estão na escola e na sociedade, não na criança".

O desafio da educação inclusiva das pessoas surdas está na ruptura com as estruturas ultrapassadas e preconceituosas da nossa sociedade (ouvintista) para dar lugar a uma visão social, cultural e antropológica da surdez, pela qual as pessoas

surdas sejam vistas como diferentes e não deficientes. Faz-se necessário um novo olhar em relação às questões da língua, identidade e cultura surda.

Com a expansão do acesso de alunos surdos às escolas regulares, faz-se necessário investimento de diversas naturezas para também assegurar sua permanência, compreendida como aprendizagem e desenvolvimento. Nessa direção, Xavier considera que:

A construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e, ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania. (XAVIER, 2002, p. 19).

Por isso, a formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo as evidenciadas pelos alunos com deficiência (PRIETO, 2006).

A formação de professores deve servir para que os docentes tornem-se aptos ao ensino de toda a demanda escolar. Seus conhecimentos devem ir além da simples aceitação de que a classe comum é, para os alunos com deficiências, entre eles o aluno surdo, um mero espaço de socialização.

A garantia de uma escola que eduque de fato, e que supere as barreiras da comunicação, exige que a proposta pedagógica assegure recursos e serviços educacionais, para dar suporte complementar e/ou diferenciado daqueles comumente oferecidos e assim garanta o atendimento às diferenças dos sujeitos surdos e para tal é necessário investimentos na formação inicial e continuada dos profissionais docentes, para que assim possam desempenhar um bom trabalho junto aos aprendizes surdos, munidos de conhecimentos teóricos e práticos. Além disso, acreditamos que essa formação deve ser iniciada a partir da aprendizagem de Libras (MOURÃO, 2011).

Portanto, as possibilidades de mudança dependem de um amplo trabalho, principalmente na formação básica e na preparação em serviço dos professores.

Glat e Nogueira (2002, p. 25) afirmam que "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 deficiência, mas de forma geral a educação escolar como um todo".

2.3 A formação continuada de professores que atuam na educação de surdos na rede municipal de educação da cidade de Manaus

A sociedade moderna nos coloca inúmeros desafios, dentre eles o de educar o aluno para viver no mundo em constantes mudanças. A educação escolar oferecida pela rede pública hoje enfrenta diversos questionamentos com relação à sua qualidade. Visto que, mesmo sendo de conhecimento de todos que qualidade da educação é direito que atinge a todos, acreditamos que para sua concretização é necessário que os órgãos competentes desenvolvam políticas públicas que favoreçam a qualificação do ensino e que, estas contemplem de modo especial, a formação do professor para um trabalho pedagógico de qualidade, capacitando-os para que assim estes possam atender os estudantes com deficiência.

Pesquisas recentes sobre a formação de professores têm colocado como estudo não só a situação de crise como também a necessidade de se buscar e repensar alternativas plausíveis à sua continuidade, ou uma outra forma de entender e também de praticar/reorganizar essa formação (ZANATA, 2004).

A formação de professores para a educação especial enfrenta em nosso país sérios desafios decorrentes tanto do contexto problemático das reformas propostas para a formação de professores em geral, quanto da própria história dessa área específica.

O despreparo do professor tem sido justificativa frequente nos discursos dados pelos professores como defesa para resistirem à inclusão escolar. Desse modo, para que estes professores sejam preparados, e tenha uma formação contínua, as Secretarias de Educação devem tomar iniciativas de buscar alternativas de discussões sobre o assunto em questão, as quais podem ser oferecidas através

de cursos, oficinas, especializações, capacitações, com o intuito de qualificar esses professores.

Hoje, em um mundo tão desenvolvido, é imprescindível termos o pensamento de sociedade inclusiva, a fim de atender as diferenças. Alicerçadas na concepção da educação como um direito de todos, portanto, também as pessoas surdas devem ser educadas considerando a sua diversidade linguística, assim foi justificada a necessidade de desenvolver junto aos professores da rede Municipal de Educação uma formação continuada, para melhorar e implementar o processo de inclusão do surdo no município de Manaus.

O projeto de formação continuada foi norteado por uma concepção de educação bilíngue-bicultural de surdos, respondendo ao direito de todo o cidadão ter acesso à educação. O mesmo aconteceu através de um conjunto de atividades centradas em estudos e ações didáticas-metodológicas, que permitiram a melhoria da qualidade do ensino da língua portuguesa e da Libras, assim como a sua sistematização curricular. Pois se entende a necessidade da qualificação de profissionais para atuar com alunos surdos desde a educação infantil até o ensino superior, como recomenda o decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, referente ao processo educacional do aluno surdo.

A Formação Continuada em Libras organizada para atender os professores da rede municipal de ensino teve como objetivo principal proporcionar conhecimentos básicos da Língua Brasileira de Sinais aos professores que atuam com alunos surdos inclusos no ensino regular, a fim de favorecer melhoria na comunicação, integração no processo ensino-aprendizagem. O público alvo da formação a princípio eram os professores do ensino regular que atendiam surdos, mas percebeu-se a necessidade de ofertar o curso aos professores das salas de recursos e classes especiais que também atendem surdos no contra-turno e que não tinham conhecimentos em Libras.

Dessa forma a GEE/SEMED contempla o que prevê a PNEE-EI (2008) que é formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar, claro que aqui especificamente professores que atendem surdos em suas salas de aula.

A formação vem acontecendo desde o ano de 2009, teve início com turmas de nível básico até 2011 e, a partir de 2012 a equipe de formadores da GEE organizou um projeto para implementação do curso intermediário bem como o de professor-interprete.

Para o presente estudo nos detemos a realizar a pesquisa com professores concludentes dos cursos dos anos 2009 e 2010. Contudo, em nossas entrevistas algumas informações nos foram prestadas acerca dos novos cursos em virtude de alguns professores das turmas pesquisadas serem participantes dos cursos atuais.

Em 2009 a formação foi realizada nas dependências da Gerência de Educação Especial do município e teve como público alvo os professores da rede Municipal e Estadual de Ensino que atuam com surdos na educação infantil e ensino fundamental.

A formação teve início em julho de 2009 com carga horária de 200 horas, contemplando 60 professores sendo 30 da rede municipal de ensino e 30 da rede estadual, uma vez que a Secretária Municipal não contava em seu quadro de funcionários com instrutores surdos, por isso foi necessário uma parceria com a Secretária Estadual de Educação/SEDUC junto com o Centro de Apoio ao Surdo (CAS/AM). Quanto ao desenvolvimento dos conteúdos foram realizados através de módulos. Os 06 primeiros com carga horária de 28 horas sendo 20 horas presenciais e 8 horas de atividades dedicadas leitura e produção de materiais, o último módulo com uma carga de 32 horas divididas da seguinte forma: pesquisa e elaboração de um trabalho escrito, e banca examinadora do aprendizado da Língua de sinais. Foram cumpridos, portanto, sete (07) módulos. Destes 04 foram de Práticas de Libras, 01 de Fundamentos de Educação de Surdos, 01 de Língua Portuguesa para Surdos e o último foi a avaliação da banca examinadora.

A primeira formação foi uma oportunidade, sem dúvida, valiosíssima, pois desafiava a todos (formadores e professores) a conhecer uma língua diferente, uma cultura diferente, assuntos por vezes desprezados na formação inicial do professor, porém presentes em nosso cotidiano, em nossa sala de aula. As discussões trazidas em todos os encontros enriqueciam as aulas: curiosidades, mitos e principalmente experiências vivenciadas foram divididas, discutidas e, sempre que necessárias corrigidas. O curso favoreceu trocas de saberes extremamente salutar e

enriquecedor de muitas práticas uma vez que reuniu professores de diferentes escolas e secretarias.

Pela natureza do curso e por este ser algo relativamente inovador para a rede municipal de ensino de Manaus, sabia-se que modificações poderiam ser feitas no decorrer de sua concretização.

No ano de 2010 o curso teve início em março, contemplou 65 docentes sendo estes pertencentes somente ao quadro de funcionários da SEMED, contando agora com seus *próprios*⁴⁴ instrutores (surdos graduandos do Curso de Letras/Libras – Universidade Federal de Santa Catarina/ Pólo Manaus). O curso foi realizado nas dependências da Divisão de Desenvolvimento dos Profissionais do Magistério/DDPM.

Quanto ao desenvolvimento dos conteúdos, foram realizados através de módulos com carga horária de 30 horas sendo 20 horas presenciais e 10 horas de atividades dedicadas como leitura e produção de materiais. Dessa vez a formação foi dividida em seis (06) módulos, perfazendo um total de 180 horas. Para a conclusão do curso e avaliação final, os alunos apresentaram uma aula para a banca examinadora bem como participaram de oficinas onde expuseram e confeccionaram novos materiais a serem trabalhados em sala de aula com seus alunos surdos. A Formação Continuada em Libras foi planejada de modo a apresentar um conhecimento inicial da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, associado às outras informações referentes à surdez e a pessoa surda, construindo assim, um embasamento capaz de subsidiar a práxis desses profissionais em seu cotidiano educacional. Trabalhamos nessa segunda formação com temas que levassem os professores a adentrarem no “Mundo Surdo”.

Além da prática em Libras foram estudados também temas como: Aspectos Antropológicos da Educação de Surdos (Comunidade, Povo, Cultura, Identidade); Aspectos Pedagógicos: (História da Educação de Surdos; Como surgiu a Língua de Sinais; Oralismo - Congresso de Milão – final do século XIX; Leitura e escrita da Língua Portuguesa como segunda língua do surdo; Modalidades de Educação para Surdos); Língua Portuguesa para Surdos e Confecção de Materiais.

⁴⁴ Utilizamos o termo *próprios* de modo a indicar que eram estagiários temporários contratados pela Secretaria Municipal e não mais emprestados da Secretaria Estadual como no ano anterior. Somente em 2011 que a SEMED organiza um processo seletivo onde surdos são selecionados. Ainda hoje não se tem no quadro de funcionários professores/instrutores surdos efetivos.

Buscou-se estimular nos professores uma compreensão sobre o diferencial da surdez, fazendo com que os mesmos viessem a repensar suas ações frente ao processo de ensino e aprendizagem, de forma que sua postura ao término da formação traduza um processo marcadamente inclusivo, capaz de oportunizar situações de aceitação do seu aluno surdo e o desenvolvimento de metodologias visuais diversificadas, dinâmicas e prazerosas que atendam as necessidades destes e cujo resultado seja a construção de saberes necessários ao exercício da cidadania.

Podemos caracterizar, iniciativas como estas, como uma possibilidade de mudanças de atitudes, de comportamento que diz respeito a relações não apenas educacionais, mas, sobretudo sociais, interferindo em concepções e preconceitos que por ventura são incorporados a respeito do "outro", o diferente, que está muitas vezes perto de nós, mas não estamos acostumados a vê-lo, ouvi-lo, reconhecê-lo, valorizá-lo e interagir com ele (CANDAU, 2010).

CAPÍTULO III

AS REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE

Se impressões caem em cima da gente que nem enxurrada de verão, como guardar e descrever todas as gotas da chuva? É possível, por acaso, contar as ondas agitadas de um rio que está transbordando? (Korczak, 1981, p. 53)⁴⁵

Nossa intenção nesse capítulo é de analisar e discutir as categorias que emergiram após dados coletados nas entrevistas. A discussão é feita a partir de trechos selecionados das falas dos entrevistados. Buscamos validar e sustentar essas falas no conjunto do referencial teórico que legitima essa pesquisa. Para a identificação dos professores utilizamos letras do alfabeto de modo a garantir seu anonimato. Para caracterização dos professores utilizamos quadros descritivos⁴⁶. Inicialmente, no **Quadro 1** caracterizamos os professores participantes da pesquisa quanto ao sexo, tempo de magistério e formação acadêmica; no **Quadro 2** a identificação é feita em relação ao tempo de experiência com aluno surdo, atuação no Ensino Regular ou SRM e ano que participou da formação continuada em Libras. Na sequência indicamos (**Quadro 3**) as categorias que emergiram das entrevistas com os professores.

