

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANTONIO FRANCISCO JACAÚNA NETO

**As políticas de formação continuada de professores para educação especial:
lastros do jogo neoliberal às resiliências profissionais**

UBERLÂNDIA
2021

ANTONIO FRANCISCO JACAÚNA NETO

**As políticas de formação continuada de professores para educação especial: lastros do
jogo neoliberal às resiliências profissionais**

Tese apresentada como requisito para conclusão no Programa de Pós-Graduação na área de concentração em Educação, para o Doutorado na Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação, ingresso no primeiro semestre de 2017.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Dra. Lázara Cristina da Silva

UBERLÂNDIA

2021

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

J12 Jacaúna Neto, Antonio Francisco, 1969-2021

As políticas de formação continuada de professores para educação especial [recurso eletrônico]: lastro do jogo neoliberal às resiliências profissionais / Antonio Francisco Jacaúna Neto. - 2021.

Orientadora: Lázara Cristina da Silva.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em:

<http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.137>

Inclui bibliografia.

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-

MG, CEP 38400-902 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br -

ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

| | | | | | |
|------------------------------------|---|-----------------|----------|-----------------------|-------|
| Programa de Pós-Graduação em: | Educação | | | | |
| Defesa de: | Tese de Doutorado Acadêmico, 05/2021/279, PPGED | | | | |
| Data: | Vinte e seis de fevereiro de dois mil e vinte e um | Hora de início: | 14h10min | Hora de encerramento: | 18h00 |
| Matrícula do Discente: | 11713EDU006 | | | | |
| Nome do Discente: | ANTONIO FRANCISCO JACAÚNA NETO | | | | |
| Título do Trabalho: | "As políticas de formação continuada de professores para educação especial: lastros do jogo neoliberal às resiliências profissionais" | | | | |
| Área de concentração: | Educação | | | | |
| Linha de pesquisa: | Estado, Políticas e Gestão da Educação | | | | |
| Projeto de Pesquisa de vinculação: | AS POLÍTICAS E AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: Raízes e dilemas na prática escolar | | | | |

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Flávio Caetano da Silva - UFSCar-SP; Sinara Pollom Zardo - UNB-DF; Maria Célia Borges - UFU; Vilma Aparecida de Souza - UFU e Lázara Cristina da Silva - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Lázara Cristina da Silva, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e



achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.

Documento assinado eletronicamente por **Lazara Cristina da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/02/2021, às 17:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Celia Borges, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/02/2021, às 17:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vilma Aparecida de Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/02/2021, às 17:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **SINARA POLLOM ZARDO, Usuário Externo**, em 26/02/2021, às 19:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Flávio Caetano da Silva, Usuário Externo**, em 01/03/2021, às 15:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2593315** e o código CRC **C315FA85**.

AGRADECIMENTOS

Talvez seja impossível demonstrar toda a gratidão que tenho a tantas pessoas que acreditaram em mim durante toda uma jornada. Seres que, por serem *gratia*, entraram em minha vida para ajudarem a ir me fazendo quem hoje sou. Tenho muito a agradecer! Tenho aprendido em **comum+união**, e é nesta dimensão que volto meu coração para dizer: muito obrigado por terem acreditado em mim. Começo expressando meu louvor àquele que depositou fé em mim antes mesmo de eu ser concebido e caminhou comigo dando as graças necessárias a cada dia: Deus, pois é a Ele quem devolvo tudo o que sou e possuo, o meu entendimento e toda minha vontade. Obrigado Senhor por ter me sustentado, guiado, carregado quando eu mais precisei.

Também agradeço a pessoas que passaram a existir em determinado momento da história. Em primeiro lugar, a toda a minha família que me fez conhecer o valor das relações humanas, em especial, a meus pais. Eles ensinaram-me o que é abnegar, pois fizeram isto em prol de minha pessoa muitas vezes. Obrigado pai e mãe por terem me feito homem com toda a carga que o termo carrega! Não me cansarei de dizer: amo vocês! Outra pessoa que amo e que contribuiu muito neste mesmo processo, é minha esposa: obrigado Flávia Brito por ter aberto mão de tempo e coisas, para que eu pudesse me dedicar a este doutorado: te amo, minha esposa!

À UFU, nas pessoas dos meus professores e do Gepepes, pois contribuíram na minha formação humana e intelectual. De modo especial, destaca-se minha orientadora, a professora Lázara. Pessoa que conheci na minha adolescência e a história fez com que nos reencontrássemos e nos aproximássemos neste caminho do doutorado. Caminho que propiciou uma aproximação de uma pessoa que consegue conjugar a profundidade no ser pesquisadora, ao mesmo tempo e intensidade em que se dá sua relação humana. Seus valores acadêmicos e humanos caminham juntos, inspirando-me a trilhar o mesmo percurso. Ela descortinou, com rigor e paciência, um caminho acadêmico em mim, que estava adormecido. Chego onde estou, por causa desta orientação fundamental em minha vida: muito obrigado.

Também agradeço a cada companheiro/a dos locais em que trabalhei, durante o período em que estive no programa de pós graduação da Faced-UFU.

Obrigado colegas da Prefeitura Municipal de Luziânia, da PUC Minas em Uberlândia e do Instituto Federal de Goiás/Campus Luziânia, por serem compreensivos com minha jornada de trabalho que, às vezes, precisava ser alterada para que eu pudesse dar conta dos compromissos para com o Programa de Doutorado.

Neste mesmo sentido, agradeço também aos tios/as primos/as, cunhadas aos irmãos de comunidade religiosa, em especial a Legião de Maria em Luziânia e ao CEBI do Planalto Central, além de alguns do movimento Universidade Renovada que foram companheiros nas horas difíceis desta jornada, fazendo presente em momentos em que a luz já quase não iluminava.

A cada um(a) que torceu por mim: minha gratidão e preces: Deus pague!!!

Não te rendas à noite [...]
o mundo caminha graças ao olhar de tantas pessoas que abriu
frestas, que construíram pontes, que sonharam e acreditaram;
mesmo quando ao seu redor ouviam palavras de escárnio.
Papa Francisco

RESUMO

Esta pesquisa de doutorado está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha: Estado, Política e Gestão da Educação. É parte de uma pesquisa macro do Gepepes, iniciada em 2018, sobre o Curso de Formação Continuada de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos Surdos, ofertado pela UFU de 2008 a 2018. Desta pesquisa macro, estabeleceu-se o problema de pesquisa: quais são os desdobramentos dos discursos oficiais e do Curso em aperfeiçoamento em AEE-Surdo, no tocante às Políticas de Formação Continuada de Educação Especial, que aparecem no exercício profissional de docentes egressos deste Curso, ofertado pela UFU de 2008 a 2018? A aplicabilidade dessas políticas de formação possui correlações com as condições de seu financiamento? Como estas questões repercutem no discurso dos egressos do Curso de Extensão Formação Continuada: Aperfeiçoamento em AEE para Estudantes Surdos, ofertado pela UFU de 2008 a 2018? Existem desdobramentos dessa formação que indiquem fatores positivos no exercício profissional de seus egressos, capazes de sinalizar que o investimento realizado não foi em vão? Foi tomado como seu pressuposto, o entendimento de que há um grande investimento humano e financeiro no processo de formação continuada, promovido a distância, em contrapartida há retorno efetivo de tal ação, no fazer pedagógico e no cotidiano dos egressos desse curso ofertado pela UFU. Estabeleceu-se como objetivo geral compreender os pressupostos teóricos e os conceitos de formação continuada de professores para atuar na Educação Especial, presentes nas políticas públicas educacionais brasileiras da área, implementadas de 2008 a 2018, e as correlações com o seu financiamento, apreendendo-as e analisando-as a partir das repercussões/discursos dos egressos das dez edições deste Curso. Considerando o recorte temporal de 2008 a 2018 e o Curso de Aperfeiçoamento em AEE para alunos surdos da UFU, traçou-se como objetivos específicos: a) investigar os pressupostos teóricos que fundamentam as políticas públicas educacionais de formação continuada de professores, relacionando o que consta nos dispositivos legais com o arcabouço teórico existente na área da educação especial; b) identificar e analisar as correlações do financiamento da formação continuada, apreendendo-as e analisando-as a partir das repercussões/discursos dos seus egressos; c) identificar possíveis influências dessa formação nas ações pessoais, profissionais, sociais e políticas desenvolvidas no contexto em que atuam os egressos do Curso. Estabeleceu-se os parâmetros metodológicos e epistemológicos com base na Análise do Discurso Foucaultiana, inclusive, para análise dos dados empíricos, sendo de abordagem qualitativa, de natureza básica, quanto aos objetivos e aos procedimentos é exploratória. Foi validado o pressuposto inicial do estudo, pois constatou-se que o Curso aqui analisado propiciou diversas mudanças pessoais, profissionais, sociais e políticas, conforme resultados apontados pelos seus concluintes na análise de dados.

Palavras-chave: Formação Continuada. Política de Financiamento. Educação Especial. Inclusão.

RESUMEN

Esta Investigación de doctorado está vinculada al Programa de Posgrado en Educación, Línea: Estado, Política y Gestión de la Educación. Es parte de una macro investigación de Gepepes, empezada en 2018, sobre el Curso de Educación Continuada para el Perfeccionamiento en el Servicio Educativo Especializado (AEE) para estudiantes Sordos, ofrecido por la UFU de 2008 a 2018. A partir de esta macro investigación, se estableció el problema de investigación: ¿Cuáles son las consecuencias de los discursos oficiales y del Curso de Perfeccionamiento en AEE-Sordos, respecto a las Políticas de Educación Especial, que aparecen en la práctica profesional de los docentes egresados de este Curso, ofrecido por la UFU de 2008 a 2018? ¿Se correlaciona la aplicabilidad de estas políticas de formación con las condiciones de financiamiento? ¿Cómo afectan estos temas al discurso de los egresados del Curso de Extensión de Educación Continua: Perfeccionamiento en el AEE para estudiantes Sordos, ofrecido por la UFU de 2008 a 2018? ¿Hay alguna consecuencia de esta formación que indique factores positivos en el ejercicio profesional de sus egresados, capaces de señalar que la inversión realizada no fue en vano? Se tomó como su supuesto, el entendimiento de que existe una gran inversión humana y financiera en el proceso de educación continua, promovida a distancia, a cambio hay un retorno efectivo, de dicha acción, en la vida pedagógica y cotidiana de los egresados de este curso ofrecido por la UFU. Se establece como objetivo general comprender los supuestos teóricos y los conceptos de formación continua para docentes para trabajar en Educación Especial, presentes en las políticas públicas educativas brasileñas en el área, implementadas de 2008 a 2018, y las correlaciones con su financiamiento, aprehendiéndolas y analizándolas desde las repercusiones/discursos de los egresados de las diez ediciones de este Curso. Teniendo en cuenta el período de 2008 a 2018 y el Curso de Perfeccionamiento en AEE para estudiantes sordos en la UFU, se delinearon como objetivos específicos: a) investigar los supuestos teóricos que sustentan las políticas educativas públicas para la formación continua del profesorado, relacionando lo que aparece en las disposiciones legales con el marco teórico existente en la temática de educación especial; b) identificar y analizar las correlaciones de financiación para la formación continua, aprehendiéndolas y analizándolas a partir de las repercusiones/discursos de sus egresados; c) identificar las posibles influencias de esta formación en las acciones personales, profesionales, sociales y políticas desarrolladas en el contexto en el que trabajan los egresados del curso. Se establecieron parámetros metodológicos y epistemológicos con base en el Análisis del Discurso de Foucault, incluyendo, para el análisis de datos empíricos, ser un enfoque cualitativo, de carácter básico, en cuanto a objetivos y procedimientos, es exploratorio. Se validó el supuesto inicial del estudio, pues se encontró que el Curso aquí analizado generó cambios personales, profesionales, sociales y políticos, según los resultados señalados por sus egresados en el análisis de datos.

Palabras-clave: Educación Continuada. Política de Financiación. Educación Especial. Inclusión.

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|------------|--|--------|
| Gráfico 1 | Demonstrativo quanto ao vínculo profissional dos cursistas do Curso de Aperfeiçoamento em AEE para Surdos | p. 50 |
| Gráfico 2 | Demonstrativo da porcentagem do horário em que os cursistas fizeram o Curso de Aperfeiçoamento em AEE para Surdos | p. 144 |
| Gráfico 3 | Demonstrativo quanto ao motivo pelo qual se escolheu fazer um curso UAB | p. 199 |
| Gráfico 4 | Demonstrativo quanto do tipo de vínculo empregatício dos cursistas do Curso de Aperfeiçoamento em AEE-Surdos | p. 205 |
| Gráfico 5 | Demonstrativo do quantitativo das respostas dos concluintes do Curso AEE-Surdo, nas questões 2.10.1 e 2.13.1, por região | p. 218 |
| Gráfico 6 | Demonstrativo das palavras-chave em destaque na questão 2.10.1, dos cursistas do Curso de Aperfeiçoamento em AEE – Surdos | p. 221 |
| Gráfico 7 | Demonstrativo das palavras-chave em destaque na questão 2.13.1, dos cursistas do Curso de Aperfeiçoamento em AEE-Surdos | p. 225 |
| Gráfico 8 | Demonstrativo quanto às séries perceptíveis na questão 2.10.1 dos cursistas do Curso de Aperfeiçoamento em AEE-Surdos | p. 229 |
| Gráfico 9 | Demonstrativo quanto as séries perceptíveis na questão 2.13.1 dos cursistas do Curso de Aperfeiçoamento em AEE-Surdos | p. 233 |
| Gráfico 10 | Demonstrativo quanto as séries de participação social e políticas nas questões 2.10.1 e 2.13.1 dos cursistas do Curso de Aperfeiçoamento em AEE-Surdos | p. 238 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-----------|---|--------|
| Quadro 1 | Demonstrativo da Produção do Conhecimento | p. 40 |
| Quadro 2 | Demonstrativo do Contato com os Concluintes | p. 47 |
| Quadro 3 | Demonstrativo das Políticas de Formação de Professor no Brasil | p. 78 |
| Quadro 4 | Demonstrativo dos Professores da Educação Básica com Pós-Graduação | p. 106 |
| Quadro 5 | Demonstrativo do Círculo da Cultura | p. 130 |
| Quadro 6 | Demonstrativo do Financiamento Educacional nas Constituições | p. 172 |
| Quadro 7 | Demonstrativo dos Valores de transferências constitucionais | p.179 |
| Quadro 8 | Demonstrativo dos recursos do Fundeb | p. 181 |
| Quadro 9 | Demonstrativo da evolução da participação dos entes federados; arrecadação de 2009 a 2018 | p.182 |
| Quadro 10 | Demonstrativo financeiros do PIBID, dos anos 2008 a 2018 | p.193 |
| Quadro 11 | Demonstrativo de transferências ao Ensino Superior de 2014 a 2020 | p.194 |
| Quadro 12 | Demonstrativo das planilhas dos dados financeiros do Curso AEE-Surdo de 2008a 2018 | p. 201 |
| Quadro 13 | Demonstrativo das formações da equipe responsável pelo Curso AEE-Surdo ofertado pela UFU | p.202 |
| Quadro 14 | Demonstrativo das discussões e elaborações de políticas públicas, dos egressos do Curso AEE-Surdo | p.239 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|---|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| BM | Banco Mundial |
| Capes | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CF | Constituição Federal |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| EaD | Educação a Distância |
| EC | Emenda Constitucional |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| Fundeb | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| Fundef | Fundamental e de Valorização do Magistério |
| Gepepes | Grupo de Estudos Pesquisa em Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| LDB | Lei de Diretrizes e Base da Educação |
| MEC | Ministério da Educação |
| PAR | Plano de Ações Articuladas |
| PNEEPEI | Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva |
| TIC | Tecnologias de Informação e Comunicação |
| UAB | Universidade Aberta do Brasil |
| UFU | Universidade Federal de Uberlândia |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 15 |
| 1.1 – Ponto de encontro entre o pesquisador e a temática: encantando-se pelo jogo..... | 17 |
| 1.2 - Preparando o Terreno: a quantas andam as regras desse jogo? | 27 |
| 1.2.1 - Produção do Conhecimento na área: ponto de partida de imersão na temática . | 27 |
| 1.3 Configurações da pesquisa..... | 41 |
| 1.4 Metodologia | 44 |
| 1.4.1 Análise dos Dados | 50 |
| 1.5 Organização desta pesquisa | 55 |
| 2 CONHECENDO ALGUNS VOCÁBULOS DESTE JOGO | 56 |
| 3.1 Educação: diferenças e identidades..... | 58 |
| 3.1.1 Diferença(s)..... | 58 |
| 3.1.2 Identidade(s) | 60 |
| 3.2 Política: neoliberalismo, financiamento e alcance dos programas de resultados na educação..... | 61 |
| 3.2.1 Neoliberalismo..... | 62 |
| 3.2.2 Programas de Resultados na Educação | 63 |
| 4 POLÍTICAS: VAMOS JOGAR? | 66 |
| 4.1 Política Pública Educacional..... | 67 |
| 4.2 As Políticas de Formação Continuada de Professores | 78 |
| 4.3 LDB/1996 e Formação Continuada de Professores | 83 |
| 4.4 O PNE 2014-2024..... | 97 |
| 4.4.1 PNE-2014 e formação continuada de professor..... | 102 |
| 4.5 BNCC e a formação de professores | 110 |
| 4.6 Formação Continuada de Professores a distância e a UFU | 121 |
| 5 COMO FORMAR ESTES JOGADORES?..... | 127 |
| 5.1 Pressupostos epistemológicos na identificação do ser professor e do ser estudante Surdo | 128 |

| | |
|--|------------|
| 5.2 As identidades do professor e do estudante surdo | 133 |
| 5.3 Como um professor se faz professor? | 136 |
| 5.4 O professor diante de uma Formação continuada da UFU | 140 |
| 5.5 Libras na formação continuada de professores..... | 148 |
| 5.6 Formação Continuada em Libras como requisito de Inclusão para o estudante surdo..... | 157 |
| 6 QUEM CUSTEARÁ O JOGO? | 165 |
| 6.1 Como foram custeados os jogos anteriores..... | 165 |
| 6.2 Financiamento educacional via Regime de Colaboração..... | 172 |
| 6.3 Financiamento da Formação Continuada de Professores | 188 |
| 7 DIVULGANDO O RESULTADO DO JOGO..... | 206 |
| 7.1 Compreendendo a Análise do Discurso..... | 207 |
| 7.2 O procedimento para A.D. nesta pesquisa | 213 |
| 7.3 O Curso e os seus resultados na vida pessoal-profissional-social do sujeito | 216 |
| 7.3.1 Análise do Discurso como divulgação do Resultado do Jogo | 218 |
| 7.3.2 O acontecimento | 220 |
| 7.3.3 Série..... | 227 |
| 7.3.4 Regularidade | 236 |
| 7.3.5 Condições de possibilidades | 245 |
| 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: SONHANDO COM UM OUTRO JOGO..... | 251 |
| REFERÊNCIAS..... | 262 |
| APÊNDICE A – Divisão das respostas às questões 2.10.1 e 2.13.1 conforme as Categorias | 276 |
| ANEXO A – Questionário da Pesquisa <i>SURVEY</i> Gepepes | 316 |
| ANEXO B – Carta aos concluintes..... | 328 |

1 INTRODUÇÃO

*Não vos ajusteis a este mundo,
mas transformai-o com uma nova mentalidade [...]
(Rm 12, 2a)*

A vida pode ser comparada a um grande jogo¹, em que, para além do momento em que o evento ocorre, há situações que preparam o acontecimento, assim como uma gama de atores envolvidos em diferentes situações prévias. Destes, alguns aparecem e outros envolvidos ficam fora do cenário visível à maioria das pessoas, de modo que o quem são, a proporção de seus envolvimento e respectivos interesses, nem sempre são apresentados. Nesta linha de pensamento, outra comparação também pode ser perceptível em algumas jogadas realizadas durante o evento, as quais, somente depois que ocorrem, se percebe que foram fruto de treinos e algumas preparações anteriores e que agora somadas. Torna-se perceptível o processo que se alcançou em certos resultados e não em outros...

A vida em sociedade é assim, depois de um evento ter ocorrido, consegue-se fazer uma leitura mais clara das influências decorrentes dele, como também dos fatores que se correlacionaram para que pudesse chegar em um determinado resultado. Por exemplo: somente depois da ditadura militar ter terminado é que foi explicitado as interrelações entre o Governo Brasileiro e o Norte Americano, que ocasionaram a eliminação de incontáveis pessoas que pensavam e agiam de forma diferente do que estes governantes queriam. Para a análise de resultados do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Estudantes Surdos, não foi diferente. Levando em consideração o período de 2008 a 2018 da realização deste Curso pela UFU, pode-se demonstrar melhor a rede de relações estabelecidas entre as políticas públicas educacionais, com a formação continuada de professores e o financiamento imbricado nelas. Explicitando a trama que o jogo desta rede se configurou, pode-se entender melhor os resultados relatados pelos concluintes do Curso mencionado. Diante do exposto, foram levantadas algumas questões e assumidas, neste estudo, como problema de pesquisa: quais são os desdobramentos dos discursos oficiais e do Curso em aperfeiçoamento em AEE-Surdo, no tocante às Políticas de Formação Continuada de Educação Especial, que aparecem no exercício profissional de docentes egressos deste curso, ofertado pela UFU de 2008 a 2018? A

¹ Embora o termo aqui seja utilizado como uma metáfora, também se reconhece o seu uso com outros significados, como por exemplo, nas questões lúdicas.

aplicabilidade dessas políticas de formação possui correlações com as condições de seu financiamento? Como estas questões repercutem no discurso dos egressos do Curso de Extensão Formação Continuada: Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para estudantes Surdos, ofertado pela UFU de 2008 a 2018? Existem desdobramentos dessa formação que indiquem fatores positivos no exercício profissional de seus egressos, capazes de sinalizar que o investimento realizado não foi em vão?

Pretende-se, neste estudo, verificar o seguinte **pressuposto**: há um grande investimento humano e financeiro no processo de formação continuada, promovido a distância em contrapartida, há retorno efetivo de tal ação no fazer pedagógico e no cotidiano dos egressos desse curso ofertado pela UFU, indicando uma correlação positiva para o financiamento público investido. Para tanto, estabelece-se como **objetivo geral** compreender os pressupostos teóricos e os conceitos de formação continuada de professores para atuar na Educação Especial presentes nas políticas públicas educacionais brasileiras da área, implementadas de 2008 a 2018, e as correlações com o seu financiamento, apreendendo-as e analisando-as a partir das repercussões/discursos dos egressos das dez edições do Curso de formação continuada de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos, ofertado pela Universidade Federal de Uberlândia de 2008 a 2018.

A fim de alcançarmos esse objetivo geral, considerando o recorte temporal de 2008 a 2018 e o Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos da UFU, traçamos como **objetivos específicos desta tese**:

- a) investigar os pressupostos teóricos que fundamentam as políticas públicas educacionais de formação continuada de professores, relacionando o que consta nos dispositivos legais com o arcabouço teórico existente na área da educação especial;
- b) identificar e analisar as correlações do financiamento da formação continuada, apreendendo-as e analisando-as a partir das repercussões/discursos dos seus egressos;
- c) identificar possíveis influências dessa formação nas ações pessoais, profissionais, sociais e políticas desenvolvidas no contexto em que atuam os egressos do curso.

Para a realização desta pesquisa de doutorado, estabeleceu-se os parâmetros metodológicos epistemológicos com base na Análise do Discurso Foucaultiana, sendo de abordagem qualitativa, de natureza básica, não realizando experimentos visando um produto final, mas contribuir para aumentar a base do conhecimento sobre o tema. Quanto aos objetivos e procedimentos é exploratória.

A justificativa do estudo foi organizada considerando dois aspectos, tomados como relevantes, para indicar o ponto de partida e chegada de um estudo: a proximidade do pesquisador com a temática investigada e a produção do conhecimento sobre a temática até a definição do corpus da pesquisa.

1.1 – Ponto de encontro entre o pesquisador e a temática: encantando-se pelo jogo

A história de vida de um pesquisador e o seu objeto de pesquisa é extremamente importante para indicar a aproximação destes e seu possível trajeto após a concretização de um estudo. A fim de ilustrar melhor este pensamento, segue a descrição de quem é o autor desta pesquisa e como ocorreu o seu encontro com o objeto aqui pesquisado.

Neste itinerário, encontram-se o Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e um Curso de Formação Continuada que esta Universidade ofereceu na modalidade a Distância, com o objetivo de promover capacitação aos profissionais da educação, no Atendimento Educacional Especializado (AEE). O entrelaçamento destes atores também faz parte de um grande jogo em que cada um exerce um papel diferente, mas não isolado dos demais, conforme se pretende revelar nas duas primeiras seções, sendo, que na primeira seção, abordará a política educacional e, na segunda, a formação continuada de professores. Nestas seções, procurou-se responder a algumas questões que manifestam o entrelaçamento de todos no mesmo jogo, como quem são estes atores que legislam as regras deste jogo e os contextos que envolvem a produção dessas leis. Como todo jogo possui um custo financeiro, a terceira seção se propõe a percorrer um caminho que mostra como e quem financiou a formação continuada de professores e qual(is) seria/seriam as motivações para que fizesse este custeio. E, como o que mais interessa a muitos é o resultado do jogo, a quarta seção explicita o que o financiamento desta política de formação continuada ocorrida na UFU propiciou

a alguns professores (= jogadores)², tais como: em que o curso ajudou nas mudanças pessoais, profissionais, sociais, políticas? Após esse curso, houve alguma participação na discussão e/ou elaboração de política educacional no município/estado em que atuam como profissionais da educação? Percorrendo este itinerário dividido em quatro seções, será possível perceber todos os entrelaçamentos do financiamento e resultados deste jogo, chamado de política de financiamento na formação de professores.

Neste espaço, retoma-se alguns pontos marcantes de minha trajetória que possuem correlação com a pesquisa aqui apresentada. Trata-se de situações que, em um primeiro momento, eu não conseguia ver nenhuma relação, mas a exemplo do filme "Babel" (2006) que, apenas no seu final se compreende a unificação da dramaturgia antes apresentada de forma fragmentada, também eu, agora no final da pesquisa, é que percebo todas as inter-relações que desde o começo já existiam, como um rizoma que parte de três grandes peças.

Sou filho único do casal Maria Eleuza Gonçalves (conhecida como Leuza) e José Francisco Jacaúna (conhecido como Zê Bentivi). Cresci escutando histórias de meu pai sobre ele mesmo e sobre mim. Não obstante ambos não terem frequentado muito a escola, cursando até a terceira série da época, uma das coisas que sempre diziam, é que não tinha herança financeira para me deixar, por isso, esforçavam-se o máximo para que eu tivesse um bom estudo, e esta seria uma herança que eles me dariam e que ninguém a tiraria de mim. Bom, então neste momento me proponho a contar esta minha história que, de início parece conter relatos não conectados entre si, mas no final, também você perceberá que estão intimamente interligadas, possibilitando visualizar esse rizoma.

Devido ao estado financeiro de meus pais, até os meus 10 anos vivíamos mudando de cidade em cidade. Morei em vários lugares do Distrito Federal: Lago Paranoá, Ceilândia, Taguatinga e Gama, por conseguinte, estudei em diferentes escolas até o meu 4º ano primário e sempre procurei valorizar o esforço dos meus pais para que, não obstante essas mudanças, eu frequentasse a escola. Aos 11 anos nos mudamos para a periferia de Luziânia-GO e, nesta cidade, cursei da 5a à 8a série. Inclusive, em determinado ano, meu pai alugou um quarto no centro da cidade a fim de

² Os professores se colocam como jogadores de um jogo posto na política educacional. Posteriormente ao abordar "Análise de Dados" o uso deste termo será melhor explicado, inclusive com citação de autores que apontam sua relevância, como por exemplo Foucault na obra Arqueologia do Saber.

que eu frequentasse a escola pela manhã, trabalhasse de sapateiro à tarde e cursasse datilografia à noite. Foram anos em que meus pais desdobraram suas condições financeiras para que eu tivesse condições de estudar, pois, como eles diziam, esta seria a única herança que eles poderiam me dar. Eu tinha que acordar cedo, por volta das 5h30min, pois andava cerca de 1h para chegar à escola para a aula que começava às 7h. Fiz boas amizades e, devido a elas, acabei conhecendo a Igreja Católica em Luziânia-GO, da qual comecei a participar ativamente, a ponto de querer dedicar-me totalmente ao serviço das pessoas através dessa Comunidade de fé. Por isso, aos 16 anos fui para o seminário: queria ser padre. De início, fiz o curso Técnico de Magistério na cidade de Morrinhos/GO, entendendo que padre também era um professor que se dedicava à arte de ensinar de diferentes formas. Na sequência, fiz licenciatura em Filosofia em Goiânia/GO e bacharelado em Teologia em Belo Horizonte/MG.

Depois de uma caminhada vocacional que durou quase 12 anos, fui ordenado padre em **1996** e, por vários anos dediquei-me a uma atividade missionária que consistia em visitar as comunidades paroquiais do meu grupo religioso, a saber: Província São José da Congregação dos Sagrados Estigmas de Nosso Senhor Jesus Cristo, popularmente conhecido simplesmente como Estigmatinos. Estas paróquias se encontravam em: Goiânia-GO, Morrinhos – GO, Luziânia- GO, Brasília – DF, Belo Horizonte – MG, Rio de Janeiro – RJ, Ribeirão Cascalheira – MT e, posteriormente, Palmas- TO. Eu era o responsável por um setor pastoral que promovia encontros, cursos, retiros, encontros formativos para as lideranças dessas paróquias, fossem jovens solteiros ou adultos casados, a fim de oferecer meios no processo de conscientização e promoção vocacional que consistia em ajudar as pessoas a entenderem que “vocação” possuíam.

Esta “promoção vocacional”, entretanto, diz respeito não somente a ser padre/freira, é mais amplo, pois trata-se de todo chamado-resposta para uma missão na comunidade eclesial. Por isso é preciso criar meios para despertar, discernir e encaminhar os adolescentes e jovens vocacionados às outras pessoas que pudessem ajudá-los a assumir esse chamado. Neste processo de trabalho pastoral, estava inclusa a formação das lideranças paroquiais por meio de cursos, retiros, encontros, em que eram ofertadas em diferentes possibilidades de uma capacitação dos serviços eclesiais dessas comunidades nas minhas idas semestralmente a determinadas paróquias dessas cidades supracitadas.

Estas formações demandavam, além de outras, também as necessidades financeiras e estas eram divididas em três partes: os Estigmatinos ofereciam os meios materiais para as atividades: carro, vídeo cassete, TV, material didático... (compraram um carro, uma televisão e um vídeo cassete e uma série de fitas voltadas para esta missão, pois quando comecei esse trabalho, as paróquias não possuíam estes itens) para utilizar nas formações de seus membros. As paróquias custeavam as despesas de minha viagem, como gasolina, ofereciam os locais dos eventos e coordenava a inscrição das pessoas que fariam a atividade formativa. Estas por sua vez, lideranças da paróquia, pagavam uma pequena taxa que era revertida para custear as despesas durante o evento formativo, como por exemplo: refeições e material para decoração do local. Assim, ocorriam as formações de lideranças paroquiais com despesas custeadas de forma tripartite: Congregação, Paróquia e Leigos(as).

Visando minha própria capacitação, a Congregação Estigmatina ofereceu-me a oportunidade para cursar o mestrado, o que foi feito. Iniciei-o no **ano 2000** na Faculdade Assunção, em São Paulo, e no ano seguinte, fui para a Faculdade dos Jesuítas de Filosofia e Teologia (FAJE), em Belo Horizonte. Este *Scrtictu Senso* foi no curso de Teologia e escolhi a linha bíblica como área de pesquisa, e a dissertação versou sobre um texto bíblico, defendida no início de 2003. Nesse período parei de atuar na formação de lideranças, conforme ritmo descrito anteriormente, e passei a atuar diretamente na formação de outros estigmatinos que cursavam a teologia, e preparavam-se para serem ordenados padres.

Com esse mestrado, outras portas se abriram, dentre elas, duas de nível nacional, uma ligada à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e outra a Conferência dos Religiosos do Brasil (CRB), ambas no Setor Vocacional, e outras em nível local, como encontros formativos para congregações religiosas femininas. Por isso, participei e tomei frente em reuniões, encontros, retiros, congressos, publicação de livro [...] tudo voltado para os quatros pilares, que na época era novidade, a saber: Despertar, Discernir, Acompanhar e Encaminhar todas as vocações, sejam elas laicais, religiosas ou sacerdotais. Outras portas abertas foram referentes ao nível acadêmico. Fui chamado para ministrar aulas em cursos de teologia, fossem eles seminarísticos (Araçuaí e Uberaba, em Minas Gerais) ou não (Brasília e Uberaba).

Em **2006** a Igreja do Brasil propôs que na Campanha da Fraternidade, ocorrida durante a quaresma, se refletisse sobre as Pessoas com Deficiência. Neste ano percebi um limite das liturgias das comunidades paroquiais por onde exercia minha

missão: elas não eram pensadas para as pessoas com deficiências, fosse devido à falta de uma arquitetura acessível, fosse por causa da língua, pois não havia intérpretes para traduzir a celebração em Libras, ou textos em Braille etc. Isso me incomodou e conversei com várias pessoas sobre a questão. Promovi momentos de oração e meditação para pequenos grupos de jovens que participavam da mesma igreja que eu, mas não fiz nenhuma ação direta que modificasse o quadro.

Todavia, promovi atividades inclusivas em anos posteriores, por exemplo, em **2009** quando a Congregação Estigmatina mandou que eu deixasse este tipo de trabalho vocacional e ficasse à frente de uma paróquia em Uberaba: Santuário de Nossa Senhora d'Abadia. Ordenou que eu deixasse de viajar com tanta frequência, como fazia antes, e atuasse diretamente na condução de uma paróquia, o que implicava em questões de gerenciamento, uma vez que seria eu o administrador da paróquia e das questões de condução pastoral das pessoas que trabalhavam e/ou frequentavam esse Santuário. Então, tive que mudar um pouco o foco dos cursos, encontros, retiros... que agora eram voltados para os "meus paroquianos", embora ainda ocorresse um ou outro momento fora dessa paróquia, em que eu viajava para atender demandas interligadas. Foi nesse Santuário que propicie algo que desde 2006 me inquietava.

Nos quatro anos em que lá estive, uma das atividades que desenvolvi incluía atividades com um grupo de surdos! Isto porque conheci uma moça, Marina - neta de uma assídua paroquiana - que era intérprete de libras e nos propusemos a fazer um trabalho paroquial em Uberaba, envolvendo os leigos que atuavam para que aprendessem Libras, e também os surdos num processo de catequese de adultos e culminasse com a missa traduzida em Libras. Formamos um pequeno grupo que se reunia em todos os domingos à tarde, formado por ouvintes e surdos. Propicie que um grupo de agentes de pastoral desse Santuário (que eram ouvintes), juntos oferecíamos um conteúdo catequético, religioso, formativo, e os surdos nos faziam conhecer a sua cultura e idioma, tudo sendo traduzido pela intérprete, que na sequência, também traduzia a missa que era celebrada com toda a Comunidade paroquial, a qual foi se familiarizando com a linguagem em Libras. Esse trabalho durou somente quatro anos devido à falta de um outro/a intérprete para revezar no trabalho voluntário, que consistia num longo período de tradução, e poucos leigos conseguiram comunicar-se em Libras, e o novo administrador do Santuário não tinha essa empatia com a

comunidade surda, fazendo com que esse tipo de atuação pastoral terminasse quando eu deixei essa paróquia.

Minha saída no final de **2012**, quando, por motivos pessoais, resolvi deixar o ministério sacerdotal. Dediquei-me a lecionar em cursos de Teologia, tanto na Faculdade de Teologia de Brasília - DF, quanto na Faculdade Católica de Uberlândia – MG, atual PUC. Ambos os cursos visavam a formação de agentes leigos e leigas para atuarem em suas missões eclesiais. Comecei a fazer experiência do "ser diferente", pois, por mais de 25 anos, vivi focado no ministério sacerdotal, tratava e era tratado pelas outras pessoas a partir desta vivência: ser padre. E, ao deixá-la, "senti na pele" a distância de algumas pessoas, alguns espaços que foram fechados, inclusive para lecionar, oferecer encontros, cursos, retiros, porque, como diziam: "eu deixei de ser padre, por isso...". Embora a Católica de Uberlândia não tenha me fechado as portas, percebi que não daria para viver dando aulas somente em uma turma do curso de Teologia que funcionava nessa instituição. Necessitava de emprego com condições salariais para manter-me. Então, veio como um presente, o convite feito no segundo semestre desse mesmo ano, para trabalhar na Secretaria de Educação Municipal, em Luziânia- GO, como assessor, a partir de janeiro de **2013**.

