



Atendimento educacional para surdos:

**educação, discursos e tensões na formação
continuada de professores no exercício profissional**

Lázara Cristina da Silva
Márcio Danelon
Marisa Pinheiro Mourão
organizadores

Coleção:
Educação Especial e Inclusão Escolar: políticas, saberes e práticas

Série:
Novas pesquisas e relatos de experiências | v. 3

EDUFU

**Atendimento educacional para surdos: educação,
discursos e tensões na formação continuada de
professores no exercício profissional**

PRESIDENTE DA REPÚBLICA Dilma Rousseff	CENTRO DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E ATENDIMENTO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL CEPAE/UFU Lázara Cristina da Silva
MINISTRO DA EDUCAÇÃO Aloizio Mercadante	CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS SURDOS Lázara Cristina da Silva
SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO - SECADI Cláudia Pereira Dutra	COORDENAÇÃO DE TUTORIA Jane Eyre Bandeira de Lavôr Gonçalves
DIRETORIA DE POLÍTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL Martinha Clarete Dutra dos Santos	COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO CEaD Marisa Pinheiro Mourão
UNIVERSIDADE ABERTA O BRASIL - UAB DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA/CAPES João Carlos Teatini de Souza Clímaco	SUPORTE TECNOLÓGICO Alberto Dumont Alves Oliveira Otaviano Ferreira Guimarães João Vitor da Silva Alves
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU REITOR Elmiro Santos Resende VICE-REITOR Eduardo Nunes Guimarães.	APOIO PEDAGÓGICO E ADMINISTRATIVO Jane Eyre Bandeira de Lavôr Gonçalves Karla Vanessa da Silva Giló Maria Ivonete Ramos
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED/UFU DIRETOR Marcelo Pereira Soares da Silva	REVISÃO TEXTUAL Valdete Aparecida Borges Andrade
CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - CEaD DIRETORA E REPRESENTANTE UAB/UFU Maria Teresa Menezes Freitas	TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS VÍDEOS PARA LIBRAS Marisa Dias Lima

**Atendimento educacional para surdos: educação,
discursos e tensões na formação continuada de
professores no exercício profissional**

Lázara Cristina da Silva
Márcio Danelon
Marisa Pinheiro Mourão
Organizadores

Coleção:
Educação Especial e Inclusão Escolar:
Políticas, Saberes e Práticas.

Série:
Novas pesquisas e relatos de experiências

Volume 3





Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Copyright © Edufu - Editora da Universidade Federal de Uberlândia/MG
Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total sem permissão da editora.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU - MG, Brasil

A864 Atendimento educacional para surdos: educação, discursos e tensões na
 formação continuada de professores ao exercício profissional / Lázara
 Cristina da Silva, Márcio Danelon, Marisa Pinheiro Mourão,
 Organizadores. – Uberlândia : EDUFU, 2013.

214 p. : il. (Coleção educação especial e inclusão escolar: políticas,
saberes e práticas. Série: Novas pesquisas e relatos de experiências, v. 3)

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-7078-357-8

1. Educação - Surdos. 2. Professores de educação especial - Formação.
I. Silva, Lázara Cristina da. II. Danelon, Márcio. III. Mourão, Marisa
Pinheiro. IV. Universidade Federal de Uberlândia. V. Série.

CDU: 376.33

Equipe de realização

Editora de publicação	Maria Amália Rocha
Revisão	Valdete Aparecida Borges de Andrade
Projeto gráfico e capa	Ivan da Silva Lima
Diagramação	Natália Borba

Sumário

- 7 Apresentação
Lázara Cristina da Silva
Márcio Danelon
Marisa Pinheiro Mourão
- Capítulo I**
- 15 Educação e condição humana: o homem como vir-a-ser da educação
Márcio Danelon
- PRIMEIRA PARTE
- Capítulo II**
- 39 O professor surdo: prática em sala de aula/sala de atendimento educacional especializado
Mônica Astuto Lopes Martins
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
- Capítulo III**
- 53 Língua portuguesa para surdos: reflexões sobre o ensino em processos de leitura a partir da teoria discursivo-enunciativa de Bakhtin.
Ana Claudia Balieiro Lodi
- Capítulo IV**
- 81 Expectativas e reflexões de estudantes surdos em relação ao ingresso e permanência no ensino superior
Marisa Pinheiro Mourão
Letícia Rodrigues de Castro
- SEGUNDA PARTE
- Capítulo V**
- 107 A política nacional de formação continuada de professores e a educação especial: compreendendo a evasão
Lázara Cristina da Silva
Andréa Pires Dayrell da Cunha Pereira
Letícia Rodrigues de Castro
Ludmile Cristine Mendes Santos

Capítulo VI

- 123 Olhares sobre a educação brasileira a distância
Wender Faleiro da Silva

Capítulo VII

- 145 Educação a distância no tempo presente: a qualificação profissional de docentes em serviço
Jane Maria dos Santos Reis
Cinval Filho dos Reis

Capítulo VIII

- 153 Trabalho docente no espaço-tempo da EAD
Maria Vieira Silva
Vilma Aparecida de Souza
- 177 ANEXO – Tabulação dos dados de questionários respondidos pelos alunos cursistas

Capítulo IX

- 179 Formação docente e concepções de educação inclusiva
Fernanda Duarte Araújo Silva
Ana Beatriz da Silva Duarte
Lidiane Abraão
Lilian Calaça

Capítulo X

- 197 Formação continuada a distância em surdez: perfil dos professores participantes
Eleodora dos Santos Leonardi
Wender Faleiro da Silva

Apresentação

A inclusão educacional continua sendo uma temática que desperta o interesse de muitos estudiosos e pesquisadores. Quando esta temática foca nas condições de inclusão escolar das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação as inquietações se alargam. São muitas as dificuldades encontradas quanto assegurar os direitos relacionados à escolarização deste grupo de estudantes, no entanto, a acessibilidade à escola e aos seus diversos espaços de convívio coletivo e de ensino e aprendizagem (questões relacionadas à acessibilidade arquitetônica), ao currículo trabalhado na instituição escolar relacionadas à acessibilidade comunicacional, atitudinal e conceitual são desafios que se apresentam a todos.

A garantia da acessibilidade atitudinal, comunicacional e conceitual encontra-se bem próxima às questões relacionadas à formação acadêmica, profissional e pessoal dos docentes que atuam na escola.

Neste sentido, este livro é resultado do trabalho de um grupo de profissionais preocupado com a formação docente e a escolarização das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, membros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Práticas em Educação Especial (GEPEPES), nas Linhas de Educação a Distância e Educação Especial, de Educação de Pessoas Surdas e Ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e de Políticas e Educação Especial, sendo ainda, decorrente do compromisso assumido pelo referido grupo com a produção de material de pesquisa desenvolvida com o material produzido para e/ou no Curso de Extensão e Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado, financiado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Os textos que compõem a segunda parte do livro são parte desta obrigação com a primeira oferta do referido curso ocorrida em 2011.

O GEPEPES foi criado em 2009 com o objetivo de congregar pesquisadores na área da Educação Especial, para a realização de estudos e pesquisas envolvendo políticas públicas, formação docente, metodologias de ensino, estudo de Língua Brasileira de Sinais (Libras), etc. correlacionados com o processo de escolarização do público da educação especial. Esse grupo tem oito linhas, com cinquenta participantes. Sua dinâmica de trabalho acontece de acordo com a coordenação de cada linha de estudo e pesquisa, constando de reuniões de trabalho, atividades de grupos de estudos, pesquisas coletivas, cursos de formação continuada

de professores, cursos de Libras, de intérpretes de Libras, de Braille, etc. Bienalmente o grupo organiza um evento na área da educação especial e inclusiva, para fomentar a divulgação de pesquisas, a troca de experiências, e também para atualizar as discussões da área.

Uma das atividades articuladas, envolvendo pesquisadores das três linhas citadas anteriormente, refere-se à oferta do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos em parceria com o Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE) e a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU) com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI do Ministério da Educação. Esse curso oferecido é de extensão na Rede Nacional de Formação Continuada de Professores em Educação Especial.

A participação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), por meio do Cepae nas atividades da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, teve início em 2008, com a oferta de um Curso “Professor e Surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares”, que durante os anos de 2008 e 2009 qualificou mil professores de todo país que atuavam em salas de aula do ensino regular, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Dessa participação também foram produzidos dois livros: um de material didático e outro com resultados de pesquisas envolvendo a experiência realizada. Dessa participação também surgiu a ideia e a necessidade da criação do GEPEPES.

No ano de 2010, mais dois projetos do CEPAE/UFU foram aprovados na Rede Nacional de Formação Continuada de Professores em Educação Especial com o objetivo de capacitar 2.000 professores da rede pública de ensino regular do Brasil, ambos voltados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas regulares, sendo um para qualquer pessoa que esteja interessada em realizar o curso e o outro para estudantes surdos. Este novo formato de cursos não é mais voltado para os professores de salas regulares, mas para a formação daqueles que estejam atuando no AEE. O AEE foi regulamentado em 2008, pelo Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, revogado atualmente pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

O Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos tem por objetivo oferecer formação continuada a distância, via web, para educadores que atendem ou pretendem atender alunos surdos na modalidade de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Durante o curso, a forma de interação e comunicação entre tutores e alunos foi efetivada, exclusivamente, no

Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle. Para a realização desse curso, foi composta uma equipe de profissionais que trabalharam diariamente na concepção, organização e disponibilização de atividades no AVA. Todos trabalharam com a finalidade de tornar a experiência de formação dos cursistas significativa tanto no aspecto profissional quanto pessoal. O curso oferece espaço on-line totalmente acessível aos alunos com atividades que requerem a interação e a troca de ideias, registro e estudos, ferramentas para esclarecimentos de dúvidas e dificuldades. Cada edição do curso é composta por cinquenta turmas, com vinte alunos cada, envolvendo uma equipe de cinquenta tutores, dezessete professores pesquisadores, um coordenador geral e um de tutoria, além de outros profissionais que atuam na área administrativa e no apoio técnico.

Este livro é resultado de atividades de pesquisadores do GEPEPES que se encontra organizado da seguinte forma: compõe um primeiro capítulo que trata do tema da educação/formação desde uma perspectiva filosófica, seguido de duas partes. A primeira composta por três textos teóricos e reflexivos salutarés a formação docente na área da educação inclusiva/surdez. São capítulos que tratam do tema da surdez enquanto campo conceitual profícuo para a formação de professores. A segunda parte é composta por seis capítulos que tratam de resultados dos estudos realizados envolvendo o Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em sua primeira oferta ocorrida em 2011. Trata-se, então nesta segunda parte, de textos que propõem-se a produzir um retrato – enquanto *epoché*, enquanto suspensão do fenômeno para produzir uma reflexão - dos agentes envolvidos neste curso, das situações emergidas de um curso na modalidade a distância, bem como das vivências dos sujeitos neste curso.

O capítulo I, *Educação e condição humana: o homem como vir-a-ser da educação*, apresenta uma discussão sobre a educação e suas implicações na constituição do humano. O autor concebe a ação da educação como uma ferramenta utilizada no processo de constituição do sujeito, portanto, de humanização. Além disso, analisa diferentes formas de compreensão desse processo com o objetivo de promover uma reflexão entre os professores sobre a sua atuação no processo de humanização das pessoas com as quais trabalha cotidianamente. As reflexões realizadas são fundamentais para os profissionais que atuam na escola, principalmente, para aqueles que trabalham com o público da educação especial, como ferramenta que os possibilitará entender o processo educacional para além da caridade, mas como ação intencional, planejada, organizada compromissada com a promoção de um ser humano ativos em sua potencialidade, autônomo e livre.

O capítulo II, *O professor surdo: prática em sala de aula/sala de Atendimento Educacional Especializado*, as autoras relatam a prática de um professor de alunos surdos em sala de AEE, e discutem as possibilidades de trabalho, neste espaço, salutares à prática profissional desses professores. O capítulo III, denominado *Língua Portuguesa para surdos: reflexões sobre o Ensino em processos de leitura a partir da teoria discursivo-enunciativa de Bakhtin*, a autora apresenta reflexões sobre o processo de ensino da Língua Portuguesa para estudantes surdos, questão tão problemática e presente entre os profissionais que atuam na área. O texto é um convite a uma releitura das propostas de ensino da Língua Portuguesa como segunda língua a este grupo de estudantes. No capítulo IV intitulado *Expectativas e reflexões de estudantes surdos em relação ao ingresso e permanência no ensino superior*, que fecha esta primeira parte, as autoras apresentam a questão do acesso ao ensino superior de estudantes surdos, e estabelecem um contraponto entre as expectativas quanto à vida acadêmica e a realidade vivida por estudantes surdos na UFU.

O capítulo V, primeiro da segunda parte desta obra, *A política nacional de formação continuada de professores e a educação especial: compreendendo a evasão, é um recorte das atividades previstas na pesquisa A política nacional de formação continuada de professores e a educação especial*, financiada pelas agências de fomento à pesquisa CNPq e FAPEMIG, que discute a formação continuada de professores para a inclusão de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Neste capítulo, foram analisados cinco cursos ofertados pela Rede Nacional de Formação de Professores em Educação Especial do MEC/SEESP, a partir de dados presentes nos projetos e relatórios dos cursos, e, em especial os dados do curso Atendimento Educacional Especializado para Surdos, primeira edição ofertada em 2011.

No capítulo VI *Olhares sobre a educação brasileira a distância*, o autor, em um primeiro momento, apresenta uma breve discussão sobre a educação a distância no Brasil e na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), posteriormente, apresenta o perfil dos docentes envolvidos no curso de Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos, primeira edição, discutindo suas percepções sobre a Educação a Distância.

No capítulo VII, *Educação a distância no tempo presente: a qualificação profissional de docentes em serviço*, problematiza, a partir dos estudos desenvolvidos, as reais possibilidades de democratização da educação via EAD, tão defendida por vários órgãos governamentais, dentre eles, o MEC. Além disso, neste capítulo, os autores contextualizam

a origem da EAD enquanto metodologia de ensino, indagando os motivos da expansão da EAD, refletindo os limites e as possibilidades dessa modalidade no contexto da atual sociedade globalizada, delineada pelo interesse dos grandes capitais internacionais.

No capítulo VIII, *Trabalho docente no espaço-tempo da EAD*, as autoras apresentam a EAD no Brasil, relacionando suas implicações com o trabalho docente, e flexionando a questão do espaço/tempo no cotidiano profissional da categoria.

O capítulo IX, intitulado *Formação docente e concepções de educação inclusiva*, as autoras apresentam dados de uma pesquisa realizada pelo GEPEPES, com o objetivo de identificar a influência de um curso de extensão no processo de formação continuada de professores acerca das concepções de Educação Inclusiva.

Por fim, no último capítulo, cujo título é *Formação continuada à distância em surdez: perfil dos professores participantes*, os autores apresentam o perfil dos professores brasileiros interessados na formação continuada em educação especial – surdez, por meio dos cursos de extensão oferecidos pelo CEPAE/UFU em parceria com a SEESP/MEC. Além disso, discutem a formação continuada (educação especial – surdez) dentro de um panorama das ações desenvolvidas na UFU sobre educação especial, apresentando o perfil dos professores participantes dos cursos oferecidos pelo Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – CEPAE/UFU.

O presente material lança diferentes olhares sobre o objeto educacional: o processo de escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, precisamente ao grupo de estudantes surdos, sinalizando para os profissionais da área grande contribuição no sentido de compreender sua realidade e agir sobre a mesma.

Lázara Cristina da Silva
Márcio Danelon
Marisa Pinheiro Mourão

CAPÍTULO I

Educação e condição humana: o homem como vir-a-ser da educação

Márcio Danelon¹

1. Ontologia e educação: o ser-no-mundo

O ser humano é um fenômeno – aquilo que aparece – em meio ao mundo. Presente no meio do mundo através do nascimento, o homem se vê diante de si, do outro e dos objetos como realidade que existem e constituintes da realidade. Ao aparecer no meio do mundo, o homem se vê diante de uma pergunta: o que é o seu ser?, ou, seguindo a pergunta de Heidegger em *O que é isso – a Filosofia?*, “Por que há ser e não o nada?” (Heidegger, 1978, p. 42). O que o constitui como um ser diferente de outros seres? Essas indagações nos remetem a um outro lugar de reflexão, a saber, qual é o ato fundador na natureza humana. Se o homem é um ser diferente do mundo dos utensílios, ele o é por ser portador de uma consciência, ou seja, de algo que lhe permite pensar sobre si mesmo e o mundo, dando-lhe sentido. Isso nos remete, então, ao o ato fundador da consciência humana: aquele momento em que o homem toma ciência de si como algo diferente do outro. Esse ato, diga-se, é absolutamente singular. A fenomenologia apresenta, a partir do conceito de intencionalidade, uma interessante reflexão sobre esse ponto. De acordo com Sartre (1999, p. 22),

Toda consciência, mostrou Husserl, é consciência *de* alguma coisa. Significa que não há consciência que não seja posicionamento de um objeto transcendente, ou, se preferirmos, que a consciência não tem ‘conteúdo’.

Essa passagem nos permite responder a pergunta: o que é o seu ser? munidos de alguns conceitos deveras profícuos para tal empreitada. Para a fenomenologia, a consciência – isto que é específico do ser humano, ou melhor, é o ser do animal humano, ou, ainda, a humanidade do animal humano – funda-se ao posicionar-se diante de algo diferente dela, o que nos permite referenciar a afirmação fenomenológica de que a consciência

¹ Doutorado em Educação – Filosofia e História da Educação – pela Universidade de Campinas (Unicamp). Professor na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Práticas em Educação Especial (GEPEPES).

é posicional. Isto significa que a consciência se coloca e se posiciona diante de algo, num movimento de estar *diante de...* Toda consciência é consciência *de* alguma coisa traz em seu bojo o fato de que a consciência somente, e tão somente, frise-se, é consciência estando diante *de* alguma coisa. Com essa premissa, presume-se que consciência e mundo se constituem numa totalidade intrínseca, ou seja, a consciência está diante *de* alguma coisa. Este ato de estar diante *de* algo é o ato fundador da consciência.

Por sua vez, seguindo a nossa reflexão, se o ato fundador da consciência é o movimento de estar diante *de* algo – da natureza, dos utensílios ou outras consciências – o significado disso é que no passado, momento anterior ao movimento de estar diante *de*, nada havia na consciência. Ou, nas palavras de Sartre, a consciência não tem conteúdo. Isso traz consequências interessantes para uma reflexão da constituição antropológica. O humano vem ao mundo sem um ser. Antes do movimento da consciência estar diante *de* não há humanidade no humano, não há ser do ser humano. O homem chega vazio ao mundo, sem nada que o constitua *a priori*.

Para ilustrar nossa tese, farei uso da imagem da janela de um quarto. A nossa consciência é como um quarto com uma janela. Quando o homem vem ao mundo, a sua consciência está com as janelas fechadas. Estando fechadas, nada entra no quarto. Ela está, portanto, vazia e escura. É essa a forma da nossa consciência quando o homem emerge no mundo com o nascimento. No exato momento em que as janelas se abrem para o mundo, é nesse instante infinitesimal em que a consciência se abre para o mundo, que constitui o ato fundador da consciência. Nesse instante infinitesimal, em que a consciência se abre e se posiciona diante *de* alguma coisa, que ela se percebe diferente do mundo; em que ela se percebe que não é o mundo, mas negação do mundo. Assim, o ser humano se constitui enquanto humano nesse movimento de se posicionar diante *de* algo, negando-o. Essa negação do mundo é importante porque é nela que a consciência se percebe como algo diferente e que, portanto, não é mundo, mas *consciência de* mundo.

Dois conceitos, então, estão presentes no homem nesse exato momento da fundação da consciência: negatividade e vazio (ou, como preferem alguns autores - Sartre, por exemplo -, náusea). Isto posto, o homem é um ser ausente de si mesmo. Quando faz o exercício reflexivo de distanciar-se de si mesmo para si mesmo, num procedimento de produção de conhecimento de si, o homem depara-se com o abismo da própria existência, depara-se com a queda contínua de si e com a suspensão de seu próprio ser. O homem é, de fato, estrangeiro de si mesmo. Condenado ao inacabado e suspenso de sua própria constituição antropológica, o homem

é um ente jogado ao abismo sem fundo de seu próprio ser, cuja queda é perene, contínua. Ao homem foi-lhe roubado a possibilidade de dizer quem é, de definir-se enquanto sujeito da própria tessitura demarcadora de si mesmo.

A negatividade e o vazio instauram no homem a crise de não ter um ser, de olhar para si mesmo e deparar-se com o abismo do próprio ser: não conseguimos ver o fundo do abismo, não conseguimos ver o fundo do ser humano. Esta é a crise de si mesmo, crise de seu próprio ser. Ilustrativo desta crise é a figura de Antonine de Roquentin do romance *A Náusea*, notadamente quando da sua descoberta de que o vazio não é um ente que se encontra no mundo, que se examina, se estuda, se diagnostica e se cura, mas trata-se da descoberta de que a náusea é ele próprio:

subitamente, de repente, o véu se rasga: compreendi, *vi*. Não posso dizer que me sinto aliviado nem contente; ao contrário, me sinto esmagado. Só que meu objetivo foi atingido: sei o que desejava saber; compreendi tudo o que me aconteceu a partir do mês de janeiro. A Náusea não me abandonou e não creio que me abandone tão cedo; mas já não estou submetido a ela, já não se trata de uma doença, nem de um acesso passageiro: a Náusea sou eu (Sartre, 1983, p. 187).

O véu que encobre a existência de Roquentin se rasga. Este mesmo véu que todo ser humano insiste em usar, insiste em tomar para si como sendo sua identidade, seu ser, como a verdade de si mesmo, se dissolve. A instauração da crise em Roquentin é a descoberta de que aquilo que nos constitui, para além do véu que nos maquia, é apenas uma massa disforme, gosmenta, ou seja, a própria náusea.

É a descoberta da crise de si mesmo, de ser ausente, suspenso e estrangeiro de si que leva o homem a perguntar-se: como nos transformamos no que somos? Quais caminhos, trilhas, sendas e veredas percorremos em nossas travessias e que permitem que sejamos algo diferente de todos os outros? O que nos constitui enquanto sujeitos? Entre muitas, estas são perguntas que tangenciam o nosso tema. O homem e sua condição humana de busca de si mesmo.

Se o ato fundador da consciência é a sua posicionalidade diante do mundo, é, então, no próprio mundo que se encontram as experiências que a constituem. Nesse caso, a fundação da consciência se dá no interior da relação entre o mundo e consciência, de forma que tudo que encontramos no mundo são realidades constituidoras da consciência. Aqui nos aproximamos definitivamente da educação formal, uma vez que a escola

é uma realidade mediadora entre a consciência e o mundo. Nas palavras de Hannah Arendt em *Entre o passado e o futuro*: “Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo [...]” (Arendt, 1972, p. 237). Quero esclarecer com isso que o mundo da cultura, a natureza e os utensílios, são realidades com as quais a consciência se depara diante delas, fundando a si mesma. A educação, então, proporciona um movimento em que a consciência se abre para uma determinada realidade – a cultura, a materialidade escolar, as pessoas, a natureza, os utensílios, dentre outras possíveis – constituidora de si. Salientamos com isso que o vazio ontológico da realidade humana encontra nos processos educativos hiatos constitutivos da consciência, pois a escola é uma realidade mediadora da relação consciência/mundo. Em outras palavras, a consciência se abre diante das experiências que a educação proporciona ao ser humano: experiências com o mundo da cultura, com os objetos e com as pessoas que lá se encontram.

O preenchimento do vazio ontológico encontra na educação um lugar propositivo para as experiências internas da consciência, pois a educação, no bojo dessa ontologia, assume a função de formar o sujeito a partir desse vazio ontológico, na medida em que o movimento formativo é contínuo na mesma medida em que a abertura da consciência para o mundo é perene. Uma vez que a consciência sempre é abertura para o mundo e que essa abertura revela o vazio ontológico, ao ser humano resta, de fato, a infundável tarefa de fazer-se, de formar-se nesta relação com o mundo. No caso da educação, isso é paradigmático, já que a criança, por excelência, busca nos meandros e nas experiências da vida, realidades que a constituam como sujeitos de si mesmo. Educação e ontologia fundem-se, então, na eminente tarefa de formação humana. Em uma outra passagem de *Entre o passado e o futuro*, Hannah Arendt coloca, exatamente, esta tarefa da educação, quando afirma:

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser. Assim, a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação. Esse duplo aspecto não é de maneira alguma evidente

por si mesmo, e não se aplica às formas de vida animais; corresponde a um duplo relacionamento, o relacionamento com o mundo, de um lado, e com a vida, de outro. A criança partilha o estado de vir a ser com todas as coisas vivas; com respeito à vida e seu desenvolvimento, a criança é um ser humano em processo de formação [...] (Arendt, 1972, p. 234/235).

Na medida em que o vazio é ontológico no ser humano, a constituição da consciência se dá numa relação homem/mundo, sendo a escola uma realidade mediata e mediadora dessa relação. Isso nos permite afirmar que a educação é um fato presente e intrínseco ao mundo humano. Na terminologia fenomenológica, a educação é um fenômeno na vida humana. Emerge como um acontecimento do qual não podemos nos esconder, nos furtar ou negar. Não cabe ao ser humano fazer a escolha entre passar ou não passar pelo processo educativo. Isso porque a educação é um fato inerente à natureza humana como mediadora da relação homem/mundo, a tal ponto que o homem passa por experiência educativa desde o nascimento até a morte.

Se há o dado de que a educação existe, é um fenômeno no mundo humano, ele se justifica porque novas pessoas vêm ao mundo todos os dias. A este ser que ao mundo se instala com o nascimento, torna-se imprescindível introduzi-lo no processo educativo. Afirma Hannah Arendt (1972, p. 23) “É a oportunidade, proporcionada pelo próprio fato da crise - que dilacera fachadas e oblitera preconceitos -, de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu, e a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nasçam* para o mundo”. A experiência do nascimento acarreta dupla facticidade: uma consciência que vem ao mundo destituída de qualquer conteúdo; e um mundo já pronto, ou, em outras palavras, um mundo totalizado. Nas palavras da fenomenologia sartriana lemos:

a totalidade acabada, ou mundo, revela-se como constitutiva do ser da totalidade inacabada (consciência) pela qual o ser da totalidade surge ao ser [...] é por meio do mundo que o para-si (consciência) faz-se anunciar a si mesmo como totalidade destotalizada, o que significa que, por seu próprio surgimento, o para-si é revelação do ser como totalidade, na medida em que tem-de-ser sua própria totalidade de maneira destotalizada (Sartre, 1999, p. 244. Entre parênteses é meu).

Essa dupla facticidade demanda uma realidade singular no mundo da cultura: todo processo educativo inscreve-se numa dimensão relacional,

dual: consciência/mundo. Nessa relação, no entanto, deparamo-nos com uma consciência destotalizada - vazia de conteúdo - e um mundo totalizado, isto é, um mundo da cultura, construído e pronto em sua significação. A educação é essa relação imediata na vida do nascituro. Porém, mais que imediata, ela é também mediadora entre a consciência e a cultura. Nas palavras de Antônio Joaquim Severino:

educação é mediada e mediadora, esforço de constituição de significado, explicando sua condição ontológica de prática humana. A educação é mediação fundamental para as demais, que formam a existência histórica. A educação é um investimento intergeracional com o objetivo de inserir os educandos nas forças construtivas do trabalho, da sociabilidade e da cultura (Severino, 2002, p. 67).

O elemento diferencial com o qual nós devemos lidar é exatamente o fato de que o homem não se restringe a estabelecer uma relação entre ele e o mundo, tal qual fazem os demais animais, mas estabelecemos uma relação significativa e significada com o mundo, simplesmente porque somos seres de cultura. Segundo Hannah Arendt:

Se a criança não fosse um recém-chegado nesse mundo humano, porém simplesmente uma criatura viva ainda não concluída, a educação seria apenas uma função da vida e não teria que consistir em nada além da preocupação para com a preservação da vida e do treinamento e na prática do viver que todos os animais assumem em relação a seus filhos (Arendt, 1972, p. 235).

A educação, ao lançar o nascituro no mundo da cultura, inicia um movimento de formação da consciência desse ser, estabelecido no bojo de um processo dialógico de interdependência consciência/mundo. É estabelecido no seio da educação um diálogo em que os conteúdos da cultura transitam entre adultos e crianças, num processo formativo daquilo que cada nascituro se constituirá. Esse procedimento nos lança para um outro lugar de reflexão: qual é o movimento que a criança faz ao ser apresentada, através da educação, à cultura instituída? Diante de valores, ideologias, costumes, hábitos, significados, religiosidade que transitam entre os adultos e as crianças por meio dos mecanismos de educação, qual será o posicionamento da criança no fronte desse processo? Em síntese, à luz de Sartre, o que cada sujeito faz com o que fizeram dele? Essas interrogações nos conduzem à possibilidade de dois lugares: por meio da

ação dos adultos, no uso dos mecanismos da educação, a subjetividade da criança é feita e moldada pela cultura instituída, num amálgama que vai condensando e cristalizando a criança naquilo que se deseja formar. Outra possibilidade, distinta dessa, é a tomada de posicionamento da criança diante do processo de formação da subjetividade encabeçada pelos adultos no uso dos mecanismos da educação. Nessa segunda possibilidade, trata-se de transcender, de ultrapassar o processo em curso desde o nascimento, conforme vimos, de instituição da subjetividade pela educação. Aqui, trata-se de um posicionamento em que está implícito o exercício de liberdade do sujeito diante do mundo da cultura.

No primeiro movimento, a posição do educando é de passividade diante do processo de formação da subjetividade. A subjetividade do educando é instituída – de fora para dentro – pela ação que os adultos exercem sobre ele. Configura-se, aqui, a perspectiva de que o educando é incapaz de constituir seu ser de forma autárquica, necessitando, nesse caso, da ação formativa do educador. No segundo movimento, ao contrário, a relação que o educando estabelece com o educador e com o mundo da cultura apresentados por meio dos mecanismos da educação é de autonomia e independência. O sujeito, nesse caso, exerce sua liberdade de ressignificar, a partir de si mesmo, os sentidos e significados, as ideias e ideologias, os valores e religiosidade intrínsecos à cultura que são apresentados a ele através das tecnologias da educação. A formação da subjetividade, nesta perspectiva, é produção autárquica do educando na seleção e significação da cultura que lhe é apresentada por meio da educação, ficando explícito, de fato, o sentido e significado que o sujeito atribui aos sentidos e significados que lhe são apresentados, *a priori*, pela ação do educador.

Em síntese, a relação entre os sujeitos – educador/educando, adulto/criança - permeados pela cultura e pela educação prefiguram dois entendimentos de educação que passaremos, a partir de agora, a analisar e que denominaremos de uma educação da homogeneidade e de uma educação da singularidade.

2. Educação da homogeneidade

O primado que rege a concepção de uma educação para a homogeneidade, parte do entendimento de que a tarefa da educação é a formação de um sujeito (con)formado com o instituído, como um ser que, através das tecnologias da educação, adapta-se aos valores, ideologias, normas, significados e sentidos do mundo. Trata-se da cristalização da

tarefa da educação como a produção de um *modus vivendi* em que as partes envolvidas acordam em proveito da salvaguarda social. Nesse caso, é pelas mãos dos adultos/educadores que a educação vai homogeneizando os sujeitos num direcionamento ao encontro do socialmente instituído. Trata-se, nesse caso, de uma ação formatadora do educador sobre a criança, cujo horizonte é a perpetuação do instituído. A necessidade desse procedimento formativo justifica-se porque a sociedade deve funcionar de forma harmoniosa, ausentando, o máximo possível, qualquer tipo de conflito. Para que as diversas instituições sociais funcionem, é de fundamental importância a formação de sujeitos que se adaptem, de forma efetiva, nesse estratagema social, desempenhando positivamente seu papel social. Entende-se, então, a sociedade como um organismo social, cujas partes, integradas, funcionam como engrenagens matematicamente organizadas. A tarefa da educação configura-se, nesse cenário, como procedimento de forma(ta)ção de sujeitos para compor a tessitura social.

Esse ideário da educação emerge num cenário histórico bastante específico. Apesar de encontrarmos já em Platão ressonâncias de uma educação formatadora, uma vez que consiste em formar o sujeito em consonância com o tipo de alma e com a necessidade do estado-ideal, é com o advento da sociedade moderna industrial que esse ideário de educação ganha força e se torna efetiva.

A ruptura da modernidade apresenta-se, portanto, como uma revolução, e uma revolução em muitos aspectos: geográfico, econômico, político, social, ideológico, cultural e pedagógico [...] A formação do homem segue novos itinerários sociais, orienta-se segundo novos valores, estabelece novos modelos. A reflexão sobre esses processos de formação vive a transformação no sentido laico e racional que interessa à ideologia e à cultura, isto é, a visão do mundo e a organização dos saberes [...] Mudam-se assim os fins da educação, destinando-se esta a um indivíduo ativo na sociedade, liberado de vínculos e de ordens, posto como *artifex fortunae suae* e do mundo em que vive; um indivíduo mundanizado, nutrido de fé laica e aberto para o cálculo racional da ação e suas consequências (Cambi, 1999, p. 196/198).

É em uma nova ordem burguesa, em que as relações sociais, as relações de produção e de trabalho e os ideais de uma tipologia de homem civilizado, urbano e produtivo ganham força que a pedagogia, enquanto produtora de conhecimento específico sobre a educação, emerge com a tarefa de estabelecer um novo lugar para a escola. De um lugar cristão, de

formação humanística, calcada nos ideais da escolástica para a formação do homem religioso, a escola passa a ser situada no referencial de uma racionalidade científica, em que a formação do homem passa a ser planificada, organizada, de forma que o currículo, a organização didática, o espaço escolar são planejados para a produção dessa nova tipologia de homem: o sujeito moderno, racional, produtor, civilizado. Da modernidade emerge uma escola

que instrui e que forma, que ensina conhecimentos, mas também comportamentos, que se articula em torno da didática, da racionalização da aprendizagem dos diversos saberes, e em torno da disciplina, da conformação programada e das práticas repressivas (constitutivas, mas por isso mesmo produtoras de novos comportamentos) (Cambi, 1999, p. 205).

Nesse sentido, as escolas “[...] formam todas as jovens gerações e as conformam a modelos de normalidade e de eficiência/produtividade social, além de docilidade político-ideológica” (Cambi, 1999, p. 202). A sociedade industrial necessita de sujeitos formados para o exercício de mão de obra nas indústrias, além de ser fundamental a educação de sujeitos aparentados às demandas das instituições sociais que se tornam, nessa configuração social, imprescindíveis na nova ordem social que se configuraria. Nesse sentido,

O advento da sociedade industrial, que no curso do século XIX se difundiu em toda a Europa – embora com ritmos e intensidades diferentes -, ativou também um processo de redefinição dos objetivos e dos instrumentos da pedagogia, estimulando-a assumir finalidades mais explicitamente laicas (formar o cidadão, difundir os valores burgueses, organizar o consenso social) e uma identidade cada vez mais nítida de saber científico [...]” (Cambi, 1999, p. 465).

Encontramos na corrente positivista, em especial com Émile Durkheim (1855-1917), fortes argumentos que defendem esse ideário de educação como uma ciência, no vocabulário positivista, cuja tarefa possível é a formação de sujeitos integrados e concisos às demandas da ordem da sociedade burguesa industrial. Nesse caso, é para um modelo de sociedade, defende Durkheim, que a educação forma o sujeito “[...] pondo em destaque, porém, o papel fundamental da sociedade no âmbito dos processos educativos” (Cambi, 1999, p. 469). Para tanto, é importante que a ciência da educação (for)mate o sujeito em prol do desenvolvimento das

instituições sociais, de forma que ocorra, para que isso se torne possível, a con(formação) do sujeito ao instituído:

A educação é um aprendizado social por parte do indivíduo e um meio de conformar os indivíduos às normas e valores coletivos por parte da sociedade, além de ser o instrumento para perpetuar nas gerações mais jovens as tradições e conquistas de um determinado nível de desenvolvimento social e cultural atingido por um povo (Cambi, 1999, p. 469).

É, principalmente em *Educação e sociologia*, que Durkheim expôs, de forma vigorosa, sua defesa de um ideário de uma educação que homogeneíze as pessoas de acordo com um modelo de cidadão e de sociedade burguesa industrial. Nessa ótica, as tecnologias da educação têm um papel preponderante sobre o indivíduo de forma a se impor sobre as vontades e projetos individualizantes. De fato, a educação, segundo Durkheim, deve impor, de forma irresistível, seu projeto de formação de sujeitos coadunados com os paradigmas da sociedade industrial e de suas instituições. Assim, para Durkheim,

cada sociedade, considerada num determinado momento de seu desenvolvimento, possui um sistema educativo que se impõe aos indivíduos com uma força irresistível. Julga-se em vão que podemos educar os nossos filhos como queremos. Hábitos há com os quais somos obrigados a conforma-nos; se os infligimos gravemente, eles vingam-se nos nossos filhos. Estes uma vez adultos não se acham capazes de viverem no meio dos seus contemporâneos, com os quais não se encontram em concordância (Durkheim, 1984, p. 11).

O que se impõe sobre os indivíduos por meio da educação, nessa perspectiva, é todo o legado que historicamente a humanidade produziu, de forma que a ciência da educação é portadora e transmissora desse legado. Encontramos aqui, explicitamente, a referência, a entrada do humano no mundo da cultura. Para Durkheim (1984), a cultura – com seus valores, ideologias, linguagem, conquistas e avanços científico/tecnológico – impõe sobre o indivíduo, formando-o acordado com os paradigmas da cultura vigente. É dessa forma que o nascituro entra e assimila o legado da humanidade, afinal, para o positivismo durkheimiano, os costumes, as ideias, a cultura, enfim, “[...] são frutos da vida em comum e exprimem as suas carências. Eles são, exclusivamente, na sua maior parte, a obra

das gerações anteriores. Todo o passado da humanidade contribuiu para gerar este conjunto de máximas que orientam a educação dos nossos dias [...]” (Durkheim, 1984, p. 12). Como esse legado é transmitido para o sujeito em formação com o intuito de instituí-lo numa tessitura social, a educação emerge como um processo, não somente dialógico como ela necessariamente é, mas de uma relação intersubjetiva em que os sujeitos portadores da cultura se sobrepõem sobre aqueles aos quais o legado cultural da humanidade se dirige. Está presente na educação, então, a ação dos mais velhos – portadores da cultura – sobre o nascituro e os mais jovens, aqueles aos quais a educação dirige o legado cultural da humanidade. É nesse sentido que Durkheim (1984, p. 17) define a educação:

A educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda se não encontram amadurecidas para a vida social. Ela tem por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de condições físicas, intelectuais e morais que dela reclamam, seja a sociedade política, no seu conjunto, seja o meio especial a que ela se destina particularmente.

A esta definição de educação, Durkheim (1984, p. 13) acrescenta uma “dupla feição” que os sistemas educacionais apresentam em todas as sociedades, indistintamente. Por um lado, todos os sistemas educacionais são múltiplos, no sentido de que na sociedade existem diferentes espécies de educação. Isso, explica o filósofo francês, verifica-se tanto pela diversidade de classes sociais que as sociedades apresentam, quanto pela variedade de profissões.

Nesse caso, cada profissão requer aptidões específicas que demandam formas distintas de educação. Numa dimensão macrossocial, encontramos, então, diversas formas de educação, o que lhe garante o aspecto diverso da educação. A outra feição – a que nos interessa mais, saliente-se – que se apresenta na educação é seu aspecto de unidade. Nessa feição, segundo Durkheim, “Não existe povo onde não existir um certo número de idéias, de sentimentos e práticas que a educação inculcar em todas as crianças, indistintamente, qualquer que seja a categoria social a que pertençam” (Durkheim, 1984, p. 15). Mais adiante, adensa esse caráter de formação unitária da educação, especificando essa formação homogeneizante como objetivo dos sistemas de educação:

Ao longo de nossa história, constituiu-se um conjunto de idéias acerca da natureza humana, da importância respectiva das nossas diferentes faculdades, do direito e do dever, da sociedade e do indivíduo, do progresso

da ciência, da arte, etc., idéias essas que se encontram na própria base de nosso espírito nacional. Qualquer educação, tanto a do rico como a do pobre, a que dá acesso às carreiras liberais como a que prepara para as funções industriais, tem por objetivo fixa-las na consciência (Durkheim, 1984, p. 15, 16).

Essa feição de unidade revela o caráter social da educação cujo processo é a instituição e a formação de um sujeito social. Os sistemas educacionais promovem a inserção e a instituição da criança num estratagema cultural do qual, nem o sujeito individual ou grupos de indivíduos, as instituições sociais ou mesmo sistemas ideológicos – religião, política, valores éticos – podem escapar. O objetivo é fixar a criança num mundo socialmente pronto, organizado e instituído, a fim de torná-la membro ativo desse mundo. É nesse sentido que os sistemas educacionais promovem a forma(ta)ção de sujeitos à luz de um ideal. Melhor dito, os sistemas educacionais partem de um modelo ou de um ideal de sujeito que a educação pretende formar à luz da cultura instituída. Nas palavras de Durkheim: “Conclui-se desses factos, que cada sociedade tem para si um certo ideal de homem, daquilo que ele deve ser, tanto do ponto de vista intelectual, como físico e moral; que esse ideal é, em certa medida, o mesmo para todos os cidadãos [...]” (Durkheim, 1984, p. 16). A função dessa educação

é pois de suscitar na criança: 1º, um certo número de estados físicos e mentais que a sociedade à qual a criança pertence considera não deverem estar ausentes de qualquer dos seus membros; 2º, certos estados físicos e mentais que o grupo social particular (casta, classe, família, profissão) considera igualmente dever encontrar-se em todos aqueles que o constituem (Durkheim, 1984, p. 16).

Por fim, a homogeneidade aparece como sendo um projeto social que a educação, na ótica durkheimiana, encabeça como uma tarefa fundamental. É uma condição *sine qua non* para a organização, desenvolvimento e perpetuação da vida coletiva a formação de sujeitos homogêneos à cultura social instituída:

A sociedade somente poderá viver se entre os seus membros existir uma suficiente homogeneidade; a educação perpetua e reforça essa homogeneidade, fixando antecipadamente na alma da criança as similitudes essenciais que a vida coletiva exige (Durkheim, 1984, p. 16).

Essa homogeneidade é importante na medida em que torna possível a instituição do ser social na criança enquanto finalidade da educação. Esse ser social é

um sistema de idéias, de sentimentos e de hábitos que expressam em nós, não a nossa personalidade, mas sim o grupo, ou diferentes grupos de que fazemos parte; é o caso das crenças religiosas, credos e práticas morais, tradições nacionais ou profissionais, opiniões coletivas de qualquer espécie (Durkheim, 1984, p. 17).

É importante destacar que essa concepção de educação cuja tarefa é a formação de sujeitos homogêneos à luz de um ideal de ser humano permite um ordenamento social fundamental para a vida coletiva. Trata-se de um modelo de educação que permite a emergência das margens formativas do ser humano, ou seja, institui os limites fronteiriços na formação do ser humano. Nesse caso, eleva-se, a partir dessa educação, um dever-ser: o que deve ser o ser humano para que as instituições sociais e a vida coletiva perpetuem. Isso ocorre ao mesmo passo que se institui, também, um dever não-ser, ou seja, o que o ser humano não pode ser para o ordenamento social. As margens formativas instituídas pela educação permitem direcionar as práticas educativas, as políticas públicas para a educação e as tecnologias da educação de forma a assegurar o sucesso do caráter social da educação.

As margens formativas instituem os limites do que deve ser e não ser o sujeito formado pela educação, instituindo-se um ideal de homem visado pela educação e desejado pela sociedade. São as margens formativas instituídas por essa homogeneidade que permitem práticas de inclusão e exclusão social de todo aquele ser que está à margem do ideal de sujeito, de forma que o diferente, o defeituoso, o faltoso, o incapaz seja, pelas práticas educativas, formados de maneira a incluí-los dentro das margens formativas do ideal de ser humano. Busca-se, com isso, igualar o não-igual, assemelhar o dessemelhante, normalizar o defeituoso, moralizar o faltoso, capacitar o incapaz, de forma que se constitua um estratégia social pela similitude e homogeneidade entre os sujeitos.

3. Educação da singularidade

Outra concepção de educação emerge com um propósito distinto. Filia-se na perspectiva de que o processo educacional é vivenciado pelos sujeitos como experiência alavancadora de subjetividade, num processo

de produção de singularidade. A distinção e demarcação diferenciadora dessa concepção de educação situam-se no entendimento de que o ser humano é singular e vive, dessa forma, as experiências educativas e culturais de forma única.

Devemos notar que a dimensão social está presente de forma efetiva também nesse modelo de educação, porém, a diferenciação está situada na tipologia de relação que se estabelece entre o sujeito e o social. Na concepção anterior, o universo social sobrepõe-se ao indivíduo, formando-o acordado com o modelo social. Nesse caso, conforme vimos, a educação forma o sujeito adequado aos valores e ideais sociais. É isso que denominamos de caráter social da educação. Num sentido diferente, estabelece-se a relação entre sujeito e o universo social na educação para a singularidade. Aqui, de outra forma, as tecnologias da educação são experienciadas pelo sujeito com o intuito não mais de moldá-lo aos valores sociais, mas constituí-lo enquanto uma subjetividade autárquica. O peso da formação nessa concepção de educação pende para a forma como o sujeito relaciona-se aos valores sociais.

Em uma educação para a autonomia, o sujeito forma-se, por meio das tecnologias da educação, para posicionar-se autárquico, diante dos valores e ideais da cultura, de forma que, a assimilação ou não de valores culturais é o fim de um processo subjetivo do indivíduo. Diferente disso, na educação para a homogeneidade a assimilação dos valores culturais e sociais é o princípio do processo formativo, pois é somente nessa assimilação que o processo de humanização se instaura. Em uma educação para a autonomia, os valores e ideais culturais são apenas elementos necessários para o sujeito se posicionar diante deles em um exercício constante de construção de si mesmo. Os padrões, valores, ideologias e ideais sociais não são mais elementos para a constituição do humano, mas elementos para o exercício da singularidade, em um processo de formação de si mesmo enquanto sujeito único.

Se encontramos no positivismo durkheimiano a proposta de uma educação homogeneizante, a defesa de uma educação para a singularidade foi proficuamente explorada e defendida por Friedrich Nietzsche, filósofo alemão da segunda metade do século XIX, contemporâneo, portanto, de Durkheim. Enquanto que no positivismo de Durkheim, a escola aparece como uma instituição social cuja finalidade é a perpetuação da ordem social, portanto objetiva o ordenamento do sujeito da educação no instituído social, para Nietzsche, a ênfase está nos processos singulares e autônomos que o sujeito executa no processo educativo. Muito mais do que institucionalizar o educando, para Nietzsche, a educação deve primar pela

formação de sujeitos singulares, livre e autônomo em sua forma de pensar e de agir. Nesse caso, a educação não deve instituir no educando valores morais vigentes a fim de inserir o educando na vida social, mas de formar sujeitos para além de toda moral instituída, de forma a proporcionar a emergência de sujeitos autárquicos.

Foi, especialmente, em *Schopenhauer como educador* que Nietzsche, de forma mais veemente, defendeu sua tese de uma educação para a singularidade. Nessa obra, toma o filósofo Arthur Schopenhauer como exemplo de uma educação para a liberdade e autonomia. Destaco, em particular, a primeira parte desta obra, momento em que Nietzsche coloca a existência como um dado imanente a todo processo educativo. Nesse caso, mais do que simplesmente instituir uma quantidade de informações, a educação trata do processo formativo existencial de cada sujeito, de forma que a tipologia do sujeito torna-se premente nos mecanismos da educação.

Em *Aurora*, Nietzsche tece, de forma profícua e abrangente, a trama da constituição social do homem, bem como sua emergência na vida coletiva. Nessa tessitura, a dimensão social recebe severas críticas por parte do filósofo alemão, em especial, pelo aspecto impositivo que a moral coletiva impõe sobre o sujeito. Essa crítica dirige-se, particularmente, a primazia da coletividade sobre a subjetividade, ou, em outras palavras, salienta-se a trama em que a subjetividade e a singularidade são administradas pela coletividade. O diagnóstico que esse filósofo faz é que toda singularidade, que exercita sua liberdade e autonomia, constitui-se num problema capilar para a vida social, conforme podemos observar na passagem que se segue:

O homem livre é imoral porque quer depender absolutamente de si mesmo e não de uma tradição: para todas as formas de humanidade primitiva, 'mau' é sinônimo de 'individual', 'livre', 'arbitrário', 'inabitual', 'imprevisto', 'imprevisível', segundo os critérios dessas civilizações primitivas, sempre que se age *não* porque a tradição assim o exige, mas por outros motivos que por outrora fundaram essa tradição, a ação é tida por imortal [...] (Nietzsche, s/d, §09. Em negrito no original).

Frente a esta singularidade, a tarefa das instituições sociais é torná-la uniforme e previsível:

Para poder dispor de tal modo do futuro, quanto não precisou o homem aprender a distinguir o acontecimento casual do necessário, a pensar de maneira causal, a ver e antecipar a coisa distante como sendo presente,

a estabelecer com segurança o fim e os meios para o fim, a calcular, contar, confiar – para isso, quanto não precisou antes tornar-se ele próprio *confiável, constante, necessário* enfim, como faz quem promete, responder por si como *porvir!* (Nietzsche, 1988, Segunda Dissertação § 01. Em itálico no original).

Para esta tarefa, Nietzsche assinala diferentes instituições sociais que trabalham nesse processo de previsibilidade do homem. Dentre elas, encontramos a educação desempenhando um papel nesse projeto da coletividade.

Originariamente toda a educação e higiene do corpo, o casamento, a medicina, a agricultura, a guerra, a palavra ou o silêncio, as relações entre os homens e entre estes e os deuses, pertenciam ao domínio da moralidade: ela exigia que se seguisse os preceitos *sem* que intervissem *problemas individuais* (Nietzsche, s/d, §09. Em negrito no original).