Quadro 1. Identificação dos professores quanto ao sexo e Formação acadêmica (Graduação e Pós)

PROFESSOR	SEXO	(GRADUAÇÃO)	(PÓS-GRADUAÇÃO)
A	F	PEDAGOGIA	PSICOPEDAGOGIA
B	F	PEDAGOGIA	-
C	F	PEDAGOGIA	-
D	F	NORMAL SUPERIOR	GEST. EDUCACIONAL
E	F	PEDAGOGIA	-
F	F	NORMAL SUPERIOR	-
G	F	LETRAS	-
H	F	LIC. MATEMÁTICA	-
I	F	LIC. HISTÓRIA	-
J	M	PEDAGOGIA	AEE
K	F	NORMAL SUPERIOR	-
L	F	PEDAGOGIA/ EDUCAÇÃO FÍSICA	-
M	F	PEDAGOGIA	MESTRADO EM EDUCAÇÃO
N	F	PEDAGOGIA	PSICOPEDAGOGIA
O	F	LIC. LETRAS	-
P	F	NORMAL SUPERIOR	-
Q	F	PEDAGOGIA	-
R	F	PEDAGOGIA	-
S	F	LIC. CIÊNCIAS	-
T	F	NORMAL SUPERIOR/ LIC. LETRAS	-

⁴⁵ Disponível em: < <http://academiareumatol.com.br/janusz/livros.htm>>. Acesso em 15 jul. 2013.

⁴⁶ Quadros com sistematização similar aos apresentados por MARQUES (2010) em sua Tese de Doutorado.

Quadro 2. Identificação dos professores quanto ao tempo de magistério e de experiência com aluno com aluno surdo, ano que participou da formação continuada em Libras e atuação em qual categoria - Ensino Regular ou SRM.

PROFESSOR	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA COM ALUNO SURDO	ANO DA FORMAÇÃO EM LIBRAS	ENSINO REGULAR OU SRM
A	17	03	2009	E.R
B	06	-	2010/2012	SRM
C	09	-	2010/2012	SRM
D	07	01	2010/2012	E.R
E	13	01	2010/2012	SRM
F	13	01	2010	SRM
G	07	-	2010/2012	E.R
H	19	01	2009	E.R
I	20	-	2010	SRM
J	04	03	2009/2010/2012	E.R
K	15	01	2010	SRM
L	16	02	2010/2012	E.R
M	14	02	2010/2012	E.R
N	23	03	2009/2010	E.R
O	14	01	2009/2012	SRM
P	16	01	2010	SRM
Q	17	02	2009	E.R
R	12	03	2009/2010	SRM
S	17	02	2010	E.R
T	08	01	2009	SRM

Quadro 3. Categorias que emergiram das entrevistas

Categorias
<ol style="list-style-type: none"> 1. Lacunas na formação inicial 2. Dificuldades pedagógicas frente a inclusão de surdos 3. Necessidade da Formação Continuada (específica) 4. Participação no curso: decisão pessoal ou exigência institucional 5. Mudanças na prática pedagógica 6. Continuidade na formação 7. Pontos relevantes e possíveis mudanças no curso

O Quadro 1 ressalta que entre os professores entrevistados existe a predominância do sexo feminino sobre o masculino (19 mulheres e apenas 01 homem). A razão da predominância feminina remonta a tempos atrás. Barbosa (2006) relata que a grande procura da mulher pelo magistério, principalmente nas séries iniciais surgiu com o processo de urbanização. Ela afirma ainda que o magistério nessa época era considerado uma atividade ideal para as mulheres, tidas como senhoras honestas e prudentes.

Louro (1998) comenta que no final do século XIX os ofícios novos, abertos às mulheres levariam à dupla marca do modelo religioso da metáfora materna: dedicação, disponibilidade, abnegação, sacrifício. Cria-se toda uma cultura escolar

baseada num discurso em favor da construção da ordem e do progresso; da modernização da sociedade, da higienização da família e da formação de jovens cidadãos que implica a educação das mulheres (BARBOSA, 2006). Somado a isso vem a Psicologia que defende o amor materno como indispensável ao desenvolvimento físico e emocional das crianças. O magistério, portanto, precisa se alimentar dos atributos tradicionais como o amor, a sensibilidade e o cuidado encontrados em abundância nas mulheres. Daí as professoras serem vistas como mães, tias ou algo próximo da relação familiar (BARBOSA, 2006).

Os dados do Quadro 1 confirmados pela Sinopse do Censo de Professores da Educação Básica (Brasil, 2009), que revela no Brasil um total de 1.977.978 professores, dos quais 365.395 são do sexo masculino e 1.612.583 do feminino; no Estado do Amazonas, de um total de 36.534 professores, 12.099 são do sexo masculino e 24.435 do sexo feminino. E destes, em relação a Educação Especial temos no Brasil um total de 33.594 professores sendo 2.444 do sexo masculino e 31.150 do sexo feminino sendo que no Estado do Amazonas 39 são do sexo masculino e 321 do sexo feminino.

Quanto à formação acadêmica, observa-se que todos possuem nível superior, sendo: 10 (dez) com Pedagogia; 05 (cinco) Normal Superior, 02 (dois) Licenciatura em Letras; 01 (um) Licenciatura em História; 01(um) Licenciatura em Ciências e 01 (um) Licenciatura em Matemática. Dentre os participantes, 02 (dois) possuem uma segunda graduação, em Letras e em Educação Física. De acordo com Duarte (2010), talvez o fato de que todos os professores, desta pesquisa, apresentarem curso superior deve-se ao fato de que, a partir da vigência da LDB - Lei nº 9394/96, recursos foram garantidos para a formação dos professores, assegurados inicialmente pelo FUNDEF - Lei nº 9.242/96 e, posteriormente, pelo FUNDEB - Lei nº 11.494/07, que disciplinou recursos para a melhoria da Educação Básica, incluindo a formação de professores. Em Manaus, os sistemas educacionais, municipal e estadual, incentivaram os professores que não tinham curso superior a ingressarem nos cursos de licenciaturas, principalmente dos cursos de Pedagogia ou Normal Superior, através de programas especiais de formação superior de professores em serviço, em parceria com as universidades públicas, sendo muitos professores beneficiados (MARQUES, 2010).

No Quadro 2 verifica-se que o tempo de serviço no magistério varia entre 04 (quatro) e 23 (vinte) anos. Já em relação ao tempo de experiência com alunos surdos, a variação é constatada entre 01(um) a 03 (três) anos. Porém, dentre os entrevistados, nota-se que 04 (quatro) docentes ainda não tiveram a oportunidade de atender aluno surdo. No entanto porque atuam no AEE, que é o Atendimento Educacional Especializado⁴⁷, oferecido nas SRMs, necessitam de conhecimentos específicos da área: Libras/Língua Portuguesa para alunos com surdez, etc.

O Quadro 2, ainda, apresenta o ano de participação dos professores na formação. Faz-se necessário esclarecer que o curso, nas suas três primeiras edições (2009-2010-2011), foi realizado em nível Básico. A partir do ano de 2012, a Gerência de Educação Especial implementou os cursos intermediário e de professor-interprete. Em vista disso, os professores que já tinham concluído o curso básico foram convidados a participar.

Uma vez que fazemos parte do quadro de formadores, temos percebido algumas dificuldades que inviabilizam a continuidade de alguns professores na formação. Dentre tais dificuldades podemos citar: rotatividade de professores na rede municipal de educação; gestores que não socializam ou divulgam informação sobre as formações oferecidas com o intuito de não verem seu quadro de profissionais desfalcado. O Quadro 2 nos dá ainda a informação de que 03 docentes participaram do curso básico dois anos consecutivos, fato este que, segundo os próprios docentes, se justificou pela necessidade de consolidar os conteúdos ministrados nesta formação. O que, a nosso ver, nos permite inferir que, apesar dos elogios ao curso, o mesmo, por ser um curso novo e em vias de consolidação e aprimoramento, apresenta limitações, falhas e deficiências quanto a seu propósito.

3.1 Discutindo as categorias emergentes nas entrevistas

A seguir estão relacionadas as categorias que emergiram após análise dos dados levantados nas entrevistas realizadas. Estas foram analisadas à luz de teóricos que fundamentam a pesquisa. Os fragmentos das falas dos entrevistados

⁴⁷ O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

foram transcritas de forma fidedigna aos dados originais. As transcrições foram feitas em *itálico*.

3.1.1 Lacunas na formação inicial

No que diz respeito à preparação dos participantes neste estudo para o trabalho com alunos surdos, todos os professores consideram que na sua formação inicial não foram preparados para dar resposta a discentes com deficiência.

Salientamos ainda que os docentes afirmaram que na sua formação inicial não adquiriram conhecimentos específicos para o atendimento do aluno surdo e, por isso, tecem uma forte crítica a esta lacuna do Ensino Superior. No entanto, cabe aqui frisar que foi somente a partir de 2005 com a regulamentação da Lei nº10.436, pelo Decreto nº 5.626, que a disciplina Libras tornou-se obrigatória nos cursos de formação de professores. Deduzimos⁴⁸, então, que pelo tempo de serviço os professores já tenham concluído sua licenciatura antes dessa data o que figura como normal a não existência de uma disciplina específica para o atendimento do aluno surdo.

Em seus depoimentos os professores deixam claro que os conhecimentos adquiridos na graduação são insuficientes frente ao desafio do novo paradigma educacional.

Sou graduada pela UFAM, na época UA e não tive disciplinas que me preparassem para o atendimento de alunos surdos. Tudo o que vi foi muito superficial, o que realmente não me ajudou em nada quando para o trabalho com os alunos surdos que recebi no ensino regular. Meus conhecimentos foram adquiridos através da formação continuada que a SEMED vem oferecendo e na Pós-Graduação que conclui. (professora A)

Apesar de termos uma disciplina de educação Especial a gente não sai da graduação com um legado de atividades e experiências para trabalhar com alunos especiais. É muito difícil! Precisamos buscar conhecimentos em outros meios. (professora B)

⁴⁸ No momento da entrevista não percebemos o quão necessário seria saber o ano de conclusão da licenciatura dos docentes, portanto inferimos que tenham concluído antes de 2005, ano em que se torna obrigatório a inclusão da Libras na grade curricular dos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia. No Art. 3º § 1º o decreto explica que "todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

Tudo o que vi foi muito superficial, o que não me ajudou quando recebi os alunos surdos. (professora E)

Na faculdade foi só teoria. Uma coisa é você ter conhecimentos teóricos, outra é você se deparar com aquela criança. A diferença é muito grande. Você começa a pensar que não é capaz de realizar esse trabalho, que é impossível. (professora M)

Eu vi só teoria, e uma teoria bonitinha. Na graduação eu não tive nenhuma prática de como atender esses alunos não. De nenhuma deficiência. Na escola a gente se depara com essas crianças e aí bate um desespero enorme. (professora P)

É interessante observar que mesmo os participantes que tiveram uma disciplina de Educação Especial em seus cursos de graduação, não se consideram preparados para atuar com esse novo aluno. Todos os entrevistados salientaram que a disciplina específica não contemplou a prática. Estes dados evidenciam que uma única disciplina de Educação Especial nos cursos de formação de professores não é suficiente para capacitar professores para o atendimento de alunos com deficiência, principalmente quando esta prevê apenas conteúdos teóricos além da mínima carga horária.

Percebemos com os relatos acima uma forte crítica aos cursos universitários de formação de professores que são eminentemente teóricos. Fica evidente o distanciamento entre a universidade e a realidade das escolas.

Vitaliano e Manzini (2010) confluem com os depoimentos dos professores por considerarem que as dificuldades apresentadas decorrem da precariedade dos cursos de Pedagogia, especialmente em relação à Educação Especial.

Após análise dos relatos dos professores, acima referidos, temos, portanto a compreensão de que os cursos de formação inicial, ainda hoje, dão especial atenção à teoria, à didática, mas não conciliam estes conhecimentos com a prática. Os currículos costumam ser distanciados das práticas, não preparando o professor de maneira eficaz para trabalhar em sala de aula (GLAT,1998).

Outro depoimento nos ajuda a compreender, mais ainda, a dura realidade do profissional docente, cuja formação deficiente, não só o impede de assumir com habilidade e competência esse novo alunado, mas também o inibe em face do desafio do processo de Inclusão.