Foi por causa deste convite que resolvi fazer logo uma especialização em Gestão Pública. Foi atuando como assessor na Secretaria que percebi a necessidade em cursar Pedagogia, o que logo se materializou. Cresci muito nesse período e dentre essas novas experiências, tomei frente a algumas atividades correlacionadas à formação de professores, como por exemplo: reformular a lei do estatuto do magistério, fazer o edital para concurso de professor, participar de equipes na elaboração das formações continuadas dos professores da rede, tomar frente na elaboração do Plano de Educação Municipal (PME), dentre outras atividades. Enquanto estive nessa Secretaria, presidi a comissão que elaborou a minuta deste Plano que seria enviada à Câmara de Vereadores para tornar-se lei municipal. Nessa secretaria também há um núcleo específico para atuar na educação especial, denominado de Núcleo de Avaliação Diagnóstica (NAD), que atualmente se transformou na Divisão de Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais (DANEE). Ele fora criado para atender as demandas de estudantes da educação especial, motivo pelo qual, além de atendê-los, promovia cursos nesta direção, para educadores do município. Uma dessas formações foi o curso de Libras. Cursei os dois

módulos básicos com muito gosto, pois estava retomando algo que, desde 2006, tinha sido plantado em meu coração.

Participei dessa Secretaria de janeiro de 2013 a janeiro de 2015. Foram dois anos de intensa imersão neste contexto de dupla dimensão formativa: estar à frente de comissões de elaboração de políticas públicas educacionais (Estatuto do Magistério e Plano Municipal de Educação) e, ao mesmo tempo, participar de formações continuadas específicas para professores que atuavam com surdos. Foi dentro desse novo contexto de opção de vida que tomei consciência da necessidade em cursar o doutorado na área da educação especial.

Em fevereiro de **2015** entrei como docente no Instituto Federal de Goiás –IFG, campus Luziânia, após ter prestado concurso para professor substituto. Fiquei neste Instituto até julho de 2016. Após um período em que fiquei afastado, retornei em 2019, como professor concursado. Neste Instituto tive a oportunidade de, além das disciplinas pedagógicas que ministrava no curso de Licenciatura em Química, participar da elaboração de Projetos para outros cursos, tais como: Educação de Jovens e Adultos Integrado e Formação Continuada de Professores da Secretaria Municipal de Educação de Luziânia-GO. Nessa formação, fiquei responsável pelos módulos sobre Ética e sobre Educação e Diferenças, e, também nesse período, fiz uma especialização em Libras. Foi durante esse tempo de docência nessa Instituição (IFG) que concretizei o projeto de entrar no doutorado, pois o “ser docente” crescia a cada dia no meu ser e eu percebia a necessidade de capacitar-me ainda mais, via um doutorado. E, ao mesmo tempo, alimentava o sonho de um dia retornar a essa Instituição como professor efetivo, motivo que me levou a prestar quatro concursos para tal fim.

A entrada no doutorado ocorreu após um processo que incluiu uma experiência como aluno ouvinte no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFU, no ano de **2016**. Isso porque, após uma tentativa fracassada de ingresso, Flávia de Fátima Brito - a companheira que Deus colocou no meu caminho – deu todo incentivo à perseverança, enfatizando a importância desse doutorado em educação, que, além de ser algo com que eu me identificava, vinha ao encontro a esta nova fase de minha vida e, também, poderia abrir novos campos de atuação profissional. Durante todo o ano de 2016 fiquei como aluno ouvinte nesse Programa da UFU. Escolhi a linha de pesquisa "Políticas", porque vi nessa linha a oportunidade em continuar refletindo sobre algo que, desde o tempo de Assessor na SMEL, já aquecia

meu coração, o tema que veio se constituir o objeto de minha investigação, a saber: a formação de professores para atuar com alunos da educação especial. No início do doutorado eu queria pesquisar sobre as Salas de Recurso Multifuncional no Município de Luziânia, pois pensava: será que todos os investimentos materiais e humanos, disponibilizados para estas Salas, produzem o resultado almejado? Será que estes financiamentos estão causando uma mudança educacional na vida destes professores e alunos? Enfim, queria verificar a relação entre o recurso financeiro e o resultado educacional das Salas de Recurso.

Consegui entrar propriamente no doutorado em **2017**, e, no decurso das atividades de orientação, minha orientadora ajudou-me a perceber que eu estava pensando pequeno: pesquisar uma ação educacional de um único município. Eu poderia pesquisar algo mais abrangente, próprio de um doutoramento, sem perder minha motivação inicial. É importante registrar, que durante o doutorado, também lecionei na PUC-Uberlândia como professor de Teologia e tive a oportunidade de em 2017 fazer o curso de Tradutores e Interpretes de Libras-Português pela UFU. Isso é importante porque expõe uma relação que, em um primeiro momento, não estava explícita para mim, mas que agora está e quero expor.

De **2017 a 2019**, além das discussões, leituras, aulas nas disciplinas próprias do programa, tive também as orientações de tese, entrei no Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional - Gepepes e também fui inserido no Curso AEE para Surdos, que a UFU oferecia como formação continuada aos professores, em EaD para toda a federação. Este curso estava em sua 10ª edição, e, como ele estava sob a coordenação da profa. Lázara Cristina da Silva, minha orientadora do curso de doutorado, ela motivou o grupo a fazer uma pesquisa com os concluintes desse curso, surgia assim o objeto sobre o qual deparei-me como foco para esta pesquisa de doutorado. Então, percebi a relação de algo já existente em mim desde quando comecei o exercício ministerial presbiteral em 1996: a formação para atuar com as pessoas que nem sempre eram o centro das atenções das lideranças e o custeio financeiro e humano para que estas capacitações se efetivassem.

Foi como se, no meu coração, tudo passasse a ter significado: havia um rizoma sendo desvelado. Tratava-se de pesquisar os resultados que um curso de formação continuada para professores, voltado para o Atendimento Educacional Especializado em alunos surdos, propiciou aos seus concluintes. Lembrei que as questões referentes

aos Surdos já estavam presentes em minhas preocupações desde aquela Campanha da Fraternidade em 2006, nas experiências com surdos em Uberaba nos anos 2010-2012, no curso livre de Libras em Luziânia em 2013 e 2014 e um específico para Tradutor-Intérprete de Libras em 2017 na UFU. Então, fazia todo sentido efetivar o doutorado abordando um curso que tinha a questão dos Surdos, como indicador da formação de professores.

Ao cursar as disciplinas do programa, tomei consciência de uma terminologia que explicava este sentimento todo: rizoma³. É que todas estas questões sempre estiveram ligadas ao meu ser diretamente ou indiretamente, pois minhas atividades ministeriais como sacerdote, ou profissionais como professor universitário e/ou como assessor na Secretaria de Educação, eram correlacionadas ao exercício da docência. Em partes de uma única realidade que embora eu as visse de forma fragmentadas durante anos, estavam todas interligadas! Meu agir educacional manifestava a índole formativa, a preocupação tanto com a chamada formação inicial quanto na continuada, seja nas capacitações eclesiais, seja nas acadêmicas.

E, ao falar em “eclesiais”, tem-se explícita uma parte importante deste rizoma. Pois, por cerca de 10 anos, estive à frente de formações que envolviam recursos financeiros tripartites. Era uma espécie de “regime de colaboração” entre a Congregação, as paróquias e os leigos que se envolviam para custear as despesas de cursos, encontros, retiros, congressos e, agora, na experiência como docente na PUC-Minas, campus Uberlândia, vejo algo similar, pois a mensalidade dos alunos do curso de Teologia, também é feita de modo tripartite, em que a Instituição, a Paróquia e o aluno dividem o valor da mensalidade.

Ao tomar estas grandes peças em conjunto, vejo que pesquisar sobre financiamento da formação continuada de professores do Curso de Aperfeiçoamento em AEE para Surdos, ofertado pela UFU, é algo que ressoa em meu coração porque nele já havia centelhas desta realidade educacional, durante anos. Dessa forma, hoje vejo com clareza as motivações que foram conduzindo-me a efetivar esta pesquisa e oferecê-la a todos, com o intuito não só da obtenção do título almejado de doutor, mas também, com a intenção de colaborar na construção de uma educação que faça valer

³ Para Deleuze e Guatari (1997), assim como na botânica, uma planta possui diversas raízes e todas estão interligadas à planta, também na filosofia é possível perceber as existenciais que estão submersas a algo que se manifesta. Desta forma, para eles, o rizoma entrelaça e é entrelaçado de subjetividades.

os investimentos humanos e financeiros, demandados na formação continuada de professores que atuam no ensino especial.

Portanto, minha trajetória de vida, com ênfase em Educação, transcorreu juntamente com a minha experiência enquanto ministério sacerdotal e profissional da Educação, sempre com a intenção de proporcionar conhecimentos teóricos e práticos referentes às formações humanas. Dentre estas, uma que é cara a mim, diz respeito àqueles e àquelas que são postos à margem da e pela sociedade dominante, como é o caso das pessoas com alguma deficiência. Por isso, as formações humanas também eram e ainda são direcionadas para como as pessoas tidas “normais” se relacionam com quem possui alguma deficiência e, em se tratando de educação, como é o processo formativo daquelas pessoas que atuam ou irão atuar com os chamados “deficientes” numa ótica inclusiva. Assim, desenvolver esta pesquisa acadêmica voltada para o financiamento da formação continuada de professores do Curso de Aperfeiçoamento em AEE para Surdos, diz respeito a minha trajetória que é entrelaçada a outras pessoas, merecedoras de meu eterno agradecimento. Termino este memorial com dois sentimentos: um, de gratidão ao passado, a cada pessoa e instituição que fez parte deste percurso se sou o que sou hoje, é devido às contribuições que me deram ao longo da vida. O outro sentimento é predisposição para o futuro, de que pelo exercício da profissão que exerço e que sou, é possível contribuir na construção de um mundo mais inclusivo. Como não sou poeta, termino, tomando emprestado uma música de Mercedes Sosa, que traduz minha gratidão a tudo o que tem ocorrido nesta minha trajetória: *“Gracias a la vida que me dado tanto, me Dio dos lucros que quando los abro Perfecto distingo lo negro del blanco Y en el alto cielo su fondo estrellado Y en las multitudes el hombre que yo amo [...] racias a la vida que me ha dado tanto. Me ha dado el sonido y el abecedario Con el las palabras que pienso y declaro. Madre, amigo, hermano, y luz alumbrando La ruta del alma del que estoy amando [...]”*.

1.2 - Preparando o Terreno: a quantas andam as regras desse jogo?

*Somos de postura ereta,
por isso é cansativo permanecer
muito tempo de cabeça para baixo [...]*
(Umberto Eco)

Ter noção desta produção de conhecimento é fundamental para se ter informação do que já fora publicado e explicitar a originalidade do que aqui se quer pesquisar. Por isso, esta tese começa por expor a pesquisa realizada sobre a produção de outras teses e dissertações que podem estar correlacionadas com o tema e objeto do estado de produção do conhecimento na área. Pretende-se assim, não girar em torno de questões já exploradas por outros autores em contextos e espaços locais e temporais distintos, para nesse processo, compreender o ponto de partida do estudo.

1.2.1 - Produção do Conhecimento na área: ponto de partida de imersão na temática

No intuito de compreender melhor o recorte temático e sua atualidade, realizou-se um levantamento das produções de dissertações e teses existentes, que abordam a temática em foco neste estudo, bem como, o seu recorte temporal. A pesquisa da produção do conhecimento possibilita ao pesquisador alcançar uma visão geral do que vem sendo produzido na área em questão e uma ordenação que o permite perceber a evolução das pesquisas dessa área, suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes. Esse trabalho contribuiu com a definição do objeto desta pesquisa, indicando os aspectos que já foram abordados, aqueles já exauridos e os que ainda precisam ser aprofundados.

Para o levantamento do *corpus* existente, realizou-se uma pesquisa exploratória e duas bases de dados: na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

O intuito foi perceber que outras pesquisas, de mestrado e doutorado, possuíam relação com a que este trabalho se propõe a fazer. Assim foram definidos os descritores para a realização do trabalho de busca nas bases de dados selecionadas.

A princípio, pretendíamos fazer uma busca utilizando três descritores: “Política de Financiamento Educação Especial”; “Financiamento de formação de professores” e “Financiamento da Educação”, mas como o primeiro descritor mostrou um resultado muito diferente do que se esperava, apresentando títulos muito variados, sem relações explícitas com o objeto desta tese, ou títulos que se repetiram nos outros dois descritores, concluímos que seria melhor ficar com apenas os dois descritores seguintes. Isso porque, ao colocar-se o descritor **“Política de Financiamento Educação Especial”**, nas referidas abas das plataformas, houve um elevado número de resultados: 1.147.124 trabalhos, sendo 791.108 dissertações de mestrado e 270.193 teses de doutorado. Então, refinou-se resultados pela “Área de Conhecimento: educação”, cujo resultado mostrou a existência de 26.974, sendo 17.306 dissertações de mestrado acadêmico, e 6.593 teses de doutorado. Por esse motivo, utilizou-se o filtro referente a “Data de publicação”. Nesta busca, obteve-se o resultado de 14.612 dissertações de mestrado acadêmico e 5.692 teses de doutorado. Para refinar este resultado, foi utilizado o filtro “Área Educação”, obtendo os seguintes resultados: obteve-se o resultado de 642 trabalhos, sendo 208 dissertações de mestrado acadêmico e 372 teses de doutorado. Deste quantitativo, lendo apenas os títulos percebeu-se que nenhum deles possuía uma relação direta com o objeto que estamos pesquisando. Por esse motivo, esta pesquisa ficou com os dois descritores nessas duas plataformas de pesquisas.

A pesquisa da produção do conhecimento, então, concentrou-se na busca de dois descritores, utilizando-os em duas bases de dados. Os descritores foram: **“Financiamento de Formação de Professores”** e **“Financiamento da Educação”**, e as plataformas foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Estas duas foram escolhidas por serem específicas e abrangentes enquanto banco de dados sobre a produção de conhecimentos, inclusive incorporando repositório de universidades brasileiras como, por exemplo, o da UFU. A seguir, descreve-se como aconteceu essa busca por estudos anteriores de *stricto sensu* e traz-se os resultados encontrados, seguidos por informações sobre as características e focos dos trabalhos selecionados, bem como por apontamentos sobre em que pontos esses estudos se aproximam e se distanciam do objeto de pesquisa da presente tese de doutorado.

Para isso, dentro desse limite de produção nos últimos cinco anos, foram levantados alguns critérios utilizados para a seleção dos trabalhos encontrados, direcionando o objeto desejado, a saber:

- a) pertencer à área da educação;
- b) estar dentro da subárea Financiamento e Formação Continuada de Professores;
- c) ser produto de mestrado acadêmico ou doutorado, realizados nos últimos cinco anos;
- d) abordar o financiamento da formação continuada de professores em educação especial e/ou
- e) abordar a formação continuada de professores para educação especial e EaD.

Começando pela pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o primeiro descritor utilizado foi “Financiamento de Formação de Professores”. É necessário destacar que, na busca, houve utilização de delimitação de anos – dos últimos cinco anos⁴, o que levou a um resultado de três trabalhos. Desse total, foram selecionados dois que possuem relação direta com o objeto de pesquisa desta tese. O terceiro resultado encontrado foi a dissertação: Recursos educacionais abertos: um estudo de caso no Programa de Iniciação à Docência - PIBID/Pedagogia do campus, Prof. Alberto Carvalho/UFS, da pesquisadora Cristina Nunes dos Santos (2017), que não possui relação direta com nossa pesquisa.

Passando para a pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, também foram utilizadas aspas para filtrar a busca, todavia, não houve utilização da delimitação sobre o tipo de trabalho (mestrado ou doutorado). Utilizando os mesmos dois descritores “**Financiamento de Formação de Professores**” e “**Financiamento Educação**”, e obtivemos o seguinte resultado nesse banco de dados de catálogo:

Para o primeiro descritor: “Financiamento de Formação de Professores”, adotou-se o seguinte percurso da busca por assunto: “Financiamento de Formação de Professores”. Houve um elevado número de resultados: 791.066 dissertações de mestrado e 270.184 teses de doutorado. Então, procurou-se refinar resultados por “Área de Conhecimento: Educação”, cujo resultado mostrou a existência de 69.377 trabalhos, sendo 51.451 dissertações de mestrado e 14.703 teses de doutorado. Por esse motivo, utilizou-se o filtro referente a “Data de publicação”, que compreende o

⁴ Este levantamento foi feito durante o mês de março de 2019.

período dos últimos cinco anos, a saber: de 2014 a 2018. Nessa busca, obteve-se o resultado de 23.172 trabalhos, sendo 14.610 dissertações de mestrado e 5.692 teses de doutorado. Para refinar esse resultado, foi utilizado o filtro “Área de Concentração”: Educação, obtendo-se os seguintes dados: 183 dissertações de mestrado e 137 teses de doutorado. Desse quantitativo, apenas seis possuem relação direta com o objeto que se está sendo pesquisado, por estarem dentro dos critérios estabelecidos anteriormente. Dessas, duas também estão na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e já foram tratados anteriormente⁵. A seguir, apresenta-se esses estudos selecionados e, resumidamente suas características, focos e resultados.

Na dissertação **“O Financiamento da educação, a formação continuada de professores(as) no município de Goiânia e gênero: relações e desafios”**, Souza (2015) analisou como funciona o financiamento da educação pública no Brasil, procurando identificar os investimentos disponibilizados para a formação continuada de docentes do município de Goiânia, no período de 2009 até 2013. Segundo a autora, o objetivo principal foi investigar a interseção de gênero na docência, para descortinar como esse aspecto interfere na formação permanente de docentes.

Como referencial teórico, utilizou-se a legislação vigente (Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a política de fundos financeiros para a educação e, também, o Plano Nacional de Educação de 2014-2024), relacionando com os dados do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) e a arrecadação de recursos provindos da exploração do petróleo. Contemplam, ainda, a lei orçamentária e o processo de elaboração do orçamento da Rede Municipal de Educação (REME). Houve uma pesquisa bibliográfica e análise de documentos, além de questionários direcionados aos professores(as) da Rede.

Como resultado, a autora demonstra que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) tem sido importante no aumento de recursos, com relação ao pagamento dos docentes, mas que o município de Goiânia não tem sido influenciado com recursos do Fundeb para formação dos referidos

⁵ SOUZA, Flavia Rodrigues Alves Garcia De Freitas de. **O financiamento da educação, a formação continuada de professores/as no município de Goiânia e gênero: relações e desafios.**. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia Biblioteca Depositária: PUC Goiás. Defendida em 17/08/2015. e ALMEIDA, Amanda Miranda e. **Formação Docente em Tic e Novas Qualificações no Capitalismo Contemporâneo: uma Análise do Papel Desempenhado Pelo Banco Mundial na Formação Docente Inicial na USP e Unicamp.** Mestrado Profissional em Educação e Docência Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte defendida em 29/08/2016.

docentes. Ela também apresentou dados mostrando que o município tem se beneficiado pouco com recursos da União através dos programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e tem devolvido recursos não utilizados em formação, e que o Plano de Carreira é um incentivo para a formação em *lato sensu*, mas não no âmbito de mestrado e doutorado.

O trabalho supracitado foi defendido na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Goiás; aproxima-se do objeto desta pesquisa de doutorado, em especial quando analisa as implicações entre o financiamento educacional e a formação do trabalho docente. Nesse sentido, ao analisar o referencial legal e bibliográfico, em contraposição à realidade de Goiânia, a autora aponta para o desafio de que as políticas públicas de financiamento educacional devem estar alicerçadas de uma continuidade, deixando de serem de governo para serem políticas de Estado e que estas formações, independentemente de serem de *lato sensu* ou *stricto sensu*, ao serem concluídas, devem ter reflexos nos Planos de Carreira dos Docentes.

Decker (2015) fez sua pesquisa de mestrado, analisando as diretrizes políticas para formação de professores, inscritas nas publicações do Banco Mundial, desde o seu documento intitulado “Marco de Ação de Dakar” ao documento Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e Caribe. Por isso, deu o título de: **“A Formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014)”**.

Como metodologia, adotou a análise documental de cunho qualitativo, lastreada em autores marxistas. Constatou que tanto o Banco Mundial quanto a literatura marxista consideram a Educação como fator estratégico para o desenvolvimento do país e a redução da pobreza. Como resultado, ela mostra a diferença entre as duas concepções, pois, para o Banco Mundial, formação escolar emerge como treinamento e o professor é tido em eterna “obsolescência docente”, aprendiz eternamente treinável, enquanto a literatura marxista aponta para ambos como atores de transformação por conseguirem fazer uma leitura crítica da realidade atual. A análise documental, confrontada com literatura marxista, possibilitou à pesquisadora mostrar que, embora alguns discursos possam ganhar *slongs* similares, o propósito se diferencia tanto na metodologia quanto nos interesses que nem sempre se mostram explicitamente nos documentos legais de um país que sofre financiamento e, portanto, influência de organismo internacional.

Na dissertação “**Formação docente, TDIC e novas qualificações no capitalismo contemporâneo**: uma análise do papel desempenhado pelo Banco Mundial na formação docente inicial na USP e UNICAMP”, Almeida (2016) estudou a influência do Banco Mundial na inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), nos cursos de formação docente da Universidade de São Paulo (USP) e Universidade de Campinas (Unicamp). O referencial epistemológico da autora foi pautado em um marxismo não-ortodoxo, inserido no contexto do capitalismo contemporâneo; e o propósito da pesquisa foi identificar, analisar e caracterizar as relações existentes entre os cursos de formação de professores e as influências nacionais e internacionais na inserção das TDIC.

Nos resultados, constatou-se a existência de um número considerável de disciplinas dos cursos, cujo objetivo está voltado para a inserção das TDIC nos processos de ensino-aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, percebeu que não há uma preocupação com a abordagem crítica dessas Tecnologias durante o curso. Essa dissertação de mestrado, defendida na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), embora não aborde explicitamente a formação continuada de professores, ela vem ao encontro do objeto desta pesquisa de doutorado por explicitar a influência de organismos internacionais na Política de Formação de professores, em cursos de duas Universidades Públicas, e uma despreocupação com uma reflexão crítica, seja sobre esta influência, seja sobre a utilização destas Tecnologias disponibilizadas por política referentes ao processo formativo de um docente.

Santos (2017) queria saber até que ponto as concepções de profissionalização docente, expressas no PNE de 2014-2024, induzem a produção de políticas educacionais para a formação e a valorização de professores. Por isso, sua dissertação foi intitulada de “**A formação docente no PNE 2014-2024: desafios para a produção de políticas de formação e valorização de professores no Brasil**”. Para efetivar esta verificação, ela fez análise de documentos legais sancionados após o PNE, reportando às políticas educacionais, no agir e no fazer, sobretudo com ações governamentais, que são pensadas e implementadas no sistema educacional, e as influências dos organismos multilaterais (Banco Mundial, Unesco e CEPAL). Como resultado ela mostra que os espaços e conhecimentos das políticas globais de educação criam padrões de relacionamentos, posições e sistemas que impactam na reforma do Estado e da educação, com destaque a agenda política educacional

brasileira, e das linhas globais do planejamento e definição das políticas de profissionalização docente.

Essa Dissertação de mestrado, defendida na Universidade regional integrada do Alto Uruguai e das missões, mostra o impacto da estreita relação entre a legislação educacional brasileira, após a aprovação do PNE, e organismos internacionais. Isto se faz relevante por se tratar de um discurso que denota uma política pública de formação docente, em prol da educação do país, mas, na prática, revela que mudança de cultura política, em direção à profissionalização docente, e uma educação pública de qualidade social para todos, esta longe de ser efetivada.

Sentanin (2017) pesquisa no seu doutorado sobre a “**Formação continuada na modalidade a distância**: análise do curso de especialização em gestão escolar, oferecido pela UFSCar em parceria com o MEC”. Seu objetivo foi analisar o curso de especialização oferecido pela UFSCar, na modalidade a distância, verificando a necessidade e urgência de políticas de formação continuada, especialmente para gestores em serviço da educação básica pública. Para isso, como metodologia, ela fez um levantamento da literatura existente que pudesse referenciar a necessidade de uma formação em serviço que pudesse ocorrer a distância.

Ela constatou que a educação a distância possibilita a flexibilidade de tempo, espaço e localização geográfica e, como resultado, viu-se como principal perspectiva do gestor escolar, a evolução na carreira em termos de progressão salarial e da manutenção do cargo de gestor. Mas também constatou que os cursistas enfrentam muitas dificuldades em efetivar um curso a distância, o que provoca uma grande evasão aos poucos profissionais que concluem esse tipo de formação. A oferta de cursos de formação continuada a distância (EaD), como fruto da parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e as universidades federais, possibilita que uma gama de profissionais da educação, se atualizem independente da geografia em que se encontram.

Continuando a pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o segundo descritor utilizado foi “**Financiamento da educação**”, o que levou a um total de 241 trabalhos encontrados, sendo 165 dissertações e 76 teses. Desse total, foram selecionados 07 trabalhos por meio do filtro “ano: 2012 a 2018”, e destes

somente três possuem títulos que indicavam uma relação direta com o objeto de pesquisa desta tese⁶, conforme explicitado nos respectivos comentários.

A Dissertação de Dubberstein (2015), intitulada **“As implicações da dinâmica do financiamento da educação nas desigualdades Intermunicipais quanto ao Gasto Aluno no Estado do Espírito Santo”** teve como objetivo analisar as implicações do financiamento da Educação para as desigualdades intermunicipais quanto ao gasto por aluno no Estado do Espírito Santo, a partir da oferta de matrículas no período de 2009 a 2013. Sua principal referência epistemológica foi José Marcelino de Rezende Pinto. A pesquisa foi de natureza qualitativa, e teve como estratégias metodológicas a pesquisa de caráter bibliográfico e documental, a partir da análise do gasto por aluno praticado nos 78 municípios que formam o Espírito Santo.

Como resultado, demonstrou uma capacidade financeira de garantir a oferta educacional para a faixa etária obrigatória em todos esses municípios, havendo, porém, uma discrepância tanto no valor financeiro por aluno, quanto ao modo em que este valor é aplicado. Esta dissertação, defendida na Universidade Federal do Espírito Santo, demonstrou que a desigualdade educacional dos municípios tem relação direta com a questão do financiamento da educação, de modo a não ser possível analisar a qualidade desta desigualdade educacional sem fazer referência ao seu financiamento. Embora o pesquisador não tenha analisado a formação de professores, é possível intuir que, também nesta questão, a união seja inerente entre estas duas áreas. E isso diz respeito diretamente ao que se pretende pesquisar nesta tese de doutorado. O resultado da formação continuada de professores pode ser analisado a partir da questão financeira, pois a forma em que é feito o financiamento reflete diretamente na luta pelo que se espera da educação dos docentes. Outro dado importante diz respeito à fonte bibliográfica que foi utilizada, pois trata-se de um autor que também é utilizado na pesquisa aqui proposta.

Machado (2015), na dissertação de mestrado, intitulada **“O papel da educação a distância na expansão da educação profissional no Brasil: diretrizes e práticas de formação dos trabalhadores através da Rede e-Tec”**. A pesquisadora apresentou como objetivo analisar o papel que a Educação a Distância ocupa nas políticas de

⁶ Cabe registrar que antes de utilizar o filtro “ano”, chamou a atenção o título da dissertação de Veras, Maria Eudes Bezerra: Estado e Financiamento da Educação. Universidade Estadual do Ceará – UECE, 1990 mas, esta foi descartada por ser anterior a plataforma Sucupira. Por isso, o resumo deste trabalho não está disponível na BDTD, não é um trabalho atual, uma vez que foi priorizada as publicações dos últimos cinco anos.

expansão da Educação Profissional no Brasil. Para isso, dividiu sua pesquisa em três eixos, conforme ela mesma descreve, a EPT a partir de 1990, sua expansão a partir de 2007, e a EaD posterior a esta data. Utilizou de estudo teórico e pesquisa empírica qualitativa em profissionais de Educação do curso de Meio Ambiente.

Como resposta, percebeu a existência de preconceitos e disputas institucionais, no processo de implementação, ausência de laboratórios específicos, problemas de comunicação com a coordenação e atrasos e/ou não recebimento de bolsas. Como resultado de seu trabalho, ela aponta que a democratização destes programas se refere simplesmente ao acesso, sem levar em conta as condições de permanência dos estudantes e a qualidade requerida para que alcançassem a inserção em lugares privilegiados no mercado de trabalho. A política educacional de Cursos a Distância carece de uma política que considere a evasão como fator primordial para se afirmar, seja a sua democratização, seja sobre sua qualidade social e educacional. Um dos fatores que foi apontado, e pode ter relação com a nossa pesquisa, se refere às dificuldades que a educação à distância oferece para que haja permanência no Curso. Os problemas levantados pela pesquisa podem refletir em outros Cursos EaD, embora com algumas diferenças como, por exemplo, a comunicação entre coordenações.

A pesquisadora Macedo (2015) defendeu sua tese de doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais, com o título **“Formação continuada de educadores do campo: as repercussões do curso de especialização em Educação do/no Campo na vida profissional dos educadores dos Assentamentos do Norte de Minas Gerais”**. Seu objetivo era analisar a repercussão da Pós-Graduação em Educação do Campo a Distância, ofertada pelo MEC/DED/CAPES em parceria com Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Ela optou por começar com uma análise bibliográfica e pesquisa de campo, de cunho qualitativo, feita com 458 concluintes do Curso ofertado na modalidade EaD.

Começando por uma aproximação pessoal com o tema da pesquisa, passando pela trajetória da Universidade Estadual de Montes Claros/Unimontes com a Educação do Campo e a Educação a Distância. Ela passou a contextualizar o problema de pesquisa por meio do detalhamento do Curso de Especialização em Educação do Campo, terminando por abordar as repercussões do curso de especialização em Educação do/no Campo na vida profissional dos educadores do/no Campo dos Assentamentos do Norte de Minas Gerais. Como resultado, a pesquisa mostra as

inovações e as perspectivas diferentes na relação social e educacional com as quais as comunidades do Campo. Algo visto como positivo pela pesquisadora.

O objetivo e o objeto pesquisado vêm ao encontro do que se propõe nessa pesquisa: formação continuada de professores, curso Ead, feito em parceria entre uma Universidade e o MEC, com financiamento da Capes e seus resultados. De modo direto, em apenas quatro capítulos, distribuídos em 150 páginas, a referida pesquisadora mostrou a relevância de um tema tão complexo. Esta tese segue um itinerário similar ao de Macedo (2015), porém, diferenciando-se por apresentar, no início, a política educacional e a formação de professores, para na sequência, abordar a pesquisa de campo realizada e os resultados para a educação.

A tese de Santos (2015) **“O financiamento da educação infantil no contexto do Fundeb: limites e contradições na expansão do atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade em João Pessoa/PB: 2007 – 2013”**, teve o Fundeb como referência para o financiamento educacional. Pressupondo que esse Fundo não conseguia suprir as necessidades da educação na capital de Pernambuco, o autor teve uma abordagem de natureza quanti-qualitativa, e contou com o estudo de caso como estratégia para identificar suas determinações e contradições e, em seguida, compreender a realidade concreta. Abordou aspectos históricos e estruturais, contextuais e conjunturais da política de financiamento da Educação Infantil, de modo a compreender suas características, avanços, desafios e contradições.

Como resultado, constatou significativos avanços para a expansão e consolidação da educação infantil, e também insuficiência de recursos e a ausência de critérios baseados nos estudos sobre custos educacionais que, a seu ver, são inerentes à orientação política econômica liberal. Essa pesquisa defendida na Universidade Federal da Paraíba, utilizou o método dialético para compreender a realidade que queria abordar. Isto possibilitou que o pesquisador tivesse uma visão dos avanços e dos limites do financiamento da educação infantil. Embora não serão utilizados o mesmo método e questões referentes à qualidade, a pesquisa de Santos (2015) vem ao encontro do que nessa tese se propõe explicitar, a relação entre o financiamento educacional e o resultado deste, em um determinado ente federado.

Cavalcanti (2016), em sua tese de doutorado, com o título **“Tensões federativas no financiamento da educação básica: equidade, qualidade e coordenação federativa na assistência técnica e financeira da união”**, aborda as tensões federativas no financiamento da educação básica, com foco para a assistência

técnica e financeira da União aos entes federados. O Objetivo foi fazer a abordagem teórica do federalismo, associada às abordagens do campo da política educacional, em especial no campo do financiamento, combinando análise de conteúdo e análise estatística.

A metodologia aconteceu a partir da abordagem conceitual e de análises comparativas sobre o federalismo, mostrando o seu processo de implementação, especialmente nas duas últimas décadas, entre os entes federados na assistência técnica e financeira da União para a oferta e manutenção da educação básica. Como resultado, observou-se o desenho das políticas de assistência técnica e financeira da União, com seus mecanismos de influência da agenda educacional dos entes federados, resultando em aumento e maior redistribuição dos recursos.

Porém, a pesquisadora também evidencia que a assistência técnica e financeira da União se apresenta ainda limitada quanto à perspectiva de qualidade. Esta tese, defendida na Universidade Federal de Minas Gerais, mostra que o financiamento educacional, nos moldes que a pesquisadora apresenta, é recente, pois remonta a uma legislação de 2004, o que possibilita tensões entre os entes federados. E esta relação diz respeito ao objeto que se propõem a pesquisar nessa tese, além de mostrar, especificamente, uma parte desta política educacional: a formação continuada de professores.

Ferreira (2018), expõe na sua dissertação sobre **“Financiamento da educação básica: a gestão financeira no município de Luziânia-GO (2005 a 2015)”**, dados para responder à pergunta: existem critérios de distribuição e redistribuição de recursos financeiros para as escolas municipais pelo município de Luziânia? Como metodologia, a pesquisadora fez um levantamento bibliográfico e pesquisa documental, utilizando o método quantitativo à luz de análise descritiva para constatar se o município tem exercido a ação distributiva e redistributiva em relação às suas escolas, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996 e a Constituição Federal de 1988.

Como resultado, a pesquisa constatou que há normatização e repasse de recursos financeiros às suas escolas, com critérios redistributivos para as instituições escolares, somente a partir de 2008. Essa dissertação, defendida na Universidade de Brasília, ilustra o quanto o tema escolhido para nossa pesquisa é abrangente. Embora a referida pesquisadora não tenha abordado a formação docente, por ter escolhido um ente da federação e um nível da educação para sua pesquisa, relaciona-se com nossa

pesquisa por apontar a responsabilidade do Estado e de seus representantes, em repassar os recursos da Educação e também de acompanhá-los.

Pereira (2018) em sua tese de doutorado, defendida na Universidade Federal de Goiás, sob o título **“O Financiamento da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica”** faz um estudo exploratório, realizado por meio de análise documental e bibliográfica. Apresenta os momentos mais importantes da história e do financiamento da modalidade no Brasil, tomando como referência os estudos de pesquisadores da área, mostrando como a reestruturação produtiva, associada às políticas de orientação neoliberal e à dinâmica da globalização, impactaram profundamente a sociedade contemporânea, sobretudo com o advento do desemprego estrutural.

A metodologia foi a análise acerca dos programas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no contexto pós-LDB/1996, que contaram com vultosas somas de recursos financeiros para entidades não públicas, desprovidas de compromisso com o bom uso dos recursos públicos e muito menos com a qualidade de formação ofertada. Como resultado, a análise evidencia tendências de ampliação progressiva dos recursos do fundo público federal entre os anos de 2009 e 2014, e de implantação de uma consistente política de assistência estudantil, bem como políticas de planos de cargos e salários dos servidores docentes e técnico-administrativos.