A emergência do ser humano no mundo implica a experimentação de um processo de apresentação e instituição da cultura. Impossível a tarefa de humanização do homem à margem dos valores, ideais, normas, conceitos e ideologias, da cultura, enfim. Viver em sociedade significa estar sob os grilhões da cultura instituída, pois é disso que o ser humano é composto. Para Nietzsche, a vida em sociedade prescinde de uma tarefa substancial: tornar o homem um ser confiável. Essa tarefa Nietzsche denominou de *moralidade do costume*. Em *A genealogia da moral* encontramos:

A tarefa de criar um animal capaz de fazer promessas, já percebemos, traz consigo, como condição e preparação, a tarefa mais imediata de tornar o homem até certo ponto necessário, uniforme, igual entre iguais, constante, e portanto confiável. O imenso trabalho daquilo que denominei ‘moralidade do costume’ (Nietzsche 1988, Segunda Dissertação, § 02).

Tornar o homem confiável é resultado dos procedimentos de instituição de valores neste ser que se adentra no mundo instituído da cultura. Torna o homem confiável exatamente porque suas ações, decisões, valores, formas de pensamento, modo de vida, enfim, estão simétricos à cultura instituída.

Se, em *A genealogia da moral* e *Aurora*, Nietzsche faz esse diagnóstico dos procedimentos da vida social, em *Schopenhauer como educador*, o filósofo alemão vai, de forma severa, propor como tarefa da educação, a

formação de um sujeito autônomo, autárquico, livre e que constituía a si mesmo enquanto uma singularidade. Nesse caso, a proposta do filósofo alemão reza que os mecanismos da educação promovam a emergência de sujeitos únicos em sua existência. Nesse cenário, Nietzsche afirma:

Somente os artistas detestam este andar negligente, com passos contatos, com modos emprestados e opiniões postizas, e revelam o segredo, a má consciência de cada um, o princípio segundo o qual todo homem é um milagre irrepitível; somente eles se atrevem nos mostrar o homem tal como ele próprio é, e tal como ele é, único e original em cada movimento de seus músculos, e mais ainda, que ele é belo e digno de consideração segundo a estrita coerência de sua unicidade, que ele é novo e incrível como todas as obras da natureza e de maneira nenhuma tedioso (Nietzsche, 2009, p. 162).

Essa singularidade histórica inaugura uma luta por si mesmo. Trata-se da luta em oposição ao instituído socialmente. À medida que a vida social emerge e se constitui quando os homens convencionam certos valores, normas, conceitos, que tornam possível o entendimento dos homens entre si, esse mesmo sujeito, portador do instinto de verdade, “[...] não quer pertencer à massa só precisa deixar de ser indulgente para consigo mesmo; que ele siga a sua consciência que lhe grita: ‘Sê tu mesmo! Tu não és isto que agora fazes, pensas e desejas’” (Nietzsche, 2009, p. 162). O pano de fundo que se coloca nessas passagens em torno da singularidade em *Schopenhauer como educador*, demarca um problema caro para a história da filosofia, e enfrentado por Nietzsche, a saber, o tema da existência. De fato, ao falar da singularidade, o ponto nevrálgico que o filósofo alemão toca é o da existência humana que, nesse cenário, deve configurar-se como uma singularidade. Em outras palavras, existir é uma experiência singular, vivida singularmente, de forma que cada um é responsável pela sua existência.

Sendo assim, para Nietzsche, a tarefa da filosofia consiste, justamente, em colocar no foco o problema da existência, conforme fragmento póstumo, de 1872, em que lemos: “Que deve fazer um filósofo? No meio do formigar, acentuar o problema da existência, sobretudo dos problemas eternos” (Nietzsche, 1984, p. 25, § 27). Assim sendo, “O valor da filosofia nesta satisfação” continua o filósofo alemão, “não diz respeito à esfera do conhecimento, mas à esfera da vida [...]” (Nietzsche, 1984, p. 34 § 48). O tema da existência demanda, necessariamente, uma reflexão de ordem cultural, na medida em que se insere numa espacialidade e

numa temporalidade. De fato, não se trata de uma existência descolada da realidade, metafísica, mas visceralmente presente no mundo da cultura. Nesse sentido, a filosofia toma o tema da existência e do mundo humano como problemas eminentemente filosóficos.

Destaca-se, dessa forma, que educação, cultura e existência/singularidade, se cristalizam numa única célula de reflexão. A educação, de fato, tem na existência e na singularidade uma realidade visceral para suas tecnologias. É no campo de ação da educação que a singularidade ganha contornos de um tema profícuo e imprescindível. Assim, se a educação atua sobre a existência de cada sujeito, formando-o enquanto um ente social, a emergência da singularidade a partir dos mecanismos e tecnologias da educação é possível, alerta Nietzsche, se o sujeito tomar para si o papel de protagonista de sua formação, ou, em outras palavras, que o processo de formação seja auto-formação como condição *sine qua non* para a singularidade:

Mas, ainda que o futuro não deixasse qualquer esperança, a singularidade da nossa existência neste momento preciso é o que nos encorajaria mais fortemente a viver segundo a nossa própria lei e conforme nossa própria medida [...] Temos de assumir diante de nós mesmos a responsabilidade por nossa existência, por conseguinte, queremos agir como verdadeiros timoneiros desta vida e não permitir que nossa existência pareça uma contingência privada de pensamento [...] (Nietzsche, 2009, p. 163).

Mais adiante, conclui:

Ninguém pode construir no teu lugar a ponte que te seria preciso tu mesmo transpor no fluxo da vida – ninguém, exceto tu. Certamente, existem as veredas e as pontes e os semideuses inumeráveis que se oferecerão para te levar para o outro lado do rio, mas somente na medida em que te vendesses inteiramente tu te colocarias com penhor e te perderias. Há no mundo um único caminho sobre o qual ninguém, exceto tu, poderia trilhar. Para onde leva ele? Não perguntes nada, deves seguir este caminho (Nietzsche, 2009, p. 164).

É tarefa de a educação promover essa experiência de si mesmo, de constituir a si como uma autarquia, como uma singularidade. A educação não molda, não formata, não constitui o sujeito passivo e inserido numa cultura instituída. Muito longe disso, a educação aparece como um processo de ultrapassamento, de transcendência que o sujeito

opera sobre o socialmente instituído. Deve os educadores apresentar-se como instrumentos dessa transcendência. Sobre isso, afirma Nietzsche (2009, p. 165):

Teus verdadeiros educadores, aqueles que te formarão, te revelarão o que são verdadeiramente o sentido original e a substância fundamental da tua essência, algo que resiste absolutamente a qualquer educação e a qualquer formação, qualquer coisa em todo caso de difícil acesso, como um feixo compacto e rígido; teus educadores não podem ser outra coisa senão teus libertadores.

Observemos que a educação emerge como um instrumento operado pelos educadores e dirigido aos educando com vistas a auto-formação. Nesse processo, o papel desempenhado pelo educador é singular e merece um breve enunciado. Não constitui tarefa do educador formar o educando, instituindo-lhe um saber do qual é faltoso; prepará-lo para a vida produtiva ou para o trabalho; educá-lo para o exercício de uma vida virtuosa, para a cidadania, entre outras coisas. Note-se que todos esses atributos do educador, são operações que ele executa, através dos mecanismos da educação, com vistas ao educando, num procedimento que vai sempre do exterior (educador) para dentro (educando). Assim, esse tipo de formação é sempre uma atuação sobre o educando a partir do educador, num processo de instituição de algo – conhecimento, habilidades, competências, virtudes ou técnicas – em que o socialmente útil é a pedra angular de todo processo educativo.

Para além disso, na ótica de Nietzsche, a tarefa do educador é muito menos de instituição de algo estranho ao educando e muito mais de inspiração ao processo educativo que todas as pessoas passam. À medida que a educação oferece mecanismos que proporcionam um distanciamento de si para si mesmo, em um processo de contínuo de transformação de si, o educador assume um papel singular na concepção nietzschiana de educação. É de teor de inspiração que o educador atua como educador na pedagogia de Nietzsche. Isto significa que o educador não forma, não institui o educando, mas inspira-o em seu processo de distanciamento de si para si mesmo, que ele, de forma autônoma, opera. O vocábulo exemplo é o que melhor nomeia aquilo que Nietzsche entende como trabalho pedagógico do educador: “Estimo muito mais um filósofo quanto mais ele está em condições de servir de exemplo” (Nietzsche, 2003, p. 150). O educador, no caso, é aquele que educa através de seu exemplo de ser e não apenas aquele que domina os conceitos

necessários para uma educação que institui no educando um saber. Para Nietzsche, o educador não é um erudito, mas, pelo contrário, aquele que encarna a filosofia como modo de vida, como estratégia estruturante da existência. Nesse sentido, o educador deve ser um exemplo, não de livros e teorias, mas de vida:

Mas o exemplo deve ser dado pela vida real e não unicamente pelos livros; deve, portanto, ser dado, como ensinavam os filósofos da Grécia, pela expressão do rosto, pela vestimenta, pelo regime alimentar, pelos costumes, mais ainda do que pelas palavras e, sobretudo, mais do que pela escrita (Nietzsche, 2009, p. 150).

Neste caso, o filósofo educa pela honestidade de sua vida, uma vez que não há ruptura entre viver e teorizar sobre o viver, o que impede, neste caso, hipocrisias daqueles que falam a “verdade” da vida sem vivê-las em seu cotidiano.

Observemos que a tarefa do educador não é de transmissão ou de instituição de um saber. A educação vai muito além de um conhecimento do qual o educando é faltoso e que é necessário para o exercício da cidadania; vai muito além de socialização do conhecimento historicamente produzido, do domínio da ciência e das matemáticas. Note-se que essa perspectiva de educação vai ao encontro àquela educação que homogeneiza, pois estipula um lugar que o educando deve chegar – um conhecimento, uma competência, uma habilidade necessária, no caso, para a vida social – por meio da ação dos adultos sobre as crianças.

É de posse das tecnologias da educação que o adulto define o lugar que a criança deve chegar. Ao contrário disso, para Nietzsche, a educação é um movimento que o sujeito opera sobre si mesmo utilizando-se das tecnologias da educação. Essas são muito menos técnicas de dominação, de controle, de instituição de ideologias, valores e ideais; são muito menos técnicas de produção de sujeitos dóceis e úteis para a coletividade; são muito menos técnicas e procedimentos de exercício de poder que formata o sujeito à luz de um ideal formativo socialmente desejável. Essas tecnologias estão presentes nos procedimentos educativos, isso não há como negar. Porém, Nietzsche opera uma mudança do eixo na forma como o sujeito vivencia essas tecnologias: essas devem ser transcendidas pelo sujeito de forma que ele a utiliza para efetivar um distanciamento de si para si mesmo, produzindo a si próprio e não como procedimentos que o formatam à luz de um ideal de ser humano.

A modernidade e o modo de vida do homem estão recheados

de superficialidades, e os valores perderam seu conteúdo e o homem se tornou raso. Ele perdeu a sua profundidade. Ao educar um sujeito acordado com um ideal de utilidade social, ao educar o sujeito de forma que a cultura instituída preencha sua existência, dando-a sentido, ao educar o sujeito de forma que ele seja um propagador e extensionista da moral vigente, essa educação forma o sujeito raso, um sujeito que não cria um modo de vida alternativo, pois vive do instituído; trata-se de um sujeito que não governa a si mesmo, pois é governado pelos adultos; um sujeito que não reflete por si mesmo, pois pensa a partir do *status quo*, a partir daquilo que instituíram nele. Trata-se, nesse caso, de um sujeito formatado, cristalizado nas fronteiras do socialmente instituído. Trata-se, enfim, de um sujeito formado nas margens daquilo que a sociedade deseja e institui como ideal a ser alcançado. Nesse cenário, o educador, para Nietzsche, deve ser um exemplo do qual ressurge a profundidade e a riqueza do espírito humano; deve ser um exemplo do qual brotam novos e profundos valores. O educador deve ser um exemplo de superação da mediocridade de nossa época, conforme as palavras de Nietzsche:

encontrar como educador um verdadeiro filósofo, capaz de elevar alguém acima da insuficiência da atualidade e de ensinar novamente a ser *simples* e *honesto* no pensamento e na vida, e portanto intempestivo, no sentido mais profundo da palavra; pois os homens se tornaram agora tão complexos e tão complicados, que é preciso que se torne desonesto, já que falam, já que colocam afirmações e querem por conseguinte agir (Nietzsche, 2009, p. 146).

O educador é, em última instância, aquele exemplo de vida que faz de sua existência um modo de superação da letargia da modernidade; aquele que promove a emergência de homens profundos. É assim, enfim, que, para Nietzsche, o educador guarda

o segredo de toda formação, ela não procura os membros artificiais, os narizes de cera, os olhos de cristal grosso; muito pelo contrário, o que nos poderia atribuir estes dons seria somente uma imagem degenerada desta formação. Ao contrário aquela outra educação é somente libertação, extirpação de todas as ervas daninhas, dos dejetos, dos vermes que querem atacar as tenras sementes das plantas (Nietzsche, 2009, p. 165/166).

Considerações finais

Inspiro-me, nessas palavras finais, na crônica *A terceira margem do rio*, de Guimarães Rosa (1988) com o intuito de enfatizar a proposta de uma educação para a diferença e para a singularidade. Para isso, quero destacar a ideia da terceira margem, como propõe o título da crônica e que, topograficamente, é uma ideia irreal, pois todo rio possui duas margens que cercaneia-o. A proposta é, exatamente, a de usar dessa metáfora para ultrapassar a proposta formativa que educa o sujeito para o instituído, tal qual aquela concepção de educação durkheimiana em seu positivismo pedagógico.

A educação é movimento – conduzir, levar para fora, para um outro lugar. Trata-se de um movimento de sair de um lugar em direção ao outro; é distância que se estabelece entre aquilo que era e aquilo que é ou que será. Em outras palavras, educação é ação de tirar o sujeito de um lugar em que ele está situado, levando-o para um outro lugar. Tomando a metáfora das margens, a educação é o movimento de tirar o sujeito de uma margem, conduzindo-o para a outra margem.

No modelo de educação da homogeneidade, tal qual explicitada pelo positivismo durkheimiano, as margens são lugares instituídos pela sociedade. Como o objetivo da educação, segundo Durkheim, é a formação do sujeito social, educa-se para situá-lo na margem, e o movimento – típico de todo processo educativo – resume-se em levar o sujeito de uma margem para outra, de um lugar instituído para outro igualmente instituído. Ao educar o sujeito para a inserção da criança na vida social, para o convívio acordado com a moral e os costumes socialmente vigentes, para a observância estrita do modo de vida instituído, a educação proposta por Durkheim situa o sujeito da educação entre as margens do rio. É a moral social, os valores religiosos, os ideais políticos, o modelo econômico, a cultura que formam as margens do rio e sob as quais o educando é situado pelos processos e tecnologias educativas. Trata-se, então, de processos pedagógicos de conformação do educando às margens instituídas pelas gerações adultas. Nesse caso, a inserção no social, ou, nas palavras de Durkheim, formação do ser social operada pela educação é, de fato, a instauração no ser do educando, da conformação às margens, dos limites do instituído, a emergência do desejável e idealizado pelo coletivo. Educar, enfim, é instituir o educando nas margens do ideal social.

A proposta de uma terceira margem situa a educação em um lugar diferente dos limites formativos. Enquanto que as margens situam o educando dentro de um ideal formativo, margeando e, portanto, limitando

a formação do sujeito, a proposta de uma terceira margem vai ao encontro da transcendência, em outras palavras, do ultrapassamento do ideal de ser humano proposto pelas margens socialmente instituídas, rumo a um não-lugar.

Nesse sentido, se as margens estão definidas pela cultura – nas palavras de Durkheim, pelos adultos – uma educação para a singularidade forma o sujeito em uma terceira margem, naquele lugar que é visto pelo social, como um não-lugar, exatamente porque se constitui numa transcendência do situado, do instituído, do coletivamente desejado. Tal qual na crônica de Guimarães Rosa, em que a terceira margem é construída pelo pai do narrador, a subjetividade, produto do processo formativo, é o resultado dos projetos existenciais que cada singularidade coloca a si. Isso implica na afirmação de que o ser humano é projeto de ser. Mais especificamente, o ser do ser humano é projeto de ser algo diferente do que é; é um lançar-se para além de si; um lançar-se no futuro ao encontro dos projetos autarquicamente instituídos. O projeto existencial do pai do narrador no conto de Guimarães Rosa é descobrir um outro lugar para si mesmo, diferente daquele lugar que ele vivia na sociedade, nem que esse lugar seja, para todos que o cercam – familiares e amigos -, para os ideais, valores e ideologia dominante, para o modo de vida instituído e normalizado, seja um não-lugar, ou seja, um lugar impensável, inconcebível, marginalizado, reprovável. O pai do narrador fez desse não-lugar um lugar para si; fez uma terceira margem; fez, de fato, a si mesmo enquanto uma singularidade, pois a terceira margem era o lugar dele; a terceira margem enquanto produto de seu móbil, de seu desejo e de seu projeto de ser. É lançando-se e ultrapassando as margens social e gregariamente instituídas que é possível o homem produzir a si mesmo em um lugar diferente do normalizado, em um lugar que ele mesmo funda, pois é resultado de seu projeto de ser.

Nesse cenário, seguindo a tese nietzschiana, o educador é um libertador das margens formativas, na medida em que se constitui num exemplo de ultrapassamento dessas margens. É esse ato de fundação de um lugar para si mesmo que o tema da autenticidade emerge com vigor. Autenticidade não ganha os contornos de o sujeito ser o que se é, mas, diferentemente, do sujeito ser aquilo que ele projeta ser. Nesse caso, a autenticidade não é um estado ou uma substância que habita a natureza humana, mas é uma ação, ou seja, um projetar-se no futuro. Esse projetar-se para realização de seus desejos e móveis é a própria construção da terceira margem.

Referências

- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Porto: Rés Editora, 1984.
- HEIDEGGER, Martin. *O que é isto – a filosofia?* São Paulo: Abril Cultural, 1978. Coleção Os Pensadores.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Aurora*. Porto: Rés Editora, s/d.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- _____. *Schopenhauer como educador*. Rio de Janeiro: Editora Puc/Rio. São Paulo: Editora Loyola, 2009.
- _____. *Sobre a verdade e a mentira no sentido extra-moral*. Lisboa: Rés Editora, 1984.
- ROSA, Guimarães. *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira Editora, 1988.
- SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*. Petrópolis, Vozes Editora, 1999.
- _____. *A náusea*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira Editora, 1986.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. Relógio d'Água, 2002.

PRIMEIRA PARTE

A inclusão educacional é uma forma de conceber a escola em que todos têm direitos, deveres e potências. O humano é tomado como construção social, histórica, política e cultural. Desafio assumido pelo coletivo, construção individual e processual.

CAPÍTULO II

O professor surdo: prática em sala de aula/sala de atendimento educacional especializado

Mônica Astuto Lopes Martins¹

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda²

A figura do professor é de suma importância para a formação integral do aluno durante o seu processo de escolarização. A atuação do docente é marcada por experiências e por desafios que a prática pedagógica exige no cotidiano escolar, já que envolve muitos aspectos, entre outros: ensinar, avaliar, planejar e descobrir caminhos que possam contribuir para o processo de aprendizagem do aluno, de acordo com suas necessidades e possibilidades.

Como o professor é considerado um ator principal das ações de ensino, então é justamente por isso que ele precisa construir uma identidade profissional sólida. Devemos valorizar os saberes docentes³ que são construídos ao longo do exercício de sua atuação, pois são fundamentais em sua formação. No caso do Atendimento Educacional Especializado (AEE), destaca-se o professor surdo bilíngue como aquele que possui características peculiares, tais como: sua postura diferenciada ao ensinar; suas crenças, seus pensamentos, suas ideias e a sua constituição como profissional. Essas características são básicas para se ter uma atuação consequente quando se pretende atuar em uma abordagem bilíngue, criando possibilidades para que os alunos surdos aprendam e aprofundem seus conhecimentos em

¹ Mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Professora no Laboratório de Libras do Instituto Municipal Helena Antipoff (Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro) e no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ).

² Doutorado em Educação pela Universidade de Campinas (Unicamp) e Pós-doutorado pelo Centro de Pesquisa Italiano (CNR ROMA). Professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

³ Segundo Tardif (2002), o conjunto de saberes é o que caracteriza e personaliza a prática. Esse conjunto não é construído somente na prática, mas elaborado, construído, reformulado, desde o início da formação do professor e segue ao longo de seu trabalho docente, de tal forma que seus conhecimentos sofrem alterações durante toda a sua vida profissional.

Língua de Sinais. Esse professor pode favorecer, assim, intensa interlocução com seus alunos, levando-os a desenvolver uma linguagem cada vez mais refinada e aprimorada, com o uso de suas experiências linguísticas, culturais e de seus conhecimentos na Língua de Sinais.

Assim, o professor exerce forte influência sobre os alunos, o que provoca mudanças no comportamento deles, dependendo das circunstâncias e da individualidade de cada um. A função de ensinar também é um processo dialético de aprendizagem e transformação, que pode tornar-se uma relação de poder tensa, se o professor não for aberto às necessidades de mudanças ou intervenções pedagógicas de forma dialógica, reflexiva e democrática na formação dos sujeitos.

No caso do professor que irá ensinar alunos surdos, ele precisará estar atento à necessidade urgente de contemplar a singularidade linguística deste grupo e buscar meios para que a diferença seja atendida, adotando e desenvolvendo nas práticas pedagógicas formas de ensino adequadas, uso de recursos variados, com aparato visual contextualizado, e a abertura de espaços para a produção dialógica em língua de sinais.

Neste contexto, um professor surdo, por possuir a especificidade de suas vivências, bem como experiências comuns àquelas trazidas pelas crianças surdas, pode refletir sobre as diferenças, captar as histórias de vida que se apresentam e se comunicam com outras histórias (surdas e ouvintes), já que compartilha marcas inerentes à singularidade da surdez, colaborando com a construção do seu processo identitário como docente surdo (Nóvoa, 2000). Assim, pode compreender que se trata de um processo único e complexo, no qual apropria-se dos sentidos da história da educação de surdos, de como se reconhece e se identifica com seus alunos, e de como é reconhecido no contexto social e educacional em que vive ou trabalha como professor surdo.

Deste modo, com relação à atuação do professor surdo em sala de aula/AEE, o diferencial está no fato de que ele pode compreender bem a situação de seus alunos surdos, e perceber seu papel na vida de cada um, tendo grande responsabilidade sobre a formação e também sobre a aprendizagem da nova geração de alunos surdos. É imprescindível que ele tenha conhecimento e capacidade de estabelecer relações de sentido linguístico e metalinguístico, relações teórico-práticas e didáticas nas duas línguas, efetivando uma atuação significativa e peculiar. É no cruzamento de suas experiências linguísticas de primeira língua (L1)/Libras (Língua Brasileira de Sinais)⁴ e segunda língua (L2)/Língua Portuguesa, com as

⁴ A Libras foi oficialmente reconhecida Lei Federal nº 10.436 de 24/04/2002, e regulamentada pelo Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

quais convive durante seu exercício profissional que vai emergir uma identificação, na qual “[...] o professor expõe sua cultura, sua língua de sinais, sua identidade e sua alteridade, onde ele pode revelar ao aluno muito do seu próprio processo formativo” (Reis, 2006, p. 88).

O professor surdo é um interlocutor que busca, junto com o aluno, a construção de aptidões e conhecimentos, dentro de situações significativas. Bakhtin (1995) afirma a interação verbal como fundamental para a constituição dos sujeitos, ressaltando que a linguagem só é produzida no contexto histórico-cultural, no momento em que a criança começa a compreender os signos dentro de uma prática discursiva, possibilitando a comunicação entre sujeitos. Neste sentido, o professor é um agente diferencial que deve provocar diálogos e discursos entre alunos, para uma troca de impressões e experiências com base na língua de sinais. Quando se aborda a presença do professor surdo como interlocutor do aluno numa língua em comum, não podemos desconsiderar que essa relação favorece uma autoestima positiva além de uma identificação cultural (Reis, 2006); possibilitando várias interações fundamentais para que a criança surda realize durante a dialogia múltiplas leituras e interpretações que a levam a descobertas de sentidos nos enunciados produzidos pelo professor em sua língua natural - Libras - e a motivem a realizar reflexões/transferências metalinguísticas sobre o ensino de conteúdos permeados pela Língua Portuguesa (L2).

Este cenário de aprendizagem pode tornar-se bastante rico para o desenvolvimento de uma linguagem espontânea e original por parte das crianças surdas, já que a língua de sinais, neste contexto, é língua em funcionamento dialógico.

As fotos abaixo ilustram a interação entre professora surda e alunos surdos mediada pela Libras.



A dinâmica discursiva de uma sala de aula é bastante determinada pela figura do professor. A forma como ele a conduz ou ensina relaciona-se a um estilo próprio de ensinar. Assim, no caso do professor surdo, que

ensina alunos surdos, é bastante relevante conhecer não só o modo como ele aborda as dinâmicas discursivas bilíngues, mas também sua prática com relação aos conteúdos de Língua Portuguesa (segunda língua para ele e seus alunos) perpassada pela Língua de Sinais que, espera-se, flua com eloquência nas interlocuções.

1. O professor e o processo de ensino-aprendizagem e suas práticas na L1 (Libras) e na L2 (Português)

O professor possui um papel central no desenvolvimento dos processos de aprendizagem. Já o fato de ensinar e aprender pressupõe encontros, o que demanda práticas que favoreçam o diálogo. Entretanto, a pedagogia/metodologia aplicada e seu modo de conduzir as atividades escolares podem favorecer ou não o desenvolvimento dos alunos, interferindo em seu processo de aquisição de conhecimento e aprendizagem.

Por isso, é extremamente importante que o professor surdo não só esteja atento às necessidades psico-sócio-afetivas-linguísticas do aluno surdo, mas também que propicie a ele possibilidades de construção e domínio efetivo das línguas, incitando-o a interagir e a produzir significações.

Os pesquisadores e professores interessados em uma melhor qualidade de educação para surdos buscam romper as práticas mecânicas de uma pedagogia tradicional pensadas para alunos ouvintes. Os alunos surdos precisam de uma abordagem metodológica específica adequada às suas necessidades e quando isso não ocorre eles são induzidos a erros no que se refere ao letramento em L1(Libras) e L2 (Língua Portuguesa) o que compromete a apropriação de questões socioculturais e formação de identidade.

Muitas são as críticas e questionamentos em relação às práticas de ensino empobrecidas e repetitivas aplicadas na educação de crianças surdas, ou ainda àquelas, que na maioria dos casos, foram concebidas para ouvintes, ignorando assim suas peculiaridades linguísticas e seus modos de construção de conhecimentos e apropriação da linguagem. Há um movimento de pesquisadores surdos que buscam caminhos para colocar em ação, uma pedagogia dos surdos diferenciada (Campello, 2006; Martins, 2010; Perlin, 2006; Reis, 2006).

A valorização do professor surdo e sua formação é muito importante, pois como ele compartilha a língua e a vivência da surdez com seus alunos surdos, poderá ocupar um lugar privilegiado e bastante

enriquecedor para o processo de interação e produção de significações em relação ao mundo. Pode colaborar também para a constituição da individualidade, possibilitando uma internalização de conceitos e conhecimentos já mediados pelo seu par/“outro” surdo, favorecendo assim uma aprendizagem adequada para o favorecimento de processos de interação e aprendizagem.

Segundo Vygotsky (1994, 1998), devemos nos lembrar de que é a partir da interação entre a criança e o adulto ou entre crianças/pares que o sujeito se desenvolverá, pois é pela linguagem que pode dominar as ferramentas culturais e ampliar seus processos de pensar. As crianças surdas vivem, em geral, experiências diferentes em seu cotidiano familiar já que nem sempre contam com interlocutores que dominem a Libras. Ainda, de acordo com Vygotsky (1995) a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psíquicas só ocorrem dentro do âmbito da mediação. É nas relações sociais mediadas pela linguagem que a formação das funções psicológicas superiores acontece e a criança vai constituindo e representando o que ela vê no mundo real. Na relação professor surdo/aluno surdo é evidente que os conhecimentos e as vivências do professor surdo interferem em suas práticas, no seu relacionamento com o aluno, no planejamento do currículo, nas suas ações sobre o que fazer e como fazer em situações de ensino de ambas as línguas. Tanto nas narrativas e histórias em Línguas de Sinais como também no uso da Língua Portuguesa nas atividades escolares há interferência do professor surdo.

Neste sentido, a aprendizagem e a apropriação do conhecimento não se dão, simplesmente na relação do sujeito com o objeto do conhecimento, e sim, pela mediação social do “outro” ou dos signos que estão no jogo entre ambos: sujeito e objeto, fazendo com que a relação seja transformadora e mediada pelo mundo “cultural” em que vivemos. Assim, a mediação semiótica⁵ entre o professor surdo, aluno surdo e o objeto de conhecimento é fundamental para o desenvolvimento pleno do sujeito em processo de aprendizagem. Essa mediação neste contexto se dá pela Língua de Sinais acessível aos alunos surdos.

O professor surdo conhece a surdez e tem experiências e práticas a partir deste ponto de vista, o que pode favorecer o uso de estratégias pedagógicas mais adequadas aos alunos surdos. A sua atuação na sala de aula, conseqüentemente, será marcada pela sua singularidade linguística, pelas identidades que marcam a surdez, pelas estratégias peculiares

⁵ A mediação é feita por meio de signos e símbolos que influenciam diretamente no desenvolvimento do sujeito.

mediadas através das experiências visuais, pela presença da Língua Portuguesa como uma língua que não será estranha e sim, convidada, pois será entendida como uma segunda língua a ser construída com base na Língua de Sinais partilhada por todos.

Não podemos nos esquecer de que nessa relação professor surdo e alunos surdos, o processo de interlocução poderá apresentar um nível mais acentuado de interação e de uma qualidade que é peculiar, provocando assim a aprendizagem de conteúdos também na segunda língua, contribuindo para a subjetividade da criança surda.

Em minha experiência como professora surda (primeira autora deste texto), percebo que há uma grande identificação e afinidade entre professor surdo e alunos surdos, o que contribui para uma relação que tende a ser bastante dinâmica, em que se pode perceber situações de conflito, de diálogo, de imitação, de cooperação, de confronto de ideias, de mal-entendidos, sendo uma relação bastante dialética. Muitas vezes, os alunos veem no professor surdo um modelo de adulto surdo que serve como referência para muitas atitudes sociais, isto se justifica porque existem crianças surdas que não possuem uma boa comunicação em seus lares, na família, na vizinhança, o que prejudica seu entendimento e suas relações sociais de modo geral. Para Perlin (*apud* Skliar 1998, p. 54) “[...] o encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como um abrir do baú que guarda os adornos que faltam ao personagem”.

As pesquisadoras Rangel e Stumpf ressaltam a importância da presença do professor surdo no desenvolvimento e no processo de formação de alunos surdos:

Quando o professor e o aluno utilizam a mesma língua, no caso a língua de sinais, a comunicação deixa de ser um problema. Quando ambos são surdos, os interesses e a visão de mundo passam a ser os mesmos. A fluidez de comunicação possibilita as mais variadas trocas. (Rangel e Stumpf, 2004, p. 88)

Apresentamos anteriormente algumas cenas colhidas em sala de aula entre professora surda e alunos surdos que mostram a qualidade dessa relação. A sala focalizada era composta por crianças surdas e pela professora surda (primeira autora deste texto) responsável pelo ensino de Português como segunda língua. As aulas foram filmadas e também foram registradas anotações em diário de campo sobre os acontecimentos e impressões gerais.

Os alunos surdos estavam na faixa etária entre 8 a 10 anos de idade, matriculados em classe de ensino fundamental da rede pública municipal de ensino, em fase de letramento inicial tanto em Libras como em Português. São crianças surdas oriundas de famílias de classe média baixa, que residem em um município de grande porte.

Todas essas crianças surdas estão inseridas em um ambiente familiar ouvinte, isto é, são filhos de pais ouvintes, e nenhuma delas possui parente surdo. Em geral, vivenciam uma situação linguística bilíngue complexa, pois muitas delas, frequentemente, não conseguem interagir regularmente por meio de uma língua compartilhada, seja de signos gestuais ou verbais, porque não adquiriram ainda uma língua (nem a Libras e nem o Português), ou apresentam precariamente o domínio em ambas as línguas. São crianças que trazem consigo uma bagagem histórico-cultural-linguística de seu contexto familiar, de modo que algumas delas possuem alguma comunicação e compreensão da Língua Portuguesa, e outras que vivenciam bloqueios de comunicação com seus pais, e outras ainda que criaram uma comunicação gestual própria usando pantomimas e gestos.

A situação que exploramos neste texto foi realizada após as atividades de leitura e narrativas de histórias como *Patinho feio* e *O sapo e o pato*, trabalhadas anteriormente pela professora surda com os alunos surdos, por meio da Língua de Sinais. No segmento, que será apresentado a seguir, emerge a necessidade de procurar constituir conhecimento na linguagem escrita, numa busca de explorar mais o vocabulário dos alunos, além de valorizar o que eles já trazem para a sala de aula.

Então, em um trabalho de significação, durante a representação do que os alunos captaram sobre a narrativa trabalhada anteriormente sobre *O pato e o sapo*, o aluno G. (com 9 anos de idade), demonstrando estar bem atento, levanta-se e vai ao quadro para participar da atividade, mesmo apresentando um conhecimento restrito em ambas línguas: Libras e Português escrito. Ele demonstra insegurança e dificuldade, e atrapalha-se na organização de ideias e na atividade de escrita, mas escreve no quadro *PL* (quando o esperado era a escrita *LAGO*). Foi a partir daí, que a colega L. (10 anos de idade) se levanta e surpreende a professora pela sua desenvoltura ao tentar ajudar o colega G. a realizar a atividade. L. entrou em um jogo de interlocução com G, provocando espanto no colega que fica admirado com o auxílio e mais ainda por perceber na postura da colega L. a imitação do papel de professora.

L. assume o papel de quem ensina, ajudando o colega, mas não dá respostas a G. e sim, provoca-lhe desafios, questionando e recorrendo

a outras formas de expressão, por meio da linguagem escrita e da dactilografia. Isso mostra que L. foi capaz de se tornar a mediadora do diálogo e de realizar práticas de linguagem, utilizando conhecimentos adquiridos em outras situações. É interessante observar nas cenas, que a aluna L. conversa com o colega e utiliza diferentes estratégias para possibilitar-lhe a produção de sentidos na linguagem escrita, sem dar uma resposta pronta.

Durante o diálogo entre ambos, L. percebe e questiona o colega, remetendo-o a palavra GALO, significativa para ele, por ter como letra inicial e mesma de seu nome. A colega faz várias perguntas e lhe oferece várias formas de descobrir, ao explorar no quadro outras estratégias que foram desenvolvidas pela própria aluna surda.

Enquanto isso, o aluno G. foi internalizando o novo conceito que foi construído dialeticamente. Logo após a atividade, a professora agradeceu o auxílio de L. e foi questioná-la sobre o porquê da sua intenção em colocar-se como professora. L. revelou que sonha no futuro ser professora, diz gostar de ensinar e ajudar colegas.

Um aspecto bastante significativo que se revela nas interlocuções entre a professora surda e os alunos surdos, é o fato de que cada resposta dos alunos provoca enunciados que passam a ser indagados, provoca reações entre eles e desvela os conhecimentos que dominam ou não. Professor e alunos podem sinalizar negociando ‘erros e acertos’, gerando novas aprendizagens que se fazem necessárias para o desenvolvimento das elaborações conceituais, a partir dos caminhos trilhados pelas crianças surdas, fazendo com que emerjam possibilidades de ensino adequadas e significativas.

O professor surdo cria espaço para a interação entre os alunos, favorecendo experiências de conhecimento e trocas. Na cena descrita, o aluno G. constrói nas relações conhecimentos que não haviam sido apresentados de forma autônoma. “Em colaboração, a criança se revela mais forte e mais inteligente que trabalhando sozinha, projeta-se ao nível das dificuldades intelectuais que ela resolve” (Vygotsky, 2001, p. 329).

Outro detalhe interessante que se percebe no episódio acima é o fato da professora surda estar presente na atuação durante o processo de produção de conhecimentos, e que a sua influência fez com que surgissem significações muito fortes para L., já que a sua compreensão de si mesma como surda só acontece no contato com o outro surdo, promovendo assim a sua aceitação da diferença.

Neste caso, a figura do professor surdo tem uma grande influência sobre os alunos, porque traz no bojo de suas experiências e vivências o

entendimento do que é SER surdo, do que é SER membro da comunidade surda, o que pode colaborar para a autoestima e aceitação do indivíduo como um SER surdo. Além disso, a figura do professor estimula essas pessoas a serem “sujeitos ativos” no processo de apreensão de conhecimentos, colaborando assim para os embates, negociações e construções de práticas cotidianas que evidenciem suas capacidades.

Como é observado nas cenas descritas durante a dinâmica comunicativa produzida pela aluna L., ao interagir com G. e com a professora surda, L. assume uma postura singular ao colocar-se no “papel de professora” ao seu modo, com seu jeito de entender e tentar explicar à G. sem dar respostas, dando pistas para o colega pensar. Já que o processo de identificação é uma coisa muito peculiar de cada um e muito complexo, os dois surdos apresentam graus diferentes de relações e de identificação. O processo de aprendizagem constitui-se como uma grande arena de dialogia, de desafios, de traquejo, não sendo uma cópia de um modelo e nem uma cópia de resposta, e sim, a construção de estratégias por parte de alunos surdos para pensar e significar de acordo com suas subjetividades.

Se a língua é interação, então devemos levar em consideração que a aprendizagem de um conceito novo deve se dar em um contexto. Nesta direção, é na relação entre professor surdo e alunos surdos que emergirá a construção de sentidos oferecendo bases para a compreensão e o uso das duas línguas implicadas em uma abordagem bilíngue como “[...] uma prática social de linguagem, cultural, social, histórica e ideologicamente determinada” (Lodi, Harrison e Campos, 2003, p. 44).

Daí a importância de inserir e destacar o papel do professor surdo no cenário da educação de surdos hoje, já que ele pode colaborar significativamente com os alunos surdos em seu processo de aprendizagem das duas línguas: L1/Libras e L2/Língua Portuguesa. Defendemos esse aspecto por consideramos que o professor surdo, com domínio pleno da Libras e com conhecimentos de como apresentar a Língua Portuguesa como L2 aos alunos surdos, pode contribuir não só como o responsável pelo ensino e disseminação da Língua de Sinais no espaço escolar, pela construção de conteúdos específicos da área de surdez, mas também como um mediador capaz de criar condições linguísticas oportunas para que os alunos surdos se apropriem de conceitos, transformando-os e usando-os na dialogia, tornando-se sujeito ativo no processo de apreensão de conhecimentos, conforme afirma Bakhtin (1992).

O professor surdo ao ministrar as aulas é alguém que simultaneamente transforma os alunos surdos e é transformado pela L2.

Se o professor surdo contribui para o desenvolvimento e a transformação da criança surda, ele também é o mediador da bagagem cultural e dos conhecimentos de sua formação que estão presentes em sua segunda língua, por isso afirmamos que ele também é transformado ou influenciado pelas marcas da Língua Portuguesa durante a sua formação e história. Durante a sua atuação pedagógica, o professor surdo poderá transitar entre as duas línguas, podendo apoiar-se ora na Libras ora na Língua Portuguesa como L2, o que muitas vezes acaba modificando o aluno e também transformando-o, ao proporcionar situações em que se configuram momentos nos quais as duas línguas podem se encontrar e se distanciar, num vaivém dialético.

Ocorrerão momentos em que a Língua de Sinais poderá ser a predominante e outros nos quais prevalecerão situações em que os professores e os alunos recorrerão às significações construídas em Língua Portuguesa, ou até mesmo momentos de trânsito na fronteira entre as línguas, que não são apenas L1 e L2, mas produções dialógicas na tentativa de se constituir cognitivamente e comunicar suas ideias. Situações assim acabam sendo relativamente comuns quando os sujeitos se encontram em processo de aquisição de ambas as línguas, e esse movimento interlínguas não pode ser desconsiderado, já que se trata de uma fronteira cultural que envolve um trabalho discursivo, de apropriações linguísticas e simbólicas em ambas as línguas.

Assim, apontamos para a complexidade de refletir sobre os modos de ensinar aos surdos, que precisam de estratégias diferentes daquelas tradicionalmente usadas para o ensino de ouvintes. A Língua Portuguesa precisa ser ensinada como L2 – segunda língua - durante a prática de ensino com alunos surdos. Todavia, não podemos nos esquecer que os atuais professores surdos foram formados e vivenciaram sua escolaridade em um modelo não bilíngue, no qual a Língua Portuguesa foi sempre ensinado como língua materna. Assim, em alguns momentos, o professor surdo, por vezes, pode não perceber e reproduzir práticas às quais ele foi submetido sem considerar as questões discutidas até aqui.

Como a presença do professor surdo é recente no campo educacional, sua formação e escolaridade se deram por meio de uma educação que não privilegiou o ensino bilíngue, ou seja, sem as práticas de ensino de L2 e sem a figura do professor surdo. Até bem pouco tempo atrás, não existiam professores surdos e a maioria das escolas enfatizava o ensino repetitivo, prejudicando assim a compreensão dos alunos. Daí ressalta-se a importância da formação dos professores surdos, para que eles possam refletir, questionar e construir uma prática diferenciada.

É válido lembrar que está previsto nos parágrafos e itens do Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, a presença do professor surdo no contexto educacional. Sendo que no Capítulo VI, Art.22º, Item I e Parágrafo 1º do Item II, está prevista que, para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental, a língua de instrução em sala de aula com alunos surdos deva ser a Libras, conduzida por um professor bilíngue.

No Capítulo III do mesmo Decreto há um item que se refere à formação do professor de Libras e do Instrutor de Libras – Art. 5º, “a formação de docentes para o ensino de Libras na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental”, diz que “deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, onde a Libras e a Língua Portuguesa escrita tenham se constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue”. Diz ainda que “as pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos”. Todavia, essa legislação começa apenas recentemente a ser implantada, e o que temos é uma carência enorme de professores surdos atuando nas escolas como regentes de classe, ministrando os conteúdos curriculares para alunos surdos compartilhando a Libras, conforme previsto na legislação.

Cabe destacar ainda que a partir do momento em que o bilinguismo ganhou relevância e a Língua de Sinais foi disseminada, é que os surdos passaram a ganhar respeito e a ter acesso às informações e a conhecimentos, contribuindo assim para a sua cidadania e desenvolvimento intelectual, afetivo, social, cultural e etc.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.

BRASIL. *Decreto nº 5.626*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o Art.º 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, Ronice Muller e PERLIN, Gladis T. (Orgs). *Estudos surdos II* (Série Pesquisas). Petrópolis-RJ: Editora Arara Azul, 2006, p. 101-131.

LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina L. e TESKE, Ottmar. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

MARTINS, Monica Astuto Lopes. *Relação professor surdo/alunos surdos em sala de aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações*. 2010. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba UNIMEP- Piracicaba/SP, 2010.

NÓVOA, Antonio. Formação dos professores e profissão docente. In: NOVOA, Antonio (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1998, p. 15-33.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias de vidas. In: NOVOA, Antonio (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000, p. 11-30.

PERLIN, Gladis Teresinha Tastchetto. Surdos: cultura e pedagogia. In: LOPES, Maura Corsini e THOMA, Adriana (Orgs). *A invenção da surdez II*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

RANGEL, Gisele e STUMPF, Marianne Rossi. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A. C.B; HARRISON, K.M.P; CAMPOS, S.R.L; (orgs). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

REIS, Flaviane. Professores Surdos: Identificação ou modelo? In: QUADROS, Ronice Muller e PERLIN, Gladis T. (Orgs). *Estudos surdos II* (Série Pesquisas). Petrópolis-RJ: Editora Arara Azul, 2006. p. 86-99.

SKLIAR, Carlos (Org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

VYGOSTKI, Lev Semionovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto e Luis S, Solange C. 5ª ed. In: COLE, Michael et al (orgs.). São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. *Genesis de las funciones psíquicas superiores. História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Obras Escogidas, Volume III Madrid: Visor, 1995, pp. 139-182.

VYGOSTKI, Lev Semionovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOSTKI, L.S., LURIA, A.R. e LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Editora Ícone/EDUSP, 1998, p. 103-117.

VYGOSTKI, Lev Semionovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CAPÍTULO III

Língua portuguesa para surdos: reflexões sobre o ensino em processos de leitura a partir da teoria discursivo-enunciativa de Bakhtin.

Ana Claudia Balieiro Lodi¹

Os processos de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita da Língua Portuguesa para surdos tem sido objeto de reflexão de diversos trabalhos desenvolvidos à luz de diferentes perspectivas teóricas. Pode-se observar em muitos estudos que as práticas educacionais em foco estiveram sob influência das diversas maneiras de se compreender os processos de aprendizagem da leitura e da escrita por crianças ouvintes, transpostas, então, para a escolarização de crianças surdas. Entende-se que, por um longo período da história, essa transposição pode ser justificada pelo fato de se acreditar na necessidade dos alunos surdos aprenderem a linguagem oral, concebida como base para se por em prática os processos de ensino da linguagem escrita.

Essas práticas, historicamente, tiveram como base modelos teóricos que consideram que a leitura e a escrita são determinadas, em diferentes graus, por processos mentais/cognitivos. O sujeito, excluído de sua constituição e dinâmica social, foi tomado como detentor de habilidades que lhe dão a impressão de domínio e de controle da linguagem por meio dos elementos linguísticos; os aspectos discursivos da linguagem eram desconsiderados e a ênfase posta, prioritariamente, na organização estrutural da língua. Nesses modelos, as discussões envolvendo os processos de ensino-aprendizagem da linguagem escrita voltaram-se para a *alfabetização*, vista como um processo homogêneo e universal, concebido em termos de estratégias e capacidades individuais, que devem ser desenvolvidas pelo aprendiz para o sucesso escolar.

Entretanto, ao olharmos para o cenário atual, pode-se observar que mesmo com o reconhecimento da língua brasileira de sinais (Libras) como primeira língua dos sujeitos surdos e da língua portuguesa em sua

¹ Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora na Universidade de São Paulo, *campus* de Ribeirão Preto.

modalidade escrita como segunda (Brasil, 2002, 2005), ainda é possível reconhecer a permanência das práticas utilizadas no passado, fato que tem inviabilizado o diálogo entre línguas, imperativo para se pensar na aprendizagem de uma segunda língua.

Na perspectiva de problematizar os processos de apropriação da leitura por sujeitos surdos, este texto será dividido em duas partes. Na primeira, serão apresentados os principais modelos cognitivos de leitura assim como as práticas educacionais voltadas ao ensino de primeira e de segunda línguas que neles se baseiam, por compreender que alguns desses modelos são ainda predominantes nos espaços escolares: Modelo de Processamento Ascendente (*bottom-up*) a partir dos estudos de Marsh *et al* (1981) e Frith (1985); o Modelo de Processamento Descendente (*top-down*) ou Modelo Psicolinguístico, tomando como base os trabalhos de Smith (1997) e Goodman (1990); e o Modelo de Processamento Ascendente/Descendente ou Modelo Interativo, tendo como referência os estudos de Kato (1985); Kleiman (1989, 1992) e Moita Lopes (1996). Em seguida, será realizada uma discussão voltada para o impacto desses modelos na educação dos surdos a partir de uma (re)leitura dos principais pressupostos que lhes dão sustentação à luz da teoria enunciativa bakhtiniana. Na segunda parte, tendo como base teórica a vertente discursivo-enunciativa de Bakhtin (1929/1997, 1934-1935/1998, 1952-1953/2000; Bakhtin/Volochinov, 1929/1999)², em diálogo com os pressupostos da perspectiva sociohistórica de Vygotsky (1929/1984, 1932/1982, 1934/1982) será discutido o diálogo entre línguas, Libras/Língua Portuguesa, compreendido como fundamental para a constituição dos processos de leitura por sujeitos surdos.

1. Uma breve visão histórica das principais teorias de leitura

1.1. Modelo de Processamento Ascendente

Estudos realizados, principalmente por pesquisadores das ciências cognitivas, têm enfatizado o modo de processamento da informação do tipo ascendente quando na descrição dos modelos cognitivos de leitura. Nesses modelos, prevê-se que, para a realização da leitura, as crianças devam desenvolver estratégias específicas, compreendidas como mudanças ativas nos modos de processamento, a fim de atenderem as exigências da

² A primeira data refere-se ao ano em que a obra foi escrita; a segunda, ao da edição consultada.

tarefa (Marsh *et al*, 1981). Nesta perspectiva, Frith (1985) identificou três estágios de desenvolvimento da leitura que, marcados pela adoção de novas estratégias, podem se sobrepor durante o processo de aprendizagem. São eles: o estágio logográfico, o estágio alfabético e o estágio ortográfico.

O primeiro estágio caracteriza-se por um desempenho relacionado às habilidades básicas de memória, construídas pela criança desde seus contatos iniciais com materiais escritos. Neste, a criança é capaz de realizar o reconhecimento instantâneo de um conjunto lexical restrito (vocabulário de visão), formado por palavras familiares ou com alta frequência de apresentação. Gradativamente, a criança passa a utilizar habilidades alfabéticas, graças à consciência ou percepção fonológica desenvolvida com o aprendizado formal da escrita, que lhe possibilita a decodificação dos grafemas e a associação destes com seus correspondentes fonológicos. Com o desenvolvimento dessa estratégia, agora para a leitura de palavras não familiares e/ou com irregularidades ortográficas, a criança passa ao terceiro estágio, no qual a leitura é desenvolvida sem haver a necessidade de realização de conversões fonológicas, ou seja, há uma análise instantânea das palavras em unidades ortográficas (Frith, 1985).