Na época em que me graduei não se falava em crianças deficientes não. Eu não lembro de ter tido nem a disciplina de Educação Especial. Na verdade a

Universidade passava pra gente a ideia de o magistério ser a melhor profissão do mundo, pois tudo era perfeito. Eu imaginava a minha sala de aula toda arrumadinha, com crianças sentadinhas, limpinhas. Antes da formação em Libras, eu não admitia ter alunos deficientes incluídos, surdos então, que tinha a Libras, pior ainda. Foi complicado até aceitar participar da formação. Eu era contra, mas acho que era medo. O desconhecido causa medo né. (professora S)

O trecho acima evidencia que o desconhecimento, a respeito dos alunos com deficiência e da forma de como atendê-los em suas necessidades, fez com que estes fossem segregados, durante muito tempo, em suas próprias casas ou em escolas especiais que na época nada mais eram do que depósitos de deficientes e, se levava em consideração apenas o traço comum que era a incompletude, o defeito (SÁ, 2011, p. 21). Constata-se também no depoimento da professora R a concepção de homogeneidade e de aluno ideal difundida na área de Educação e na sociedade em geral (MANZINI e VITALIANO, 2010).

Deve-se, portanto, considerar que as concepções, as práticas e as teorias adotadas pelas universidades e faculdades responsáveis pela formação de professores devem ser revistas, de modo a aproximar-se da realidade, para que possam ajudar nas mudanças propostas para o sistema educacional (MANZINI e VITALIANO, 2010).

Esta opinião vem confirmar o referido por Correia (2003) e Costa (2006) que preconizam que a formação inicial deve preparar os docentes para a realidade/diversidade que irão encontrar na escola.

É sabido que a inclusão escolar traz em si um novo paradigma de educação. Portanto, torna-se imprescindível que a formação dos professores também seja direcionada nessa perspectiva. E, no novo perfil, espera-se que professor seja capaz de compreender e praticar a diversidade e esteja aberto a práticas inovadoras.

3.1.2 Práticas pedagógicas frente a inclusão de surdos

Esta categoria analisada a partir das reflexões trazidas pelos autores estudados e permitiu-nos compreender como os professores interpretam suas práticas num contexto que, além dos desafios comuns à profissão, somam-se aqueles que se referem às especificidades do trabalho com surdos.

No trabalho de análise dos depoimentos dos professores entrevistados, percebemos que a maior dificuldade encontrada na educação de surdos, diz respeito à comunicação, mais especificamente, à construção de uma ou mais línguas – a LIBRAS como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2), por parte dos alunos surdos.

Em se tratando de inclusão de surdos, a valorização da língua de sinais é questão essencial, como possibilidade de igualdade de condições de desenvolvimento entre pessoas (DOZIART, 2011, p. 27).

A língua de sinais favorece a inclusão do aluno surdo no sistema regular de ensino e, é ela também o maior entrave para os professores. Os trechos abaixo revelam isso:

Hoje pra mim é muito natural trabalhar com surdos. Mas no começo minha maior barreira era a comunicação. Não sabia Libras. (professora A)

Minha principal dificuldade foi a comunicação, e esse desconhecimento também acontecia por parte do próprio aluno, dos familiares e dos demais funcionários da escola; também o desconhecimento sobre as didáticas apropriadas aos alunos surdos no início me fez pensar em desistir do trabalho; outro problema era a falta de material adequado para o desenvolvimento das aulas. No começo foi difícil viu! (professora F)

A comunicação foi a principal barreira. Eu não sabia Libras e o aluno por ter apenas 06 anos também não tinha conhecimentos. (professora K)

A maior dificuldade, acho que para todos os professores, a principio é a questão da comunicação, pelo fato de antes da formação, eu não ter conhecimentos em língua de sinais; outra dificuldade era ensinar Língua Portuguesa para uma criança que não tem nenhum conhecimento em Libras. Foi muito complicado! (professora R)

É impensável a inclusão escolar de surdos que não considere a língua de sinais. Sem dúvida, é ela o ponto de partida que dará sustentação a todas as reflexões que tratem sobre a temática (DORZIAT, 2011).

De acordo com Dorziat (1999), o uso da língua de sinais é critério básico para trabalhar com alunos surdos, assim como as línguas orais no ensino de ouvintes. Os professores necessitam entender que a Libras não é apenas um código adequado para o estabelecimento da comunicação professor-aluno, aluno-aluno, mas que é a ferramenta mais importante na assimilação dos significados, na formação de sentido e conseqüentemente na estruturação do pensamento para os surdos.

A autora explica ainda que devido às limitações do meio familiar, para que o desenvolvimento linguístico do surdo se dê naturalmente, pelo fato de a grande maioria dos surdos pertencerem a famílias de ouvintes, torna-se imprescindível um meio linguístico adequado (DORZIAT, 2011).

Portanto, é necessário que a escola supra essa lacuna, criando ambientes linguísticos que não se restrinjam à simples troca de informações mas que deem oportunidade para uma comunicação fluente, viva, natural, entre colegas, professores e demais profissionais da escola (DORZIAT, 2011).

Os depoimentos dos entrevistados acima corroboram com a afirmativa de Bastos (s.d)⁴⁹ quando diz que é fundamental que os professores recebam orientação adequada, para realizar a adaptação metodológica e do currículo, contemplando a diferença linguística dos alunos.

Embora as dificuldades comunicativas tenham sido apontadas pelos professores do ensino regular e das SRMs, observamos que há uma diferença significativa quanto à dimensão que essa dificuldade ocupa no trabalho que ambos desenvolvem.

Foi possível perceber nas entrelinhas das falas e nas expressões de três professores do ensino regular um certo desânimo que era atribuído por eles ao grande contingente de alunos matriculados no ensino regular, à falta de materiais pedagógicos e à dificuldade de desenvolver uma metodologia de ensino em que ambos alunos (surdos e ouvintes) fossem atendidos.

Entretanto como nas SRMs o trabalho é individual ou em grupos com a mesma especificidade, os professores deixaram transparecer que conseguem na medida do possível fazer com que as atividades fluam com mais tranquilidade. Nas SRMs que tivemos acesso percebemos que estavam equipadas com computadores, vídeos, jogos em Libras, alfabeto, manual entre outros. O que facilita o trabalho com o aluno surdo.

Um aspecto relevante nesse contexto, refere-se a necessidade da colaboração entre professores do ensino regular e os da Sala de Recursos que

⁴⁹ Retirado do texto: Convivendo com a diferença: a inclusão escolar de alunos com deficiência visual. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/sies/pages/arquivos/009%20%20convivendo%com%diferen%c%3%87a.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2013.

participam do cotidiano escolar, para a organização de atividades que apresentem ações e propostas eficazes às necessidades de todos os alunos, ou seja, trabalho dos professores do AEE deve estar em consonância com a proposta pedagógica dos professores do ensino comum (ALMEIDA, 2012).

3.1.3 A necessidade da formação continuada (específica)

A nova política vigente no país tem interpelado Estados e Municípios a incorporarem seu discurso relativo à inclusão e, a formação de professores passa a ser indicada como uma das estratégias mais eficazes contra a falta ou a má qualidade da educação no país.

No sentido de preparar o professor para o ensino com alunos especiais, a exemplo dos surdos cabe ao sistema de ensino promover cursos de formação continuada para o seu corpo docente assegurando-lhes aptidões e inovações nas suas práticas pedagógicas de forma a atender as necessidades educacionais dos alunos surdos (PRIETO, 2006).

Em relação à formação continuada todos os professores participantes do estudo foram unânimes ao reconhecer que esta se constitui numa forma de fortalecimento da qualidade do atendimento ao aluno surdo incluído. Salientaram ainda que a formação continuada de Libras proporcionou conhecimentos que os ajudaram a melhor lidar com as características individuais de seu aluno surdo, de modo que hoje, mesmo que com algumas dificuldades, já planejam suas aulas levando em conta tais informações e necessidades. Os fragmentos a seguir demonstram a importância da formação continuada para os docentes envolvidos na Educação de Surdos:

Essa formação vem a ajudar e muito no meu crescimento como educadora pois é um norte para se seguir. Depende muito do interesse de cada um. Para mim ajudou mesmo. (professora A)

Penso que esta formação foi e é muito importante, porque o professor às vezes não aceita a inclusão pois não se sente preparado para receber um aluno especial e, na maioria das vezes ele não é mesmo, pois não conhece quase nada das deficiências. (professora B)

Penso que a formação foi um fator impulsionador, principalmente em modificar o olhar para esses alunos especiais. (professora C)

A formação que a Semed vem oferecendo em relação a Educação de Surdos é maravilhosa pois, a partir dela se conhece o universo do outro, se aprende a respeitá-lo e a entendê-lo. (professora E)

A formação para mim foi positiva. Ela dá uma base para o professor ter um mínimo de segurança para realizar o trabalho com o aluno surdo além de despertar o interesse pelo tema, proporcionando no professor a vontade de buscar novos conhecimentos. (professora G)

A formação continuada que eu participei e ainda participo me ajudou a interagir e entender meu aluno surdo que antes, era deixado no canto desenhando e pintando, vou ser sincera, era excluído mesmo, pois eu não tinha a noção de como agir, e através da formação eu já peguei orientações com o próprio professor surdo e com as minhas colegas, e passei a ter condições sim de ensinar meu aluno. No decorrer da formação eu recebi orientações que foram muito importantes. (professora O)

A formação pra mim foi tudo de bom porque eu não tinha nenhum conhecimento, então tudo que eu sei eu agradeço ao curso. Tanto que agora na universidade fazendo o curso de Letras, as minhas colegas não tinham nem ouvido falar a respeito da Libras, e ao contrário consegui foi uma boa nota na disciplina de Libras por causa da formação que fiz, tudo que eu vi na universidade, eu já tinha visto no curso de formação oferecido pela Semed. (professora T)

Nóvoa (1991) considera a formação continuada um importante espaço para o desenvolvimento profissional dos professores. Confirmando isso temos Ainscow (1996) que considera que a formação continuada permite aos professores aumentarem o seu leque de conhecimentos e, conseqüentemente, a escola amplia a resposta a dar aos alunos com necessidades educativas especiais, favorecendo a implementação de práticas inclusivas cada vez mais sólidas. Correia (1999) atesta que o sucesso da escola inclusiva tem como pano de fundo a criação de programas de formação para docentes, programas esses que desenvolvam novas competências de ensino de modo a melhorarem a resposta que a escola dá à diversidade de alunos que nela estão inseridos

Entendemos, portanto, que os cursos de formação se constituem um espaço propício para o desenvolvimento de habilidades e capacidades para identificação dos mecanismos do processo de aprendizagem e conhecimento dos alunos, onde o professor passará a desenvolver uma visão crítica sobre sua prática pedagógica, além de diversificar a metodologia de ensino, e usar instrumentos de avaliação compatíveis com as habilidades e potencialidades de cada um.

Todos os entrevistados reconhecem a formação continuada como fundamental para o aprimoramento profissional. E, portanto, necessária a todos os

professores com ou sem surdos. Três participantes acrescentam que a formação com enfoque na inclusão de alunos surdos deveria ser estendida a toda comunidade escolar, na medida em que, todos têm contato direto com os alunos surdos e necessitam, por isso, de formação nesse sentido.

A formação foi muito importante para mim, aprendi muito. Pela importância eu acredito que todos os professores da rede municipal deveriam ter a oportunidade de participar do curso tendo ou não um aluno surdo, sem encontrar barreiras, principalmente por parte dos gestores (...).(professora C)

Penso que essa formação é de grande utilidade a nós professores para desenvolvermos um bom trabalho com os alunos surdos. Acredito que todos os colegas do ensino regular deveriam também participar dessa formação pois hoje eu tenho aluno e amanhã poderá ser o colega que não participou da formação e aí o trabalho que eu realizei com o aluno de nada adiantará. Os colegas que não participam da formação se sentem perdidos assim como eu me sentia também. Acho importante também que todos os funcionários da escola tenham conhecimentos de Libras para interagirem com o aluno, pois este é aluno da Escola e não da professora X ou Y. Os pais também deveriam ter a possibilidade de participar, pois assim auxiliariam seus filhos em casa o que contribuiria com o trabalho do professor. (professora D)

A formação continuada em Libras deveria ser proporcionada a todas as pessoas da escola. Mesmo quando a escola não tem surdo o curso deveria ser oferecido pois o surdo hoje faz parte da clientela de alunos que a escola regular é obrigada a receber. (professora I)

Nesse contexto, vale ressaltar que o professor é um agente fundamental no processo de inclusão. Entretanto, ele precisa ser apoiado e valorizado, pois sozinho não poderá efetivar a construção de uma escola fundamentada numa concepção inclusiva. Para tanto, faz-se necessário, conforme aborda a Declaração de Salamanca (1994, p. 27) “a preparação de todo o pessoal que constitui a educação, como fator chave para a promoção e progresso das escolas inclusivas”.