Todavia, nos anos de 2015 e 2016, constatou-se uma tendência de retração dos recursos da Rede Federal de Ensino, que se relaciona à reorientação da política macroeconômica do governo. Chama a atenção, a relação estabelecida entre os recursos e um novo programa educacional e as mudanças dessa relação na mudança de chefia no Poder Executivo, o que, mostra a fragilidade de uma política educacional, que embora esteja no hall das políticas de Estado, possui conotação administrativa de política de Governo.

A tese de Rodrigues (2018), intitulada **“Formação Docente para Inclusão de Estudantes Público Alvo da Educação Especial em Cursos de Licenciaturas da Universidade Federal de Rondônia”**, teve como foco a formação do professor que exerce a docência no Ensino Superior e se depara com estudantes alvo da educação especial. A metodologia para sua pesquisa, cunho qualitativo, foi realizada a partir de análise documental bem como, por meio da pesquisa do tipo grupo focal com sete professores dos cursos de Licenciatura da UFR. O caminho metodológico provocou

nos professores um repensar sobre seus conceitos e ações didáticas, acessibilidade pedagógica e atitudinal.

Os resultados apresentados constaram a ausência de disciplinas, conteúdos, práticas pedagógicas e atividades de estágios que contribuam para a formação de professores para o atendimento de estudantes alvo da educação especial. Ela mostra que ao longo das sessões do grupo focal, foram trabalhadas novas possibilidades de ser um professor aberto às mudanças necessárias à inclusão.

A metodologia utilizada pela pesquisadora permite expor os resultados de uma graduação no tocante à capacitação da docência, voltada para o exercício da profissão da linha da inclusão. Como nem sempre esses profissionais tiveram uma formação voltada para este atendimento, a pesquisadora aponta a necessidade de uma formação inclusiva em todos os âmbitos, o que vem ao encontro da perspectiva do Curso ofertado pela UFU, que é pano de fundo para a pesquisa aqui abordada.

Ao concluir esta pesquisa nestes dois bancos de dados, BDTD e CAPES, percebe-se que nestes últimos cinco anos, esses pesquisadores mostram aqueles que se dedicaram às questões referentes ao financiamento de formação de professores, especialmente as voltadas para educação especial na perspectiva da educação inclusiva. É importante ressaltar que as pesquisas acima descritas, apontam para a relação intrínseca entre o quantitativo financeiro dispensado à educação e os resultados disso na formação docente. Todavia, deixam uma lacuna no que diz respeito a esta relação em uma análise de um Curso ofertado de modo EaD e, por um longo tempo, seus os resultados. Sendo esta lacuna o que se encontra de novidade nesta pesquisa de conclusão de doutorado, conforme aponta o quadro a seguir:

Quadro 1 – Demonstrativo da Pesquisa de Produção na área do conhecimento

| DESCRIPTOR | TEMÁTICA PESQUISADA | LOCAL PESQUISA DO | TIPO DE PESQUISA | ANO da DEFESA |
|------------|--|-------------------|---|---------------|
| FE | Financiamento Educação e FUNDEB | João Pessoa | Inclui pesquisa de Campo referente a sete anos (2007-13) | Tese 2015 |
| FE | Formação Continuada e Educadores do Campo | Norte de Minas | Inclui pesquisa de Campo referente a um ano de Curso | Tese 2015 |
| FE | Tensões no Financiamento da Educação | Brasil | Bibliográfica e Documental | Tese 2016 |
| FE | Financiamento Educação e Desigualdades Intermunicipais | Espírito Santo | Inclui pesquisa de Campo referente a quatro anos (2009-13) | Mestrado 2015 |
| FE | Papel da Educação a Distância | Brasil | Inclui pesquisa de Campo referente a oito anos de Curso (2007-14) | Mestrado 2015 |
| FFP | Financiamento e Formação continuada | Goiás | Inclui pesquisa de Campo referente a cinco anos (2009-13) | Mestrado 2015 |
| FFP | Formação Docente e Projeto do BM | Brasil | Bibliográfico e Documental | Mestrado 2015 |
| FFP | Formação Docente e influência do BM | São Paulo | Bibliográfico e Documental | Mestrado 2016 |
| FFP | Formação Continuada em EaD | São Carlos | Inclui pesquisa de Campo referente a um ano de Curso | Tese 2017 |
| FFP | Formação Docente no PNE e influências internacionais | Brasil | Bibliográfico e Documental | Mestrado 2017 |
| FFP | Formação Docente para Inclusão | Rondônia | Bibliográfico e Documental | Tese 2018 |
| FE | Financiamento e Educação profissional | Brasil | Inclui pesquisa de Campo referente a seis anos de Curso (2009-14) | Tese 2018 |
| FE | Critérios de Distribuição e Redistribuição na Educação | Luziânia – Go | Inclui pesquisa de Campo referente a onze anos (2005-15) | Mestrado 2018 |

Fonte: elaboração própria.

FFP = Financiamento Formação de Professores;

FE = Financiamento Educação

Esta exposição sobre o conhecimento na área evidencia que não há uma pesquisa neste tema que abranja um curso ofertado em nível nacional, por um período

de 10 anos em que, além de contemplar o referencial bibliográfico e documental, também tenha feito uma pesquisa de campo. Nesse sentido, a pesquisa aqui proposta oferece sua singularidade: ao suprir parte de tais lacunas, mostra sua relevância na área.

Após a pesquisa da produção do conhecimento, passou-se para análise bibliográfica e documental, por entender que esta tese possui **relevância**, justamente no fato de ser a primeira que publicita a análise das respostas dos concluintes utilizando a análise do discurso foucaultiana.

Para delimitar o que se iria trabalhar da pesquisa macro, na seção que aborda as questões da política educacional, situa-se o contexto histórico do surgimento das leis referentes a políticas sobre formação de professores, e de suas legislações correlacionadas. Na abordagem dessa seção, utilizou-se de Ball (2011) e Foucault (2008, 2014, 2017), procurando perceber a representação simplificada dos contextos de influência, contexto de produção de textos e contexto da prática. No tocante à formação do professor, procurou-se explanar sobre a formação de sua identidade no processo formativo⁷, em Tomaz Silva (2014) e Silva (2015 e 2018). Sobre a relação entre o financiamento educacional e a formação de professores, utilizou-se Tommassi (2007), Pinto (2012, 2013, 2015), e Araújo (2016), procurando explicitar sobre este financiamento e sua relação com o Regime de Colaboração vigente. E, na análise dos dados, foi utilizado Orlandi (2002), Mazière (2007), Fischer (2013) e Foucault (2008, 2014 e 2017). Tem-se a consciência de que os autores, pertencem a diversas matrizes epistêmicas para a formulação da discussão aqui proposta. E foi tido esmero nesta questão, trazendo-os numa condição de estabelecer um diálogo de forma agregadora do tema abordado.

1.3 Configurações da pesquisa

A presente pesquisa se insere na linha de pesquisa “Estado, Políticas e Gestão da Educação” do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – MG (UFU), e o meu interesse enquanto pesquisador, se correlaciona no contexto do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas em Educação Especial - Gepepes, do qual faço parte desde maio de 2017. Neste período, surgiu debates sobre

⁷ A construção da identidade e da subjetividade do professor pode elucidar a concepção de educação especial, vendo o surdo como um fardo (SILVA, 2018, p. 12).

a necessidade de uma pesquisa com os concluintes de dez edições de um Curso coordenado pela líder do grupo. Curso de Aperfeiçoamento em AEE para Surdos.

A participação nesta pesquisa macro foi fundamental para a delimitação do tema: trabalhar a relação entre a formação continuada de professores e sua política de financiamento, procurando explicitar que resultados atitudinais, pedagógicos e metodológicos ocorreram no processo educacional em que estes profissionais estavam inseridos, como forma de compreender o aproveitamento do financiamento aplicado no curso

Além das disciplinas cursadas no Programa, com os textos propostos, discussão em sala e, inclusive, a possibilidade em escrever sua relação com o tema pesquisado, somada a participação em eventos científicos como Seminários e Congressos, que trouxeram novos elementos correlacionados à pesquisa, também foi de fundamental importância os debates e leituras ocorridos no Gepepes, pois tudo ajudou a delimitar as questões basilares desta pesquisa.

Pretende-se verificar o seguinte pressuposto: se, o grande investimento humano e financeiro, propiciou um retorno efetivo na ação pedagógica dos egressos dessa formação a distância. Parece que os investimentos humanos e financeiros, dispensados nas dez edições do referido Curso AEE-Surdo, contribuíram no processo educacional, nas localidades em que seus egressos se encontram.

É necessário ressaltar que o curso de aperfeiçoamento em “Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos”, em nosso estudo, se configura como fonte de dados para analisar os reflexos da relação entre a política de financiamento na formação continuada do docente que atua no AEE e seus desdobramentos na realidade educacional na escola e nos sistemas de ensino. Sendo assim, tem-se como foco as políticas de formação de professores com o foco em seu financiamento; e abordar-se-á questões do questionário aplicado pelos pesquisadores do Gepepes em 2018, que apontam para a visualização desses resultados.

Como a pesquisa nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, demonstrados acima, há uma preocupação dos pesquisadores em mostrar que a formação docente está intrinsecamente relacionada com o quantitativo financeiro dispensado à área. Mas nenhum deles procurou analisar esta relação em um curso de formação continuada, ofertado na modalidade EaD, em âmbito nacional, de modo interrupto por cerca de 10 anos. Esta pesquisa de doutorado pretende preencher justamente esta lacuna,

utilizando a revisão bibliográfica e documental, além de uma pesquisa de campo. Tudo isto, tendo um objeto de estudo bem específico: o Curso em Aperfeiçoamento em AEE para Estudantes Surdos, ofertado pela UFU, nos anos de 2008 a 2018.

A relevância e justificativa para a pesquisa, partem da premissa que o financiamento da formação continuada de professores a distância deve ser melhor problematizada, considerando a dimensão que esta modalidade e especificamente os resultados que o Curso AEE-Surdo tem propiciado na capacitação dos profissionais de educação do país. Assim como também possui relevância a constatação de que o custeio das políticas públicas da área educacional é complexa, e nem sempre tais políticas possuem coerência com o discurso oficial, cabendo ao professor, assumir espaços de responsabilidades que vão além do que lhe está previsto. Essa referência consiste em explicitar relações entre as concepções da política de formação continuada e do seu financiamento, no tocante aos professores que atuam na Educação Especial, implementadas, especificamente, no Curso de Extensão e formação continuada em aperfeiçoamento em AEE de estudantes Surdos, ofertado pela UFU, no período compreendido entre 2008 a 2018. As investigações destas questões possibilitam visualizar as concepções políticas que o processo tem sofrido, e possibilita uma discussão crítica do papel do Estado, tanto no que lhe é cabido quanto, também, do que se propaga sobre as formações continuadas de professor.

Assim sendo, percebe-se que o tema faz parte de uma disputa de espaço e poder que nem sempre é posto às claras, ou como diz Foucault (2008), é um jogo em que os atores assumem regras explícitas e implícitas, transformando a questão numa arena. Arena esta que pode esconder seus bastidores e passar uma imagem-discurso de que se há uma política de investimento nos professores, quem seriam os culpados quando as melhorias educacionais não ocorrem? Foucault (2014) lembra que os autores de tais políticas nem sempre são aqueles que as assinam, uma vez que elas podem traduzir um agrupamento de outros, pois o mais importante são os signatários, o que requer a explicitação da qualificação do jogo e do ritual em que estão associados. Visando contribuir para uma maior clareza da questão, esta pesquisa confronta esses discursos legislativos, com dados da pesquisa do Gepepes, e mostra o cenário desta arena nebulosa que é esta política de formação de financiamento educacional.

1.4 Metodologia

Para a realização desta tese, tendo em vista alcançar o objetivo exposto, buscou-se uma metodologia que contemplasse a **pesquisa macro do Gepepes** e avançasse explicitando cada um dos objetivos específicos, que, posteriormente, serão explicitados. Nesse sentido, fez-se primeiro um levantamento bibliográfico na área para, na sequência, fazer uma análise em que seja evidenciado o entrelaçamento entre os discursos oficiais sobre a política de formação de professores com o referencial epistemológico e os resultados apontados pelos concluintes da pesquisa Gepepes. Por este motivo, é importante também expor a metodologia utilizada nesta pesquisa macro antes de adentrar na metodologia da pesquisa desta tese de doutorado.

Já no início desta proposta, o Gepepes percebeu que havia uma ausência de contatos e de avaliação das edições do Curso aqui analisado, motivo pelo qual se propôs a realizar a pesquisa: “**As políticas e as práticas de formação docente: raízes e dilemas na prática escolar**” (aqui denominada como: Pesquisa Gepepes), em que se possibilitasse saber, mais sobre o perfil de cada um dos egressos das dez edições realizadas, identificar as implicações diretas da Política educacional de formação de professores em educação especial, no cotidiano do exercício profissional dos concluintes desse curso no referido período. A pesquisa apresentou como objetivo geral: compreender as políticas nacionais e os procedimentos de formação continuada de professores para atuar nos processos de escolarização do público da educação especial, nas cinco regiões do país, a partir de estudo com egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especial para Alunos Surdos, ofertado pela Universidade Federal de Uberlândia/MG, no período de 2008-2018.

Tratados os objetivos específicos dessa **pesquisa macro do Gepepes**, pode-se evidenciar resultados nas diferentes regiões do país, *lôcus* do estudo, no período de 2008-2018, a partir dos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especial para Alunos Surdos:

- a) verificar as interfaces existentes entre a ação da política nacional de formação de professores em educação especial com a prática docente exercida pelos profissionais egressos do curso;
- b) identificar e analisar as ações e contribuições do curso nos processos educativos decorrentes dos estudos promovidos pela participação no curso

de formação; as dificuldades que mais tiveram implicações diretas nas condições de realização do curso; as dificuldades e as contribuições decorrentes das atividades propostas durante o curso que possuíam interlocução com a prática profissional dos egressos do curso.

Esta **pesquisa macro Gepepes** assumiu um enfoque de natureza qualitativa, apesar de contar com grande quantidade de dados quantitativos, acreditando-se nessa unicidade, com vistas a realizar uma investigação sistemática e comprometida com os princípios científicos e a realidade investigada.

Pela grande quantidade de cursistas e como residem em vários estados do país como São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná, Minas Gerais, Bahia, Goiás, Mato Grosso, Roraima, entre outros, foi necessário realizar um recorte para selecionar os sujeitos participantes da primeira fase dessa pesquisa. Optou-se assim em considerar as seguintes variáveis:

- a) contemplar os sujeitos que participaram e foram aprovados no Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional para Alunos Surdos da Rede Nacional de Formação de Professores em Educação Especial, nas edições oferecidas pela Universidade Federal de Uberlândia, no período compreendido entre 2008 a 2018;
- b) destes, selecionar os cursistas das diferentes regiões do país, que foram aprovados com nota máxima no curso, para identificar e analisar as influências desse curso de formação na atividade profissional.

A coleta de dados desta pesquisa macro ocorreu em dois momentos, via apoio eletrônico, por meio do qual se enviou questionário com questões abertas e fechadas aos sujeitos da pesquisa, utilizando a ferramenta *Google Docs*⁷: o *Google Forms*, consistindo de 44 perguntas, contando com as suas subdivisões, organizadas em dois grandes blocos, sendo o primeiro relativo aos dados pessoais e o segundo relacionado ao Curso AEE-Surdo em si (conforme anexo A). Todas essas questões podiam ser respondidas por qualquer pessoa que tivesse o *link* endereçado aos e-mails cadastradas na plataforma do próprio curso. Assim, com o compartilhamento do *link* sendo distribuído exclusivamente por e-mail destes participantes, então o percentual de pesquisados é, em si, o público de interesse da pesquisa.

Estabeleceu-se a seguinte dinâmica para a coleta de dados: primeiramente o envio de um convite aos egressos das dez edições do curso, por região geográfica do

Brasil. O convite para os professores egressos do curso foi encaminhado por meio de um sistema chamado Informáximo, do qual foram utilizados três módulos: editor de páginas, cadastro e *mailing*. O convite explicava os objetivos da pesquisa, a sua impossibilidade de identificação como participante do estudo (conforme anexo)

Ao mesmo tempo, foi enviado, junto com este convite, um *link* que remetia a um questionário, que seria preenchido no o *Google Forms*, conforme descrito acima. Este envio e a utilização do sistema e envio do questionário da pesquisa, foi registrado um domínio exclusivamente para este fim, o www.cursoaee-ufu.com, e uma conta de e-mail para a pesquisa (pesquisa@cursoaee-ufu.com). Como era um levantamento de dados para cada região geográfica do Brasil, foram criados “cinco bancos de dados da pesquisa” e, conseqüentemente, cinco *URL's* diferentes. No Informáximo, módulo Editor Online, foram criados os corpos das mensagens, sendo que o *link* da pesquisa era o correspondente para aquela região. Os endereços dos destinatários foram encaminhados em um arquivo do *excel* com cinco planilhas em abas, uma para cada região. Os dados de nome e e-mail foram importados para o Informáximo, sendo que cada planilha, correspondente de cada região, foi importada para um grupo do informáximo, correspondente ao nome da região. Com os textos prontos e os endereços importados, restou somente criar uma campanha de envio de e-mail dentro do Informáximo. Os e-mails foram disparados pelo sistema como se fossem disparados por um *outlook* ou *webmail*, com critérios que minimizam a caracterização da entrega como *spam*. A metodologia do sistema informáximo para saber se o e-mail foi lido é exclusivamente por uso de imagem transparente com código de rastreamento.

Dentro do corpo do e-mail é adicionado o *html* padrão de uma imagem transparente, ou seja, que não estará visível ao aluno pesquisado, mas que, ao ser requisitada ao servidor, faz com que este identifique qual é o e-mail que está fazendo a leitura da mensagem, assim como qual é a mensagem que está sendo lida (de qual campanha). Quando a imagem é requisitada, ela recebe esses parâmetros e salva em banco de dados a data e hora da visualização do corpo do e-mail pelo destinatário.

Este sistema é muito utilizado para rastreamento/confirmação de leitura de forma pouco invasiva, mas possui alguma falha estatística pelo fato de que leitores de e-mail (como *Microsoft Outlook* ou *Mozilla Thunderbird*) e também *webmails* (como *Google Gmail* ou *Microsoft Hotmail*) possuem uma diretiva de não exibir imagens anexadas ao corpo do e-mail, exatamente para evitar esta função de rastreamento. Os

percentuais obtidos são então, provenientes de pessoas que receberam o e-mail e estavam com a exibição de imagens no corpo do e-mail habilitadas. É possível que um percentual não mensurável de destinatários abriu o texto da mensagem e não respondeu à pesquisa, pois o sistema só permitia mensurar aqueles que ficaram com o texto por um período de tempo aberto, que correspondia ao mínimo de tempo necessário para lê-lo na totalidade.

O levantamento de dados da pesquisa ocorreu no ano de 2018 e contemplou as 10 edições do curso, atingindo 10.876 egressos que concluíram o curso, pertencentes às cinco regiões do país. Ela foi dividida em duas grandes partes em que, na primeira, focou-se em questões relativas aos dados pessoais (com 22 perguntas ao todo) e, na segunda, sobre os dados relacionados ao Curso AEE-Surdo (com 35 perguntas ao todo). Assim sendo, tem-se o seguinte quadro:

Quadro 2 - Demonstrativo do Quantitativo de Contatos dos Egressos do Curso de Extensão em Aperfeiçoamento em AEE para Surdos, ofertado pela UFU

| REGIAO | Com e-mail | Sem e-mail | Total |
|-------------------------------------|--------------|--------------|-------|
| NORTE | 308 | 487 | 795 |
| NORDESTE | 872 | 84 | 956 |
| CENTRO OESTE | 335 | 727 | 1062 |
| SUDESTE | 1305 | 4355 | 5660 |
| SUL | 214 | 557 | 771 |
| TOTAL: | 3.034 | 6.210 | |
| Com nomes, e-mails MAS sem o Estado | | | 1.632 |

Fonte: elaboração própria.

Este quadro possibilita visualizar o motivo pelo qual, embora houvesse 10.876 concluintes certificados nas dez edições do Curso, foram enviados somente 3.034 e-mails – pesquisa do Gepepes. Desse total, apenas **658 pessoas responderam as questões 2.10.1 e 2.13.1 do questionário**. Há vários possíveis fatores que podem ter influenciado para que, embora o número de concluintes tenha sido de quase onze mil, houve apenas este pequeno quantitativo de respostas: no período em que ocorreu a inscrição, nem todas estas pessoas possuíam *e-mail* cadastrado, talvez porque quando o curso iniciou, este não era uma ferramenta muito popular, e, certamente, professores não faziam uso dele, e utilizavam um *e-mail* ou da escola ou de um colega. Na coleta de dados, já não tinham contato por meio daquele *e-mail*; ou,

apenas mudou de *e-mail* e durante esta pesquisa, não foi possível ser restabelecido essa comunicação.

Ainda sobre os dados pessoais, a pesquisa Gepepes mostrou que apenas 25,94% dos concluintes, teve conhecimento do curso por intermédio de sua secretaria de educação, enquanto que 59,20% fez o curso, porque tomou conhecimento por iniciativa própria ou em conversas com colegas de trabalho. Dessa forma, pode-se depreender que esta formação faz parte de uma preocupação primeira do próprio profissional, enquanto que as Instituições em que este faz parte propagam pouco aquilo que deveria ser de sua obrigação legal, conforme será abordado no resultado, última parte desta pesquisa de doutorado.

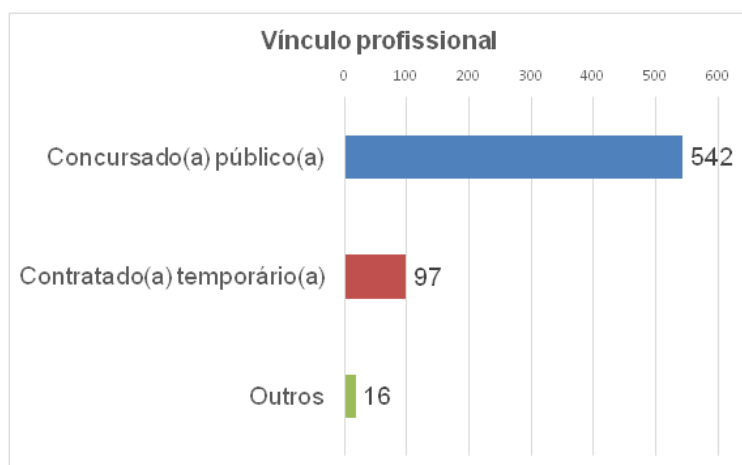
Outro dado que nos chamou a atenção foi referente **ao horário em que estes profissionais fizeram o curso**. Embora haja previsão legal no Art. 67 da LDB/1996 dos professores participarem de curso **de formação continuada durante o horário de trabalho**, o que a pesquisa constatou é que isso poucas vezes ocorreu. Dos concluintes do curso apenas 10,7% fez o curso em horário de trabalho, enquanto 89,3%, teve que abrir mão de algum horário livre ou familiar para participarem desse curso.

Embora o Estado diga que estas formações têm implicações diretas na vida do professor como um dos principais fatores que influenciam na melhoria do aprendizado, e que, independentemente das diferenças de renda, de classes sociais e das desigualdades existentes, a qualidade do professor é o que mais pode nos ajudar a melhorar a qualidade da educação⁸, ele não tem se comprometido com as nuances que isto implicaria. Isso porque, conforme dados que essa pesquisa propiciou evidenciar, o Estado não tem fornecido as condições para que este profissional faça suas formações, pois mesmo que mais de 80% dos professores sejam pertencentes ao quadro de profissionais efetivos das secretarias municipais e/ou estaduais, eles não fizeram o curso no horário e local do trabalho, e apenas 25,04% destes concluintes ficaram sabendo deste Curso por intermédio do órgão que fazem parte.

⁸. Citamos por exemplo, o discurso do então ministro da educação, Mendonça Filho no lançamento da Política Nacional de Formação de Professor em 18/10/2017: “A boa formação de professores é fundamental e tem um impacto direto dentro da sala de aula, principalmente, na questão da qualidade do ensino e do aprendizado das crianças e jovens nas escolas de educação básica do Brasil” (BRASIL. MEC: Política de EDUCAÇÃO BÁSICA: Política Nacional de Formação de Professores. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>.

Outro fator que chama a atenção diz sobre o vínculo trabalhista deste profissional. Este dado é importante para ser confrontado, no final desta pesquisa, com o envolvimento deste profissional nas políticas educacionais do seu ente federado.

Gráfico 1 - Demonstrativo do vínculo profissional dos concluintes do Curso de AEE para Surdos de 2008 a 2018



Fonte: elaboração própria⁹.

A constatação deste vínculo profissional pode ser importante para leitura dos resultados referentes à participação em políticas públicas inclusivas. Pode ser que, pelo fato de somente 113 desses egressos não serem profissionais concursados, a grande maioria teve condições de se envolver em questões que implicam se posicionar frente a políticas públicas inclusivas. Esta questão será verificada na última seção desta pesquisa de doutorado.

Após a constituição dos dados, a partir da aplicação e retorno dos questionários, tem-se a matéria prima sobre a qual esta pesquisa de doutorado objetiva expor alguns itens, analisando-os em confronto com os discursos legislativos sobre a política de formação de professores e a pesquisa bibliográfica da área.

A participação deste pesquisador nesta pesquisa macro do Gepepes, foi fundamental para a delimitação do tema: a relação entre a formação continuada de professores e sua política de financiamento, procurando explicitar resultados no processo educacional em que estes profissionais estavam inseridos, como forma de

⁹ Para elaboração própria deste gráfico, e similares que seguem, foram utilizados os dados disponibilizados da pesquisa Gepepes.

compreender o aproveitamento do financiamento aplicado no curso. Além das disciplinas cursadas no Programa, com os textos propostos, discussão em sala e, inclusive, a possibilidade em escrever avaliações que tivessem relação com o tema aqui pesquisado, somada a participação em eventos científicos como Seminários e Congressos que trouxeram novos elementos correlacionados à pesquisa, também foi de fundamental importância os debates e leituras ocorridos no Gepepes, pois tudo ajudou a delimitar as questões basilares desta pesquisa.

Considerando os objetivos desta pesquisa de doutorado apresentados anteriormente, tomando os dados empíricos produzidos na pesquisa macro, foi possível realizar a análise de dados, buscando subsídios na base epistemológica foucaultiana.

1.4.1 Análise dos Dados

A análise de dados está intimamente relacionada com os pressupostos metodológicos definidos acima. Convém lembrar que, para embasamento epistemológico desta análise, fez-se, de início, um levantamento bibliográfico referente ao tema e às respectivas Políticas de Estado e o confronto entre esses dois referenciais. Para esta análise, partiu-se de duas questões da pesquisa macro do Gepepes, tendo como critério as perguntas/respostas que apontariam para um resultado teórico/prático do Curso, a saber: as questões 2.10.1 e 2.13.1, pois elas podem apontar para uma possível mudança, a saber:

- a) 2.10.1 = Cite, pelo menos, duas ações na escola influenciadas pelos aspectos marcados na questão anterior (2.10 = Quais aspectos do Curso você utiliza em sua vida cotidiana?)
- b) 2.13.1 = Justifique sua resposta (referente a questão 2.13 = o Curso fez diferença na participação da comunidade escolar e da comunidade social em que você se encontra (bairro)?

As questões 2.10 e 2.13 possuem a possibilidade de se marcar mais de uma alternativa, enquanto que as 2.10.1 e 2.13.1 possuem espaços para que escrevessem suas respostas. Das respostas a estas questões, procedeu-se a Análise do Discurso, procurando explicitar em que contexto este discurso fora produzido, o sujeito que o diz

e o que não está dito em palavras, mas sinalizado nos exemplos e práticas destacadas, tendo como referencial teórico o referencial foucaultiano.

Como a base desta pesquisa de doutorado é uma pesquisa *Survey*, que para as duas questões acima mencionadas, obteve um total de 1.316 respostas, fez-se necessário filtrar nestas respostas, as que passariam pela Análise do Discurso. Para isto, na última seção, foi utilizada uma metodologia que consistiu de três momentos. Em um primeiro, foram escolhidas algumas “palavras-temas”, uma vez que “[...] a palavra-tema escolhida pelo saber anterior do analista, dá lugar a uma construção dinâmica de *corpus* móvel, gerida em interação com a progressão da análise do discurso.” (MAZIÈRE, 2007, p. 59). Essas poderiam reportar aos resultados explicitados nas 658 respostas dos concluintes, às questões escolhidas nesta pesquisa, para A.D. Diante deste panorama de respostas, fez-se a separação das respostas que mais continham as palavras-tema escolhidas para cada uma das questões, conforme será mostrado ao abordá-las. Para este momento, foi utilizado um recurso da ferramenta do próprio *SobekTextMiner* para tabular e separar as respostas que continham as relações dentre as palavras-tema. Tendo estas em separado, foi lida cada uma delas e selecionadas, dentre essas, as que seriam submetidas à Análise do Discurso¹⁰ propriamente dita,

Considera-se que esta análise do discurso das respostas dos cursistas está mais explícita na última seção. Achou-se por bem, ter inserções das respostas dos cursistas a outras questões, estas consideradas “fechadas”, nas seções anteriores, que ajudam a entender o que nestas outras seções está sendo exposto. Assim sendo, a metodologia desta tese prevê a organização e análise dos diferentes e diversos discursos presentes em termos específicos deste jogo, e, a abordagem sobre as políticas públicas educacionais. Dentre estas, destacam-se as referentes à formação de professores, e, como se dá a formação de sua identidade, e, na sequência, trata-se do financiamento educacional, enfatizando dados referentes à aplicação do recurso público na formação docente. Após esta abordagem, dá-se a análise das respostas discursivas dos cursistas, na ótica foucaultiana, primando por fazê-la via os quatro norteadores que ele elenca (acontecimento, série, regularidade e condições de possibilidades), explicitando em cada um deles, os princípios de inversão, de descontinuidade e de especificidade. Embora pertencendo a campos distintos, esses

¹⁰ O que é entendido por A.D., seu histórico, diferenças e características, será explicitado na última seção.

discursos trazem enunciados comuns, reproduzem regras de funcionamento similares (FOUCAULT, 1996), no que tange ao objeto desta pesquisa. Assim sendo, os diferentes discursos legislativos e respostas dos concluintes, embora pertencentes a campos distintos, se convergem no enunciado que explicita os resultados da política de financiamento das edições do curso aqui pesquisado.

Dessa forma, acredita-se ser possível delinear, de maneira satisfatória, os contornos que compõem o conjunto das contribuições pedagógicas, didáticas e atitudinais, emanados da política de financiamento de formação continuada de professores que responderam à pesquisa macro do Gepepes. Assim, tem-se nessas respostas, o discurso como objeto desta análise que é confrontado com o discurso oficial do Estado referente a esta política educacional, também aponta-se para três grandes fontes discursivas, utilizadas na análise metodológica desta tese, a saber: o discurso oficial do Estado, o discurso epistemológico e o discurso dos concluintes. Embora na quarta seção dedicar-se-á a esta análise com mais ênfase, este tipo de metodologia de análise do discurso também se faz presente em cada uma das demais seções que compõem esta tese.

Nesse sentido, no caminho percorrido pretende-se articular, somar e analisar aspectos similares e diferentes das fontes, formando um grande grupo de análise, de modo a incluir as três fontes discursivas acima citadas, intercaladas em cada seção. Assim, nas duas primeiras prevalecem a relação entre o discurso oficial - a partir das legislações sobre a política educacional de formação de professores e o Discurso epistemológico de pesquisadores dessa política, e nas duas últimas seções, o foco se dá a partir dos resultados explicitados, com o Discurso dos Concluintes, manifestado na pesquisa macro Gepepes.

Assim como Foucault (2014), entende-se aqui que o Discurso é produzido-proferido, recebido e interpretado em um determinado sujeito contextualizado e, por conseguinte, ele nunca é neutro! Por isso, utiliza-se da correlação entre esses discursos (FISCHER, 2001) supracitados para iluminar a visualização da relação entre a proposta do discurso oficial e a prática educacional. Isso permite que se possa confrontar o financiamento dessa política de formação de professores, com o seu resultado propiciado a partir do entendimento dos seus sujeitos, os concluintes das dez edições do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para estudantes Surdos, aqui pesquisado.

Destaca-se que o discurso oficial (abordado na seção sobre Políticas Educacionais) e o dos Concluintes do Curso AEE-Surdo, nem sempre são claros, óbvios e explícitos, ao mesmo tempo em que, assim como os demais discursos, são carregados de um possível subjetivismo que também subjetiva. A análise consiste em procurar perceber o que define um sentido e uma “verdade” para esses sujeitos. Na seção que abordará a análise dos dados, procurar-se-á explicitar a diferença entre os enunciados desses sujeitos e as percepções que expressam nos seus discursos.

Dessa forma, será possível perceber as leis de funcionamento desses discursos, o referencial do enunciado, o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados das coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado, define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu significado, à proposição seu valor de verdade (FOUCAULT, 2014). Tendo em vista a gama de questões propostas nesta pesquisa, como material para Análise do Discurso, é possível que não dê para explicitar todos os elementos dessa “lei de funcionamento” do discurso em todos os enunciados a serem analisados, todavia, estes apareceram ora em uns, ora em outros. Por conseguinte, esta metodologia implica em não simplesmente promover uma inter-relação dos três discursos expostos acima em uma única seção, mas também procura-se explicitar um pouco de seus planos discursivos, do sujeito que fala e seu respectivo contexto histórico, em todas as seções.

Na Arqueologia do Saber, Michael Foucault (2017) demonstra que os discursos também podem preceder os seus sujeitos e são construídos numa “[...] questão de poder, um bem que é, por natureza, objeto de uma luta, e de uma luta política.” (FOUCAULT, 2017, p.148). Nesta mesma direção, Lopes (2011) e Pagni (2019) também explicitam as relações de poder, especialmente nas políticas públicas, utilizando o termo “jogo”, como chave de compreensão desta trama. Em outras palavras, a partir de um jogo de poder e construções de subjetividades, é que se precisa descrever os acontecimentos inter-relacionados com a produção do discurso, afinal a análise do discurso, “[...] não desvenda a universidade de um sentido; ela mostra à luz do dia o jogo de rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação [...] e não generosidade contínua do sentido, e não monarquia do significante [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 70). Na perspectiva desse raciocínio, a metodologia desta pesquisa inclui em escolher o termo “JOGO” como princípio norteador, o que justifica sua presença nos títulos de cada seção.

Na pesquisa empírica, é importante registrar que as respostas dos concluintes está inserida em um contexto em que se percebe as entrevistas como uma ferramenta metodológica que pode auxiliar a análise do discurso. Embora haja pesquisadores que afirmem que as entrevistas sejam ferramentas metodológicas de análise de discurso, porque permitem revelar algo que pode não estar explícito nas falas dos sujeitos, cabendo ao pesquisador revelar o que é “verdade” e o que é falso (ROCHA, et al. 2004), como também há outros que direcionam a análise do discurso para questões linguísticas, preferimos o referencial de Foucault (2014, 2017) que permite fazer a análise do discurso, vendo-o não só como uma representação, mas especialmente como uma produção e reprodução de efeitos de uma interpretação de saber, de verdade, de um jogo de poder. O que significa que esses discursos são construídos historicamente de modo a poderem se tornar “verdade” conforme o contexto e o sujeito que o produz.

Nesse sentido, esta metodologia quer promover o debate na interação com o discurso epistemológico, tanto sobre o sujeito do discurso oficial quanto o dos concluintes. Como visto no item “Produção do conhecimento na área”, este trabalho elucida a atualidade da pesquisa, quanto à forma de abordar o tema, mostrando quem é que está proferindo o quê, e as possíveis consequências deste confronto, no tocante ao objeto. Assim sendo, quer-se mostrar a atualidade do debate sobre uma política de financiamento de formação continuada de professores em concluintes das cinco regiões do país, como também a forma de se fazer esse debate. Foi este o motivo pelo qual procurou-se inter-relacionar metodologicamente os “três discursos” (legislativo, epistemológico e concluintes), nas quatro primeiras seções desta pesquisa.