Pressupõe-se, nesse modelo, a existência de um processo único e universal de aprendizagem e, portanto, as diferenças individuais restringem-se ao tempo de permanência dos sujeitos em cada estágio e, conseqüentemente, ao desenvolvimento dos conhecimentos necessários para a leitura. Essa aprendizagem tem como base o conhecimento anterior da língua falada e, portanto, a leitura é compreendida como uma habilidade que seria dominada posteriormente como decorrência de um aprendizado particular. Dessa forma, pela aplicação de regras de correspondência entre grafemas e fonemas, o texto é convertido em fala; o significado da leitura é derivado, assim, do vocabulário auditivo, construído no processo de aprendizado da linguagem oral. A compreensão é, dessa forma, secundária a essa outra habilidade.

A leitura é, então, concebida, como um processo de percepção e de decodificação. O texto escrito é tratado como um objeto determinado, cabendo ao leitor realizar um processo linear de análise e síntese do significado das partes das informações visuais (linguísticas), para a apreensão do significado da escrita. O conhecimento prévio dos leitores pouco interfere neste processo, já que a informação escrita flui do texto para o leitor.

As práticas pedagógicas baseadas nesse modelo preveem um trabalho com letras, sílabas, palavras e sentenças, isoladas de qualquer contexto, que devem ser decodificadas pelos alunos. Conseqüentemente, uma prática muito comum e coerente com essas concepções é a realização

de leituras em voz alta, cujo intuito é o desenvolvimento de fluência e da rapidez na decodificação do código escrito, já que, para esse modelo, compreender um texto, apreender seu significado, só é possível por meio de operações sobre a linguagem oral.

O texto, considerado como um conjunto de elementos gramaticais, é apenas um pretexto para o ensino de regras sintáticas. Kleiman (1992), ao criticar esse modelo, aponta que os aspectos estruturais do texto são tidos como entidades de significado e função que independem do contexto em que estão inseridos. As palavras, consideradas como detentoras de um significado único, devem ser decodificadas e compreendidas uma a uma para, cumulativamente, chegar-se à mensagem do texto. Cabe ao leitor extrair as informações pelo domínio de palavras.

Como para esse modelo teórico ler é identificar palavras, as atividades escolares voltadas para a compreensão textual promovem o uso de automatismos de identificação e pareamento das palavras contidas no texto com aquelas idênticas presentes em perguntas ou comentários sobre ele, devendo o aluno buscar no texto aqueles trechos que repetem o material codificado na pergunta do professor. Essas atividades de leitura, segundo Kleiman (1992), em nada modificam a visão de mundo do aluno, e dificultam o desenvolvimento de estratégias mais sofisticadas de leitura. Kato (1985) complementa a crítica realizada por Kleiman (1992), apontando que o leitor que privilegia o modo de processamento ascendente tem maior facilidade na apreensão de detalhes do texto, apresenta uma leitura pouco fluente, com dificuldades na compreensão do que está presente nas entrelinhas, além de apresentar dificuldades na síntese das ideias principais do texto.

O desdobramento dessas concepções no ensino de segunda língua pode ser sentido no método audio-lingual. Como a escrita é concebida como uma representação da fala, a leitura, neste modelo, só é possível se a língua for dominada oralmente; dessa forma, a ênfase no ensino deve ser nas habilidades de pronúncia do aprendiz, ou seja, na precisão do som, no ritmo, na entonação e nas formas estruturais da língua, que devem ser anteriores à expansão do vocabulário. Reduzindo-se a leitura à decodificação da fala escrita, o método em questão parte da elaboração de diálogos baseados em situações vividas, escritos para leitura e observação de como se escreve o que foi dito. O significado é, assim, previamente conhecido pela linguagem oral. Tendo como princípio norteador a análise contrastiva dos sistemas sonoros entre a primeira língua do aprendiz e a língua estrangeira alvo de ensino, possíveis erros podem ser previstos *a priori* (Abreu, 1997). Dessa forma, os materiais de ensino têm a

preocupação de controlar as dificuldades de pronúncia e de vocabulário, facilitando, com isso, a leitura dos aprendizes.

Para Huckin e Haynes (1993), a subordinação da leitura à fala leva o professor a enfatizar a pronúncia e o reconhecimento passivo de palavras e a propiciar a percepção de aspectos considerados salientes nas palavras, a fim de facilitar seu reconhecimento; como consequência, possibilita que o aprendiz desenvolva um processo “automático” de decodificação pelo desenvolvimento de um “vocabulário de visão”.

O modelo de processamento ascendente foi o que maior impacto teve na educação dos surdos, mostrando-se, ainda hoje, atual nas discussões que envolvem o processo de aprendizagem da linguagem escrita por esses sujeitos. Conforme exposto anteriormente, está pressuposto, neste modelo, que toda criança passa, necessariamente, pelos mesmos processos quando aprende a linguagem escrita e, portanto, a eles foram submetidas, também, as crianças surdas. Sustenta-se, com base nos pressupostos desse modelo, práticas que tinham (e ainda têm) como fundamento o desenvolvimento da linguagem oral, obrigatória para a aprendizagem da leitura e escrita, e que, portanto, buscam um ensino fundamentado na aprendizagem de palavras, ensinadas de forma descontextualizada e tratadas como possuidoras de uma única significação.

No entanto, este modelo é também adotado por pesquisadores que defendem a educação bilíngue para surdos, que consideram a Libras como primeira língua dos sujeitos surdos e o ensino-aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa como segunda língua. Insere-se nesta perspectiva os estudos de Capovilla e Capovilla (2001) que discutiram os estágios descritos por Frith (1985), adaptando-os para as especificidades linguísticas dos surdos. Para os autores, a grande diferença entre os processos, envolvendo surdos e ouvintes, reside nas habilidades requeridas no estágio alfabético, à medida que a possibilidade que a criança ouvinte tem de mapear os sons da fala é negada à criança surda, considerando que a escrita foi desenvolvida para representar os sons da fala (e não os sinais). Dessa forma, o vocabulário receptivo visual construído pela criança pode dar uma contribuição mínima para a compreensão do significado da leitura alfabética. Por este motivo, os autores defendem a inclusão do *Sign Writing* na educação da criança surda, por acreditarem que somente por seu intermédio, o pensamento do surdo seria evocado diretamente, da mesma forma como a escrita alfabética o faz para os ouvintes: “o Surdo só poderá tirar plena vantagem das propriedades quirêmicas³ de sua Língua

³ William Stokoe (1960), assumindo o pressuposto saussureano de que existem

de Sinais quando os sinais lexicais dessa língua emergirem diretamente dos mecanismos de leitura, como as palavras do ouvinte emergem do texto” (Capovilla e Capovilla, 2001, p. 1506).

Para os defensores do modelo ascendente de leitura, a escrita é reduzida à aquisição de práticas e/ou habilidades desvinculadas dos contextos sociais de uso, dependentes da aquisição da linguagem oral ou da Libras, representação primeira do pensamento e da realidade. Ela não é concebida como linguagem. A língua, entendida como um sistema de normas linguísticas, estável e imutável, é afastada de sua história e de seu sentido ideológico e, portanto, analisada e ensinada a partir dos elementos que compõem o sistema. O presente, o que é atual na língua, nada tem a ver com sua história, pois excluída das situações de enunciação, ela se torna estática e “ahistórica”.

Em estudo anterior, Lodi (2004) discutiu, por meio da análise de práticas de leitura realizadas por um grupo de surdos adultos, que pelo modelo ascendente, que predominou nos processos escolares de surdos por um longo período, e que tem na palavra o centro do processo, os leitores são levados a desconsiderarem os aspectos extraverbaux e não-verbais constitutivos do texto e, como consequência, a não utilização deste conhecimento para a construção de uma leitura compreensiva. E assim, com o tratamento lexical dado à escrita pelos sujeitos surdos, não há possibilidade de estabelecimento de um diálogo com a Libras, e, nesse sentido, não há respeito aos processos enunciativos particulares de cada língua. Melhor dizendo, tratadas como detentoras de um sentido único e imutável, as palavras em Língua Portuguesa reconhecidas pelos sujeitos, acabam sendo “traduzidas” em sinais, desconsiderando-se o contexto discursivo nos quais elas se encontravam.

Ler torna-se, assim, sinônimo de decodificação, e, portanto, cabe ao aprendiz a realização de um processo de análise e síntese do significado das partes (palavras) para a apreensão do significado do escrito; ou seja, os aspectos estruturais do texto eram compreendidos como entidades cujo significado e função eram independentes do todo e, desse modo, a extração das informações textuais estava na dependência do domínio das palavras (Lodi, 2004, p. 233).

princípios gerais comuns a todas as línguas, publicou o primeiro estudo sobre uma Língua de Sinais descrevendo a estrutura da American Sign Language (ASL) a partir da análise de seus elementos constituintes, tomando como base os sistemas descritos para as línguas orais. Propôs, então, um sistema – *quirologia* – cuja função seria análoga à desempenhada pelo sistema fonológico nas línguas orais. Capovilla e Capovilla (2001) fazem referência a esse sistema.

Segundo Soares (1998), essa prática de letramento tem como objetivo a manutenção, nos espaços escolares, de um determinado controle sobre os processos de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita mais do que a expansão dos conhecimentos dos aprendizes; como resultado, as práticas desenvolvidas acabam por distanciar-se daquelas que ocorrem fora do contexto educacional e, portanto, dos usos cotidianos/sociais da linguagem escrita.

1.2. Modelo de Processamento Descendente ou Modelo Psicolinguístico

De maneira contrária ao modelo de processamento ascendente, cujo foco está no texto, no modelo de processamento descendente, a ênfase é colocada no leitor, ou seja, a informação flui do leitor para o texto. O texto escrito é tratado como um objeto indeterminado, cabendo ao leitor a reconstrução e recriação do significado da mensagem escrita por um autor. Estudos realizados por pesquisadores na área da Psicolinguística deram suporte a esse modelo e como seus principais representantes, podem ser citados Frank Smith (1997) e Kenneth Goodman (1990).

Smith (1997) afirma que ler é buscar sentido no texto impresso e não adotar uma atitude passiva à espera que o texto forneça o significado pronto. Dessa forma, a compreensão da leitura só é possível se a base para os significados forem trazidos pelo leitor para a linguagem, a partir da *teoria de mundo* construída pelo sujeito no decorrer de sua vida. Toda a fundamentação teórica de Smith (1997) é desenvolvida a partir do modo de funcionamento da mente como prevalente à estruturação textual: é aquilo que temos em nossa mente que deve ser usado como base tanto para encontrarmos o sentido do mundo quanto para aprendermos mais sobre ele, pois todas as nossas lembranças são lembranças com significado e relacionam-se com tudo o que sabemos e vivemos.

Assim, para a compreensão de um texto, é necessária a realização de *previsões*, ou seja, eliminações antecipadas de alternativas improváveis, a partir do levantamento de possíveis sentidos, tendo como base o conhecimento de mundo desenvolvido. Cabe à mente a decisão e eliminação das alternativas até que as incertezas reduzam-se a zero. Para Smith (1997), prever seria levantar perguntas e compreender, responder a essas perguntas.

Segundo Goodman (1990), o conhecimento prévio de mundo do leitor, sua cultura, o ambiente social, seu controle linguístico e as atitudes e esquemas conceituais desenvolvidos durante sua vida são também

essenciais para a compreensão da leitura. E por entender que o processo de leitura implica em contínuas transações que envolvem pensamento e linguagem e em modificações tanto do texto quanto do leitor quando no ato de ler, Goodman caracterizou a leitura como um *jogo de adivinhações psicolinguístico*. Para ele, ler significa utilizar um amplo esquema voltado à obtenção, avaliação e utilização das informações contidas no texto, possível, apenas, por intermédio do uso de estratégias que são desenvolvidas e modificadas no próprio processo de leitura. Dessa forma, as informações que fazem parte do conhecimento prévio do sujeito são utilizadas de maneira intensiva e, partindo das macroestruturas textuais e do uso de estratégias dedutivas, a função da leitura impõe-se à forma do texto.

Smith (1997) e Goodman (1990) admitem que diferentes culturas e práticas educacionais influenciam o ritmo de desenvolvimento da inteligência, reconhecendo a importância das relações interpessoais, de grupo e do contexto social mais amplo para esse desenvolvimento. Entretanto, por conceberem o indivíduo como sede das interações coletivas, entendem, da mesma forma que os defensores do modelo ascendente, que há um processo único e universal de leitura. Os autores assumem, no entanto, a necessidade desse processo ser flexível para permitir as diferenças nas estruturas das línguas, dos diversos tipos de textos, das diferentes capacidades e propósitos dos leitores.

Pressupõem-se ainda, nesse modelo, que a leitura não pode ser ensinada, pois aprender a ler é uma habilidade que se desenvolve com a própria prática de leitura; ela é conquistada com a experiência e não com o ensino: o ensino formal acaba impedindo que a criança invente ou faça suas descobertas, pois apenas aquilo que é descoberto ou inventado pela própria criança reestrutura, fundamentalmente, suas atividades motora, verbal e mental (Smith, 1997).

Os trabalhos no ensino de leitura em primeira língua nessa perspectiva influenciaram os métodos de ensino de segunda língua, cujo objetivo primeiro voltou-se para levar os aprendizes a uma leitura significativa e fluente. Propõe-se, assim, um trabalho textual com ênfase no levantamento de “hipóteses inteligentes” sobre o texto e sobre o significado de palavras novas, tomando como base o contexto gramatical e os conhecimentos desenvolvidos na primeira língua (Haynes, 1993; Huckin e Haynes, 1993).

Segundo Haynes (1993), nessa perspectiva teórica, os textos elaborados para fins didáticos e pedagógicos devem abusar da redundância contextual e da repetição de palavras e apresentar definições que funcionem como marcas linguísticas que servirão como auxílio para a

adivinhação da palavra ou do conceito novo que será introduzido. Embora haja a preocupação com o desenvolvimento do vocabulário, acredita-se que este é construído a partir das habilidades de leitura. Como a ênfase do ensino está nas habilidades cognitivas dos sujeitos, os métodos e materiais utilizados devem promover o desenvolvimento das estratégias necessárias para a leitura, fornecendo estímulos apropriados para essa aquisição, que devem ser assimilados e acomodados pelos alunos, reequilibrando suas estruturas de conhecimento.

O modelo de processamento descendente teve pouca repercussão nos estudos realizados com crianças surdas. Assistiu-se, em nosso país, no final de década de 1980 e no início da de 1990, a uma grande preocupação com a compreensão dos processos envolvidos na produção escrita dessas crianças, havendo pouca ênfase nos processos de leitura. Esses trabalhos, desenvolvidos à luz dos estudos psicolinguísticos, tinham como base os estudos de Ferreiro (1985) e Ferreiro e Teberosky (1986). Determinados por esse olhar teórico, observou-se que as crianças surdas, algumas vezes, buscavam basear suas produções escritas na oralidade; no entanto, descreveram também dados que demonstravam que os surdos exploravam o contexto visual de maneira distinta ao comumente observado em crianças ouvintes e, às vezes, substituíam o silabar palavras pela datilografia. Torna-se necessário comentar que esse processo só pode ser entendido a partir da forma como os profissionais da escola se comunicavam com as crianças e o que era delas exigido e, neste período, predominava a comunicação bimodal.

Destaca-se também que por se acreditar que os processos de desenvolvimento cognitivo das crianças são universais, esperava-se que as crianças surdas passassem pelas mesmas fases que as crianças ouvintes passam ao aprenderem a linguagem escrita; a diferença residia nas habilidades orais-auditivas entre os dois grupos em questão. Entende-se, assim, a razão pela qual os educadores insistiam no desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos orais dos surdos. Independentemente das concepções que subsidiavam os trabalhos realizados, a metodologia empregada acabava restringindo as crianças surdas a um ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa realizado a partir de palavras isoladas do contexto enunciativo, que colocadas em frases simples (muitas vezes sem possibilidade de uso social) eram olhadas e avaliadas a partir das estruturas gramaticais que as constituíam. Determinaram, ainda, uma relação dos alunos com a linguagem escrita que não possibilita o estabelecimento de uma relação discursiva efetiva com o texto e, portanto, sua compreensão.

1.3 Modelo de Processamento Ascendente/ Descendente ou Modelo Interativo

O modelo interativo de leitura considera que, no processo de acesso ao sentido do texto, há o inter-relacionamento dos dois tipos de processamento – o ascendente e o descendente –, numa interação não hierarquizada dos diversos níveis de conhecimento do sujeito: do gráfico ao de mundo. Dessa forma, o leitor, ao deparar-se com um texto escrito (processamento ascendente), ativa seus conhecimentos prévios que, por meio do processamento descendente, criam expectativas no leitor quanto aos possíveis significados do texto. O objeto escrito é percebido num processo individual, dependente das habilidades e conhecimentos do leitor, possibilitando a realização de uma leitura tanto progressiva como regressiva, conforme as necessidades e as características do material escrito.

Nesse modelo, pressupõe-se que os significados contidos no texto sejam construídos num processo que envolve leitor e autor, numa contínua negociação de esquemas de conhecimento (Kato, 1985; Kleiman, 1989; Moita Lopes, 1996). No entanto, segundo Kleiman (1989), a interação escrita, por ser descontextualizada, se em comparação com a interação face a face, não permite confrontos que promovam o esclarecimento, ajustes e reajustes por parte do autor, para a garantia da compreensão do leitor. Por esse motivo, para a recuperação das intenções do autor, o leitor deve valer-se de seus conhecimentos prévios – linguísticos, textuais e de mundo – que interagem durante todo o processo de leitura.

Para a compreensão, torna-se necessária a aprendizagem de *estratégias de leitura* (metacognitivas e cognitivas) e de *habilidades linguísticas*. Conforme discutiu Kleiman (1989), por estratégias entende-se aquelas operações regulares usadas na abordagem do texto. As *estratégias metacognitivas* são compreendidas como aquelas operações realizadas de forma consciente, permitindo ao leitor a determinação de seus objetivos de leitura e auto-avaliação contínua de sua compreensão. Por intermédio delas, o leitor pode controlar e regular seu próprio conhecimento, escolhendo a melhor maneira de ler o texto, alcançando, dessa forma, os propósitos pretendidos. Além disso, possibilitam o engajamento do leitor na revisão e auto-indagação de suas hipóteses, confirmando seus objetivos e assegurando que estes sejam atingidos ou modificados caso necessário. Auxiliam também, no auto-monitoramento da compreensão permitindo, sempre que preciso, que as estratégias cognitivas sejam desautomatizadas.

As *estratégias cognitivas*, por sua vez, são operações inconscientes que têm como base o conhecimento linguístico do leitor. Para Kleiman (1989), são procedimentos que utilizam um conhecimento sobre o qual não há nem reflexão nem controle consciente e, por esse motivo, são chamados de *automatismos* de leitura. O conjunto desses comportamentos automáticos é essencial para que o leitor possa construir a coerência local do texto, ou seja, as relações coesivas estabelecidas entre os elementos constitutivos do texto (microestrutura textual). A busca da coerência textual realizada por meio de laços coesivos, ou seja, do conhecimento das marcas linguísticas formais do texto, é essencial para que o leitor busque a coerência temática, isto é, sua macroestrutura, na construção dos significados e intenções do autor quando na produção do texto.

O ensino da leitura deve contar com a participação ativa do professor como modelo e mediador, para o estabelecimento das estratégias e das relações entre leitor, autor e texto. Para o desenvolvimento das estratégias metacognitivas, cabe a ele, inicialmente, elaborar as predições, as perguntas e os comentários sobre o texto, formulando os objetivos e realizando o levantamento de hipóteses sobre o conteúdo, deixando claro, para os alunos, quais tipos de informações estariam, pelo menos potencialmente, contidas no texto e quais seriam as diversas maneiras de abordá-las. No que se refere às estratégias cognitivas, deve promover condições para que os alunos utilizem suas habilidades linguísticas na análise dos aspectos locais (que envolvem a estrutura da língua e o vocabulário) e na busca das intenções do autor, a partir do tipo de texto escolhido e das formas linguísticas utilizadas.

Com relação ao ensino de segunda língua, Huckin e Haynes (1993) comentam que o modelo interativo permite tanto o desenvolvimento do vocabulário dos alunos como propicia maior flexibilidade na construção dos sentidos do texto. Para Haynes (1993), leitores em segunda língua só podem fazer boas predições se o contexto contiver pistas imediatas e claras, pois informações contextuais insuficientes e/ou pistas globais, somadas ao pouco conhecimento da língua, tendem a aumentar a dificuldade de uso contextual. Aponta também que a análise das palavras é necessária para estudantes de todas as línguas, pois as formas grafêmicas são mais facilmente percebidas por eles, sobressaindo-se às estruturas sintáticas. Enfatiza, assim, a importância do modelo interativo, por considerar tanto a possibilidade de inferência como o domínio grafofonêmico das palavras.

Para Moita Lopes (1996), a melhor maneira de compensar o pouco conhecimento sistêmico do aprendiz é enfatizar o conhecimento esquemático, que, inicialmente, pode ser realizado pela abordagem do

título e das ilustrações do texto. Além disso, levar o aluno a utilizar a organização retórica do texto como fornecedora de pistas para o acesso ao significado, possibilita a familiarização dos aprendizes com os marcadores do discurso. Para isso, o aluno deve ser exposto a vários tipos de textos, aprendendo a buscar, tanto nos aspectos verbais como nos não-verbais, índices que possibilitem o uso de seus conhecimentos prévios e linguísticos necessários para a compreensão textual. Ao entender o porquê e o para que está lendo, o leitor tem condições para decidir quais conhecimentos são necessários para a tarefa de construção dos significados do texto. Enfatiza-se, assim, nesse ensino, o uso dos pré-conhecimentos dos alunos, possibilitando o desenvolvimento de uma conscientização de que ler implica em engajamento e em uso de conhecimentos e não em uma atitude passiva de decodificação do escrito.

Pressupõe-se, nesse modelo, que compreender um texto é interagir com o autor via texto, a partir de um processo de compreensão do conteúdo por ele pretendido. Melhor dizendo, durante a leitura, cabe ao leitor a reconstrução dos mesmos passos trilhados pelo autor quando na produção textual. Dessa forma, interação reduz-se à reconstrução das intenções do autor, tendo como base os conhecimentos do leitor. Espera-se, assim, um processo de compreensão sem conflitos e, portanto, sem divergências de leituras: há apenas aquela induzida pelo autor.

Este modelo foi o que menos impacto teve na educação dos surdos. Entende-se que a pouca inserção de trabalhos que o tomam como base deve-se a tradição educacional que ainda insiste no desenvolvimento de práticas de oralização como precedentes à leitura e à escrita. Essas práticas que visam o ensino artificial da língua por meio da imposição de suas estruturas gramaticais, inviabilizam a construção de conhecimentos de mundo, sociais e culturais pelos aprendizes durante o desenvolvimento da linguagem, base para a significação da escrita. Outro fator, diz respeito à própria concepção de escrita que perpassa os ambientes educacionais – representação da fala – que reforça as práticas de reconhecimento de palavras, sem possibilitar uma relação discursiva efetiva com o texto. E, assim, mesmo com a adoção de um discurso que defende a educação bilíngue e quando se aceita que a Libras circule nos espaços escolares, o diálogo dos conhecimentos construídos por intermédio dessa língua, ao entrar em contato com a Língua Portuguesa, pouco ou nunca é enfatizado.

A teoria enunciativa bakhtiniana se opõe aos principais pontos que fundamentam as teorias que se inscrevem no paradigma cognitivo, e que sustentam os modelos de processamento aqui descritos. Entre eles, destaca-se a concepção: a) de língua e de linguagem; b) de sujeito,

compreendido, neste estudo, a partir dos conceitos de leitor e de autor; c) de texto; e, portanto, d) de leitura.

2. Os processos de leitura à luz da vertente discursiva e enunciativa

2.1 Língua e linguagem: material privilegiado da comunicação, da consciência, da constituição do ser humano.

Bakhtin (1929/1997) concebe o discurso como sendo a língua em sua integridade concreta e viva, materializada nas enunciações. Sua natureza é *dialógica*, ou seja, fazem-se nele presentes diversos estilos de linguagem, dialetos sociais e territoriais que convivem e dialogam, nem sempre de maneira harmônica, nos processos de interação verbal. A enunciação, fruto da interação verbal, tem na palavra o território comum ao locutor e ao interlocutor e, assim, seus sentidos são determinados pelo contexto enunciativo particular. Esses sentidos podem ser tão variados quanto o número de contextos possíveis e são determinados pelos diversos acentos sociais avaliativos; essa pluralidade ou plurivocalidade é o que dá vida à palavra.

As relações *dialógicas*, embora pertencentes ao campo do discurso, são tidas, para o autor, como extralinguísticas, existindo, apenas, no discurso, ao serem personificadas na linguagem, ao se tornarem enunciados, convertendo-se em diferentes posições de distintos sujeitos expressas na linguagem. Melhor dizendo, as relações *dialógicas* só existem ao serem enunciadas, ao ganharem um autor, criador de um dado enunciado, cuja posição social (ideológica) é por elas expressa.

O enunciado, dessa forma, nunca é único e monológico, pois só existe na cadeia da comunicação verbal e, enquanto um todo, é delimitado e constituído por outros enunciados. Todo enunciado tem um começo e um fim, mas ele nunca está isolado da cadeia discursiva que compõe a interação verbal. Antes do início de um enunciado há os enunciados dos outros e, após o seu final, os enunciados resposta dos outros. Constitui-se, assim, na esfera do já-dito ao mesmo tempo em que se orienta para o ainda não dito do discurso resposta. Como a linguagem representa sempre um ponto de vista particular sobre o mundo, já que é saturada de ideologia, há, nestes vários discursos que se entrelaçam sobre um mesmo objeto, acentos sociais diversos, configurando, assim, o que Bakhtin (1934-1935/1998) chamou de *plurilinguíssimo* social.

Todo arcabouço teórico bakhtiniano é fundado no *dialogismo* e neste, sujeito e linguagem caminham em direção à diversidade, à multiplicidade.

Um discurso é sempre constituído por diversas linguagens sociais que se interceptam de diversas maneiras, imprimindo uma opinião plurilíngue sobre o mundo. O sentido do enunciado é construído na interação verbal, é atualizado no contato com outros sentidos, na relação estabelecida entre interlocutores, pois a compreensão é sempre um processo ativo. Ele procede de dois sentidos que se encontram, existindo, apenas na relação de um com o outro, como um elo numa cadeia de sentidos.

Compreendida dessa forma, a palavra, se tomada isolada do contexto em que foi enunciada e, portanto, sem sua função de signo ideológico, passa a ser tratada como portadora de um sentido único e imutável. O mesmo pode ser dito das orações, que tomadas e tratadas fora do contexto enunciativo, são compreendidas apenas a partir das estruturas que as constituem. Vista dessa forma, a oração sofre um limite determinado pela própria gramática e, portanto, sem relação com a situação particular em que foi enunciada, representa apenas um pensamento acabado no contexto de um único e mesmo locutor.

Desta forma, o estudo da língua centrado nas formas linguísticas, conforme previsto pelo modelo ascendente de leitura, orienta-se por um contexto específico, que se apresenta indiferente e isolado dos demais, determinando, assim, uma enunciação que se encerra nela mesma e, portanto, com caráter monológico. Esse tratamento dado à língua determina uma concepção de leitor como sendo apenas um decodificador do escrito, que deve aceitar, passivamente, as informações presentes nesse material, tido como transparente e determinado. Não há, assim, nenhuma relação entre leitor e autor.

A palavra como signo ideológico e, portanto, social, é tida para Bakhtin/Volochinov (1929/1999) como central para a constituição do ser humano, por ser o material privilegiado da comunicação e o material semiótico da vida interior, da consciência. A palavra penetra em toda e qualquer relação estabelecida entre os indivíduos; é a trama para a tessitura de todas as relações sociais, em todos os domínios. Assim sendo, a atividade mental é construída no processo de interação verbal, manifestando-se no terreno semiótico. Dessa forma, qualquer atividade mental, se não considerada no contexto social no qual o indivíduo está inserido, torna-se obscura e inacabada, pois todo pensamento é engendrado pelos signos ideológicos assimilados e construídos anteriormente nas interações verbais.

Bakhtin/Volochinov (1929/1999) contrapõem-se, dessa forma, aos estudos de base biológica que consideram a atividade mental (discurso interior) desvinculada do contexto sociocultural. Para eles, qualquer teoria de caráter cognitivo deve apoiar-se no sistema ideológico de conhecimento

que lhe for apropriado, pois, desde a origem, o pensamento pertence a este sistema e subordina-se às suas leis. Assim sendo, não é a unicidade do organismo biológico que determina o sistema mental, mas o todo das condições vitais e sociais em que se encontra o indivíduo. Em oposição aos pressupostos do modelo descendente de leitura, para Bakhtin/Volochinov (1929/1999), a orientação da atividade mental não pode ser separada da realidade, de sua orientação numa situação social dada. Abstrair essa orientação é enfraquecer a atividade mental, pois signo e situação social estão indissolúvelmente ligados. Deste modo, a forma de se conceber o sujeito leitor/autor, altera-se significativamente.

2.2 Sujeito leitor e sujeito autor: participantes ativos na construção de sentidos

Compreender é relacionar o signo (interior e exterior) com a situação em que ele se forma, pois esta se apresenta como a totalidade dos fatos que constituem a experiência exterior; ao mesmo tempo em que acompanha e esclarece o signo interior. Compreender, portanto, não é um ato solitário do sujeito, mas sim, uma forma de diálogo, um efeito de interação verbal, de construção de sentidos, no qual leitor, autor e texto participam ativamente e no qual a palavra revela-se como produto vivo das interações das forças sociais.

Nesta perspectiva, a leitura caracteriza-se por uma situação de interação verbal e, como tal, pressupõe diálogo entre os interlocutores. Além disso, um texto nunca se encerra nele próprio, mas sim, dialoga com outros textos e com outrem; portanto, compreender um texto é adotar uma postura ativa e responsiva em relação a ele e, desta forma, assumir uma posição de concordância ou discordância, uma adesão ou uma objeção.

Por serem potencialmente infinitos, os sentidos só podem ser construídos e atualizados se em contato com outros sentidos – aqueles trazidos pelo outro. Assim, ao se aproximar da obra, o leitor traz consigo uma visão de mundo já formada, base para o estabelecimento de um diálogo vivo com o texto e com o autor, e, portanto, de construção dos sentidos. Não há assim reconstrução dos significados do texto, mas sim, co-construção. Esta participação ativa de construção conjunta de sentidos só pode ser entendida se for levada em conta a situação extraverbal constitutiva dos interlocutores e do contexto de produção textual.

Outro ponto que merece ser discutido diz respeito à intencionalidade atribuída ao autor quando produz um texto, conforme pressuposto no modelo interativo. O discurso, se assim compreendido, torna-se

dependente e derivado da consciência subjetiva do autor; subjacente a essa colocação, está a concepção de sujeito psicológico e, portanto, individual, que traz consigo a falsa ideia de domínio sobre a linguagem, a ponto de supor controlá-la por intermédio dos elementos linguísticos, quando na elaboração/leitura de um texto.

O sujeito social, conforme compreendido pelos teóricos da vertente sociohistórica, constitui-se nas e pelas interações verbais e, assim, ao se apropriar da linguagem, pondo-a em funcionamento, sofre coerções da situação social de produção, do contexto e do próprio sistema da língua. As palavras selecionadas do contexto de sua vida, ao serem enunciadas, carregam-se de sentidos saturados por valores sociais e ideológicos do grupo de pertinência do enunciador; dessa forma, ao entrarem em circulação, marcam a posição, os acentos sociais, os julgamentos e avaliações do autor.

Todo ato consciente existe em função da fala interior e, portanto, é derivado das características distintivas de um grupo social, sendo, portanto, justamente essa situação social a responsável pela determinação da seleção do material e pela forma do todo verbal. Por isso mesmo, os sentidos do texto não são construídos apenas pelo autor, num processo individual e solitário. Toda a enunciação pressupõe a presença de três participantes: o falante (autor), o interlocutor (leitor) e o conteúdo (tema) – o quê ou o quem da fala. O leitor, instaurado na língua em funcionamento, não é coincidente com o público localizado fora da obra, mas sim, é o *outro* levado em conta pelo autor, seu interlocutor, aquele a quem a obra é orientada e, conseqüentemente, é um participante imanente da obra, determinante de sua estrutura. A interação entre leitor e autor não pode ser, então, compreendida como uma troca de conhecimentos externa ao texto, mas sim como sua parte constitutiva.

Há, ainda, para a construção de sentidos do texto, a relação que o autor e leitor estabelecem com o tema. A seleção de um tema ou de um evento determina a forma ou o conjunto de elementos que configurará a obra, pois forma e conteúdo devem ser adequados um para o outro. Assim, segundo Volochinov (1926), a forma pela qual o conteúdo será apresentado depende da escala avaliativa que o autor e leitor estabelecem com ele. Ou seja, de acordo com o valor social do tema e com o grau de proximidade recíproca entre este e o autor, será utilizado um determinado estilo e, portanto, a estrutura da língua será o reflexo da inter-relação entre os falantes e da proximidade do ouvinte tanto com o autor como com o tema. O enunciado reflete, assim, a interação social do falante, do ouvinte e do tema tendo como material verbal a presença da comunicação viva entre eles.

2.3 Constituição do texto: diálogo entre autor, leitor e tema

Nesta perspectiva, quando um discurso escrito é produzido ou lido, coloca-se em jogo um diálogo com os discursos anteriores e com aqueles que dele procederão e não entre textos, distanciando-se assim, da concepção de texto presente nas teorias cognitivas, tomado sob dois pontos de vista diversos: a) como fechados neles mesmos, autônomos e, portanto, autossuficientes no que se refere ao sentido; ou b) como havendo em sua constituição o diálogo com outros textos, isto é, construídos a partir de uma relação intertextual.

Volochinov (1926) aponta que um texto nunca pode ser tomado isoladamente, desconsiderando-se a situação social que o engendra e os discursos com que dialoga (os que o precederam e os que o sucederão), pois, na vida, um discurso verbal em si não é autossuficiente, ele nasce de uma situação extraverbal e, com ela, mantém uma conexão direta, constitutiva de sua significação. Há, assim, uma complexa interdependência entre o texto e o contexto que o elabora e o envolve. Além disso, a relação entre os interlocutores do discurso não pode ser desconsiderada, pois todo o texto permanece na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos. Um enunciado sempre une, como coparticipantes, os sujeitos da situação, que a conhecem, a entendem e a avaliam igualmente. Dessa forma, um texto é constituído pela realização linguística e por uma parte presumida, pelo não-dito. Esse segundo aspecto só é possível se compreendido em sua dimensão social, por aquilo que é partilhado pelo grupo social ao qual o(s) sujeito(s) pertence(m).

Devemos considerar ainda que, conforme discutiu Bakhtin (1952-1953/2000, p. 301), todo o desenvolvimento de linguagem ocorre por meio de “enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com indivíduos que nos rodeiam”, modulados por *gêneros do discurso* - formas relativamente estáveis de enunciados, elaborados segundo condições específicas da atividade. No entanto, para usar um determinado gênero é preciso dominá-lo (o que nem sempre ocorre em todas as esferas de atividade), pois, para a produção/compreensão de um enunciado, necessitamos conhecer as formas prescritivas da língua - componentes e estruturas gramaticais - e as formas estabilizadas do enunciado - gêneros do discurso, pois ambos são indissociáveis para um entendimento recíproco entre interlocutores.

Pode-se afirmar assim que, para cada gênero discursivo, utilizamos práticas de linguagem diversas e conhecer o gênero torna-se necessário para a plena compreensão do texto. É por esta razão que muitos autores defendem

que os gêneros orais presentes no cotidiano escolar (como, por exemplo, apresentação de seminários) sejam também objeto de ensino, de forma a possibilitar o conhecimento/domínio dos alunos para que eles venham a produzi-los da forma como esperado (Rojo, 2000; Schneuwly e Dolz, 2004).

Considerando, assim, que um trabalho que viabilize o conhecimento de diferentes práticas sociais de linguagem implica em um contínuo indissociável de linguagem, que no caso de crianças surdas implica em um diálogo entre línguas – Libras/ e Língua Portuguesa, decorre que conhecer um determinado gênero discursivo em Língua Portuguesa significa ter contato de forma significativa com ele, inicialmente em Libras e, posteriormente em Português; e essa relação com a segunda língua deve ocorrer, inicialmente, pela leitura. Para isso, a construção dessas práticas envolve o estabelecimento de relações sociais que tomam como base o uso de materiais escritos construídas também em períodos anteriores à aprendizagem formal da escrita, possibilitando que as crianças venham a se relacionar, de forma privilegiada, com a linguagem escrita em sua constituição como sujeitos letrados.

Desta forma, as relações com a linguagem escrita devem ser desenvolvidas a partir da leitura de diversos gêneros discursivos, considerando, inicialmente, os discursos em Libras trazidos pelos alunos. Para tanto, deve-se trabalhar com textos de diferentes esferas de circulação social, historicamente determinados, sempre postos em diálogo com outros, pois a prática de leitura é entendida como um diálogo infinito com os conhecimentos apreendidos e desenvolvidos no decorrer da vida, com os discursos dos outros e com os diferentes textos constitutivos daquele em foco na leitura.

Apenas a partir desse conhecimento, é possível, então, levar os alunos à produção escrita, considerando não só o conhecimento do tema anteriormente discutido em Libras, mas também as discussões/ posicionamento dos alunos e o conhecimento do gênero.

2.4 A apropriação da leitura em primeira e segunda língua

Para Bakhtin (1934-1935/1998), em todas as esferas de atividade humana, as palavras dos outros, as diversas vozes sociais em circulação, fazem-se presentes no discurso do sujeito “que fala”. Estas podem materializar-se no enunciado através de palavras como: “dizem”, “disse”, “ouvi dizer”, “consideram”, “pensam”, ou serem incorporadas no discurso sem serem sentidas de forma direta. Entretanto, de qualquer forma, em toda enunciação há a transmissão e a interpretação de

palavras alheias, que passam por diversas e importantes transformações em seu significado. Assim, a palavra do outro, quando introduzida no discurso, sofre diferentes procedimentos de elaboração, determinados pelo enquadramento contextual – dialógico – ao qual é submetida. A relação dialógica estabelecida determina o caráter da transmissão e, conseqüentemente, as transformações relativas ao acento e ao sentido que adquirem na enunciação.

Esse fato é discutido por Bakhtin (1934-1935/1998) quando no ensino escolar de línguas, no qual a transmissão dos discursos dos outros, geralmente, é realizada por meio de dois procedimentos: pelo relato “de cor” ou realizado “com suas próprias palavras”. Comenta, então, que esta última modalidade de transmissão levanta uma problemática relativa à necessidade de realização de um relato que se caracteriza pela bivocalidade, pois as palavras de quem diz não podem ser dissolvidas nas palavras alheias, devendo assim compor-se por um caráter misto, reproduzindo o estilo e expressões do outro nos lugares necessários.

Esta segunda modalidade de transmissão escolar da palavra de outrem “com nossas próprias palavras” inclui toda uma série de variantes da transmissão que assimila a palavra de outrem em relação ao caráter do texto assimilado e dos objetivos pedagógicos de sua compreensão e apreciação (Bakhtin, 1934-1935/1998 p. 142).

A prática de tomar as palavras do outro como sendo sua, determina a assimilação destas como próprias e essa assimilação refletir-se-á, de forma direta, nas formações ideológicas em jogo, pois as palavras do outro, ao perderem seu caráter informativo, passam a definir as próprias bases das atitudes ideológicas.

A leitura assim realizada não propicia o conflito, o embate sociocultural decorrente do *plurilinguismo* sempre presente e, atuando de forma velada, busca a centralização e a unificação ideológica. Melhor dizendo, ao desconsiderar ou tentar minimizar o *dialogismo* presente em todo e qualquer discurso, desvia a significação ideológica da palavra viva “[...] de sua verdade ou de sua mentira, de sua importância ou de sua insignificância, de sua beleza ou de sua fealdade” (Bakhtin, 1934-1935/1998, p. 151). Nesta falta de penetração dialógica não há com o que conversar e, portanto, não há resposta ao discurso do outro. O enunciado fecha-se e completa-se nele próprio.

As questões relativas à memória devem também sofrer um deslocamento ao se assumir esse paradigma teórico. Contrariamente aos

pressupostos das teorias cognitivas, que a consideram como um conjunto de representações confinadas às estruturas cerebrais. A memória deve ser compreendida como “[...] um processo cognitivo no qual intervém a linguagem e o pensamento discursivo” (Morato, 1995, p. 65).

Vygotsky (1932/1982), ao discutir o desenvolvimento da memória na criança, pontua que a memória existe desde a mais tenra idade, desenvolvendo-se de modo oculto; para compreendê-la, torna-se necessário conhecer seu processo constitutivo. Historicamente, a memória humana seguiu, fundamentalmente, a linha de memorização mediada, ou seja, com a criação de novos procedimentos, o homem conseguiu subordinar a memória a seus objetivos, controlando o curso de memorização, convertendo-a no reflexo da consciência humana. Dessa forma, a memorização mediada leva-nos à memória verbal, à memorização do registro verbal dos acontecimentos, de sua formulação verbal.

No entanto, Vygotsky (1932/1982) aponta que este fato torna-se simplista se os estudos relativos à memória mediada não levarem em conta que, ao se desenvolver, essa memória sofre um deslocamento no sistema das funções psicológicas. Para o autor, numa memorização imediata, chega-se diretamente à memória; no caso da memorização mediada, é necessária a ajuda de uma série de operações psicológicas que podem ou não ter algo em comum, diretamente, com a memória. Produz-se, assim, uma espécie de substituição de funções psicológicas por outras. Segundo Vygotsky (1932/1982), não há, durante o desenvolvimento, variação na estrutura funcional da memória, mas sim, no caráter das funções que auxiliam no processo de memorização. Modifica-se, assim, a relação interfuncional que une a memória à outras funções.

Desta maneira, na idade infantil, a memória configura-se como uma das funções psicológicas centrais; é devido a ela que se organizam todas as demais funções, razão pela qual pode-se afirmar que o pensamento infantil é determinado, em grande medida, pela memória. “Para a criança, pensar é lembrar, isto é, apoiar-se em sua experiência precedente” (Vygotsky, 1932/1982, p. 379). Ao final do desenvolvimento infantil, as relações interfuncionais da memória modificam-se e assumem um sentido oposto: “para o adolescente recordar é pensar” (Vygotsky, 1932/1982, p. 380). Isto porque sua memória molda-se à lógica e, assim, memorizar torna-se o mesmo que estabelecer e encontrar relações lógicas, enquanto que recordar, consiste em buscar o ponto que deve ser lembrado.

Assim posto, pode-se dizer que a memória, como todas as demais funções psicológicas superiores, não pode ser compreendida de maneira dissociada da linguagem, material semiótico da vida interior,

da consciência, de constituição da subjetividade e das relações sociais e culturais: “A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos” (Vygotsky, 1929/1984, p. 58).

Essa afirmação de Vygotsky (1929/1984), a centralidade que atribui ao funcionamento do signo na vida mental, estabelece um diálogo com todo o pensamento bakhtiniano e, dessa maneira, “[...] a dimensão psicológica não pode ser separada da significação e do discurso” (Smolka, 2000, p. 185). Como a realidade psicológica é social em essência e constituída por signos, memória e história entrelaçam-se e constituem-se possíveis apenas no e pelo discursivo. Desta forma, pode-se dizer que a memória é elaborada socialmente, emerge dos processos de significação e, assim, é constituída pelas e constitutiva das interações verbais (Braga, 2000).

Essa releitura da noção de memória traz à tona a presença constante da palavra de outrem na expressão e na constituição do discurso interior, na medida em que qualquer atividade mental é mediatizada pelo discurso interior, onde se dá a junção do discurso apreendido do exterior: “A palavra vai à palavra”. É no quadro do discurso interior que se efetiva a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante (Bakhtin/Volochinov, 1929/1999, p. 147/148)

Assim, ler significa entrar em diálogo com suas próprias palavras internas e com a palavra do(s) outro(s), construídas durante a história de cada um; é construir sentidos a partir de um processo responsivo ativo, numa relação dialógica estabelecida com o *plurilinguismo* social em circulação no texto. No entanto é, também, deparar-se com outra(s) cultura(s) distinta(s) daquelas presentes na cultura nacional, constituída e constitutiva da língua.

Essa discussão torna-se relevante no caso da educação dos surdos, a partir do momento em que a Língua Portuguesa é concebida e assume o *status* de língua estrangeira (segunda língua) e a Língua de Sinais constitui-se como primeira língua para esses sujeitos. Dessa forma, entra em jogo, em atividades de leitura, uma relação interdiscursiva no interior de duas línguas com materialidades distintas.

Bakhtin/Volochinov (1929/1999) apontam ainda que a palavra estrangeira, objeto de estudos de filólogos e linguistas da antiguidade, sempre desempenhou um papel colonizador no processo de formação das civilizações, já que, por muitos anos, desconsiderou-se as forças e estruturas que elas carregavam, determinantes da grande influência em todas as esferas de criação ideológica. É por esse motivo que as palavras estrangeiras sempre estiveram relacionadas com a ideia de poder e

de força. Tratadas de maneira estática, as formas normativas dessas línguas foram, então, assimiladas de maneira acrítica, razão pela qual seu determinismo ideológico sobrepujou por anos, a cultura nacional.

Dessa forma, os autores comentam que a palavra estrangeira deve ser considerada como signo linguístico e, portanto, ideológico; além disso, ao abordar outra língua deve-se buscar o estabelecimento de uma relação dialógica, adotando-se, assim, uma postura compreensiva ativa. Somente a partir desses princípios é que se torna possível uma reação, seja de aceitação seja de oposição, à palavra estrangeira, num processo vivo e dinâmico de intercâmbio de conhecimentos e de embates ideológicos.

Por esse motivo, Bakhtin/Volochinov (1929/1999) defendem que o método de ensino de uma segunda língua deve levar o aprendiz a familiarizar-se com as formas da nova língua, e, para tal, as palavras devem estar inseridas em um contexto e em situações de enunciação concretas, ou seja, devem ser introduzidas na vida do aprendiz a partir dos diversos contextos nos quais figurem, estando associadas, desse modo, aos fatores de mutabilidade contextual e da diferença.

Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável (Bakhtin /Volochinov, 1929/1999, p. 95, nota 3).

No entanto, mesmo inserida na cadeia interdiscursiva e tratada como signo, a palavra estrangeira, conforme discutiu Revuz (1998), promove no aprendiz a ilusão de que existe apenas um único ponto de vista sobre as coisas, o que o leva a supor que seja possível uma tradução termo a termo. Ler uma segunda língua é defrontar-se com expressões, com palavras que carecem de sedimentação, pois trazem em si valores socioculturais diversos daqueles constitutivos da primeira língua. Por este motivo, para Revuz (1998, p. 230),

a aprendizagem de línguas estrangeiras esbarra na dificuldade que há para cada um de nós, não somente de aceitar a diferença, mas de explorá-la, de fazê-la sua, admitindo a possibilidade de despertar os jogos complexos de sua própria diferença interna, da não coincidência de si consigo, de si com os outros, de aquilo que se diz com aquilo que se desejaria dizer.

Para superar essa dificuldade, deve-se superar o ensino-aprendizagem que considere a língua em seu caráter instrumental e,

portanto, levar o aprendiz a inserir-se ou desenvolver o sentimento de estar frente a outra cultura, a outra comunidade linguística que lhe está acolhendo como estrangeiro nesta língua e, portanto, experimentar um sentimento de deslocamento em relação à sua comunidade de origem.

No caso dos surdos, estas questões sofrem de um agravamento na medida em que, historicamente, a Língua de Sinais não tem sido reconhecida como tal e buscou-se “apagá-la” e descaracterizá-la nos processos de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa. Pode-se dizer, ainda, que o processo de “apagamento” e de “descentralização” das Línguas de Sinais entrelaça-se e confunde-se com a própria história de língua⁴.

Decorre, assim, a necessidade de se refletir sobre questões fundamentais que envolvem a própria concepção de discurso e, portanto, a necessidade de tomá-lo em sua dinâmica viva, constitutiva da linguagem e dos sujeitos ao se pensar nos processos de leitura em segunda língua utilizados pelos surdos: como, a partir da interdiscursividade constitutiva da Língua Brasileira de Sinais, propiciar o estabelecimento de uma relação com a interdiscursividade constitutiva da escrita em Língua Portuguesa?

Inicialmente, temos que entender que as duas línguas em jogo neste processo diferenciam-se quanto à estrutura e ao modo de funcionamento: apropriar-se da linguagem escrita exige da criança um alto grau de abstração com relação ao mundo e aos objetos, alcançado, unicamente, no decorrer do desenvolvimento da Libras. A escrita é assim entendida como uma linguagem no pensamento, nas ideias, estabelecendo, desse modo, uma relação com a linguagem interior construída no processo de apropriação da primeira língua. No entanto, embora seu desenvolvimento dependa de um diálogo contínuo com o discurso interior, diferencia-se deste por ser desenvolvida e refinada ao máximo. Deste modo, no caso de crianças surdas, cuja aprendizagem pressupõe aprender outra língua, deve ser propiciado a elas o estabelecimento de um diálogo com sua primeira.

Este processo, conforme discutiu Vygotsky (1929/1984), deve ser continuamente cuidado na medida em que aprender uma língua estrangeira depende de certo grau de maturidade na primeira língua, na medida em que aprender uma segunda língua constitui-se em um processo singular, que tem como ponto de partida os repertórios semânticos da primeira, construídos ao longo do desenvolvimento. O autor destaca ainda outra característica pouco considerada quando se pensa no ensino e na aprendizagem de uma segunda língua: da mesma forma que os conhecimentos da primeira língua terão influência na aprendizagem

⁴ Esta questão foi tratada em maior profundidade em Lodi (2005).

da segunda, esta influenciará também o desenvolvimento da primeira, pois conhecer uma língua estrangeira possibilita a criança pensar tanto nas formas da língua quanto nos fenômenos da mesma, permitindo que ela utilize a palavra de forma mais consciente, como instrumento do pensamento e como expressão de um conceito. Isto porque, aprender um idioma estrangeiro constitui-se em uma aprendizagem consciente e intencional que, se bem realizado, poderá possibilitar à criança o pensar e o refletir sobre sua própria língua (visto que esta é sua base de conhecimento para a nova aprendizagem), o que faz com que a criança consiga dominar elementos de sua primeira língua que antes não dominava.