Nesta perspectiva Mendes (2012)⁵⁰ alerta que “ é preciso construir uma percepção coletiva de que a Educação Inclusiva é uma missão de todos: professores, educandos, funcionários da escola, pais, parceiros e poder público.

Nesse contexto, Miranda (2009, p.121) afirma que “[...] o professor, sozinho, não faz inclusão. A política, sozinha, não faz inclusão. Inclusão se faz junto e para

⁵⁰Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-idia/noticias/23058/formacao-do-professor-da-educacao-especial-ainda-e-um-desafio-afirmam-especialistas/>>. Acesso em: 16 jul 2013.

isto tem que se ter coragem. Uma coragem que não nega o desespero, mas que leva o homem adiante, apesar do desespero".

3.1.4 Participação no curso: decisão pessoal ou imposição institucional

Como vimos no referencial teórico anteriormente, bem como em algumas falas dos entrevistados, as atitudes de resistência às mudanças, observadas na maioria dos professores e nas instituições escolares, originam-se em grande parte, do receio à exposição ao que é novo (OLIVEIRA, 2009). Talvez por isso alguns professores vêem a participação em cursos como este uma imposição. O medo do novo acaba sendo muitas vezes uma barreira no enfrentamento de novos desafios e, neste sentido, muitos preferem permanecer na zona de conforto⁵¹. Isso pode ser verificado nas falas a seguir:

O desafio do novo, de conhecer esse universo da inclusão, causa medo, eu acho que por isso no início alguns colegas resistem à inclusão e ao curso. Mas não devemos fugir das realidades que são apresentadas para nós não, é um desafio, então vamos lá, não vai doer, você só tem a ganhar, tanto nos conhecimentos, como em novas experiências de vida. E com certeza depois que fiz o curso, tive contato com o universo surdo, minha vida não é mais a mesma. Aprendi a respeitá-los, entende-los, acima de tudo ensino aos meus colegas a respeitá-los, uns ainda me chamam de "doidinha" por tentar comunicar-me com os surdos, sabe eles preferem ficar na zona de conforto, muitos tem medo de arriscar. Eu não gosto de zona de conforto mas muitos professores a amam, e não me entendem, porque gosto de encarar novos desafios. (professora E)

Confesso que no início via como uma imposição e somente pelo sentimento de obrigação, afinal sou uma profissional da educação aceitei participar. Ora eu tinha um aluno surdo e era obrigada a participar já que sou obrigada a recebê-lo. Mas após contato com professores surdos e a mágica língua. Confesso me encantei e agora quantas formações tiverem quero participar. (professora Q)

Bem, eu via a princípio como uma imposição sim. Tanto que eu não queria aceitar participar do curso mesmo tendo em minha sala de aula um aluno surdo. Eu ate certo momento achei que era errado, que o aluno surdo não tinha que está junto com os outros, eu achava que o aluno tinha que estudar numa escola só pra ele, acreditava que ele iria atrapalhar os outros em uma sala de aula. Mas a minha assessora pedagógica que veio a escola me convidar para participar do curso me convenceu que eu tinha que fazer uma experiência e eu fui e vi que eu estava

⁵¹ Na Psicologia, a **zona de conforto** é uma série de ações, pensamentos e/ou comportamentos que uma pessoa está acostumada a ter e que não causam nenhum tipo de medo, ansiedade ou risco. Nessa condição a pessoa realiza um determinado número de comportamentos que lhe dá um desempenho constante, porém limitado e com uma sensação de segurança. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Zona_de_conforto>. Acesso em: 20 ago de 2013.

errada, que eu estava agindo de maneira preconceituosa, acho que por medo do novo, do desconhecimento sobre a Libras, na verdade não me sentia capaz de aprender Libras não. Ai eu fiz o curso, gostei, foi bom demais pra mim e para o meu aluno também. (professora S)

Precisamos considerar que nenhum processo de implementação de políticas para a educação inclusiva é realizado sem resistências ou problemas não previstos. Ao contrário, os projetos serão executados, mas também complementados com a contribuição das resistências, que no momento se fazem valer.

Para que um professor atue no AEE, é exigido, por força de lei, que este deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada, daí que todos os professores das Salas de Recursos foram unânimes em dizer que a participação no curso é uma exigência da função que agora ora desempenham.

Em função de estar trabalhando na sala de recursos. Apesar de ser uma exigência, a decisão de participar do curso foi pessoal, alguns colegas optaram por não participar pois não entendem como é importante este curso para uma melhor formação profissional. (professor J)

Assim, eu recebi a informação através do CMEE, que seria realizado um curso básico de Libras, ai eu tive a necessidade já que eu tinha um aluno, e eu pensei já que a Semed esta oferecendo então vai ser super importante pra mim, porque me ajudaria a me comunicar melhor com esse aluno. Foi vontade própria mesmo, mas claro que juntou a necessidade porque eu tinha um aluno e ai como interesse também. (professora R)

Naquele momento eu tinha acabado de entrar na sala multifuncional e já tinha aluno surdo, me sentia perdida e, eu achei necessário começar logo a fazer, e fui e me inscrevi. (professora T)

Dentre os entrevistados encontramos, também, aqueles que desde o início optaram em participar do curso voluntariamente por reconhecerem a importância deste para a sua prática:

Fui convidada por minha assessora pedagógica para fazer o curso básico. Minha aceitação foi rápida, pois queria melhorar minhas aulas com os surdos e me aperfeiçoar na área da surdez, foi uma decisão minha apesar de minha gestora não se agrada muito da idéia, porém, disse-lhe que iria assim mesmo, pois era importante pra mim. Eu já conhecia algumas coisas de LIBRAS, pois fazia um curso particular pago por mim... Não dava pra esperar. (professora A)

A decisão foi espontânea da minha parte, pois quero ter no mínimo uma base quando tiver um aluno surdo sem que eu me sinta frustrada e o aluno sinta-se excluído. (professora G)

A Semed enviou o convite, mas devido a essa aluna que eu tinha eu senti a necessidade de ir, não foi uma imposição não, veio esse convite pra gente ir e eu quis ir mesmo, tinha necessidade de aprender alguma coisa pra poder passar pra minha aluna. (professora P)

Eu entrei através da escola, quando tem [formação] a gestora sempre mostra pra gente e pergunta quem estava interessado, e eu fui uma das pessoas que logo quis, pois desde bem antes eu tinha essa vontade de aprender Libras. Nós já tínhamos aqui na escola uma funcionária surda com quem eu já tinha algum contato, eu já sabia dizer bom dia, meu nome, percebi assim nela que cada vez que eu fazia um gesto novo com ela, ela ficava feliz e isso foi me instigando a querer [participar o curso] (professora O)

Estamos inclinados a perceber nestas falas a importância do incentivo institucional no que se refere à formação de professores. O professor, já vimos antes, na sua formação inicial, não foi preparado para enfrentar os desafios que a política educacional vigente no país exige dele e ora se vê premido a dar uma resposta satisfatória a um desafio e a uma exigência que sem sombra de dúvida, pelo menos num primeiro momento, parece estar muito além de sua capacidade.

Associado a essa situação de deficiência na formação, é lugar comum as condições precárias que historicamente envolvem o contexto socioeconômico do profissional da educação: baixos salários, ausência planos de cargos e carreiras, ausência de incentivo à qualificação do docente apesar desta qualificação ser prevista pelo Plano Nacional de Educação, ausência de formação continuada, entre outras ausências e deficiências. Estas constituem, a nosso ver, grave falha institucional que concorre diretamente para a fragilidade da autoestima do profissional docente que diante de tal situação não se vê capaz de enfrentar os desafios suscitados pela realidade que ora se impõe. Em face disso, não é de admirar que o profissional docente se recolha à Zona de Conforto e dela não queira sair, apesar de acreditarmos que a docência é em si mesma um verdadeiro desafio.

3.1.5 Mudanças nas práticas pedagógicas

Uma questão que consideramos central para essa pesquisa foi em relação a mudanças nas práticas pedagógicas e nas representações acerca da surdez e da educação de surdos a partir da proposta do referido curso de formação.

Quanto às contribuições das ações de formação contínua para o aprimoramento da prática pedagógica, todos os professores afirmaram que a formação contribuiu significativamente para a mudança da sua prática.

A partir dos depoimentos evidenciamos mudanças nas formas de ver/narrar o aluno surdo, entendendo-o a partir de uma diferença cultural e linguística, motivando a procura de alternativas didático-metodológicas para o ensino de alunos surdos, considerando a importância da centralidade da língua de sinais no processo educacional dos surdos.

As mudanças apresentadas apontaram ajustes nas práticas de ensino e nas rotinas da sala de aula, tais como: utilização de recursos visuais que facilitem a compreensão e a aprendizagem dos alunos, como desenhos, esquemas e diagramas; realização de leitura e escrita contextualizadas; Utilizar-se de práticas de relatos diários de histórias incluindo relatos espontâneos das crianças e do professor; utilização de diferentes gêneros textuais com suportes visuais que possibilitam ao aluno surdo ampliar sua leitura de mundo e a compreensão de significados;

Essas mudanças nas práticas pedagógicas podem ser identificadas nos fragmentos abaixo:

Tudo o que eu aprendia no curso eu utilizava em sala com meus alunos surdos e ouvintes. Utilizava também o que pesquisava na internet. Perguntava das minhas assessoras sobre minhas dúvidas e se estava agindo corretamente, meus alunos aprovaram pois não faltavam mais às aulas, pois utilizava o máximo possível de material visual. (professora A)

Como eu já falei eu não tenho aluno surdo mais eu estou querendo fazer um mini projeto pra ensinar os alunos ouvintes a libras até por que se caso ano que vem for matriculado um surdo esses alunos se comunicariam com ele por que já conheceriam alguns sinais. (professora B)

O interesse em aprender algo que pudesse contribuir com a aprendizagem do meu aluno aumentou, com isso, comecei a buscar materiais que me auxiliassem nisso. Também comecei a perceber a grande capacidade que o surdo tem. Vou ser sincera eu achava que nunca iria conseguir trabalhar com um surdo, pois

achava que ele não aprendia nada ora ele não ouvia como aprenderia. Mas após o curso compreendi que sua aprendizagem passa pelo ver. Por isso essa formação é importante e deveria abranger todos os profissionais da escola. (professora F)

Consegui interagir melhor com meus alunos e assim pude envolver ainda mais os alunos surdos com o restante da turma. Busquei aplicar metodologias apreendidas no curso. Comecei a trabalhar mais o visual o que ajudou também meus alunos ouvintes, passei a utilizar dramatizações. (professor J)

Busco o material adequado eu me preocupo bem mais com meu aluno. Utilizo materiais concretos, me preocupo em mostrar mesmo figuras, jogos, crio jogos, pra que eu possa direcionar o conteúdo que esta ali que as vezes é um assunto delicado pra ele, então eu estou buscando assim, maneiras diferentes de ensinar, aulas dramatizadas, você tem que ser um pouco atriz mesmo, sem um aluno surdo na sala de ensino regular a gente não precisa, mas com ele a gente tem que se aplicar mais se dedicar mais, eu percebi assim que eu me tornei mais pesquisadora. (professora O)

Como podemos perceber os professores passam a criar, conforme seus saberes docentes, alternativas pedagógicas que vão de encontro com a capacidade e necessidade dos alunos surdos.