1.5 Organização desta pesquisa

Partindo da premissa de inter-relação entre os discursos oficiais, epistemológico e dos concluintes, o presente relatório de pesquisa se divide em seis seções, sendo que a primeira expõe produção do conhecimento na área, a metodologia e os objetivos desta tese. A segunda traz alguns vocábulos importantes para o entendimento do que nesta pesquisa quer se dizer ao utilizá-los. A terceira seção relata as regras utilizadas neste jogo. Faz-se uma breve retomada das políticas públicas de formação de professores e termina com a análise de duas políticas públicas de Estado sobre a questão e as legislações correlacionadas com a formação destes profissionais. A quarta seção mostra a difícil tarefa em fazer-se professor. Como ninguém nasce pronto para entrar nesse jogo, é preciso explicitar o processo formativo de como se faz professor, em especial, as regras de um jogo que resulta no AEE/Surdo. Já a quinta seção foca nas questões de custeio financeiro, explicitando as políticas da área, os sujeitos para esta formação e como tem ocorrido o financiamento da formação continuada.

A análise de dados da pesquisa Gepepes é feita na análise do discurso das respostas a duas questões escolhidas. Esta é a temática tratada na sexta seção. Isto porque após expor sobre as políticas educacionais, a formação de professores, e o seu financiamento, quis-se saber dos resultados de uma política de financiamento de formação de professores, que foi a realização do Curso de Aperfeiçoamento em AEE para Surdo da UFU, dos anos de 2008 a 2018, ofertado na modalidade a distância. Quer-se saber se esse Curso trouxe para os seus concluintes algum resultado educacional e na carreira de docente. Tem-se presente que houve um investimento humano e financeiro, tanto por parte das instituições envolvidas como dos próprios cursistas por isso, quer-se explicitar que tipo de resultados pessoais, profissionais sociais e políticos ocorreram nos concluintes das edições feitas até então.

Este percurso dividido nestas seis seções é fundamental para entender se houve resultado positivo neste tipo de financiamento de uma política de formação continuada, ocorrida de modo contínuo por cerca de dez anos, e que atingiu as cinco regiões geográficas do país.

2 CONHECENDO ALGUNS VOCÁBULOS DESTE JOGO

*Amanhã está toda a esperança, por menor que pareça,
existe e é pra vicejar,
Amanhã, apesar de hoje, será a estrada
que surge pra se trilhar
(Guilherme Arantes)*

Antes de expor a pesquisa propriamente dita, convém ter presente duas questões fundamentais: o uso da terminologia “jogo” e o conceito de alguns vocábulos aqui utilizados. Sobre o motivo do uso da terminologia “jogo”, tão explicitada nesta pesquisa, tem-se presente o pesquisador Michael Foucault (2008, 2017). O termo “jogo” é usado por ele¹¹ (e outros) para referir-se ao tipo de relação do poder político. Isso nos chamou a atenção, pois há uma trama política no jogo de poder também na área educacional, motivo pelo qual a tomamos como referência para os títulos de seções desta pesquisa. No caso desta primeira seção, importa perguntar quem quer entrar no jogo da política de formação de professores, que envolve vários atores, de forma tão complexa que nos lembra a reflexão feita pelo mesmo pesquisador, na obra “Discurso da loucura” (2008). Nela, ele aponta para os jogos das correlações, das dominâncias e das determinações materiais que escapam a uma única experiência, a um único grupo de pessoas ou um único conjunto. Neste caso, o problema que se apresenta

[...] é determinar que forma de relação pode ser legitimamente descrita entre essas diferentes séries; que sistema vertical podem formar; qual é, de umas às outras, o jogo das correlações e das dominâncias; de que efeito podem ser as defasagens, as temporalidades diferentes, as diversas permanências; em que conjuntos distintos certos elementos podem figurar simultaneamente; em resumo, não somente que séries, mas que "séries de séries" - ou, em outros termos, que "quadros" - é possível constituir.” (FOUCAULT, 2008, p.11).

O autor mostra o jogo das determinações materiais, das regras de prática, dos sistemas inconscientes e das relações rigorosas. Isso nem sempre é refletido pelo sujeito que a produz e/ou reproduz, assim como também nem sempre são explícitas as correlações que escapam a qualquer experiência vivida afinal elas perpassam, inclusive, as relações institucionais, e nesse caso, poderiam ser aplicadas à Política Educacional, sem que trair o pensamento dele. Percebe-se que este jogo se materializa também em outros campos, e que seus interesses continuam a escapar de

¹¹ Só para se ter uma ideia do quanto Foucault utiliza o termo “jogo”, ele aparece 108 vezes na obra Arqueologia do Poder, e 133 vezes na obra Nascimento da Biopolítica.

uma primeira exposição. Nem sempre se tem claro quem são de fato os jogadores e quem é que está conduzindo a arena que provoca a entrada ou não de outros jogadores. Nesse sentido, o uso da terminologia “jogo”, expõe a arena em que o Estado e pesquisadores da área têm se posicionado na atuação da implantação legislativa na sociedade, de política educacional, especialmente voltada para a formação de professores.

Ou seja, o uso de um termo pode transmitir ao ouvinte/leitor algo diferente e até oposto, ao que o orador/redator tem em mente. O próprio Foucault fez questão de definir muito bem cada um dos termos utilizados em suas aulas, explicando, inclusive, o seu uso em determinados momentos históricos. Como exemplo, a aula do dia 17 de janeiro de 1979, em que, ao abordar sobre governabilidade, ele recorda que o termo “radicalismo” teria surgido na Inglaterra, no séc. XVII, consistindo, “[...] portanto, em fazer valer os direitos originários, no sentido em que direito público, em suas reflexões históricas, podia identificar os direitos fundamentais do radicalismo.” (FOUCAULT, 2008, p. 56), ou seja, ‘radicalismo’ pretendia fazer valer os direitos originários, no tocante ao direito público; e que no séc. XIX, o mesmo termo vai consistir “[...] em colocar continuamente ao governo, a governamentalidade em geral, a questão da sua utilidade ou não da sua não-utilidade” (FOUCAULT, 2008, p. 56). Compartilhando desse ponto de vista, ainda se evidencia o ditado popular de que “o óbvio não é óbvio”, necessitando-se, portanto, de explicitar o que quer se dizer ao utilizar certo vocábulo e não outro.

Além disto, convém lembrar o referencial aqui tomado de que o “financiamento da formação de professores”, como parte do jogo da política educacional. E, como todo jogo, aqueles que se propõem a entrar/continuar neste jogo, precisam entender bem o vocabulário utilizado. Posteriormente será detalhada a importância deste referencial, “jogo”, afinal, assim como as demais significações aqui expostas, esta também é uma terminologia utilizada na concepção foucaultiana com regularidade, e que vem ao encontro da temática aqui abordada.

Dentre os vários termos que se poderia trazer presente, delimita-se dois grandes blocos que se entrelaçam. Em um primeiro, as terminologias referentes a educação: identidade e diferença; e num segundo bloco, as terminologias referentes à política: neoliberalismo e (alcance de) resultados.

Portanto, pretende-se com esta seção afinar a compreensão terminológica utilizada no decorrer da pesquisa. Para tanto serão apresentados e discutidos os termos considerados centrais para o entendimento da temática.

3.1 Educação: diferenças e identidades

Dentre as várias terminologias utilizadas na educação, duas que podem provocar entendimento equivocado, ao que esta tese tem por entendimento, dizem respeito ao conceito de “diferença” e o de ‘identidades’. Por isso, a seguir será explicitado o que, nesta pesquisa, se entende por ambos os termos, dentro do quadro teórico aqui utilizado.

3.1.1 Diferença(s)

O termo “diferença” pode apontar para um horizonte amplo no que diz respeito a questões da diferença de privilégios, da diferença econômica e apropriação de riquezas; diferenças entre lugares de produção, diferença linguística e/ou cultural, diferenças sociais, políticas, diferenças no campo epistemológico/filosófico etc. Embora se reconheça esta gama de possibilidades, o que neste momento é relevante diz respeito à abordagem da diferença referente à identidade do sujeito. Assim sendo, “diferença” e “identidade” são duas definições que estão correlacionadas, motivo pelo qual, é preferível utilizar ambos os termos no plural, conforme será melhor explicitado abaixo. Silva (2014) explicita que a relação sociocultural é fundante para se entender o processo de formação **das diferenças**. A autora prima por não utilizar o termo no singular, mas no plural, pois, assim, reporta-se a uma multiplicidade de questões implícitas nessas diferenças, uma vez que a formação da identidade de um sujeito não acontece unicamente por uma diferença, mas por várias diferenças.

Ressalta-se também que as questões culturais são justamente as produtoras de uma demarcação simbólica daquilo que determinada sociedade enquadra um sujeito como “diferente” do que ela estabeleceu como “padrão”. Isso porque “[...] a diferença é aquilo que separa uma identidade da outra.” (SILVA, 2014, p. 42), motivo pelo qual se entende a concepção de um modo padronizado de ser na sociedade, que vai visualizar os que estão fora desse padrão, como diferentes. O diferente é justamente o que não se enquadra dentro de um padrão sociocultural preestabelecido.

Nesse sentido, Castro (2009) também explicita estas correlações, ao retomar a questão da “loucura” em Foucault, dizendo que as diferenças são muitas vezes aplicadas a grupos divididos em minoritários. Para isso, aqueles que se colocam como detentores de um poder que separa as pessoas nesses grupos tidos como minoritários, diagnosticam as diferenças como algo negativo por isso, é preciso “[...] medir, calcular as identidades e as diferenças, e confrontar as quantidades contínuas ou descontínuas com um padrão exterior.” (CASTRO, 2009, p. 142). Assim sendo, haveria aquelas pessoas que são tidas como diferentes, justamente por não encaixarem em um modelo padronizado, por isto, as particularidades não são reconhecidas. Os aspectos singulares de cada sujeito são desconsiderados, porque entendem que eles não condizem com o modelo adotado, padronizado para aquele determinado espaço sociocultural. Mas, são justamente estas peculiaridades que fazem com que um sujeito seja diferente do outro, e não mera cópia!

Castro (2014) cita Foucault ao lembrar que é pela diferença que o sujeito se constitui. Isso dentro de um certo número de jogos vivenciados por certas práticas de poder. Esta demarcação pela diferença ficou explícita no jogo da atitude da modernidade, em que se possibilita compreender o sujeito pelo seu discurso e pelo do outro. Motivo pelo qual o sujeito só pode ser compreendido em relação ao outro que se faz diferente dele assim, ele se forma e se transforma em função dessas diferenças,

[...] porém esse lugar não está definido pela especificidade de seu ser ou pela dimensão transcendental da atividade subjetiva, e sim pelo jogo das identidades e das diferenças no marco ordenado de representações: é um ser como qualquer outro. (CASTRO, 2009, p. 251).

Percebe-se que a formação de um sujeito que se faz professor, e de um que se faz estudante-surdo, é marcada por esta diferença. É no jogo das identidades e das diferenças que se marca a representação de professor e estudante. Ao perceber-se como não cópia de outro, ao não se enquadrar dentro de um padrão imposto, é que esse professor e esse estudante demarcam os espaços simbólicos, interiores e exteriores, o que possibilita externar quem ele é de fato. E, a partir destas diferenças, se constroem suas identidades afinal, é pelas diferenças que ocorre o processo de construção dessas identidades, e não pelo processo de identificação igualitária.

3.1.2 Identidade(s)

Partindo do pressuposto de que o léxico é algo normatizado, em que o sentido é de entendimento padronizado, o termo “identidade” necessita de explicação, pois ele carrega em si, um significado diferente do léxico, e nesta tese, é esta a parte que interessa. O significado da “identidade” já não é de tão rápida definição. Aqui tem-se o mesmo entendimento de Silva (2014), ao afirmar que a identidade é complexa por ser construída conforme as subjetividades do lugar e do tempo histórico em que ela vai acontecendo. Também Silva (2014) afirma que a “identidade” é construída sociopoliticamente e tem sua origem, conforme são dadas as diferenças sociais e “[...] que as identidades podem ser deduzidas pela posição de classe.” (SILVA, 2014, p. 37).

Dessa forma, entende-se que o ser humano possui, ao longo de sua vida, uma multiplicidade de “identidades”, fatores de identificação, uma vez que ela ocorre conforme sua construção sociopolítica e cultural, ao mesmo tempo, conforme as suas subjetividades. O que estes dois pesquisadores trazem, é que as diferenças e a ‘identidade’ não são natas, mas construídas, não são fixas, nem rígidas ou permanentes, mas passíveis de mudança a cada momento. Entendendo a identidade, como fluida, construída conforme o tempo e o espaço, nas relações com o meio em que se vive, então, pode-se perceber que seu significado está de acordo com o ambiente em que o sujeito vai estabelecendo convívio com outras pessoas da mesma identidade/identificação ou de identidades/identificações diferentes. E, se este processo não é fixo, rígido, então, até esta concepção relacional pode variar de pessoa a pessoa, de lugar a lugar, de tempo a tempo.

Deleuze e Guatarri (1997) reafirmam esta concepção ao dizer que a identidade é construída por repetição ritmada; de forma simultânea é que se produz a individualização de uma pessoa (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Ou seja, a identidade vai-se construindo conforme a pessoa faz uso do que ela percebe como diferente de si mesma, e vai repetindo essas características. É o outro, o diferente quem a ajuda a formar o que lhe é próprio. Nesse sentido, é possível perceber que a “identidade” possui relação com o sistema político em que se está inserida como, por exemplo, o Neoliberalismo. Isto porque este Sistema vai normatizar quais são as ‘identidades’ que serão incluídas e valorizadas em certas práticas sociais e culturais (conforme se verá, quando este termo for abordado à frente). Esta postura provoca a reação de

Movimentos Sociais que entendem este dualismo – inclusão *versus* exclusão – como algo maléfico às pessoas, uma vez que todas as identidades e culturas possuem o seu valor.

Correlacionando os significados dessas abordagens com esta tese, tem-se presente Revel (2005) ao afirmar que a identidade está associada à subjetividade sexual, uma vez que “[...] a sexualidade, muito mais que um elemento do indivíduo [...] é constituída da ligação que obriga as pessoas a se associar com sua identidade na forma da subjetividade.” (REVEL, 2005, p. 80). Esta pesquisadora, ao definir “identidade”, faz uma relação explícita com a subjetividade do sexo das pessoas que atuam na profissão analisada nesta pesquisa. Ou seja, pode-se entender que em se tratando dos profissionais da educação, a “identidade” está relacionada ao significado presente no que é posto ao que normalmente está relacionado com o sexo feminino (afeto, coração, acompanhamento das crianças...) e, por isso, as pessoas que constroem sua identificação com o ser professor são, em sua maioria, mulheres. Sua afirmação possibilita entender que as relações entre sexualidade e identidade, também são postas nos discursos, tanto das próprias pessoas quanto do discurso social, o que pode demarcar uma subjetividade presente nos discursos das pessoas que concluíram o Curso que aqui está sendo pesquisado.

3.2 Política: neoliberalismo, financiamento e alcance dos programas de resultados na educação

O tema proposto por esta pesquisa situa-se em uma intrínseca relação da educação em seu contexto político. Essa por sua vez, ocorre em um jogo que inclui ideários diferentes e até opostos. Dentre estes ressalta-se que as políticas educacionais podem fazer parte de um programa neoliberal, motivo pelo qual aqui será dedicado um espaço para conceituar o que se entende por este termo, assim como também será explicitado o que aqui se quer dizer quando se refere a “resultados”. Isso porque, no tocante à educação, o termo “resultados” pode implicar em entendimentos diferentes e até opostos.

3.2.1 Neoliberalismo

Compartilhando do ponto de vista, que “o óbvio não é óbvio”, necessita-se, portanto, explicitar o que quer se dizer ao utilizar o vocábulo “Neoliberalismo”. Dentre as várias terminologias que se poderia trazer para o texto, delimitou-se aqui um referente à governabilidade e política, a saber: o neoliberalismo. Foucault (2008), ao tratar desta questão, quis identificar os problemas da governabilidade na biorregulação contemporânea. Por isso, abordou o neoliberalismo alemão e americano em suas aulas em 1971, para situar sua definição e implicações. E o que é o neoliberalismo na visão de Foucault? Na obra supracitada, Foucault (2008) abordou sobre o neoliberalismo mostrando que ele busca estender a racionalidade do mercado como critério para o domínio da economia. No seu entendimento, este neoliberalismo não é uma visão atualizada do liberalismo clássico, pois traz consigo conceitos de novas teorias econômicas e tem como princípio regulador a reorganização dos poderes a partir da economia de Mercado. Nesse sentido, esta nova teoria prevê que não se trata simplesmente de deixar a economia livre, mas do papel do Estado na reformulação da Sociedade. Ou seja: quer-se criar fórmulas e normas para que a sociedade se adeque ao novo formato social.

Assim, ao invés de se ter uma liberdade econômica sob vigilância do Estado, é a liberdade econômica quem regula o Estado, pois “[...] é necessário governar para o mercado, em vez de governar por causa do mercado”. (FOUCAULT, 2008, p. 165). Na economia deste neoliberalismo, não é mais o mercado da troca, mas da concorrência que este mesmo mercado impõe a toda a sociedade. Esta concorrência faz parte de sua estrutura e mostra um jogo de desigualdades entre as pessoas, que, por sua vez, também entram na lógica de concorrência entre si, inclusive, promovendo disparidades cada vez mais regulares entre si. Se a igualdade não é o foco da concorrência do mercado, então, a diferenciação sofrerá seus reflexos, de modo que professores se colocam em concorrências constantes com outros professores como, por exemplo, em um constante “fazer cursos” para atualizar-se e não “perder” espaço no mercado de trabalho. Ele passa a ser “[...] um homem da empresa e da produção” (FOUCAULT, 2008, p.201), que necessita olhar sempre como está no mercado, produzindo mais e mais, atualizando seu *lattes* periodicamente.

Outro dado importante de diferenciação entre este neoliberalismo e as teorias clássicas é que o Governo não é *Laissez-Faire*, de um *Estado Mínimo* em todos os

aspectos. Ele será *mínimo* e *máximo*, a depender do mercado. Ou seja, para as políticas afirmativas, para questões de promoção social e distanciamento da desigualdade social, o Estado será sempre *mínimo*; mas, para favorecer o mercado, o Estado será sempre *máximo*. Por isso, é possível dizer que o Estado e o mercado se fundem de modo que as regulações, normatizações são promovidas em prol do mercado e não da sociedade. No caso de uma desestabilização, por exemplo, “[...] o que deve ser salvo, primeiro e antes de tudo, é a estabilidade dos preços” (FOUCAULT, 2008, p. 191) e não o desemprego.

3.2.2 Programas de Resultados na Educação

Dentre as várias reflexões provocadas nas obras de Michel Foucault, uma diz sobre a relação entre a política e a economia que provoca um “jogo de resultados” (FOUCAULT, 2008, p. 73) diferentes na vida das pessoas. Entendendo que há uma gama de diferentes interesses envolvidos e, portanto, diferentes modos de entender esse resultado. O que para uns pode se configurar como um resultado negativo, para outros pode ser o inverso. No tocante à educação, pode-se dizer que também há concepções diferentes sobre o que se entende por este vocábulo afinal, o que seria um bom resultado educacional para uns pode ser visto como um fracasso para outros. A pesquisa sobre esta temática tem sido objeto de análise de vários educadores como, por exemplo, Torres (2007) e Pinto (2006) correlacionam os tipos de investimentos financeiros a interesses de certos resultados educacionais internacionais do Banco Mundial (BM). Eles afirmam que existe uma diferença entre o entendimento de “resultado educacional” entre o BM e os pesquisadores e profissionais da área. Partindo desta premissa, entende-se como primordial, definir o que esta pesquisa de doutorado entende como resultado educacional.

Se de um lado, o BM diz que o resultado do financiamento da educação é medido por meio das avaliações externas aos estudantes, de pontuação e promoção dos profissionais da área, por outro, pesquisadores da área apontam outras formas de se ver os resultados de um financiamento educacional. Segundo o primeiro modo de perceber, a pontuação quantitativa expressa o grau = resultado dessa política educacional, mas, segundo esse outro modo, os números dessa pontuação não traduzem se a educação é boa ou não, isto expressaria simplesmente a analogia entre o sistema de mercado e a educação, esta tida como um bem de consumo e não como

um processo de ensino focado na aprendizagem que oferece elementos na constituição do sujeito social.

Como resultado dessa lógica do mercado, o professor se tornaria um “empresário de si mesmo” (FOUCAULT, 2008, p. 311), que concorre com seus pares por melhores resultados. E, mesmo sabendo de seus direitos em ter atualizações, formações continuadas, é ele quem arca com certos custos em busca de permanecer no “jogo do mercado”. Na luta por pontuações, ele exclui o papel fiscalizador do Estado, ao fazer o acompanhamento de seus companheiros de trabalho, reproduzindo, assim, a lógica da concorrência, inclusive ao alimentar seu *Lattes*. Nesse sentido, a sociedade não precisa de uma condução de vigilância, pois as próprias pessoas assumem este papel disciplinador, muito embora “[...] a sociedade não tem a menor necessidade de obedecer a um sistema disciplinar exaustivo.” (FOUCAULT, 2008, p. 350). Ou seja: já está posto o resultado de uma política educacional neoliberal.

De outro lado, educadores apontam que esta visão de resultados, não leva em consideração que por “resultado educacional”, precisaria considerar também o acompanhamento cotidiano das diferentes aprendizagens, inclusive dos alunos desinteressados por certos conteúdos, de professores que atuam em salas cheias, da ausência de materiais, em muitos casos a necessidade de dobrar turno e, ainda, e inclusive: da punição pelos baixos resultados dos alunos nas avaliações externas.

Afonso (2007) aponta para a estreita relação entre o modo em que as avaliações externas têm ocorrido em várias partes do mundo, e o modo neoliberal da ‘nova direita’ em conceber a educação. Nessa ótica, a qualidade educacional é resultado de instrumentos de medição quantitativa, de modo que

[...] o discurso da qualidade foi (e continua a ser frequentemente) um discurso redutor quando se baseia apenas numa racionalidade instrumental que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados quantificáveis sem levar em conta as políticas educacionais, os sujeitos e os respectivos processos educativos. (AFONSO, 2007, p.18).

Nessa mesma ótica, Oliveira (2011) aponta que a política de resultados aplicada à educação, tem sido traduzida em ações de recompensas ou punições, divulgação de imagens boas ou ruins na mídia. Tudo isso provoca uma desvalorização profissional de docentes e gestores e precarização do ensino, tendo como consequência uma educação a serviço do capital, distante da efetivação da qualidade no ensino público.

Dessa forma, o Estado tem assumido o papel regulador, por meio do seu principal instrumento de verificação de resultados: as avaliações externas.

O que se percebe é que, para atender às exigências de avaliações externas, as condições de trabalho não combinam com as exigências de uma avaliação mais reflexiva, e que é preciso articular planejamento e avaliação visando à melhoria da qualidade educacional na vida dos profissionais da área e dos estudantes. Isto sim: é um bom resultado educacional. Precisa-se de um conjunto de políticas de cunho inovador, que desatrele a educação do custo de um desenvolvimento econômico, e sim como investimento na construção de uma sociedade ativa, primada pela responsabilização dos sujeitos locais por resultados que impliquem qualidade de vida e não no que é demandado dessas avaliações externas.

Diante destas duas visões sobre resultado voltado à Educação, uma baseada nos ditames quantificáveis, conforme avaliações externas e no conjunto de aspectos que envolve o processo ensino-aprendizagem como um todo, esta pesquisa não compactua com a sua primeira concepção. Firma seu entendimento de resultado a partir das mudanças qualificáveis e não quantificáveis. Todavia, os resultados aqui entendidos como objetos de pesquisa, estão em acordo com essa segunda interpretação.

Ter o entendimento comum desses conceitos é fundamental, como ponto de partida desta pesquisa. Assim, como ao escutar o termo “capela”, pode-se ter entendimentos diferentes, conforme o sujeito. Um cantor pensaria em uma música entoada sem instrumentos musicais, um bioquímico talvez lembrasse do local de manipulação de elementos químicos, um religioso certamente pensaria em um edifício próprio para orações e um antropólogo teria em mente um sistema estelar quádruplo. Assim sendo, é fundamental explicitar o que nesta tese se entende por cada um desses termos acima expostos, como também será relevante que se explicitem os resultados, as mudanças, que os concluintes do Curso de Extensão em Aperfeiçoamento em AEE para Surdos, ofertado pela UFU, conforme será feito nas páginas a seguir.

4 POLÍTICAS: VAMOS JOGAR?

*Vai ser tão bonito ouvir a canção, cantada de novo [...]
O Decreto que encerra a opressão, assinado só no coração [...]
Quando a voz da verdade se ouvir, e a mentira não mais existir[...]
(Pe. Zezinho)*

Esta seção tem como objetivo apresentar e analisar os referenciais legais e confrontar seus discursos com a literatura publicada por pesquisadores na área. Para ajudar neste ideário, além de se referenciar em Foucault (2008, 2014, 2018), também será utilizado o referencial epistemológico produzido por Ball e Mainardes (2011), Barroso (2013), Castro (2015) e Silva (2010, 2015) dentre outros. E como referencial Legal ter-se-á a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, o PNE de 2014 e a BNCC de 2017 levando em consideração os desdobramentos legais desses referenciais.

Embora haja outras legislações que se referem à política de formação de professores, estas não serão tomadas aqui, pois priorizou-se as Políticas de Estado e não as de Governo. Apenas para ilustrar, as políticas de Governo sobre a formação de Professores nestes últimos 10 anos como, por exemplo: Plano Nacional de formação de professores da Educação Básica (Parfor), da Capes; o Programa de consolidação das licenciaturas (Prodocência) e o Programa de Formação Continuada de Professores na educação especial a distância, do MEC dentre outros.

Essas políticas de Governo têm exercido papel fundamental no direcionamento da formação de professores nestes últimos anos todavia, aqui se priorizou as três Políticas de Estado citadas acima, por entender que a sua natureza implica na continuidade de sua aplicação, independente do Governo que assume o Estado. Esta questão será abordada posteriormente. Por ora, ressalta-se que foram realizados um levantamento e uma análise das pesquisas que tratam da relação entre a política da formação continuada de professores no Brasil, ao mesmo tempo em que investiga os pressupostos teóricos que fundamentam as políticas públicas educacionais de formação continuada de professores, especialmente na LDB/1996, no PNE/2014 e na BNCC/2017, relacionando o que consta nesses dispositivos legais com o arcabouço teórico existente. Durante a exposição destes levantamentos, procurar-se-á fazer uma inter-relação desses grandes referenciais (LDB, PNE e BNCC) com os autores acima citados, propiciando entender melhor as nuances do Discurso Oficial do Estado que nem sempre estão explícitas em suas redações.

Faz parte constitutiva do ser humano o viver em sociedade, sendo nesta que se encontra o campo educacional com seus respectivos atores. O que se quer entender é se o aparelho legislador do jogo considera os interesses individuais e os coletivos com igual importância. Entende-se que existem diversas formas de se materializar esta organização, dentre elas, destaca-se o papel do Estado como promotor, defensor e guardião, às vezes também como controlador desses interesses, comumente chamados de garantias da pessoa ou de grupos. A política educacional poderia ser vista como o meio para que o Estado propiciasse condições adequadas para a construção de uma sociedade em que fossem promovidos os direitos e deveres que tangem tanto a um indivíduo quanto ao coletivo, especialmente no tocante à formação de professores.

4.1 Política Pública Educacional

Tradicionalmente a política pública é vista como uma resposta do poder público a uma necessidade que possui um impacto na sociedade. A política tanto pode ser de determinado grupo ou da sociedade em geral, tendo em vista a solução de um problema que afeta um destes grupos ou todos em geral. Porém, o que se percebe é que essa definição tradicional possui atualmente algumas variantes. Uma destas é que a política pública não é uma ação somente do poder público executivo, e/ou legislativo e/ou judiciário, mas também, de toda ação pública como, por exemplo, de grupos organizados que promovem a existência desta resposta pública em forma de política educacional: Organizações Não-Governamentais (ONG), Sindicatos, Cooperativas, Associações etc. Outra variante é que, além de uma ação, a omissão/silêncio do poder público também é entendida, como política pública.

Uma das principais características desta diferenciação da forma em ver a política tradicional e atual é a relação entre o conhecimento da área, a formulação dela propriamente dita, e sua aplicação em prol das pessoas que carecem desta ação pública. Nesse sentido, Barroso (2013) afirma que, normalmente, são necessários dois grandes argumentos para se desenvolver uma política pública atualmente: **o conhecimento**, que “[...] não é exterior à política [...] e transforma-se em política e a política em conhecimento” e **a ação pública** que promove “[...] o incremento das políticas [...] com as transformações que ocorrem nos modos de regulação.” (BARROSO, 2013, p. 3). Embora ele esteja abordando, especificamente, a política

educacional em Portugal, a reflexão também serve para o Brasil, por compartilhar do tripé existente na formulação de uma política pública, a saber: **Problema ⇔ Conhecimento ⇔ Política.**

O autor questiona a visão tradicional de que a origem de uma política vem como resposta a um problema social, pois embora isto de fato ocorra, uma política também pode ocorrer no caminho inverso, em que se provoque um problema social para que haja a implementação de uma ação política que, de antemão, alguém já a queira, mas que, originalmente, não havia um problema social que justificasse a sua implementação! Dessa forma, ora uma situação social está na origem de uma política pública, ora a origem está em querer-se uma política e, por isso criam-se mecanismos que justificam a sua implementação, fazendo com que a sociedade passe a ser objeto e não sujeito causador da política. Dito de outro modo: os problemas não existem de fora das propostas políticas apontadas como soluções para esses problemas.

[...] A maneira como são formulados [os problemas] induz determinado tipo de soluções. Outras vezes são as soluções que 'criam' os problemas: eu já tenho a solução que quero impor, e, portanto, vou à procura dos problemas que legitimam a aplicação dessa solução. (BARROSO, 2013, p. 4).

Dessa forma, o autor argumenta que a obtenção de certos resultados e não de outros, decorre justamente do modo em que são formulados os processos para atingir o objetivo almejado. Para explicitar se a origem de uma política foi o desejo de responder a um problema social, ou se já se tinha uma proposta política que se queria implementar e, por isso, criou-se uma situação problema para justificá-la, é preciso analisar os modos em que essa política foi posta em prática e o contexto que a gerou. Isso diz respeito à forma em que ocorreu a circulação entre os atores envolvidos na elaboração e execução de uma política. Os seus discursos, nas diferentes relações de poder, podem indicar a origem da ação política, pois a obtenção de certas políticas é resultado “[...] do modo como são formulados os problemas, dos processos adotados para encontrar as soluções e dos modos como estas são postas em prática” (BARROSO, 2013, p. 18).

Fazer política é um jogo que também ela está relacionada com a construção de vários instrumentos. Estes são interligados e podem ajudar o ser humano a desenvolver suas capacidades relacionais, cognitivas, afetivas, dentre outros, se estiverem a serviço das pessoas. Mas, também podem estar a serviço de um pequeno

grupo que comanda as regras desse jogo. Por isso, quer-se trazer presente alguns elementos que nos ajudam a perceber um destes instrumentos, a saber: o aparelho constitutivo que promove, defende, garante a educação de uma pessoa, de uma sociedade, ou seja, a política educacional.

Se entender política como administração do bem público, então, toda política deveria ser considerada pública e social. Entretanto, na sociedade capitalista, o Estado assume a função de impulsionar a política econômica, tendo em vista a consolidação e a expansão do capital, favorecendo, assim, interesses privados, em detrimento dos interesses da coletividade. Esta forma das pessoas/grupos que estão à frente do Estado exercerem sua função, tem reflexos diretamente nas políticas públicas, pois caracteriza a política econômica e seu caráter antissocial, e não estaria posta a serviço da sociedade como um todo, mas de grupos com interesses individuais. Para contrabalancear estes efeitos, o Estado precisaria promover políticas públicas ou políticas sociais nas áreas de saúde, habitação, assistência, previdência social, cultura e educação, em prol de toda a sociedade. Como as demais, as Políticas Públicas Educacionais não são frutos de iniciativas abstratas, mas constroem-se na correlação entre as forças sociais que se articulam para defender seus interesses.

Se **políticas públicas** é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo **faz ou deixa de fazer** em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que **políticas educacionais** é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar. (OLIVEIRA, 2011, p. 4, grifo nosso).

Nesse sentido, Santos (2012) também faz esta distinção, lembrando que, quando o Estado promove ou deixa em aberto algo que diz respeito, por exemplo, ao setor educacional, ele está automaticamente fazendo política, mesmo que por omissão, pelo silêncio, pela ausência de uma propositura. Segundo Ball (2011), normalmente há pelo menos três grandes maneiras de falar das políticas educacionais: a Analítica, a de Conjuntura e a Crítica. Segundo o autor, o emprego dessas referências no Brasil tem provocado a seguinte situação: os pesquisadores da área se diferenciam entre os que focam nos estudos de natureza teórica sobre as questões amplas do processo de formulação de políticas e os de análise e avaliação de programas e políticas educacionais específicas (BALL; MAINARDES, 2011).

Os autores ressaltam que uma das características da política analítica, é que, nela, as pesquisas primam por mostrar o desenvolvimento das políticas educacionais, demonstrando e analisando os dados de uma ou mais determinada ação ou programa da política educacional. Já as pesquisas em política de conjuntura caracterizam-se por serem direcionadas aos fatores que agrupam questões relacionadas a uma determinada política, explicitando a conjuntura que a gerou, isso porque

[...] as políticas envolvem [...] relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais [...] particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais. (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13).

Além dessas caracterizações da política analítica, os pesquisadores também mostram a definição de política pesquisada sobre o prisma da análise Crítica. Esta tem uma relação mais direta com o objeto dessa pesquisa, a saber: os resultados da política de financiamento do Curso AEE-Surdo ofertados pela UFU de 2008 a 2018. Isso porque eles mostram que, na análise Crítica, procura-se considerar vários fatores que estão correlacionados à ação política, que, no caso desta tese, diz respeito a: formação continuada de professores, custeio via Regime de Colaboração e autocusteio de quem concluiu o curso, dentre outros. Outro dado importante nesta análise diz respeito ao contexto em que ela foi gestada, pois traz presente os atores que foram envolvidos, ou não, na produção desta política e quais serão afetados diretamente por sua propositura (BALL; MAINARDES, 2011, p. 14-15).

Assim como as demais, as políticas educacionais também podem ser classificadas como sendo Políticas de Estado ou Políticas de Governo. Esta definição ajuda a perceber o seu grau de abrangência e continuidade ou não. Isso porque as Políticas de Governo são tradicionalmente entendidas como aquelas decididas por um grupo político que está no poder executivo. É fato que elas visam responder somente a uma demanda interna, ainda que envolvam escolhas complexas, dizem respeito a uma necessidade do momento em que são efetivadas. Por isso, elas podem deixar de existir quando esse grupo deixa o poder executivo. Por outro lado, as Políticas de Estado são entendidas tradicionalmente como aquelas que dizem respeito não a um governo executivo em si, mas a agenda do Estado, conforme aponta a pesquisadora Dalila Oliveira (2011):

[...] considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade. (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

Também Ganzeli (2013), ao trabalhar sobre “Regime de Colaboração” ligado à Educação, faz a diferenciação entre Política de Estado e de Governo. Ele afirma que na Política de Estado, as responsabilidades são definidas por normatizações de cada ente federado, a fim de garantir o direito comum, ao passo que na Política de Governo, a elaboração de agendas governamentais pauta em atender a demandas circunstanciais (GANZELI, 2013). Continuando esta abordagem, Cury (2015) vai lembrar que o Regime de Colaboração é um pacto, isso significa “[...] que a obediência às leis não mais resulta do temor à punição, mas de um consenso de que tais instâncias são elas mesmas reconhecedoras de si como autoras das leis e normas.” (CURY, 2015, p. 25). Nesse sentido, tanto as Políticas de Estado quanto as de Governo, podem ocorrer dentro do Regime de Colaboração.