Esse fato pode ser explicado à medida que se considera que os processos de apropriação da primeira língua e de aprendizagem da segunda, embora distintos, em essência, se referem a uma classe única de processos que envolvem o desenvolvimento da linguagem.

Considerações finais

Compreende-se que o processo de aprendizagem da linguagem escrita deve ser pensado de forma a possibilitar que este tenha sentido às crianças, levando-as a terem motivação pelo estabelecimento de uma relação com a linguagem. Nesta relação, poderão aprender e relacionar-se com o(s) outro(s) por meio de novos modos de discurso e, portanto, construir uma nova inserção cultural. Deste modo, apropriar-se da linguagem escrita passa a ser, conforme apontou Vygotsky (1929/1984, p. 134), um processo natural de desenvolvimento da linguagem e não como um “treinamento imposto de fora para dentro”.

Assim, antes de ter início os processos de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa, um trabalho que leve estes sujeitos ao desenvolvimento de linguagem (Libras) é imprescindível. Deve-se ter consciência de que sem esse processo não há como pensar na apropriação de outra língua, pois se as crianças/adolescentes não tiverem a possibilidade de dizer, de narrar a si mesmos, não terão a oportunidade de, posteriormente, ler e compreender um texto. Este processo só poderá ocorrer nas interações sociais, com sujeitos que possibilitem a imersão das crianças/adolescentes no fluxo discursivo, que sejam co-construtores desse dizer, (re)organizando-os discursivamente.

É de fundamental importância que esta diferenciação enunciativa ocorra desde o início dos processos de apropriação da Libras, pois essa língua será determinante para o estabelecimento de uma relação com a Língua Portuguesa que se diferencia daquela, geralmente, observada

nas práticas de leitura de sujeitos surdos, ou seja, a leitura de palavras desvinculada do contexto enunciativo, inviabilizando a compreensão do texto. Por esta razão, a presença de adultos surdos e de professores bilíngues é tão importante. A centralidade não deve ser posta na palavra em si, mas sim, no sentido que ela carrega, nos diferentes contextos em que está inserida, implicando em diversas formas de realizar a enunciação em Libras.

Desse modo, a linguagem escrita, que sempre esteve presente na vida dos surdos, passa a ter sentido para eles e a compreensão do que é leitura ressignificada: um processo de compreensão ativa, no qual os múltiplos sentidos em circulação no texto são constituídos a partir de uma relação dialógica estabelecida entre autor e leitor, entre leitor e texto e entre os múltiplos enunciados, as múltiplas vozes e linguagens sociais que ecoam no texto. Um momento de constituição do texto, um processo de interação verbal, na medida em que nela se desencadeia o processo de significação (Lodi, 2004).

Referências

- ABREU, L. S. A pronúncia no ensino de língua estrangeira: uma visão histórica. In: Celani, M.A.A. (Org.) *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: EDUC, 1997, p. 45-53.
- BAKHTIN, M. (1929) *Problemas da poética de Dostoievski*. 2 ed. revista. São Paulo: Editora Forense Universitária, 1997.
- _____. (1934-1935) O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 4 ed. São Paulo: HUCITEC, 1998. p. 71-163.
- _____. (1952-1953) Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 277-326.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V.N. (1929) *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9 ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.
- BRAGA, E. dos S. *A constituição social da memória: uma perspectiva histórico-cultural*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 25 de abril de 2002.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o Art.º 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*. Brasília, 23 de dezembro de 2005.
- CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. Compreendendo o processamento do código alfabético: como entender os erros de leitura e escrita das crianças surdas. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. (Eds.) *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira*. v. 2: sinais de M a Z. São Paulo: Editora da USP/Imprensa Oficial do Estado, 2001, p. 1497-1516.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- FRITH, U. (1985) Beneath the surface of developmental dyslexia. In: PATTERSON, K. E.; MARSHALL, J. C.; COLTHEART, M. (Eds.) *Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive studies on phonological reading*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1985, p. 301-330.
- GOODMAN, K. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M.G. (Coord.) *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990, p. 11-22.
- HAYNES, M. Patterns and perils of guessing in second language reading. In: HUCKIN, T.; HAYNES, M.; COADY, J. (Eds.) *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1993, p. 46-64.

HUCKIN, T.; HAYNES, M. (1993) Summary and future directions. In: HUCKIN, T.; HAYNES, M.; COADY, J. (Eds.) *Second language Reading and vocabulary learning*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1993. p. 289-298.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989

___ *Oficina de leitura*. Campinas: Pontes, 1992.

MARSH, G.; FRIEDMAN, M.; WELCH, V.; DESBERG, P. (1981) A cognitive-developmental theory of reading acquisition. In: WALLER, T. G.; MACKINNON, G. E. (Eds.) *Reading research: advances in theory and practice*. v. 3. New York: Academic Press, 1981. p. 199-221.

LODI, A. C. B. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos*. 2004. 282f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2004.

___ *Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos*. *Educação e Pesquisa*. v.31, n.3, p. 409-424, set/dez. 2005.

MOITALOPES, L. P. da. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORATO, E. M. *Um estudo da confabulação no contexto neuropsicológico: O discurso à deriva ou as sem-razões do sentido*. 1995. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

REVUZ, C. (1998) A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras/ FAPESP, 1998. p. 213-230.

ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J e cols. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SMITH, F. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SMOLKA, A. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. *Educação & Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)*, ano XXI, nº 71, 2000, p. 166-193.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STOKOE, W. Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the american deaf. *Studies in Linguistics*. nº 8. University of Buffalo, 1960.

VOLOCHINOV, V. N. (1926) *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre poética sociológica). In: VOLOCHINOV, V. N. *Freudism*. New York, Academic Press, 1976.

Tradução de circulação restrita de Carlos A. Faraco e Cristóvão Tezza. Mimeo.

VYGOTSKY, L. S. (1929) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. (1932) La memoria y su desarrollo en la edad infantil. In: VYGOTSKY, L. S. *Conferencias sobre psicología. Obras escogidas II – problemas de psicología general*. Madrid: Visor, 1982, p. 369-381.

CAPÍTULO IV

Expectativas e reflexões de estudantes surdos em relação ao ingresso e permanência no ensino superior

Marisa Pinheiro Mourão¹

Letícia Rodrigues de Castro²

Desde a Antiguidade, a visão da sociedade sobre a pessoa surda foi constantemente permeada por preconceitos, discriminações e pela crença da inferioridade na sua forma de comunicação. Essa percepção sobre o sujeito surdo perdeu durante décadas e, ainda hoje, se faz presente na visão de muitas pessoas, voltada para o caráter filantrópico do “cuidar e proteger”. Além disso, até meados do século XIX, no Brasil, não existia ainda uma ideia coletiva sobre como realizar a educação de surdos.

Somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 (LDBEN), as conquistas da comunidade surda começaram a ganhar respaldo. Atualmente, no Brasil, a Lei nº 10.436 de 2002 reconhece o status linguístico da Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o Decreto nº 5.626 de 2005 prevê a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória, e também trata sobre a garantia do direito à educação das pessoas surdas.

Os dados publicados pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), em 2006, referentes à “Evolução da Educação Especial no Brasil”, revelam que entre os anos de 2003 a 2006, o número de alunos surdos matriculados na educação básica e em instituições de ensino superior vem crescendo a cada ano no Brasil. No entanto, os dados revelam uma substancial diferença entre o número de alunos surdos presentes na educação básica em contraste com o número de alunos que conseguem ingressar no ensino superior.

Com base nestas considerações, este estudo partiu dos seguintes questionamentos: quais são as expectativas de estudantes surdos em relação ao ingresso no ensino superior? Quais as maiores dificuldades

¹ Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Brasil. Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

² Mestranda em Educação na Universidade Federal de Uberlândia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Práticas em Educação Especial (GEPEPES).

enfrentadas por esses alunos durante a trajetória na educação básica e ao ingressar no ensino superior? Os alunos surdos que conseguem ingressar neste nível de ensino estão sendo atendidos em suas especificidades?

A partir dessas questões, surgiu o interesse em pesquisar e ampliar os estudos sobre “As expectativas e reflexões de estudantes surdos em relação ao ingresso e permanência no Ensino Superior”, pois, ainda hoje, apesar dos avanços legais conquistados pela comunidade surda, o número de alunos surdos presentes no ensino superior é muito reduzido. Neste sentido, decidimos investigar quais seriam as justificativas para essa constatação, uma vez que a igualdade de oportunidades em todos os níveis de educação não deveria ser prerrogativa de alguns mais favorecidos, mas sim, um direito de todos, sem adjetivações.

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo geral investigar e analisar as expectativas e reflexões de estudantes surdos em relação ao ingresso e permanência no ensino superior do município de Uberlândia (MG).

De tal modo, definimos como objetivos específicos dessa pesquisa:

Identificar as principais dificuldades e/ou facilidades encontradas pelas pessoas surdas no que se refere ao processo de preparação e seleção para o ingresso no ensino superior.

Identificar a existência de problemas para permanecer no ensino superior e concluir os estudos.

Identificar e analisar quais os apoios e recursos humanos e materiais utilizados nos processos de ensino e de aprendizagem do sujeito surdo no ensino superior.

Desta maneira, acreditamos que este estudo poderá contribuir para que a sociedade, em especial, os profissionais da educação que atuam com pessoas surdas, ampliem seus conhecimentos sobre os processos de ensino e de aprendizagem do sujeito surdo. Essa ampliação deve acontecer para que haja a inclusão plena dos alunos na sociedade e, ainda, para que os professores compreendam quem são esses alunos e quais suas expectativas com relação ao ensino superior, contribuindo para o fortalecimento das políticas inclusivas neste âmbito de ensino.

1. A inclusão de pessoas surdas no ensino superior

A partir da década de 1990, mesmo com os avanços das políticas de educação inclusiva, no Brasil, o ensino superior ainda não se constituía em oportunidades educacionais suficientes para todos os cidadãos, isto é, esse nível de ensino, como enfatiza Magalhães (2006), ainda se caracterizava

com um objeto de exclusão de uma expressiva parcela da população à educação. De acordo com Miranda e Silva (2008, p. 119),

Esta questão não pode ser pensada descontextualizada das raízes históricas do ensino superior do país. No Brasil, o ensino superior surgiu de forma pouco expressiva, sendo durante muitos anos, destinado apenas à elite, que possuía condições econômicas para arcar com os custos desta formação.

Conforme Miranda e Silva (2008), até pouco tempo atrás muitas pessoas não concebiam a ideia de uma pessoa com deficiência ser capaz de realizar um curso superior. “É comum a discussão da inclusão deste grupo de pessoas na educação básica, mas na educação de nível superior só muito recentemente esta temática veio ocupar espaço, mesmo que ínfimo” (Miranda e Silva, 2008, p. 122).

Os dados do Censo Escolar/ MEC/ INEP (2006) - no que se refere às matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior - registra que, entre 2003 e 2005, o número de alunos passou de 5.078 para 11.999, representando um crescimento de 136%. O Censo de 2006 comprova que das matrículas de alunos com deficiência no ensino superior, em torno de 70,8% estão no ensino privado e apenas 29,2% em instituições públicas. A partir desses dados, podemos verificar que grande porcentagem das pessoas com deficiência no Brasil encontram dificuldades em ingressar no ensino superior em instituições públicas de ensino.

Sendo assim, embora a educação seja considerada um direito de todos e garantida por documentos legais, na prática ainda existem inúmeras barreiras que dificultam para que de fato ocorra equiparação das oportunidades. Neste sentido, o âmbito universitário torna-se um desafio para os jovens. Segundo Goffredo (2004), citado por Bisol, Valentini, Simioni e Zanchin (2010, p. 153),

para atender às necessidades educacionais especiais dos jovens surdos, o primeiro passo é assegurar seu ingresso na universidade por meio do vestibular. Mas isso não garante que a inclusão se concretize. Vencida a barreira do ingresso, o próximo desafio é a permanência no curso.

Essa condição, no entanto, poderá se concretizar se o sistema educacional der condições a essas pessoas de se prepararem para o processo seletivo, e receberem acompanhamento das atividades acadêmicas durante a graduação e respectivos processos de formação.

Para Siqueira (2008), a etapa da permanência do aluno surdo no contexto do ensino superior possivelmente seja a etapa mais complexa, visto que demanda o envolvimento de todos que fazem parte do grupo acadêmico – professores, alunos, funcionários e direção. Segundo Siqueira (2008, p. 30),

A presença irrisória dessa clientela no ensino superior, embora seja considerada um avanço, retrata a falta de um atendimento específico, iniciado na educação infantil e estendido por todo o ensino médio. Estudos comprovam a importância de uma adequação curricular, de uma metodologia de ensino apropriada, o uso de recursos oportunos, estratégias de atuação em sala de aula e, principalmente, procedimentos de avaliação adequados, que valorizem o potencial do aluno.

Desta maneira, para que os sujeitos surdos possam superar todas essas barreiras, é necessário que alguns fatores estejam correlacionados: a apropriação dos saberes pelo aluno surdo por meio da Libras; currículos de formação inicial e continuada de professores sob a ótica da inclusão; intervenção dos pais e profissionais da educação nos processos de ensino e de aprendizagem; projetos políticos pedagógicos que atendam as particularidades desse aluno; o cumprimento das legislações para que possibilite modificações expressivas para atender a essa questão.

Todavia, no que diz respeito aos processos de ensino e de aprendizagem do sujeito surdo, é de grande importância e indiscutível o acesso a Libras como primeira língua, sendo esta a base para que ele possa construir conhecimentos significativos. Nesta perspectiva, é relevante que o surdo se reconheça como membro da comunidade surda e, ainda, é fundamental o apoio de professores surdos desde a educação infantil até a educação superior.

Todas as conquistas da comunidade surda concretizadas nas políticas públicas vêm se convertendo na necessidade de uma formação de profissionais especializados para atender a demanda de alunos surdos incluídos em todos os níveis de ensino. Deste modo, acreditamos que a evasão dos alunos surdos no decorrer da sua escolarização está diretamente ligada à falta de profissionais qualificados para atender a esses alunos em suas especificidades, especialmente, linguísticas. Por isso, é preciso abrir espaço para que haja cursos superiores voltados à comunidade surda.

Contudo, para que de fato seja possível a inclusão de alunos surdos nas universidades brasileiras, é necessário que existam processos seletivos que respeitem e considerem as diferenças linguísticas dos sujeitos surdos.

Este seria o primeiro passo para a inclusão desses alunos, caso contrário, continuaremos a restringir e a dificultar o acesso desse grupo de pessoas ao ensino superior.

É direito da pessoa surda ter a presença de intérpretes de Libras durante os níveis de ensino e, respectivamente, no processo seletivo e no ensino superior, para possibilitar-lhe o acesso ao conteúdo curricular. Além disso, deve-se, nas instituições de ensino superior, criar núcleos/centros de apoio com o desígnio de diminuir as barreiras comunicacionais que limitam a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos surdos.

Não obstante, destacamos ainda que a pessoa surda tem o direito de escolha a qualquer curso no ensino superior. Assim, é importante que compreendamos que os surdos não devem ser os responsáveis diretos pelo fracasso. De acordo com Skliar (1997, p. 4), “[...] uma síntese acerca do fracasso seria, em minha opinião, a seguinte: na educação dos surdos, os surdos não fracassaram; fracassaram os ouvintes que nela trabalham”.

De modo geral, a inclusão de pessoas surdas no ensino superior é recente. Cabe às universidades a responsabilidade em relação à formação e ao conhecimento dos sujeitos surdos, juntamente com a preocupação com a permanência, a progressão e a conclusão dos estudos desses alunos. Neste sentido, não devem estigmatizar o surdo, mas considerá-lo como sujeito histórico, social, cultural, político, enfim, compreender a surdez como diferença, significa reconhecer politicamente essa diferença.

2. Análise e discussão dos resultados: em foco a inclusão de surdos no ensino superior

O objetivo desta pesquisa foi investigar e analisar as expectativas e reflexões de estudantes surdos em relação ao ingresso e permanência no ensino superior do município de Uberlândia (MG). Para atingir o objetivo principal e responder aos questionamentos propostos, o estudo realizou-se em três locais distintos: no Cursinho Alternativo para Alunos Surdos (CAS), na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e em uma Escola Estadual, respectivamente, que atende a alunos surdos; no período de junho à outubro de 2011.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, encontramos respaldo na abordagem metodológica qualitativa. Para Triviños (2011), neste tipo de abordagem, as informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas podendo originar uma exigência de novas buscas de dados. Outra característica primordial desse tipo de abordagem é a valorização

do processo de construção do conhecimento, em detrimento do produto. O pesquisador deve se preocupar mais em verificar como o problema se manifesta e explicá-lo, do que em apenas examinar o seu resultado.

Os participantes da pesquisa foram três alunos (as) surdos do ensino médio, três alunos do Cursinho Alternativo para Alunos Surdos (CAS), e dois do ensino superior, sendo um no curso de Química (UFU) e um do curso de Matemática (UFU).

Do universo investigado, seis alunos são do sexo feminino e dois do sexo masculino. A faixa etária variou entre 18 e 22 anos. Dos sete alunos, cinco são surdos com perda profunda, dois possuem perda severa, um perda de moderada a profunda, e apenas um utiliza aparelho auditivo³. Todos os sujeitos que participaram da pesquisa declararam ser fluentes em Libras.

Para a coleta e construção de dados, realizamos a aplicação de questionários com os alunos participantes, apresentado na forma escrita e com o suporte do intérprete em caso de dúvidas. Com os alunos do ensino médio, o questionário foi apresentado somente em Libras, uma vez que estes solicitaram a ajuda do intérprete para traduzir as questões/respostas, pois preferiram utilizar a Libras a escrever em Língua Portuguesa. Sendo assim, houve uma transcrição da Libras para a Língua Portuguesa.

2.1. Os sujeitos da pesquisa: conhecendo os perfis

Para a realização da pesquisa, optamos por utilizar nomes fictícios. Os alunos do ensino médio são Mariana, Ana Laura e Maria. Os do Cursinho Alternativo para surdos são Renata, Geovana e Gabriel, e os alunos da UFU são Eduarda e João Augusto. As falas desses alunos, no decorrer da análise, foram colocadas em itálico para se destacarem das demais citações.

A primeira entrevistada, Mariana, 20 anos, possui perda auditiva profunda e utiliza a Libras para se comunicar. Ela declarou que frequentou a maior parte da educação básica na escola comum, em sala de aula, cuja língua de instrução, era a Língua de Sinais.

A segunda entrevistada, Ana Laura, 18 anos, possui perda auditiva moderada a profunda, e afirma que a comunicação que mais utiliza é a Libras. Explicou que até o 5º ano do ensino fundamental, estudou na escola comum, em na sala de aula cuja língua de instrução era a Língua de Sinais, e, a partir do 6º ano, em classes, com a presença de intérprete.

³ Aparelho de amplificação sonora individual (AASI).

A terceira aluna, Maria, 18 anos, com perda auditiva profunda, estudou a maior parte da educação básica, até o 5º ano, na escola comum, em sala de aula, cuja língua de instrução era a Língua de Sinais e, a partir do 6º ano, em classes com a presença de intérprete.

No que diz respeito aos alunos do CAS, a primeira entrevistada, Renata, 20 anos, possui perda auditiva moderada, utiliza aparelho auditivo e, na maior parte do tempo, utiliza comunicação oral. Estudou a maior parte da educação básica em escola comum sem serviços de apoio especializado.

A outra aluna participante da pesquisa, Geovana, 19 anos, possui perda auditiva profunda, utiliza a Libras como forma de comunicação e estudou a maior parte da educação básica, na escola comum, com serviços de apoio especializado (intérprete e outros).

E, por fim, Gabriel, 18 anos, com perda auditiva severa, utiliza, na maior parte do tempo, comunicação oral. Esse aluno estudou durante toda a sua escolarização em escola comum sem serviços de apoio especializado.

No que se refere aos alunos da UFU, ambos preferiram responder o questionário em casa e entregar posteriormente. Eduarda, 21 anos, estudante do curso de Matemática, tem perda auditiva profunda, utiliza, predominantemente, a Libras para se comunicar e estudou a maior parte da educação básica em escola comum em sala cuja língua de instrução era a Libras, com a atuação de professor bilíngue e instrutor surdo.

O outro aluno, João Augusto, 22 anos, é estudante do curso de Química, possui perda auditiva profunda e utiliza a Libras e a Língua Portuguesa, na sua modalidade oral e escrita, para se comunicar. Estudou a maior parte da educação básica em escola comum em sala de aula, tendo como língua de instrução, a Língua de Sinais.

Assim, a partir das questões investigadas, procuramos organizar a análise deste estudo em três eixos:

Expectativas e reflexões dos alunos do ensino médio em relação ao ingresso e permanência no ensino superior.

Expectativas e reflexões dos alunos do Cursinho Alternativo para Alunos Surdos em relação ao ingresso e permanência no ensino superior.

Percepções dos alunos surdos presentes na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

2.2. Expectativas e reflexões dos alunos do ensino médio em relação ao ingresso e permanência no ensino superior

Neste eixo procuramos conhecer algumas vivências escolares dos alunos surdos durante a sua escolarização na educação básica, tais

como: as relações interpessoais na escola, participação da família na vida escolar, idade de início e término do ensino médio e as disciplinas que tiveram mais facilidade e/ou dificuldades durante a vida escolar. No que se refere ao ensino superior, procuramos investigar as seguintes questões: o interesse dos alunos em ingressar neste nível de ensino; quais os cursos eles têm interesse em realizar; como irão se preparar para o processo seletivo; e, ainda, após o ingresso no ensino superior, quais as dificuldades que esses alunos julgam encontrar em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito às relações interpessoais, na maior parte da vida escolar, a aluna Mariana apontou que quando estava na escola, em sala de aula, cuja língua de instrução era a Libras, tinha mais contato com a comunidade surda, bem como, seu contato com a professora era melhor.

Na escola, com a atuação do intérprete, a aluna afirmou ter mais contato com pessoas ouvintes, porém, considera que seu rendimento escolar foi prejudicado. Para Ana Laura, na escola, o relacionamento com o professor era difícil quando não tinha o profissional intérprete e isso ocasionava, na maior parte das vezes, em inúmeras dúvidas e questionamentos. Já a aluna Maria mencionou que nunca teve problemas para se relacionar com os colegas e com os professores, pois sempre teve intérprete depois do quarto ano.

Contudo, ao abordarmos os aspectos da formação do professor para agir no processo educacional do aluno surdo, verificamos que este é um trabalho complexo, isso porque deve ser desenvolvido coletivamente, ou seja, com a participação dos vários e diferentes profissionais do ambiente escolar, para que, de fato, a escola e o processo de ensino e de aprendizagem desses sujeitos possam ser refletidos e discutidos. Segundo Duboc (2004, p. 124),

o professor deve ser preparado para atender o desenvolvimento dos alunos, o ritmo de aprendizagem de cada um e com clareza do seu papel de educar e desenvolver a todos. Nesse sentido, destaca a importância da avaliação educativa como um processo contínuo e permanente das particularidades positivas e negativas dos alunos, a fim de se organizar estratégias, empregando procedimentos metodológicos para o grupo e/ou para o aluno individualmente, visando atender e superar, assim, as dificuldades detectadas.

Concordamos com isso, uma vez que essa proposta de educação deve ser tomada a partir da compreensão de que é necessária a formação

inicial e continuada do aluno surdo, futuro docente, para que, de fato, exista uma ação educativa que promova o seu desenvolvimento social, histórico e cultural.

Nesta perspectiva, sob a responsabilidade do professor e da comunidade escolar, é relevante proceder à educação de forma que a diferença seja valorizada “[...] e que a existência de percursos diferentes dos alunos não sejam fatores impeditivos de aprendizagem e de desenvolvimento dos mesmos” (Duboc, 2004, p. 127).

No se refere ao trabalho desenvolvido pelo intérprete, além da ética profissional, é necessário que ele compreenda as diferenças das pessoas surdas e a gramática da Língua de Sinais. Isso porque alguns profissionais não têm formação pedagógica adequada para atender ao aluno surdo. Sendo assim, sobre o processo realizado pelo intérprete em sala de aula, é preciso verificar se a interpretação está ou não correspondendo ao conteúdo que é ensinado pelo professor, visto que, esse profissional deve ser o mediador entre o professor e o aluno, auxiliando na aquisição de informações. Por isso, é imprescindível que o intérprete conheça as especificidades linguísticas da Língua de Sinais e, também, que tenha acesso prévio ao conteúdo que irá interpretar, para que sejam estabelecidos alguns pontos de partida. Para que este trabalho de interpretar seja desenvolvido com a qualidade devida, acreditamos que seja necessário que o professor estabeleça uma parceria com o intérprete de Libras, especialmente no ensino superior, pelo fato de que muitos sinais ainda não são reconhecidos oficialmente.

No que diz respeito à participação da família na vida escolar, a aluna Mariana considera o envolvimento da família como fundamental para o seu sucesso escolar. A aluna relatou que a sua mãe sempre a ajudou em sua trajetória escolar e que foi devido a esse apoio constante de sua mãe, que se tornou intérprete de Libras. Já a aluna Ana Laura, disse que a sua mãe estudou pouco e não teve como ajudá-la, mas que uma tia a ajudava, na escola sempre aprendeu a “se virar sozinha”, a sanar as dificuldades por meio de seu esforço pessoal.

Consideramos que a família desempenha um papel muito importante para o desenvolvimento do sujeito surdo, haja vista que este, como qualquer outra pessoa, precisa do incentivo e apoio familiar para que possa vencer as várias barreiras encontradas no contexto escolar e na sociedade em seu todo. Como afirma Davis (2002), mencionado por Bisol, Valentini, Simioni; Zanchin (2010, p. 159) “[...] a deficiência perturba as pessoas que pensam a si mesmas como não deficientes”. O desconhecimento da família sobre a surdez e o não incentivo aos estudos

pode levar ao não desenvolvimento cognitivo, emocional, cultural e social da pessoa surda.

Ainda em relação ao papel da família, as alunas Mariana e Maria afirmam que a família as incentivam a realizar um curso de nível superior. Já a aluna Ana Laura afirma que a sua mãe não a obriga, mas a deixa livre para escolher uma instituição e um curso de sua preferência.

Referente à idade escolar dos participantes da pesquisa, que frequentam o ensino médio, todos estão na faixa etária correspondente ao nível escolar específico. Os mesmos desejam dar continuidade aos estudos conforme exposto acima. Charlot (2001, p. 26) afirma que “[...] aprender é um movimento interior que não pode existir sem o exterior – reciprocamente, ensinar (ou formar) é uma ação que tem origem fora do sujeito, mas só pode ter êxito se encontrar (ou produzir) um movimento interior do sujeito”.

Sobre as disciplinas que tiveram mais dificuldade e/ou facilidade no ensino médio, a aluna Mariana disse que teve maior dificuldade nas disciplinas de Português, Biologia e Filosofia, e justifica a dificuldade para aprender Português, pois não consegue entender a necessidade do uso das conjunções. As disciplinas que julga possuir mais facilidade são: Sociologia, História e Geografia, porque são matérias que têm muita interpretação de texto, e com o apoio de professores, intérpretes e livros consegue compreender melhor a aula. Nenhuma disciplina é considerada fácil para a aluna Ana Laura. Afirma que as disciplinas na área de humanas são mais difíceis, sendo a Língua Portuguesa a “pior”, mas afirma que tem facilidade na disciplina de Matemática. A aluna Maria não justificou a sua resposta, apenas disse que tem dificuldade em Português.

Segundo Silva (2001, p. 39), os exercícios de linguagem (gramática, textos, formação de frases) poderiam constituir um momento de produção e significação, tornando o indivíduo imbuído do fenômeno social da interação. O fato é que o surdo que utiliza a Libras, uma língua visual-gestual e, a Língua Portuguesa, oral-auditiva, ao utilizar a modalidade escrita da última, apresenta a fusão da estrutura gramatical de uma língua com a outra.

Sendo assim, é necessário que reconheçamos que a Libras tem regras próprias, e não pode ser comparada à Língua Portuguesa, pois são duas línguas distintas. De acordo com Strobel e Fernandes (2008), a ordem dos sinais na construção de um enunciado na Língua de Sinais tem regras próprias que refletem a forma de o surdo processar suas ideias, com base em sua percepção visual-espacial da realidade. Assim, o êxito

do aluno surdo no ato de ler e escrever dependerá do modo que as suas diferenças forem encaradas no processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, no que diz respeito ao ensino superior, as alunas disseram que pretendem continuar o estudos depois de concluir o ensino médio. A aluna Mariana disse que quer cursar Artes Cênicas porque tem afinidade com as matérias dessa área e adora interpretar. Ana Laura conta que ainda está indecisa entre o curso de Ciências Contábeis e Administração. Apenas Maria disse que ainda não sabe qual o curso pretende fazer.

Sobre a importância de cursar o ensino superior, a aluna Mariana disse que é importante a realização desse nível de ensino, para a vida profissional e para o desenvolvimento pessoal. Em consonância com a sua resposta, as alunas Ana Laura e Maria também afirmam que é relevante fazer a graduação para que possam conseguir um bom trabalho, um salário melhor, um melhor aprendizado, experiência e, conseqüentemente, um futuro melhor. Ainda, afirmam que para atingir esse objetivo se preparam para o vestibular, no caso de Mariana, por meio do cursinho. Já Ana Laura e Maria estudam sozinhas, isso porque recentemente começaram a trabalhar.

Desta forma, a Universidade precisa estar preparada para atender estes estudantes, investindo em sua autonomia e independência, tanto para que sejam bons alunos, quanto bons profissionais no mercado de trabalho. A Universidade necessita proporcionar subsídios teóricos e práticos para que o processo de inclusão educacional seja uma realidade, e não apenas uma teoria ou utopia encontrada em trabalhos, teses e livros, mas que seja algo concreto em nossa sociedade (Miranda, Silva, 2008, p. 144).

Além disso, no que diz respeito ao processo seletivo de ingresso no ensino superior, é importante que a instituição assegure o direito da presença do intérprete de Língua de Sinais durante as atividades avaliativas do processo seletivo. Sobre isso, Mariana disse que não teve nenhum apoio institucional durante a realização das provas quando prestou o processo seletivo para ingresso no ensino superior. Ana Laura e Maria afirmam que no primeiro ano do ensino médio tiveram intérprete durante todas as provas do processo seletivo, e no segundo ano do ensino médio tiveram intérprete apenas em alguns momentos.⁴

⁴ Deve-se esclarecer que este processo seletivo destacado pelas entrevistadas refere-se ao Processo Seriado que permite o ingresso na universidade por meio de avaliações sucessivas ao longo do ensino médio. Na Universidade Federal de Uberlândia, o processo seletivo seriado em vigência é o PAAES – Programa de Ação Afirmativa se ingresso no Ensino Superior.

Neste sentido, segundo o Documento de Acessibilidade e Direitos Humanos dos surdos, é preciso

Implementar o ensino médio para surdos, com vistas à capacitação profissional e para a disputa nas provas de vestibular, garantindo o acesso do surdo aos cursos profissionalizantes e/ou às universidades;

Lutar pela elaboração de uma Lei Federal que garanta intérpretes aos surdos nas Universidades (Brasil, 2005, p. 10).

Nesta perspectiva, seria oportuno que houvesse adaptações no processo seletivo das universidades para atender as peculiaridades e as necessidades do sujeito surdo, possibilitando um acesso mais igualitário ao conteúdo pedido nos processos seletivos dessas instituições, atendendo as orientações da Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003 do Ministério da Educação, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade.

Diante dessa situação, as alunas participantes da pesquisa relacionaram, dentre as dificuldades que julgam se deparar no ensino superior, a falta de intérprete⁵. Mesmo com esse tipo de dificuldade, Mariana acredita que será gratificante cursar a graduação. A aluna Ana Laura disse que ao ser aprovada no processo seletivo quer um intérprete específico para o curso, isto é, para as disciplinas e não um estagiário ou pessoa que não conheça a Libras, pois acredita que, sem essa ajuda, ela poderá ser prejudicada na compreensão do conteúdo. A aluna afirma que se for aprovada irá lutar pelos seus direitos e, ainda, faz questão de deixar claro que na universidade não é o lugar para se aprender Libras.

A partir dessas falas, acreditamos ser indispensável que os âmbitos educativos organizem ações que possibilitem modificações nesse contexto, isto é, que não apenas o educando desenvolva estratégias para se incluir no âmbito escolar, mas que essas estruturas cristalizadas se desestabilizem para atender as especificidades desses sujeitos.

⁵ As instituições públicas já estão realizando concurso para intérpretes de Libras, para atender esta demanda, no entanto, o processo é bem lento. Enquanto isso os acadêmicos surdos sofrem com a falta de um profissional qualificado para realização das atividades acadêmicas.

2.3. Expectativas e reflexões dos alunos do Cursinho Alternativo para Alunos Surdos (CAS) em relação ao ingresso e permanência no ensino superior

Neste segundo eixo de análise, procuramos conhecer, da mesma forma que no primeiro eixo, um pouco da vida escolar dos alunos surdos durante a educação básica. Para isso, buscamos verificar as relações interpessoais desses alunos na escola, a participação da família na vida escolar, a idade de início e término do ensino médio e as disciplinas que tiveram mais facilidades e/ou dificuldades durante a sua escolarização. No que se refere ao ensino superior, procuramos investigar as seguintes questões: o interesse dos alunos em ingressar nesse nível de ensino, cursos de maior interesse e, ainda, após o ingresso na graduação, quais as dificuldades que eles julgam encontrar em relação aos processos de ensino e de aprendizagem.

Em se tratando do relacionamento desses alunos surdos com os colegas e com os professores na maior parte da vida escolar, respectivamente, as alunas Renata e Geovana e o aluno Gabriel responderam:

Estudei a infantil e fundamental sempre foi inclusão junto com o ouvinte só sou eu de surdo sem intérprete porque não sabia Libras depois mudei escola médio juntei inclusão entre ouvintes e surdos tinha o intérprete eu aprendi Libras ensino médio 1º até 3º grau.

Eu vida escolar com conversa tenha amigas e comunicação, com bem e gosta. Também os professores.

Com relação com colegas e professores era que eu tinha muita dificuldade que alguém fala para eu entender as coisas, tinha uma sala com muitos alunos eu tinha dificuldade que o professor estava explicado e entre outros.

Neste sentido, vemos o quão é importante investimentos na formação inicial e continuada dos professores em todos os níveis de ensino, visto que é fundamental a prática de reflexão, pois, muitas vezes, estes carecem de conhecimento científico-pedagógico para lidar com esse alunado. Para Schneider (2006, p. 164), “[...] se o professor não está capacitado para atuar com a diferença e a diversidade na sala de aula, não poderá fazer uma ‘aproximação mediadora’”.

Com relação ao papel do intérprete no âmbito educacional, Cechinel (2005, p. 28) assevera que

No Brasil, o intérprete de Libras deve ser um profissional qualificado que domine tanto a língua de sinais como a língua portuguesa, podendo dominar também outras línguas, sendo desejável que tenha formação específica na área de sua atuação, e domínio de estratégias e técnicas de tradução e interpretação. O principal papel do intérprete consiste em traduzir o conteúdo da língua falada para a língua sinalizada e vice-versa, considerando alguns fatores éticos, como a confiabilidade, a imparcialidade, a discrição, o profissionalismo e a fidelidade.

No entanto, existem, no Brasil, poucos profissionais intérpretes no mercado de trabalho com formação adequada para atender as especificidades do sujeito surdo, dificultando a sua inclusão no processo de escolarização.

Em relação à importância da família na vida escolar dos alunos do CAS, os participantes disseram que a mesma tem um papel fundamental em sua formação educacional, pois os incentivam a entrar na faculdade e a adquirirem mais conhecimentos.

Para Stumpf (2008, p. 27), “[...] o acolhimento começa na família e na escola, se aí ele existir, o surdo vai aprender a se integrar”. Nesta ótica, os dois movimentos para construir uma inclusão são: o da sociedade que acolhe e o do surdo que se sente acolhido. Do mesmo modo, é importante não só o apoio da família no processo de escolarização, mas também o incentivo e o auxílio, para que possam estudar e adquirir autonomia.

No que diz respeito às disciplinas que os alunos do CAS têm maior dificuldade e/ou facilidade, em consonância, todos responderam ter dificuldade nas disciplinas da área de humanas, dentre elas, a Língua Portuguesa. Assim como Silva (2001), acreditamos que essas dificuldades estão relacionadas às diferenças estruturais da Língua Portuguesa e da Libras, especialmente, pelos diferentes canais comunicacionais de ambas, o que acaba por repercutir no seu processo de ensino e aprendizagem de modo geral.

Sobre as questões relativas ao ensino superior, no que se refere ao curso, a aluna Renata respondeu que quer fazer Pedagogia, porque gosta de dar aula para os surdos. A aluna Geovana manifestou ter interesse pelo curso de Ciências Contábeis e o aluno Gabriel pelo curso de Sistema de Informação. Ao se referirem sobre o processo seletivo⁶, Renata, Geovana e Gabriel afirmaram que em uma das fases do processo seletivo tiveram

⁶ Trata-se, também do processo seriado, anteriormente mencionado, o PAAES e do qual eles já participaram da primeira e segunda fases.

intérprete durante toda a prova, e as duas meninas puderam realizar a prova em tempo superior ao estabelecido pelo edital.

O uso da Língua de Sinais é essencial para que o sujeito surdo possa ser avaliado, respeitando as suas especificidades linguísticas. Para Dorziat (2004, p. 102), a Língua de Sinais não é apenas “[...] o código adequado para o estabelecimento da comunicação professor-aluno, aluno-aluno, mas é a ferramenta mais importante na assimilação dos significados na formação de sentido e na conseqüente estruturação do pensamento para os surdos”.

Na visão dos participantes deste estudo, percebermos que todos eles julgam encontrar dificuldades relacionadas à Língua Portuguesa no ensino superior. De acordo com Silva (2008, p. 280),

Os surdos têm direito à escola significativa, a passar por um processo educativo natural que valorize sua identidade enquanto surdo, tendo a Língua de Sinais como língua legítima e natural, um currículo que leve em conta suas necessidades visuais, que objetive o ensino da língua portuguesa como segunda língua, mediada pela LIBRAS e que reflita a sua condição como pessoa surda, necessitando que a instrução seja baseada em outros recursos que não os auditivos.

Desta maneira, acreditamos ser importante que os professores recebam os alunos surdos livres de preconceitos e rótulos, e que reconheçam o desenvolvimento humano pleno em cada indivíduo, a despeito de suas diferenças. Sendo assim, para que mudanças se concretizem, é necessário que a sociedade considere a pessoa surda como um cidadão que possui direitos e deveres como todos os outros.

2.4. Percepções dos alunos surdos presentes no ensino superior

Neste eixo, buscamos compreender as experiências escolares dos alunos surdos durante a sua escolarização na educação básica e suas vivências no ensino superior. Além disso, procuramos investigar as seguintes questões: a importância que atribuem à realização de um curso superior; as justificativas para a escolha do curso; a preparação para participar do processo seletivo; as principais dificuldades para ingressar na graduação; a presença ou não de serviços de apoio; atendimentos; recursos humanos e materiais; e, ainda, a existência ou não de barreiras para permanecer neste nível de ensino.

Em primeiro lugar, no que diz respeito às relações interpessoais na instituição referida, Eduarda disse que sofre, pois os professores são muito difíceis, e não se aproximam para estabelecer uma comunicação. Sobre as relações com professores e colegas no ensino superior, a aluna explica:

Os meus colegas de curso não conversam comigo. Eles não se aproximam (Eduarda).

Os professores também não se aproximam de mim porque não sabem Libras (Eduarda).

João Augusto relata que a relação com professores e colegas, ao longo de toda a sua trajetória escolar

Foi maior parte da minha vida momentos bons ou difíceis que não seria fácil dessa história na educação da escola, porque colegas e professores não conseguem se comunicar com os surdos que não conhecimento da cultura surda, só e o mais importante de surdo precisa comunicar com eles vão sentir de ser diferente de consegue entende como é a Cultura Surda e no que possibilidade de ser ajudar dos surdos aprendem ao conhecimento de Português, mas inclusão que respeito de cada pessoa e no que e o mais importante dos surdos querer dizer é o favor da Educação Bilíngue para surdos. Porque o mais importante dos professores surdos ou ouvintes sabem de Libras podem ensinam as matérias para os alunos surdos de Bilinguismo.

E nas relações entre professores e colegas, em sua vivência acadêmica, no curso de Química, João Augusto destaca que

Não é muito boa, quando pergunto e peço para explicar o que eu não entendi eles acham ruim. Tive que trancar matérias porque os professores não quiseram me ensinar direito a matéria.

A minha relação com alguns poucos colegas é boa, mas a maioria tem preconceito e nem conversa comigo.

Podemos verificar que essa questão é complexa e acreditamos que um dos fatores que a justifica é o fato dos professores e dos colegas não dominarem a Libras. Mesmo que o professor soubesse se comunicar em Libras, do ponto de vista gramatical, não poderia ministrar as aulas em Libras e em Língua Portuguesa ao mesmo tempo. Assim, consideramos ser imprescindível a presença do intérprete no ensino superior.

De acordo com Bisol, Valentini, Simioni e Zanchin (2010, p. 153), o

intérprete “[...] deve ser o mediador entre o aluno, o professor e o conhecimento que o ajude a superar a diferença linguística na interação comunicativa”. Neste sentido, Martins (2006) coloca que a atuação do intérprete demanda aprofundamento teórico nas distintas áreas de estudo, familiaridade com a linguagem usada em cada situação e experiência educacional.

No entanto, a presença do intérprete nas instituições de ensino superior ainda é escassa. O intérprete na Língua de Sinais, segundo Martins (2006), deve ser capaz de perceber as dificuldades do aluno surdo e procurar formas de saná-las. “O intérprete é aquele profissional que vai garantir ao surdo o acesso aos conteúdos curriculares” (Cruz e Dias, 2009, p. 76).

Em relação à segunda questão, sobre a participação da família na vida escolar, João Augusto relata que

a família foi muito importante na minha vida escolar, minha mãe me levou em fonoaudióloga muito tempo, me levava nas aulas de ensino alternativo na escola em outro horário e me ajudava.

Nessa ótica, podemos compreender que as interações familiares são imprescindíveis no processo de escolarização do aluno surdo. Todavia, Fernandes (1998), citado por Ansay (2009, p. 63) afirma que as

pesquisas mostram que 92 a 95% dos surdos, nascem em famílias de pais ouvintes. Infelizmente a maioria dos pais, não é informada sobre as possibilidades educacionais de seus filhos, recebendo na maioria das vezes somente informações baseadas na concepção clínico-terapêutica, que não valoriza a LIBRAS e a cultura surda. O que percebemos é que muitos pais só procuram tardiamente aprender a LIBRAS, em geral quando esgotam as possibilidades de oralizar os filhos. Muito tempo já foi perdido e quem sofre as consequências é a criança que se sente isolada no mundo dos ouvintes.

Entretanto, é importante que os pais procurem se comunicar com o filho surdo, desde a mais tenra idade, por meio da Libras, pois esta é a língua materna da criança surda e deve ser apresentada o mais cedo possível. Da mesma forma, os pais dessas crianças precisam dar atenção e comunicar com elas, para que possam estabelecer relações no mundo que as rodeiam.

Em relação ao papel da família, o aluno João Augusto disse que ela o incentiva a estudar. Vejamos o que ele diz:

Sim e muito, minha mãe sempre dizia que sem estudo a gente não é ninguém.

Referente ao ano que iniciaram e concluíram o ensino médio, apenas João Augusto respondeu que terminou o ensino médio em 2007 com 18 anos. Em relação à preparação para o processo seletivo, disse que foi aluno do CAS, e também que estudou sozinho e com professor particular. Afirmou que teve intérprete apenas em alguns momentos no processo seletivo. Da mesma maneira, Eduarda respondeu que se preparou com a ajuda do CAS, porém, diferentemente de João Augusto, teve intérprete em período integral no processo seletivo, e também obteve tempo superior estabelecido pelo edital, mais especificamente, de uma hora, para a realização da prova.

Nesta ótica, Rinaldi (1997), ao discutir sobre a presença do aluno surdo na educação superior, sugere que seja sempre escolhida uma linguagem simples, de forma objetiva, para não gerar uma dupla interpretação, com uma estrutura frasal simples, na voz ativa, evitando as passivas, que, certamente, dificultariam a compreensão das questões pelos surdos que não são fluentes em Língua Portuguesa.

Acreditamos que essa dificuldade de compreensão da estrutura da Língua Portuguesa seja uma das principais dificuldades para realizar o processo seletivo, uma vez que as diferenças apresentadas na escrita do sujeito surdo estão, especialmente, nas questões abertas e na prova de redação. O aluno João Augusto, do curso de Química, disse que prestou vestibular quatro vezes. A aluna Eduarda, do curso de Matemática, disse ter realizado duas vezes. Especialmente com relação a esses dois alunos, percebemos o reflexo da estrutura da Libras nas respostas das questões e acreditamos que essa dificuldade na escrita possa ter sido um dos entraves para que eles não tenham sido aprovados no processo seletivo.

Sobre a importância de realizar um curso de ensino superior, a opinião do aluno João Augusto é a de que *“o mais importante de fazer o curso superior e Química Licenciatura e também o curso de Letras-Libras”*. Já para a aluna Eduarda o curso superior é importante *“para ter uma profissão de curso superior”*.

Nesta perspectiva, João Augusto e Eduarda explicam que escolheram os cursos referidos, respectivamente

Porque escolhi ao certo do curso e no que pensando em futuro do meu sonho de realizando de ser a minha profissão da Educação Bilíngue para surdos na Universidade.

Devido a minha dificuldade, o curso de Matemática é mais fácil para o meu entendimento.

A escolarização da pessoa surda deve caminhar para uma educação bilíngue, visto que o ingresso nas universidades, assim como na educação básica, acontece em um ambiente “[...] majoritariamente ouvinte, é inevitável que a questão da surdez esteja sempre presente naquilo que ela coloca de mais evidente e, ao mesmo tempo, de mais desafiador: a questão da língua” (Bisol, Valentini, Simioni e Zanchin, 2010, p. 156).

Segundo Miranda e Silva (2008, p. 129),

Esta realidade pode ser atribuída à ausência de uma política de acesso que equipare as condições entre universitários com deficiência e alunos que não se encontram nesta condição. Assim, aos poucos estudantes com alguma deficiência que conseguem ser aprovados nos processos seletivos alcançam esse resultado devido ao seu esforço.

Considerando os aspectos relacionados às principais dificuldades encontradas na universidade, o aluno João Augusto coloca que

Nos cursinhos não tinham intérpretes e os professores não estavam preparados para dar aulas para surdos. Para mim dificuldade de todas as disciplinas, só consegue entender de Matemática e de Química. Porque os professores explicam de traduzir ao intérprete para mim e não consigo entender muito bem, como eu consigo entender de Matemática e Química foi a verdade que percebi de estudei muito sobre os cálculos isso que eu consegui de entende, só outras matérias tenho dificuldade de conhecimento.

A aluna Eduarda disse que tem dificuldade para entender os conteúdos básicos e a que prova da universidade não é adaptada para as pessoas com deficiência. Neste sentido, de acordo com Miranda e Silva (2008), é possível averiguar que “o próprio Ensino Médio, principalmente da rede pública, não fornecem subsídios necessários para uma concorrência equiparada com os demais candidatos”.

Neste sentido, para Ansay e Moreira (2008, s/p), é necessário

Valorizar este desejo e dar as condições adequadas, para que os alunos surdos avancem em sua escolaridade, tem um valor inestimável dentro de uma perspectiva de educação inclusiva. Alunos surdos têm aspirações, expectativas e reais possibilidades de ingressarem no ensino superior e

nesse sentido as estatísticas mostram este avanço, todavia para que isso se concretize é preciso que haja a superação de muitos obstáculos, através do diálogo entre os surdos, suas famílias e seus professores, no entanto, apenas o diálogo não garante o ingresso e a permanência do aluno surdo no ensino superior.

Podemos perceber, de acordo com as respostas dos questionários, que os estudantes contam apenas com a parceria do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE) para obterem serviços de apoio, atendimentos, recursos humanos e materiais. O aluno João Augusto disse que sente muita dificuldade em permanecer no ensino superior. Vejamos o que ele diz:

Muitas dificuldades, os professores não estão preparados para dar aulas para surdo, não fazem questão de ajudar, dar uma aula que eu possa estudar.

Entretanto, diversos aspectos e condições do sujeito surdo que ingressa no ensino superior devem ser considerados. As universidades precisam estar preparadas para atender as particularidades desses alunos e, ao mesmo tempo, criar momentos de formação continuada para os docentes da instituição para ultrapassar concepções excludentes e discriminatórias do contexto universitário, visto que é preciso proporcionar condições sociais a todos os alunos, isto é, romper com as barreiras impostas pela sociedade majoritária ouvinte, sejam eles estudantes ou professores.

Isso porque, no que faz referência sobre a formação de professores para atender os alunos surdos e o interesse destes em aprender Libras ou realizar cursos de formação na área da surdez, os alunos João Augusto e Eduarda descreveram que

Não possuem formação específica para atender os alunos surdos e pelo que eu percebo não fazem questão de aprender Libras e realizar algum curso na área da surde. (João Augusto).

Não, os professores não sabem e não demonstram não ter interesse na formação em Libras, aliás, em todos os setores da Universidade (Eduarda).

Deste modo, as instituições de ensino superior possuem a função de buscar sempre a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos surdos. Para Miranda e Silva (2008, p. 125), “[...] é possível desta forma, enxergar um sujeito pleno de potenciais e possibilidades

de romper com as limitações e superar este paradigma fatídico e excludente”.

Além disso, é necessário que essas instituições mobilizem os professores em relação à inclusão e, dessa maneira, os prepare para receber os alunos surdos. Por isso, também cabe ao professor buscar novos conhecimentos e estratégias, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem desse alunado.