Os depoimentos acima nos fazem compreender que incluir um aluno surdo em uma escola regular requer uma nova abordagem de conteúdos, novas estratégias para aproximar os alunos (ouvintes e surdos) e, adaptações curriculares a fim de que a criança surda tenha desenvolvimento satisfatório e os demais alunos sejam capazes de aprender com o outro. Portanto, faz-se necessário a organização de um currículo flexível e que seja capaz de atender às demandas e necessidades de ensino na educação de surdos. Entendemos o currículo como um conjunto de práticas, conceitos, conteúdos e construções que são formuladas no espaço escolar. E no processo de inclusão o currículo precisa ser aberto e flexível oferecendo ao aluno com necessidades educacionais especiais a possibilidade de aprender em seu próprio ritmo. A adaptação não deve partir do aluno, mas da escola que o recebe; pois é ela a responsável por proporcionar subsídios para a aprendizagem dos alunos nas variadas diferenças e necessidades apresentadas por eles.

Conforme Quadros (2003) o currículo deveria estar organizado partindo de uma perspectiva visual-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, pois a língua oficial da escola precisaria ser, desde o princípio, a língua brasileira de sinais.

É fundamental que professores aprofundem seus conhecimentos a respeito da língua de sinais, mesmo que demande tempo e dedicação. Caso contrário, implicará em risco de não vislumbrar progressos significativos dos alunos surdos, pois continuará a persistir os problemas de comunicação decorrentes de uma linguagem limitada (BOTELHO, 2005).

Desta forma podemos compreender que não há algo pronto para a educação de alunos surdos, mas que com as contribuições da literatura e com a formação e estudos continuados de professores podemos conhecer práticas pedagógicas que farão total diferença para educação de nossos alunos, assim garantindo um direito que é de todos, o de aprender.

Perante as dificuldades da inclusão do aluno surdo, das adaptações curriculares, das práticas e metodologias que atendam às singularidades e necessidades desta clientela, a formação do professor precisa ser contínua e neste caso específico, a LIBRAS presente no espaço escolar fará toda a diferença para o aluno e já é um ponto de partida para bem atendê-lo.

3.1.6 Continuidade da sua formação

Sobre a continuidade da sua formação na área da educação de surdos, os docentes indicam participação em eventos, seminários, palestras, cursos de qualificação oferecidos pela Secretaria, além das leituras que buscam fazer através da internet, da compra de livros e revistas, CDs e DVDs que trazem como temática principalmente as questões de inclusão, Libras, Cultura e Identidade, aspectos metodológicos na prática com surdos, letramento, literatura, entre outros. Alguns docentes buscam manter contato com surdos adultos de modo a praticar a Libras. Outros revelaram ter a pretensão de dar continuidade a seus estudos, em nível de pós-graduação.

Vejamos as falas que confirmam isso:

Estou no nível intermediário do curso da SEMED e como eu já expressei na pergunta anterior quero fazer pós-graduação em Libras no ano que vem. (professora B)

Após a conclusão do curso básico oferecido pela SEMED, fiz um curso de 01 ano no SESC, também busco pesquisar na internet e rever minhas apostilas. Agora estou fazendo o curso intermediário oferecido pela SEMED (professora G)

O curso básico de libras foi o início da busca por novos conhecimentos. Estou fazendo curso EaD em literatura surda. E esse curso veio fortalecer a minha vontade de fazer uma graduação de letras em libras, se de repente a Universidade do Amazonas oferecer o curso novamente irei me inscrever. (professora I)

eu tenho feito cursos de Libras oferecidos tanto pela SEMED quanto pela SEDUC, estou sempre atenta na internet buscando novidades em relação a educação de surdos e novos cursos de Libras; busco praticar a Libras com surdos adultos, aqui dentro da própria escola a gente tem uma funcionária que é surda, quando eu não sei ou tenho dúvidas em relação a um sinal eu vou até ela e pergunto (professora M)

Busco reler minhas apostilas e informações dadas no curso, costumo, sempre que me sobra um dinheirinho, comprar DVDs e CDs. Assisto aos filmes antigos feitos pelos professores surdos do curso e por incrível que pareça, acho que a Libras impregnou em mim, eu me pego às vezes em casa fazendo mini cursos com o meu marido. Apesar do pouco domínio que acredito ter, eu ensino o meu marido os sinais pois no trabalho dele tem surdos e ele não sabe se comunicar. Já disse a ele que precisa aprender no mínimo os clichês do cotidiano. (professora Q)

Participo de todas as formações que são oferecidos pela Semed e quando eu sei que tem algum curso e da pra eu pagar, eu vou e busco estudar, mesmo que seja fora de horário, porque nós não somos dispensados do trabalho. Outra forma é a internet e, eu compro muitas revistas que trazem essas informações e também a troca de experiência com outros colegas que viveram essa situação, eu acho muito rica essa troca. (professora R)

Durante as entrevistas 02 (dois) docentes indicam como sendo fundamental o apoio do gestor escolar como incentivador/encorajador da participação dos educadores a formar-se continuamente. E 01 (um) crítica alguns gestores por não incentivar os professores, e ainda o acusa de omissão da divulgação do curso. Vejamos os trechos abaixo:

Só consegui fazer o curso porque uma amiga me avisou. E, quase que eu não faço, pois meu gestor não queria me liberar. Temos na rede muitos gestores que não incentivam seus professores a participarem do curso ou até mesmo não informam quando acontece a formação, principalmente se o professor não tem nenhum aluno surdo. (professora C)

Estou concluindo o curso, o básico, mas já estou matriculada no curso intermediário que terá início ainda esse ano. Minha gestora é show já nos matriculou. Além dos cursos a gente busca em livros, internet, nos temos a internet e atrás da internet nos conseguimos atividades, dicas, que possam ser trabalhadas de uma forma especial, e gente procura relatos de experiência com colegas, porque pra gente ainda é uma coisa muito nova, por mais que a gente tenha o curso ainda é uma coisa muito recente, e a gente tem que buscar e experimentar (professora L)

Bem eu participo atualmente da formação do curso intermediário de Libras oferecido pela SEMED. Busco também conhecimentos através de CDs, gravo um aqui, um ali, uma coisa nova na internet, recentemente eu participei de um curso de 60 horas oferecido pela SEDUC, foi um curso bem interessante mas apesar de ser também um intermediário, ele foi mais fraco que o oferecido pela SEMED acho que por já ter algum conhecimento achei a turma muito fraca. E é assim sempre que aparece um curso eu estou sempre lá. O bom é que nossa gestora apoia sempre, ela é nossa maior incentivadora. É ela quem dá as explicações aos pais pela minha ausência da escola. (professora O)

Menezes (2009) diz que é possível ao gestor escolar desenvolver vínculos, numa relação de respeito e confiança, para lutar por uma escola com estrutura física, pedagógica e formação adequada às peculiaridades da demanda educacional. A autora segue dizendo ainda que:

o gestor, como detentor de uma visão de mundo, de homem e de sociedade, tem um papel fundamental na linha de orientação, delineamento e funcionamento do trabalho pedagógico, na democratização das relações e na busca por qualificação para si e para os profissionais que trabalham com ele. (MENEZES, 2009)

Libâneo (2001) indica como características imprescindíveis ao gestor durante o cumprimento de suas funções, a capacidade de incentivar o trabalho em equipe, de gerenciar ambientes cada vez mais complexos, criar novos significados para a implementação de um ambiente inclusivo.

Almeida (2004) acrescenta dizendo que é papel do gestor escolar criar condições para a “[...] formação continuada e em serviço dos seus profissionais”, o que contribuirá significativamente para a modificação da escola, tornando-a um espaço de articulação e produção de conhecimentos compartilhados.

A *professora L* dá continuidade ao seu relato afirmando que a gestora busca investir no aperfeiçoamento da formação dos docentes.

aqui nós temos o hábito de pesquisar, discutir e refletir sobre a nossa prática. Em todas as reuniões nós que fazemos o curso de Libras compartilhamos nossas aprendizagens com os colegas que não puderam participar. Não estão participando porque a gestora não quis não. É porque não tinha mais vaga. Se todos os gestores fossem assim como a J... teríamos a Inclusão de fato em todas as escolas de Manaus, igual a nossa. (professora L)

Consoante ao relato acima Barbosa (2006) afirma que somente com atitudes semelhantes a essa, poderá existir professoras preparadas para atuarem numa escola realmente inclusiva.

Através dos discursos das professoras acima, compreendemos que as mesmas, por causa do incentivo existente na escola, estão sempre buscando se atualizar e todas as informações adquiridas em encontros, seminários e congressos são sempre repassados a todo grupo escolar, contribuindo para o crescimento profissional dos que fazem a escola.

Agindo assim, a escola, ao desenvolver uma política de formação em serviço, oferece aos seus professores uma ambiente de formação e autoformação, investindo nas relações, nas trocas positivas, no que diz respeito aos conhecimentos cognitivos e afetivos. E tal agir contribui para que haja, na escola, um nível de formação igualitário e com certa qualidade no processo educativo (BARBOSA, 2006).

3.1.7 Propostas de melhoria na formação

Considerando as categorias anteriores que, até então, figuram positivamente neste capítulo, a respeito da formação continuada em Libras oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, não podemos deixar de assinalar algumas lacunas que nas vozes dos entrevistados aparecem reiteradamente em diversas expressões, a saber: necessidade de expansão do curso; repensar os locais de realização da formação; necessidade de professores surdos nas escolas, entre outros.

A *necessidade de expansão do curso* está expressa na falas das professora M e N:

Eu penso que todos os professores da Secretária deveriam ter essa oportunidade de fazer o curso, mesmo que não tivesse interesse ou necessidade, já que é uma necessidade que vai aparecer na escola mais cedo ou mais tarde, alunos surdos ou com outras deficiências [...] (professora M)

Não entendo porque esse curso não está sendo oferecido a toda comunidade escolar. O aluno surdo não é só meu não. É da escola. Então ele é do gestor, do porteiro, da merendeira, da pedagoga e dos coleguinhas ouvintes. Todos deveriam participar. Esse curso é muito importante, porque nos ajuda a

compreender que o surdo é capaz. O que falta é comunicação. Ah, o curso deveria ser oferecido inclusive aos pais que não sabem se comunicar com os filhos, pois assim auxiliariam melhor os filhos em casa (professora N)

Nos trechos acima referidos as professoras reconhecem a importância de adquirir novos conhecimentos (Libras) que auxiliem em sua prática pedagógica no atendimento ao aluno surdo, bem como a necessidade de toda comunidade escolar ter acesso a esses conhecimentos para a interação com o aluno surdo. Legitimando esta fala Miranda (2009) e Mendes (2012) afirmam que "[...] o professor, sozinho, não faz inclusão". É uma missão de todos: professores, educandos, funcionários da escola, pais, parceiros e poder público.

Quanto ao *local de realização das formações*, os professores destacaram que estas aconteciam em auditórios e salas de aulas, às vezes no Complexo de Educação Especial (CMEE), outras na Divisão de Desenvolvimento dos Profissionais do Magistério (DDPM), locais estes, segundo eles, de difícil acesso e distante das escolas onde trabalham. Os entrevistados sugerem que a formação aconteça nas escolas onde atuam.

Acho que deveriam repensar o local dos cursos. Nossa! É muito ruim sair daqui da zona leste para o CMEE ou DDPM. Porque que não realizam o curso nas escolas? Pelo menos todos participariam. (professora G)

É muito complicado sair aqui da zona norte, debaixo de um sol escaldante, para ir para o CMEE. É muito distante. A sorte é que vou de carona com uma colega. Do contrário eu nem sei se estaria participando. O pessoal do CMEE deveria organizar formações nas escolas onde trabalhamos. Assim todo mundo da escola poderia participar do curso, inclusive os pais que reclamam quando a gente interrompe as aulas para participar de cursos (professora R)

A sugestão apresentada aponta para a necessidade de se eleger a escola como *locus* privilegiado da formação docente. Na compreensão de Candau (1997) poucos espaços de reunião ou de formação de professores podem competir com a escola, por ser este o lugar de convivência e comunicação entre estes profissionais. [...] é neste espaço que se torna possível sobre a prática real, a discussão, a busca de soluções para os problemas do cotidiano, que podem constituir um importante instrumento de formação de professores (p.55).