Embora esta seja a definição tradicional da diferença entre Política de Estado e Política de Governo, ultimamente o que se assiste é uma postura política que caminha em uma direção diferente, uma vez que, mesmo as políticas de Estado têm sido tratadas como políticas de governo. Ou seja, nestes últimos anos e no presente momento¹², o grupo político que assumiu o Estado brasileiro tem tratado as então chamadas “Políticas de Estado” como se fossem “Políticas de Governo”, ou seja, não há o mínimo interesse em garantir a continuidade de uma política de Estado, se esta não está no *hall* dos interesses da agenda política do governo. Como, por exemplo, podemos citar uma das políticas de Estado que aqui será abordada: o Plano Nacional de Educação de 2014. Este traz em sua última meta, a determinação de que 10% do Produto Interno Bruto (PIB), serão aplicados na Educação, todavia, embora seja uma lei que tramitou durante anos no Congresso (conforme será abordado posteriormente) e foi promulgada como fruto de um envolvimento sociopolítico, como política de Estado, este item não foi aplicado. Muito pelo contrário, o que se vê é a diminuição dos

¹² Entenda-se: a partir de julho de 2017, período em que Michel Temer assumiu a presidência do Governo Brasileiro, e esta mesma postura continuou com o atual presidente.

valores investidos na Educação, seja ela básica ou superior, o que inclui a formação inicial¹³ e continuada dos professores.

Para além dessa abordagem, a própria Carta Magna, vista como a maior Lei de Estado, também está nas sombras das práticas da política de Governo. Isso porque, uma vez que sua mudança ocorre conforme interesses dos grupos que estão assumindo o Governo e, modificando aqueles que seriam os pilares. Um exemplo disso foi noticiado pelo Jornal "O Estado de São Paulo", no dia 10 de março de 2019, mostrando que o Ministro da Economia articula a possibilidade de se desvincular o investimento mínimo à educação, afirmando ser seu desejo que haja uma desvinculação total¹⁴. Isso implica, inclusive, na atualidade da discussão do que já está previsto no Artigo 212 da Constituição:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1998, p. 125).

Pela entrevista, em março de 2019, o ministro entende que esta vinculação deve deixar de existir, tirando a obrigatoriedade do Estado investir um percentual mínimo no setor educacional por isso, pode-se dizer que “[...] a proposta do ministro da Economia, Paulo Guedes, de fazer a desvinculação do Orçamento é a tragédia da tragédia.” (PINTO, 2019, p. 3). Esta linha de pensamento indica um não compromisso do Governo em cumprir as Políticas de Estado, no caso: em investir no setor educacional. Caminha-se para um futuro em que haja uma ausência total de um

¹³ Embora continuaremos a utilizar esta nomenclatura, compartilhamos da concepção apresentada por SILVA (2015), ao mostrar que “[...] quando estes se inserem nos cursos de formação inicial [...] possuem uma trajetória de, no mínimo, quatorze anos de escolarização.” (SILVA, 2015, p. 693). Logo, houve uma formação inicial antes da intitulada de ‘inicial’.

¹⁴ A reportagem versava sobre o “Pacto Federativo” e repercutiu em vários setores, especialmente na Saúde e Educação, cujas entidades ligadas a estes setores, manifestaram em seus canais oficiais, reação contrária a esta proposta como, por exemplo, o Sindicato Nacional das Instituições de Ensino Superior (ANDES). Reportagem do Jornal Estado de São Paulo disponível em: https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,os-politicos-tem-de-controlar-100-do-orcamento,70002749472_. A história mostra que também em outros momentos houve esta manifestação por parte do Estado em prol da desvinculação como, por exemplo, a Emenda Constitucional N. 10, de 04 de março de 1996, criou o Fundo de Estabilização Fiscal de 1996 a 1999; as Emendas Constitucionais N. 27, de 21 de março de 2000, e a de N. 93, de 08 de setembro de 2016, que instituiu a Desvinculação de Receitas da União – DRU, sendo estas criadas no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (do PSDB) e prorrogada diversas vezes durante o governo do Presidente Luíz Inácio Lula da Silva, e mais recente a Emenda Constitucional N. 95, que instituiu o Novo Regime Fiscal, amplamente conhecido como “Teto dos Gastos”, sendo esta última, no Governo do Presidente Michel Temer (do MDB).

Estado, com presença mínima em algo tão impar para o país, e abrindo cada vez mais espaço para que a educação seja tratada como mercadoria e acampada pelo setor privado, pois o Estado vê a educação como um custo, um gasto e não um investimento essencial ao desenvolvimento das pessoas e do país.

Não obstante a esta constatação, escolhemos abordar a política de Estado e a de Governo, conforme sua diferenciação categórica, também como forma de resistência, pois se esta diferenciação ficar esquecida, adormecida também no bojo acadêmico, aumentaria o espaço para que sua prática venha a ser um dia legitimada. Assim sendo, embora conscientes de que esta separação entre as duas políticas (de Estado e de Governo) não seja tranquila no momento presente, firmamos por expô-la, na certeza de que a postura contrária favoreceria o enfraquecimento de sua classificação. Por isso, seguir-se-á expondo que há uma diferença entre as duas políticas e que a Lei de Diretrizes e Base de 1996, o PNE/2014 e a BNCC/2017, encontram-se no *hall* de uma Política de Estado, e “[...]pode-se dizer que a organização da educação nacional tem no vértice a Constituição e nas faces laterais a LDB e o PNE” (CURY, 2015, p. 43). Mais à frente, abordaremos com mais detalhes estas duas políticas educacionais, analisando nelas o que diz respeito a formação continuada de professores.

Tendo presente então a diferenciação, pode-se dizer que de modo geral as Políticas de Estado envolvem o Parlamento e sociedade civil organizada na sua elaboração, ocasionando assim diversas mudanças redacionais no seu processo de gestação, mudanças de normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade e, por isso mesmo, continuam como políticas, mesmo quando o grupo político deixa o poder. Nesse sentido, Santos (2012) lembra que as políticas podem ser analisadas a partir de outras três distinções, que refletem diretamente nas políticas de formação de professores, a saber:

- a. **Redistributivas**, que consistem em redistribuição de renda na forma de recursos e/ou de financiamento de equipamentos e serviços públicos;
- b. **Distributivas**, implicam nas ações cotidianas que todo e qualquer governo precisa fazer;
- c. **Regulatórias**, que incidem na elaboração das leis que autorizaram os governos a fazerem determinada política pública redistributiva ou distributiva.

No tocante à educação, podemos citar como exemplo destas três distinções: no bojo das Políticas Redistributivas estão os programas de bolsa-escola, bolsa-

universitária, cesta básica, renda cidadã, isenção de imposto predial e territorial urbano (IPTU) e de taxas de energia e/ou água para famílias carentes. Já como exemplos de uma política distributiva, tem-se os recursos para reparos em uma escola, a implementação de um projeto de educação ambiental, distribuição de equipamentos permanentes para todos os estabelecimentos (de uma determinada necessidade). E nas políticas educacionais regulatórias, temos como exemplo a elaboração das leis que autorizam os governos a fazerem ou não, determinada política pública educacional. Na pesquisa em pauta, percebe-se que tanto as políticas educacionais de Estado quanto as de Governo, perpassam estas e outras distinções apontadas acima, dando mais destaque aos dois exemplos citados de política de Estado que regulam a educação.

A partir da década de 1990, o contexto internacional explicitou que “[...] as políticas deveriam ser entendidas como processos e produtos que envolvem articulações entre textos e processos de negociações no âmbito do Estado e para além dele.” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 155). Partindo desse pressuposto, ao analisar uma política pública educacional, percebe-se como essencial também incluir sua época e o seu ambiente, indo além do seu texto em si e demonstrando o contexto que influenciou sua produção e suas consequências.

Convém ainda ressaltar que, no tocante às políticas educacionais, depara-se tanto com as de Estado, quanto as de Governo. Esta pesquisa possui relação com as Políticas de Estado Regulatórias como LDB/1996, o PNE/2014 e a BNCC/2017, também nos programas de Educação à Distância (EaD) como, por exemplo, a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Convém lembrar que na sua aplicação, estas políticas podem conter políticas de Governo, que propiciem meios de sua implementação, detalhando os diversos cenários possíveis de sua efetivação, conforme veremos no decorrer desta pesquisa.

Na base destas Políticas está a definição presente na Constituição Federal que determina o papel dos Três Poderes do país (Executivo, Legislativo e Judiciário) na elaboração e execução de uma política pública educacional. Na sua grande maioria, a autoria não nasce no Poder Legislativo, mas no Executivo que, inclusive, elabora e encaminha algumas delas posteriormente ao Legislativo. Nesse sentido, a

democracia¹⁵ brasileira tem feito política baseada na acomodação de interesses diversos (individuais, partidárias, vinculadas a Grupos Econômicos, etc.) a cada instante da história, ou em outras palavras: num jogo de poder.

Sendo esta a base, a Constituição Federal - Lei Magna, que rege todas as demais leis, os seus Artigos 205ss, referentes à Educação, são basilares para as demais leis, uma vez que “[...] a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.” (BRASIL, 1988, p. 105). Então, a Sociedade civil organizada provoca o Estado a regulamentar a questão por meio de uma lei específica, prescrita pelo legislador no que tange a definição dos profissionais da Educação e sua valorização (BRASIL, 1988, p. 105). A título de exemplo, tem o seu dever para com o “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1988, p. 105), e a materialização do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 1988, p. 125). Uma das melhores formas de ilustrar esse cenário é a partir dos marcos legais de uma Política específica. Dentro das três políticas de Estado acima mencionadas (regulatória, distributiva e redistributiva), queremos destacar as questões relativas à formação de professores, dando ênfase à formação continuada. Sabendo que elas são situadas no tempo e no espaço e que são frutos de embates, em uma arena cujo jogo¹⁶ está posto com suas devidas regras, abordar-se-á também um pouco dos antecedentes destas políticas de Estado para a Educação: LDB/1996, PNE/2014 e BNCC/2017.

Tem-se presente o contexto existente no embate de produção destas políticas, ao explicitar as nuances dos contextos de influência e de produção de seus textos. Sobre estes contextos, Mainardes (2006) resgata o “Ciclo de Políticas de Ball” ao lembrar que eles podem ser analisados em, pelo menos, três grandes critérios: o contexto de influência (o *locus* - nacional ou internacional, as pessoas e grupos sociais organizados); o contexto de produção do texto (fruto de disputas e acordos); e o contexto da prática da política (local dos efeitos e consequências da implementação,

¹⁵ Boaventura S. Santos afirma que a democracia mantém suas bases conceituais na concepção contra hegemônica, lidando com as diferenças e inclusão das múltiplas identidades (SANTOS, 2002).

¹⁶ Outros pesquisadores também utilizam o termo “jogo” neste mesmo sentido, como por exemplo, Luís Fernando Dourado na abertura da XIV ANPED – Centro Oeste, em 2018 na cidade de Cárceres - MT afirmou que “**os jogos** das forças sociais demonstram ao mesmo tempo as contradições existentes e o cenário de acomodação e resistência [...]: dominação política e apropriação do público pelo setor privado, consolidação de agências de fomento centralizando, intervindo, regulando e diminuindo recursos para o avanço da educação pública...” (grifo nosso).

interpretação e recriação), são sempre inacabadas¹⁷. Relacionando com as políticas de formação de professores, afirma que estes “[...] textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política educacional.” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Nesse sentido, Foucault (2017), ao provocar uma reflexão sobre a arqueologia do saber, dá elementos que ajudam no entendimento do Estado, como um provocador de uma prática silenciosa, o que, neste caso, pode ser estendido ao discurso oficial, uma política de Estado por omissão, assim como as manifestações em prol de uma formação continuada:

[...] e, sobre a fina superfície do discurso, toda a massa de um dever em parte silencioso: [...] um ‘pré-discursivo’ que se apoia em um essencial mutismo. Discurso e sistema só se produziram – e conjuntamente – na crista dessa imensa reserva [...] São regularidades pré-terminais em relação às quais o estado final, longe de constituir o lugar de nascimento do sistema, se define, antes por suas variantes. (FOUCAULT, 2017, p. 90).

O silenciar-se/omissão constitui uma dessas variantes. Afinal, o discurso oficial, por meio das leis, se materializa na política de Estado com normas e regras constitutivas de um sistema, todavia, a parte silenciosa do Estado, que é uma variante política, ignora a sistemática e efetivação da previsão legal. Há um hiato que provoca uma reação daqueles que se sentem prejudicados, constituindo, assim, como base para um movimento que provoca o nascimento de novas manifestações, as quais são expressas em posições dos legisladores.

Na década de 1980, houve um indicativo de mudança, em que esta prática do Estado deixaria de ser silenciosa, e o discurso referente a esta formação continuada de professores almejada, poderia de fato ocorrer. Com a eleição dos Constituintes em 1986 e, conseqüentemente, na Constituição cidadã de 1988, explicitou-se a preocupação com a Educação como um direito do cidadão. Assim sendo, o Art. 205 impõe a obrigação do Estado em prover as condições necessárias para que **todos** tenham acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Isto implica na formação daqueles que irão tomar frente a esta empreitada. Por isso, a LDB de 1996, explicitou o que se entende por aqueles que compõem o quadro

¹⁷ O autor lembra que em 1994, Stephen Ball acrescentou a estes, outros dois: Contexto de Resultados/efeitos e Contexto de Estratégia Política.

desses profissionais e sobre a sua respectiva formação inicial e continuada. Esquemáticamente, os antecedentes da atual política de formação continuada também podem ser visualizados da seguinte forma:

Quadro 3 - Demonstrativo dos Índícios de Políticas de Formação de Professores no Brasil, de 1549 a 2019

| ANO | Política Formação de Professores |
|------------|--|
| 1549-1749 | Formação jesuítica |
| 1749-1777 | Método Lancaster |
| 1827 | Lei 145 – Estabelece as Escolas de Primeiras Letras |
| 1834 | Ato Adicional à Constituição de 1934 => Instabilidade da Escola Normal |
| 1837 | Decreto 19.890 - Reforma da instrução pública Leônicio de Carvalho |
| 1930 | Decreto 19.402 - Criação do Ministério da Educação |
| 1931 | Decreto 19.890 exigindo licenciatura para professor do ensino secundário |
| 1931 | Decreto 19.852 - Reorganiza a Universidade do Rio de Janeiro incorporando-lhe a Faculdade de Educação e a Escola de Minas Gerais. |
| 1931 | Vários Decretos, por exemplo 21.241 e 21.242 - Reforma Francisco Campos: centraliza administração federal de cursos |
| 1932 | Manifesto da Escola Nova também aborda a formação de professores |
| 1939 | Decreto 1.190 - Organiza a Faculdade de Filosofia com uma seção sobre Formação de Professores |
| 1961 | Lei 4.024 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB |
| 1968 | Lei 5.540 e Lei 4.024 – Estabelecem a reforma do ensino superior |
| 1971 | Lei 5.692 - Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira para ensino de 1o e 2o graus e dá outras providencias |
| 1988 | Constituição Federal |
| 1962 | PNE (Primeiro) |
| 1996 | Lei 9.694 – Estabelece as Diretrizes e Base da Educação - LDB |
| 2001 | Lei 10.172–Estabelece o Plano Nacional de Educação– 2001 a 2011 |
| 2002 | Resolução CNE/CP N. 1 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em nível superior de Licenciatura |
| 2009 | Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - MEC |
| 2011 | Portaria N. 1328 -Instituiu a Rede Nacional de Formação Continuada |
| 2014 | Lei 5.692 - Estabelece o novo Plano Nacional de Educação: 2014-2024 |
| 2015 | Resolução N.2 – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada |
| 2016 | Decreto N. 8.752,institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica |
| 2017 | Resolução CNE/CP N. 2. Institui a Base Nacional Comum Curricular |
| 2019 | Resolução CNE/CP N. 02. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica |

Fonte: elaboração própria.

Embora se reconheça que nestes últimos anos, a política de formação de professores tem sido legislada por meio de Programas do MEC e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, o quadro acima não contempla estas legislações. Priorizou-se expor as Políticas de Estado destes últimos anos e não as de Governo.

Tendo essa visão panorâmica, do séc. XVI aos nossos dias, pode-se perceber o longo caminho que o processo educacional passou no discurso legislativo. Também é possível notar o contexto em que estão inseridas as duas Políticas de Estado, importantes para nossa reflexão: a atual Lei de Diretrizes e Base, que, pela primeira vez, traz a formação continuada do professor de modo explícito como política pública, e, posteriormente, o Plano Nacional de Educação que, em várias metas, refere-se a esta temática. Convém ter presente também o contexto em que estas leis surgiram, pois, conforme apontado anteriormente, o discurso está envolto de questões referentes ao seu tempo e espaço (FOUCAULT, 2014, p. 193). Então, surgem questões referentes a esse contexto político educacional. Os atores que se envolveram na LDB/1996, materializaram essas leis como discurso oficial de políticas públicas educacionais de Estado!

4.2 As Políticas de Formação Continuada de Professores

Dentre todas as políticas educacionais de Estado que tratam da formação continuada de professores na história do país, duas parecem ser mais relevantes para esta pesquisa, a saber: a Lei 9.394/1996 (LDB), a Lei 13.005/2014 (PNE) e a BNCC/2017. Para além dessas, também serão contemplados aspectos do Decreto 8.752 de 2016, sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, e a Portaria N. 1.328, de 2011, que instituiu a Rede Nacional de Formação Continuada. Aquele, porque trata deste tema pela primeira vez como questão referente a uma política pública educacional; e esta, por ser a última política de Estado, que, em várias de suas metas, faz menção ao tema. Vejamos a sequência cronológica em que surgiram, situando-as no contexto político e histórico apontando alguns de seus principais atores e interesses defendidos.

Atendendo ao princípio da nova democracia, promulgado na Constituição Federal de 1988, o então presidente da República Fernando Henrique Cardoso sancionou, sem nenhum veto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei

9394/1996. Até então, não era comum este tipo de postura, e para entender melhor esse ocorrido, é preciso retomar o contexto em que essa lei foi gestada.

Quando esse presidente assumiu a chefia do Poder Executivo, em janeiro de 1994, já havia uma comissão que trabalhava na redação da que seria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e esta continuou seus trabalhos. Ela fora criada pelo então ministro da Educação Carlos Corrêa de Menezes Sant'Anna, em 1990, pois queria-se uma lei que protegesse a iniciativa Privada. O então ministro se propõem a apresentar ao Parlamento uma minuta de lei que incluísse a proposta de interesse das instituições não públicas que atuavam na educação. Somado a este dado, também havia um outro movimento, que propunha uma lei que protegesse a educação pública dos interesses do mercado financeiro. No Parlamento, a primeira proposta registrada como redação para a LDB virou Projeto de Lei e recebeu a seguinte identificação: PL nº 1.258-A, de 1988¹⁸.

As pesquisadoras Bollmann e Aguiar (2016) publicaram na “Revista Retratos da Escola”, dados que ajudam a entender melhor esse cenário. Elas fazem uma análise do contexto político da tramitação dos projetos e da LDB, mostrando o jogo de interesses presentes em dois projetos de lei antagônicos. Segundo elas, um dos embates políticos mais importantes para a tramitação desses projetos diferentes ocorreu entre a Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (da qual a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação já fazia parte), formado por entidades acadêmico-científicas, sindicais, de classes estudantis e as entidades que representavam os interesses privados e empresariais, como a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen) e as escolas confessionais, como a Associação de Educação Católica (AEC), dentre outras. A primeira promoveu vários Fóruns em diversas regiões do país e, como fruto destes fóruns, elaborou um Projeto que, ao ser apresentado ao Parlamento, ganhou o nome de “Jorge Hage”.

No dia 30 de janeiro de 1995, após percorrer todos os trâmites para a criação de uma nova lei (audiências públicas, comissões da educação e justiça), o projeto vai a plenário, mas não é votado. Naquele momento, o Poder Executivo conseguiu esvaziar o plenário do Parlamento para que não houvesse quórum suficiente, que

¹⁸ A LDB/1996 só veio a ser aprovada no final de 1996 e já teve outras leis que modificaram sua redação primeira como, por exemplo, só após a troca de governo em 2016 foram aprovadas 12 leis que a modificaram: 13.278/2016; 13.415/2017; 13.478/2017; 13.490/2017; 13.530/2017; 13.536/2017; 13.632/2017; 13.663/2018; 13.666/2018; 13.716/2018; 13.796/2019 e 13.803/2019 (outras mudanças ocorreram antes de 2016 e outras apontam para o futuro próximo).

pudesse promover a votação do texto que tornar-se-ia lei (BOLLMANN; AGUIAR, 2016, p. 407-428). Só é possível entender esta manobra do poder Executivo, articulando-a ao fato da proposta que estava sendo apresentada não atendessem aos princípios por ele defendidos e compromissados, conforme já apontado anteriormente por Carlos Corrêa Menezes.

O ocorrido demonstra que houve uma coligação de grupos com interesses afins, para que a LDB/1996 fosse sancionada com a redação que atendessem o setor privado. Aliás, Foucault (2014) vai lembrar que, assim como o tema da sexualidade, o discurso da política é um dos que mais trazem manifestação de poder, no caso, um poder político coligado com interesses de grupos ligados à educação privada:

[...] Notaria apenas que, em nossos dias, as regiões onde a grade é mais cerrada [...] são as regiões da sexualidade e das políticas: como se o discurso, longe de ser esse elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, fosse um dos lugares onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes. (FOUCAULT, 2014, p. 9).

A tramitação dos projetos redacionais da LDB/1996 ilustra bem a formulação de uma lei, de um discurso que não tem compromissos com a imparcialidade ou neutralidade, assim como, também manifesta esse lugar privilegiado em que seu discurso estabelece. Nesse sentido se compreende a realização, na ocasião, de uma série de articulações que as duas pesquisadoras apontam como, por exemplo, a que o presidente da Comissão de Educação, o senador Roberto Requião, utiliza como artifício para construir as condições de retomada do projeto. Este projeto levou o nome de: Projeto Senador Darcy Ribeiro, que defendia interesses do MEC, o qual estava ligado aos interesses da iniciativa privada educacional. O intuito era arquivar o outro projeto, com nome de Jorge Hage, apresentado pela Fundação de Desenvolvimento e Pesquisa, “[...] mas por pressões do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e outras entidades, o PL 101/93 volta à tramitação, sendo indicado o próprio senador Darcy Ribeiro para a relatoria, que incorpora as sugestões do Fórum”¹⁹.

Segundo este artigo da Revista “Retratos da Escola”, durante a tramitação do processo no congresso, o dono da Universidade Paulista (UNIP) reuniu-se com alguns parlamentares, convencendo-os a mudar alguns trechos da redação, especialmente no

¹⁹. O processo de tramitação da LDB/1996 traz dados sobre o envolvimento das entidades ligadas ao setor e indicações de como se desenvolveu a atuação desses atores no que chamamos de: contexto de influência. Texto disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601995000100012. Último acesso em 17/Nov/2018.

que dizia respeito ao ensino superior, pois, a seu ver, este não teria necessidade de um corpo docente em que um terço fosse formado por mestres e doutores (conforme proposta apresentada no texto do Fórum), o que de fato não consta no texto sancionado pelo presidente da república em 1996.

Esses relatos ilustram o motivo pelo qual a lei aprovada no Parlamento foi sancionada sem nenhum veto. Ela havia sido construída em consonância com os interesses tanto do poder Executivo, quanto do setor privado que ficava fortalecido com a nova Lei, após cerca de 8 anos de tramitação de Projetos da LDB/1996 (BOLLMANN; AGUIAR, 2016, p 412).

É importante ressaltar a preocupação com a formação do professor, presente nesta LDB/1996. Esta fazia parte de um contexto mundial em que a existência de pressões empresariais e trabalhistas, com seus modelos informatizados, fizeram com que o sistema educacional e governamental impulsionassem a criação de uma política pública que tratasse do tema. Gatti (2008), ao abordar o contexto em que a Lei 9394/1996 surgiu, oferece destaque aos Documentos Internacionais que, a partir da década de 1990, enfatizavam a necessidade de uma formação do professor, diferente da que estava sendo praticada.

A autora cita documentos em que a formação continuada é tratada como papel importante para a renovação do país, que entrava numa nova fase política, como, por exemplo: Documentos do Banco Mundial (1995; 1999; 2002); Declaração Mundial sobre Educação no Séc XXI da Unesco (1998); Declaração de Princípios da Cúpula das Américas (2001); Programa de Promoção das Reformas Educativas da América Latina (2004), e, de modo geral, em todos estes Documentos “[...] está presente a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a ‘nova’ economia mundial de que, a escola e os professores não estão preparados para isso [...]”. (GATTI, 2008, p. 60).

Fica evidente que ao formular uma Lei de Diretrizes e Bases, contendo nela a formação continuada dos professores, o Brasil estava promulgando uma legislação educacional em consonância com o contexto mundial, ou, até, de submissão a esse contexto. Portanto, essa lei atendia justamente o que a pressão empresarial-trabalhista e o Governo quiseram que fosse tratado e legislado, em conformidade ao interesse do sistema educacional privado.

Diante do impasse entre uma realidade, que grita por formação continuada, e o não investimento financeiro proporcional, por parte do Estado, no dia 17 de outubro de

2017, o MEC lançou a Política Nacional de Formação de Professores com o intuito de dinamizar a Política Nacional de Formação, proposta no Decreto 8.752 de 2016. Convém lembrar que, desde 2011, o Estado já havia criado a Rede Nacional de Formação Continuada, via Portaria 1.328. Nesta se previa que os Institutos Federais, as Instituições de Ensino Superior fossem elas públicas e comunitárias sem fins lucrativos, apoiariam as demandas de formação continuada, formulando, coordenando e avaliando “[...] as ações e programas do Ministério da Educação (MEC), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).” (BRASIL, 2011, p. 1). Tendo em vista atualizar a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, o Decreto 8.752, de 09 de maio de 2016, é posto como fruto de uma articulação entre os setores educacionais que lutavam por uma melhor explicitação da formação dos Docentes. Este Decreto prevê que estas formações estejam em conformidade com o PNE/2014-2024 e os Planos Decenais dos entes federados. Cabe registrar que foi nesse período que o país vivenciava um momento político em que a democracia era posta em xeque, pois se articulava o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (o que de fato ocorreu em agosto desse ano). Nesse sentido, o Decreto era publicado como resultado da articulação entre diversos setores educacionais, os quais queriam resguardar que tanto a formação inicial quanto a formação continuada ocorressem em Regime de Colaboração, contando, inclusive, com apoio técnico e financeiro da União no planejamento e execução das ações e programas.

A pretensão era garantir que estes dois apoios - técnico e financeiro, estivessem assegurados em todos os passos de uma ação e programa de formação docente. Considerou-se as metas 15 e 16 do PNE (já descritas acima) e incentivou-se que fossem ampliadas diferentes formas dessa formação, porém, não se fez menção à Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação. Optou-se por dizer sempre das Instituições educativas e de formação, o que inclui não somente as IES públicas e as comunitárias sem fins lucrativos, mas todas as IES. Esta postura tem reflexos também no apoio previsto no Decreto, pois, dessa forma, todas as instituições privadas que promovam formação inicial e continuada de professores, puderam contar com os recursos oriundos do Estado para tal finalidade, como descreve o Art. 11: “[...] as formas de apoio técnico e financeiro serão definidas em ato do Ministro de Estado da Educação” (BRASIL, 2016, p. 02). Dessa forma, o Ministro da Educação centraliza a decisão sobre a quem e como dar este apoio, preconizado já na LDB/1996, no tocante

à formação de professores, conforme seu Art. 62, e tratado em programas que visam ampliar a qualidade e o acesso à formação inicial e continuada de professores da educação básica²⁰.

4.3 LDB/1996 e Formação Continuada de Professores

Na década de 1990, a preocupação com a Formação Continuada dos Professores já estava na pauta da agenda internacional e dos educadores brasileiros. As pesquisadoras Rebelo e Pereira (2018), apresentaram em Cárceres-MT, durante a ANPED 2018, uma análise da participação de agências internacionais junto ao Centro Nacional de Educação Especial, mostrando que a participação dessas agências, marcaram a criação e ação política desse órgão na década de 1970 e que, dentre outras questões, direcionaram a política de formação de professores da época e ofereceram elementos para as políticas posteriores (REBELO; PEREIRA, 2018).

Por isso, antes de ver e analisar os artigos específicos da formação de professores na LDB/1996 com suas respectivas implicações, é importante ter presente o contexto em que eles surgiram. Agora, convém tratar deste discurso oficial, lembrando que, assim como os demais, ele é a explicitação de um grupo que conseguiu impor no jogo a sua concepção acerca do “[...] conjunto de relações entre ciências, figuras epistemológicas, positivities e práticas discursivas, permitindo compreender o jogo das coações e das limitações que, em um momento determinado, se impõem ao discurso [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 215). Especificamente o discurso sobre esta formação dos professores está presente nos Artigos 61, 62, 63 e 67. Interessa analisar cada um deles e os desdobramentos que eles provocaram nos anos seguintes.

Os Artigos 61 e 62 referem-se à definição de quem é considerado um profissional da Educação Básica, ressaltando que não basta apenas estar no exercício da função, mas também ter a habilitação para tal função, uma vez que

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco

18 Informações do próprio MEC, disponíveis em seu site oficial <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>. Acesso em: 21 nov. 2019.

primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p. 43).

Como naquele momento em que a Lei foi criada, em muitos Municípios do país havia um quadro de professores não habilitados para esse exercício, cada Sistema federativo deveria oferecer a formação para os seus profissionais concursados, que ainda não tinham cursado a licenciatura na área que atuaram²¹. Ora, se este profissional já possui uma graduação na área, mas não uma licenciatura, então ele deveria dar continuidade a uma formação primeira, ou seja, seria uma formação continuada. Todavia, se ele tivesse feito a sua primeira formação em uma área totalmente diferente da que exerce a docência, então, entende-se que, neste caso, ele não estaria fazendo uma formação continuada, pois não estaria dando continuidade a uma formação inicial, mas sim, começando uma formação em uma área diferente da primeira, o que seria denominado de formação inicial²².

Retornando à aprovação dos referidos artigos da LDB/1996, é importante lembrar que a promulgação desta lei de Estado propiciou uma gama de ofertas de licenciaturas, tanto de Instituições Públicas quanto de Privadas. Isso porque muitos Municípios possuíam, dentre seu quadro de professores, profissionais sem a habilitação correspondente à aplicação da nova lei. Por isso, esses entes federados fizeram contratos/convênios com Instituições de Ensino que habilitassem os seus professores, explicitando, assim, que para as Empresas Privadas a oferta desses cursos era apenas mais um serviço posto para a sociedade, o que caracteriza a visão da educação como uma mercadoria, conforme será evidenciado na sequência desta exposição.

Se recordarmos que, já na aprovação da LDB/1996, as Instituições Privadas conseguiram impor seus interesses (como acima citado o caso do presidente da Universidade Paulista), a aplicação desses cursos para os professores que já exerciam a profissão, mas não possuíam a habilitação para tal, conforme a nova legislação,

²¹. Para ilustrar, cito o Parecer do Conselho Nacional de Educação N.º: CES 552/98, em que uma professora aprovada em concurso no Distrito Federal solicita autorização para lecionar na Educação Fundamental, e o relator nega por entender a necessidade de uma formação específica para tal e recomenda que a “interessada que se dirija a uma instituição de ensino superior, que ministre o curso de Pedagogia, com a finalidade de realizar o Estágio Supervisionado em serviço, com duração de 300 horas, findo o que estará habilitada a ministrar aulas nas séries iniciais do ensino fundamental, devendo tal direito ser apostilado em seu diploma”. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/par/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12927-direito-adquirido-dos-profissionais-da-educacao>. Acesso em: 28 nov. 2018.

²² A reflexão sobre o que se entende por “formação inicial” será apresentada na próxima seção.

atendia não simplesmente a um interesse dos docentes, mas a um mercado capitalista, que articulava esta ação já no processo de tramitação da LDB/1996.

Noutra frente de reflexão, Silva (2010) ressalta que essa formação não é só uma obrigação do Estado, mas também é ao mesmo tempo um direito e um dever do profissional em educação, pois

[...] os docentes, além de possuírem o direito de participarem de programas e projetos de formação continuada, possuem ao mesmo tempo, o dever de o realizar, como forma de garantir aos seus alunos a possibilidade de usufruir de um processo de escolarização de melhor qualidade, isto pois o fato de estarem em permanente movimento de formação se mantém atualizados quanto aos avanços científicos e pedagógicos que lhes subsidiarão no cotidiano escolar. (SILVA, 2010, p. 15).

Em outras palavras, com essa legislação o Estado tinha basicamente o dever de prover condições para que os profissionais da educação pudessem exercer este direito-dever. Dessa forma, o Estado tinha duas grandes possibilidades:

- a) optar em ampliar as Instituições Públicas, dadas a estas as condições necessárias para que oportunizassem a formação para todos os professores que estavam atuando sem a qualificação necessária; ou
- b) oferecer programas de formação para professores que dessem conta de impulsionar o Setor Privado, via chamada de editais abertos **a todas as instituições** de ensino (Públicas ou Privadas).

Como se percebe, as duas possibilidades significariam optar pelo investimento na educação pública, ou em um que favorecesse a educação privada. Como as Universidades Públicas não tinham condições de, por si só, atenderem à demanda nacional para habilitar todos os professores, contando com o respaldo legal desses editais, houve uma grande procura pelas Instituições Privadas que viram nesse nicho, uma oportunidade de mercado. Ou seja, já que as Universidades não possuíam condições humanas e técnicas para atender ao quantitativo desses editais, as Instituições Privadas se habilitaram e fizeram parcerias com o Estado para ofertar essas formações aos professores. Não dá para dizer que o legislador não estivesse preocupado com a formação dos profissionais da Educação, mas se a “[...] política está sujeita a interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original [...]” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 53), é possível conceber ou não, tal entendimento. Foi evidenciado que a formulação dessa lei não retratou unicamente a

preocupação em ajudar os professores a se capacitarem, em oferecer um benefício a estes profissionais. Caso fosse este o foco, a maioria desses cursos não teria sido ofertada fora do horário de trabalho do professor, mas em dias e horários de trabalho, sendo, ele, liberado de outras atividades para fazer o respectivo curso. Para fazer as formações nas instituições privadas, esses professores precisavam se capacitar fora do horário de seu trabalho. Além disso, eles se responsabilizariam pelo ônus de se desdobrar para se habilitar, de modo que aquele que seria o seu horário livre, passou a ser também, o seu horário de serviço.

Curioso é que o próprio legislador, em 2009, acrescentou um inciso recomendando que essa formação se desse em horário de serviço: “A formação dos profissionais da educação [...] terá como fundamento: a capacitação em serviço.” (BRASIL, 1996, p. 43), mas esta previsão legal ficou apenas no discurso. Não obstante isto se percebeu que o quantitativo da oferta de licenciaturas ainda era pouco, para atender à demanda em cada uma das cinco regiões do país - Norte, Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul, e ainda contava-se com uma grande dificuldade das evasões por razões das mais diversas, o que motivou a oferta cada vez maior dos cursos de formação a distância²³.

O Estado Brasileiro não oferecia indícios de interesse em assumir o preenchimento da lacuna formativa desses profissionais, seja ela Inicial para aqueles que não possuíam uma licenciatura, seja Continuada para quem já tinha uma formação numa área e necessitava de qualificação noutra área específica. É nesse sentido que se percebe o investimento, por parte do Estado, com recursos humanos e financeiros na criação de programas que financiassem a formação dos professores também em Instituições Privadas. Dito de outro modo: recursos públicos poderiam ser destinados também à iniciativa privada que preenchesse os requisitos de cada edital. Dentre esses programas, pode-se citar: o Projeto Veredas²⁴, ProInfantil²⁵, Proinfo

²³ Entre 2015 e 2019, os cursos de licenciatura a Distância ultrapassaram os presenciais em 1.500%. E este aumento ocorreu na sua grande maioria no setor Privado, conforme noticiou o jornal “A Folha”, no dia 13 de maio de 2019. <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/05/licenciatura-a-distancia-cresce-1500-em-dez-anos-em-particulares.shtml>

²⁴ Projeto de iniciativa da Secretaria de Educação de Minas Gerais, iniciado em janeiro de 2002, e envolveu um consórcio de cooperação interuniversitária composto por 18 instituições de ensino superior.

²⁵ Criado em 2005 pelo MEC, trata-se de um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal destinado a professores que atuassem na sala de aula da Educação Infantil.