Todavia, é preciso o exercício constante de repensar a prática pedagógica que está sendo utilizada pelos docentes dos referidos locais de estudo, da mesma forma “[...] é necessário criar condições de os surdos se desenvolverem no mesmo patamar do ouvinte, promovendo o surgimento de um pensamento mais elaborado” (Dorziat, 1999, p. 35).

A universidade precisa valorizar a identidade do sujeito surdo, assim como também criar condições de acesso e de permanência nos cursos escolhidos, e, ainda, trabalhar com um currículo que considere as suas necessidades e diferenças. Concordamos com Botelho (2002, p. 60) quando diz que “[...] nada muda se os problemas são atribuídos à surdez, sem que a educação e as práticas pedagógicas se tornem objeto de dúvida”.

Considerações finais

Este estudo teve como ponto de partida investigar e analisar as expectativas e reflexões de estudantes surdos em relação ao ingresso e permanência no ensino superior do município de Uberlândia (MG). Ao realizar pesquisas para fundamentar este trabalho, verificamos que há uma carência de abordagens teóricas sobre a inclusão de sujeitos surdos no ensino superior. A partir do referencial teórico e dos dados colhidos, pudemos constatar que o quantitativo de alunos surdos no ensino superior ainda é pouco se comparado ao número de estudantes matriculados em outras instituições escolares.

Nessa linha de análise, consideramos essencial que o processo de ensino e aprendizagem do surdo seja respeitado desde o primeiro contato com a escola, e que, na relação com a comunidade ouvinte, o surdo tenha suas diferenças respeitadas, a partir de procedimentos didático-pedagógicos apropriados, pautados e mediados pela Língua de Sinais.

Assim, para que possamos aderir uma real inclusão no ensino superior, bem como na educação básica, é necessário desfazer concepções voltadas para o modelo clínico-terapêutico. Neste sentido, é relevante ressaltar que as pessoas surdas devem ser consideradas como pessoas com

potencial e não como sujeitos desprovidos de capacidade de raciocínio, imperfeitas ou incapazes de exercer direitos de cidadãos.

A partir do questionário aplicado, pudemos compreender que um dos fatores que reflete de forma negativa, quanto ao acesso do aluno surdo no ensino superior, é a falta de recursos que respeite a singularidade linguística dos surdos nos processos seletivos, bem como a correção diferenciada para atender as suas especificidades.

No que diz respeito, especificamente, aos alunos participantes do ensino médio e do CAS, verificamos que a maior parte considera difícil a relação com colegas e com os professores na escola comum, haja vista que a maioria das pessoas não domina a Língua de Sinais. Do mesmo modo, os alunos da UFU, afirmam que têm dificuldade de se relacionar com os ouvintes, isso porque, como nos outros locais pesquisados, a língua predominante é a oral.

Em contrapartida, grande parte dos alunos surdos confirma que tem o apoio da família na vida escolar, e considera esse apoio importante para o desenvolvimento pessoal e profissional. Também pudemos verificar, a partir das respostas dos questionários, que os entrevistados anseiam ingressar no ensino superior, e os que já estão neste nível de ensino ambicionam melhores condições de vida.

Contudo, para oportunizar o acesso das pessoas surdas ao ensino superior é preciso, na visão dos participantes da pesquisa, que os docentes tenham formação específica para atendê-los, e que também busquem compreender quais são as suas particularidades. Além disso, para que haja mudanças significativas, acreditamos que é necessário o envolvimento, não apenas do professor, mas de toda comunidade escolar. Isso porque verificamos que o contato destes com a comunidade escolar e/ou acadêmica é visto pela maioria como uma relação difícil, pois os serviços e atendimentos proporcionados não atendem às especificidades da pessoa surda, os professores não são qualificados, o que gera insatisfação, para o desenvolvimento e aprendizagem escolar.

Assim, ao final deste artigo, acreditamos ter alcançado os objetivos traçados no início da pesquisa. Consideramos que a realização deste estudo poderá contribuir com a ampliação dos estudos na área da surdez e, conseqüentemente, para a inclusão do sujeito surdo na sociedade. É nosso desejo que as instituições de ensino superior se mobilizem em relação à inclusão e trabalhem com um currículo que considere as diferenças das pessoas surdas, valorizando a sua identidade e buscando criar condições de acesso, permanência e conclusão dos estudos para esses alunos.

Referências

ANSAY, N. N. *A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no Ensino Superior*. Curitiba, 2009.

ANSAY, N. N.; MOREIRA, L. C. *O aluno surdo e as suas expectativas frente ao ingresso no ensino superior*. Congresso Brasileira de Educação Especial, 3, 2008, São Carlos. Anais, 2008.

BRASIL. *Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm> Acesso em: 23 mar. 2010 ou <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm> Acesso em: 25 mar. 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Congresso Nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>> Acesso em: 05 abr. 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. *Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003*. (DOU Nº 219, 11/11/2003, SEÇÃO 1, p. 12).

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. *Deficiência Auditiva*. (Org.) G. Rinaldi et al. Brasília: Seesp, 1997. Série Atualidades Pedagógicas, nº 4.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Especial. *Evolução da educação especial no Brasil*, 2006, p. 01-11. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2011

BISOL, C. A.; VALENTINI, C.B.; SIMIONI, J. B.; ZANCHIN, J. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. São Paulo: *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 139, p. 147-172, jan./abr. 2010.

BOTELHO, P. *Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CECHINEL, L. C. *Inclusão do aluno surdo no ensino superior: um estudo do uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio de acesso ao conhecimento científico*. 2005. 72f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí. 2005.

CHARLOT, B. (org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CRUZ, J. I. G. da; DIAS, T. R. da S. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, n. 1, p. 65-80, jan.-abr. 2009.

DORZIAT, A. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Porto, 1999.

_____. Educação e surdez: o papel do ensino na visão de professores. *Educar em Revista*, n. 23, 2004. Curitiba: Editora UFPR, p. 87-104.

DUBOC, M. J. O. Formação do professor, inclusão educativa: uma reflexão centrada no aluno surdo. *Sitientibus: Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana*. n. 31, jul./dez., 2004, p. 119-130.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. *Documento de Acessibilidade e Direitos Humanos*. Porto Alegre, 10 de outubro de 2005.

MAGALHÃES, R. C. *Ensino superior no Brasil e inclusão de alunos com deficiência*. Fortaleza: EDUECE, 2006.

MARTINS, V. R. O. Implicações e conquistas da atuação do intérprete de língua de sinais no ensino superior. *Revista Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 157-166, jun. 2006.

MIRANDA, A. A. B.; SILVA, L. C. Um olhar sobre a realidade das pessoas com deficiência no contexto universitário. In: SILVA, L. C. da; DECHICHI, C.; e colaboradores. *Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade*. Uberlândia, EDUFU, 2008. p. 119-149

SCHNEIDER, R. *Educação de surdos: inclusão no ensino regular*. Passo Fundo: UPF, 2006.

SILVA, L. C.. A surdez: descortinando as práticas pedagógicas. p. 267-296. In: SILVA, L. C.; DECHICHI, C.; e colaboradores. *Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade*. Uberlândia, EDUFU, 2008.

SILVA, M. P. M.. *A construção de sentidos na escrita do sujeito surdo*. 1999. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SIQUEIRA, J. R. V. Ensino superior: acesso e permanência para os alunos surdos. *Fórum*. vol. 17/18 (jan/ dez). Rio de Janeiro, INES, 2008.

SKLIAR, C. B. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológica em educação especial*. Porto Alegre, Mediação, 1997.

STROBEL, K. L.. FERNANDES, S. *Aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais*. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Especial. Curitiba: SEED, SUED, DEE, 1998. p. 1-37.

STUMPF, M. R. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In: QUADROS, R. M. (Org.). *Estudos surdos III*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008, p. 14-29.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2011.

SEGUNDA PARTE

A realidade precisa ser descrita e compreendida. Pesquisar é olhar a realidade com intencionalidade, rigor e compromisso com seu entendimento. Todo professor pode ser um pesquisador de sua realidade, de sua sala de aula. Para tanto, precisa nutrir-se de curiosidade epistemológica.

CAPÍTULO V

A política nacional de formação continuada de professores e a educação especial: compreendendo a evasão

Lázara Cristina da Silva¹

Andréa Pires Dayrell da Cunha Pereira²

Letícia Rodrigues de Castro³

Ludmile Cristine Mendes Santos⁴

No campo educacional há um conjunto de temáticas que constituem desafios para a formação continuada dos profissionais da educação. Dentre essas, este estudo se debruça sobre a formação de professores, considerando a preocupação e o compromisso com a ampliação das possibilidades de desenvolvimento e aprimoramento de políticas e práticas de formação de docentes para atuação nos processos educacionais atuais, principalmente no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Este capítulo é parte das atividades do projeto de pesquisa *A Política Nacional de Formação Continuada de Professores e a Educação Especial*, financiada pelas agências de fomento à pesquisa CNPq e FAPEMIG. O objetivo geral é refletir sobre as políticas e os procedimentos de formação continuada de professores que irão atuar nos processos de escolarização de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no contexto de ascensão e consolidação da educação inclusiva na realidade brasileira.

Como objetivos específicos pretendeu-se:

¹ Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia e Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Práticas em Educação Especial (GEPEPES).

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Práticas em Educação Especial (GEPEPES).

³ Mestranda em Educação na Universidade Federal de Uberlândia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Práticas em Educação Especial (GEPEPES).

⁴ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia. Bolsista de Iniciação Científica pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

a) Compreender os sentidos atribuídos às ações desencadeadas pela Rede de Formação Continuada de Professores em Educação Especial da Secretaria de Educação Especial /SEESP, acerca do processo de escolarização das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, realizadas durante os anos de 2009 e 2010.

b) Identificar e analisar os critérios considerados pela equipe coordenadora da rede e dos professores coordenadores dos cursos apresentados em resposta ao edital nº 1, de 2 de março de 2009, relativo à chamada pública para cadastramento e seleção de cursos de instituições públicas de educação superior para a Rede de Formação Continuada de Professores na Educação Especial no Âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, para verificar se o curso atende à perspectiva inclusiva ou não.

c) Aprofundar reflexões sobre a concepção de formação continuada de professores em educação especial presente nas propostas desenvolvidas pelo governo federal no contexto atual.

d) Diagnosticar e analisar o perfil dos cursistas que participam da Rede de Formação Continuada de Professores em Educação Especial no âmbito da UAB, apreendendo as motivações que os fizeram aderir ao curso.

e) Identificar o índice de evasão dos cursistas no referido curso e apreender os condicionantes que provocaram a deserção.

f) Comparar os índices de evasão de acordo com a forma de adesão aos cursos da Rede de Formação de Professores em Educação Especial.

Destaca-se que o desafio de formar muitos profissionais para garantir o mínimo de condições reais para a escolarização das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Isso não é possível se não garantirmos a compreensão do outro e de suas diferenças no processo de escolarização. Não é garantindo a igualdade, em muitos casos, que lhes garantimos o direito de aprender e se desenvolver integralmente enquanto seres humanos que são.

1- Situando o universo do estudo

As demandas por formação continuada de professores, para atender às questões relacionadas aos processos de escolarização das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/

superdotação, passam a ser destacadas no cenário nacional, adentrando-se lentamente nos debates sobre as políticas educacionais nacionais no tocante à ampliação das condições de acesso e de permanência com sucesso desse grupo de pessoas nos espaços escolares.

Nóvoa (1991) defende que a discussão sobre a formação continuada de professores precisa inserir-se no campo dos estudos e debates sobre as políticas educativas e a profissão docente. No caso do Brasil, esta é, sem dúvida, uma demanda da atualidade uma vez que a educação inclusiva não mais é uma escolha pautada em “atos de vontade”, mas um direito conquistado e expresso no paradigma oficial constituído e regulamentado pela legislação educacional nacional, que demarca que toda escola brasileira é naturalmente inclusiva. Portanto, não há espaço para questionamentos, pois todos os cidadãos brasileiros possuem direito à educação.

No entanto, ao se considerar a história educacional do país, pode-se observar que a escolarização não era destinada a todos, mas a uma parcela privilegiada da população. Com os processos de democratização e universalização da escola, houve a expansão do acesso à escola, porém sem esta sofrer modificações estruturais e conceituais/filosóficas para abrigar uma parcela significativa da população brasileira que se encontrava impossibilitada de estudar.

Apesar de historicamente ter se ampliado a população em geral as condições de acesso aos ambientes educacionais, paralelamente, aos poucos foi sendo criado e ampliado no país em geral e, particularmente, entre os profissionais que trabalham na escola, um conjunto de situações e experiências que evidenciam a naturalização da exclusão.

Neste sentido, nem todos aprendiam e se desenvolviam bem na escola, assim aqueles que possuíam dificuldades, que necessitavam de um maior envolvimento e preparo dos docentes eram excluídos naturalmente do sistema. Atualmente, esse discurso parece superado, há, no entanto, que se buscar superar as experiências excludentes nos ambientes escolares. Neste aspecto, a formação de professores é essencial, tanto no que tange às questões relacionadas ao discurso como à vida cotidiana no interior das escolas.

Mediante essa realidade, o processo de formação docente, seja inicial ou continuada, precisa assumir a responsabilidade de formar profissionais com condições teóricas e práticas condizentes com as demandas de escolarização de todos, contemplando as especificidades das diferentes formas de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Para atender a essa configuração de escolarização, que foi sendo construída pelas políticas educacionais no país após a década de 1990, surgiu um movimento que visava construir nos dois movimentos de formação de professores, inicial e continuada, uma perspectiva de trabalho docente capaz de considerar e valorizar as diferenças, sem tomar como referência as questões relacionadas à insuficiência, à limitação, mas às potencialidades e às múltiplas possibilidades de construção e manifestação do humano, num movimento de instrumentalização teórico-prático ampliado.

Historicamente o Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Especial⁵, tem procurado trabalhar no sentido de oferecer subsídios teóricos e financeiros aos sistemas de ensino, cada um assumindo a sua responsabilidade legal, desenvolvendo as ações de formação continuada de seus profissionais.

Na década de 1990, o paradigma da educação inclusiva no Brasil, assumiu um caráter normativo em todo o território nacional devido às proposições da Lei nº 9.394/96. Nesse contexto, intensificou-se, também, a necessidade de se desenvolver ações a pequeno, médio e longo prazo, visando garantir a qualificação dos profissionais da educação, não só dos docentes, mas também dos gestores, do pessoal do administrativo, etc., para assegurar o direito do acesso e da permanência de todos os alunos nos contextos escolares comuns, inclusive dos alunos com diferentes formas de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Percebe-se, pois, iniciativas governamentais voltadas para criar condições no campo de apoio teórico e financeiro para o atendimento a esta demanda originária dessa nova realidade que se configurava. Paralelamente, atendendo às tendências de gestão da época, foram descentralizadas as obrigações e ações de formação continuada dos profissionais para atuar na escola inclusiva nos sistemas de ensino.

Com o passar dos anos, após avaliações desencadeadas pela própria SEESP/MEC verificou-se através das comissões avaliadoras que estes projetos não estavam, em muitos casos, atendendo às necessidades apontadas pelos profissionais. Essa formação estava sendo assumida por instituições privadas, com fins lucrativos, deixando as universidades públicas à margem do processo.

⁵ Em 2011, com a nova configuração do Governo Federal, a Secretaria de Educação Especial se transformou em Diretoria de Políticas Pedagógicas de Educação Especial, compondo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.

Diante dessa realidade, a SEESP/MEC motivada pelos dados representativos do INEP/2006 que demonstravam a ampliação do número de ingresso de alunos com diferentes formas de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede pública de ensino, resolve, por meio do Edital nº 02/2008, criar a Rede de Formação Continuada de Professores em Educação Especial.

Nesse edital foram aprovadas 19 propostas. Todos os projetos, com exceção do curso de Especialização, foram realizados totalmente na modalidade a distância, utilizando ambientes via *web*. Cada curso possuía vinte turmas com vinte a vinte cinco cursistas, totalizando cerca de 500 participantes. Nessa primeira edição, participaram do processo de formação cerca de nove mil e quinhentos professores. Foram ofertadas duas turmas na maior parte dos cursos. Os cursos de extensão possuíam uma carga horária de 120 horas, os de aperfeiçoamento 180 horas e os de especialização com carga horária mínima de 365 horas.

Em 02 de março de 2009, O MEC/SEESP lança o Edital nº 1, no qual realiza uma segunda chamada pública para o cadastramento e seleção de cursos de Instituições Públicas de Educação Superior para a Rede de Formação Continuada de Professores na Educação Especial no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.

Foram aprovados três projetos de cursos de especialização *latu sensu* em Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecidos por três instituições públicas localizadas em três diferentes regiões geográficas do país, um na região nordeste, outro na sudeste e outro na região sul: Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP) - campus Marília; Universidade Estadual de Maringá (UEM). Ainda foram aceitas três propostas de cursos de Extensão/Aperfeiçoamento também em AEE, com carga horária de 180 horas. Esses cursos contemplam três regiões brasileiras: sul, com a proposta da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), centro-oeste com a proposta da Universidade Estadual de Goiás (UEG), e sudeste, no Triângulo Mineiro, com a proposta da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atendendo ao mesmo edital, foram acatadas ainda cinco propostas também de Extensão/Aperfeiçoamento, agora destinadas aos professores do Ensino Regular: da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Campus Bauru, da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Campus Presidente Prudente, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Esses cursos se concentram em três regiões, nordeste, sudeste e sul, e atuam na formação de professores de todo o Brasil.

Desta forma, existiam no final de 2011 e meados de 2012, três cursos de especialização sendo ofertados na Rede de Formação Continuada de Professores em Educação Especial a distância, envolvendo cerca de três mil cursistas e oito cursos de Extensão/Aperfeiçoamento atendendo aproximadamente oito mil professores. Portanto, há, no primeiro semestre de 2010, cerca de onze mil profissionais envolvidos nos diferentes cursos de formação continuada de professores da SEESP. Esse número se repete no segundo semestre, logo, no final do ano, a Rede terá formado vinte e dois mil professores.

Diante do panorama exposto, questiona-se: quais as concepções de educação inclusiva presentes nas políticas e práticas da equipe gestora da Rede de Formação Continuada de Professores na Educação Especial no Âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB? Que diretrizes e princípios acerca de formação continuada de professores em educação especial as propostas dos cursos selecionados possuem? Qual o alcance do curso para os profissionais da educação? Como aconteceu a adesão dos professores aos cursos? Qual é o número de concluintes? Qual o nível de evasão e quais os principais motivos causadores do abandono aos cursos? A forma de adesão aos cursos da Rede de Formação de Professores em Educação Especial oferece algum impacto quanto ao número de concluintes?

Este foi o desafio assumido por esse estudo iniciado em 2009 e finalizado em 2012. Foi elaborada e entregue aos coordenadores dos cursos aprovados e à Secretaria da Educação Especial e coordenação da Diretoria de Políticas Pedagógicas de Educação Especial um documento apresentando a pesquisa, explicitando seus objetivos e um termo de aceite em colaborar com a pesquisa. A adesão foi total.

2- Os cursos: condições de oferta, aproveitamento e conceitos básicos.

Visando responder ao objetivo específico da pesquisa que propõe diagnosticar e analisar o perfil dos cursistas que participam da Rede de Formação Continuada de Professores em Educação Especial no âmbito da UAB, apreendendo as motivações sobre a adesão, centrou-se, neste artigo, em um primeiro momento, em cinco cursos ofertados pela Rede Nacional de Formação de Professores em Educação Especial do MEC/SEESP.

São *corpus* deste estudo os seguintes cursos: a) *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental*, ofertado pela UNESP de Marília, como a primeira edição no primeiro semestre de

2007, em 2009 foram realizadas duas edições; b) *Tecnologia assistiva, projetos e acessibilidade, promovendo a inclusão*, da UNESP de Presidente Prudente, com uma oferta no primeiro semestre de 2010; c) *Educação especial e atendimento educacional especializado* (AEE), da UFU, sendo uma edição em 2009 e duas em 2010; *Professor e surdez: cruzando caminhos produzindo novos olhares*, com duas edições em 2009, também ofertado pela UFU; d) *Atendimento educacional especializado para pessoas surdas*, com duas edições em 2010, oferecido pela UFU. O curso “*Professor e surdez: cruzando caminhos produzindo novos olhares*” não foi mais oferecido depois de 2009, por não estar contemplado no segundo edital de convocação do MEC/SEESP.

Dos cinco cursos ofertados, considerando as edições finalizadas em 2010, é possível dizer que foram inscritos 4.943 professores, desses 2.905 receberam certificado de conclusão do curso, 339 professores foram reprovados (representando 33%), 644 professores evadiram e 1.057 nunca acessaram o curso. Em síntese, 65% dos professores inscritos foram aprovados, 9% reprovados, 9% evadiram e 17% nunca acessaram o curso.

Ao analisar os números coletados, identifica-se que 35% dos professores que pretendiam participar dos processos de formação continuada nos referidos cursos não conseguiram realizá-lo, seja por não terem atendido aos critérios mínimos estabelecidos pelas universidades no ato da inscrição, seja por terem desistido antes mesmo de iniciar ou, ainda, durante a realização dos cursos. Esses resultados têm nos chamado a atenção. Que motivos levam os professores a desistir de um processo de formação?

Há algumas hipóteses levantadas a partir de relatos e perguntas realizadas por professores inscritos nos cursos. Alguns alegaram não terem sido consultados, por seus superiores, se desejavam ou não participar do curso no ato da inscrição. Outros foram inscritos sem informações prévias sobre a duração e as exigências do curso. Assim, fica o problema voltado para a forma de ingresso. Por isso mesmo, esse estudo tem a proposta de verificar se a alteração na forma de ingresso nesses cursos teria impacto direto no movimento de evasão e desistência dos cursistas.

Inicialmente, o ingresso nos cursos era realizado por meio de uma listagem organizada pelas secretarias municipais e/ou estaduais de educação. Desde 2009, o ingresso passou a acontecer por meio de cadastro na Plataforma Freire, criada pelo Governo Federal para gerir a demanda de formação inicial e continuada de profissionais da educação.

Na Plataforma Freire, o professor realiza sua inscrição que, posteriormente, é validada pelos responsáveis nas secretarias municipais e/

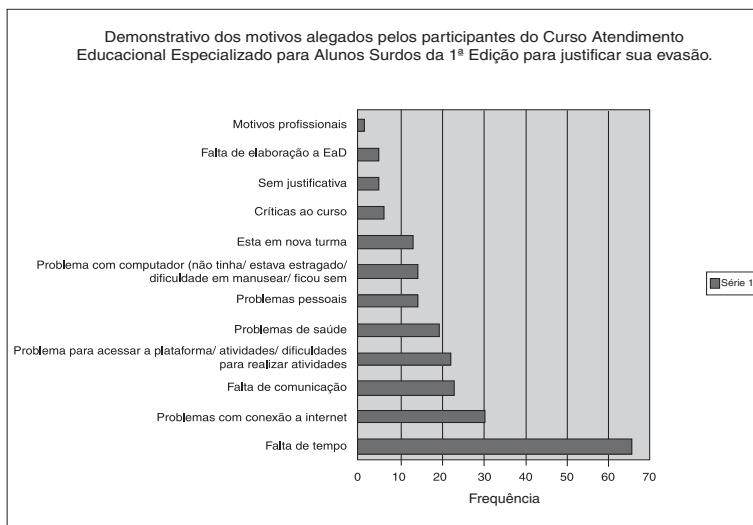
ou estaduais de educação. Só depois desse processo é que as universidades organizam suas demandas coletando-as na referida plataforma.

Uma análise preliminar demonstra pouca modificação nos resultados. Houve, em um primeiro momento, entusiasmo por parte dos professores, pois se inscreveram em muitos cursos, entretanto deveriam optar por apenas um. Mesmo estando inscritos nos cursos, não os acessavam. Não foi possível, nessa fase do estudo, identificar as motivações e o perfil dos participantes dos cursos, bem como os motivos que os levaram a evadir, pois as instituições não apresentam esses dados nos relatórios produzidos. Foram coletados apenas os relatórios de uma única oferta de um dos cursos oferecidos. Os dados desses relatórios serão apresentados e discutidos a seguir. Ressalta-se que serão solicitadas tais informações aos coordenadores dos cursos durante a entrevista a ser realizada na fase seguinte do estudo.

Foi possível identificar apenas na primeira oferta do Curso de Extensão/Aperfeiçoamento em *Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos*⁶ o motivo das desistências. Foi enviada correspondência via e-mail para todos os professores inscritos no curso e que evadiram ou mesmo que nunca o haviam acessado. Do total de 552 e-mails enviados, apenas 183 retornaram. Para a falta de resposta dos e-mails, foram levantados os seguintes motivos: falta de tempo; problemas com relação à internet; falta de comunicação; problema para acessar a plataforma/atividades/ dificuldades para realizar atividades; problemas de saúde, pessoais, com computador (não tinha/ estava estragado/ dificuldade em manusear/ ficou sem); sem justificativa; falta de adaptação à EAD e motivos profissionais. Além disso, houve muitas críticas com relação ao curso. Observe o gráfico abaixo:

⁶ A segunda oferta do referido curso foi encerrada no dia 31 de maio de 2011. Portanto, o relatório encontra-se em fase de elaboração.

Gráfico 1: Demonstrativo dos motivos indicados pelos participantes da primeira edição do Curso de extensão/Aperfeiçoamento em *Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos*, oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia, para justificar a evasão.



Fonte: E-mails enviados pela coordenação do curso aos cursistas.

Dentre os motivos apresentados, a falta de tempo é o de maior incidência, o que chama a atenção, por duas situações básicas. Primeiro, pela forma como esses cursos de formação continuada de profissionais têm ocorrido. Eles são apresentados e indicados pelos sistemas de ensino, aos quais os profissionais estão vinculados, como necessários, mas os professores devem fazê-los como atividade de formação extraturno, isto é, fora de seu horário de trabalho. Isso faz com que os professores assumam uma nova jornada de atividades. A princípio é aceito, em decorrência da necessidade de formação, do compromisso dos professores e, também, pelo fato do curso ser oferecido a distância, são tomados, em um primeiro momento, como fáceis, não requerendo, dos envolvidos, tempo disponível para sua realização. Essa pode ser considerada a primeira dificuldade e equívoco. O enfoque dado à expressão “a distância” encontra-se alocado apenas no tocante ao espaço físico e à flexibilidade com relação ao horário para estudo e dedicação ao curso, não se vinculando à facilidade e superficialidade do estudo. Os cursos demandam disponibilidade de tempo para estudo e realização das atividades, além de, nos casos dos profissionais que não possuem conhecimentos e/ou prática em manusear

equipamentos de informática, precisarem aprender e se adaptar a essa nova forma de estudo.

É preciso desmistificar a questão da educação a distância nos cotidianos educacionais, que tem sido vista, com frequência, como promotora de atividades superficiais e pouco significativas. Cursos a distância são tomados como cursos fracos destinados à população que não tem condições de ter acesso presencial aos mesmos.

No entanto, dependendo de sua organização, esses cursos podem ser altamente exigentes e envolventes, aproximando pessoas de diferentes regiões do país e, inclusive, do mundo. As Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) atuais possibilitam a agilidade, a flexibilidade, a vivacidade e a instantaneidade das atividades, aproximando as pessoas e potencializando diferentes formas de tarefas. Neste sentido, as TICs são fortes aliadas, inclusive na promoção da garantia das condições de acessibilidade comunicativa necessárias a grupos de pessoas com deficiências sensoriais e físicas. Portanto, atualmente, não se trata mais de não ter condições de acesso a cursos presenciais, torna-se uma questão de opção do profissional.

A carga horária de trabalho dos docentes, ao contrário do afirmado por alguns representantes do governo, continua extensa. Conforme o levantamento realizado com base nos dados cadastrais dos profissionais que se inscreveram nesse curso, mais da metade (51%) dos professores, em todas as cidades participantes, assume jornadas de trabalho acima de 40 horas semanais (dois turnos), e o mais dramático, é que desses 16,6% trabalham os três turnos. Ou seja, confirma-se o fato de que a falta de tempo dos professores para realizar as atividades os fazem desistir, considerando que este curso propriamente requer do profissional o mínimo de sete horas semanais de dedicação, para conseguir realizar a tempo e com aproveitamento todas as atividades previstas.

Outro fator destacado pelos cursistas são os problemas com relação à internet. De fato, os cursos necessitam que a internet tenha um mínimo de velocidade para que seu desempenho seja atendido. Ainda é comum em muitas localidades o uso de internet discada, ou via rádio com baixa velocidade. Isso dificulta e, em alguns casos, impede a realização do curso. O curso de extensão/aperfeiçoamento em *Atendimento Educacional Especializado (AEE)*, por exemplo, possui vídeos em todas as páginas, com o conteúdo em Língua Brasileira de Sinais – Libras, o que pesa a página, dificultando a realização com internet discada.

Outra questão aliada a esta é o fato de muitos profissionais deixarem para realizar o curso no final de semana e/ou nos feriados, o

que os sobrecarregam com a quantidade de atividades, além do que, em muitos casos, não encontram apoio técnico para os auxiliarem a resolver suas dificuldades no uso dos recursos disponíveis e solicitados. Essa realidade se amplia, quando aliada ao motivo da falta de comunicação, apontado como o terceiro maior causador do abandono do curso. Os professores não têm o hábito de checar os e-mails, e quando esses caem na caixa de *spam*, não os localizam. Assim, perdem muito tempo buscando informações e desistem do curso. Esse fato também é resultante da falta de muitos tutores atenderem às orientações e recomendações das coordenações dos cursos para realizarem retornos diários às solicitações recebidas. Há que se investir na formação desses profissionais que atuam como suportes diários e que acompanham o cotidiano dos cursistas. Essa é uma atividade nova, requer formação e envolvimento dos profissionais, fato este que será vencido com a qualificação desses profissionais aliada com a exigência do mercado.

O quarto elemento destacado: problema para acessar a plataforma/ atividades/ dificuldades para realizar atividades, e o relativo ao uso do computador (não tinha/ estava estragado/ dificuldade em manusear/ ficou sem), podem ser analisados conjuntamente. Esses problemas ocorrem devido ao pouco contato que os professores possuem com relação às TICs. Os cursos acabam contribuindo para que ocorra a inclusão digital dos profissionais, uma vez que todos possuem como conteúdo obrigatório uma disciplina dedicada à educação a distância e ao uso das TICs. Este problema poderia ser solucionado se as instituições assumissem a formação de seus docentes como uma de suas obrigações, presente inclusive na legislação brasileira:

No campo legal a preocupação com a formação continuada de docentes encontra respaldo na Constituição Federal de 1988, que institui a inserção nos estatutos e planos de carreira do magistério público, do aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive em serviço, a ser realizado na carga horária do professor. Esses horários estão compreendidos no interior dos destinados a estudos, planejamento e avaliação, com o objetivo de propiciar uma formação fundamentada na práxis, ou seja, preocupada com a unicidade entre a teoria e a prática. Segundo a LDB 9394/96 essa formação pode acontecer considerando a capacitação em serviço. No Art. 13, inciso V determina que os docentes deverão “ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar, integralmente, dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional”. Ainda, no Título VI, relativo aos profissionais da educação, Art. 63, determina “a

criação de programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, posteriormente no art. 67 quando trata dos sistemas de ensino coloca a valorização dos profissionais através da criação de estatutos e planos de carreira do magistério público, em seguida apresenta a responsabilidade de estes cuidarem do “aperfeiçoamento profissional continuado” do seu corpo docente (Silva, 2010, p. 10).

Logo, se compreende que cada sistema de ensino é responsável por garantir aos seus profissionais a oportunidade de se aperfeiçoarem profissionalmente em seu horário de trabalho, pois essa atividade é parte de suas atribuições profissionais. Esta compreensão vem sendo desconsiderada há algum tempo, naturalizando-se as práticas contrárias à legislação, a saber, aquelas em que o profissional é o único responsável pela sua atualização e qualificação para o trabalho. É preciso, reconhecer e restabelecer as duas funções e dimensões básicas da formação continuada assumidas, concomitantemente, quais sejam: a de direito e a de dever.

Por conseguinte, cabe aos docentes **o direito** de participarem de programas e projetos de formação continuada e, concomitantemente, possuem *o dever* de os realizarem, como forma de garantir aos seus alunos a possibilidade de usufruir de um processo de escolarização de melhor qualidade. O movimento contínuo de formação os mantém atualizados quanto aos avanços científicos, tecnológicos e pedagógicos que lhes subsidiarão a atuação no cotidiano escolar (Alvarado Prada, 2008).

Por sua vez, esse movimento não pode continuar sendo assumido apenas pelo professor. As instituições precisam criar condições de os mesmos utilizarem os recursos tecnológicos presentes em seu local de trabalho, bem como disponibilizar o horário para a realização dessas tarefas. Uma forma valiosa para tal atividade seria a formação de grupos de estudos e trabalhos no interior da instituição, para que os professores pudessem se reunir e realizar os cursos conjuntamente. Essa prática aproximaria as discussões teóricas do curso com a realidade da escola, contribuindo com o processo de formação necessário de vinculação da formação com as necessidades reais da escola, ou seja, o interno sendo pensado com auxílio do externo.

Essa experiência minimizaria os problemas relacionados aos demais motivos apresentados pelos cursistas. Muitos dos problemas aqui colocados não são passíveis de serem resolvidos pelas instituições promotoras dos cursos. O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial – SEESP, solicitou formalmente às secretarias estaduais e municipais de ensino que fossem oferecidas aos profissionais

inscritos condições para a realização dos cursos. No entanto, segundo dados colhidos pelas coordenações dos cursos em outras situações, isso não tem acontecido. Embora tenha sido possível elencar os motivos que levam à evasão de apenas um curso, esses podem ser semelhantes aos apresentados nos demais cursos. Essa é uma tarefa a ser vencida na próxima etapa do estudo: aglutinar e analisar os motivos que levam os cursistas a abandonarem os cursos.

Outro fator, que pode ser um indicativo facilitador à evasão, é o fato de os referidos cursos serem gratuitos e considerados de fácil acesso pelos professores, assim muitos os abandonam ao se depararem com a primeira dificuldade. Há ainda aqueles que após abandonarem por algum tempo, regressam e solicitam para serem encaixados nas próximas ofertas, ou simplesmente não acessam mais o curso e não respondem aos chamados da equipe promotora do mesmo.

Nos cursos ofertados pela UFU, os inscritos são informados que os cursos são gratuitos para os profissionais, mas que possuem custos para o Ministério da Educação, portanto, não é possível que a evasão aconteça sem justificativa. Mesmo assim, os profissionais desconsideram tal informação e continuam evadindo, resistindo assinar e enviar à instituição documento que informe legalmente sua desistência. Portanto, o estudo sobre os impactos que grande número de evasão de esses cursos precisa ser aprofundado, pois envolvem grande perda de verbas públicas.

Há muitos desafios a serem vencidos, caso permaneça a opção do Ministério da Educação para a formação continuada dos professores da rede pública.

Considerações finais

Esse capítulo, portanto, é um recorte das atividades realizadas na pesquisa *A Política Nacional de Formação Continuada de Professores e a Educação Especial*, financiada pelas agências de fomento a pesquisa CNPq e FAPEMIG. Destaca-se que a organização desse capítulo, alertou para os dados ausentes ou pouco claros que precisam ser retomados no momento da entrevista com os coordenadores dos cursos e responsáveis na SEESP pelo processo de avaliação dos projetos inscritos em resposta ao Edital nº 01/2009 dessa secretaria.

Foi possível identificar alguns dos motivos que levaram os cursistas à evasão, como a falta de tempo, problemas com relação à internet, falta de comunicação, problema para acessar a plataforma/atividades e dificuldades para realizá-las. Além desses problemas, alguns cursistas

alegaram problemas de saúde, pessoais, ou com relação ao uso do computador, seja por não ter disponibilidade de tempo ou por defeitos técnicos, etc. Outros alegaram ter ingressado na próxima turma do curso, alguns fizeram críticas ao curso e ainda houve aqueles que afirmaram não ter se adaptado à EAD. É preciso verificar se os motivos que levaram os inscritos, em outros cursos, a evadirem são os mesmos e/ou se ocorrem com a mesma frequência.

Os resultados chamam atenção para a necessidade de reduzir os índices de evasão, paralelamente com a construção de um movimento coletivo para a promoção de espaços formativos no interior das instituições, favorecendo a troca de experiências, o apoio pedagógico e técnico para realização e aproveitamento do curso escolhido pelos professores. Outro fator importante para se debruçar sobre a análise é a naturalização das experiências de formação continuada como mecanismo de expropriação e exploração extra da força de trabalho dos docentes que historicamente têm sofrido com baixos salários, desvalorização profissional e nos últimos anos têm sido vítimas de doenças ocupacionais como Síndrome de *Burnout*, depressão, estresse, etc.

O acesso à cultura, às condições de lazer e de descanso dos profissionais têm sido cada vez mais limitados. As horas destinadas a tais atividades são preenchidas com atividades relacionadas ao trabalho e à busca de condições mínimas de subsistência na sociedade. Dessa forma, colocar a formação continuada como responsabilidade exclusiva do professor, é ampliar diariamente as possibilidades de esse profissional entrar em fadiga mental e física e desistir dessa formação, até como forma de reservar energia para o trabalho.

Nesse contexto, há que se evidenciar a ampliação dos custos de sua sobrevivência de modo que, para garantir a sua participação nos referidos processos de formação continuada, necessite colocar em sua lista de compromissos financeiros os gastos com o pagamento mensal da internet e a aquisição de um computador com capacidade para acessá-la, bem como, para realizar as atividades previstas nos cursos.

Demarca-se, portanto, que os profissionais da educação estão sendo sufocados pela transferência da responsabilidade por sua formação e qualificação para o trabalho, o que, sem dúvida, representa um fato a ser questionado e discutido juntamente com os envolvidos. Não se trata apenas de culpabilizar os professores pelo grande índice de evasão, mas há que se ponderar sobre as condições reais para a realização dos cursos de forma a garantir o direito e o dever dos mesmos de envolverem-se em processos de formação continuada.

Nesse sentido, não se trata, também, de ficar na inércia aguardando que outros desbravem os caminhos para que no futuro as pessoas envolvidas com a educação caminhem com mais segurança. Essa é uma tarefa de todos os formadores e professores da educação básica. É necessário que se construa, por meio de um processo avaliativo sério, experiências positivas de formação continuada. Nesses cursos de formação, formadores e formandos encontram-se imersos em um processo contínuo de aprendizagem, pois sempre se pode aprender sobre algo com alguém.

Referências

ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. Dever e Direito à formação continuada de professores (1997). Disponível em: www.uniube.br/propep/mestrado/revista/.../ponto_de_vista.pdf.> Acesso em: 22 out. 2009.

ANDRADE, S. G. Pensamento sistêmico e docência no contexto da educação inclusiva. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2004, Curitiba. In: BAPTISTA, C. R. *Mediação pedagógica em perspectiva: fragmentos de um conceito nas abordagens institucional, sócio-histórica e sistêmica*. Curitiba: Editora da PUC, 2004.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

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

_____. Secretaria de Educação Especial. *Decreto nº 6.571*, de 17 de setembro de 2008.

Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especial. Brasília, Ministério da Educação, 18 set. 2008.

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

SILVA, L. C. da; DECHICHI, C.; MOURÃO, M. P. *Políticas e práticas de formação continuada de professores par educação especial - alguns olhares sobre o curso de extensão "Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares"*. Uberlândia: EDUFU, 2010.

CAPÍTULO VI

Olhares sobre a educação brasileira a distância

Wender Faleiro da Silva¹

No silêncio do pensamento, já percorremos hoje as avenidas informacionais do ciberespaço, habitamos as imponderáveis casas digitais, difundidas por toda a parte, que já constituem as subjetividades dos indivíduos e dos grupos. O ciberespaço: nômade urbanístico, pontes e calçadas líquidas do Espaço do saber (Lévy, 2010. p. 104-105).

No século XIX ao XX, a educação a distância² era empregada, principalmente, na educação não formal. Para realizar esse tipo de educação, utilizava-se o correio para transmitir informações e instruções aos alunos e receber destes as respostas das lições propostas. Como principal forma de acesso à educação, as pessoas residentes em áreas isoladas e distantes, ou os trabalhadores que não tiveram oportunidade de cursar o ensino regular, rotularam essa modalidade de ensino, por muito tempo, como de segunda classe e sem qualidade.

Porém, nas últimas décadas, essa concepção se transformou e ganhou uma nova visão e impulso na sociedade brasileira, principalmente, com o desenvolvimento tecnológico nas áreas de informação e comunicação que favoreceram uma nova roupagem aos cursos, por meio da utilização de ferramentas pedagógicas diferenciadas

¹ Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor na Universidade Presidente Antônio Carlos – *Campus Araguari*. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Práticas em Educação Especial (GEPEPES).

² A EAD não é um fenômeno novo; na realidade, tem sido um modo de ensinar e aprender de milhões de pessoas nos últimos 150 anos. Nem sempre se aprendeu a distância com o apoio dos atuais meios eletrônicos, marcando-se essa modalidade de ensinar a aprender pela passagem, no último, do que é denominado por autores como Moore e Kearsley (1996) e García Arétio (2001) como três grandes gerações de inovações tecnológicas que Garrison (1996), especialista canadense em EAD, identifica como sendo a *correspondência*, a *telecomunicação* e a *telemática*. BEILER, Adriana; LAGE, Louise Costa; MEDEIROS, Marilú Fontoura. Educação a Distância: novos desafios na virtualidade dos horizontes educacionais. In: MEDEIROS, Marilú Fontoura de; FARIA, Elaine Turk (Orgs.). *Educação a Distância*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

e interativas, maior disponibilidade e acessibilidade aos “ciberespaços” e investimentos e valorização dessa modalidade de ensino por parte dos órgãos governamentais.

Com a *internet* é possível criar ambientes digitais de aprendizagem, uma das mais efetivas formas de interação, comunicação, colaboração na construção de atividades coletivas, principalmente para pessoas com deficiências, ao mesmo tempo em que auxilia a superação de outras barreiras que afastam o aluno do acesso à educação, favorecendo o seu desenvolvimento e a sua inclusão digital e social.

Utilizar ambientes digitais de formação a distância, em um país com dimensões continentais como o Brasil e com a complexidade que lhe é inerente, torna-se uma necessidade premente, porém adequar os meios de ensino tradicionais aos utilizados na educação a distância é uma tarefa árdua e tem sido tema de estudo para muitos educadores e tecnólogos.

A tecnologia se expande rapidamente, mostrando que ferramentas e recursos não irão faltar para o desenvolvimento de cursos a distância. Contudo, o uso demasiado e desorganizado dessa ferramenta pode não ter um resultado satisfatório; é necessário associar a tecnologia às metodologias pedagógicas adaptando-as à realidade virtual. É necessário, ainda, concordar com Paulo Freire (1996) quando afirma que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Logo, refletir sobre a construção do material didático, o uso de ferramentas e formas de linguagens adequadas torna-se imprescindível para um processo educativo articulado e comprometido com a qualidade e apoiado no desenvolvimento intelectual dos alunos.

Esse é um dos objetivos do presente texto, que será subsidiado pelo curso de extensão oferecido desde 2007, pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), por intermédio do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE), mantido pela Rede de Formação Continuada de Professores em Educação Especial (criada e mantida pelo MEC/SEESP), na modalidade à distância, com a formação de mais de dois mil profissionais da educação de diferentes lugares do país, em três ofertas do curso de extensão. As duas primeiras ofertas foram denominadas: *Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares*, realizadas, respectivamente, em 2007/2008 e 2009; e a terceira oferta ocorreu no segundo semestre de 2010, com mais de 1.100 participantes, denominada de *Atendimento educacional especializado para alunos surdos*.

Neste sentido, pergunta-se: será que os cursos de extensão *Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares/Atendimento*

educacional especializado para alunos surdos” propiciaram aos seus alunos - professores em formação continuada, um ambiente adequado, que promovesse um ensino eficiente em suas várias dimensões, e que causasse mudanças na forma de ver e agir de seus educandos surdos, ou estão apenas funcionando como meros informantes? A metodologia de ensino utilizada no referido curso atendeu as demandas dos professores no tocante ao ensino dos conteúdos curriculares aos aprendizes surdos? Quem são e qual a avaliação que os professores que participam desse projeto fizeram do curso? Esses professores já participaram de cursos de Educação a Distância? Eles aprovaram essa modalidade de ensino?

A fim de melhor discorrer sobre tema e situar o leitor, far-se-á um breve histórico da EAD no Brasil e, especificamente, na UFU, para depois apresentar o curso e os resultados do curso oferecido pelo Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – CEPAE/UFU.

1. Histórico da EAD no Brasil

Ao rever a evolução histórica da educação a distância brasileira, percebe-se que tanto no Brasil como no mundo, ela é marcada pelo surgimento e disseminação dos meios de comunicação. Ela perpassa pelo ensino por correspondência, pela transmissão radiofônica, televisiva, até chegar aos atuais processos que utilizam as tecnologias de informação e multimídias, criando os espaços de aprendizagem virtual, que possibilitam tanto a comunicação síncrona como assíncrona.

Apesar, de muitos autores considerarem o marco inicial da educação a distância no Brasil a criação, por Roquette-Pinto, entre 1922 e 1925, da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, Maia; Mattar (2007) defendem que a mesma iniciou-se um pouco antes, com o movimento internacional de oferta de cursos por correspondência, cuja referência oficial foi a instalação das Escolas Internacionais, em 1904, com a consolidação da República. Eram instituições privadas, norte-americanas, que ofereciam cursos pagos, inicialmente em espanhol, por correspondência por meio dos jornais. Segundo Alves (2009), os cursos oferecidos eram voltados para o setor terciário da economia, comércio e serviços, e os materiais didáticos eram enviados pelos correios, que utilizavam principalmente as ferrovias como meio de transporte para entregar esses materiais.

Várias iniciativas sucederam-se com a utilização sistemática da radiodifusão com função educacional, a qual visava ampliar o acesso da população brasileira à educação. Em 1923, Henrique Morize e Roquette-

Pinto criaram a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que oferecia cursos de português, francês, silvicultura, literatura francesa, esperanto, radiotelegrafia e telefonia. Em 1927, foi criada, também no Rio de Janeiro, a Comissão de Cinema Educação; em 1932, educadores lançaram o Manifesto da Escola Nova, propondo o uso de recursos de rádio, cinema e impressos na educação brasileira. Em 1934, Edgard Roquette-Pinto instalou a Rádio-Escola Municipal no Rio (Maia; Matar, 2007).

Os primeiros institutos brasileiros a oferecerem sistematicamente cursos profissionalizantes a distância por correspondência foram o Instituto Rádio Técnico Monitor, em 1939, e o Instituto Universal Brasileiro, em 1941. Nas décadas de 1940 e 1950, mais instituições passaram a fazer uso do ensino a distância via correspondência, impulsionadas pelo sucesso do Instituto Universal Brasileiro.

Em 1947, SENAC, SESC e emissoras associadas fundam a Universidade do Ar, com o objetivo de oferecer cursos comerciais radiofônicos. Os alunos estudavam nas apostilas e corrigiam exercícios com o auxílio dos monitores. A experiência durou até 1961 (Maia; Matar, 2007).

Em 1959, a Diocese de Natal (RN) criou algumas escolas radiofônicas, dando origem ao Movimento de Educação de Base (MEB), que foi um marco para a EAD não formal no Brasil. O MEB utilizou inicialmente a radiodifusão para a democratização do acesso à educação, promovendo o letramento de jovens e adultos.

O Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (Projeto Saci) foi concebido e operacionalizado, em 1967, por iniciativa do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE). Tinha como objetivo estabelecer um sistema nacional de teleeducação com o uso do satélite. A ideia do Projeto Saci era inovadora e pioneira, vislumbrando as possibilidades dos meios de comunicação de massa em favor da prestação de serviços educacionais. Mas, infelizmente, objetivo maior do Projeto Saci foi abandonado, em sua primeira versão, em 1968. Esse projeto foi muito bem elaborado e pioneiro, mas encontrou dificuldades para atingir todas as escolas do país, principalmente, para instalação de equipamentos e pessoal (monitores presenciais).

Em 1970, teve início o Projeto Minerva, convênio entre o Ministério da Educação, a Fundação Padre Landell de Moura e a Fundação Padre Anchieta, cuja meta era utilização do rádio para a educação e a inclusão social de adultos. Nessa mesma década, a Fundação Roberto Marinho lançou o programa de educação supletiva a distância para o 1º e 2º graus, atual Telecurso 2000, utilizando livros, vídeos e transmissões por TV, além de disponibilizar salas pelo país para que os alunos acompanhassem as aulas.

Em 1991, teve início o programa *Jornal da Educação*, concebido e produzido pela Fundação Roquette-Pinto. Em 1995, com o nome de *Salto para o Futuro*, foi incorporado a TV Escola (Canal educativo da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação), tornando-se um marco na EAD nacional.

Esse retrospecto mostra o início e o papel importante que as instituições citadas tiveram no desenvolvimento da EAD no Brasil. Alves (2009) resume e divide a EAD em três momentos: A *fase inicial* marcada pelas Escolas Internacionais (1904) e a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (1923), o Instituto Monitor e o Instituto Universal Brasileiro (1941), que capacitaram brasileiros para o mercado de trabalho, no segmento da educação profissional básica.

A *fase intermediária* é marcada pela Universidade de Brasília (UnB), no campo da educação superior, no ano de 1973. Mesmo sufocada pela ditadura militar, essa instituição foi responsável pela projeção da EAD como metodologia de ensino na educação superior, sendo a base para programas de projeção nacional. A UnB, nessa época, ofereceu mais de 20 cursos, seis dos quais traduzidos da Open University. Esses cursos foram utilizados por pessoas de todos os estados. Muitos deles tiveram, além dos alunos regularmente inscritos, um número muito grande de participantes, uma vez que alguns fascículos foram veiculados por jornais de várias capitais e pela revista editada pela UnB (Saraiva, 1996).