Outra proposta indicada pelos docentes entrevistados refere-se a necessidade de ter no quadro de profissionais da escola, o professor surdo. Segundo eles, urge a presença de professores surdos na rede municipal de ensino, isso é expresso nas falas abaixo:

Acho que as escolas deveriam ter professores surdos né. Assim estaríamos sempre praticando aquilo que aprendemos no curso. Senão a gente esquece tudo. O professor surdo também ajudaria o meu aluno a adquirir sua identidade surda. No curso eu aprendi que os surdos precisam conviver com seus pares [...] (professora L)

A Libras é uma língua e é preciso ter contato frequente com falantes da língua, os surdos né, para a prática. Acho que as escolas que tem surdos matriculados deveriam contar com professores surdos também. Muitas pessoas fazem curso de Libras, mas esquecem dos sinais, por não trabalharem com surdos, por não terem contato com eles no meio social. Temos surdos em nossas salas, mas são crianças que também não tem conhecimentos, a gente é que ensina para elas (professora Q)

A presença do professor surdo contribui expressivamente para que as crianças adquiram a língua de sinais e passem a identificar-se com este sujeito que apresenta um papel de destaque na sala de aula (DORZIAT, 2011). Esta convivência possibilita não só o reconhecimento da identidade surda, mas a identificação política e social com essa comunidade, pois é preciso trazer para a sala de aula a história da comunidade surda, de suas lutas e vitórias (GESUELI, 2008). E, por outro lado, com relação ao professor, o contato se faz necessário para a prática da língua. Acreditamos que o aprendizado de qualquer língua, seja ela na modalidade oral/auditiva ou visual/gestual, acontece pelo seu uso social, ou seja, por meio da interação com pessoas falantes nativos e, que a fluência e aperfeiçoamento são adquiridos por meio da prática e uso constante (MOURÃO, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O que vale na vida não é ponto de partida e sim a caminhada.
Caminhando e semeando no fim terás o que colher.” (Cora Coralina)

Ao concluirmos o presente estudo, fazem-se necessárias algumas considerações sobre os dados aqui apresentados. É importante esclarecer que este trabalho não propõe resultados definitivos. É apenas um ponto de partida que sugere um caminho. Entretanto há muito a ser feito quanto a busca de compreensão do processo de inclusão do aluno surdo e da formação do professor no bojo desse processo.

O ponto do qual partimos para iniciar nosso estudo consistiu numa análise sobre os aspectos históricos, linguísticos, culturais e sociais que atravessam o desafio da inclusão escolar de alunos surdos, demonstrando a difícil situação da escolarização dos surdos em diversos momentos históricos até os dias atuais, evidenciando as práticas pedagógicas que durante muito tempo foram baseadas na visão da deficiência e que levaram ao insucesso educacional desses sujeitos.

A atual política inclusiva coloca o direito de todos à educação de qualidade como inquestionável. Do ponto de vista histórico, a proposição de uma escola para todos ganha vulto a partir de movimentos internacionais organizados em prol da garantia do direito à educação escolarizada dos grupos minoritários, dentre eles, o surdo.

O Brasil, em resposta a tais movimentos, não protelou a implementação de uma política inclusiva, vastamente aferida nos documentos que regem nosso sistema escolar na atualidade - a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI). O delineamento de uma política inclusiva em nosso país, representa avanços no que concerne aos direitos das pessoas com deficiência, não só ao convívio com os demais membros da sociedade, mas de terem acesso à escola, para que possam nela permanecer e desenvolver-se.

Entretanto a inclusão dessas pessoas, que até então, tiveram seus direitos historicamente negados, não pode ser entendida como sinônimo de uma simples inserção nas classes regulares. Faz-se necessário que estas tenham suas

necessidades atendidas. No que se refere ao aluno surdo a prioridade é a necessidade linguística.

Todavia, incluir alunos surdos no ensino regular tem sido um dos temas mais polêmicos e inquietantes dos últimos tempos, em virtude de encontrarmos dois movimentos que se opõem à forma de como deve ser ofertada a educação a essa população, de um lado uma vertente a favor da inclusão de alunos surdos em turmas regulares junto com ouvintes e de outro, aqueles que acreditam que a educação de surdos deva acontecer em escolas que estejam de acordo com a cultura, língua, história cultural, metodologia, currículo e práticas direcionadas apenas aos sujeitos surdos, ou seja, escolas bilíngues.

Nos últimos tempos a bandeira de luta da comunidade surda brasileira tem sido a reivindicação por escolas bilíngues. Consoante a essa luta, acreditamos que a escola bilíngue para surdos é sim um sonho possível e uma meta a ser alcançada a fim de proporcionar o que podemos chamar de plena inclusão do surdo na sociedade. No entanto, não podemos cruzar os braços frente ao processo atual de Inclusão. Devemos sempre considerar que alguns caminhos nós escolhemos, outros nos são impostos e, nestes precisamos descobrir como andar, para onde ir ou deixar de ir. A inclusão, tal como ora se processa, nada mais é que um caminho que nos foi dado sem perguntar se queríamos ou se sabíamos caminhar por ele (ROSA, 2011). Todavia, a política que vige hoje sobre educação é essa, e sobre ela devemos caminhar, fazendo críticas e ajustando o caminho.

Em face dessa discussão voltamo-nos para a pessoa do professor que passa a ter papel determinante na concretização de uma educação de qualidade para todos, adaptando seu ensino ao contexto e à heterogeneidade dos alunos.

Tal prerrogativa conduz à rediscussão dos processos da formação docente, pois a exigência de um novo perfil profissional, capaz de cumprir com as diversas determinações legais, não parece vir acompanhada de uma política consistente de formação do professorado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), lei maior que rege a educação em nossa país, estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar, principalmente, professores especializados ou devidamente capacitados, para atuarem com os alunos com deficiência na sala de aula. Contudo,

infelizmente a realidade nos mostra um quadro bem diferente: o despreparo e o desconhecimento dos profissionais docentes em lidar com as pessoas com deficiência.

As ambiguidades presentes nas leis são dignas de debate, uma vez que as pesquisas vêm demonstrando que a sensação de despreparo da maioria docente, ainda é motivo de insegurança e resistência em relação ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais inseridos nas classes regulares.

A Secretaria Municipal de Educação da cidade de Manaus buscando adequar-se a essa nova fase da política educacional tem se proposto a implementar cursos que visem atender as exigências previstas em leis. Neste sentido vem realizando desde 2009 o curso de formação continuada para professores que atendem alunos surdos incluídos no ensino regular com o objetivo de proporcionar conhecimentos em Língua Brasileira de Sinais aos professores que atuam com esses alunos, a fim de favorecer melhoria na comunicação e integração no processo ensino-aprendizagem.

Foi pensando precisamente na importância da formação do professor para o atendimento do aluno surdo no processo de inclusão que ora vem sendo implementado em todo país que resolvemos tratar desta questão in locu: nossa pesquisa se debruçou sobre o curso de formação continuada de professores para o atendimento de aluno surdo incluído na rede municipal de ensino da cidade de Manaus, priorizando a experiência pedagógica dos sujeitos participantes do curso mas também evidenciando as repercussões que dele se fizeram valer.

A realização de nossa pesquisa de campo nos permitiu constatar que os cursos de formação inicial de professores ainda apresentam grave fragilidade o que não propicia aos futuros docentes o embasamento necessário tanto teórico quanto prático para o atendimento de alunos com deficiências e, muito menos alunos surdos que tem a especificidade linguística, o que torna inviável sua inclusão.

Percebemos que, a formação continuada exerce um papel relevante no sentido de melhorar o fazer pedagógico dos docentes auxiliando na inclusão dos alunos com deficiência.

Constatamos através das entrevistas que a formação continuada em LIBRAS significa despertar o interesse pela inclusão de surdos, utilizando como instrumento fundamental, sua língua.

Acreditamos que verdadeiras mudanças no contexto educacional são possíveis quando se respeitam os sujeitos envolvidos alunos e professores e suas respectivas necessidades.

Incluir o surdo é muito mais do que colocá-lo em uma sala de aula no meio de todos os outros. É proporcionar aprendizado, é valorizar e estimular o aprendizado de sua primeira língua, a LIBRAS, é compreender que a língua portuguesa para este aluno será a segunda língua em modalidade escrita. É usar recursos didáticos visuais, trocas sociais e lingüísticas. É desenvolver um indivíduo para que ele não se torne dependente, como muitos pensam, mas sim possuidor de sua língua, de seu conhecimento e de possibilidades diárias de desenvolvimento e captação do que o rodeia (ROSA, 2011). Assim é imperioso que se dê aos professores as condições necessárias à sua capacitação.

A Secretaria apesar das limitações e conseqüentemente das críticas geradas destas, vem procurando atuar sobre o enfoque da formação de professores com a intenção de amenizar os problemas gerados pelo processo de inclusão, bem como de munir esses profissionais das habilidades e competências necessárias para sua prática pedagógica. Mas isso, como referido anteriormente, não passa de um ponto de partida, de um caminho iniciado, tendo ainda muito a fazer, muito a percorrer. Concordamos então, concluindo esse estudo, com a fala da professora D: "penso que o ponto pé inicial foi dado apesar de distantes do ideal de inclusão, estamos caminhando".

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula**: um guia para a Formação de Professores. Instituto de Inovação e Educação. Ed. UNESCO, 1996.

AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, M et al (Orgs.). **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.

ALMEIDA, M. A. **Formação do professor para a educação especial**: história, legislação e competências. Cadernos edição: 2004 nº 24. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2004/02/a2.htm>. Acesso em: 15 fev. 2013.

ALMEIDA, J. J .F. **Libras na formação de professores**: percepções dos alunos e da professora. Londrina: UEL, 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

BARBOSA, V. L de B. **Por uma pedagogia inclusiva**. João Pessoa: Manufatura, 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Diário Oficial da União, 05 de outubro de 1988.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica**. Brasília, DF: MEC/ SEESP. 2001

_____. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02/2001**. Brasília, DF, 2001.

_____. **Lei 10.436 (lei da LIBRAS)**, de 24 de abril de 2002. Brasília: Diário Oficial da União de 26 de abril de 2002.

_____. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais - orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

_____. **Decreto lei nº 5626**, de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a lei 10.436. Brasília: Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEYER, H. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2 ed. Porto Alegre: Medicação, 2006.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação de surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1994.

BUENO, J. G. S. **Generalistas ou especialistas? A formação do educador e as necessidades educacionais especiais**. 21ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG. 1998.

_____. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.3, n.5, p.2-25, 1999.

_____. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A da (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**, 2 v, São Paulo: UNESP, 1999.

_____. Refletindo sobre a sociedade inclusiva e a surdez. In: **Seminário Nacional do INES**, 5, 2000, Rio de Janeiro. Anais do 5º Seminário Nacional do INES. Surdez: desafios para o próximo milênio. Rio de Janeiro: INES. p.67 - 70, 2000.

CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Medicação, 2004.

_____. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. 6 ed. Porto Alegre: Medicação, 2009.

_____. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 3 ed. Porto Alegre: Medição, 2010.

CAVALCANTE, L. I. P. **A formação docente sob a ótica da diversidade e da inclusão**. Manaus, 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 3 ed. Cortez São Paulo, 1998.

CORREIA, L. de M. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Classes Regulares**. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **Educação Especial e Inclusão**. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora, 2003

COSTA, A. M. B. **Uma educação inclusiva a partir da escola que temos**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 1999.

_____. et al. Promoção da Educação Inclusiva em Portugal. In: **Revista Ciências da Educação em Portugal**. Porto: Edições ASA, 2006.

CURY, C. R. J. In: **Revista Integração**, ano 14, nº 24, Brasília, SEESP, 2002. p.4-5.

CUNHA, A. E. **Práticas Pedagógicas para inclusão e diversidade**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

DALBERIO, O.; DALBERIO, M. C. B. **Metodologia Científica: desafios e caminhos**. São Paulo: PAULUS, 2009.

DAUSTER, T. Representações sociais e Educação. In: CANDAU, V. M. **Linguagens, espaços, e tempos no ensinar e aprender**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.49-56.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DORZIAT, A. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. **Estudos Surdos: diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa Qualitativa em educação: fundamentos e tradições; tradução Miguel Cabrera**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto editora, 1995.