Integrado²⁶, Pró-letramento²⁷, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica²⁸, Programa de Consolidação das licenciaturas²⁹, Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica³⁰, Programa de Formação Continuada de professores na Educação Especial³¹, dentre outros nos últimos tempos. O uso do poder político do Estado e das influências do poder das Instituições privadas se encontram no arranjo das efetivações dos projetos e programas da formação dos professores. Nesse sentido, Foucault (2014) lembra que

[...] é preciso não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. **O poder funciona e se exerce em rede.** Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles [...] (FOUCAULT (2014, p. 193, grifo nosso).

Nessa circulação em rede que se fez o exercício desse poder, não pela opção de fortalecer as Instituições públicas, mas de investir no mercado aberto de parcerias com o setor privado. Nota-se que a instituição pública ficou intrinsecamente relacionada a instituições privadas, as quais entendem a educação não como um direito, mas como um mercado que gera finanças aos seus cofres particulares. Essa postura fortalece a aliança-rede já existente entre o Setor Público com a iniciativa privada. Certamente o ponto de partida foi entender a Educação como um bojo mercadológico disponível para o lucro comercial. Por causa deste ponto de vista, a LDB/1996 legislou sobre a necessidade da habilitação dos profissionais em Educação, tendo em vista que o país precisava de professores melhores habilitados e qualificados para atender a

²⁶ Lançado no dia 12 de dezembro de 2007, este Programa é voltado para a formação didático-pedagógica do professor, articulando o uso das tecnologias da informação com o cotidiano escolar.

²⁷ Lançado em 2005, trata-se de um Programa de formação continuada para professores do ensino fundamental, visando a melhoria da qualidade de aprendizagem da escrita/leitura e matemática.

²⁸ Conhecido simplesmente como PIBID, o Programa foi lançado no dia 13 de dezembro de 2007.

²⁹ O Prodocência foi criado em 2006, com o intuito de financiar projetos voltados para a formação dos docentes.

³⁰ Foi lançado em maio de 2009 pelo Decreto nº 6.755/2009, com a finalidade de induzir e fomentar a formação para professores em exercício na rede pública de educação básica e que não possuíam a formação exigida pela LDB o Programa ficou conhecido simplesmente como PLAFOR.

³¹ Criado em 2007, trata da oferta de cursos de aperfeiçoamento ou especialização em educação especial, na modalidade a distância.

esse mercado, sem dar ao Estado, a obrigatoriedade de cumprir este dispositivo legal, somente por meio das instituições públicas de ensino, como é o caso das Universidades Federais e Estaduais.

Convém lembrar que o legislador incluiu como parágrafo único do Artigo 62 que houvesse essa habilitação para os profissionais da Educação, mas sem ônus, pois “[...] a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.” (BRASIL, 1996, p. 43). Todavia, com a opção de abrir editais em que todas as instituições de ensino pudessem participar (públicas e privadas), o Estado abriu espaço na legitimação da educação como uma negociação mercadológica, que, embora se cumpra o Regime de Colaboração prescrito no Artigo 211 da Constituição Federal, ao mesmo tempo abre espaço para que o foco do ônus dessa formação deixe de estar nele e passe ao professor, uma vez que estes editais não obrigam que a oferta desses cursos de formação continuada ocorram no horário de trabalho do professor³². Tudo isto contrariando o prescrito na Lei 9396/96, em que a formação continuada para os profissionais deve ocorrer no local de trabalho (BRASIL, 1996, p. 43). Dessa maneira, muitos precisam abrir mão de seus horários de lazer, de momentos familiares³³.

Esse dado ilustra uma certa falácia no discurso afirmativo de suposto desinteresse em formação continuada por parte dos professores. E que o Estado tem se preocupado em ofertá-las, pois esta não evidencia a preocupação em dar condições para que o profissional possa qualificar-se continuamente em seu próprio horário de trabalho, conforme prescrição legal. Pelo contrário, esses cursos têm se tornado objeto de contratos financeiros, firmados entre a União/Estados/Municípios e as Iniciativas Privadas, fazendo com que o direito à formação continuada torne-se moeda de troca, em que a grande gama de interesses particulares e políticos partidários sobressaiam sobre os públicos, mesmo sendo obrigação do Estado ofertar

³² Para ilustrar a afirmação, podemos tomar o edital da PARFOR, N. 19/2018 da Capes, que, no item 4, diz que esse edital atende ao dispositivo do Regime de Colaboração; no 6.2.2 diz que o mesmo é proposto para IES públicas e privadas; e no item 6.6.1, em que aborda sobre o funcionamento da turma, o edital prevê que esta possa ocorrer “[...] Período de funcionamento da turma; (dias da semana/finais de semana/férias/outros)”, ou seja: pode ocorrer fora do horário de trabalho do professor. (Edital disponível em <http://capes.gov.br/images/stories/download/editais/25052018-Edital-19-2018-SITE.pdf>).

³³ Posteriormente falaremos sobre a pesquisa do Gepepes, mas aqui já cabe registrar que nesta constata-se que dos professores das cinco regiões do país que fizeram o curso oferecido pela UFU, 464 fizeram suas atividades durante a semana em horário predominantemente noturno e 186 às noites dos finais de semana.

essa formação, conforme parágrafo único do Art. 62 e 62-A. Outra falácia pode ser vista na discordância entre o que normalmente se diz sobre os professores não buscarem atualização profissional, de terem pouco interesse na formação continuada e os dados da pesquisa Gepepes, conforme ilustra o gráfico 2, que será apresentado posteriormente.

Conforme dados da pesquisa Gepepes, quase 90% dos docentes concluintes do Curso pesquisado respondem que fizeram o curso fora do local e hora de trabalho. Ou seja, eles tiveram que investir seu tempo livre, e por que não dizer que também investiram uma parcela do seu salário, com energia elétrica e internet para fazer esta formação, conforme respostas dadas, que serão abordadas posteriormente.

Assim, aquele tempo em que o profissional poderia ter dedicado à sua vida particular, familiar, carece de ser deslocado para suprir uma lacuna deixada pelo Estado, que não cumpre a lei que prevê a formação continuada durante a jornada de trabalho. Identifica-se que os cursistas dedicaram horas de suas noites semanais ou finais de semana, para fazer um curso que, por preceito legal, deveria ser feito em horário de trabalho. Embora essa pesquisa do Gepepes não seja referente ao período inicial da implantação da LDB/1996, ela ilustra bem o peso colocado no professor que desde a implementação desta lei, há mais de 20 anos, ainda precisa abrir mão de sua vida pessoal para dedicar-se à capacitação profissional. Por conseguinte, fazendo-a fora do seu horário de trabalho, certamente é ele quem arca com todo o ônus estrutural necessário para sua formação continuada. Essa análise vem ao encontro com a constatação de que “[...] a política incidi sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa dos profissionais [...], como também na identificação de [...] resistência, conformismo e disparidades entre os discursos nessa arena.” (MAINARDES, 2011, p. 50).

Nesse sentido, tem-se presente a pesquisa de Ganzeli (2013), ao lembrar que os 4 marcos legais: FNDE/1969, LDB/1996, Fundeb/2007 e PNE/2014 estão relacionados à reforma do Estado. Este, a partir de 1990, ganha um **processo de descentralização e privatização**, envolvendo uma reorganização educacional como fruto de uma compreensão dualista “[...] entre a escola destinada às camadas privilegiadas da sociedade e aquela destinada às classes populares.” (GANZELI, 2013, p. 48). Sua argumentação ganha respaldo, inclusive, no pronunciamento do ministro da Educação, em janeiro de 2019, de que os jovens de classe pobre deveriam procurar formação em cursos técnicos, o que facilitaria a entrada no mercado de

trabalho, pois as universidades seriam somente para uma elite brasileira³⁴. Em outras palavras: o Estado não oferece indicativos de uma política de investimentos humanos e financeiros voltada para a formação docente, nem inicial e nem continuada.

Não obstante esta reflexão, outra questão que se levanta diz respeito àqueles que já possuem a habilidade para a docência, e que também se encontram no contexto da Formação Continuada. Castro (2015) vai lembrar que “[...] o histórico da formação continuada no Brasil antes da LDB remete a duas orientações que mais coexistiram a partir da década de 70: a da reciclagem e da capacitação.” (CASTRO, 2015, p. 43). Atualmente, não se utiliza mais o termo “reciclagem” e sim: formação continuada. Como dito acima, esta formação oficializou-se e popularizou-se após a LDB/1996. Mas, de início, ela passou a ser interpretada simplesmente como uma necessidade de que o aprofundamento que suprisse uma lacuna deixada pela formação inicial, motivo pelo qual o Estado ofereceu várias formas e maneiras para que o profissional da Educação continuasse seu constante processo formativo³⁵. Entendendo como formação continuada todas as atividades que o professor procurasse aprofundar, na mesma área da licenciatura.

Tanto os momentos presenciais como também momentos virtuais ocasionados na escola, como por exemplo: reuniões formativas, estudos pedagógicos, socialização de cursos/seminários/ congressos/ simpósios.... foram tratados como efetivação da previsão legal e lacuna profissional da formação do docente como “Continuada”. Em outras palavras, propagava-se uma imensa gama de possibilidades de um profissional da educação continuar sua capacitação e atualização educacional. Nesse sentido, é preciso lembrar Castro (2015), ao afirmar que a formação continuada se distingue de um simples programa escolar de reuniões formativas, as quais mais consistem em um momento específico com o intuito de melhorar o desempenho escolar. Esta aproxima-se da ideia de educação permanente, levando-a mais para a concepção de um “[...]”

³⁴ Pronunciamento do Ministro Ricardo Vélez Rodríguez, no dia 31 de janeiro de 2019, disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/universidade-nao-e-para-todos-diz-ministro-da-educacao/>

³⁵ Percebe-se que este tema instiga pesquisadores das diferentes áreas, como é o caso de PICOLINE e FLORES, que apresentaram durante a ANPED – 2018, em Cárceres – MT, um estudo sobre “a lacuna na formação inicial no que se refere à conhecimentos relativos a Educação Especial e Inclusiva; a necessidade de formação que contemple o processo de inclusão em geral”, o que inclui as questões particulares desta inclusão, na criação de políticas em/de Libras na formação de professores. PICOLINE, Beatriz Ribeiro Aleluia e FLORES, Maria Marta Lopes. Formação inicial e continuada para atuação com o público alvo da educação especial. 2018. Texto está disponível na página dos Anais do Congresso em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/5/3519-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf

processo de desenvolvimento profissional dos sujeitos, para o qual uma dimensão experiencial, e não apenas técnica, deve ser alcançada.” (CASTRO, 2015, p. 39).

O autor referido possibilita levantar a seguinte questão: todos estes momentos elencados (e outros do gênero) são de fato o que se espera de uma formação continuada determinada na LDB/1996, ou não? Isso porque todo encontro, reunião, atividade pode ser de fato um instante formativo, mas nem todos seriam uma formação continuada. Isso porque as atividades, que ordinariamente as Secretarias de Educação promovem, podem ser momentos de informação e atualização de questões educacionais, mas, mesmo assim, entram no bojo do que a LDB/1996 definiu como Formação Continuada, quando afirmou que esta formação ocorre por cursos de conteúdo técnico-pedagógico (BRASIL, 1996, p. 43).

Se entendermos “formação” como tudo o que diz respeito à capacitação e qualificação de um profissional, então todos os momentos formais e informais seriam formação continuada. Mas, há uma diferença entre formação e informação, sendo preciso que na “[...] formação de professores hoje precise aliar-se a preocupação de trabalhar com a informação para chegar ao conhecimento e repensar os mecanismos de ensino e de aprendizagem.” (SILVA, 2015, p. 693). Ou seja, a informação é a primeira parte de uma formação, não podendo ficar somente nela. Assim, se um momento promovido por uma Secretaria de Educação tem somente a informação, esta é bojo principal de sua pauta, esse momento não se enquadra como formação continuada, por mais sistêmico que ele se encontre na agenda educacional. A partir desta reflexão, percebe-se que é possível ver questões educacionais em toda e qualquer parte ou pessoa, mas nem todos estes momentos enquadram-se como Formação Continuada!

Silva (2015) afirma que a formação continuada é ao mesmo tempo direito e dever do docente. Este direito e este dever inclui participar do processo contínuo de formação sistêmica e não esporádica. Dessa forma, cabe ao docente procurar, buscar sua formação. Partindo deste pressuposto, então, a formação continuada seria muito mais abrangente, pois vai além do que pode ser denotado em uma vertente tecnicista ou numa necessidade de comprovação de horas-certificados, que os professores de muitas secretarias precisam ter. Esta pesquisa se propõe a refletir não sobre a dimensão macro da formação, mas a restrita, pois se propõe abordar a formação continuada no seu aspecto formativo e sistêmico, conforme descrito na LDB/1996 e os

discursos legais correlacionados. Tem-se presente que essa formação está inserida em um conjunto que inclui seis circunstâncias:

a) estar, em primeiro lugar, atrelado ao projeto político pedagógico, organizado e implementado pelos próprios profissionais da escola; b) ser planejado coletivamente pelos educadores da escola, liderados pelos seus gestores (direção, coordenação pedagógica); c) prever espaços e tempos para que os processos formativos a serem desencadeados possibilitem a participação de todos, a reflexão sobre os fundamentos necessários à docência e a relação desses fundamentos com a experiência docente de cada profissional; d) garantir que o compromisso, seja dos gestores, seja dos educadores da escola, esteja voltado para o alcance dos objetivos pedagógicos e do desenvolvimento profissional, além do aprimoramento da prática pedagógica dos professores; e) possibilitar processos avaliativos contínuos para que as necessidades emergentes da escola e do próprio processo formativo possam ser incluídas. (PLACCO, 2010, p. 7).

Por isso, está sendo necessário definir o que se entende aqui por formação continuada. Existe um uso de terminologias diferentes, em que cada uma direciona a um significado específico, tais como “Formação Continuada”, ou “Formação Permanente, ou ainda, “Formação em Serviço”. Embora o uso dessas diferentes terminologias traz concepções diferentes, não é objeto deste trabalho aprofundar em que estas se aproximam e em que distanciam. Utiliza-se a terminologia “Formação Continuada”, por entender que esta está no preceito legal, é utilizada pelo Conselho Nacional de Educação, na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 sendo mais abrangente no seu significado. A discussão sobre qual desses três termos seria o mais correto, quais diferenças e semelhanças entre eles, será apresentada apenas para clarear a reflexão aqui almejada.

Placco (2010) lembra que o uso de uma ou de outra terminologia implica em um entendimento político de como efetivar essa formação, desde que em conformidade com o Art. 67 da LDB/1996, que diz respeito à promoção da valorização de todos os profissionais da educação (professores/técnicos). Ainda, na conjugação de seus incisos diz ser responsabilidade do Sistema promover aperfeiçoamento profissional continuado e período reservado a estudos, como bem estabelece o Art. 63, ao dizer dos “[...] programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.” (BRASIL, 1996, p. 45). Nesse sentido Cury (2015), ao refletir sobre esta questão, lembra que o Art. 67, desta LDB, incide diretamente sobre o caráter

federativo do Brasil e permite aos entes federados darem uma aplicação diferenciada, de acordo com situações e contextos.

A definição de “Formação Permanente” se encontra no contexto de que o profissional deva estar em constante formação em que a “[...] escola se torna um espaço de formação permanente para os seus professores e para o coordenador assumir a formação como sua principal função nas escolas [...]” (PLACCO, 2010, p. 19). Já a definição de “Formação em serviço” é desenvolvida de acordo com a realidade da escola e necessidades levantadas por todos que dela fazem parte, pois a profissão assim o exige, afinal, se não se qualificam permanentemente, ficam fora do mercado de trabalho. Essa formação ocorre no contexto do espaço em que exercem sua atividade profissional, ocorre no coletivo, entre os pares, em que alguns coordenam o processo formativo no horário de trabalho (ALVADADO-PRADA, 2010). Embora estes autores apresentem a existência de ambas as definições, terminam por concordarem que no processo formativo de professores, elas não se diferenciam. Talvez por isto Castro (2015, p. 43) vai apontar que também a LDB/1996 não tem clareza sobre o uso epistemológico de cada termo. Em apenas seis artigos ela traz termos diferentes, não padronizados, são eles: capacitação em serviço; formação continuada e capacitação; formação continuada; educação profissional; educação continuada; aperfeiçoamento profissional continuado...

Esta questão continua atual, tanto que Sales (2020) também aborda este tema em sua pesquisa, colocando o uso das diferentes terminologias nos discursos oficiais (leis, resoluções, programas). O pesquisador ressalta que o modo em que a formação continuada em serviço está ocorrendo se diferencia de propostas originais, decorrentes de programas governamentais da área, e tem se fortalecido na prática constante de formações EaD, manifestando-a mais como formação “aligeirada, pouco fundamentada teoricamente, descontínua e descontextualizada, o que culminava em débitos para a atuação profissional dos professores” (SALES, 2020, p. 27).

Dessa forma, percebe-se que não existe clareza na aplicação de qual seria a melhor terminologia. Esta não padronização mostra que na LDB/1996, há “[...] uma flutuação terminológica.” (CASTRO; AMORIM, 2015, p. 43), demonstrando a indecisão do que se entendia/queria para com o que aqui está sendo chamada de formação

continuada de professores³⁶. A preocupação com o que se entende por cada termo, também foi objeto de estudo de Gatti, Barreto e André (2011), ao pesquisarem a prática de alguns municípios no tocante às diversas modalidades de formação continuada. Eles concluíram que não há muita clareza do que possa ser de fato esta formação, uma vez que “[...] de modo geral, ainda prevalece uma concepção de formação transmissiva, que se desenvolve sob a forma de palestras, seminários, oficinas, cursos rápidos ou longos.” (GATTI, 2011, p. 198), e, na sequência, os pesquisadores vão afirmar que o mais importante não seria tanto a definição do termo, e sim **“como são conduzidas as ações formativas [...], porque o “como” evidencia mais claramente a concepção de formação subjacente”** (GATTI, 2011, p. 198, grifo nosso).

Além disso, sobre uma evidência da formação continuada como complementar/capacitação, inclusive com o uso do termo “educação profissional”, ao passo que o Art. 62 da LDB/1996 (ao dizer da EAD) remete a uma formação que ocorre de modo não presencial, o que constitui um aspecto central das sucessivas políticas de formação de professores adotadas posteriormente. E o Art. 63 mostra uma vertente técnica para o mercado, em detrimento da investigação e produção de conhecimentos, em seus 3 incisos referentes às IES (CASTRO, 2015, p. 41-42).

Não obstante esta discussão de termos, é consenso que esta formação ocorre após a formação específica para se atuar na educação que, no caso dos professores, após a LDB de 1996, trata-se da licenciatura em pedagogia ou na área específica de atuação do docente. Como, por exemplo, o professor do ensino infantil e da primeira fase do ensino fundamental precisa ter licenciatura em pedagogia; e os que atuam na segunda fase do ensino fundamental e ensino médio precisam de licenciatura em suas respectivas áreas de atuação, a saber: química, geografia, matemática, história, filosofia, sociologia etc. Todavia, embora nem sempre o Estado ofereceu gratuitamente esta formação, o que seria sua obrigação, e como os Sistemas educacionais passaram a exigir cada vez mais que esta capacitação educacional fosse efetivada, o profissional acabou buscando-a de outras formas, assumindo para si, a responsabilidade e o ônus de sua formação mais específica.

³⁶ O CNE/CP N. 14 de 2020, ao elencar os referenciais legais sobre a Formação Continuada de Professores, destaca a LDB/1996 como seu primeiro ato legal para fortalecer esta política de formação docente.

Uma destas maneiras de se formar, está prevista na LDB/1996: a Educação a Distância (EaD). Esta lei educacional afirma que “A formação continuada e a capacitação dos profissionais do magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância” (BRASIL, 1996, p. 42). Em 2013, este artigo sofreu um acréscimo: “Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput* [docentes] **no local do trabalho ou em instituições de educação básica e superior.**” (BRASIL, 1996, p. 43, grifo nosso). Convém lembrar que, embora essa Lei tenha sido promulgada em 1996, ela continua como uma política que é reformulada a cada instante, como bem lembrou Foucault (2008), faz-se política todos os dias, na medida em que, diante de conflitos, precisa-se decidir, sejam esses conflitos de caráter social ou pessoal, subjetivo. Esta verdade se materializou em 2019, fruto de uma articulação política para que fosse modificada artigos desta lei³⁷. O jogo político e suas decisões são resultados do choque de interesses, desenhado pelas formas de organização dos grupos, sejam eles econômicos, étnicos, de gênero, culturais, religiosos ou educacionais. (FOUCAULT, 2008).

E, certamente, foi um desses choques de interesses que levou a criação e inserção do Artigo 62-A no texto da Lei 9394/96. Nele se pode perceber que o professor dirigir-se-á a uma **instituição educacional, pública ou privada**, para dar continuidade formativa, seja de forma presencial ou a distância. As políticas educacionais têm usufruído desta ferramenta “EaD”³⁸, para fazer cumprir a formação continuada, prevista também no Inciso II do Art. 67, que diz do aperfeiçoamento profissional continuado, conforme nova redação dada em 2012:

[...] A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. § 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância. § 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. (Redação dada pela Lei nº 12.603, de 2012). BRASIL, 1996, p.48).

³⁷ Como exemplo destas articulações, que modificaram a LDB de 1996, podemos citar três alterações no ano de 2019: Lei 13.796/2019; 13803/2019; 13826/2019 e 13868/2019.

³⁸ Registra-se que a Educação a Distância ganhou tanto espaço nas políticas educacionais a ponto de ser formada no Brasil uma Associação específica, a Associação Brasileira de Educação a Distância; desta EaD ser regulamentada pelo Decreto 9.057 e de ser instituído o dia 27 de novembro como dia nacional da EaD, por meio da Lei 13.620 de 2018.

Esta legislação merece uma análise específica, pois contempla em sua prescrição algo esquecido na prática. Embora seja notória uma crescente procura pelo aperfeiçoamento profissional continuado, esta formação nem sempre ocorre conforme previsto na legislação. Os Sistemas de ensino, por exemplo, nem sempre materializam o item do Art. 67 da LDB/1996, em seu segundo inciso:

[...] os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. (BRASIL, 1996, p. 48).

O legislador quis propositalmente usar, no caput do Artigo 67, o vocábulo “valorização dos profissionais”, sem especificar nesse item o que se entende por valorização, mas nos incisos que seguem, ele menciona algumas destas formas, dentre elas, a de “[...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.” (BRASIL, 1996, p. 48). Todavia, o gráfico N. 2 mostra que os profissionais da Educação não são liberados para tal estudo. Posteriormente será confrontado este discurso legislativo com os dados coletados na pesquisa do Gepepes com os concluintes do Curso AEE-Surdo.

É importante trazer para este texto a definição do Conselho Nacional de Educação- CNE sobre formação continuada. Para o CNE, todas as atividades sistêmicas de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a práxis educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional de educação, são caracterizadas como formação continuada³⁹. Assim sendo, parte-se dessa definição para analisar se o que as Secretarias de Educação promovem está em consonância com o parecer do CNE. E, este é o ponto de referência para analisar os resultados do Curso AEE-Surdo ofertado pela UFU.

39 O CNE, Resolução N. 2 de 01 de julho de 2015, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada de professores.

4.4 O PNE 2014-2024

O Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado como Lei de Estado N. 13.005/2014. Esta lei percorreu uma longa história até se tornar o terceiro PNE do Brasil, que é um importante marco na história das políticas públicas educacionais, trazendo metas e estratégias explícitas sobre o tema. Por isso, além de rever esse contexto histórico-político, em que ele foi gestado, também é importante retomar pontos específicos, citando pesquisadores da área e fazendo a sua correlação com o tema em discussão, conforme feito anteriormente ao tratar da LDB/1996.

Embora “[...] a noção de sistema nacional defendida pelos Pioneiros não comparece diretamente no texto constitucional [...]” (CURY, 2015, p.10), o mesmo não se pode dizer sobre a ideia de um Plano Nacional de Educação. Isso porque, embora não se efetivou um Sistema Educacional, foi materializado o primeiro Plano Nacional de Educação em 1962, como resultado da influência dos Pioneiros da educação (CURY, 2015). E em 2001 surgiu o segundo PNE do país. Nota-se que estes dois primeiros Planos Nacionais de Educação são omissos no tocante à formação de professores, especialmente após a conclusão de sua primeira formação, havendo uma política pela omissão, ou conforme Foucault afirma: “[...]uma ação pelo silêncio[...]”. (FOUCAULT, 2017, p. 90).

Tal qual no Artigo 152 da Constituição de 1934, o PNE também está previsto explicitamente na Constituição de 1988, mas, agora, com uma redação diferente, tanto no tocante ao período de vigência quanto à forma em que ele precisa ser elaborado, não mais centralizado, e sim descentralizado:

[...] plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação **em regime de colaboração** e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas. (BRASIL, 1988, p. 35, grifo nosso).

Além dessa prescrição legal, que prevê a forma em que o PNE deverá ser elaborado e sua duração, é importante ressaltar alguns acontecimentos que marcam o contexto nacional e internacional em que precede este PNE. Dentre os eventos nacionais que estão correlacionados com os Planos Nacionais de Educação,, destacam-se a extinção do Conselho Federal de Educação e a criação do Conselho

Nacional de Educação⁴⁰ (com representantes da sociedade civil e governamental) em 1996, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e no contexto internacional, a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien – 1990, e a implantação de propostas neoliberais⁴¹. Nesta linha de pensamento, após uma longa trajetória participativa dos entes federados, conforme prescrição na LDB/1996, que, em seu Art. 8, diz que a Política Nacional de Educação seria coordenada em regime de colaboração, dentre estas políticas, está também a previsão do PNE decenal:

[...] A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o **Plano Nacional de Educação**, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (BRASIL, 1996, p. 53, grifo nosso).

Devido a previsão legal presente tanto na CF/1988 quanto na LDB/1996, o 2o. Congresso Nacional de Educação, ocorrido em 1997, fez uma proposta de um novo PNE. Esta foi apresentada como projeto de lei em fevereiro de 1998 e, na sequência, também o MEC protocolou outro texto que continha sua proposta de PNE, e como o Programa de Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso estava em consonância com a agenda internacional, o legislador quis que esse segundo texto explicitasse todas essas questões.

O relator desta lei, deputado Nelson Marchezan, do Rio Grande do Sul, era do mesmo partido do Presidente da República, o PSDB. Ele quis valorizar os interesses apresentados pelo governo. Por isso, fez uma fusão das propostas que pediam um PNE conforme o interesse do Estado e em consonância com a agenda internacional para a educação. A Comissão de Educação da Câmara dos Deputados fez publicar o texto do referido deputado, na página eletrônica oficial da Câmara dos Deputados. O relator assumiu um discurso categórico ao afirmar que a educação é, antes, um bem

⁴⁰ Embora já existisse um Conselho Nacional de Educação em 1931, criado pelo Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931, ele não era paritário, com membros da Sociedade Civil organizada e representantes do poder executivo.

⁴¹ O pesquisador José Carlos Libaneo apresenta algumas dessas implicações em um capítulo do livro que organizou junto com a professora Raquel Marra Madeira Freitas. Segundo ele, além do princípio de qualidade educacional ser vinculado a apenas dados estatísticos de avaliações puramente quantitativas, isso implicou numa formação de professores e alunos baseada em preparar para uma prova conteudista. (LIBANEO; FREITAS, 2018, cap. 2, p. 44-87).

público e não uma mercadoria⁴², deixando a entender que a necessidade do Estado não dependeria das forças econômicas do mercado. Todavia, Vieira registra que ele atuou para que este PNE pautasse pela “[...] aceitação das exigências feitas por órgãos e empresas estrangeiras, financiadoras no país, para continuar com seus investimentos como, por exemplo, a redução do analfabetismo.” (VIEIRA, 2017. p. 70), o que de fato pode ser percebido, por ocasião da publicação do Plano.

Com a Lei Magna, em 1988 e a LDB, em 1996, “[...] o governo FHC [...], efetivamente começa a discussão sobre o PNE que compactuava com a hegemonia política que norteava seu governo, o que incluía um mundo globalizado e uma política neoliberal” (VIEIRA, 2017, p. 71). Em 2001, este Plano é aprovado com vários vetos (diferentemente do que ocorrera com a LDB), especialmente no que tange à previsão legal de 10% do Produto Interno Bruto para o financiamento educacional⁴³, o país tem então, seu **segundo PNE**. Sobre este PNE. Convém lembrar que a sua redação previa que seu período de vigência seria de 2001 a 2011, conforme previsto no Artigo 214 da CF/1988.

Diferente do anterior, este PNE demonstra uma preocupação especial com a formação continuada do Docente, como por exemplo, ao abordar as Diretrizes do Plano no item 10.2, vai dizer que:

⁴² Conforme discurso do relator, Nelson Marchezan – PSDB, publicado no site oficial da Câmara dos Deputados Federal: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/plano-nacional-de-educacao/historico>. Acesso em 4 jan. 2019.

⁴³ Os 9 artigos no PNE, que foram vetados pelo Presidente são: Atender, pelo Programa de Garantia de Renda Mínima, a 50% da clientela nos três primeiros anos da vigência do PNE e a 100% até o sexto ano; Ampliar a oferta de ensino superior público numa proporção de pelo menos 40% das matrículas totais.; Criar, no âmbito federal, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Superior, com pelo menos 75% dos 18% vinculados ao ensino; Ampliar o crédito educativo para atingir, no mínimo, 30% da clientela do ensino superior privado, com prioridade para os de menor renda; Triplicar, em dez anos, os recursos de financiamento público à pesquisa científica e tecnológica, por meio das agências federais e estaduais; Implantar, em um ano, planos de carreira para os profissionais técnico-administrativos; Elevar, na década, pelo esforço conjunto da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, o percentual de gastos públicos em relação ao PIB aplicados em educação, para atingir o mínimo de 7%, por meio da aplicação anual de 0,5% nos quatro primeiros anos, e de 0,6% no quinto ano; No prazo de dois anos, alocar valores anuais por aluno que correspondam aos padrões mínimos de qualidade de ensino definidos nacionalmente; Garantir recursos do Tesouro Nacional para o pagamento de aposentados da área de educação fora dos recursos vinculados ao ensino. Os motivos alegados, para estes nove vetos, foram que eles desrespeitavam a Lei de Responsabilidade Fiscal e que o PNE não era compatível com o PPA em vigor até final de 2003.

[...] A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação. (BRASIL, 2001, p. 64).

Todavia, como já mencionado anteriormente, com o corte presidencial do item que reservava os recursos financeiros para implementação do PNE, também não foi materializado. Ficou somente o previsto na sequência da Lei, que atribuía a formação continuada a “[...] secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior [...]” (BRASIL, 2001, p. 68), deixando previsão financeira de colaboração entre a União, os entes Federados, universidades e programas diversificados de formação continuada à deriva.

Ao aproximar o final dessa vigência, começou-se a organizar o cenário para o novo PNE. Num outro contexto na política nacional, em que os institutos de controle social e de consulta popular são estimulados. Ocorreram Conferências e Congressos em todo o país. Dentre estas, destaca-se a Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010⁴⁴, que foi precedida pelas Conferências Municipais, em que o PNE já constava no tema central: “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”, que se faziam presentes nos seus 6 eixos temáticos. Esta reflexão ocorreu tanto em âmbito nacional, quanto estadual e municipal. Este terreno foi propício para que a proposta do novo PNE fosse fruto de uma tomada de consciência nacional e participação de toda sociedade civil organizada.

Seguindo esta dinâmica, no final de 2010 o Poder Executivo apresenta, à Câmara, o Projeto de Lei que recebeu o número 8035/2010. No texto, porém, o novo governo federal continuava explicitando algumas posturas de continuidade às do PNE anterior. Dessa forma, o novo PNE “[...]torna-se cada vez mais conivente com o

⁴⁴ Neste período o presidente do país era Inácio Lula da Silva, de raiz sindicalista, membro do Partido dos Trabalhadores, e promove uma maior inserção dos movimentos de base na elaboração e execução das políticas públicas, estimulando e criando as condições de participação da sociedade civil organizada a partir dos sindicatos, movimentos sociais educacionais e entidades. Neste sentido, a organização da CONAE conta com representantes das secretarias do Ministério da Educação, da Câmara e do Senado, do Conselho Nacional de Educação, das entidades dos dirigentes estaduais, municipais e federais da educação e de todas as entidades que atuam direta ou indiretamente na área da educação.

pensamento e ações onde o importante é agradar e satisfazer os empreendedores estrangeiros, e não os cidadãos brasileiros” (VIEIRA, 2017, p. 71). Percebe-se uma distância entre as raízes do então presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva – PT, com os seus encaminhamentos legislativos. Sua prática discursiva apontava para um interesse constituído de subordinação a questões outras. Foucault clareia esta questão ao dizer que

[...] aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico; [...] um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; [...] um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; [...] finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso. (FOUCAULT, 2008, p. 204).

Nessa mesma direção, Woodward, ao falar sobre políticas, afirma que existem “[...]contradições no seu interior que têm que ser negociadas.” (WOODWARD; SILVA, 2014, cap. 1, p. 14). E, era isso que estava ocorrendo. Neste jogo político havia negociações entre os profissionais da Educação e os congressistas, numa constante revisão de uma proposta que de pudesse tornar-se uma lei que viesse ao encontro da necessidade educacional do país. Noutra obra, “Arqueologia do saber”, Foucault vai lembrar da importância de se levar em consideração não somente quem fala, neste caso, se um empresário da educação privada, um político, um pesquisador ou professor, mas também, os lugares institucionais dessa pessoa (FOUCAULT, 2008, p. 56- 57). A vigência prevista para este PNE, seria de 2011 a 2020, porém, diante dessa arena de negociações, ele ficou três anos tramitando no Congresso Nacional, de modo que em 2011 ainda não estava pronto para ser votado e, conseqüentemente, para ser sancionado pelo presidente. Cury (2015) faz um levantamento com detalhes sobre esse tempo de tramitação, mostrando o jogo de interesses e envolvimento de representantes do Congresso e sua respectiva constante troca de redatores, em uma arena de disputa com representantes de outras entidades como, por exemplo, da UNE, UNDIME, CNTE e CONSED e CONAE dentre outras (CURY, 2015, p. 31-33).

Este PNE foi alvo de embates políticos e ideológicos dos representantes da sociedade, fortemente dividida entre aqueles que são proprietários de empresas do ramo educacional e financiadoras de alguns políticos, com aqueles que doam sua vida de pesquisa e atuação na docência na escola pública. Como um dos exemplos desse

embate, pode-se citar a meta 20, que no Projeto de Lei apresentado em 2010, acima citado, previa a destinação de 7% do PIB para financiar as atividades e programas educacionais e na sua redação final (que se diga de passagem, foi sancionada sem veto pela Presidenta Dilma Rousseff, ficou com a previsão de 10% do PIB. Todavia, essa meta continuou sem diferenciar entre aplicação do recurso público em educação pública e na educação privada. Sobre esta arena de disputa entre contexto de influências e o texto em si, percebe-se:

[...] a diferença entre o **contexto de influência e o contexto da produção** de texto está no fato de que, no primeiro, ocorre a legitimação dos interesses ideológicos os quais não são tão explícitos, enquanto o segundo está ligado a uma linguagem de interesse do público mais geral. Há também uma arena de disputa representada por textos legais, oficiais e políticos, pronunciamentos, vídeos, panfletos e revistas. Os grupos de interesse são políticos que desejam controlar a representação política. (MAINARDES, 2011, p. 52, grifo nosso).

Assim, somente em 25 de junho de 2014, esta arena de produção do texto chega ao fim, com a promulgação da lei 13.005. Foi sancionado **o terceiro PNE** do país, desta vez, contendo 20 metas e suas respectivas estratégias para o período de 2014 a 2024, pela então presidenta Dilma Rousseff, como diz Cury (2015): “[...] após 4 anos de pressões, projetos, emendas e consultas, o novo PNE foi, finalmente, aprovado e sancionado com **20 metas ousadas e ambiciosas** em suas 245 estratégias divididas entre tais metas.” (CURY, 2015, p. 23, grifo nosso). Dentre essas metas e estratégias, algumas dizem respeito diretamente à Formação Continuada do Professor, são estas que serão abordadas na sequência deste relatório de pesquisa de doutorado.