Na terceira fase, a mais moderna, a EAD brasileira é influenciada por várias instituições, mas com destaque para a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT), criada em 1971, o Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação (IPAE), criada em 1973, e a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), criada em 1995. Segundo Alves (2009), além dessas instituições, devem ser destacadas as tentativas de criação de um sistema de Universidades Abertas no Brasil, desde 1972, com a tentativa de criar uma regulamentação que permitisse frequência livre em cursos universitários. A primeira iniciativa surge efetivamente em 1974, pelo projeto de Lei nº 1.878, que pretendia criar uma instituição de nível superior cujo ensino seria ministrado a distância, por meio de processos de comunicações diferenciados (correspondência, rádio, televisão). Apesar de discutido no legislativo e no Conselho Federal de Educação (CFE), o projeto foi arquivado pelo Congresso Nacional. Várias outras tentativas frustradas foram feitas, principalmente sob o argumento do CFE de que “[...] a criação de um sistema tão complexo e original de ensino superior exige planejamento lúdico e rigoroso

de pessoas que tenham plena consciência da filosofia que inspira a Universidade Aberta” (Alves, 2009, p. 12).

A EAD somente obteve êxito em 2005, com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), oficializada pelo Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, que, conforme Alves (2009) e Maia e Mattar (2007), foi um marco na história da EAD brasileira, uma vez que ela possibilita maior acesso à educação superior. Porém, segundo Alves (2009), a UAB não é uma universidade, mas sim, um consórcio de instituições públicas de ensino superior. Ela não é aberta, pois, de acordo com Maia; Mattar (2007), não possui os princípios norteadores desse sistema, que são: qualquer pessoa pode se matricular, independentemente da educação prévia; os alunos podem começar os cursos a qualquer momento; o estudo é feito em casa ou em qualquer lugar que o aluno escolha; os materiais dos cursos são desenvolvidos por uma equipe; é oferecida tutoria; a empresa da universidade aberta é nacional em escopo; a universidade matricula um grande número de alunos e utiliza economia de escala.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi instituído para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país. Possui como prioridade a formação de professores para a Educação Básica (Decreto nº 5.800, 2006). Para atingir este objetivo central, a UAB realiza ampla articulação entre instituições públicas de ensino superior, estados e municípios brasileiros, para promover, por meio da metodologia da educação a distância, acesso ao ensino superior para camadas da população que estão excluídas do processo educacional.

2. Olhares sobre a EAD na UFU

Ao longo dos últimos 15 anos, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) vem acumulando experiências com o desenvolvimento de pesquisas tecnológicas e pedagógicas relacionadas ao uso de tecnologias da informação e comunicação. A Instituição conta com um considerável potencial de pesquisas na área, evidenciado pelos trabalhos de pesquisadores nos temas da Inteligência Artificial (Artificial Intelligence), Realidade Virtual (Virtual Reality), Objetos de Aprendizagem (Object Learning) e Plataformas de Aprendizagem (Learning Manager System), entre outros, cujos resultados nos colocam em condições satisfatórias para descobrir e desenvolver diferentes alternativas de aplicação das tecnologias de informação e comunicação ao ensino (CEaD/UFU, 2011).

Mediante esses atributos, a UFU empreendeu ações para a elaboração de sua política institucional de EAD oficializada por meio de resolução do Conselho Universitário em 2004 (Resolução nº 01/2004 do Conselho Universitário – CONSUN), colocando a UFU oficialmente no âmbito dessa modalidade formativa. Convém ressaltar que a UFU discutia e ansiava essa questão desde 1997. Essa formalização confirmou-se por meio da Resolução 06/2007, do Conselho Universitário de 30 de julho de 2007, que criou o Núcleo de Educação a Distância da UFU (atual, Centro de Educação a Distância - CEaD), responsável pelo apoio e intermédio da criação e operacionalização de cursos na modalidade a distância na Universidade e também pelo documento do MEC, publicado no Diário Oficial da União - Portaria nº 1.262, de 16 de outubro de 2008 - que trata do credenciamento da UFU, para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância.

A UFU finda 2012, com 16 pólos presenciais, sendo 11 deles no estado de Minas Gerais e cinco no estado de São Paulo. Oferece seis cursos de Graduação a distância, Administração, Administração Pública, Pedagogia, Letras-Ingês, Letras-Espanhol e Matemática. E, quatro de Especialização, três de Extensão e três de Aperfeiçoamento.

Em 2006, a UFU realizou o vestibular do curso de graduação em Administração na modalidade à distância (Projeto Piloto da UAB), sob coordenação da Faculdade de Gestão e Negócios (FAGEN). Em outubro de 2009, iniciou a graduação em Pedagogia à distância, no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), sob a responsabilidade da Faculdade de Educação (FACED). No primeiro semestre de 2011, a UFU ofereceu dois novos cursos de graduação: Administração Pública, vinculado ao Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP), oferecido pela Faculdade de Gestão e Negócios (FAGEN), no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB/CAPES/MEC, e graduação em Letras, nos termos do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que implementou Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, aprovado pelo Conselho de Graduação em 19 de novembro de 2010, sob a coordenação do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL).

Em setembro de 2009, a UFU deu início às atividades do Curso de Aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos a Distância, projeto desenvolvido com apoio UFU/SECAD/UAB, com 240 vagas. Em 2010, ofereceu 450 vagas para o curso de Pós-graduação *lato sensu* em Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão Pública em Saúde.

Em 2007 oferece o curso de extensão *Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares*. Em 2010, a UFU passou a ofertar

Atendimento educacional especializado para alunos surdos, sob a coordenação do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE). O CEPAE, em parceria com o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), já formou mais de dois mil profissionais da educação de diferentes lugares do país. É esse curso de extensão, foco de nossa análise, que será apresentado a seguir.

3. Compreendendo o universo do estudo

O curso de extensão *Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares*, de carga horária de 120 horas, ofereceu, em 2007/2008 e em 2009, quarenta turmas com 25 vagas cada, para professores da rede de ensino pública de 40 municípios das diversas regiões do Brasil, totalizando 1000 vagas. Em 2010, iniciou outro curso denominado *Atendimento educacional especializado para alunos surdos*” ofereceu o dobro de vagas dos anteriores, ou seja, foram oferecidas 50 turmas com 25 vagas cada, com 1.151 participantes matriculados.

Com mais de dois mil professores inscritos, esse curso de extensão promove uma reflexão sobre a problemática que tem se instalado no processo de educação dos surdos, apresentando discussões teóricas que fornecem aos participantes conhecimentos necessários para a realização de uma prática pedagógica que melhor atenda as necessidades deste grupo de aprendizes. O curso também prevê o ensino de um vocabulário básico da Língua Brasileira de Sinais via *web* e DVD, e é voltado para a formação de docentes para atuar no ensino e aprendizagem de pessoas surdas. Além disso, o curso explora os conceitos, as políticas públicas da inclusão educacional e as garantias legais que envolvem a surdez. Nesse caso, ele apresenta a surdez em seus múltiplos aspectos educacionais, culturais e sociais, exercitando uma alternativa de construção de conhecimentos por meio da educação a distância.

O curso é totalmente ministrado via *web*. Para cada turma existe um tutor a distância que é responsável pelo trabalho de orientação e acompanhamento das atividades presentes na plataforma. O curso conta com nove ferramentas, destas, três são interativas: a *Mensagem* que possibilita que os cursistas troquem *e-mails* entre si; o *Fórum*, que é o espaço reservado ao debate no grupo sobre questões teóricas e práticas apresentadas no curso; e a *Wiki* que tem como objetivo promover no grupo a possibilidade de construção coletiva de um texto sobre cada unidade temática em estudo. Destas, apenas o *Fórum* tem um caráter mais regular;

durante o curso os participantes são encaminhados para o mesmo com a intenção de discutir alguma questão considerada importante e provocativa.

Neste estudo, a opção por focar o curso de extensão se fundamenta na relevância e abrangência do mesmo, já que se trata de um curso de formação de professores a distância, desenvolvido e promovido pela UFU, por meio do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – CEPAE, em parceria com a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação–SEESP/MEC. Todo o processo de produção do curso já representa um fecundo espaço de pesquisa, pois há enorme carência desse tipo de material no país, além de atender uma necessidade social e legal, já que contribui para o processo de formação docente. De fato, segundo o Art. 14^º, do Decreto nº 5.626, as instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação.

Nesse caso, essa garantia se estende desde a educação infantil até a superior. Mais adiante, em seu *caput* VIII (§1º do Decreto nº 5.626), percebemos que todas as instituições federais de ensino devem disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva. Logo, é possível observar a presença abundante de materiais ilustrativos, dinâmicos e ricos de detalhes em um curso que é construído (e reconstruído) com o uso da Tecnologia de Informação e Comunicação. Esses materiais são importantes para o ensino dos surdos e da Língua de Sinais que é visual (espaço-gesto-visual). Também, ter-se-á o olhar voltado para a formação inicial e continuada de docentes para o trabalho com pessoas surdas.

Para a coleta de dados qualitativos e quantitativos, foram analisados três conjuntos de questionários, sendo um para cada oferta dos cursos, a saber: 1) de 2007 (outubro de 2007 a março de 2008); 2) de 2009 (março de 2009 a setembro de 2009), e 3) de 2010 (junho de 2010 a novembro de 2010). Esses questionários foram respondidos pelos participantes no início do curso. Para avaliar os conteúdos e as ferramentas utilizadas como recurso metodológico no curso foi aplicado um segundo questionário. Em busca de uma representatividade de alunos por municípios, buscou-se, ainda, para a coleta qualitativa, todos os elementos disponíveis no curso, inclusive, os dados referentes às interações síncronas e assíncronas, os textos trabalhados e as agendas de atividades. As atitudes e valores são

investigados por meio de escalas, variados instrumentos de avaliação da auto aprendizagem e dos seus estilos.

4. Resultados e discussão

Para a coleta de dados quantitativos com o objetivo de conhecer o perfil dos envolvidos nos cursos, foram analisados 1.712 (78%) questionários respondidos no início do curso. Convém esclarecer que os questionários não foram analisados em sua totalidade (2.193) devido à perda do material e/ou a não devolução dos mesmos pelos alunos.

A média, nas três ofertas dos cursos, indicou que 99% dos participantes são professores da educação básica, e 70,2% concluíram o último nível acadêmico em um período inferior a cinco anos, indicando que a maioria deles está buscando se atualizar e investir na formação continuada.

O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – ForGrad (2002) salienta que a educação a distância pode contribuir para a busca de novos paradigmas educacionais no sentido de deslocar-se da concepção de educação como sistema fechado, voltado para a transmissão e transferência, para um sistema aberto, implicando processos transformadores que decorrem da experiência de cada um dos sujeitos da ação educativa.

Para tanto, a EAD deve ser vista com um olhar especial, sempre deve primar pela organização e pelo planejamento, desde sua concepção até a sua concretização. A educação a distância nessa abordagem relaciona-se, segundo Almeida (2000), diretamente com o desenvolvimento de uma cultura tecnológica que promova a atuação dos profissionais em ambientes virtuais. Trata-se de estruturar equipes interdisciplinares constituídas por educadores, profissionais de *design*, programação e desenvolvimento de ambientes computacionais para EAD, com competência na criação, gerenciamento e uso desses ambientes.

A EAD é dependente da mediação entre professor/tutor e aluno, é uma relação indireta, logo necessita da combinação adequada dos meios tecnológicos com empenho e dedicação das coordenações e tutorias dos cursos. Convém ressaltar que deve existir uma colaboração entre os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem e não uma dependência do aluno em relação ao tutor e ao professor. Não basta disponibilizar aos alunos um ótimo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), ferramentas e meios multimídias interessantes, disponibilizar informações, problemas e objetos de conhecimento, dentre outros recursos. Esses recursos são necessários, porém não são suficientes para

envolver os cursistas em um processo de aprendizagem colaborativa. Para Almeida (2000), é preciso criar um ambiente que favoreça a aprendizagem significativa ao aluno, desperte a disposição para aprender, disponibilize as informações pertinentes de maneira organizada e no momento apropriado, promova a interiorização de conceitos construídos.

Almeida (2000) enfatiza que participar de um ambiente virtual significa atuar nesse ambiente, expressar pensamentos, tomar decisões, dialogar, trocar informações e experiências e produzir conhecimentos. Cada pessoa busca as informações que lhe são mais pertinentes, as internaliza, apropria-se delas e as transforma em uma nova representação, ao mesmo tempo em que se transforma e volta a agir no grupo transformado e transformando o grupo. Enricone (2003, p. 26) assevera essa tendência dizendo:

A distância transacional entre professor e estudante, a função de variáveis de estrutura e de diálogo (Moore, 1993; Berge, 1995; Collins e Berge, 1996; Belloni, 1999; Jonassen, 1996; Kerr, 1986; Moran, 2001; Wilson, 2002.), [...] referem-se ao desenvolvimento e adaptação dos objetivos, das estratégias de ensino e dos processos de avaliação aos objetivos dos alunos e aprendizes. O diálogo refere-se ao fluxo de comunicação entre professor e aprendiz (es). O cuidado em criar uma estrutura de curso flexível e em encorajar um fluxo livre de comunicação mediada por qualquer meio pode diminuir a distância transacional.

Nessa modalidade de transmissão e aquisição de conhecimentos, é importante outro dispositivo, o letramento, na perspectiva de alcançar bons resultados.

A articulação dos resultados de processos de pesquisa fundamenta a idéia de letramento múltiplo ou multiletramentos a partir da necessidade de compreensão intertextual de como significados mudam e se relacionam, ao longo de mídias, gêneros e quadros de referência culturais. Ler e escrever, seja na Internet, seja em ambientes de comunicação, não são processos lineares, exigem compreensão de novas linguagens e de intertextualidades, de relações entre idéias, de conexões, de pensamento lateral, de conhecimento relacional, de comunicação intercultural, de participação responsável e ética no ciberespaço, além de habilidades técnicas. É preciso uma leitura multimodal de recursos de informação. Animação, símbolos, texto impresso, fotografias, clips de filmes ou gráficos tridimensionais ou manipuláveis, geralmente lateralmente conectados, multiembutidos

e, além disso, ligados com destaque (hot links) demandam habilidades específicas de leituras. (Coelho, 2000).

A aprendizagem mediada a distância deve respeitar a concepção de aprendizagem significativa, ou seja, a possibilidade dos alunos aprenderem por múltiplos caminhos de forma colaborativa, permitindo o desenvolvimento de competências e habilidades. É necessário compreender que a aprendizagem é um processo de construção particular do aluno, conforme afirma Struchiner (2000):

O processo de aprendizagem em EAD deve ser entendido como um processo de construção particular do aluno, com base em suas próprias vivências e experiências prévias e na interação/negociação com significados, experiências e conhecimentos de outras pessoas envolvidas em seu meio social e/ou escolar. O aluno de EAD deve ter acesso garantido a informações, materiais educativos de qualidade, a pessoas com diferentes níveis e tipos de experiência nas questões abordadas, num ambiente propício ao questionamento, autonomia, voz, e troca, bem como orientação construtiva em seu processo de aprendizagem.

É fundamental despertar no aluno o desejo de aprender, e envolvê-lo nesse aprendizado, pois ele é corresponsável pelo seu processo educativo, sujeito e construtor do seu próprio conhecimento. Além disso, o aluno deve assumir as responsabilidades necessárias para desenvolver as atividades com criatividade, responsabilidade e qualidade.

Vale ressaltar que nas últimas décadas a EAD já superou preconceitos e tabus, adquiriu novas ferramentas, investimentos e ganhou impulso na sociedade brasileira. No início da realização de cada uma das três ofertas do curso de extensão, analisadas nesse estudo, foi perguntado aos cursistas se eles participariam de um curso de graduação ou pós-graduação a distância, e 88% deles responderam que sim, que realizariam esse tipo de curso. Muitos, que antes ignoravam essa modalidade de ensino, não davam crédito ao curso ou se viam distantes da possibilidade de realizar uma capacitação a distância, agora veem esses cursos com outros olhos.

Como demonstrado anteriormente, a maioria dos alunos que participou das ofertas de 2007 e 2009 era pessoas mais maduras, as quais, em sua maioria, não sabiam nem ligar um computador, muitos menos acessar o curso. Mesmo assim muitas não desistiram. Foi um caminho árduo, mas com o empenho da coordenação e dos tutores, em

explicar passo a passo, por telefone, quantas vezes fossem necessárias, até os alunos sentirem-se seguros para realizar o curso. Essas iniciativas garantiram o sucesso no curso e também a autonomia do aluno frente ao computador. Como colocado anteriormente, a EAD necessita de muito planejamento e organização, empenho na mediação aluno-tutor-professor-coordenação, pois nessa modalidade de ensino lida-se com uma grande diversidade de alunos.

Diante dessas dificuldades, Medeiros recorre ao pensamento de Gunawardena (1998) dizendo que ele,

Propõe nesse processo interativo, além dos três propostos por Moore (1989), que incluem aluno-aluno; aluno-conteúdo e aluno-instrutor, o quarto tipo, a interação entre ‘aluno-interface com as tecnologias’, mediante negociações sociais. As negociações sociais que se estabelecem, nesse letramento não é só tecnológico traz a proposta de educação a distância [...]. Fundamentando-se, principalmente, na virtualidade. A topologia proposta prevê um processo de aprendizagem em que, o professor, apesar de distante, está na presença do aluno; os recursos pedagógicos estão disponíveis e o professor, tutores, monitores e seus alunos participam e interagem 24 horas por dia na construção do conhecimento (2003, p. 57).

Dos participantes que disseram fazer um curso a distância, a maioria até prefere esse tipo de ensino pelas facilidades de conciliar trabalho e estudos e, para muitos, é a única oportunidade para estudar. Vejam alguns depoimentos:

- “Pelo fato, de trabalhar o dia todo e não ter disponibilidade e nem dinheiro para me deslocar para outra cidade.”
- “Acredito que aulas-presenciais tornam-se difíceis para pessoas que trabalham o dia inteiro. O rendimento não se equivale quando você pode parar quando está cansado ou continuar estudando noite à dentro quando está disponível”
- “É para mim uma grande oportunidade pela dificuldade de locomoção da região em que moro. Minha residência fica situada em uma ilha e dependemos de transporte marítimo para chegar até a metrópole mais próxima que é Salvador - BA.”

– “Apesar de gostar do contato humano e da oportunidade de interação e troca imediata dos cursos presenciais, hoje opto por cursos à distância pelo ritmo de vida. A correria do dia a dia, a jornada de trabalho, filhos...”

– “Como a rotina de trabalho de um professor costuma ser intensa, acredito que a Educação a Distância é um meio eficaz e prático que torna possível o aprendizado contínuo desses profissionais.”

Quanto à qualidade do curso, todos que mencionaram esse item, disseram não temer pela qualidade, pois tal fato dependerá muito de seu próprio empenho:

– “Digo sim para EAD. Porque é um curso sério, para quem leva a sério.”

– “Quando queremos alcançar algo muito grandioso como uma graduação ou uma pós-graduação devemos olhar o aprender com olhos gulosos e sendo assim não importa os meios e sim o realizar desse sonho e sendo assim eu cursaria sem medo de errar. Já ouvi falar muito que o aluno da EAD se sentir sozinho e que a qualidade dos cursos deixa a desejar. Porém entendo que, o aluno de EAD tem que entender que pela própria característica dessa modalidade, o sucesso do curso dependerá muito mais dele, necessitando de disciplina, organização e muita atenção para não perder os prazos. podendo tornar o trabalho muito mais intenso e significativo. Além do mais existem várias ferramentas de comunicação que poderão amenizar esta solidão, como os chats, fóruns, além dos e-mails. Sendo assim podemos garantir qualidade e interação e, por isso, participaria sim de uma pós-graduação a distância.”

Quanto à experiência dos que já haviam participado de outros cursos a distância a maioria disse ter sido uma experiência positiva. Alguns disseram que desistiram, pois não conseguiram conciliar o estudo com as outras atividades. Na realidade, eles pensavam que se tratava de cursos que não demandavam empenho e dedicação, e que seria fácil, cômodo e rápido conseguir um certificado:

– Já participei e gostei da experiência pois pude estudar nos horários que eu mesma estabelecia.

- Já participei destes cursos, achei interessante, mas um pouco complicado pelo fato de os textos serem muito extensos, acho bem importante a educação a distancia, pois nos propicia uma margem de formação muito fácil, sem precisar sair dos nossos aposentos, acredito que essa modalidade de ensino serve a todos os profissionais e estudantes da educação básica.

- Não participei totalmente, a minha última pós foi parcialmente a distancia, já que tínhamos que realizar as atividades em casa, e tínhamos apenas um encontro mensal. Eu achei muito válido, porém o aluno tem que se dedicar bastante. A Educação a Distância, abre muitas oportunidades, e serve para todos que tenham real interesse em aprender.

- Já participei. No começo era contra, mas depois que comecei a participar percebi que requer muita dedicação. Nem todos podem participar porque exige conhecimentos prévios sobre vários assuntos; e muitas pessoas, devido a Lei, cursam pedagogia online, por exemplo, e mal sabem escrever!

Quando você já realizou um curso presencial ou tem alguém para dialogar sobre o que se estuda é bom. Estes cursos exigem dedicação total por parte do estudante. Não é tão fácil assim!

- Sim. Ótima experiência. Além de aproveitar o curso em si, aprendi a respeitar os horários de estudo e para cumprir o cronograma precisei de disciplina. Além de poder investir em mim num horário acessível e dentro da minha casa. Como capacitação de professores eu acho maravilhoso, porém o professor não poderia ter jornada dupla, pois não daria conta.

Os relatos apresentados reforçam as discussões iniciais, que convergem para a EAD ganhar cada vez mais espaço em nossa sociedade e que o sucesso dela depende do planejamento, organização, escolha de ferramentas, monitoramento e avaliação dessa aprendizagem, metodologia adequada, além da mediação estabelecida entre curso-aluno (estimulando sua criatividade e autonomia) e da conscientização da corresponsabilidade entre os participantes bem como de um ambiente de aprendizagem. Com relação a esse assunto, Colla (2003, p. 84-85) se expressa da seguinte forma:

Buscamos instituir, - em uma dinâmica processual, histórica e datada dentro das materialidades possíveis - a constituição de espaços de aprendizagens que contemplem as propostas de instituições nas concretidades *do uno na multiplicidade*³, assim como dessa no uno, como 'n-1', da lógica rizomática³ - que supera a lógica binária e 'já dada como pronta' essa que se associa aos pressupostos de um processo hipertextual (Deleuze e Guattari, 1995; Lévy, 2000) - bem como ao rompimento com os pressupostos sociocomunicativos tradicionais (Habermas, 1988, 1996; Medeiros, 1994; Silva, 2000) e sociotécnico-metodológicos (Silva, 2000; Medeiros et.al. 1999, 2000).

A noção de uno e multiplicidade na perspectiva que denominamos como reconstrutivista assume alguns compromissos defendidos por diversos desses autores referenciados, mas, especialmente por Deleuze e Guattari (12995), além de Lévy (2000), ao trabalharem as idéias de singularidades, de devires,⁴ de heceidades⁵, de espaços-tempo⁶, de platôs⁷, de territórios⁸

³ Rizoma diz da sua possibilidade de realização. Pode também ser apresentado pela metáfora da árvore-raiz. Ou, nesse caso, pensamos e instituímos redes em uma configuração rizomática, segundo a qual não há um centro único, há possibilidades de múltiplas entradas, assim como múltiplas saídas.

⁴ Referem-se às relações produzidas, agenciadas nas múltiplas ações (Deleuze e Guattari, 1995).

⁵ Heceidade, etimologicamente tem origem latina, referindo-se "ao que faz que uma coisa seja esta e não outra", ou , do latim, "eis aqui". COLLA, Anamaria Lopes. (Orgs). Movimentos de um paradigma em EAD: um cristal em seus desdobramentos e diferenciações. p. 85. In: *Educação a Distância*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

⁶ Esses espaços-tempo dizem da nossa forma de organizar e de incluir ou excluir pessoas, objetos nos processos relativos à EaD, seja na instituição e vivência de ambientes de aprendizagem, seja na forma como monitoramento de tais ambientes ou ainda como os valorizamos e avaliamos [...]. Os espaços-tempo dizem respeito à sua constituição como espaços de liberdade tanto do professor como do aluno, e da própria equipe no privilegiamento ou não dos agenciamentos maquínicos. COLLA, Anamaria Lopes. (Orgs). Movimentos de um paradigma em EAD: um cristal em seus desdobramentos e diferenciações. p. 85. In: *Educação a Distância*. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 86. 2003.

⁷ Platôs tratam das zonas de intensidade em que se dão as conexões, os agenciamentos, as territorializações, as desterritorializações em que nos constituímos como sujeitos, como grupos-sujeito nos ambientes propostos.

⁸ Os territórios e desterritorializações apresentam-se como vetores que atravessam essas multiplicidades e unidades. Eles possibilitam o descanso frente a alguns platôs, o avanço por caminhos às vezes inexplorados, garantindo certa condição de apoio e de entendimento e sentido às mesmas. É estar desterritorializado, sem estar solto no espaço sem nenhum apoio. É estar no processo! MEDEIROS, Marilú Fontoura de; HERRLEIN, Maria Bernadete Petersen; COLLA, Anamaria Lopes. (Orgs). Movimentos de um paradigma em EAD: um cristal em seus desdobramentos

e graus de desterritorialização, temas esses em extrema e íntima relação com as dimensões de hipertextualidade.

Avaliação do curso Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos

De maneira geral, os cursistas aprovaram o curso e suas ferramentas, embora as ferramentas não tenham sido utilizadas, atendendo sua finalidade em decorrência de os participantes não conseguirem estabelecer uma rotina de estudo. Por exemplo, o *Fórum* deixou de ser um espaço para debate, funcionando como mais uma ferramenta para o registro de impressões sobre as temáticas estudadas, o que empobreceu as funções da ferramenta e em contrapartida do curso, que ficou prejudicado pela falta de interação e debate. Pois, é na troca de ideias, no debate e no conflito que se abre oportunidade para o surgimento de reflexões importantes no cotidiano dos profissionais que poderão convergir para repensar as ações desenvolvidas na sua atividade profissional.

Neste estudo, pretendeu-se verificar os fatores e as ferramentas que interferem, positiva e negativamente, na construção do conhecimento. Ainda, comparou as expectativas dos alunos antes de realizar o curso e sua satisfação durante o mesmo, buscando compreender a adesão desta ação política de formação continuada utilizada pela SEESP/MEC, desde 2007, e pelos docentes da educação básica do país.

Segundo os depoimentos, registrados na ferramenta *Fórum*, dos cursistas, o curso⁹ é muito produtivo, pois tem influenciado principalmente na forma de compreender a surdez e de pensá-la educacionalmente.

Podemos verificar no depoimento de alguns participantes que o curso contribui com o desenvolvimento de um pensar e de uma prática diferenciada na escolarização de estudantes surdos:

Apesar disso, os estudos realizados durante este curso foram de grande valia para meu aprimoramento profissional. Hoje compreendo o que é a

e diferenciações. p. 86. *In*: Educação a Distância. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

⁹ Verifica-se um grande número de desistência dos inscritos no curso. Tais desistências precisam ser mais bem estudadas, mas alguns elementos identificados ao longo do processo são em decorrência da falta de disponibilidade dos professores para realizar o curso. Os cursistas possuem jornada dupla, até tripla de trabalho; ausência de domínio de tecnologia necessária ao uso das ferramentas; falta de equipamento – computador e internet - para todos eles. Existia uma ideia coletiva de que o curso, por ser a distância, não precisaria de muito tempo disponível para sua realização.

libras, que, por ser uma língua tem características próprias. Compreendo que libras não é somente a maneira de se comunicar com as mãos (como pensava antes deste curso). Continuarei os estudos confiando que este curso me subsidiará bastante em minhas práticas pedagógica, podendo até, quem sabe, contribuir para a melhor formação de meus colegas sobre o assunto (Depoimento de um (a) cursista).

Penso que todas as atividades propostas são perfeitamente aplicáveis em sala de aula e levará aos e professora a conseguir grande êxito em sua tarefa de letramento. Além do que, não são atividades a serem usadas exclusivamente para o letramento de alunos surdos, podendo ser aplicadas a todos os alunos da sala com ou sem deficiências (Depoimento de um (a) cursista).

Considero que todas as atividades propostas pelo curso são muito produtivas, pois sugerem que o professor trabalhe de forma criativa e contextualizada, o que com certeza desperta no aluno a motivação e o interesse (Depoimento de um (a) cursista).

Os conteúdos disponibilizados me proporcionaram aprender a nomenclatura correta, que antes empregava de maneira errônea, mesmo estando na área da Educação. (Depoimento de um (a) cursista).

Estou aproveitando ao máximo do curso, pois sinto que é uma oportunidade de aprender sobre vários aspectos que envolvem a surdez. Os textos vem trazendo informações e reflexões, contribuindo muito para minha formação profissional (Depoimento de um (a) cursista).

Pôde-se verificar que o curso, apesar de não ter sido desenvolvido de acordo com a rotina planejada, tem sido coerente com a proposta de promover uma ampliação das bases teóricas sobre a escolarização dos estudantes surdos, e de oferecer algumas experiências metodológicas que, ao serem exercitadas, possibilitam a instrumentalização dos profissionais envolvidos nesse processo. Os depoimentos dos cursistas ilustram a importância dessas propostas para sua ação profissional na escola, pois:

A oportunidade de aprender através dos estudos de texto, atividades, *Fóruns*, foram de grande importância na elaboração das atividades diárias para a clientela surda, abrindo um leque de novas metodologias, recursos e estratégias a serem exploradas e desenvolvidas no cotidiano da aprendizagem direcionadas aos surdos, proporcionando-lhes, com certeza,

o sucesso de uma aprendizagem de qualidade, utilizando-se recursos apropriados que simplificam a compreensão das informações repassadas (Depoimento de um (a) cursista).

Neste estudo, buscou-se compreender como os cursistas estavam organizando seu tempo frente às demandas do curso e às do seu cotidiano. Isso já havia sido identificado na fala de muitos desistentes que ao se inscreverem no curso acreditaram que este não lhes demandaria disponibilidade de tempo para cursá-lo, pelo fato de ter sido oferecido na modalidade a distância. Diante de tal questão pudemos perceber uma difícil rotina diária dos cursistas e que estes estavam abdicando de muitos afazeres diários de natureza pessoal para conseguir realizar o curso:

Ainda não administro bem o tempo, porque trabalho em horário integral, o que se torna um empecilho quando assumo o compromisso em realizar cursos a distância. Pensei em desistir, mas acessei o curso e estou realizando as atividades. Sempre procuro discutir os textos com as colegas de trabalho que estão fazendo o curso. Pelo andamento do curso vejo que a tutora tem se comprometido em desempenhar o melhor possível para atender aos cursandos.

Este módulo foi bem diversificado, com textos interessantes, foi bem proveitoso, meu tempo é bastante escasso, pois trabalho o dia todo e faço curso presencial de Direito, ficando os finais de semana para responder as atividades, tenho que dividir muito bem o meu tempo, pois sou casada e minha família também precisa de cuidados, mais apesar das poucas horas que tenho não pretendo desistir, já pensei, mais vou seguir em frente, gosto do curso, traz textos de nível e conhecimento muito bom, só tem acrescentado em minha vida profissional.

Meu tempo é muito complicado, pois na verdade trabalho 70 horas semanas e tenho somente folgas na segunda e sexta a tarde, onde levo meus filhos para aula de inglês, organizar a casa, resolvo problemas particulares no momento como consulta médica, odontológica senão meus, dos meus filhos, etc. Só consegui colocar meu curso em dia devido ao feriado de carnaval, onde não optei por viajar, rever minha família, para atualizar o curso.

Analisando o conjunto dos fatos, percebe-se que a política atual do MEC/SEESP em investir na política de formação continuada de professores na modalidade a distância reflete a intenção de transferir aos profissionais a responsabilidade de sua formação profissional continuada e/ou em

serviço para os mesmos, isentando as instituições empregadoras de tal responsabilidade. Isso cria nestes profissionais a ilusão de que existe um espaço para uma formação disponível a todos, no entanto, não se oferece as condições de realizá-la no horário de trabalho, pois o fato de ser a distância e totalmente via *Web* transfere as demandas dessa formação para o horário de descanso dos profissionais, para serem executadas em suas residências à noite, durante o final de semana e feriados.

Os profissionais que se encontram ávidos pelo conhecimento e sofridos pelas duras realidades de trabalho são forçados a aceitar tal realidade, renunciando os seus direitos de descanso e lazer, de vida familiar para investir na sua qualificação profissional.

Considerações finais

Este estudo demonstra um grande interesse pela educação a distância, e evidencia que muitos dos participantes já estão conscientes de sua corresponsabilidade no sucesso de sua formação. Aponta também que os profissionais, de maneira geral, estão interessados em se aperfeiçoarem para alcançar um melhor posto de trabalho ou desempenhar com mais qualidade a função que exerce.

Outro elemento a ser ressaltado, neste estudo, é que apesar do alto número de participantes que possuem uma jornada de trabalho dupla e até tripla, eles ainda encontram disponibilidade e interesse para participar de espaços de formação continuada.

Neste sentido, reforça-se a necessidade de ofertas de cursos de alta qualidade, ou seja, que apresentem os temas propostos de forma teórica e prática, buscando contextualizá-los com o cotidiano escolar dos participantes.

Referências

- ALMEIDA, M. E. B. *O computador na escola: contextualizando a formação de professores*. São Paulo: Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2000.
- ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.). *Educação a distância: estado da arte*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.
- BERGER, Zane; COLLINS, M. Computer-mediated communication and the online classroom in distance learning. Introductory chapter In: BERGER, Z; COLLINS, M. (Ed). *Computer-mediated communication and the online classroom in distance learning*. New Jersey: Hampton Press. 1995. Disponível em: <[HTTP://www.emoderators/teach_online.html](http://www.emoderators/teach_online.html)>.
- BELONNI, Maria Luiza. *Educação a distância*. São Paulo: Autores Associados, 1999 e 2001.
- BRASIL (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro, Brasília, DF.
- BRASIL (2006) Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. *Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB*.
- CeAD - Centro de Educação a Distância . Apresentação. Disponível em: <<http://www.cead.ufu.br/sites/cead.ufu.br/files/ead-ufu.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2011.
- COELHO, Maria Inês de Matos. *Educação a distância, comunicação mediada por computador e a comunidade de aprendizagem: explorando a prática para formação de docentes*. Trabalho completo no WIE 2000-VI Workshop.
- COLLA, Anamaria Lopes; BEILER, Adriana; ANDRADE, Adja Ferreira. Pernigotti, Joyce Munarski; FRANCIOSI, Leda Lísia Portal; MEDEIROS, Marilu Fontoura de. *Mapa conceitual colaborativo como base para a capacitação docente em EAD*. Porto Alegre: PUCRS Virtual, 2001.
- DELEUZE, Gilles. *Mil platôs*. v. 4. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- ERICONE, Délcia. *Os recursos humanos na tecnologia educacional*. Porto Alegre: EMMA, 1976.
- ForGRAD - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. *Educação a distância (EAD) na graduação: as políticas e as práticas*. Curitiba, 2002.
- GARCIA, Aretio Lorenzo. *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel, 2001.
- GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes: 1986.

GUNAWARDENA, Charlotte N. "Lani". Designing and evaluating web-based distance education courses. In: ISTEC VIII. General Assembly, Porto Alegre, Brasil, 16.nov. 1998. Disponível em: <www.ipet.pucrs.br/istec/Gunawardena/ppt_html/sd1002.html>.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1988. v. 1 e 2.

JONASSEN, D. O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista. *Em Aberto*, Brasília: ano 16, n. 70, abri/jun. 1996.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Edições Loyola, 6 ed. 2010.

LEVY, Pierre. *Tecnologias da inteligência*. São Paulo: Ed. 34, 2000.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. *ABC da EaD: a educação a distância hoje*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MEDEIROS, Marilú Fontoura de. FARIA, Elaine Turk (orgs). *Educação a distância*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

MOORE, J. HHS. *Goes back to school*. Federal Computer Week. England. v. 15.Abril, 2002.

MORAN, Manuel. *A internet na educação*. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/texto.htm>>

SARAIVA, Terezinha. Educação a distância no Brasil: lições da história. *Em Aberto*. Brasília, ano 16, n. 70, 1996. 11p.

STRUCHINER, M. Educação a distância (entrevista). *Revista Olho Mágico*, Londrina, nº 21, ano 6, mai. 2000. Disponível em: <<http://www.ccs.uel.br/olhomagico/N21/home.html>>.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

CAPÍTULO VII

Educação a distância no tempo presente: a qualificação profissional de docentes em serviço

Jane Maria dos Santos Reis¹

Cinval Filho dos Reis²

O presente artigo resulta de um trabalho realizado no Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas e Práticas em Educação Especial (GEPEPES) e das vivências nos cursos de aperfeiçoamento oferecidos via EAD pelo Centro de Pesquisa, Ensino, Extensão e Atendimento em Educação Especial da Universidade Federal de Uberlândia (CEPAE/UFU).

Dessa maneira, objetiva-se problematizar, a partir dos estudos aqui desenvolvidos, as reais possibilidades de democratização da educação via EAD, tão defendida por vários órgãos governamentais, dentre eles, o Ministério da Educação (MEC). Mais especificamente, pretende-se contextualizar a origem da EAD enquanto metodologia de ensino, indagando o porquê de esta vir adquirindo tamanha expansão em curto espaço de tempo, em contraposição ao modelo de ensino presencial tradicional – com ênfase no processo de mundialização do capital. E, por último, objetiva-se refletir sobre alguns limites e possibilidades da EAD no contexto da atual sociedade globalizada, delineada pelo interesse dos grandes capitais internacionais.

Em termos pormenores, o estudo aqui proposto foi concretizado por meio de análises de referências que tratam da questão da EAD no contexto mundialização do capital e das experiências vivenciadas no trabalho executado pelos autores da presente pesquisa no CEPAE/UFU em seus respectivos cursos e edições via EAD. Além disso, as reflexões foram desenvolvidas no âmbito do GEPEPES, do qual fazem parte a equipe de

¹ Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Técnica em Assuntos Educacionais na Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia e membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas e Práticas em Educação Especial (GEPEPES).

² Doutorando em Educação na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Técnico em Assuntos Educacionais no Cargo de Gerente da Divisão de Formação Docente da Diretoria de Ensino da Universidade Federal de Uberlândia e membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas e Práticas em Educação Especial (GEPEPES).

professores pesquisadores e coordenação geral do Curso de Atendimento Educacional Especializado – Alunos Surdos.

1. Metodologia

O estudo vem apresentar, por meio de uma pesquisa bibliográfica e exploratória, algumas reflexões acerca da educação a distância no Brasil, enquanto modalidade de ensino e de aprendizagem, decorrente das constantes transformações históricas, sociais e econômicas do sistema capitalista de produção, que delinea a educação de acordo com sua lógica em qualquer lugar onde desperta seu interesse. Ainda procura abordar a educação a distância como modalidade de ensino e de aprendizagem que atualmente tornou-se uma realidade irreversível que se fortaleceu juntamente com as novas tecnologias da informação, sobretudo a partir da década de 1990, mediante a efetivação do processo de mundialização do capital no Brasil.

E como toda inovação traz, dialeticamente em seu bojo, aspectos contraditórios que suscitam análise mais pormenorizada, este estudo ainda busca apresentar alguns limites e possibilidades da educação a distância no Brasil, sobretudo face às políticas educacionais que orientam essa prática educativa, bem como das ações nesta área e a inserção das tecnologias da informação e comunicação (TICs) neste campo, dentro do atual contexto de uma sociedade moderna globalizada.

Todo este debate está empiricamente fundamentado nas experiências do grupo de pesquisa no qual seus respectivos estudos foram desenvolvidos, que também consiste no mesmo grupo de trabalho que atua nos cursos a distância que aqui foram problematizados.

Para a realização da pesquisa bibliográfica, recorreremos não só aos autores clássicos, que nos auxiliam no entendimento e posicionamento crítico da temática aqui abordada, como também aos atuais trabalhos científicos de diferentes naturezas, que nos auxiliam no aprofundamento do debate acerca da EAD no Brasil.

2. Resultados e discussão

Reflexões acerca da educação a distância no Brasil³, sobretudo a partir da década de 1990, apontam que essa modalidade de ensino pôde contar com recursos avançados proporcionados pelo desenvolvimento

³ Doravante EAD.

da microeletrônica, por sua vez, diretamente articulada às tecnologias da informação e da comunicação. Conseqüentemente, delimitadas pelo sistema sócio econômico vigente, inúmeras foram e continuam sendo as transformações em várias instâncias da vida social, sobretudo na educacional.

A EAD confrontou com o modelo tradicional presencial, suscitando grandes entraves e debates que movimentam atualmente profundas discussões no meio acadêmico. Essas discussões giram em torno da questão da maior eficiência de uma ou de outra modalidade de ensino e aprendizagem. Outra questão que gera grandes polêmicas é sobre o pretenso potencial democratizante que autores (Castela; Granetto, 2008; Araújo; Viana, 2010) e órgãos institucionais querem delegar à EAD, pois consideram que essa modalidade de ensino seja capaz de reduzir a defasagem na formação educacional da nação brasileira – principalmente daqueles que já se encontram em exercício profissional e necessitam de formação específica para a execução de sua função.

De acordo com essa visão, a EAD é fruto de um desenvolvimento histórico e como tal deve ser analisada face ao atual processo de expansão global da educação, em seus diversos níveis e modalidades de ensino. Para isso, é necessário atentar para sua interface com os desdobramentos das relações produtivas que passam a emergir a partir da década de 1990, uma vez que são fatores determinantes do processo educacional em debate.

A partir daí foram criados vários mecanismos legais por parte do governo brasileiro, para garantir a expansão da EAD. O principal deles é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - nº 9.394/96) que em seus artigos 80 e 87 dispõe sobre a aplicabilidade da EAD em todos os níveis da estrutura e funcionamento do ensino no país. Para alguns autores, como Santos (2008), está imerso na LDB um movimento de diversificação e de diferenciação da educação no país vinculado, em grande medida, às orientações dos organismos multilaterais. Esses organismos enfatizam a flexibilização dos processos formativos, de modo a atender em massa à demanda de adaptabilidade dos processos produtivos delineados pela articulação global da expansão e mundialização do grande capital e que, por consequência, atende a diferentes interesses, públicos e privados.

Atualmente, a educação vem sendo debatida em várias instâncias da vida social. Um dos principais pontos discutidos é a eficácia dos modelos tradicionais de educação, como sendo capazes de qualificar um cidadão com uma formação de qualidade, que possa proporcionar-lhe sua inserção na sociedade e no mercado do trabalho. Tais discussões emergem diante de uma sociedade numa modernidade (que para muitos já é designada

de pós-modernidade) calcada no que vários estudiosos preconizam como sociedade globalizada.

A globalização, sob a ótica das mudanças socioeconômicas mundiais, se desdobra no processo dessa maneira, no fenômeno o qual Chesnais (1996) designa de “mundialização do capital”, cujo uso das tecnologias da informação e da comunicação foi claramente delimitado pelo contexto político e econômico vigente.

Assim, contextualmente marcada pelo processo de mundialização do capital, emerge no Brasil a expansão do uso das tecnologias informacionais enquanto vias de “democratização” da educação. Ênfase na técnica ou no processo? Trata-se de questões contraditórias, que demandam problematizações e debates acerca das finalidades da acessibilidade e utilização de tais tecnologias.

Frutos dessa realidade, os anos posteriores à década de 1990 até os dias atuais, no âmbito da educação, foram e continuam sendo marcados pelo significativo crescimento e estabelecimento de cursos de EAD que se vêm se propagando entre as mais distintas áreas do conhecimento. Cursos que, em consonância com a lógica globalizante, são caracterizados pela sua curta duração, voltados para as atividades profissionais que já se encontram em serviço. Por exemplo, temos os cursos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que, com diferentes ênfases na educação especial, são voltados para a demanda de professores da rede de escolas públicas que estão em plena atividade profissional. No caso da escola pública, o AEE corresponde a uma ação massiva de qualificação de professores, estrategicamente estabelecida pelo Estado e seu respectivo Ministério da Educação, voltada para gerar, com custos e mão-de-obra reduzida, o processo formativo cada vez mais recorrente face à realidade e às necessidades da educação básica brasileira.

Nesse cenário, a educação é vista como um dos elementos fundamentais do capitalismo na condução de uma maestria racional. Consequentemente, ficam garantidos os elementos ideológicos e cognitivos capazes de sustentar a dinâmica que garante a manutenção do sistema capitalista, por meio de um discurso pró-dominação.

Ou seja, convencido pelo discurso da expansão da educação especial e a respectiva consolidação dela nas escolas públicas brasileiras, o professor, para se adequar aos imperativos desta ordem, parte em uma desenfreada busca por cursos de qualificação profissional que lhes habilite trabalhar na educação especial. Indo ao encontro desse movimento, temos a oferta de um significativo número de vagas destinada à formação de professores, em cursos de Atendimento Educacional Especializado (AEE)

na modalidade a distância – uma vez que a precarização do trabalho docente, não permite que esses profissionais da educação tenham tempo para cursar presencialmente as suas atividades.

É nesse sentido que a EAD vem tomando corpo, pois é uma modalidade de ensino que é fruto das transformações históricas provocadas pelas exigências cíclicas do modelo econômico capitalista. “A necessidade de ajustar o trabalhador ao trabalho em sua forma capitalista de superar a resistência natural intensificada pelo avanço da tecnologia mutável e alternante [...] torna-se um aspecto permanente da sociedade capitalista” (Braverman, 1981, p. 124).

Logo, o trabalhador já não pode contar unicamente com um modelo de educação presencial tradicional rígido e que, de certa forma, vem se mostrando inadequado ou insuficiente para atender às demandas suscitadas pelo momento histórico atual, conduzido pelo capitalismo globalizado. Resta, portanto, sair em busca de cursos que se adequem a sua jornada de trabalho, de modo que, concomitantemente à docência, possam ser efetivados os processos formativos voltados para sua qualificação profissional em serviço.

Dessa forma, questiona-se: o que há de novo na EAD? Uma vez que se trata de algo tão antigo, onde está a novidade? Do ponto de vista aqui desenvolvido, a novidade da EAD está nos instrumentos ou técnicas que essa modalidade de ensino utiliza para se “sustentar” nos dias atuais, mediante aos imperativos do capital e às demandas de qualificação profissional. Nesse sentido, a EAD, na era da mundialização do capital, adquiriu destaque ao se aliar com a internet – um poderoso elemento da comunicação da sociedade atual.

Sob a égide do discurso globalizante, busca-se o progresso técnico enquanto finalidade. Desse modo, um dos procedimentos se situa nos financiamentos públicos de políticas educacionais para os setores emergenciais: no caso da educação especial, projetos de qualificação docente de professores para atuarem nesta área. O uso das novas tecnologias da informação e da comunicação, por meio da educação a distância voltada para a qualificação em serviço de professores, é considerado, portanto, uma estratégia essencial para a educação especial no país. Trata-se de um processo longo e complexo quando pensado desde os cursos até a efetivação do seu processo formativo no “chão” das escolas públicas por aqueles que foram qualificados.

É perceptível, portanto, que a EAD no Brasil, sob a ótica do sistema capitalista de produção, se apresentou à educação enquanto acesso à globalização econômica e à sociedade da informação. Consequentemente,

a referida modalidade de ensino se estabeleceu como uma estratégia de ampliação do acesso à educação, com novas dimensões de espaço e tempo, visando a formação dos professores em exercício e à certificação em larga escala.

Os professores em serviço, desse modo, são impulsionados, pela própria lógica do sistema, a se “adequarem” às demandas de trabalho, em virtude de que o próprio sistema de avaliação de desempenho docente, implantando de diversas formas, nas distintas esferas da rede pública (municipal, estadual e federal), transforma tais demandas em necessidades de qualificação profissional que requerem o “uso competente da tecnologia”. A ênfase que esses cursos de formações ocorram via EAD se justifica pelo fato de que os organismos internacionais, aliados aos imperativos da mundialização do capital, somente liberam financiamento que seja articulado às novas tecnologias da informação.

Em síntese, é factível que erroneamente focada na técnica e não finalidade, a EAD se tornou um grande ícone da mundialização do capital, e, conseqüentemente, torna-se imprescindível a recorrente necessidade de se avançar nesse debate de modo crítico e aprofundado, enfatizando a formação de professores em serviço.

Referências

ARAÚJO, M. J.Z, VIANA, S. M. A. *Possibilidades aportadas pela educação a distancia*. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/24518/1/POSSIBILIDADES-APORTADAS-PELA-EDUCACAO-A-DISTANCIA/pagina1.html>. Acesso em: 26 jan. 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Congresso Nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRAVERMAN, Harry. *O trabalho e capital monopolista – A degradação do trabalho no século XX*. 3ª ed. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

CASTELA, Greice da Silva. GRANETTO, J. C. EAD: Histórico e implicações nos processos de ensino aprendizagem. In: *1º Simpósio Nacional de Educação, 2008*, Cascavel. Anais do 1º Simpósio Nacional de Educação, 2008. v. 1.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. Tradução de Silvana Finzi Foá SP: Xamã, 1996.

SANTOS, C. A. *A expansão da educação superior rumo à expansão do capital: interfaces com a educação a distância no Brasil*, USP. 2008.

CAPÍTULO VIII

Trabalho docente no espaço-tempo da EAD

Maria Vieira Silva¹

Vilma Aparecida de Souza²

As práticas materiais de que nossos conceitos de espaço e de tempo advêm são tão variadas quanto a gama de experiências individuais e coletivas. O desafio consiste em cercá-las de algumas estruturas interpretativas gerais que vençam o hiato entre a mudança cultural e a dinâmica da economia política (David Harvey).

As assertivas acima nos possibilita pensar sobre a multiplicidade de formas e configurações do espaço-tempo presentes na contemporaneidade. Concernente às atuais possibilidades de utilização do ciberespaço, parecemos, pois, evidente que a revolução tecnológica produz e é produtora de novos padrões culturais no âmbito da comunicação e da interatividade favorecida pelos recursos de multimídia, pela técnica e pelos equipamentos eletrônicos. Destarte, neste contexto há novos constructos sociais ensejando linguagens comunicacionais por intermédio da internet, da fibra ótica e do satélite para uma realidade virtual do espaço cibernético, até pouco tempo atrás inimagináveis. Se por um lado, tais aspectos são conquistas reconhecidamente importantes para o desenvolvimento societal, por outro lado, é fundamental que façamos uma análise das sutilezas e complexidades produzidas por essas novas composições do espaço-tempo, buscando cercar e analisar os nexos entre a mudança cultural e a economia política, conforme nos instiga Harvey (1993), na epígrafe acima.