FERRAZ, R. de A. **O mundo surdo**: passeata dos surdos: luta e comemoração. 2009. Monografia, Faculdade Santa Helena, Recife, 2009.

FERNANDES, E. B. C. **E eu copio, escrevo e aprendo**: um estudo sobre as concepções (re) veladas dos surdos em suas práticas de numeramento - letramento numa instituição (não) escolar. Itatiba: USF, 2007. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco, 2007.

FERNANDES, S. **Educação de surdos**. 2 ed. atual. Curitiba: Ibpex, 2011.

FERREIRA-BRITO, L. **Integração social & educação de Surdos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

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

_____. **Pedagogia da indignação** – cartas pedagógicas. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FURASTÉ, P. A. **Normas técnicas para o trabalho científico**. 16 ed. Porto Alegre: Dáctilo Plus, 2012.

GARCEZ, R. L. O. **O valor político dos testemunhos**: os surdos e a luta por reconhecimento na internet. UFMG, 2008. Dissertação de Mestrado em Comunicação Social da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2008.

GESUELI, Z. M. **Linguagem e surdez: questões de identidade**. Porsinal, 2008. Disponível em : <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=13&idart=28>>. Acesso em: 20 maio 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3º Ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GLAT, R. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. In: **Congresso Ibero-Americano de Educação Especial**, 3, 1998. Foz do Iguaçu. Anais. Brasília. MEC, 1998. v.1, p. 62-67.

_____. **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

GLAT, R. e NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: **Revista Integração**, ano 14, nº 24, Brasília, SEESP, 2002. p.22-27.

GLAT, R; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

GOES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas. Autores Associados, 1999.

GOMES, N. L. O Plano Nacional de Educação e a diversidade: dilemas, desafios e perspectivas. In. DOURADO, L. F (org.) **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliações e perspectivas**, 2. ed. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte:Autêntica Editora, 2011.

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

GOFFREDO, V. L. F. S. **Educação Especial: direito de todos os brasileiros**. Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

GUARINELLO, A.C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

HARRISON, K. M. P. O momento do diagnóstico de surdez e as possibilidades de encaminhamento. In: LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (Org.). **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue**. São Paulo: Plexus, 2000.

HONORA, M. **Livro ilustrado de língua brasileira de sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JUNG, A. P. **Movimentos sociais no protagonismo político: a comunidade surda brasileira e sua luta por reconhecimento e efetivação de direitos**. 2011. Disponível em: <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=art&=19&idart=147>>. Acesso em 20 de nov. de 2012.

JUNKES, A. de O. **Formação de professores e as condições de atuação em educação especial**. Florianópolis: Insular, 2006.

KLEIN, M. **Movimentos surdos e os discursos sobre surdez, educação e trabalho: a constituição do surdo trabalhador**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0359743704736.doc>> Acesso em: 10 de março de 2012.

KOZLOWSKI, L. A educação bilíngue-bicultural do surdo. In LACERDA, C. B. F. de. **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue**. São Paulo. Plexus, 2000.

LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. In: **Cadernos Cedes**, v. XIX. n. 46, Campinas, 1998.

_____. **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue**. São Paulo. Plexus editora, 2000.

_____. A inclusão bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B; LACERDA, C. B. F. de. **Uma língua, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. **Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo**. Educação e Pesquisa, vol.39 nº.1, São Paulo, Jan/Mar, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000100005&script=sci_arttext>. Acesso em 20 de abril/2012.

LIBANEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÓRIO, R. M. C. Dialogando sobre preconceito, políticas de inclusão escolar e formação de professores. In: SILVA, D. J. da; LIBÓRIO, R. M. C. (Org.) **Valores, preconceitos e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

LIMA, M. do S. C. **Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito**. Tese de Doutorado. Campinas/SP: UEC/IEL; 2004.

LIMA, R. de S. **Formação continuada e a prática docente de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas particulares de Porto Alegre**. Dissertação de Mestrado. PUCRS/FACED, 2006. Porto Alegre/RS, 2006.

LOURO, G. L. Corpo, Escola e Identidade. In: **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, jul/dez, v.25, n.02, p 59-75.

LÜDKE, M e ANDRÉ. M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LULKIN A. S. **O silêncio disciplinado: a invenção dos surdos a partir de representações ouvintes**. Dissertação de Mestrado. UFRGS/FACED, 2000. Porto Alegre/RS, 2000.

MACHADO, P. C. **A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo**. Florianópolis: UFSC, 2008.

MANAUS. Conselho Municipal de Educação. **Resolução 010/2011**. Diário Oficial do Município de 17 de novembro de 2011.

MARQUES, M do P S D. **O Acesso de Pessoas com Deficiência ao Sistema Público de Ensino de Manaus na Percepção dos Professores**. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto: USP, 2010.

MARTINS, L. A. M. (Org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. 4 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2010.

MATOS, M. A. de S. **Cidadania, diversidade e educação inclusiva: um diálogo entre teoria e prática na rede municipal de Manaus**. Tese de Doutorado. UFRGS, 2008. Porto Alegre, 2008.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Escolar: comum ou especial?**. 5 ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

_____. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

_____. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. In: **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, maio - agosto, 2010.

MENEZES, M. A. Currículo, formação e inclusão: alguns implicadores. In: FELDMANN, M. G. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC, 2009.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitex, 1993.

MIRANDA, T, G. A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência. In: DÍAZ, F. et al. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MITTLER, P. O futuro das escolas especiais. In: **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre, n. 32, p. 9-11, novembro de 2004 / janeiro 2005.

MONTEIRO, M. S. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da libras no Brasil. In: **Educação Temática Digital(ETD)**, Campinas, v.7, n.2, p.279-289, jun. 2006.

MORAES, R. Análise de Conteúdo: limites e possibilidades. In: ENGERS, M. E. A. (Org). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1999.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. In: **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MOURA, M. C. de A. Fonoaudiologia e a surdez. In: LACERDA, C. B. F. **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue**. São Paulo. Plexus, 2000a.

_____. **O Surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000b.

MOURÃO, M. P. Formação continuada de professores à distância: concepção de professores sobre a surdez, a Libras e educação de pessoas surdas. In: DECHICHI, C. (Org.). **Educação Especial e inclusão educacional**: formação profissional e experiências em diferentes contextos. Uberlândia: EDUFU, 2011.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira, 2002.

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.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

_____. **Formação de Professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. Professor se forma na escola. In: **Revista Nova Escola**, 2011.

OATES, E. **Linguagem das mãos**. 5 ed. Aparecida: Editora Santuário, 1990.

OLIVEIRA, K. B. de. Educação Inclusiva e formação de Professores no Alto Juruá. In: NASCIMENTO, A. C. (Org.). **Educação Inclusiva no contexto amazônico**: formação de professores. Manaus: EDUA, 2007.

OLIVEIRA, L. F. M. de. **Formação Docente na Escola Inclusiva**: diálogo como fio teecedor. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

PEREIRA, M. C. C.; VIEIRA, M. I. S. Bilinguismo e Educação de Surdos. In: **Revista Intercâmbio**, volume XIX: 62-67, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x.

PEREIRA, M. C. C. **Libras**: conhecimento além dos sinais. 1 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

_____. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, A. C. B. et al. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

PRIETO, R .S. et al. Educação Inclusiva: o desafio de ampliar o atendimento de alunos com qualidade e a formação docente. Pesquisa financiada pela FAPESP, 2002-2006. Disponível em:

<http://www.intermeio.ufms.br/revistas/25/25%20Artigo_06.pdf>. Acesso em 20 março 2012.

PIETRO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

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

_____. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. In: **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.05, p.81-111, 2003.

QUADROS, R. M.; CAMPELLO, A. R. Constituição política, social e cultural da língua brasileira de sinais - Libras. In: MACHADO, L. M da C. V.; LOPES, M. C. **Educação de surdos: políticas, línguas de sinais, comunidade e cultura surda**. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

QUEIROZ JÚNIOR, E. **Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas**. (Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: s.n., 2010.

RAMOS, C. R.; GOLDFELD, M. Vendo Vozes: os passos dados na direção da realização de um programa de televisão para crianças surdas. In: **GELES** número 6, Ano 5, Babel, 1992.

REDONDO, M. C. da F. **Deficiência auditiva** (Cadernos da TV Escola 1). Brasília : MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000.

REIS, V. P. F. **A criança surda e seu mundo: o estado - da - arte, as políticas e as intervenções necessárias**. Dissertação de Mestrado. UFES, 1992. Espírito Santo, 1992.

REIS, D.S .Educação de surdos e formação docente: angústias e desafios para a prática pedagógica. In: **Encontro de Pesquisa Educacional Norte Nordeste**, 20, 2011, v. 2. Anais. Manaus: 2011. Valer, 2011.

ROCHA, S. **O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos**. vol. 01, 2 ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.

ROSA, E. M. **Educação de surdos e inclusão: caminhos e perspectivas atuais**. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/213>>. Acesso em: 16 maio 2012.

ROMANO SIEMS, M. E. **Educação Especial em tempos de Educação Inclusiva: identidade docente em questão**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2010.

SÁ, N. R. **Educação de Surdos: a caminho do bilinguismo**. Niterói – RJ: EDUFF, 1999.

_____. **Cultura, poder e educação de surdos.** São Paulo, Editora Paulinas, 2006.

_____. **Surdos: qual escola.** Manaus: Editora Valer, 2011.

SACKS, O. W. **Vendo Vozes:** uma viagem ao mundo dos surdos. Trad.: Laura Teixeira Motta. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

SÁNCHEZ, C. M. **La increíble y triste historia de la sordera.** Caracas: Editorial Ceprosord, 1990.

SANTORO, B. M. R. **Contando histórias sobre a educação de surdos.** Revista Científica da FAI, Santa Rita do Sapucaí, MG, v. 3, n. 1, p. 40 – 49, 2003.

SANTOS, L. L. C. P. Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In: AMARAL, A. L. **Formação de professores: Políticas e debates.** Campinas, Papirus, 2002.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v.14, janeiro/abril, 2009.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 3 ed. rev. atual. Florianópolis:UFS, 2001.

SILVA, D. N. H. **Como brincam as crianças surdas.** São Paulo. Plexus Editora, 2002.

SILVA, R. R. **A educação do surdo:** minha experiência de professora itinerante da Rede Municipal de Ensino de Campinas. 2003. 145f. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

SILVA, C. A de A. **Da falta à diferença no espaço público:** considerações sobre a missão cristã voltada para a surdez. Texto apresentado na 26ª Reunião Brasileira de Antropologia em jun, 2008.

SILVA, L.C da; RODRIGUES, M. M. de. Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses na educação inclusiva. In: DECHICHI, C. (Org). **Educação Especial e inclusão educacional:** formação profissional e experiências em diferentes contextos. Uberlândia: EDUFU, 2011.

SKLIAR, C. **La educación de los sordos:** una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendonça: EDIUNC, 1997a.

_____. Uma perspectiva sociohistorica sobre a educação e a psicologia dos surdos. In: Carlos Skliar. (Org.). **Educação & Exclusão.** 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 1997b, v. 1, p. 105-155.

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença:** e se o outro não estivesse aí. Trad.: Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SLOMSKI, V. G. **Educação bilíngue para surdos:** concepções e implicações práticas. Curitiba: Juruá, 2010.

SOARES, M. A. L. **A educação de surdos no Brasil.** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **O professor e o aluno com deficiência.** São Paulo: Cortez, 2012.

SODRÉ, J.; PLETSCH, M. D.; BRAUN, P. A formação inicial de recursos humanos para a prática docente. frente à educação inclusiva. In: NUNES SOBRINHO, F.P (org.). **Inclusão educacional:** pesquisa e interfaces. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: ARTEMED, 1999.

VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. **Formação de professores:** políticas e debates. Campinas – SP: Papyrus, 2002.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, J. E. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R (Org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Londrina: EDUEL, 2010.

VITALIANO, C. R (Org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Londrina: EDUEL, 2010.

XAVIER, A. G. P. Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva. In: **Revista Integração.** Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Ano 14. Edição n.º 24/2002.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa.** Tese de Doutorado – UFSCar: São Paulo, 2004.