4.4.1 PNE-2014 e formação continuada de professor

Dentre as várias Políticas de Estado que dizem respeito à Formação do Professor, merece destaque a Lei 13005/2014, o Plano Nacional da Educação - PNE, por estar em vigor e ter abrangência sobre o objeto aqui pesquisado. No seu Art. 2, a lei diz da valorização dos profissionais da educação e, na sua sequência, traz 20 metas e com suas respectivas estratégias, as quais versam sobre as mais diferentes questões que correlacionam com o tema educacional. Começando pela educação básica (por exemplo, as metas 1, 2, 3, 5, 6 e 8), passando por suas modalidades (por exemplo, as metas 4, 9, 10 e 11) e pela educação superior (por exemplo, as metas de

12 a 15), e também contemplando algumas áreas que perpassam diversas questões (como por exemplo, as metas 7, 18, 19 e 20), sendo visto como um discurso oficial promissor à Educação Pública.

Dentre todas essas metas e estratégias, neste momento interessa abordar mais de perto as que dizem respeito à Formação do Professor. Elas aparecem em algumas estratégias das metas acima mencionadas, como é o caso da estratégia 8, da meta 1: “[...] promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior.” (BRASIL, 2014, p. 263). Esta faz referência à LDB/1996, que em seu Art. 61 diz sobre a formação superior em licenciatura. O PNE/2014, na sua 13a estratégia desta meta, diz como será a política de formação específica para sua área de atuação dos professores da educação básica. Já no tocante à Formação Continuada, pode-se percebê-la melhor nas metas 16,17 e 18, conforme será abordado abaixo.

A Formação de Professores não se restringe somente essas metas, porém, nelas se tem um norteamto evidente da questão. E, como o tema também perpassa outras metas – como a já citada meta 1 –, antes de abordar diretamente estas metas, são apresentadas algumas outras estratégias que também se referem à temática, respectivamente ligadas à meta 4, que se refere à Educação Especial, a meta 5 que se refere à Alfabetização e a meta 10 que se refere à Educação de Jovens e Adultos (EJA):

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e **fomentar a formação continuada de professores e professoras** para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas; (BRASIL, 2014, p. 11, grifo nosso).

[...]

5.6) **promover e estimular a formação inicial e continuada de professores** (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização; (BRASIL, 2014, p. 13, grifo nosso).

[...]

10.2) expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a **articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional**, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora; (BRASIL, 2014, p. 20, grifo nosso).

[...]

10.7) fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios **e a formação continuada de docentes** das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional. (BRASIL, 2014, p. 20, grifo nosso).

Como se percebe, a Formação Continuada ora é seguida do vocábulo “professores”, ora de “profissionais da educação”, ou “docentes” ou ainda “trabalhadores com a educação”, de modo que este PNE não padronizou o uso terminológico. A mudança de termos pode tanto apontar para redatores diferentes em cada uma das metas e estratégias, como também para diferentes sentidos, uma vez que cada termo é carregado de sua especificidade. Assim como abordado anteriormente na LDB/1996 – ao referir-se à formação continuada, também aqui se percebe que esta flutuação de termos demonstra a indecisão do que se entendia como Docente.

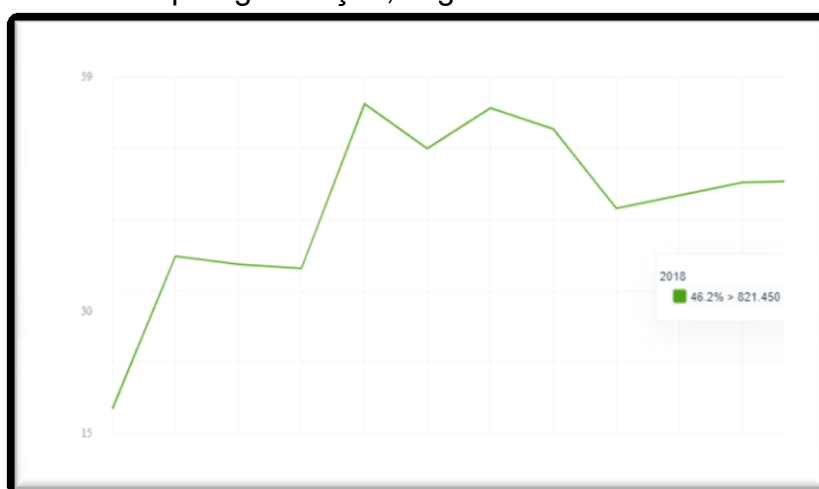
Todavia, independente do uso diversificado de termos diferentes, é plausível afirmar que a formação continuada está presente como uma estratégia a ser atingida, tanto para aqueles que atuam na educação especial (4.3), quanto para os que estão na alfabetização de crianças (5.6), como também para os da educação de jovens e adultos (10.2). Ou seja, independente da área ou modalidade que o professor da educação básica esteja atuando, o PNE/2014 entende que, sem a sua formação continuada, não será possível atingir as respectivas metas. A questão que se coloca é, se serão ofertadas as condições necessárias para que este profissional tenha esta capacitação. Por isso, a análise das metas que dizem respeito diretamente a esta formação continuada, com as estratégias supracitadas, precisam de um olhar diferenciado, o que será feito a seguir.

Está-se dizendo explicitamente da Formação Continuada de Professores, presentes nas metas 16, 17 e 18. A meta 16, por exemplo, traz como alvo o aumento significativo dessas formações, em nível de pós-graduação, com índices e percentagem e referencial temporal para sua efetivação, manifestando o objetivo de:

[...] formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p. 28).

Em suas seis estratégias, esta meta aponta para um desafio que carece de esforços do Estado para ser cumprida, pois já se passou da metade da vigência da lei, e o índice previsto está aquém de se obter, conforme aponta gráfico do observatório do PNE. No *síte* alimentado pelo movimento “Todos pela Educação”, é possível acompanhar o monitoramento de cada meta. E, no caso da meta 16, é mostrado o gráfico que acompanha a tabulação do quantitativo de professores da educação básica com pós-graduação:

Quadro 4 - Demonstrativo do quantitativo de Professores da Educação Básica brasileira com pós-graduação, segundo metas do PNE 2014/24



Fonte: Observatório do PNE. Todos pela Educação, meta 16 (2019).

Ressalta-se que o movimento intitulado “Todos pela Educação” se define como suprapartidário de política neoliberal e se alinha com empresas multinacionais como parceiras. Este grupo neoliberal aponta que o governo neoliberal não está cumprindo com uma Lei de Estado, uma vez que até o ano de 2018, apenas 46% dos professores da Educação básica possuem pós-graduação. Também registra que o atual governo federal assume esta mesma linha política, o qual, em sua página do MEC, também possui uma aba de monitoramento do PNE/2014, todavia, esta deixou de ser atualizada desde 2016, quando o país passou a ter Michael Temer – PMDB, como presidente. Chama a atenção visualizar a constatação de um grupo neoliberal apontando para o não cumprimento da lei, por parte do governo também neoliberal. Por exemplo, em se tratando da Meta 16, em que por esta Lei, até 2024, todos os profissionais de educação básica teriam garantida a sua formação continuada, este Observatório diz que no ano de 2020, ou seja, após mais da metade da vigência do

PNE, apenas 46.2% dos professores da educação básica têm, pelo menos, uma pós-graduação e pouco mais de 1/3 do professorado da educação básica, está com, pelo menos, uma formação continuada, 35.7%. E, pelo que se vislumbra no cenário futuro, nos próximos 4 anos de vigência deste PNE, esta meta dificilmente será atingida.

Muito embora a demanda por formação continuada seja crescente por parte dos profissionais, nem sempre estes conseguem concretizá-la, por vários motivos, fazendo com que o índice da Meta 16 continue abaixo dos 50%. E, neste caso, não se pensa somente numa questão quantitativa, mas também qualitativa, pois este índice pode indicar a qualidade da formação continuada dos profissionais da educação, após suas respectivas formações iniciais. Ou seja, a busca por esta qualificação não é simplesmente para se cumprir uma meta numérica, mas almejando uma melhoria no processo formativo desses profissionais. Aliás, por essa causa, é que se entende que a formação continuada precisa acontecer num ambiente colaborativo e não simplesmente para aumentar os índices, uma vez que

[...] a formação permanente do professorado deve se opor à racionalidade técnica (primazia do saber-fazer em detrimento do saber refletir) e contribuir para a construção de uma noção mais politizada de educação, baseada na liberdade das pessoas. Deve-se tratar de uma formação colaborativa e dialógica. (SILVA; REIS, 2018, p. 109).

Talvez por isso, a estratégia 16.3 quis ressaltar que esta formação continuada é uma forma de “consolidar a política nacional de formação de professores da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processo de certificação das atividades formativas” (BRASIL, 2014, p. 30). Porém, não traz nenhum dado que comprove a realização desta estratégia, fundante para atingir-se a referida meta. Curioso que este mesmo Observatório registre que o período em que os maiores índices, referentes a esta meta, ocorreram, estão entre os anos de 2011 a 2014. Isso porque a política de formação continuada, que atingiu seu apogeu em 2011 (quase 60%), foi fruto de uma ação política contrária aos interesses desse referido movimento. De 2014 em diante, entrou-se em um declínio, que começou com 55% e atualmente está na casa dos 46%. Tendo em vista que já no seu Art. 2, o PNE/2014 diz da valorização dos profissionais da educação, a Meta 17 lança uma proposta que, à primeira vista, é letra morta. Isso porque não foi realizada no prazo previsto, e tudo indica que não será realizada noutro prazo, qual seja:

[...] valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, **até o final do sexto ano de vigência deste PNE**. (BRASIL, 2014, p. 30, grifo nosso).

Ou seja, 2020 é justamente o 6º ano de sua vigência, sendo pouco provável atingir esta meta até terminar o ano. O salário do professor não é equiparado ao de outros profissionais com escolaridade semelhante, o que tem sido um dos grandes desestimuladores, tanto para que outros jovens se interessem pela profissão, como, também, para que os que já estão nela sintam-se motivados ao aprimoramento de sua área. Em suas quatro estratégias para efetivar a valorização salarial não se percebe nenhuma articulação política para o cumprimento da meta. Como, por exemplo, o MEC não instituiu um Fórum permanente para acompanhar a valorização progressiva do piso salarial da categoria (conforme previsto na estratégia 17.1). Isso manifesta que a abnegação e a atuação docente sejam mais entendidas como uma vocação que uma profissão com valorização financeira de sua força de trabalho. Aliás, também não foi feito nada na direção de ampliar a assistência financeira para implementação de políticas de valorização dos profissionais da educação (conforme a estratégia 17.4), o que seria uma forma de valorização da profissão, rumo a atingir-se a referida meta.

Semelhante leitura ocorre ao tratar-se da Meta 18. Embora ela tenha feito a classe docente sonhar com Planos de Carreiras, frutos de sua capacitação e dedicação à causa, e que esses levariam em consideração o previsto na Meta 17, a realidade aponta para outra direção.

Assegurar, **no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos** os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014, p. 32, grifo nosso).

Embora os governos que se seguiram, após a publicação do PNE/2014, tenham dado continuidade à política do piso salarial, não se mobilizaram ações políticas para que em 2016 houvesse Planos de Carreira para todos os profissionais da educação. Todas as estratégias previstas nessa meta – Estabilidade, Estágio Probatório, Concurso, Censo, Especificidade Sociocultural, Prioridade de Repasse, Comissões Permanentes, foram ignoradas. De modo especial, registramos a proposta da estratégia 18.4, referente à valorização profissional relacionada à qualificação profissional, que almejava “[...] prever, nos Planos de Carreira dos profissionais da

educação dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu*.” (BRASIL, 2014, p. 33).

Ainda sobre a questão da não valorização dos profissionais da educação, Araujo e Capuzzo (2016) chamam a atenção para a importância da Meta 18, ao lembrar que, se a União não socorrer financeiramente os estados e municípios, muitos deles não terão condições nem mesmo de arcar com o piso salarial, uma vez que a

[...] defasagem entre o salário do professor e dos demais profissionais com ensino superior é de aproximadamente 54%. [...] Essa diferença é inaceitável, porém, em seis anos, os estados e municípios não terão condições de assumir esse reajuste de forma acelerada, sem a devida ampliação de assistência financeira da União aos entes federados. (ARAUJO; CAPUZZO, 2016, p. 98).

A constatação das pesquisadoras aponta para a questão de que as formações continuadas e/ou pós-graduações não estão, nem serão, garantias salariais. Pelo contrário, os professores tendem a receber cada vez menos que outros profissionais com mesma titulação. Após a aprovação da PEC 55/2016, que ficou conhecida como lei do congelamento, a previsão das Metas 17 e 18 fica mais longínqua ainda de ser alcançada. Essa lei anulou a possibilidade de maiores investimentos na educação, por entender que estes são gastos dos cofres públicos. Então, ao estabelecer um Novo Regime Fiscal, vedou-se a ampliação de investimento dos órgãos federais para além do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) do ano anterior por 20 anos.

Assim, não somente essas metas citadas, mas também a Meta 20, que prevê a ampliação do investimento de recursos públicos na educação pública, deve atingir, “[...] no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.” (BRASIL, 2014, p. 33). Na pior das hipóteses, uma implicação direta, que essa legislação pode impor, é a de que **o próprio professor deveria custear sua formação continuada**, inclusive sem garantia de que seria levada em consideração para um aumento salarial em seu Plano de Carreira. Acostumados a arcarem com grande parte do investimento com sua própria formação, muitos desses profissionais já vivem esta realidade prevista na lei, o que é afirmado pelas pesquisadoras Araujo e Capuzzo, ao lembrar que

[...] geralmente, nos programas emergenciais de formação de professores, em serviço, o **governo e as instituições educativas delegam às professoras a responsabilidade por sua formação, pois não assumem sua tarefa de garantir condições reais para que elas possam conquistar com dignidade seu desenvolvimento profissional**. As docentes que frequentam os cursos estudam em horários furtivos às obrigações do trabalho docente e doméstico, visto que são mulheres, em sua maioria, penalizadas por uma jornada dupla ou tripla de trabalho. Desse modo, são privadas do tempo de lazer e descanso. (ARAUJO; CAPUZZO, 2016, p. 95, grifo nosso).

Ainda sobre o investimento na Educação, Pinto (2019) vai dizer que o referencial precisaria ser outro e não o PIB, conforme descrito nessa lei. Ele lembra que na época do Governo Lula, e primeiro mandato da Presidenta Dilma, houve um crescimento do PIB, e, portanto, do investimento educacional, pois, quando a economia cresce, o PIB, acompanha, e isso possui reflexo direto na educação. Porém, com a crise econômica, o PIB diminui, fazendo com que haja cada vez menos investimentos educacionais. Esse é o motivo pelo qual o pesquisador lembra a importância desse investimento ser baseado não no PIB, pois “[...] o indicador PIB não é o melhor indicador, o melhor indicador seria o gasto por aluno.” (PINTO, 2019, p. 3).

Dentre essa formação de professores, o programa “Residência Pedagógica”, que já vinha sendo trabalhado, ganhou destaque. Pesquisadores da área (LEAL, 2016) apontam limites desse programa de governo, pois, embora traga em seu potencial a possibilidade em oferecer impacto direto na formação docente, alertam para “[...] que a Residência Pedagógica não se torne mais uma formação continuada como tantos que existem ou já existiram [...] na formação e no trabalho docente.” (LEAL, 2016, p. 79). Ou seja, há um caminho ainda incerto, uma vez que essa política ainda está em processo de implementação, e que esse programa de residência pedagógica não pode substituir outros programas de formação continuada de professores, já existentes, e há a necessidade de aprimorar e efetivar outros. O fato é que a Formação Continuada está presente nas políticas públicas de Estado e de Governo, são necessárias para o profissional da Educação, mas nem sempre há o investimento humano e financeiro necessário para que ela ocorra, mesmo que haja previsão legal para tal.

Além do PNE, outra Política de Estado que vai produzir implicações diretas na Formação de Professores é a BNCC/2017. Suas várias versões já apontam para o jogo de interesses dos diversos atores, na construção de uma Base Curricular Nacional. É importante explicitar tanto o envolvimento ou não dos atores educacionais

em cada uma destas versões, quanto o que elas dizem ou silenciam. E isso será melhor explanado a seguir.

4.5 BNCC e a formação de professores

A princípio poder-se-ia perguntar o porquê trazer a BNCC para esta pesquisa, uma vez que a BNCC não possui nenhum tópico sobre Formação de Professores. E, de fato isto é verdade, pois a BNCC/2017 está estruturada em 10 competências e habilidades, conforme áreas distribuídas nas respectivas etapas da Educação Básica, e em nenhum instante discrimina algo específico sobre a formação de professores. Todavia, qualquer alteração direta no processo de ensino-aprendizagem vai produzir reflexos na formação dos profissionais que tomam à frente esta empreitada de modo que a mudança política, referente à base curricular, tem implicações diretas na formação de professores, uma vez que são estes os atores que promovem a execução desse currículo.

Por isso, ao abordar essa questão, Dourados (2013) diz que a BNCC possui implicações diretas na formação de professores, pois “[...] refere-se à definição de fundamentos, princípios, diretrizes [...] e articulações voltadas ao exercício da profissão.” (DOURADOS, 2013, p. 372). Nesse sentido, ele lembra que o currículo é também uma construção social que implica uma disputa no tocante à sua construção que pode ser centralizada ou não. Segundo ele, a construção de uma Base Nacional precisaria considerar a formação de professores, manifestada nos princípios de uma sólida formação teórica, incorporando temas atuais da sociedade, dentre outros.

Mais que explicitar e analisar os aspectos ligados à formação de professores, presentes ou não na BNCC, esta pesquisa de doutorado interessa em conhecer o processo que a ocasionou, uma vez que antes desta versão que foi homologada, há outras versões anteriores ao texto divulgado.

Até a homologação do seu texto atual, dentre os anos de 2015 a 2018, houve três versões oficiais da BNCC. Para se entender melhor o processo de existência desses três textos, tem-se presente uma parte da tese defendida por Ball sobre o ciclo de políticas, explicitando que o texto oficializado é resultado tanto de um contexto de influência, quanto de um contexto de produção de textos. Ao comentar a questão, Mainardes (2006) lembra “[...] que a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais.”

(MAINARDES, 2006, p. 48) e que, a princípio esse ciclo é “[...] constituído por três contextos principais [...]” (MAINARDES, 2006, p. 50), além dos dois citados acima, inclui também o contexto da prática. O autor lembra que esses contextos interagem entre si, não havendo uma hierarquia ou sequência obrigatória a ser seguida entre eles.

Posteriormente, o próprio Stephen Ball teria acrescentado outros dois contextos a este modo de abordar uma política, a saber: o contexto de resultados/efeitos e o contexto de estratégia política, mas, segundo Mainardes (2006), com o passar do tempo, o próprio pesquisador teria considerado que estes dois últimos não precisavam, necessariamente, constituir algo em separado e podiam ser contemplados nos três contextos anteriores. Assim sendo, ao trazer presente a análise de política de Ball para a BNCC, esta pesquisa optou por focar nos dois primeiros contextos citados, uma vez que, o terceiro ainda está em curso. O que se pretende explicitar na sequência é que analisando as três versões apresentadas da BNCC, é possível notar o seu contexto de influência e de produção. Isso confirma a tese de que os “[...] textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política.” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Embora somente no final de 2017 a BNCC foi oficializada como documento norteador da educação, desde 2013 já se têm registros de um movimento em prol da criação de uma Base Curricular Nacional. Como exemplo, cita-se o Movimento pela Base Nacional Comum, que, em seu site oficial⁴⁵, afirma ser composto por entidades não governamentais que desde 2013, se articulam em prol de uma base curricular nacional. Em abril desse referido ano, essas entidades governamentais publicam um texto sobre a necessidade de efetivar uma agenda nacional em vista de se recriar um currículo nacional. Mesmo sem ser mencionado explicitamente nos textos de apresentação das três versões da BNCC, esse movimento exerceu influência no seu processo (ALMEIDA, 2020), inclusive para que em junho de 2014 o MEC promovesse o 1º. Seminário Interinstitucional para elaborar uma Base Nacional Curricular.

Na apresentação da **primeira versão** da Base, exposta pelo MEC em setembro de 2015, esta Base é chamada simplesmente de Base Nacional Comum – BNC. Menciona-se que o texto foi fruto do trabalho em conjunto entre este o MEC, o

⁴⁵ Informações disponibilizadas em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos>. Acesso em: 15 jan. 2020.

CONSED e a UNDIME, e mostra que o texto está em consonância com a organização das etapas educacionais da LDB/1996 e do PNE 2014-2024. Esta versão segue uma organização baseada nas etapas educacionais da educação básica, iniciando pela modalidade da educação especial, na perspectiva inclusiva, e segue explicitando educação Infantil, Fundamental e Ensino Médio, e seus componentes curriculares nas quatro grandes áreas (ciências humanas, ciências da Natureza, Linguagens e Matemática). Chama a atenção a presença dos temas integradores, por lembrarem os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), especialmente voltados para o direito de aprendizagem, tanto no caso da ética, direitos humanos e cidadania, quanto no referente a culturas africanas e indígenas.

Somando a estes dados introdutórios, pode-se dizer que o texto representa a influência das entidades responsáveis por sua redação. Essas entidades são ligadas a empresas não governamentais (Movimento pela Base Nacional Comum), pelos secretários e dirigentes de educação (CONSED e UNDIME). Ao mesmo tempo em que estes dados introdutórios revelam a ausência de outros órgãos representativos da área, que irão aparecer na segunda versão. Desse modo, é possível afirmar que esta versão da Base traduz o contexto de influência dos gestores para o currículo. O MEC promoveu, em setembro de 2015, uma consulta pública sobre a BNC, e em dezembro realizou uma mobilização nacional nas escolas. Os estudiosos da área entendem que esses dois movimentos foram feitos na tentativa de legitimar esta reforma que não contava com a participação dos professores e pesquisadores da área. Mirtes Hororio, inclusive, vai afirmar que esta postura indica a recorrente inquietação e tensão existentes entre os gestores nacionais e os pesquisadores/professores (HORORIO, 2017).

A carta de apresentação⁴⁶ diz que a formação de professores é um dos rumos que se abrem com esta BNC, pois esta “mudará de figura”. E, ao expor cada eixo com seus respectivos objetivos de aprendizagem, sempre faz menção do papel dos diversos professores, o que implica numa formação inicial e continuada, voltadas a capacitá-los para tal feito. Ao comentar esta primeira versão, Bittencourt (2017) salienta que esta BNC silenciou outros dois grandes aspectos importantes: a ausência da escolha de seus pressupostos pedagógicos e curriculares, uma vez que “[...] não há nenhuma indicação bibliográfica que justifique a escolha [desta] definição curricular.”

⁴⁶ Feita pelo Ministro da Educação da época: Renato Janine Ribeiro.

(BITTENCOURT, 2017, p. 558). O texto apresentado, não explica por que as habilidades são postas como objetivos de aprendizagem, uma vez que “[...] o termo habilidades se refere diretamente às competências como princípio de organização curricular, cabe indagar a razão deste ocultamento.” (BITTENCOURT, 2017, p. 559). Além destas ausências, ressalta-se também que essa BNC não explicita as demais modalidades da educação básica (além da educação especial já mencionada acima). Este ‘ocultamento’, pode ser visto na mesma ótica de Foucault (2017), ao dizer sobre o silêncio como parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam o discurso.

Assim como, também, o silenciamento de questões fundantes para este tipo de documento, que se propunha a ser referência curricular nacional. Dessa forma, é possível perceber que, junto com o contexto de produção do texto, houve também um contexto de influências de uns setores e, ao mesmo tempo, negação da participação de outros. O que confirma que o currículo é tanto um território de disputa, como também é resultado de acordos. O texto apresentado procurava convencer que a BNC era boa para todos, e que possibilitaria atingir *melhores resultados educacionais*, modificando, assim, o panorama brasileiro. Quando surgiu o segundo texto da BNCC, apresentado em 2016, fica explícito outro contexto de influência, inclusive explicitando que o contexto de produção do texto se mostrou diferente da primeira versão.

A **segunda versão** da Base Nacional foi apresentada em maio de 2016, com a subscrição de texto revisado. Ou seja, em menos de seis meses após o dia da divulgação da primeira versão nas Escolas, o país presenciava uma outra versão bem distinta da anterior. O próprio texto já aponta para um contexto de influência e produção de texto bem diferente da primeira versão, conforme será detalhado a seguir.

Uma dessas diferenças é perceptível logo nas primeiras páginas. É que, embora sua capa continue fazendo menção às mesmas instituições que produziram a primeira versão (CONSED e UNDIME), as páginas seguintes não trazem uma “apresentação” feita pelo ministro da educação⁴⁷. Optou-se por mostrar os nomes das Associações, Entidades, Comitês, Pesquisadores, Assessores e Professores Especialistas, que fizeram a interlocução no processo de produção desta versão⁴⁸, que ocupa mais de 10 páginas do Documento. Isso já é, em si, um indicador que o contexto de produção deste texto incorporou um contexto de influência diferente da anterior.

⁴⁷ Na época, o ministro da educação do país era o Deputado do PT Aloísio Mercadantes.

⁴⁸ Dentre estes, destaca-se a presença de várias Associações específicas de áreas educacionais, inclusive a ANPED, e a menção aos nomes de quatro professores especialistas ligados à UFU, sendo dois na área de Artes, dois na área da Geografia e um na área de Física.

Além desta constatação, Bittencourt (2017) aponta outra diferença que, segundo ela, é fruto desta multiplicidade de vozes: a mudança da forma em que é abordado os dois temas integradores, que aqui foram destacados – “direitos humanos e cidadania”, e “as culturas africanas e indígenas”. Nesta segunda versão, eles deixam de ser temas integradores, e passam a ser um tema especial que acompanha toda perspectiva de uma educação inclusiva. Esta, não mais delimitada somente na educação especial, como a primeira versão, mas uma inclusão que vai além dessa modalidade educacional, além das demais modalidades, que agora se fazem presentes no texto. Outra mudança diz respeito aos silêncios apontados pela pesquisadora anteriormente, pois agora são claramente expostos os princípios pedagógicos desta Base. Estes são expostos como princípios formativos éticos, políticos e estéticos. Ela ainda chama atenção também para “[...] a inclusão da questão de gênero que pode ser identificada em diversos momentos do documento, nas três etapas de escolarização.” (BITTENCOURT, 2017, p. 559).

Estas várias inserções explicitam que houve ampla influência dos atores elencados nas primeiras páginas do documento, propiciando que esta segunda versão fosse mais que uma simples revisão da primeira, mas uma outra Base. Ou seja, o contexto de influência desses atores fez o contexto de produção de um outro documento, que embora conservasse o mesmo nome que o anterior, manifesta em seu corpo “[...] diversas concessões, ajustes textuais e negociações entre o princípio educativo proposto, o que de fato caracteriza a dinâmica entre contexto de influência e contexto de produção de textos.” (BITTENCOURT, 2017, p. 560), o que vai ao encontro do núcleo que Mainardes (2006) apresenta sobre o Ciclo de Políticas.

Um limite desta versão está no referencial teórico utilizado. Nesse sentido, Bittencourt (2017) afirma que esta versão possui uma influência conceitual igual ao Glossário de Terminologia Curricular, publicado pela Unesco em março 2016⁴⁹, o que parece constituir, também, um contexto de influência, uma vez que a entidade já havia influenciado na elaboração Curricular de países como Austrália, Colômbia, Indonésia, Filipinas, Coreia do Sul e Tunísia. Optou-se por um contexto de influência e produção de texto que fizesse concessões em atender tanto aos interesses das pessoas e grupos mencionados nas primeiras páginas do Documento, como também o interesse internacional, uma vez que

⁴⁹ Obra disponível no site oficial da Instituição, no endereço eletrônico: <https://nacoesunidas.org/unesco-glossario-de-terminologia-curricular-ganha-versao-em-portugues/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

[...] a disseminação de influências internacionais pode ser entendida [...] pelo fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem [...] a circulação de ideias, o processo de ‘empréstimo de políticas’ e os que ‘vendem’ suas soluções ao mercado. (MAINARDES, 2006, p. 51).

Outra mudança nesse Documento está no tocante à formação de professores, que, diferente da primeira versão, aqui é explicitada como uma das quatro políticas decorrentes da BNCC. Afirma-se que a Base é uma referência para a concepção da formulação das futuras políticas de formação de professores, chegando a afirmar em um determinado momento que “[...] **o êxito da proposta**, de sua conversão em currículos e implementação nas escolas, **depende, naturalmente, da concomitante valorização e investimento em formação de professores.**” (BRASIL, 2016, p. 636, grifo nosso). O que na primeira versão só fora mencionado na carta de apresentação do então ministro, agora ganha espaço de exposição, aparecendo em vários outros momentos do Documento.

Pensando na divulgação e concretização desta Base, o CONSED e a UNDIME promoveram, em menos de 20 dias, 27 grandes seminários pelos estados brasileiros e D.F, contando com a presença de professores, especialistas e gestores. Ou seja, havia um grande envolvimento para que este Documento fosse materializado com a participação de todos os entes federados. Todavia, esta segunda versão não foi homologada, e, portanto, não houve nenhuma política de formação de professores, baseada nesta BNCC. O surgimento de uma terceira versão da Base mostra o quanto a construção de seu texto sofreu outro contexto de influência e de produção. Preparando para adentrar nessa terceira versão, ressalta-se que a segunda versão não menciona o vocábulo “competências”, isso porque a terceira versão faz deste termo, o norteador de todo o Documento.

É importante lembrar que houve mudanças políticas no país em 2016 - que contou com o *Impeachment* da presidenta Dilma Rossef. Isso provocou a troca da pasta de comando do MEC⁵⁰ e por consequência, no modo em que estava sendo tratada a elaboração da BNCC. Estas mudanças políticas são importantes para entender a opção feita, que resultou em um texto bem diferente do anterior, conforme será detalhado na sequência.

⁵⁰ O deputado do Partido Democrata José Mendonça Filho assumiu o Ministério da Educação e fez várias modificações na pasta.

O site oficial do MEC diz que a **terceira versão** começou a ser escrita após esses 27 seminários estaduais, de modo que em agosto de 2016 vários grupos já se articularam para darem seus pareceres. Estes foram divididos entre: Introdução e Estrutura; Educação Infantil; e quatro áreas do Ensino Fundamental (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas). O objetivo desses grupos era elaborar a versão final da BNCC, que seria apresentada a todos os envolvidos até o final daquele ano.

Em abril de 2017, o então Ministro da Educação apresenta o novo texto à sociedade. Este mais sucinto que o anterior, e dedicando grande parte dessas páginas para justificar tanto a necessidade de uma BNCC, quanto do conteúdo desta terceira versão. Logo no início, o Documento justifica o motivo da adoção das competências⁵¹, que não estavam na versão anterior, afirmando que muitos municípios e estados brasileiros já faziam uso delas em seus documentos curriculares e que se pretendia alinhar a organismos internacionais que faziam o seu uso, inclusive mostrando-se que, ao utilizar as competências, está-se alinhando aos organismos internacionais, uma vez que este é o

[...] enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL, 2017, p. 13).

Ou seja, o documento rompe com o processo de contexto de influência e produção de texto da versão anterior, optando agora para que estes contextos sejam exercidos por organismos internacionais. O Documento deixa claro seu alinhamento com os propósitos inerentes às avaliações externas em larga escala. Além disso, percebe-se que os critérios para a elaboração desta BNCC estão postos em atender aos propósitos de uma diretriz educacional global, proposta por esses organismos.

Ao fazer opção por uma Base que tem as “competências” como norte, a terceira versão rompeu com as duas anteriores. Sobre a insistência de determinados conceitos

⁵¹ O termo “competência(s)”, que era ausente na versão anterior, aparece 103 vezes no texto homologado em 2017, e 258 vezes na versão homologada em 2018. Este quantitativo chama a atenção para o interesse e importância que o Documento dá ao termo.

em um Discurso, na obra “Arqueologia do Saber”, Foucault já afirmava que isso faz parte de uma estratégia de “domínio associado” em que se materializa determinados temas, encadeando uma unidade do conjunto do tema abordado, na hipótese de que o objeto e o sujeito sejam fundidos em uma mesma realidade (FOUCAULT, 2107).

Tanto na apresentação do texto final, quanto no site oficial do MEC registra-se que a BNCC foi fruto de uma longa participação da sociedade educacional. Para justificar esta afirmação, esse site cita que houve uma ampla consulta pública, realizada desde o dia 16 de setembro de 2015 e que contou com mais de 12 milhões de contribuições. O que este discurso não revela é que tipo de contribuições foram estas e se foram consideradas no contexto de produção do texto.

Outra mudança ocorre nos “objetivos do conhecimento” presentes na segunda versão, que passam agora a serem “objetos do conhecimento”. Embora possa parecer apenas simples troca de vocábulos, essa mudança sinaliza o papel do sujeito no processo do conhecimento, em que algo passa a ser um objeto a ser adquirido e não mais um objetivo a ser atingido. No tocante a essas mudanças, Bittencourt, (2017), lembra que nesta terceira versão, a questão de gênero aparece na apresentação das competências na área das Ciências Humanas, enquanto que na “[...] segunda versão esta questão era parte da maioria dos objetivos de aprendizagem de todas as disciplinas e áreas.” (BITTENCOURT, 2017, p. 565).

Nos dizeres do Ministro da Educação, esta Base propiciará a reversão da exclusão histórica de parte da população. Na sua carta de apresentação do Documento, afirma ser esta BNC que propiciará “[...] a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros.” (BRASIL, 2017, p. 5). Esta afirmação constitui parte de um discurso que visa convencer a todos de que esta proposta é de interesse de toda sociedade, especialmente dos grupos menos favorecidos, escondendo, assim, que ela atende a interesses de outros grupos, estes sim, historicamente favorecidos pelas políticas públicas.

Nesse sentido, Almeida (2020) vai dizer que esta BNCC foi aprovada na “calada da noite” com intuito de atender aos interesses do mercado. Segundo ele, esta política preferiu alinhar aos sistemas privados que demonstram grandes interesses no setor educacional, inclusive em receber recursos financeiros dos cofres públicos para ilustrar a afirmação, ele cita que a confecção redacional desta BNCC contou com a participação de Institutos Privados, Fundações Educacionais como, por exemplo:

Sistema S, UNIP, Fundação Loche, Parceiros da Educação, Todos pela Educação, Fundação Lemann, Grupo Anhanguera, Estácio de Sá, dentre outros. Todos estes veem a educação como um campo mercadológico que potencializa seus interesses neoliberais.

Também Mainardes (2018) menciona que a Base aponta para uma política que não considerou o contexto brasileiro e nem o debate público, e termina questionando a necessidade de um currículo nacional, que não representa um currículo adequado. O autor concorda com Almeida (2020) ao afirmar que, do modo em que foi posto, essa Base favorece a contratação de assessoria, impressão de material didático (o que inclusive é confirmado pelo Ministro da Educação em sua carta de apresentação) e contratação de empresas privadas.

No *site* oficial do MEC afirma-se que, após a homologação desta BNCC, dever-se-ia iniciar um processo de formação e capacitação de professores, assim como também, apoiar os entes federados para que elaborassem e fizessem a adequação dos currículos escolares, e isso deveria ocorrer em Regime de Colaboração. Certamente este foi um dos motivos que levou o MEC a convocar um grupo de especialistas para discutir sobre sua implementação no país. E, uma das considerações do grupo foi que a sociedade educacional reagiu negativamente à ausência do Ensino Médio na BNCC, uma vez que ele faz parte da Educação Básica. Por isso, o Ensino Médio deveria estar incluído nesta Base, uma vez que a terceira versão homologada, por meio da Portaria 1.570 de 20 de dezembro de 2017, não incorporou esta etapa da Educação Básica. Embora não seja chamada de “quarta versão” da BNCC, registra-se que em 14 de dezembro de 2018 houve a homologação de um outro texto da BNCC, desta vez, contemplando o Ensino Médio⁵².