O encantamento incondicional e acrítico à diversidade de possibilidades de produção e interação promovida pela revolução

¹ Doutorado em Educação pela Universidade de Campinas (Unicamp) e Pós-doutorado em Educação pela Université Paris X. Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Coordenadora do Grupo Polis – Políticas, Educação e Cidadania.

² Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Uberlândia. Professora na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (FACIP/UFU). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Práticas em Educação Especial (GEPEPES).

informacional pode-nos levar a uma postura similar à de *Alice no país das maravilhas*. É preciso, pois, superar visões românticas e reificadas dos artefatos técnicos e de seus usos apreendendo as contradições, ambiguidades e limitações, em suas dimensões históricas e sociais. Isso implica, dentre outras questões, problematizar e analisar os usos ideológicos das novas configurações do espaço-tempo.

Sob tal perspectiva, é preciso, inevitavelmente, indagar sobre a utilização desses artefatos pela lógica do poder econômico e pelas regras do jogo social. Conforme Harvey (1993, p. 223) “[...] não pode haver uma política do espaço independente das relações sociais. Estas dão àquela o seu conteúdo e sentido sociais”.

Ancoradas nessa perspectiva, as reflexões aqui desenvolvidas buscam problematizar as novas práticas temporais e espaciais ensejadas pela educação a distância no processo de formação dos profissionais da educação. Para tanto, enfocaremos as políticas para formação inicial e continuada de professores que vêm sendo implementadas pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e os recentes marcos regulatórios - como o papel da “Nova CAPES” (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) - nesse processo. A educação a distância requer a utilização, de forma significativamente mais acentuada, de artefatos tecnológicos mais do que na modalidade presencial, produzindo novos formatos de comunicação e a superação convencional do espaço e do tempo no ambiente escolar. Essa modalidade de educação cresceu exponencialmente na última década. O Censo da Educação Superior de 2009 informou a existência de 844 cursos de graduação a distância no país distribuídos em 5.904 polos de apoio presencial, reconhecidos pelo Ministério da Educação. A grande maioria dessas instituições é privada e está concentrada nas regiões sul e sudeste. Além da formação inicial, vale ressaltar que essa modalidade de educação tem sido também bastante expressiva no âmbito da formação continuada, mediante a oferta de cursos de extensão em diferentes esferas profissionais.

A materialidade que suscitou a indagação de vários aspectos desse sistema, a apreensão de sua lógica e a produção das estruturas interpretativas que embasam as sínteses presentes neste texto, têm origem em um estudo realizado com participantes do Curso Básico de Aperfeiçoamento em *Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos*. O referido curso, vinculado ao Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, foi oferecido na modalidade a distância pelo Centro de Educação Especial da Universidade Federal de Uberlândia (MG), durante o período de 03

de maio de 2010 a 30 de outubro de 2010. Os procedimentos adotados para a intervenção empírica pautaram-se em questionários com questões fechadas e abertas, destinadas aos participantes do referido Curso, como também análises dos documentos produzidos pela UAB-MEC. Contamos com a participação de 551 respondentes oriundos de municípios de diferentes regiões do Brasil. O roteiro com as questões foi postado na plataforma *moodle*, na qual estava hospedado o referido curso; posteriormente os dados foram tabulados e sistematizados, com o propósito de dar visibilidade às percepções dos sujeitos envolvidos no processo: os professores.

Neste estudo, pretendemos, pois, colocar em relevo as vozes dos professores sobre questões atinentes aos processos formativos em tela; os dilemas vivenciados em seu cotidiano de trabalho perante a intensificação das atividades laborais e suas percepções sobre as potencialidades e fragilidades dessas novas modalidades de qualificação profissional.

1. Cartografia política da EAD

No início de 2007, no segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, presenciamos o lançamento do Programa de Aceleração para o Crescimento (PAC), por meio de uma série de medidas destinadas a aumentar o crescimento da economia brasileira. Nesse contexto, o então ministro da educação, Fernando Haddad, lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), conhecido também como o “PAC da Educação”.

Segundo o discurso oficial, a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação constituem-se um dos principais elementos do PDE. Tais aspectos são abordados no documento “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas”, da seguinte forma:

Um dos principais pontos do PDE é a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. A questão é urgente, estratégica e reclama resposta nacional. Nesse sentido, o PDE promove o desdobramento de iniciativas fulcrais levadas a termo recentemente, quais sejam: a distinção dada aos profissionais da educação, única categoria profissional com piso salarial nacional constitucionalmente assegurado, e o comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica (a Universidade Aberta do Brasil – UAB – e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID) (Brasil, 2007a, p. 9).

Em relação à política de formação de professores, muitas dessas ações passam a ser justificadas pelo alto índice de professores leigos e em nome da elevação da qualidade da educação. Em um estudo publicado em maio de 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com base no Censo Escolar de 2007, apresenta um documento com o propósito de divulgar um conjunto de informações sobre os professores das escolas brasileiras. Nesse estudo, o documento apresenta dados estatísticos sobre a formação dos professores da educação básica.

Etapas de Ensino	Formação dos professores da Educação Básica									
	Nível fundamental		Nível Médio				Nível Superior			
	Número	%	Médio	Normal ou Magistério	Com licenciatura	Sem licenciatura	Número	%	Número	%
Educação Básica	15.982	0,8	103.341	5,5	479.950	25,2	1.160.811	61,7	127.877	6,8
Creche	2.896	3,0	9.465	9,9	43.027	45,0	35.570	37,2	4.685	4,9
Pré-escola	3.239	1,3	14.837	6,2	99.435	41,3	109.556	45,5	13.476	5,6
Ensino Fundamental anos iniciais	5.515	0,8	38.623	5,6	221.468	32,3	376.421	54,9	42.998	6,3
Ensino Fundamental anos finais	3.872	0,5	32.767	4,4	120.592	16,4	540.496	73,4	38.775	5,3
Ensino Médio	441	0,1	12.196	2,9	14.785	3,6	360.577	87,0	26.556	6,4

Fonte: Brasil/MEC/INEP, 2009.

O documento apresenta ainda um breve perfil dos professores brasileiros da educação básica e dos aspectos relativos à formação docente. Considerando as informações veiculadas com a publicação desse mapeamento pelo INEP, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) contou com uma forte divulgação feita pela imprensa, tendo a questão da qualidade do ensino como elemento central no discurso político. Saviani (2009, p. 05) ressalta que o PDE apresenta-se como um “[...] grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC”, como um desdobramento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) do governo federal.

Os programas anunciados no PDE fazem referência aos diversos níveis e modalidades da educação brasileira e muitos têm como foco a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação.

No que se refere à formação docente, o PDE pretende oferecer, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), cursos de formação inicial e continuada de docentes da educação básica, esperando atingir aproximadamente dois milhões de professores (Saviani, 2007, p. 1234).

A Lei nº 11.502/2007, de 11 de julho de 2007 (Brasil, 2007b), estabelece uma nova configuração para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), atribuindo-lhe nova configuração em relação à formação dos professores da educação básica. Essa Lei, em seu Art. 2º estabelece que:

A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância (Brasil, 2007b, p).

Tais atribuições provocam uma reconfiguração no processo de formação dos profissionais da educação, mediada pela “nova CAPES”, a qual passa a implementar ações oferecendo a política educacional de formação de professores por meio de duas diretorias: a Diretoria de Educação Presencial e a Diretoria do Ensino a Distância (EAD).

No contexto da Diretoria do Ensino a Distância (EAD), a Capes assume a coordenação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada pelo Ministério da Educação em 2005. O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) passa a abarcar ações voltadas para a formação de professores para a educação básica, por meio de um processo de articulação com as instituições públicas de ensino superior, com os estados e municípios do país, ocasionando a ampliação da formação de professores através da Universidade Aberta do Brasil (UAB) na modalidade da educação a distância (EAD).

2. A Universidade Aberta do Brasil (UAB): novo agente na formação de professores da educação básica

A UAB foi criada em 2005 com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país. Pelo Decreto nº 5.800, o MEC instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil, ligada à Capes, em parceria com a Secretaria de Educação a Distância (SEED).

Art.1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica (Brasil, 2006, p. 1).

Dourado (2008) ressalta que o programa UAB, ao integrar as atividades da Diretoria de Educação a Distância, assume como uma de suas frentes de ação o processo de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Ainda de acordo com o autor, “[...] articulada a essas competências, a definição dos cinco eixos expressos, pelo MEC, como fundamentais para o sistema UAB, sinaliza, claramente, para o importante papel da UAB na expansão e consolidação de uma ‘nova’ política de formação de professores no país” (2008, p. 908). Os eixos mencionados são:

1) Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso; 2) aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios; 3) a avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação em implementação pelo MEC; 4) as contribuições para a investigação em educação superior a distância no país; 5) o financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância (Dourado, 2008, p. 908)

Nesse processo, a UAB passa a ser forte aliada da Capes no Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, que estabelece, em regime de colaboração entre União, estados e municípios, ações para a formação inicial e continuada de professores.

Com o Decreto nº 5.800/06 a política pública de formação de professores assume um novo formato com a institucionalização de programas de formação de professores na modalidade de ensino a distância.

Freitas (2007) ressalta que a política de formação de professores com ênfase na modalidade de educação a distância (EAD) apresenta riscos no sentido de referendar a concepção conteudista e pragmática que historicamente fez parte dos programas de formação docente da educação brasileira. Para a pesquisadora, os cursos de formação de professores implementados por meio de programas de Educação a Distância podem tender

A redução do espaço dos fundamentos epistemológicos e científicos da educação nos processos formativos, e a prevalência de uma concepção conteudista e pragmática de formação de professores, ancoradas na epistemologia da prática e na lógica das competências, [...] produzindo novas proposições para as licenciaturas que se desenvolvem no interior dos programas de educação à distância (Freitas, 2007, p. 1211-1212).

Em um catálogo³, divulgado pela Capes, estava previsto para o Sistema UAB atingir o estabelecimento de mil polos estrategicamente distribuídos no território nacional até o ano de 2010. Para o ano de 2013, o documento prevê que o sistema ampliará sua rede de cooperação para alcançar a totalidade das instituições públicas de ensino superior brasileira e atender a 800 mil alunos/ano.

³ <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/Catalogo/apresentacao.pdf>

Percebe-se que a preocupação do MEC é atingir o maior número de professores, daí o papel central da UAB, por meio da modalidade de educação a distância e da Plataforma Freire⁴.

Saviani (2009) afirma que tal pretensão precisa ser analisada e acompanhada com certo cuidado, ressaltando os riscos de uma política de formação preocupada com a quantidade, podendo resultar em um processo de certificação aligeirada ao invés da tão desejada qualificação profissional.

Além disso, no atual contexto, a EAD passa a fazer parte das universidades públicas que historicamente foram o lócus, por excelência, do processo de formação de professores da educação básica, agora passando a dividir essa tarefa com a UAB e a Plataforma Freire.

Não se pode negar que a EAD representa um instrumento importante a ser utilizado para enriquecer os cursos de formação de professores. No entanto, Saviani (2007) adverte que não se pode fazer dessa modalidade de ensino a principal estratégia de formação inicial e continuada de professores.

A análise dos indicadores relativos a essa modalidade [...] revela que a EaD se coloca como um espaço de efetiva expansão no cenário da educação superior brasileira, envolvendo IES públicas e privadas. Tais constatações nos remetem a questionar premissas históricas no campo educacional, tais como: a adesão acrítica à implementação da modalidade EaD, para muitos entendida como espaço de resolução dos problemas relativos à formação num país continental como o Brasil, bem como posições totalmente refratárias a EaD, por vislumbrar nessa modalidade a mera garantia de um processo de aligeiramento da formação inicial e continuada. (Dourado, 2008, p. 904-905).

Tais reflexões evidenciam a necessidade de acompanhar e analisar de forma mais ampla essas políticas de formação de professores, no sentido de apreender seus limites e possibilidades no processo de formação de qualidade. Sem embargo, a formação de professores, oferecida pela modalidade a distância, tem sido alvo de muitas polêmicas e dissensos. As principais críticas encetadas a esse sistema dizem respeito

⁴ A Plataforma Freire, criada pelo Ministério da Educação, é a porta de entrada dos professores da educação básica pública, no exercício do magistério, nas instituições públicas de ensino superior. Ao mesmo tempo em que coloca em prática o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, a plataforma homenageia o educador brasileiro Paulo Freire. (Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13829&Itemid=86).

a sua pertinência, sobretudo ao se considerar o alto índice de evasão e absentismo durante os cursos. São focos também de oposição a esse formato de formação de professores, dentre outros: a perda de centralidade do papel do professor; a ausência de interatividade - de forma orgânica - no processo de ensino aprendizagem e as lacunas no acompanhamento da produção e assimilação do conhecimento, dentre outras questões.

3. A formação de professores no espaço-tempo da EAD sob o ângulo dos sujeitos envolvidos: o que a realidade nos diz?

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, iniciou em 2007 uma parceria com o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), para a institucionalização do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, tendo por objetivo oferecer formação continuada aos professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino, através de uma rede nacional de instituições públicas de educação superior que passam a oferecer cursos de formação continuada de professores na modalidade a distância.

Esse programa possibilita às instituições públicas de ensino superior a se cadastrarem no Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, por meio da participação na seleção de propostas de cursos de formação continuada na área de educação especial, em nível de extensão, na modalidade a distância (Brasil, 2007). De acordo com determinações do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Especial (SEESP), essa formação tem como público-alvo professores da rede pública de ensino que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na sala de aula comum. Além disso, esses professores precisam estar inseridos nas redes estaduais e municipais de educação que tenham solicitado a formação continuada de professores no Plano de Ações Articuladas (PAR) do município e que tenham sido contemplados pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais⁵.

De acordo com informações da SEESP/MEC no ano de 2009 o programa contou com a participação de 11 instituições públicas de educação superior, disponibilizando 5.000 vagas para cursos de especialização na área do AEE e 8.000 vagas para cursos de extensão/aperfeiçoamento.

⁵ Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12507&Itemid=826

Nesse contexto, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), por meio do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE), passou a fazer parte da Rede de Formação Continuada a Distância de Professores em Educação Especial do Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Especial (SEESP), em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

No ano 2010, a UFU, por meio do CEPAE, teve dois projetos aprovados, abrangendo 2.000 vagas para professores da rede pública de ensino regular do Brasil. O Curso Básico de Aperfeiçoamento em *Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos* apresentou-se como um desses dois cursos com o objetivo de oferecer formação continuada a distância, via *web*.

São objetivos do curso:

- promover um curso direcionado a professores que atendam ou queiram se qualificar para atuarem no Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos.
- formar professores para atuar no atendimento educacional especializado junto a alunos surdos inseridos em salas de aula de escolas da rede de ensino regular;
- discutir aspectos da metodologia de ensino e aprendizagem em situações de atendimento educacional especializado para alunos surdos dentro da perspectiva psicoeducacional da mediação pedagógica, conforme proposta da Teoria da Aprendizagem Mediada;
- contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento educacional especializado oferecido em escolas da rede pública do Brasil, objetivando a promoção do desenvolvimento psicoeducacional de alunos surdos; e
- contribuir para a promoção da qualidade e eficiência educacional, com vistas a tornar mais participativo, autônomo e democrático o processo de inclusão escolar de alunos surdos (UFU, 2010, p. 10).

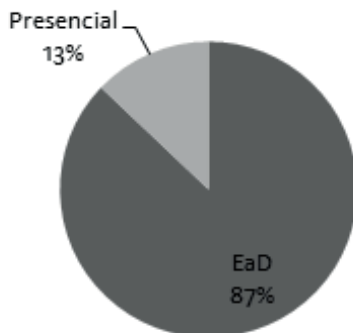
Tendo como referência os processos de implementação e desenvolvimento do referido curso, buscamos apreender as percepções dos sujeitos envolvidos no que concerne à sua formação profissional, evidenciando os mecanismos utilizados em sua rotina de estudo, às potencialidades e lacunas presentes no ambiente de aprendizagem virtual, e aos processos de transmissão e assimilação do conhecimento.

4. Formação de professores na modalidade a distância: desafios e perspectivas

A análise dos questionários feitos com os professores cursistas permitiu identificar vários aspectos referentes à formação continuada de professores na modalidade à distância. Um primeiro aspecto refere-se à preferência pela modalidade EAD, em detrimento da modalidade presencial.

Gráfico 1: Preferência quanto à modalidade de cursos de formação

Qual a modalidade de curso que você prefere?



Fonte: elaboração das próprias autoras.

Essa valorização da EAD pode ser analisada pelas vantagens dessa modalidade apontadas pelos professores. Dentre as vantagens destacadas pelos professores predomina a questão da flexibilização do tempo encontrada nos cursos de EAD.

Faço [as atividades], em casa, no trabalho, a noite de dia a hora que dá (Professor 2).

Aos professores que não disponibilizam tempo por trabalhar 40 ou 60 horas semanais, esse curso foi fundamental para o conhecimento do assunto e ainda formação continuada (Professor 6).

Como trabalho o dia inteiro, o curso à distância, [...] permite que eu realize as tarefas quando estou disponível a qualquer dia da semana e qualquer hora (Professor 11).

Cursos à distância não têm hora para acessar, eu programo quando entrar e quando sair de acordo com a rotina diária (Professor 92).

A liberdade para administrar meu tempo. Realizo as atividades exatamente quando e onde quero (Professor 139).

Este tipo de ensino permite que você faça suas atividades a qualquer momento sem ter um horário fixo, isso facilita minha vida, pois trabalho em dois horários (Professor 467).

Tais argumentos evidenciam que a flexibilização do tempo é uma necessidade vivenciada por muitos docentes brasileiros, sendo, segundo a percepção desses professores, contemplada pela modalidade de ensino EAD. Por meio da modalidade de ensino EAD é possível reunir alunos que se encontram em espaços e tempos distintos. Diante disso, a EAD é reconhecida pela flexibilidade oferecida aos alunos, permitindo-lhes organizar seu tempo e espaço de estudo de forma autônoma e de acordo com suas condições e particularidades, o que não é possível na modalidade presencial. As manifestações dos professores realçam a positividade dos cursos de formação, na modalidade a distância, sobretudo devido a fricção do tempo de formação e o tempo de realização das atividades laborais. Sob o flanco de sua positividade, podemos ainda destacar que a aprendizagem aberta e a distância possibilita também maior autonomia do estudante, o qual assume centralidade no processo de aprendizagem. Além disso, os relatos dos professores destacam a facilidade de realização do curso devido a não simultaneidade e a não contiguidade do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que grande parte das atividades é realizada de forma assíncrona.

Tal como Harvey (1998, p. 206), acreditamos que

se houvesse uma linguagem independente (ou semiótica) do tempo ou do espaço, poderíamos, neste ponto, abandonar sem problemas as preocupações sociais e investigar de modo mais direto as propriedades de espaço-tempo como meios de comunicação por direito próprio.

Contudo, a ideia de que tempo e espaço não podem ser compreendidas independentemente da ação social, também é um axioma fundamental de nossa pesquisa. Assim, sob esse prisma, apreender a correlação entre a otimização de tempo para estudos e qualificação profissional dos docentes, por meio da EAD, e a dinâmica materialista da modernização capitalista parece-nos inevitável uma vez que o domínio do tempo e do espaço pode ser reconvertido em economia de escala. Referenciando-nos à abordagem crítica das regras do jogo social, ao pensarmos o novo formato de formação de professores, não podemos ignorar o fato das fragilidades desse processo na realidade brasileira. Os relatos dos professores são emblemáticos no que diz respeito ao aumento de suas atividades laborais mediante a utilização de fragmentos de tempo de seu cotidiano para dedicar-se ao processo de qualificação profissional.

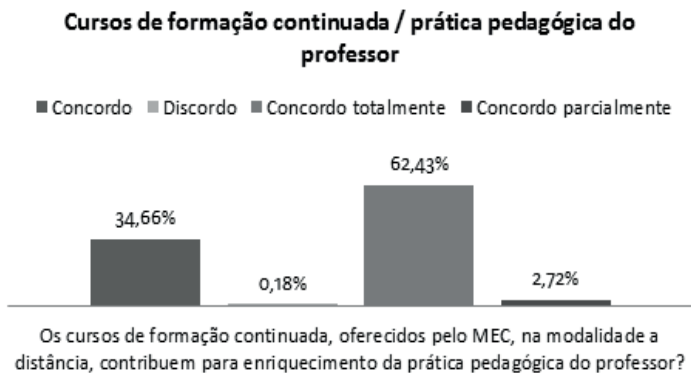
Por outro lado, Belloni (2006, p. 55) ressalta que a flexibilidade de tempo na EAD é relativa.

O estudante pode estudar em casa, no trabalho ou na praia e nunca ir à escola ou à universidade. Quando se trata de tempo, todavia, observa-se ao contrário uma grande rigidez ou pouca flexibilidade quanto aos prazos [...] o que é ainda revelador de um enfoque de controle concebido a partir da sala de aula convencional. Embora seja livre para organizar seus horários de estudo.

Destarte, essa flexibilização do tempo não prescinde do cumprimento dos prazos previamente estabelecidos. No entanto, as falas de muitos professores evidenciam uma compreensão equivocada das vantagens dessa “flexibilização”, que pode transformar-se em “desvantagem”, caso o aluno não consiga organizar seu tempo.

Outro aspecto apreendido por esse estudo diz respeito à percepção dos professores acerca dos cursos de formação continuada, oferecidos pelo MEC, na modalidade a distância. Quando questionados sobre a contribuição dos referidos cursos para o enriquecimento da prática pedagógica do professor, obtivemos o seguinte quadro:

Gráfico 2: Relação entre as contribuições de cursos de formação continuada e a prática pedagógica do professor.



Fonte: elaboração própria das autoras.

Os dados mostram que a maioria dos professores – que participaram da amostra da pesquisa - concordam que os cursos oferecidos pelo MEC favorecem o enriquecimento de sua prática pedagógica. Paradoxalmente, os dados registrados pela coordenação e pela secretaria do curso apresentam taxas de absentéismo e evasão bastante expressivas, provocando-nos indagações sobre o hiato entre a assunção da importância do curso e o abandono da maioria dos cursistas matriculados.

Vasta literatura sobre a formação de professores destaca a centralidade dos processos de formação continuada para o bom desempenho docente, tendo em vista algumas fragilidades no âmbito da formação inicial. Para Candau (2001), mesmo que a formação inicial tenha ocorrido em nível superior, torna-se necessária pensar em ações de formação continuada que considerem a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola, a partir das contribuições das pesquisas realizadas na universidade, de modo a garantir a articulação da teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor. No entanto, não se pode prescindir de uma análise pormenorizada das tendências das políticas brasileiras de formação continuada.

Veiga (2002), analisando as políticas de formação de professores a partir da década de 1990, afirmou que as mesmas fizeram parte de um pacote de reformas em consonância com as mudanças ocorridas na sociedade capitalista, que passam a exigir uma nova concepção de formação de professores para a educação básica, de acordo com demandas do mercado. Essa concepção que sustenta as políticas de formação docente aproxima o professor a um “tecnólogo” do ensino.

Na mesma direção, Scheibe (2002) identifica a noção de competências como conceito central adotado nas políticas de formação dos educadores, denunciando a vinculação das questões educacionais às regras da mercantilização, ao reduzir ao processo de formação docente a um “treinamento” de competências, com uma exacerbação do caráter pragmático e recuo da teoria. Assim, um professor, refém dessas políticas educacionais, acaba sofrendo a redução do saber profissional, restringindo-se à mera aquisição de técnicas e informações, impossibilitando uma apreensão das articulações históricas estabelecidas entre o trabalho educativo e o conhecimento socialmente elaborado.

Para Scalcon (2008), esse modelo de formação restrito ao caráter instrumental e marcado pela apologia da atitude “autorreflexiva e individualizada”, distancia-se de uma epistemologia capaz de potencializar uma compreensão e atuação numa perspectiva de unidade teórico-prática, em uma

epistemologia da práxis em contraposição a uma epistemologia da prática profissional, segundo a qual o universo da prática social se restringe à prática profissional em seus aspectos puramente empíricos, técnicos e utilitários, à *mercê* das demandas do mercado (Scalcon, 2008, p. 42).

Essa epistemologia da prática profissional, em detrimento da epistemologia da práxis coaduna com o projeto de manutenção de uma ordem que procura engendrar a lógica do mercado em todas as esferas sociais. Nesse projeto, justifica-se o modelo de formação docente marcado pela concepção pragmática e instrumental, que acaba por homogeneizar e esvaziar a prática pedagógica, sedimentando a lógica da racionalização, importada da área de administração de empresas.

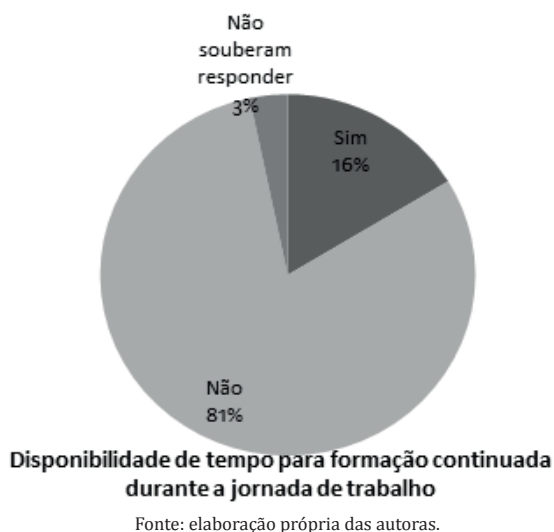
A partir dessas análises, e reconhecendo a importância de políticas de formação de professores, tanto inicial como continuada, é preciso analisar a materialidade de tais propostas, no sentido de buscar identificar as condições concretas de sua implementação e seus desdobramentos para a atuação docente, conforme enfocaremos na seção que se segue.

5. O lugar da formação docente no cotidiano dos profissionais da educação

Um outro elemento observado, a partir dos dados coletados em nosso estudo, diz respeito à intensificação do trabalho docente, enquanto objetivação do processo formativo. Esse é um aspecto que também traduz

algumas ambiguidades e contradições para o processo de formação continuada na modalidade a distância. Se por um lado, esse sistema apresenta-se como uma possibilidade de democratização do conhecimento, por outro lado, os dados evidenciam um aumento da carga de trabalho do professor. Por meio da pesquisa realizada, não identificamos nenhum sistema de ensino que adotou uma política de formação continuada a qual possibilitaria aos professores realizarem as atividades do curso durante sua jornada de trabalho.

Gráfico 3: Disponibilidade de tempo dos docentes para participação na formação continuada.



Os dados oriundos dos questionários explicitam que a grande maioria dos cursistas não dispõe de tempo para se dedicarem à formação continuada durante a sua jornada de trabalho. Com efeito, tal fato, gera inevitavelmente um excedente de tempo das atividades laborais dos professores e uma economia no investimento dos processos formativos em serviço, por parte do Estado.

Gráfico 4: Demonstrativo quanto aos incentivos salariais por realizar a formação continuada.



Vantagem salarial por realizar cursos de formação continuada

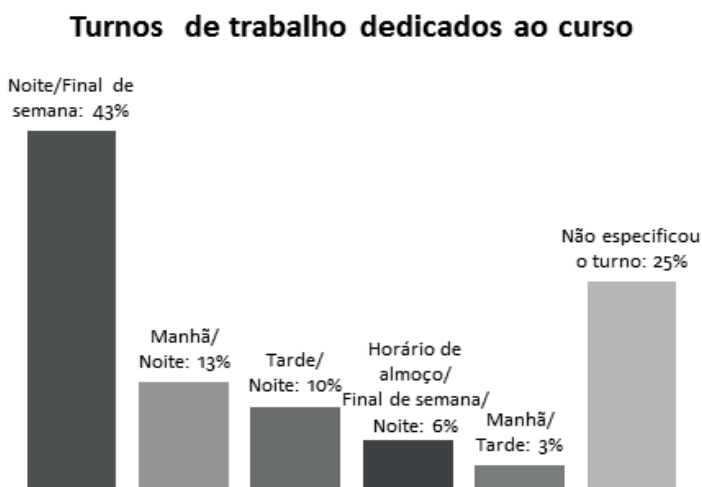
Fonte: elaboração própria das autoras.

Em termos materiais, além de não disporem de tempo durante sua jornada de trabalho para se dedicarem à sua formação, a maioria dos respondentes afirmou também que não obtém vantagens salariais com a realização dos cursos. De acordo com Harvey (1998, p. 207),

a hegemonia ideológica e política de toda a sociedade depende da capacidade de controlar o contexto material da experiência pessoal e social. Por essa razão, as materializações e significados atribuídos ao dinheiro, ao tempo e ao espaço têm uma grande importância no tocante à manutenção do poder político. O problema imediato, porém, é compreender os processos sociais mediante os quais suas qualidades objetivas são estabelecidas.

Referenciando-nos à perspectiva postulada por Harvey (1998), propomo-nos ao esforço interpretativo de analisar as condições sociais e o tempo destinado às experiências formativas dos professores, na modalidade a distância, mediante processos de intensificação do trabalho.

Gráfico 5: Demonstrativo do horário utilizado pelos cursistas para a realização do curso.



Fonte: elaboração própria das autoras.

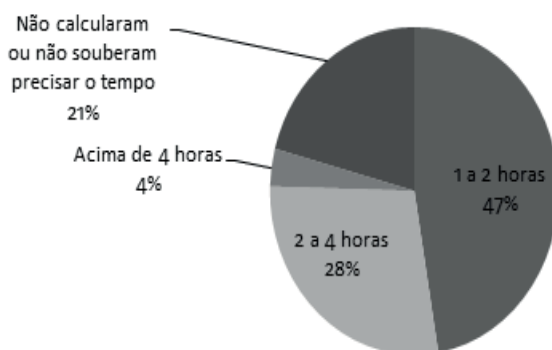
A dimensão temporal da educação a distância prescinde de uma interação síncrona entre professor e aluno. Com efeito, os recursos proporcionados pela comunicação assíncrona, por meio dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) proporcionam uma maior fluidez e flexibilidade de tempo para os alunos se dedicarem às atividades. Por outro lado, os dados explicitam que a maioria dos respondentes dedica-se às atividades no final de semana ou à noite, levando-nos a inferir que a realização desses cursos contribui para a extensão da jornada de trabalho do professor/cursista⁶.

Os dados apresentados no gráfico abaixo nos possibilita visualizar um panorama das horas excedentes utilizadas pelos professores.

⁶ São múltiplos os aspectos que contribuem para a intensificação do trabalho docente. Apple (1995) descreve tal fenômeno evidenciando a racionalização do trabalho escolar e docente por meio da implementação de programas de ações e da avaliação burocrática do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, segundo Apple (1995), a intensificação, em termos gerais, “representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados” (p. 39), materializando-se pela crescente demanda de novas atribuições, associada pela ausência de condições estruturais de trabalho.

Gráfico 6: Demonstrativo de tempo dedicado pelos profissionais para realização dos cursos.

Tempo, em média, por dia, dedicado aos cursos de formação continuada, na modalidade a distância, oferecidos pelo MEC



Fonte: elaboração própria das autoras.

Além do tempo dedicado às atividades de formação continuada, a intensificação do trabalho docente concretiza-se também pela sobrecarga de tarefas e registros de prestação de contas do trabalho escolar. Ou seja, a intensificação do trabalho docente se dá por meio de um processo de ampliação das responsabilidades e tarefas dos professores considerando o mesmo tempo de trabalho. Tais atribuições extrapolam as tarefas instrucionais e pedagógicas, abrangendo as questões de administração e gestão da escola. Os discursos das políticas educacionais são marcados por um gerencialismo que se faz acompanhar de uma forte cobrança em torno da performatividade, uma política de resultados centrada em desempenhos quantificáveis e na responsabilização dos docentes pelo desempenho da escola.

A pesquisa realizada permitiu identificar um relevante aspecto no processo de intensificação do trabalho docente: o trabalho a distância, uma vez que o “[...] trabalho produtivo a domicílio mescla-se com o trabalho reprodutivo doméstico, aumentando as formas de exploração do contingente feminino” (Antunes, 2005, p. 80). Nessa perspectiva, é preciso avaliar os desdobramentos das atuais políticas de formação continuada na modalidade a distância no trabalho docente.

As rápidas mudanças provocadas pela globalização e pelas modificações econômicas globais e locais têm afetado o trabalho docente e não são, como muitos poderiam pensar, mudanças cosméticas somente. Mas elas estariam tornando o trabalho docente mais complexo e difícil, mais do que um trabalho extensivo e sobrecarregado? Certos autores pensam que o trabalho docente deve ser encarado como um trabalho de alto grau de complexidade, assim como outras profissões, e que deve ser julgado pela complexidade das tarefas (Garcia; Hypolito; Vieira, 2005, p. 52).

Por isso, vários elementos e aspectos vão sendo atribuídos ao trabalho docente, tornando-o cada vez mais complexo. Sem embargo, as tentativas e os mecanismos utilizados para intensificar ou acelerar os processos de trabalho tem provocado, por outro lado, formas de resistência e confrontos. Porém, a lógica mercantil produz um discurso uníssono em prol da produtividade que tem favorecido mais o capital do que o trabalho. Dentre esses aspectos, assiste-se nas últimas décadas o apelo a uma “qualificação” docente, por meio da participação em cursos e programas de formação, o que provoca um “sofrimento invisível” no ambiente de trabalho.

Abordar a dinâmica de trabalho apenas pelo prisma da técnica (dos dados objetivos e instrumentais) é insuficiente e superficial. Portanto, torna-se necessário reconhecer que o complexo das mediações do mundo do trabalho é permeado pelo jogo social e pelas suas regras, considerando as questões sociais e subjetivas.

Considerações finais

Os dados deste estudo evidenciaram algumas ambivalências nas manifestações dos cursistas que se expressam entre a satisfação concernente aos elementos organizativos do curso e as dificuldades concretas de sua realização, manifestadas pela intensificação do trabalho, pelo absentéismo e pelo abandono. Os elementos considerados satisfatórios pelos respondentes compreendem: qualidade do conteúdo apresentado; metodologia utilizada no curso; suporte oferecido pelo (a) tutor (a) em relação às suas dúvidas e dificuldades; *feedback* do tutor(a) no desenvolvimento das atividades; linguagem utilizada na comunicação com os alunos; facilidade no uso do ambiente virtual para a realização das atividades; interação com os colegas e com o tutor no ambiente virtual de aprendizagem (cf. anexo).

As ambivalências entre a positividade relacionada ao curso e as condições nefastas à sua realização manifestadas pela compressão do tempo-espaço, são indicadores da necessidade de provocar rupturas com a lógica baseada no lucro, nos dados estatísticos, no contingente e no simulacro. Não se trata de uma tautologia, mas do reconhecimento de que as novas práticas ensejadas pela revolução tecnológica não podem ser assimiladas de forma reificada e aplacada por uma visão míope do determinismo e da neutralidade tecnológica.

Com efeito, é premente a instauração de mecanismos para avaliar de forma densa e consistente os atuais processos de formação continuada, na modalidade a distância, sua pertinência e eficácia para o processo de qualificação profissional, e as condições concretas de sua implementação. Não podemos nos deixar seduzir pela retórica megalomaniaca do discurso oficial ao apresentar a expansão da oferta de certificação e qualificação. Os altos índices de evasão e absenteísmo são indicadores nada desprezíveis das incongruências nos mecanismos da oferta dos cursos, na modalidade a distância e sua implantação, necessitando, pois, ampliar a escuta dos sujeitos envolvidos e colocar na arena das decisões políticas os anseios e necessidades dos protagonistas desse processo: os professores, otimizando a articulação entre a sociedade política e civil.

Referências

- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*. São Paulo: Editora Boitempo, 1999.
- _____. *O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Editora Boitempo, 2005.
- APPLE, M.W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. *Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 8 jun. 2006.
- _____. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, 2007a.
- _____. *Lei nº 11.502*, de 11 jul. 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 2007b.
- CANDAUI, Vera Maria. *Magistério: construção cotidiana*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, nº 104, Edição Especial, 2008, p. 891-918.
- GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, nº 1, 2005, p. 45-56.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1998.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 28, nº 100, Out. 2007.
- SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial - out. 2007, p. 1231 – 1255.
- _____. *O plano de desenvolvimento da educação: análise crítica da política do MEC*. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SCALCON, Suze. O pragmatismo e o trabalho docente profissionalizado. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, nº 2, 489-521, jul./dez. 2008.
- SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papirus, 2002. p. 47-63.

UFU- UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Guia impresso do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos*. 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papyrus, 2002. p. 65-93.

ANEXO – Tabulação dos dados de questionários respondidos pelos alunos cursistas

Conteúdo do curso

1- Quanto à qualidade do conteúdo apresentado no curso.

- Ótimo: 490 (88,93 %)
- Bom: 60 (10,89 %)
- Regular: 1 (0,18 %)
- Insuficiente: 0

2- Quanto à metodologia utilizada no curso.

- Ótimo: 357 (64,79 %)
- Bom: 192 (34,85 %)
- Regular: 2 (0,36 %)
- Insuficiente: 0

Suporte

1- Quanto ao suporte oferecido pelo(a) tutor(a) em relação às suas dúvidas e dificuldades.

- Ótimo: 470 (85,45 %)
- Bom: 77 (14,00 %)
- Regular: 3 (0,55 %)
- Insuficiente: 0

2- *Feedback* do tutor(a) com relação ao desenvolvimento das atividades realizadas.

- Ótimo: 438 (79,64 %)
- Bom: 101 (18,36 %)
- Regular: 10 (1,82 %)
- Insuficiente: 1 (0,18 %)

3- Quanto ao envolvimento acadêmico e afetivo do (a) tutor (a) com você e com a turma.

- Ótimo: 450 (81,82 %)
- Bom: 93 (16,91 %)
- Regular: 7 (1,27 %)
- Insuficiente: 0

4- Quanto à linguagem utilizada pelo tutor (a) na comunicação com a turma.

- Ótimo: 470 (85,45 %)
- Bom: 78 (14,18 %)
- Regular: 1 (0,18 %)
- Insuficiente: 1 (0,18 %)

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

1 - Quanto à facilidade no uso do ambiente virtual para a realização das atividades.

- Ótimo: 338 (61,45 %)
- Bom: 188 (34,18 %)
- Regular: 24 (4,36 %)
- Insuficiente: 0

2 - Quanto à interação com os colegas e com o tutor (a) no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

- Ótimo: 331 (60,18 %)
- Bom: 190 (34,55 %)
- Regular: 25 (4,55 %)
- Insuficiente: 4 (0,73 %)

CAPÍTULO IX

Formação docente e concepções de educação inclusiva

*Fernanda Duarte Araújo Silva*¹

*Ana Beatriz da Silva Duarte*²

*Lidiane Abraão*³

*Lilian Calaça*⁴

Esse trabalho apresenta dados de uma pesquisa realizada no *Curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos*, desenvolvido pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) por meio do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE) e constitui-se como uma vertente da rede de formação continuada à distância de professores em Educação Especial do Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Especial (SEESP), em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Temos como objetivo identificar a influência de um curso de extensão no processo de formação continuada de professores acerca das concepções de educação inclusiva. O presente estudo pretende, portanto, identificar as concepções de educação inclusiva dos professores cursistas da turma, formada em 2010, e discutir a influência dessa formação na construção de concepções dos professores no início e final do curso.

O *Curso Aperfeiçoamento em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos* tinha como objetivo oferecer formação continuada a distância, via *web*, para educadores que atendiam

¹ Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Uberlândia. Professora na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (FACIP/UFU). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Práticas em Educação Especial (GEPEPES).

² Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (FACIP/UFU). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Práticas em Educação Especial (GEPEPES).

³ Supervisora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.

⁴ Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (FACIP/UFU). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Práticas em Educação Especial (GEPEPES).

ou pretendiam atender alunos surdos na modalidade de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A forma de interação e comunicação entre tutores e alunos foi efetivada, exclusivamente, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle.

Rodrigues (2005) cita Boaventura Santos ao falar de um metadireito que é o direito de ter direitos: “[...] todos temos direito a ser iguais quando a diferença nos diminui e todos temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (2001, p. 188). Desta forma, a educação inclusiva tem respaldo científico desde sua origem, que vem sendo debatida e determinada por cientistas sociais há anos.

A escolha do termo “Necessidades Educacionais Especiais” (NEE)⁵ reflete o fato de que os educandos com deficiência, superdotação, altas habilidades ou condutas típicas podem apresentar necessidades educacionais distintas em diferentes momentos. Essa terminologia, NEE, propõe que o principal objetivo das mudanças é educar os educandos com necessidades educacionais especiais na escola regular de maneira que foque a homogeneidade em termos de igualdade social. A finalidade do esforço é a educação desses educandos. É, antes de tudo, o tipo de escola, sua flexibilidade curricular e a capacidade dos professores para conduzir o processo de ensino com educandos heterogêneos que permitirão que um educando, mesmo com NEE graves e permanentes, possa ser escolarizado numa classe comum, com apoios científicos, sociais e estruturais para o professor e para o próprio educando.

Desta forma, a inclusão busca a convivência e a aprendizagem em grupo, delineando-as como o melhor meio de beneficiar a todos, não somente as crianças rotuladas como diferentes. Portanto, a educação inclusiva se propõe a aumentar a participação de todos os educandos no currículo escolar e social, o que pode ser comprovado pela Declaração de Salamanca, que diz

é o meio mais efetivo de combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e

⁵ Neste texto, a expressão “Necessidades Educacionais Especiais” é usada para designar pessoas com deficiência (mental, auditiva, visual e múltipla), superdotação e altas habilidades ou transtornos globais do desenvolvimento, tal como especificado no documento Política Nacional de Educação Especial (SEESP/MEC,1994), que requerem, em seu processo de educação escolar, atendimento educacional especializado, que pode se concretizar em intervenções para lhes garantir acessibilidade arquitetônica, de comunicação e de sinalização, adequações didático-metodológicas, curriculares e administrativas, bem como materiais e equipamentos específicos ou adaptados.

alcançando a educação para todos, além disso proporciona uma educação eficaz para a maioria das crianças, melhora a eficácia e, por fim, a relação custo-efetividade de todo o sistema educativo (UNESCO, Declaração de Salamanca 1994, XI).

Enquanto que Behares (1993, *apud* Glat 2007, p. 98) afirma que,

o surdo não é diferente unicamente porque não ouve, mas porque desenvolve potencialidades psicoculturais diferentes das dos ouvintes. Nas expressões clínicas do tipo de “deficiência auditiva” se desconhece esta diferença e se caracteriza a surdez desta maneira: o surdo é fundamentalmente como o ouvinte, porém, se tomamos o ouvinte como modelo, então ao surdo lhe falta “algo” (o funcionamento do ouvido); portanto o surdo é um ouvinte imperfeito. Trata-se de um procedimento de diminuição, que leva invariavelmente ao conceito de menos-valia.

Consequentemente, o sucesso da Educação Inclusiva para os surdos depende da implementação de amplas mudanças nas práticas pedagógicas, das estruturas das instituições de ensino, na comunidade escolar, entre outras transformações. No entanto, autores como Goffredo (1992) e Manzini (1999) alertam para o fato de que a implantação da Educação Inclusiva tem encontrado limites e dificuldades, em virtude da falta de formação dos professores das classes comuns para atender às necessidades educativas especiais decorrentes de um quadro de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, além de infraestrutura adequada e condições materiais para o trabalho pedagógico junto às crianças surdas, além da ausência de formação especializada dos educadores para trabalhar com esse tipo de educando.

Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social. (César, 2003, p. 119).

1. Concepções de educação inclusiva

A busca pela compreensão das concepções de educação inclusiva presentes nas práticas exercidas em escolas públicas impulsionou o desenvolvimento desta pesquisa que teve como premissa identificar, discutir e analisar as concepções iniciais e finais de professores participantes do *Curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos*.

Mas, para entendermos as concepções dos (as) cursistas é pertinente ressaltar a definição de educação inclusiva como sendo um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular (Castro, 1997). Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas educacionais vivenciadas no ambiente escolar de modo que as instituições de ensino respondam à diversidade de alunos de forma democrática e igualitária. É uma abordagem humanística que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

Conforme já mencionado, esta pesquisa apresenta resultados parciais de estudos desenvolvidos com sujeitos que participaram do primeiro ano de oferecimento desse curso de aperfeiçoamento, no ano de 2010, por meio do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE), com uma carga horária de 200 horas.

Esse curso de aperfeiçoamento teve como objetivo geral promover um estudo direcionado a professores que atendam ou queiram se qualificar para atuarem no Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos (AEE/Surdez). Os objetivos específicos desse curso são:

- a) Formar professores para atuar no Atendimento Educacional Especializado junto a alunos surdos inseridos em salas de aula de escolas da rede de ensino regular.
- b) Discutir aspectos da metodologia de ensino e aprendizagem em situações de Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos dentro da perspectiva psicoeducacional da mediação pedagógica, conforme proposta da Teoria da Aprendizagem Mediada.
- c) Contribuir para a melhoria da qualidade do Atendimento Educacional Especializado oferecido em escolas da rede pública do Brasil, objetivando a promoção do desenvolvimento psicoeducacional de alunos surdos e contribuir para a promoção da qualidade e eficiência educacional, com vistas a tornar mais participativo, autônomo e democrático o processo de inclusão

escolar de alunos surdos (Livro de apresentação: Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos, 2010).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define-se que: em todas as etapas e modalidades da educação básica, o AEE é organizado para apoiar o desenvolvimento dos educandos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino seja público ou privado.

No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação de tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana (Brasil, 2008, p. 16).

O texto do MEC (2011) apresenta diretrizes com base no paradigma da educação inclusiva. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Resolução CNE nº 02/2001) prevê que a escola poderá contar com serviços de apoio pedagógico especializado, seja sob a forma de salas de recursos, seja com a presença de professores intérpretes ou com o apoio fixo nas turmas que mantiverem alunos surdos, entre outras. O apoio especializado consiste em um trabalho de complementação curricular, que visa ao enriquecimento das atividades já desenvolvidas em sala de aula, para aqueles alunos surdos que apresentam mais dificuldades e, conseqüentemente, necessitam de um trabalho mais aprofundado. Com isso, a importância desse especialista se faz necessária em todas as instituições de ensino.

Coletamos os dados sobre a aprendizagem das (os) cursistas em questionários respondidos por eles no início e final do curso. Entre os temas abordados estão: introdução à educação à distância; marcos legais e políticos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos; noções básicas de Libras e noções básicas de Português como segunda língua.

Inscreveram-se no curso 300 pessoas, mas optamos por trabalhar com dados de duas turmas, num total de 51 cursistas. Desses, apenas 33 responderam à pergunta inicial e 23 responderam à pergunta final. As variáveis apresentadas pelo grupo de inscritos no curso de formação são as seguintes: sobre a última formação, 14 possuem graduação, 18 especialização e um possui mestrado. O ano de conclusão do último nível acadêmico varia do ano 2000 a 2009. Questionamos se os cursistas

realizaram algum curso de formação continuada nos últimos cinco anos, 24 afirmaram que sim, e 09 não haviam participado de nenhum até o momento. Vale mencionar que destes 24 sujeitos que participaram de outros cursos de formação continuada, 16 estão relacionados à área de educação especial, assim, consideramos que a maior parte dos cursistas analisados estão em processo de formação continuada nessa área.

2. Histórico das concepções de educação inclusiva

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação de Surdos, ambos no Rio de Janeiro. Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passou a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº 4.024/61, que apontava o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. A Lei nº 5.692/71, que alterou a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para educandos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promoveu a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acabou reforçando o encaminhamento dos educandos às classes e escolas especiais.

Várias reuniões internacionais têm sido convocadas para tratar desse assunto. Dentre elas destacam-se a Convenção dos Direitos da Criança, realizada em Nova York em 1989; a Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtiem (Tailândia) em 1990; a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida em 1994, na cidade de Salamanca (Espanha) e a mais recente, no ano de 2000, acontecida em Dakar (Senegal) com o título de Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos. Dentre todas essas conferências, cabe destacar a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, de 1994, em Salamanca, por ser a que mais contribuiu para impulsionar a Educação Inclusiva em todo o mundo (Sánchez, 2005, p. 9).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no Artigo 59º, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos: currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; a terminalidade

específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências; e também a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Acompanhando o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no Art. 2º, determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os educandos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

De acordo com o Seminário Internacional do Consórcio da Deficiência e do Desenvolvimento (International Disability and Development Consortium - IDDC) sobre a educação inclusiva (MEC, 2011), realizado em março de 1998, em Agra, na Índia, um sistema educacional só pode ser considerado inclusivo quando abrange a definição ampla desse conceito, nos seguintes termos:

- a) Reconhece que todas as crianças podem aprender.
- b) Reconhece e respeita diferenças nas crianças: idade, sexo, etnia, língua, deficiência/inabilidade, classe social, estado de saúde (HIV, TB, Hemofilia, Hidrocefalia ou qualquer outra condição).
- c) Permite que as estruturas, sistemas e metodologias de ensino atendam as necessidades de todas as crianças.
- d) Faz parte de uma estratégia mais abrangente de promover uma sociedade inclusiva.
- e) É um processo dinâmico que está em evolução constante.
- f) Não deve ser restrito ou limitado por salas de aula numerosas nem por falta de recursos materiais.

Um acordo foi celebrado em 25 de agosto de 2006, em Nova Iorque, por diversos países em uma convenção preliminar das Nações Unidas sobre os direitos da pessoa com deficiência, o qual realça, no Artigo 24º, a educação inclusiva como um direito de todos. Cerca de 60 delegações de Estado e a Liga Internacional da Deficiência (*International Disability Caucus*), que representa cerca de 70 organizações não governamentais (ONGs), apoiaram uma emenda proposta pelo Panamá que obriga os governos a assegurar que as medidas efetivas de apoio individualizado sejam garantidas nos estabelecimentos que priorizam o desenvolvimento acadêmico e social, em sintonia com o objetivo da inclusão plena.