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevistas

Data: _____/_____/_____

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Nome:
2. Sexo:
3. Escola que atua:
4. Atua no Ensino Regular/SRM:
5. Há quanto tempo você é professora?
6. Há quanto tempo atua (ou) como professora de Surdos?
7. Em que ano participou da Formação em Libras proporcionada pela SEMED?

SOBRE A INCLUSÃO DE SURDOS E A FORMAÇÃO CONTINUADA

1. Para você o que é INCLUSÃO?
2. Que fatores te impulsionaram a aceitar o desafio de assumir uma turma de inclusão, com alunos surdos?
3. Quais eram/são suas maiores dificuldades e desafios enfrentados por você para o atendimento de seu educando surdo incluído no ensino regular?
4. A sua formação inicial te capacitou para desenvolver o trabalho com alunos surdos? E com as diversas deficiências?
5. Como tens buscado os novos conhecimentos necessários para trabalhar com essa nova clientela e ainda dar continuidade em sua formação?
6. Que visão e compreensão você tinha sobre o aluno surdo e o que mudou depois de sua formação?
7. Como ocorreu seu ingresso no curso de formação? Como você ficou sabendo? Como ocorreu a sua inscrição? O que determinou a sua participação no curso? Foi uma decisão pessoal ou uma exigência institucional?
8. Quais eram suas principais dúvidas, receios e expectativas em relação ao curso? Você acredita que elas foram atendidas?
9. Após o curso, houve mudanças em sua prática pedagógica?
10. Indique sugestões para a melhoria do curso de formação.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: A Formação Continuada do Professor para a Educação de Surdos da Rede Municipal de Manaus: repercussões na prática pedagógica

Pesquisadora: Roseane Modesto Corrêa

Orientador(a) da Pesquisa: Prof. Dr. Aristonildo Chagas Araújo do Nascimento

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO FACULDADE DE EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Convidamos o (a) Senhor (a) para participar desta pesquisa que tem como finalidade *investigar as repercussões que o Curso de Formação Continuada de Professores para o atendimento do aluno surdo incluído no ensino regular da cidade de Manaus, teve nas práticas pedagógicas dos docentes participantes do curso.*

Esta pesquisa envolverá sua participação em cerca de 50 minutos, que podem ser divididos em 02 encontros, através de uma entrevista semi-estruturada, na qual gostaríamos de saber como você, participe do curso de formação continuada em Libras se apropriou dos saberes transmitidos neste para a sua prática pedagógica junto ao aluno surdo que você atende ou atendeu recentemente, a fim de que possíveis entraves possam ser repensados e melhorados de modo a garantir aos cursistas futuros um cabedal de saberes que venham de fato contribuir para a qualidade de ensino desses alunos.

No entanto, sua participação nesta pesquisa deve ser completamente voluntária. Igualmente, informamos que a senhora poderá, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa, mesmo que tenha concordado no início. Solicitamos que nos ajude a analisar como vem sendo ofertadas as oportunidades de formação continuada aos professores da SEMED.

Durante a entrevista, o entrevistador sentará com a senhora em um lugar tranquilo, que pode ser na escola ou em local indicado. A mesma será gravada, pois como trata-se de uma entrevista-semi estruturada a conversa é um diálogo mais aberto, onde o entrevistado pode se expressar de forma mais a vontade. Posteriormente, faremos a transcrição e a análise das informações coletados.

As gravações serão devidamente arquivadas e terão o tratamento adequado como todo material da pesquisa segundo a legislação vigente. A participação nesta

pesquisa não traz complicações legais, e não oferece riscos à dignidade humana. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem criteriosamente, aos procedimentos da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Fica assegurado que o participante poderá cancelar a entrevista, mesmo já tendo iniciado.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, as entrevistas serão identificadas com um código e não com seu nome. Somente a pesquisadora e o orientador terão conhecimento dos dados.

Ao participar desta pesquisa o (a) Sr. (a) não terá nenhum benefício direto. Também não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Sendo assim, torna-se necessário o preenchimento dos itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os esclarecimentos acima apresentados eu,

_____ de forma livre e esclarecida manifesto meu interesse em participar da pesquisa.

Local e data: _____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Roseane Modesto Corrêa – fone: 8807-7049
E-mail: rosepedagoga@bol.com.br
Universidade Federal do Amazonas
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Av. Gen. Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 3000
Coroado Campus - FACED

ANEXO A - PARECER COMITÊ DE ÉTICA

Plataforma Brasil - Ministério da Saúde

Fundação Universidade do Amazonas - FUA

PROJETO DE PESQUISA

Título: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DE MANAUS PARA O ATENDIMENTO DE ALUNOS SURDOS: REPERCUSSÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Área Temática:

Pesquisador: ROSEANE MODESTO CORRÊA

Versão: 2

Instituição: Universidade Federal do Amazonas - UFAM

CAAE: 02152612.0.0000.5020

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer: 52152

Data da Relatoria: 04/07/2012

Apresentação do Projeto:

presente pesquisa tem como objetivo investigar as repercussões que a Formação Continuada de Professores para o atendimento do aluno surdo incluso no ensino regular da cidade de Manaus, implementada pela Secretaria Municipal de Educação/SEMED desde 2009, está causando nas práticas pedagógicas dos professores concludentes do curso. Primeiramente, traçaremos a trajetória da educação de surdos no Brasil e no mundo, bem como suas diferentes abordagens educacionais, trazendo a discussão para os dias atuais através da legislação que respalda a educação inclusiva e a luta dos movimentos surdos por escolas bilíngues para surdos. Discutiremos, também, sobre as implicações das políticas públicas para a formação continuada de professores que atendem surdos, seus ranços e avanços. Além de também analisar que concepção de Educação de Surdos tem, hoje, os professores que participaram do curso. A formação continuada de professores neste trabalho é considerada como um desafio para uma mudança de paradigma educacional nos sistemas educacionais. Portanto, este trabalho é um estudo de cunho qualitativo que buscará investigar as repercussões que a Formação Continuada de Professores, implementada pela SEMED desde 2009, teve na prática pedagógica dos docentes participantes do curso. Trata-se de um estudo de caso sobre a implementação e operacionalização dessa formação e suas consequências nas práticas pedagógicas dos participantes do curso. O lócus da pesquisa será escolas da rede municipal de educação da cidade de Manaus. E para participar desta, convidaremos 06 professores (as) concludentes do curso. A escolha da amostra teve como preocupação professores (as) em pleno exercício da docência bem como aqueles que atendem ou recentemente atenderam alunos surdos em sala de aula. Participarão da pesquisa professores concludentes do curso dos anos de 2009 e 2010. Para o estudo serão realizados levantamento bibliográfico, bem como entrevista semiestruturada com os professores concludentes do curso. Ao término da pesquisa os resultados serão socializados numa perspectiva de contribuição para o programa de formação continuada de modo a cooperar com as práticas pedagógicas dos professores participantes. Contudo, não pretendemos com esta pesquisa esgotar todas as questões a cerca da formação de professores para o atendimento de surdos, mas, suscitar reflexões que sirvam de base teórica para novas pesquisas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar as repercussões que a Formação Continuada de Professores para o atendimento do aluno surdo incluso no ensino regular da cidade de Manaus, implementada pela SEMED, está causando nas práticas pedagógicas dos professores concludentes do curso

Objetivo Secundário:

1. Verificar como a Educação de Surdos vem sendo trabalhada ao longo da história até os dias atuais do ponto de vista legal.
2. Averiguar quais as implicações das Políticas Públicas para a Formação Continuada de Professores da Secretaria Municipal de Educação/SEMED para o atendimento do aluno surdo.
3. Analisar que concepção de Educação de Surdos tem os professores concludentes do curso.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:**Riscos:**

Ao término da pesquisa o material deverá ser sistematizado de modo a identificar os possíveis entraves e contribuições na efetivação do Curso de Formação Continuada em Língua Brasileira de Sinais no município de Manaus bem como as relações desse a prática docente de professores em exercício nas escolas regulares de ensino fundamental que atendem alunos surdos incluídos. O estudo dessa temática poderá contribuir para a elaboração de diretrizes de futuros cursos de formação de modo que nestes sejam levados em consideração ações que permitirão aos alunos surdos, incluídos na rede municipal de ensino, acesso a uma educação de qualidade. Buscaremos analisar as repercussões do curso na prática docente sob o ponto de vista dos próprios professores que foram cursistas. Desse modo, as respostas serão analisadas eticamente sem vínculos com qualquer entidade e sim com a verdadeira exposição dos dados oferecidos pelos sujeitos da pesquisa e ampliar o conhecimento na área da formação de professores para o atendimento de alunos surdos incluídos na rede municipal de ensino da cidade de Manaus.

Benefícios:

Ao término da pesquisa o material deverá ser sistematizado de modo a identificar os possíveis entraves e contribuições na efetivação do Curso de Formação Continuada em Língua Brasileira de Sinais no município de Manaus bem como as relações desse a prática docente de professores em exercício nas escolas regulares de ensino fundamental que atendem alunos surdos incluídos. O estudo dessa temática poderá contribuir para a elaboração de diretrizes de futuros cursos de formação de modo que nestes sejam levados em consideração ações que permitirão aos alunos surdos, incluídos na rede municipal de ensino, acesso a uma educação de qualidade. Buscaremos analisar as repercussões do curso na prática docente sob o ponto de vista dos próprios professores que foram cursistas. Desse modo, as respostas serão analisadas eticamente sem vínculos com qualquer entidade e sim com a verdadeira exposição dos dados oferecidos pelos sujeitos da pesquisa e ampliar o conhecimento na área da formação de professores para o atendimento de alunos surdos incluídos na rede municipal de ensino da cidade de Manaus.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**Metodologia de Análise de Dados:**

No decorrer da pesquisa buscar-se-á uma associação entre as técnicas de acesso aos dados de modo que estes possam ser analisados com clareza e eficiência para o alcance dos objetivos. Isso se dará por se entender que o processo de coleta de dados é dinâmico na busca de informações no campo das ciências sociais e que, portanto, mobiliza a acuidade inventiva do pesquisador. Após a coleta dos dados realizar-se-á a transcrição e a análise do material buscando ser fidedigno aos relatos dos professores.

CRONOGRAMA - reelaborado; coleta de dados prevista entre 23/07 a 15/08/2012. Previsto 4 dias para parecer do CEP/UFAM;

ORÇAMENTO - R\$3.715,00 - alterado e agora inserido na metodologia a filmagem das entrevistas.

Critério de Inclusão:

Professores efetivos da SEMED; Partícipes do curso de formação de professores para o atendimento de surdos; Ter atendido surdos a partir de 2009.

Critério de Exclusão:

Professor que não atua com a educação inclusiva; Professor que não trabalhou no atendimento de surdos recentemente (2009 até hoje).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto - assinada por Valéria Augusta Weigel - coordenadora do PPGE, agora devidamente carimbada; TCLE - anexado documento justificando as assinaturas prévias dos mesmos e registrando que nenhuma pesquisa de campo foi realizada;

Termo de Anuência - inserido documento preenchido com o nome manuscrito, assinada e carimbada por Maria Reni Formiga Carvalho, gerência de Educação Especial, datado de 21/6/2012 autorizando a pesquisa. No documento não é informado que esta gerência responde pelo Programa de Formação Continuada em análise no presente projeto, como deveria, contudo em pesquisa por nós realizada esta no organograma administrativo sob a responsabilidade da mesma.

Recomendações:

Não há recomendações a fazer.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências anteriores e situação na versão 2:

1 - Carta de Anuência - inserido documento preenchido com o nome manuscrito, assinada e carimbada por Maria Reni Formiga Carvalho, gerência de Educação Especial, datado de 21/6/2012 autorizando a pesquisa. No documento não é informado que esta gerência responde pelo Programa de Formação Continuada em análise no presente projeto, como deveria, contudo em pesquisa por nós realizada esta no organograma administrativo sob a responsabilidade da mesma.

2 - Objetivos divergentes no resumo e posteriormente especificados no item objetivos foram adequados.

3 - Adequou o cronograma, o orçamento e inseriu filmagem na metodologia.

4 - Inseriu os critérios de inclusão e exclusão.

5 - Apresentou documento justificando os TCLE(s) assinados e garantindo que a pesquisa de campo não foi realizada.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 07 de Julho de 2012

Assinado por:
Pedro Rodolfo Fernandes da Silva