2.1. Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão

A comunidade internacional, sob a liderança das Nações Unidas (ONU), reconheceu a necessidade de garantias adicionais de acesso para excluídos. Desta forma, declarações intergovernamentais se propuseram formar parcerias entre governos, trabalhadores e sociedade civil com o objetivo de desenvolverem políticas e práticas inclusivas. Aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional Sociedade Inclusiva, realizado em Montreal, no Canadá, convocado pelo Conselho Canadense de Reabilitação e Trabalho, a Declaração surgiu por meio de um apelo feito aos governos, empregadores e trabalhadores bem como à sociedade civil para que se comprometessem com o desenvolvimento e a implementação de contextos inclusivos em todos os ambientes, produtos e serviços (MEC, 2011).

2.2. Convenção da Organização dos Estados Americanos

Aprovada pelo Conselho Permanente na sessão realizada em 26 de maio de 1999, na Guatemala, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência definiu em seu Art. 1º que (MEC, 2011):

- a) O termo “deficiência” significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social;
- b) O termo “discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência” significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado. Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a

declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação.

A Convenção, em seu Art. 2º, afirma que tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, e propiciar a sua plena integração à sociedade, enquanto que os Artigos 3º e 4º enumeram as ações que os Estados se comprometem a tomar para alcançar o objetivo acordado. O conjunto de artigos dessa Convenção apresentam medidas práticas, baseadas no princípio de eliminar toda e qualquer forma de discriminação em relação à deficiência.

O Congresso Nacional Brasileiro aprovou o texto da Convenção Interamericana por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001. A Convenção entrou em vigor, para o Brasil, em Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001 (MEC, 2011).

2.3. Legislação que regulamenta a educação especial no Brasil

- Constituição Federal de 1988 - Educação Especial
- Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN
- Lei nº 9394/96 - LDBN - Educação Especial
- Lei nº 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente - Educação Especial
- Lei nº 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente
- Lei nº 8859/94 - Estágio
- Lei nº 10.098/94 - Acessibilidade
- Lei nº 10.436/02 - Libras
- Lei nº 7.853/89 - CORDE - Apoio às pessoas portadoras de deficiência
- Lei nº 8.899, de 29 de junho de 1994 - Passe Livre
- Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996 - FUNDEF
- Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004 - Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência
- Lei nº 10.216, de 4 de junho de 2001 - Direitos e proteção às pessoas acometidas de transtorno mental
- Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005 – Libras
- Decreto Federal nº 6571, de 17 de setembro de 2008 – Atendimento Educacional Especializado (AEE)
- Plano Nacional de Educação - Educação Especial

3. Como os sujeitos entendiam a educação inclusiva no início do curso e como terminaram entendendo

No início do curso, os alunos tinham que responder um questionário sobre alguns temas relacionados à educação especial, entre eles, deveriam conceituar educação inclusiva. Ao final do curso de aperfeiçoamento, após vários estudos, participações em *Fóruns*, discussões e debates sobre o tema, retomamos à pergunta, questionando novamente sobre como os cursistas estavam entendendo a educação inclusiva. Utilizamos as respostas dos cursistas para análises e reflexões da presente pesquisa.

Dos 51 alunos das duas turmas pesquisadas, apenas 33 sujeitos responderam à pergunta inicial, e desses somente 23 responderam à pergunta final. Ao analisarmos as respostas dos cursistas, detectamos que a maioria menciona que a educação inclusiva é uma lei que garante o direito a todos à educação, como podemos verificar nas seguintes afirmações:

A Educação Inclusiva é lei e deve ser garantida às crianças especiais, com qualidade (Sujeito 2).

É um enorme desafio para nós que sonhamos com uma sociedade justa, solidária e pronta para garantir os direitos de todos que nela vivem (Sujeito 6).

Sem dúvida, uma conquista que vai facilitar as vivências (Sujeito 6).

A Educação Inclusiva é direito de todos. Deve possuir diferentes métodos de ensino para suprir as distintas necessidades, capacidades e níveis de desenvolvimento individuais (Sujeito 10).

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial é garantida por lei e passa a fazer parte da proposta pedagógica da escola, promovendo o atendimento aos alunos com necessidades especiais (Sujeito 12).

Tenho pouco conhecimento, mas sei que hoje os alunos têm direito por lei de frequentar qualquer rede de ensino (Sujeito 15).

Educação Inclusiva é o direito que todas as crianças com necessidades especiais têm de frequentar escolas regulares, respeitando o seu tempo de aprendizado assim como suas necessidades (Sujeito 23).

Educação Inclusiva é a nova política da Educação Especial que contempla a Educação para todos, com garantias de acesso na escola pública com qualidade e aprendizagem (Sujeito 24).

É a Educação que oferece a todos o direito de aprender (Sujeito 29).

A inclusão acontece aos poucos e todos têm direito de aprender. (Sujeito 31).

Cinco sujeitos mencionaram que a educação inclusiva é uma educação que deve contemplar e respeitar as diferenças entre os alunos:

É a Educação em seu mais amplo sentido, onde há valorização do aluno respeitando suas dificuldades particulares e suas peculiaridades. (Sujeito 4).

É uma modalidade de Educação que trabalha a diversidade conforme os segmentos da sociedade (Sujeito 5).

Quando as pessoas aprendem a viver com as diferenças e, principalmente, respeite os portadores de necessidades especiais, que são pessoas maravilhosas e quando conseguem um atendimento correto vencem suas dificuldades e nos enchem de orgulho (Sujeito 11).

Devemos tratar as diferenças da forma mais natural possível, socializando mostrando aos alunos que a convivência pode ser benéfica para todos na classe (Sujeito 17).

Educação Inclusiva trata-se da Educação como direito também para as pessoas com necessidades especiais, tal direito abrange desde a matrícula na rede regular de ensino (acesso) e acompanhamento do educando para que o mesmo se desenvolva respeitando suas limitações, como linguagem, acessibilidade, mobilidade com recursos materiais e humanos que favoreçam a aprendizagem do aluno (Sujeito 25).

Seis sujeitos mencionaram que a educação inclusiva consiste em incluir todas as pessoas na escola:

É incluir o aluno no meio escolar participando de tudo da escola (Sujeito 1).

A Educação Inclusiva busca incluir e atender as necessidades educativas especiais de todos os sujeitos-alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos (Sujeito 7).

É um modelo de Educação que inclui todos os alunos em geral, o dito 'normal' e o 'especial', envolvendo tudo que traz mudança e renovação pelos novos recursos e serviços com que pode contar (Sujeito 20).

A Educação Inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos (Sujeito 21).

A Educação Inclusiva atenta à diversidade inerente à espécie humana,

busca perceber e atender as necessidades educativas especiais de todos os sujeitos-alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos (Sujeito 22).

Seis sujeitos relacionaram educação inclusiva com deficiências, dificuldades e necessidades especiais:

Apesar de ainda muitas escolas dizerem que não estão bem estruturadas para receber alunos especiais, só quando recebê-los é que vão procurar ajuda e fazer adaptações necessárias. Tudo isso está acontecendo para que todos tenham seus direitos garantidos como seres humanos (Sujeito 9).

Acredito que a Educação no âmbito da inclusão deva propiciar que o aluno com necessidades educacionais específicas alcance, por meio de profissionais capacitados e recursos especializados, o máximo de seu desenvolvimento pessoal e social possibilitando-lhe melhor qualidade de vida (Sujeito 18).

Educação Inclusiva significa inserir socialmente indivíduos que apresentem certas deficiências (auditivas, visual, física, mental, etc...) em ambientes (escolas) com indivíduos (alunos) considerados 'normais', promovendo a integração e o desenvolvimento destes 'deficientes' (Sujeito 26).

A Educação Inclusiva veio para melhorar a vida de muitas pessoas que tenham algum tipo de deficiência ou convivem com alguém deficiente (Sujeito 9).

Eu sei que é muito importante saber trabalhar com os alunos de inclusão, para que possa ter aprendizagem e um ensino de qualidade para os alunos com dificuldades especiais (Sujeito 27).

Na Educação Inclusiva os alunos com dificuldade de aprendizagem devem ser incluídos e atendidos, inclusive, em laboratórios de informática (Sujeito 30).

Destacamos que oito sujeitos não conseguiram conceituar “educação inclusiva”. Percebemos que os cursistas pesquisados possuíam, no início do curso, concepções diferenciadas sobre a educação inclusiva, mas, em linhas gerais, consideravam-na como uma oportunidade para que todas as pessoas tivessem acesso à educação. Os que não conseguiram conceituar a educação inclusiva representaram uma pequena minoria. Infelizmente, sabemos que muitas vezes essas concepções não são concretizadas por meio de práticas includentes e dialógicas nas escolas, pelo contrário, nos deparamos, na maioria das

vezes, com profissionais que ao se depararem com a necessidade de inclusão dentro da sua sala, se negam a desenvolver estudos e acolher da melhor forma esses alunos.

Ao analisarmos os registros dos sujeitos feitos no último dia de encontro, conseguimos identificar três grupos, conforme podemos observar a seguir:

Educação inclusiva como um ensino para todos:

Educação Inclusiva é a Educação feita onde todos têm direito a ela, sem restrição a raça, cor ou algum tipo de deficiência (Sujeito 2).

A Educação Inclusiva é uma modalidade de ensino que atende a todos (Sujeito 5).

A Educação Inclusiva é um processo que amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular (Sujeito 6).

A Educação Inclusiva aceita a todos e respeita as diferenças e peculiaridades de cada indivíduo. A proposta de uma Educação Inclusiva é amparada por lei (Sujeito 8).

Educação Inclusiva é um processo que amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular (Sujeito 9).

A Educação Inclusiva garantiu a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular (Sujeito 13).

A Educação Inclusiva é o desafio lançado às escolas que precisam se modificar para atender a todos. É o rompimento dos velhos conceitos, é acreditar nas potencialidades dos alunos, é inovar! (Sujeito 15).

Inclusão é possibilitar o direito de ir e de vir de todos que de alguma forma precisam de acessibilidade (Sujeito 20).

È um processo que amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular, sendo atualmente um dos maiores desafios do sistema educacional brasileiro (Sujeito 21).

A Educação Inclusiva deveria ser a Educação de qualidade para todos, independentemente de sua situação (Sujeito 22).

Educação inclusiva como escola para alunos com deficiência, diferenças ou necessidades especiais:

A Educação Inclusiva implica um ensino adaptado às diferenças e necessidades individuais de cada aluno e que os educadores (todos os membros da equipe escolar) estejam preparados para atuarem de forma competente junto aos alunos inseridos (Sujeito 3).

A Educação Inclusiva surgiu por meio da abertura na Declaração de

Salamanca que permitiu o acesso de crianças com deficiências físicas e intelectuais estudar em escola regular (Sujeito 4).

A Educação Inclusiva é o atendimento dado a um aluno portador de alguma deficiência dentro da escola (Sujeito 7).

Educação Inclusiva não se trata apenas de inserir um aluno especial na escola regular, se trata de acolhê-lo, integrá-lo, torná-lo parte da comunidade escolar, como qualquer outro aluno (Sujeito 10).

A Educação Inclusiva é lei e todos os alunos com necessidades especiais têm o direito de frequentar a escola, utilizando os mais diversos recursos para que possam ser incluídos no contexto escolar (Sujeito 11).

A Educação Inclusiva entende o processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus graus, da Educação Infantil ao Ensino Superior (Sujeito 14).

Educação Inclusiva é um processo em construção o qual as bases estão sendo assentadas com a formação dos professores para atuar na área da Educação Especial, a fim de garantir que todos os alunos com necessidades especiais tenham direito à igualdade de condições educacionais que lhes possibilitem desenvolver-se, como todo cidadão, com direitos e deveres (Sujeito 7).

Cinco sujeitos não conceituaram “educação inclusiva”, mas destacaram a questão da formação dos profissionais para atuarem na área, como demonstra o depoimento a seguir:

Exige uma grande demanda de recursos, profissionais e comprometimento dos mesmos, além de um trabalho de troca para o sucesso da prática pedagógica (Sujeito 19).

Analisando a resposta final dos cursistas, encontramos uma maior parte que conceituou “educação inclusiva” como uma questão de direitos humanos, outra parte conceituou como educação para alunos com deficiência, diferenças ou necessidades especiais. Encontramos também os que não conceituaram educação inclusiva, mas ressaltaram a importância da qualificação dos profissionais no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Os conceitos construídos pelos alunos são pertinentes, mas, em um sentido amplo, a educação inclusiva significa um modelo de escola e educação em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, independentemente de sua habilidade, deficiência, cultura, religião, raça e

origem socioeconômica, em escolas regulares em que suas necessidades sejam atendidas com satisfação (UNESCO, 1994). No entanto, analisando as respostas dos cursistas, podemos perceber que ainda é preciso que eles avancem no conceito de educação inclusiva, ou seja, é necessário que os cursistas saibam que a educação Inclusiva é uma educação que rejeita a exclusão, transforma o currículo e os objetivos dos professores, e oferece um ensino diferenciado que promove a aprendizagem, desenvolvimento e inclusão social.

Para Gotti (1988), a universidade, além de proporcionar cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação, deve envolver-se em pesquisas sobre o ensino aos educandos com necessidades especiais, desenvolvendo instrumentos e recursos que facilitem a vida dessas pessoas. Apesar de a necessidade de preparação adequada dos agentes educacionais estar preconizada na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) e na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) como fator fundamental para a mudança em direção às escolas integradoras, o que tem acontecido nos cursos de formação docente, em termos gerais, é a ênfase dada aos aspectos teóricos, com currículos distanciados da prática pedagógica, que não proporcionam, por conseguinte, a capacitação necessária aos profissionais para o trabalho com a diversidade dos educandos.

A formação de educadores implica em um processo contínuo, o qual, segundo Sadalla (1997), precisa ir além da presença de professores em cursos que visem mudar sua ação nos processos de ensino e de aprendizagem. Segundo a autora, o professor precisa ser ajudado a refletir sobre a sua prática, para que compreenda suas crenças em relação ao processo e se torne um pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino oferecido em sala de aula. Na inclusão educacional, torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática. Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos e de muita relevância, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja realmente efetivada (Aranha, 2000).

Os contextos educacionais atuais não têm proporcionado o desenvolvimento das crianças surdas. Algumas questões ainda precisam ser consideradas. Vejamos:

- a) A questão da língua ao analisar o processo educacional mediante a proposta de inclusão.
- b) A interação com outros surdos que compartilham uma língua com uma mesma história é fundamental para o desenvolvimento da cultura, da identidade surda e da própria construção do conhecimento.

c) A aquisição da linguagem e a interação com outros surdos podem garantir às crianças o acesso aos instrumentos que sua cultura oferece para pensar, aprender e manipular com o conhecimento, tornando-as capazes de serem sujeitos de um grupo com identidade cultural.

Destacamos que as reflexões e diálogos construídos com os cursistas, ressaltaram que a educação inclusiva deve ser compreendida como a oportunidade de praticar o direito à diferença no mesmo espaço de convívio, ou seja, no ambiente escolar. Além de se fomentar a criatividade, reflexão e experimentação dos educadores de maneira a permitir que o educando surdo seja integralmente exigido em sua diversidade de opções em comunicação com um conteúdo flexível e que valorize seu potencial.

Assim, os diálogos tecidos neste estudo levaram a perceber que ainda precisamos avançar em nossas concepções de educação inclusiva já que o papel do educador de surdos vai muito mais além da estrutura da escola ter uma proposta de inclusão, e uma arquitetura adequada. É claro que estes são fatores favoráveis, mas não fundamentais. Os alunos surdos devem se permitir socializar e interagir com os outros alunos. Se o educador acreditar que incluir é destruir barreiras, e que ultrapassar as fronteiras é viabilizar a troca no processo de construção do saber e do sentir, ele exercerá seu papel fundamental, para assegurar a educação inclusiva que todos nós desejamos, semeando assim um futuro que, possivelmente, será menos discriminação e mais comunhão de esforços na proposta de integrar e incluir.

Para Paulo Freire (1987), é assim que os homens aprendem, em comunhão. O homem se define pela capacidade e qualidade das trocas que estabelece e isso não seria diferente com os alunos com deficiência.

Considerações finais

No contexto de mudança em que vive a educação em nosso país, em busca de novas formas de educação escolar com alternativas menos exclusivistas e com reconhecimento da educação inclusiva como política educacional do país, ressaltamos que os resultados encontrados em nosso estudo nos levaram a perceber que precisamos avançar em nossas concepções de educação inclusiva.

Vale destacar que as reflexões e diálogos que construímos com os cursistas, mostraram que a educação inclusiva deve ser compreendida como uma política educacional em que todos os alunos tenham acesso e permanência na escola, e tenham também sucesso no seu processo

ensino/aprendizagem. Para que a escola se torne inclusiva é preciso reestruturar o currículo no que diz respeito à formação de professores, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, metodologia, estratégias de ensino e avaliação.

Sobretudo, por mais que não tenhamos chegado ao resultado esperado, percebemos nos diálogos tecidos neste estudo que estamos caminhando gradativamente em direção a uma educação inclusiva. Nas análises feitas, percebemos profissionais menos acomodados em busca de uma educação mais democrática.

Referências

- ARANHA, M. S. *Inclusão social e municipalização*. In: MANZINI, E. (org.), *Educação especial: temas atuais*. Marília: UNESP-Marília Publicações. 2000, p. 01-09.
- BEHARES, Luis Ernesto. *Nuevas Corrientes em la education del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales*. Cadernos de Education- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1993.
- BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE. 1994
- BRASIL. *Ministério da Educação e do Desporto Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF. 1996.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, Brasília, MEC - 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- CASTRO, M.. *Inclusão escolar: das intenções à prática. Um estudo da implantação da proposta de ensino especial na rede municipal de Natal, RN*. Tese de Doutorado Não-Publicada, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997.
- César, M. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In RODRIGUES, David (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GLAT, Rosana (org.) *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- GOFFREDO, V. *Integração ou segregação? O discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro*. *Integração*, 4(10), 1992, p. 118-127.
- GOTTI, M. O.. *Integração e inclusão: nova perspectiva sobre a prática da educação especial*. In: MARQUENZINE, M. (org.), *Perspectivas multidisciplinares em educação especial*. Londrina: Ed. UEL. 1998, p. 365-372.
- MANZINI, E. F. *Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador?* *Temas sobre desenvolvimento*, 7(42), 1999, p. 52-54.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/>. Acesso em 24 de janeiro de 2011.
- RODRIGUES, Davi; KREBS, Ruy; FREITAS, Soraia (orgs.) *Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais*. Santa Maria, Ed. UFSM, 2005.
- SADALLA, A. M. *Com a palavra a professora: suas crenças, suas ações*. Tese de Doutorado Não-Publicada, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997.
- SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. *Inclusão*. *Revista da Educação Especial*. Outubro de 2005.
- UNESCO, *Declaração de Salamanca*, 1994.

CAPÍTULO X

Formação continuada a distância em surdez: perfil dos professores participantes

Eleodora dos Santos Leonardi¹

Wender Faleiro da Silva²

Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador; a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática (Freire, 1991, p. 58).

Desde a década de 1990, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), tem investido numa política nacional de inclusão educacional das pessoas com deficiência. Em 2005, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) fundou o Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE), o qual vem investindo no desenvolvimento de ações, visando criar condições para a inclusão real das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Todos os anos o CEPAE tem respondido e sido contemplado nos editais do Programa Incluir/MEC, para ampliar as discussões sobre a inclusão educacional desse grupo de pessoas nas instituições.

Como um dos objetivos principais do CEPAE é o de envolver ações de formação docente para a inclusão educacional das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação desde 2007, tem se empenhado em manter a parceria com a SEESP/MEC para realização de processos de formação continuada de professores para a educação especial na modalidade de educação a distância.

Por conseguinte, desde 2007, a UFU por intermédio do CEPAE tem contribuído com a Rede de Formação Continuada de Professores em

¹ Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Práticas em Educação Especial (GEPEPES).

² Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor na Universidade Presidente Antônio Carlos – campus Araguari. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Práticas em Educação Especial (GEPEPES).

Educação Especial (criada e mantida pelo MEC/SEESP), na modalidade a distância, com a formação de mais de dois mil profissionais da educação de diferentes lugares do país, em três ofertas do curso de extensão, sendo as duas primeiras ofertas denominadas: *Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares*, realizadas, respectivamente, em 2007/2008 e 2009. A terceira oferta ocorreu no segundo semestre de 2010, com mais de 1.100 participantes, denominada de *Atendimento Educacional Especializado: Surdez*, e a quarta oferta iniciou em 2011.

Este estudo objetiva conhecer o perfil dos professores brasileiros interessados na formação continuada em educação especial - surdez por meio dos cursos de extensão oferecidos pelo CEPAE/UFU em parceria com a SEESP/MEC.

Para melhor situar o leitor, informamos que serão discutidos, brevemente, os temas: formação continuada; educação especial – surdez; e será apresentado um panorama das ações desenvolvidas na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) sobre educação especial, e, posteriormente, será também apresentado o perfil dos professores participantes dos cursos oferecidos pelo Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE/UFU).

1. Formação continuada

Com os crescentes avanços tecnológicos, evolução dos meios de comunicação, descobertas científicas, além dos diversos tipos de competições interpessoais e comerciais, seria ingênuo o profissional pensar que, ao terminar sua formação escolar básica, estaria apto e especializado para atuar na sua área. As exigências estão presentes em todas as áreas, conseqüentemente, também na área educacional que impõe aos profissionais da educação novos saberes, novas formas de criar, de se organizar, de aprender e viver.

Logo, a educação continuada se realiza ao longo da vida, sem interrupção; é inerente à construção e ao desenvolvimento do ser humano. A educação continuada deve ser realizada não só nas escolas e nas universidades, mas também, em qualquer idade, em casa, no trabalho, durante o lazer, dentre outros lugares possíveis, de forma significativa e prazerosa. A ideia de uma educação continuada, segundo França (2010), deve estar associada a capacidade de conhecer, ler, escrever, querer saber mais sobre determinados assuntos, trocar informações e experiências saudáveis ao ser humano.

Segundo Almeida (2005), existem várias de possibilidades de ações de formação contínua, por exemplo, *a formação contínua realizada na escola* (horário coletivo de trabalho pedagógico, dedicado à discussão, à reflexão e à avaliação do que realizam individualmente, ou em grupos articulados em torno de projetos mais amplos); *formação contínua realizada pela universidade* (a LDB deixa claro que cabe às universidades formar em quantidade e com qualidade os professores para todos os níveis da educação em nosso país); *formação contínua realizada no modelo de educação a distância* (a EAD vem crescendo muito em nosso país, graças às tecnologias de informação e comunicação); *formação contínua realizada por museus e centros culturais*; *formação contínua realizada por ONGs, sindicatos ou outros organismos sociais*, dentre outras.

A formação continuada vem, entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e, conseqüentemente, da educação. É certo que conhecer novas teorias faz parte do processo de construção profissional, mas não bastam, se estas não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia-a-dia (Nóvoa, 1995; Perrenoud, 2000).

A formação continuada de professores está amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96), ao regulamentar o que já determinava a Constituição Federal de 1988, que institui a inclusão, nos estatutos e planos de carreira do magistério público, do aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive em serviço, na carga horária do professor. Esses horários, segundo a normativa legal, são reservados para estudos, planejamento e avaliação, com o intuito de propiciar uma formação fundamentada na “íntima associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.” No Art. 13º, inciso V, se enuncia que os docentes incumbir-se-ão de ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar, integralmente, dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

2. Formação continuada e educação especial - surdez

Pesquisas desenvolvidas no Brasil e no exterior, indicam que um número significativo de sujeitos surdos que passaram por vários anos de escolarização apresenta competência para aspectos acadêmicos muito aquém do desempenho de alunos ouvintes, apesar de suas capacidades

cognitivas iniciais serem semelhantes (Lacerda, 2006). Esses resultados evidenciam a inadequação do sistema de ensino para os processos de escolarização das pessoas surdas no país. Tal situação denunciada por esses dados revela a urgência de medidas que favoreçam o desenvolvimento pleno dessas pessoas.

A partir da década de 1990, as discussões referentes à educação das pessoas surdas começaram a adquirir alguma consistência, face às políticas anteriores caracterizadas pela descontinuidade e de dimensão secundária. Neste processo, a Lei de Diretrizes e Bases – (LDB nº 9.394/96) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e em seu capítulo V, dispõe quanto à educação especial, entendendo-a como “[...] uma modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. A referida lei delibera, também, sobre os sistemas de ensino que deverão assegurar a esse grupo de pessoas, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas especificidades. Quanto à formação de professores, para atuarem com os alunos com necessidades educacionais especiais, prevê-se uma formação adequada em nível médio ou superior, para desempenharem a docência no atendimento especializado, bem como no ensino regular. Prevê-se a atuação de professores capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns, *locus* prioritário para a escolarização de todos os estudantes do país, independentemente da condição que possuam.

Em seguida, em 1997, o Plano Nacional de Educação preconiza, quanto à formação dos profissionais da educação, que:

A formação continuada de profissionais da educação, tanto docentes como funcionários, deverá ser garantida pela equipe dirigente das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, cuja atuação deverá incluir a coordenação e financiamento dos programas, a sua manutenção como ação permanente, e a busca de parcerias com universidades e instituições de ensino superior (CNE/CB, 1997, p. 69).

Posteriormente, em 2001, a Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação/CNE/CEB/2001, no Art. 1.º, “[...] institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – LDBEN, em todas as suas etapas e modalidades”, ratificando a obrigatoriedade dos sistemas de ensino quanto à matrícula de todos os alunos. Nesse caso, cabe às escolas organizarem-se para o atendimento da diversidade do alunado, assegurando-lhe as condições educacionais necessárias.

A referida Resolução do Conselho Nacional de Educação entende a educação especial, modalidade da educação escolar, como um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam deficiência. Para tanto, as escolas brasileiras da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns, dentre outros aspectos, a formação de professores.

Segundo a LDB, devem ser oferecidas oportunidades aos professores que já estão exercendo o magistério. Trata-se de oportunidades como a formação continuada, inclusive em nível de especialização, e cabe a todos, principalmente aos setores de pesquisa e às universidades, o desenvolvimento de estudos na busca dos melhores recursos para auxiliar/ampliar a capacidade das pessoas com necessidades educacionais especiais de se comunicar, de se locomover e de participar de maneira cada vez mais autônoma do meio educacional, da vida produtiva e da vida social, exercendo assim, de maneira plena, a sua cidadania. Estudos e pesquisas sobre inovações na prática pedagógica e desenvolvimento e aplicação de novas tecnologias ao processo educativo, por exemplo, são de grande relevância para o avanço das práticas inclusivas, assim como atividades de extensão junto às comunidades escolares.

No âmbito técnico-científico, evidenciamos que o inciso III do Art. 59º da LDB refere-se a dois perfis de professores para atuar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais: o professor da classe comum capacitado e o professor especializado em educação especial. Por *professor capacitado*, entende-se aquele que atua em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e que comprova que em sua formação, de nível médio ou superior, teve conteúdos ou disciplinas sobre educação especial e desenvolvidas competências para: i) perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos; ii) flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento; iii) avaliar continuamente a eficácia do processo educativo, e iv) atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. Já por *professor especializado* em educação especial entende-se como aquele que desenvolveu competências para identificar as necessidades educacionais especiais,

definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, agir nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, ampliando estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras, e que possa comprovar: i) formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental, e ii) complementação de estudos ou Pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. São estes professores especializado em educação especial que irão atuar nos serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em 2005, foi publicado o Decreto nº 5.626, que delibera que as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior passem a oferecer em seus cursos de Fonoaudiologia ou de Formação de Professores (Licenciaturas) a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina curricular. Tendo como meta atingir 100% de oferta em todos os cursos até o ano de 2015.

Diante dessas circunstâncias e do Decreto nº 5.626 é que sentimos o convite para voltar nossos esforços para a construção de materiais pedagógicos, pesquisas, cursos de formação continuada e de especialização de professores para atuarem nos processos de escolarização de estudantes surdos, a fim de alcançar o desígnio de formar professores capazes de atuar com qualidade frente às “diferenças” encontradas no ambiente de ensino; formar profissionais capazes de reconhecer os princípios educacionais inclusivos, os quais se pautam na colaboração e cooperação, na autonomia intelectual e social, na aprendizagem ativa, no senso de pertencer, no padrão de excelência, em novos papéis e responsabilidades, entre outros.

Com esse breve histórico, percebe-se uma organização política que avança no sentido de superar a marginalização, trazendo o surdo para os espaços que o enxerguem como cidadãos, buscando romper os estereótipos que ameacem a sua acessibilidade a uma gama de direitos adquiridos, principalmente, a um processo de escolarização que responda as demandas sociais e educacionais do país. Entretanto, as escolas e seus professores ainda não estão capacitados para receber os alunos surdos e oferecer-lhes uma escolarização nos padrões esperados pela sociedade e pela família desse grupo de alunos.

3. As ações desenvolvidas no Brasil e na Universidade Federal de Uberlândia: um olhar sobre o cotidiano

Desde a década de 1990, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), tem investido em uma política nacional de inclusão educacional das pessoas com deficiência. Neste movimento há um processo de desenvolvimento de ações visando ampliar a formação de professores. Desde 2003, a UFU tem investido na qualificação de docentes para atuar nos processos de escolarização dos estudantes surdos. Em 2003, na Faculdade de Educação, iniciou-se o Cursinho Alternativo para Surdos (CAS), que teve como objetivo preparar os estudantes surdos para o ingresso no ensino superior. Em contrapartida, o CAS também contribuía com a formação paralela dos licenciados da instituição para a futura inserção no processo de escolarização das pessoas surdas no sistema público ou privado de ensino. O CAS era composto por alunos que cursavam as licenciaturas, que com o auxílio de intérpretes voluntários de Libras ensinavam os conteúdos curriculares do vestibular e do Processo Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (PAIES), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em contrapartida, os estudantes surdos assumiam o compromisso de ensinar Libras aos licenciandos envolvidos no processo. Depois em 2005, com a criação do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE/UFU), o CAS passou a ser coordenado por este setor. Esse recebeu apoios consecutivos do Programa da Pró-reitoria de Extensão, o Programa de Extensão Integração UFU/Comunidade – PEIC, e agora, já possui dez anos de funcionamento.

Depois de sua criação, o CEPAE tem investido no desenvolvimento, no interior da instituição, de ações que visam criar condições para a inclusão real das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Todos os anos o CEPAE tem respondido e sido contemplado nos editais do Programa Incluir, com o objetivo de ampliar as discussões sobre a inclusão educacional deste grupo de pessoas no interior da instituição.

Em consequência da política do CEPAE de se envolver nas ações de formação docente para a inclusão educacional das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação desde 2007, têm se empenhado manter a parceira com a SEESP/MEC para realização de processos de formação continuada de professores para a educação especial na modalidade de educação a distância.

Para tanto, o MEC/SEESP criou a Rede de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, na modalidade a distância, da qual a UFU é parceira desde esta data. Para concretizar essa rede, o MEC/SEESP publicou o edital nº 06, de 27 de junho de 2007, no qual convocava as universidades públicas para responderem o respectivo edital. Diante dessa postura, a SEESP interrompeu o envio de verbas aos municípios e estados para que estes desenvolvessem a formação continuada de seus profissionais preparando-os para responder positivamente às demandas da educação inclusiva. Desta forma, a SEESP centralizou esse processo, contando com o apoio das universidades públicas brasileiras. Dezesesseis universidades atenderam a chamada do MEC/SEESP, dentre elas a UFU.

Por conseguinte, a UFU por intermédio do CEPAE tem contribuído com a Rede de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, na modalidade a distância, com a formação de mais de dois mil profissionais da educação de diferentes lugares do país, em três ofertas do curso de extensão, sendo as duas primeiras ofertas denominadas: *Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares*, realizadas, respectivamente, em 2007/2008 e 2009. A terceira oferta ocorreu no segundo semestre de 2010, com mais de 1.200 participantes, denominada de *Atendimento Educacional Especializado: Surdez*, e a quarta oferta teve início em 2011.

Esse curso de extensão promove uma reflexão sobre a problemática que tem se instalado no que se refere à educação dos surdos, apresentando discussões teóricas que fornecem aos participantes conhecimentos necessários para a realização de uma prática pedagógica que melhor atenda as necessidades desse grupo de aprendizes. O curso também prevê o ensino de um vocabulário básico da Língua Brasileira de Sinais via *web* e DVD e é voltado para a formação de docentes para atuar no ensino e aprendizagem de pessoas surdas. Explora os conceitos, as políticas públicas da inclusão educacional e as garantias legais que envolvem a surdez. Nesse caso, ele apresenta a surdez e seus múltiplos aspectos educacionais, culturais e sociais, exercitando uma alternativa de construção de conhecimentos por meio da educação a distância.

4. O perfil dos professores brasileiros interessados na formação continuada em educação especial - surdez

O curso de extensão *Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares*, de carga horária de 120 horas, ofereceu em 2007/2008 e em 2009, quarenta turmas com 25 vagas cada, a professores

da rede de ensino pública de 40 municípios das diversas regiões do Brasil, totalizando 1000 vagas. A terceira oferta do curso *Atendimento Educacional Especializado: Surdez* ocorreu no segundo semestre de 2010, e ofereceu o dobro de vagas dos anteriores, isto é, foram oferecidas 50 turmas com 25 vagas cada, com 1.151 participantes matriculados.

Para a coleta de dados quantitativos com o objetivo de conhecer o perfil dos envolvidos nos cursos foram analisados três conjuntos de questionários, sendo um para cada oferta dos cursos, a saber: i) de 2007 (outubro de 2007 a março de 2008); ii) de 2009 (março de 2009 a setembro de 2009); e a iii) de 2010 (junho de 2010 a novembro de 2010) respondidos no início do curso pelos participantes. A partir desses questionários foram obtidas informações sobre: sexo, idade, grau de instrução, ano de conclusão do último nível acadêmico, participação em cursos de formação nos últimos cinco anos, participação em eventos científicos, tipos de leituras realizadas, informações profissionais, participação em cursos de educação a distância.

Em 2007, foram analisados 59,8% dos questionários respondidos no início do curso, o que equivale 299 questionários. Convém esclarecer que não foram analisados 100% dos questionários (500) devido à perda do material e/ou a não devolução dos mesmos pelos alunos. No curso de 2009 foram analisados 540 questionários (100% dos alunos matriculados). Já no curso de 2010 foram analisados 773 questionários (67,2% dos matriculados).

A análise por gênero encontrou-se resultados semelhantes entre os três cursos, com participação expressiva das mulheres (Fig. 1). Em 2007, 91,1% eram do sexo feminino, e a maioria das cidades tinha ao menos um participante do sexo masculino, exceto as cidades de Araguari – MG; Derrubadas – RS; Ibaté – SP; Três Rios – RJ e na cidade de Vila Velha – ES. No curso ofertado em 2009, 90% dos participantes também eram do sexo feminino, e todas as cidades tinha ao menos um participante do sexo masculino. O mesmo ocorreu no curso de 2010 em que 95,7% eram do sexo feminino, os 33 alunos homens estavam presentes em 48% das turmas, ou seja, em 24 turmas das 50, distribuídos, na maioria, um por turma (15 turmas).

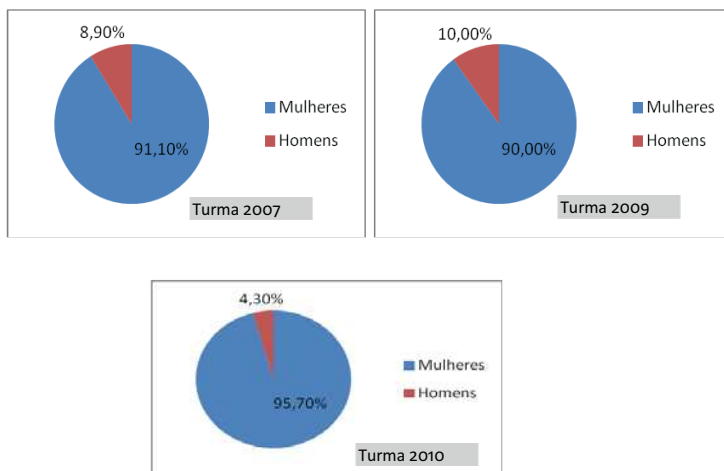
A explicação para a participação maciça do público feminino pode ser o fato do curso ser voltado às séries iniciais da educação básica. Segundo o MEC/INEP (2003), em Língua Portuguesa, independentemente da série avaliada, a proporção de professores do sexo feminino representa a maioria. No entanto, a proporção de mulheres vai diminuindo gradativamente conforme a série pesquisada aumenta. Já em Matemática,

a proporção de docentes do sexo feminino é maior na 4ª série (91,1%), e diminui gradativamente até a 3ª série do ensino médio, quando a proporção de docentes do sexo masculino assume a maioria, representando 54,7% dos docentes.

Devido à minoria dos participantes serem do sexo masculino, na terceira oferta do curso, voltamos o olhar a esse público e foi constatado que 69,7% deles possuem a graduação como nível máximo de formação acadêmica, e o restante (30,3%) possuem especialização *lato sensu*. A maioria concluiu o último nível acadêmico a menos de cinco anos (75,7%) e pouco mais de 60% realizaram algum curso de formação continuada. Fato interessante que quanto mais recente foi o ano de conclusão da graduação mais cursos de formação continuada foram realizados por eles, sendo que 24,3 % dos que terminaram a graduação antes de 2005, não realizaram nenhum curso posterior à sua formação. A maioria, 93,9%, são professores da educação básica, e apenas dois ministraram aulas no ensino superior, um de Libras e outro de Filosofia, na região nordeste do país.

Outro dado revelador é que apenas 39,4%, ou seja, 13 homens concluíram o curso AEE/Surdez – 2010. Esse dado merece atenção da coordenação do curso, que deve buscar respostas para a seguinte pergunta: por que uma pequena quantidade de homens finalizou o curso? O que se pôde perceber é que os concluintes do mesmo se formaram há pouco tempo, são pedagogos e atuam na gestão escolar, sendo assim, convivem com a realidade escolar e com a necessidade de aprimorarem-se para receber os alunos do AEE, e, que apenas dois dos concluintes trabalham diretamente com alunos surdos. Logo, infere-se que os cursistas que concluíram o curso convivem com alunos com necessidades especiais, e que a maioria busca inserção no mercado de trabalho, que se mostra cada vez mais competitivo e exigente.

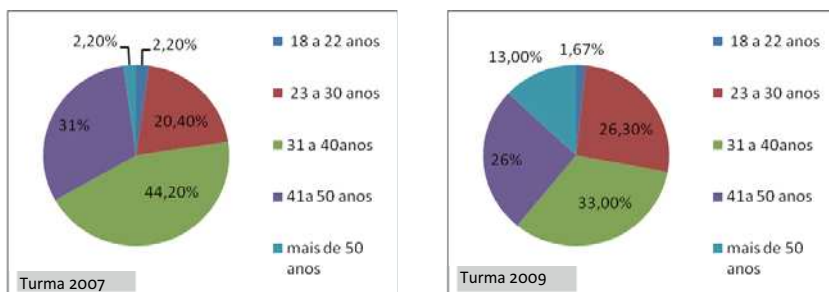
FIGURA 1 – Representação dos participantes por gênero das três ofertas do curso de extensão “surdez” oferecidos pelo CEPAE/UFU (2007-2010).



Fonte: Elaborado pelos autores

Quanto ao perfil por idade dos participantes (Fig. 2), no ano de 2007 e 2009 respectivamente, 75% e 59% deles tinham entre 30 e 50 anos de idade, o que demonstra um público mais maduro, com mais tempo de docência e especialização profissional, fatos que comprovaremos mais adiante. Recém-formados, com idade entre 18 e 22 anos, foram encontrados apenas nas cidades sulinas de Derrubadas – RS e Salete – SC, representando pouco mais de 2%, no ano de 2007. E, no ano de 2009, representaram apenas 1,67% dos participantes das regiões de Goiás, Ceará e Pernambuco.

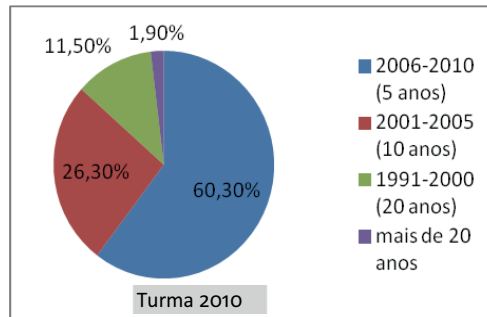
FIGURA 2 – Perfil por idade dos participantes das duas ofertas do curso de extensão “surdez” oferecidos pelo CEPAE/UFU (2007-2009).



Fonte: Elaborado pelos autores

Para a turma de 2010, não foi possível observar a faixa etária dos participantes, mas diferentemente das turmas anteriores ela foi composta, por 60,3% de graduandos com menos de cinco anos de formação, o aluno que se formou há mais tempo, concluiu a graduação em 1976 (34 anos) (Fig. 03).

FIGURA 3 – Distribuição dos participantes pelo tempo de Graduação até a realização da terceira oferta do curso de extensão “surdez” oferecido pelo CEPAE/UFU (2010).



Fonte: Elaborado pelos autores

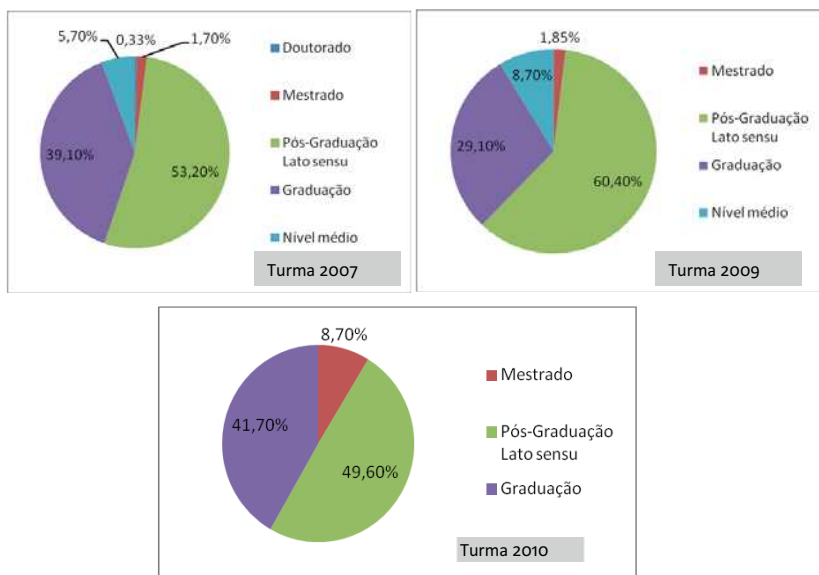
Quanto ao grau de instrução no curso do ano de 2007, mais da metade dos participantes (53,2%) possuem pós-graduação *latu-sensu*; 39,1% graduação; 5,7% possuíam apenas o ensino médio, vale ressaltar que cinco eram mestres (dois da cidade Pires do Rio – GO; dois de Vila Velha - ES; e um de Sete Lagoas – MG), e um aluno da cidade de Pires do Rio - GO era doutor. No ano de 2009, 59% dos participantes possuíam pós-graduação *latu-sensu*; 29,1% graduação; 8,7% possuíam apenas o ensino médio, e dez (1,85%) eram mestres. Distribuição similar ocorreu na turma de 2010, onde 391 (58,3%) participantes possuíam pós-graduação (380/49,6%) possuíam *latu-sensu*; e 11 (8,7%) possuíam *strictu-sensu* – nível de mestrado) e 320 (41,7%) eram graduados (Fig. 4).

Esses resultados nos mostram um alto grau de formação dos participantes, onde mais da metade possuem curso de pós-graduação, diferente da realidade nacional em que menos de 30% dos professores possuem pós-graduação, mesmo assim a participação de professores em cursos de formação continuada é baixa (MEC/INEP, 2003).

Na turma de 2010, 99,7% dos professores eram da educação básica; em 2007, 99% atuavam na docência da educação básica; e 85,2% concluíram o último nível acadêmico a menos de cinco anos. Essas

porcentagens mostram que a maioria dos professores está buscando se atualizar e investir na formação continuada, haja vista que 74,8% deles já possuem mais de cinco anos de docência.

FIGURA 4 – Distribuição dos participantes por formação acadêmica concluída das três ofertas do curso de extensão “surdez” oferecidos pelo CEPAE/UFU (2007-2010).



Fonte: Elaborado pelos autores

Outro elemento importante que este estudo mostra é que mais da metade (51%) dos professores, em todas as cidades participantes, assume jornadas de trabalho acima de 40 horas semanais (dois turnos), e o mais dramático é que desses 16,6% trabalham os três turnos. Essa realidade está presente em todo o Brasil onde, segundo o MEC/INEP (2003), metade dos professores das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, em especial nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, leciona 30 horas semanais (um quinto acima de 40 horas). Como falar em educação de qualidade se o professor tem que trabalhar demasiadamente para sobreviver dignamente? Quando ele poderá se qualificar, planejar, refletir sua prática docente? Desde 1950, ouvimos e reivindicamos a frase pronunciada por ocasião da inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro:

Uma escola de qualidade pressupõe um professor qualificado, com um salário compatível com seu nível de formação, requer ainda uma jornada de trabalho que garanta, de preferência, a dedicação exclusiva a uma escola, com turmas não superiores a 30 alunos e com recursos didáticos que incluam, pelo menos, uma biblioteca com profissional habilitado, um laboratório de ciências e de informática e um *kit* de material didático para o aluno e para o professor. Uma escola dessas não é barata, mas lembrando Anísio Teixeira, um projeto desses é custoso e caro, porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado, pois não há preço para a sobrevivência. E [...] todos sabemos que sem educação não há sobrevivência possível (Teixeira, 1950, p. 23).

Se o anseio vem desde 1950, o que dizer hoje? O fato mais interessante é que apenas 34,7% dos professores que participaram do curso têm ou tiveram alunos surdos, e apenas 4,6% deles apresentavam algum tipo de deficiência, destes, 4% apresentavam deficiência física, 24% baixa visão, e 72% surdez de moderada a total.

Tais fatos nos mostram que a preocupação com a educação especial é latente em nossa sociedade que se mostra disposta a entrar em contato com as diferenças e que busca, de alguma forma, entender melhor as diferenças à procura de um modelo educacional que se contraponha ao modelo anterior de educação especial, e que favoreça a estigmatização e a discriminação.

Considerações finais

A realização deste estudo pode demonstrar que o perfil dos professores que procuram os cursos de formação continuada, no tocante à escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, é de profissionais que já possuem um nível de formação considerável. Entretanto, esta formação não contempla as especificidades que esse grupo apresenta.

Este estudo aponta também que os profissionais, de maneira geral, estão interessados em se preparar para atuar positivamente nos processos de escolarização das pessoas com diferentes formas de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Neste sentido, reforça a necessidade de ofertarmos cursos de alta qualidade, apresentado os temas propostos de forma teórica e prática, contextualizando-os com o cotidiano escolar dos participantes.

Outro elemento a ser ressaltado, neste estudo, é que apesar do alto número de participantes que possuem uma jornada de trabalho dupla e até tripla, eles ainda encontram disponibilidade e interesse em participar de espaços de formação continuada, o que a nosso ver, revela um alto nível de compromisso do grupo de professores com o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com seus alunos.

Por fim, chegamos à conclusão que, em decorrência das características apontadas no estudo, não é justo, democrático e, nem inclusivo, transferir a responsabilidade pelas condições materiais para a realização do curso aos seus participantes. Se as instituições, juntamente com os sistemas de ensino em que são parte, assumirem tal responsabilidade, que é direito e dever dos profissionais da educação, o aproveitamento e uso do investimento financeiro e pedagógico que a SEESP/MEC tem realizado seriam bem mais significativas do que pode ser observado no resultado final dos cursos realizados.

O desafio que se percebe encontra-se justamente neste aspecto, prover os participantes de condições materiais reais para a participação do curso.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel. Formação contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje. In: *Formação contínua de professores*, MEC/TV Escola: 2005, p. 11-18.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. 32 p.

_____. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial*. Brasília, Ministério da Educação, 2001. 79 p.

_____. *Estatística dos professores no Brasil*. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2003. 53p.

_____. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, e o Art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005, 7 p.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO II, 1997, Belo Horizonte. *Plano Nacional de Educação*: proposta do II CONED. Belo Horizonte, 1997, 5p.

FRANÇA, Robson Luiz. *Princípios e organização do trabalho do pedagogo III*. Material didático do curso de Pedagogia à distância. Uberlândia, EDUFU, 2010, p. 41.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

LACERDA C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Caderno CEDES*, Campinas. v. 69 n. 26, p. 163 – 184, 2006.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-34.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa, Dom Quixote, 1993.

TEIXEIRA, A. *A educação e a crise brasileira*. In: Biblioteca Brasileira. Série 3ª Atualidades Pedagógicas. Companhia Editora Nacional: São Paulo. Vol. 64. 1950. p. 23.

Sobre o livro

Formato	16cm x 23cm
Tipologia	Cambria Franklin Gothic Medium
Papel	Sufite 75g

Este livro é resultado do trabalho de um grupo de profissionais preocupado com a formação docente e a escolarização das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esses profissionais são membros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Práticas em Educação Especial (GEPEPES), nas linhas de Educação a Distância e Educação Especial, de Educação de Pessoas Surdas e Ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e de Políticas e Educação Especial. Esta publicação é também decorrente do compromisso assumido pelo grupo com a produção de material de pesquisa desenvolvido com o conteúdo produzido para e/ou no Curso de Extensão e Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado, financiado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).



Ministério da
Educação

Secretaria de Educação
Superior - SESU

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



PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO/UFU

DPEE/SECADI/MEC
Diretoria de Políticas de Educação Especial
Secretaria de Educação Continuada,
Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Editora filiada à



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

ISBN 978-85-7078-357-8



9 788570 783578