Tudo indica que esta publicação no site está em consonância com a estratégia de legitimação da reforma curricular, que começou de forma centralizada (primeira versão), sofreu um contexto descentralizado (segunda versão) e terminou de modo centralizado. Em todas estas três versões, foi possível constatar os diferentes contextos de influência e de produção de texto que começaram com os gestores estaduais e municipais, passaram por ampla participação de profissionais e especialistas de diversas áreas, de associações e organismos educacionais

⁵² A apresentação é feita pelo Ministro da Educação da época: Rossieli Soares da Silva.

brasileiros, mas terminaram contando com o direcionamento dos organismos internacionais.

Pelo exposto se observa que, embora a BNCC não tenha nenhum item específico sobre a Formação de Professores, inicial e/ou continuada, e nem tenha feito referência a ela como fio condutor do que fora apresentado, esta questão pertence ao bojo do Documento. Ao modificar a política educacional, o Estado está diretamente alterando o itinerário da formação daqueles que são os atores responsáveis pela efetivação curricular no cotidiano escolar, pois ela é uma estratégia de implantação das mudanças educacionais. As modificações propostas pela BNCC sinalizam que a formação de professores não mais está referenciada por uma parte curricular comum e uma diversificada, e a referência para essa formação passa a ser um referencial em resultados quantitativos expressos nas avaliações externas de larga escala.

Não obstante isso, chama a atenção que estas mudanças feitas pelo Estado silenciam quanto ao ingresso na carreira por meio de concurso de provas e títulos, indicando, inclusive, que isso pode ser feito por comprovação de méritos. Outro silêncio diz respeito às condições de trabalho e planos de carreira dos docentes; isso porque, para a BNCC, estas formações não dizem respeito à essência de uma política que implica diretamente na qualidade educacional. Se esta mudança curricular estivesse em consonância com outra política de Estado, o PNE, ela seria norteadada por princípios que valorizassem todos estes aspectos silenciados como, por exemplo, o que fora dito anteriormente neste trabalho no tocante às metas 15, 16, 17 e 18. Isso é forte indicativo de que toda disputa curricular, fruto de uma construção coletiva do PNE, perde o jogo quando se muda os legisladores, os quais utilizaram das consultas populares apenas para legitimar a mudança, não considerando as propostas que foram feitas.

A ANFOPE promoveu um amplo debate, para que a BNCC fosse resultado da construção pelo coletivo dos profissionais, e a ANPED tornou pública o seu desagravo a esta mudança⁵³. Ambas mostram sua indignação a uma Base que não integrou o diálogo com as comunidades escolares, e sim uma centralização na metodologia e construção de um currículo a exemplo do modelo australiano e chileno. Afirmam também que esta Base, ao não se pautar pelos processos curriculares, e sim pelas “competências”, desrespeita outros fatores importantes desse processo, inclusive

⁵³ Conforme publicações no site oficial das Associações: www.anfope.org.br e www.anped.org.br, em 2017.

ignorando as diversidades já existentes nos currículos de até então como, por exemplo, a identidade de gênero e orientação sexual. Além disso, embora se diga que os professores teriam que ter conhecimento da realidade social, esta Base aponta para uma dissociação entre o currículo e o contexto social, uma vez que competências cotidianas não foram valorizadas nela.

Convém lembrar que outro indicativo de mudança que dessa BNCC aponta para a articulação entre formação continuada de professores, em diferentes programas de Governo. Isso motiva a contratação de empresas para adequarem os currículos estaduais e municipais. Estes entes federados são provocados pelas empresas privadas a contratarem assessorias que ajudarão seus profissionais educacionais a aplicarem a BNCC em suas redes estaduais e municipais, realizando-se, assim, a tão conhecida prática de dinheiro público da educação destinado à iniciativa privada. Nesse sentido, Costa et al. (2019), destaca que:

[...] a BNCC surge como mecanismo de avanço da relação público-privado para as empresas [...] por meio de [...] formações ofertadas pelas iniciativas privadas em parcerias com os estados e as prefeituras [no processo] de um Estado ausente enquanto responsável pelo financiamento desta formação pública e laica(...). (COSTA et al., 2019, p. 106).

Ou seja, esta Base é um ganho para estas empresas privadas, que passam a ocupar um espaço cada vez mais vazio, no tocante à oferta de cursos de atualizações docentes. O norteador agora é a construção de resultados em avaliações externas, e os professores precisam transformar em técnicos que constroem e executam planos de ensino em conformidade com o que será aplicado nessas avaliações.

Além disso, esta BNCC aponta para um docente como objeto e não como um sujeito do processo educacional. Ele é quem assume a responsabilidade de executar uma mudança da qual não fez parte, ao contrário, foi negada a sua autonomia profissional. O professor é um técnico que transmite uma hegemonia ideológica pedagógica, que venha a atender ao interesse de algumas agências internacionais. Estas agências primam pela supervalorização das competências e habilidades, desconsiderando as subjetividades e capacidade intelectual de um docente em articular com os seus e um currículo condizente com a realidade em que se encontra.

Como a previsão legal diz que esta formação continuada pode ocorrer de forma presencial ou a distância, importa dedicar uma reflexão específica para a modalidade

EaD. Como o Estado implementou esta modalidade? Onde e como começou? Em que momento a UFU utilizou dela para ofertar um Curso AEE-Surdo? Essas questões ocupam o espaço dos textos a seguir.

4.6 Formação Continuada de Professores a distância e a UFU

Pensando em contribuir com a formação de professores em seu vasto território, a Secretaria de Educação de Minas Gerais publicou em janeiro de 2002 o Projeto Veredas (já mencionado nesta pesquisa). Este envolvia um consórcio de cooperação interuniversitária. Nesse projeto, previa-se que os professores do vasto Estado Mineiro pudessem fazer cursos específicos de sua profissão, sem que necessariamente saíssem de seus municípios, pois haveria uma plataforma *online* para essa capacitação. Dentre outros, esse projeto serviu de referencial para que o Estado brasileiro também promovesse uma política de formação de professores, tendo a Educação à Distância como ferramenta para efetivação das prescrições legislativas. Esta política foi um dos referenciais para que essa modalidade de formação educacional ganhasse dimensão nacional, em seguida.

Isso porque posteriormente a esta expansão, no modo de se fazer formação continuada dos profissionais da educação a distância, já prescrita na LDB/1996 e depois no atual PNE/2014, foi oficializada pelo Estado e configurou-se como a forma mais difundida no país. Uma das materializações dessa modalidade está na publicação do Decreto 5.800 em 2006, que criou o Sistema Universidade Aberta do Brasil, no Art. 1º, com objetivo de promover "[...] 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." (BRASIL, 2006, p. 1). Devido ao período em que ocorreu o nascimento da UAB, tudo indica que ela tenha a ver com a experiência do Estado Mineiro em propiciar formação continuada a seus professores, a distância.

Conforme descrito no próprio Decreto, a UAB se constituiria como efetivação do Regime de Colaboração⁵⁴, em que a União, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), financiaria a produção de material e bolsas para as formações. Os Estados e Municípios ofereceriam apoio

⁵⁴ O Regime de Colaboração se manifesta também ao fazer reuniões em diferentes cidades, por bolsas a cursistas, ao dispor condições para formações como alimentação e transportes, dentre outras.

administrativo e acadêmico aos estudantes, inclusive com laboratórios de computadores em rede, com acesso à Internet e no acompanhamento presencial. As Instituições de Ensino Superior (IES), poderiam se credenciar para ofertar estes cursos de formação como, por exemplo: formação continuada para professores em diferentes campos, modalidades e áreas. Conforme comunicado oficial do Estado, em 2018 eram quase 600 polos de apoio presenciais ligados a UAB⁵⁵, dentre estes, tem tido um grande aumento na oferta de cursos de EaD relativos à licenciatura, especialmente por parte das instituições privadas:

[...] Os dados relativos aos cursos a distância, na outra face do mesmo problema, demonstram a privatização da formação: 87,4% das matrículas em cursos de pedagogia no setor privado, das quais, 61% em universidades, 27,3% em centros universitários e aproximadamente 12% em faculdades. (FREITAS, 2016, p. 429).

Conforme a pesquisa de Freitas (2016), a necessidade dos profissionais em Educação fez crescer a oferta desses cursos e a privatização da formação educacional⁵⁶. Diante desse contexto, há oferta de cursos públicos e gratuitos (embora nem sempre com estes dois princípios). A UAB surge como uma possibilidade de atender a essa demanda, via regime de cooperação/colaboração – em que a responsabilidade da formação dos profissionais em educação é assumida e dividida entre cada ente federado e a articulação entre estados e municípios e as IES. Freitas (2016) lembra que as reivindicações históricas dos educadores e as deliberações das CONAE ajudam o Estado a assumir seu dever para com esta demanda como, por exemplo: criando licenciaturas nos Institutos Federais, historicamente destinados à formação técnico-profissional, e promovendo a expansão das licenciaturas prioritariamente a distância via UAB (FREITAS, 2016, p. 440).

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) foi uma das que se credenciaram na UAB, dentre as várias IES, que poderiam ministrar determinados cursos de formação à distância. Isto porque a UFU entendeu que o Sistema UAB, além de ser um modo de difundir o conhecimento educacional, garantiria o seu próprio

⁵⁵ Dados obtidos por meio da assessoria de comunicação do MEC, conforme publicação em site oficial: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 15 nov. 2019.

⁵⁶ O Jornal O Globo, do dia 29 de outubro de 2019, noticiou que no ano de 2018, houve mais ofertas para cursos EaD que presenciais, enquanto o primeiro contou com 7,1 milhões o segundo teve apenas 6,3 milhões. Desses cursos a Distância, predominam os de licenciatura. Informação disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/ead-parte-1-metade-dos-cursos-tem-mais-alunos-distancia-do-que-presencial-na-rede-privada-24047889>. Acesso em: 15 nov. 2019.

financiamento, objetivando, assim, a execução de determinadas ações que assegurariam o bom funcionamento dos cursos aprovados pelo edital. Então, almejando expandir o conhecimento na capacitação dos profissionais de educação, propagam-se cursos que promovam o desenvolvimento de metodologias educacionais, e temas em áreas inclusivas como, por exemplo: educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação das relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual e educação especial. Estes foram alguns motivos que fizeram a UFU ser credenciada como parceira da UAB⁵⁷.

É importante ressaltar que a UAB tem como objetivo central a formação de professores para a Educação Básica. Relembra-se também que UFU possui uma política institucional de Educação a Distância (Resolução N. 01, de 2004, do Conselho Universitário), além de ter criado em 2007 o Núcleo de Educação a Distância da UFU, atual Centro de Educação a Distância, que é responsável pela operacionalização de cursos EaD, e que a UFU também está credenciada a oferecer cursos superiores a Distância - desde 2008; de Aperfeiçoamento - desde 2008; de Extensão - desde 2007.

É nesse universo que se encontra o curso de extensão que aqui se pesquisa. Este começou em 2007 com o nome de “Professor e Surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares” e ficou com este nome até 2009. Neste início, este Curso contou com “[...] quarenta turmas com 25 vagas cada, para professores da rede de ensino pública de 40 municípios das diversas regiões do Brasil, totalizando 1000 vagas[...]” (SILVA; DANELON; MOURÃO, 2013, p. 130). Em 2010, este curso mudou seu nome para “Atendimento educacional especializado para alunos surdos”, sendo oferecidas 50 turmas com 25 vagas cada, com 1.151 participantes matriculados. Silva *et al* (2013) lembra que, desde os primórdios, o curso contou com 9 ferramentas, sendo 3 interativas: Mensagem; Fórum e *Wiki*. Destas, o fórum é a que mais foi utilizada.

É perceptível que, desde 2007, a UFU passou a ofertar vários cursos ligados à UAB. Em página eletrônica oficial da UFU, é possível constatar que, além de dois cursos de extensão (para tutores e autores EaD), houve também a oferta de cursos de graduação (Administração Pública, Pedagogia, Letras Inglês, Letras Espanhol e Matemática) e de especializações (Ensino de Língua Inglesa, Letramentos e

⁵⁷ O Pesquisador Wender F. Silva publicou em 2013 um histórico da educação a distância no Brasil, dividindo-a em 3 grandes períodos, desde a educação não formal nos programas de rádio no séx XIX, à UAB dos nossos dias, na obra SILVA, 2013.

Tecnologias na Educação Básica, em Docência na Educação Infantil, Mídias na Educação, Gestão Pública, Gestão Pública Municipal), como também de aperfeiçoamento, conhecidos como de formação continuada (Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado, Educação para as Relações Étnico-raciais, *Linux e LibreOffice*, Caminhos da Aprendizagem: Conhecendo o *Moodle* e Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos)⁵⁸. De todos estes, o que toca o objeto desta pesquisa é este último, motivo pelo qual, um pouco mais sobre esta política educacional materializada neste curso será descrita a seguir.

Preocupada com a formação continuada dos professores na área da educação inclusiva, em 2008 a UFU passou a ofertar o Curso AEE-Surdos, por meio do então Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE); Curso de Aperfeiçoamento em AEE para Surdo, que atualmente tornou-se Diretoria de Ensino, Pesquisa e Atendimento em Educação Especial (DEPAE), sendo mais uma das divisões da Diretoria de Ensino⁵⁹. Esse curso, foi descrito inicialmente com a denominação “Professor e Surdez: cruzando caminhos produzindo novos olhares”, e, posteriormente, com o nome: “Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos”.

Como todo esse contexto havia possibilitado uma ampliação do ingresso de estudantes da educação especial na rede pública de ensino, conforme dados do INEP/2006, e os professores necessitavam de uma formação específica para cada área do ensino especial. Por isso, a Rede de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, criada em 2008, procurou sensibilizar as várias IES a ofertarem cursos distintos a esses profissionais em Educação e, ao mesmo tempo, criar condições para que pudessem cursá-los! Nesse caso, a atuação dessa rede está na oferta de cursos de formação continuada de professores *lacto sensu* e/ou de aperfeiçoamento e extensão, na modalidade a distância para professores da rede pública de ensino. Isso aconteceu a partir do acolhimento das propostas emitidas pelas

⁵⁸ Estas informações foram retiradas do site do Centro de Educação a Distância da Universidade Federal de Uberlândia, <http://www.cead.ufu.br/cursos>. Acesso em: 7 jan. 2019.

⁵⁹ Sobre o AEE, registra-se que ele tem referencial legal tanto na CF/88, Art. 208, quanto na LDB, Art. 58, 2º, e foi regulamentado pelo Decreto 6.571/2008, o qual diz que este pode ser oferecido dentro ou fora da rede regular de ensino, uma vez que ele é um complemento e não um substitutivo do ensino. Por entender que também os professores do AEE carecem de uma formação continuada específica, a UFU foi uma das IES que ofereceram este serviço à comunidade acadêmica, via este Curso AEE-Surdo.

universidades que responderam à chamada pública constante no edital 02/2008, o qual consistia em saber quais instituições queriam ofertar esse tipo de curso.

A UFU participou desse processo desde o seu início, ofertando cursos de formação continuada. Diante da inserção de sua Faculdade de Educação na rede nacional de formação continuada de professores em educação especial, em parceria com o Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial da UFU/Cepae, foi criado o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão (Gepepes), que desde 2009 tem sua certificação junto ao CNPq. O Projeto deste Grupo registra que as atividades nos espaços organizacionais da instituição vêm sendo desenvolvidas de forma articuladas na promoção de estudos, pesquisas e atividades formativas na área da educação especial e inclusão. De 2008 a 2018 foram ofertadas 10 edições do curso, sobre formação de professores para a escolarização de pessoas surdas, que como afirmamos acima, iniciou com um título que posteriormente foi mudado para: Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos.

Conforme dados da Pesquisa Gepepes, nesse período o curso certificou 10.876 professores de todas as cinco regiões do país. Registra-se que nesse período não houve avaliação sistêmica com os concluintes de nenhuma de suas edições, tanto por parte da Secadi/Dpee/MEC⁶⁰, quanto também pelo Gepepes/Faced/Cepae/UFU; sejam no tocante às contribuições dessas formações nas atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores que concluíram o curso, sejam em relação a uma revisão formal do sentido de avaliar a verberação das políticas de formação continuada de professores no cotidiano escolar. Por isso, o próprio grupo que promoveu o curso – Gepepes, percebeu, em 2017, a necessidade de se fazer uma pesquisa com os concluintes de todas as edições, a fim de explicitar as contribuições que esta formação continuada de profissionais da educação propiciou nos processos de escolarização, na suas respectivas inserções político-educacionais, no que os referidos concluintes desenvolvem com os estudantes da educação especial, das políticas públicas da área etc.

Esta seção procurou explicitar o jogo das Políticas Públicas de formação de professores, em especial na LDB/1996, no PNE/2014-2024 e na BNCC/2018. Esta

⁶⁰ No MEC, a então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) criada em 2004, foi transformada em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) em 2014, e em janeiro de 2019, foi transformada em Secretaria de Modalidades Especialidades Educação (SEMESP).

pesquisa procurou referenciais da Formação Continuada de Professores nesses Discursos Oficiais e percebeu presenças e ausências desses, assim como os contextos em que os jogos da construção dessas políticas ocorreram. O que se depreendeu é que houve, pelo menos, duas grandes orientações opostas para essas políticas. Dentro do tema da formação de professores, viu-se uma agenda pautada pelas políticas centralizadoras (tanto no contexto de influência, quanto no de produção do texto), e, por isso, as decisões e encaminhamentos explicitam a presença de organismos internacionais, especialmente na LDB/1996 e na BNCC/2018. Mas também se viu orientações de políticas descentralizadoras, em que setores e organismos nacionais participaram do processo de sua construção como, por exemplo, o PNE/2014-2024.

Este jogo político fora pensado, construído em seu conjunto, de modo que tais políticas não aconteceram de modo isolado, mas fruto de uma articulação maior. A orquestra deste jogo se manifesta também em outras políticas de formação de professores. Na Formação Inicial ela pode ser vista na DCN e Exames nas licenciaturas, ou em Programas como Residência Pedagógica e PIBID. Já na Formação Continuada, percebe-se este jogo orquestrado nas políticas de Estágio Probatório de Docência, em Políticas de Planos de Carreira e, também, na execução de Cursos de extensão e/ou especialização. Portanto, o processo de formação dos professores está bem inserido neste jogo político. Isto posto, importa agora perceber os reflexos destas políticas no processo de formação desses profissionais, como e quando ocorrem, para que o professor se faça professor.

5 COMO FORMAR ESTES JOGADORES?

*Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.
[...] O melhor professor nem sempre é o de mais saber,
e sim aquele que, modesto, tem a faculdade de transferir*
(Cora Coralina)

Como foi possível constatar na seção anterior, a educação está situada dentro de um jogo político, e o professor é um ator importante no seu desenvolvimento. Por isso, vê-se como essencial nesta tese um olhar para o seu processo formativo, a fim de conhecer melhor como ocorre. O objetivo dessa seção é mostrar que, além da diferenciação entre formação inicial e continuada, é preciso elucidar que tipo de formação ocorre para capacitar os professores na atuação com estudantes surdos, e quais seriam as particularidades. Perseguindo este ideário, percebe-se que a Libras é um componente essencial na cultura Surda e, por isso, também na formação do professor. Esse foi um dos motivos para que a UFU promovesse um curso de formação continuada nesta direção. Nas páginas anteriores pôde-se perceber as regras do jogo posto ao profissional que se propôs a fazer uma formação continuada. Mas, quem é esse profissional? Qual trajetória é preciso percorrer para se fazer docente da educação especial?

Além do referencial legal sobre o tema, também serão utilizados aqui, como referencial teórico, as pesquisas de Castro (2015), Silva e Rodrigues (2011), Silva (2014), e Silva (2015, 2018). Dentre o referencial normativo regulador, analisou-se a política de Estado de Formação Continuada para professores, presentes na LDB/1996, na Lei 10.436/2002 - que reconhece oficialmente a Libras como primeira língua do surdo, e no Decreto 5.626 de 2005, que a regulamenta; além do CNE/CP N. 01/2012 e N. 04/2015. Embora em 30 de setembro de 2020, o Governo lançou o Decreto 10.502, regulamentando uma “nova” Política Nacional para Educação Especial, intitulada de “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”. Devido o recorte temporal desta pesquisa, ela não será abordada. A análise dos discursos (legal e epistemológico) será confrontada com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), lançada em 2008, e que vigorou durante todo o período em que o Curso ofertado pela UFU aconteceu e promoveu uma formação continuada primordial na vida do professor.

5.1 Pressupostos epistemológicos na identificação do ser professor e do ser estudante Surdo

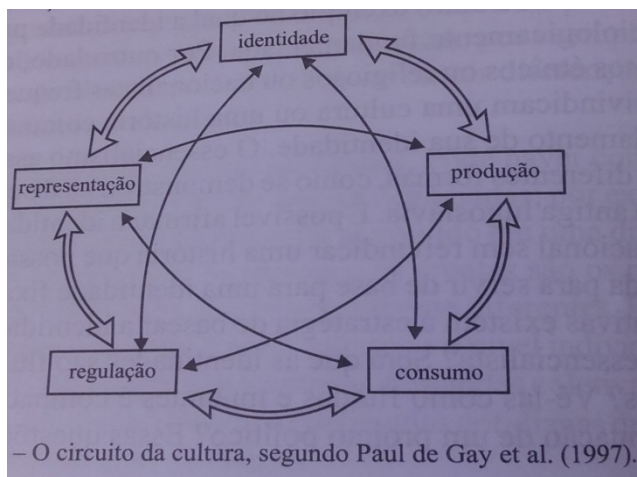
Dentre todas as questões postas sobre o jogo da política educacional, vê-se a importância de se refletir sobre uma específica: a formação da identificação dos professores com a profissão e com a do estudante Surdo. Isso porque o processo de identificação é uma das questões essenciais no ser humano, tanto nas relacionadas aos aspectos civis para documentação, quanto nas existenciais e profissionais. Então, este processo é fundante também na formação do professor e na do estudante surdo, pois esta identificação não é nata, mas relacional e traz consigo questões objetivas, subjetivas e intersubjetivas, ligadas ao modo em que foi sendo construída em determinado contexto de tempo e espaço. Ou seja, assim como toda identidade é processual, a do professor e do estudante surdo, ao mesmo tempo em que é fruto de um processo histórico, é construída constantemente.

Como embasamento epistemológico para esta reflexão, tem-se presente Silva (2014), ao pesquisar sobre “Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais”, com o foco na formação da identidade e suas nuances. Essa pesquisa permite fazer relação com os saberes docentes, sua formação profissional e o processo desta formação na identidade do estudante Surdo. Tendo visto que esta identidade é um movimento em construção, então ela vai se construindo conforme a pessoa faz uso do que percebe como diferente de si mesma. É o outro, o diferente quem a ajuda a formar o que lhe é próprio. Este outro diz respeito, não somente, ao que está posto no momento presente, mas, também, com o seu passado, seja ele no sentido pessoal, seja no sentido grupal, social (TARDIF, 2012).

Nesse sentido, faz-se necessário marcar, explicitar o que se quer dizer quando se usa a terminologia “identidade” e o que se diz ao usar “diferença”. Enquanto a primeira remete à relação, a segunda refere-se a uma “marcação simbólica” relativa a outras identidades, como o visível no social. Assim, a identidade não só não é nata, como também não é fixa, nem rígida ou permanente, ela é construída e negociada a todo tempo. As diferenças nem sempre são postas de modo claro, podendo ser obscuras, conscientemente e/ou não, ou seja, há uma distinção não só conceitual, mas também existencial. Estas duas distinções se entrelaçam, pois não são estanques, cada uma no seu *locus* isolado; pelo contrário, elas se interagem. Para ilustrar esta

afirmação Silva (2014) traz um “circuito da cultura”, em que identidade, produção, consumo, regulação, representação estão todas intimamente correlacionadas.

Quadro 5 - Demonstrativo do Circuito da Cultura



Fonte: Silva, 2014, cap. 1, p. 16.

Ao detalhar cada categoria desse circuito, seus autores trazem presente a questão simbólica de cada uma. Por exemplo: identidades, produção, consumo e regulação estão representados, conforme o símbolo que o Sistema em que se encontram atribuem a estas categorias. Elas ganham significado conforme o Sistema em que estão, o tempo e o local em que são vividas e analisadas. Os autores mostram que há um conjunto de fatores interlaçados, e que possibilitaram o surgimento do multiculturalismo (MCLAREN, 2000).

Nesse sentido, a leitura que se faz sobre o “circuito de cultura” é realizada dentro da leitura que se faz do neoliberalismo. É na ideologia deste Sistema que se quer fazer a identidade e a cultura. É que todos os elementos são vistos na formação não de uma identidade, mas na formação das identidades, das relações etc. Por isso, não teria como construir uma identidade profissional docente e uma identidade de estudante surdo, desconsiderando as relações que possui com fatores externos à pessoa. É partindo destas considerações que se constrói as identidades que se relacionam com outros fatores, tais culturas, produções, consumos etc. Logo, pode-se dizer que o Estado produz estes fatores que, também, influenciam a destruir as identidades em vista da construção de uma única identidade (BALL; MAINARDES, 2011). Esta atuação ocorre tanto no momento presente, relacionado àquilo que se é, como também, no momento futuro ao que pode tornar-se.

Dessa forma, pode-se perceber que o Sistema político pode até explicitar quais são as identidades a serem incluídas e/ou não no seu rol de “circuito de cultura”. “A norma assume função política.” (PAGNI, 2019, p. 24), uma vez que procura enquadrar todas as pessoas em um mesmo modo de ser, fazendo com que percam suas singularidades e se manifestem como uma única identidade. Ou seja, procura estabelecer de forma fixa e permanente a identidade que se deve **seguir** ⇔ **viver** ⇔ **incluir**, baseada na classe social. Esta normatização constitui um reducionismo da concepção das identidades, porque “[...] argumenta que as identidades podem ser deduzidas pela posição de classe.” (SILVA, 2014, p. 37), ou ainda, vista como algo natural, porque faz parte da natureza humana viver nesta divisão. Os movimentos sociais, os grupos socialmente não incluídos, questionavam estas visões preestabelecidas, mostrando que eles existem e que cada um possui uma identidade singular, não de ordem natural e/ou rígida, pronta e acabada, mas processual e circunstancial e, por isso, não devem ser excluídos do Sistema. Inclusive Pagni (2019) afirma que no Brasil houve campanhas e estratégias políticas visando o enquadramento social dos que eram tidos como incapazes, inclusive com normatizações impostas com o discurso da inclusão, ao que os movimentos sociais ligados a estes grupos, reagissem veementemente.

Deve-se, então, atribuir a esses movimentos sociais a luta contra uma ideia de homogeneidade que define a identidade como algo já pronto e acabado, para algo que se faz a cada momento. Como consequência desta nova concepção, percebe-se que uma pessoa nascida em um grupo de determinada identidade não está pré-determinada/destinada a ficar nele todo o tempo de sua existência. Ou seja, não se nasce com uma identidade e se permanece nela até morrer porque já está pré-estabelecido. Portanto, não existiria uma identidade, mas diferentes identidades que coexistem na trajetória de um mesmo sujeito, pois parte-se do pressuposto que a identidade é fluida construída conforme o tempo e o espaço, nas relações com o meio em que se vive, de acordo com o ambiente em que vai estabelecendo convívio com outras pessoas da mesma identidade ou não. E, se este processo não é fixo-rígido, então, até esta concepção relacional pode variar de pessoa a pessoa, de lugar a lugar, de tempo a tempo...

Dessa maneira, pode-se perceber que esses movimentos provocaram e provocam, constantemente, uma crise das identidades entre a já estabelecida pelo Sistema, para uma que faz parte do processo de sua construção, e os diferentes

componentes sociais e temporais assumidos por movimentos ligados a esses grupos. Esse modo de perceber a identidade tem a ver com o que se entende por diferenças, uma vez que ela não é homogênea, nata, natural, fixa, mas acontece em um constante e permanente contato, que traz e produz sentido e significado com o outro, que é diferente de mim, e, ao mesmo tempo, possui similaridades comigo. Então, é a partir das diferenças que se constrói identidades. É nas relações com os diferentes e, não os iguais, que se marcam as identidades das pessoas, de um grupo, de uma sociedade, logo, ela também marca a identidade do professor e do estudante com surdez.

Nessa linha de raciocínio surgem alguns grupos que, ao serem tratados como diferentes do que é determinado pelo Sistema, são, ao mesmo tempo, excluídos. Estes podem se agrupar conforme a identidade comum, o que também pode ser entendido como dar crédito ao diferente (PAGNI, 2019). Vivem separados, fora “da pátria”, nas diásporas: dispersos e produzindo identificação em e por diferentes lugares. Foi justamente este movimento da diáspora que provocou o surgimento do multiculturalismo acima mencionado.

Assim, se percebe que as identidades são plurais, diversas e diferentes, como também são as culturas. Nesse sentido, a classificação polarizada entre o bom e o ruim, certo e errado, é determinada, então, por uma questão social e cultural e, não por uma questão natural. É a cultura que vai definindo o que se deve e/ou não **fazer** ⇔ **seguir** ⇔ **viver** ⇔ **imitar**. Por isso, aquelas identidades, postas como modelos a serem seguidas, são as que recebem a maior quantidade de significados relativos ao correto, certo e maior valorização social de uma determinada cultura, e o inverso também é verdadeiro.

A ordem cultural e social é que faz a classificação simbólica destas identidades - seja do professor, seja do estudante - e as faz sempre por meio da marcação da diferença. As questões alimentares, religiosas, do lazer, vestuários, esportes, todas recebem significação de identidade, conforme as classificações que o grupo social – que se faz predominante – lhes confere. Conforme o local geográfico e cultural em que determinado grupo se encontra, a sua identidade vai receber um tratamento diferenciado da mesma identidade em outro local e época. Dessa forma, as questões simbólicas estão ligadas também às questões de poder, reproduzindo e produzindo o que foi definido como identidade que deve ser inclusa e as que não devem.

Ao abordar sobre o significado que as identidades possuem, Silva (2014) lembra que por elas serem construídas e não nata, dizem respeito a um determinado

tempo e espaço e, por isso, podem ser fruto do que lhes foi conferido por um determinado sistema de classificação sociocultural. Todavia, lembra que também acontece que, como a identidade não é algo rígido, fechado, estático, permanente, sua construção envolve uma relação múltipla, em que está constantemente lutando para fazer valer seu ponto de vista, e o outro lutando para não ser discriminado. Sobre a relação, há uma luta entre identidades, em que se procura classificar uma como superior à outra, por exemplo, sendo classificadas entre “certo” e “errado”. Então, procura-se naturalizar as lutas em torno da diferenciação (PAGNI, 2019).

Nesse sentido, há uma manifestação em que uma se faz “correta” e a outra é posta como “o outro”. Esta é sempre vista em comparação com aquela, a “certa” e por isso, recebe um significado classificatório de inferioridade. Por exemplo, na nossa sociedade atual, um trabalho desenvolvido por um homem recebe uma valorização diferenciada do mesmo trabalho realizado por uma mulher, pois as mulheres são associadas às questões mais afetivas emocionais, enquanto os homens estão associados à racionalidade. Em outras palavras, a administração dos negócios financeiros estaria ligada ao masculino e, por se tratarem de questões fundantes para a própria subsistência do grupo, são mais valorizadas que as relativas ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, mais ligadas às mulheres. Estas, por sua vez, ao quererem ocupar espaços referentes a administração dos negócios financeiros, seriam sempre tratadas com inferioridade, como alguém que quer ocupar uma identidade que não seria de sua natureza. Pagni (2019) aborda esta questão sob a ótica da pessoa com deficiência. Ele aponta que o Estado, como quem conduz a normatização, primando pela distinção entre as pessoas normais, como aquelas que possuem capacidade em fazer ações, que o próprio Governo determina que lhes são próprias; e os anormais, como aqueles que precisam de instrumentos corretivos para se enquadrarem nessas normas.

Silva (2014) diz que esse tipo de desigualdade também pode ser analisado sob a ótica de gênero. Nesta, há pelos menos duas perspectivas diferentes. Numa primeira, as mulheres se identificam com a natureza e os homens com a cultura, enquanto que na segunda, classificam-se as mulheres à arena do privado, da casa e das relações pessoais, afetivas, e os homens, ao público da produção e da política. Assim, a sociedade de um determinado tempo e lugar estabelece uma oposição entre natureza e cultura, entre privado e público, em que um é tido com maior valorização de significado que outro, e estas oposições se estabelecem em todos os níveis da relação

social, inclusive salarial. Todavia, “[...] a exploração da diferença não nos diz por que as pessoas investem nas posições que elas investem, nem por que existe esse investimento pessoal na identidade [...]” (SILVA, 2014, p. 55), pois há motivações que fogem àquelas perspectivas impostas pelo Estado.

Estes dois pesquisadores – Pagni (2019) e Silva (2014) - procuram mostrar que as identidades estão correlacionadas com as questões subjetivas e culturais. Isso porque elas envolvem sentimentos, pensamentos e outros fatores pessoais, em que a linguagem produz significados nas experiências que dizem sobre as identidades criadas e a serem criadas. Dessa forma, percebe-se que a criação das identidades não se faz pela racionalidade puramente dita, mas, também, pela “irracionalidade”, que é explicada pela subjetividade, pois é notório que há um investimento pessoal e coletivo, na criação e na posição da identidade, tanto no nível consciente quanto inconsciente.

Silva (2014) vai dizer que a produção das identidades, especialmente as sociais, não são explicáveis somente pelos fatores objetivos, materiais e racionais. Isto porque, para se entender os motivos pelos quais alguém se identifica com determinada identidade ou não, também precisa-se levar em consideração os fatores subjetivos, inconscientes dessa pessoa, principalmente quando diz que a identidade também surge pela ausência, falta, pelo desejo de ser o que não se é (SILVA, 2014, p. 60-66). É nesta perspectiva que ocorria a formação das identidades, tanto do ser professor, quanto do ser Surdo.

5.2 As identidades do professor e do estudante surdo

Associando a reflexão acima exposta, percebeu-se que ela também pode ser aplicada na formação das identidades do professor, assim como também na de um estudante surdo. Isso porque ambos se pronunciam se posicionam, a partir de uma herança cultural que lhes fora passada pelo longo da história pessoal e social. Ao expressar sua postura, ao mesmo tempo, eles marcam seu posicionamento diante daquilo que acreditam poder contribuir na construção das mudanças sociais. Por exemplo: se um professor, ou um estudante surdo não se assume com posições de identificação própria de sua condição, ele pode não se identificar como tal, e desta forma, não conseguir unir-se à sua categoria própria na educação, e dar uma contribuição mais eficaz no processo educacional a que é chamado a exercer na

sociedade, além de correr o risco de não se realizar como tal. Nessa linha de raciocínio, Tardif (2012) afirma que um professor

[...] é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2012, p. 23)

Os significados que ele dá, podem ser vistos também na relação e identificação com a sua categoria. E isso pode ser entendido não somente aos professores, mas também ao estudante surdo, uma vez que o processo de identificação é similar no que diz respeito à percepção das diferenças na formação de suas identidade(s). Ao perceber as diferentes classes sociais e categorias de grupos culturais, pode ocorrer um processo de identificação com o que lhe é próprio. Em outras palavras, do mesmo modo que não se forma uma identidade sozinho, também não se faz a identidade de professor, ou estudante, sozinho, pois as identidades dizem respeito ao pertencimento a um grupo social e cultural. Da mesma forma, estas identidades não conseguem uma emancipação social nem de si mesmas, nem de outras, se não ocorrer, também, uma identificação com um grupo maior.

No caso específico do professor, pode-se perceber que aquele momento, normalmente chamado de “formação inicial”, como sinônimo dos cursos de licenciaturas, próprios para outorgar a uma pessoa o reconhecimento de que está apta para exercer a docência, não é suficiente para que desenvolva a sua identidade de professor. Os conhecimentos adquiridos como estudantes, e toda sua história de vida pessoal, cultural, social, e a inserção na carreira docente, em seus primeiros anos de atividades, são essenciais para que, interagindo com seus pares nos conflitos e dificuldades enfrentadas, ajudem no contínuo processo de identificação docente.

Como as demais identificações profissionais, também a do professor e a do estudante surdo têm relação tanto com o seu passado, quanto com seu presente. Por meio de sua percepção, motivação e compromisso na realização de sua ação profissional, bem como de seu prospecto, sonho a ser construído, emergem-se os fatores que o influenciaram na criação de sua identidade docente como de sua identidade como estudante surdo, sempre em relação com os outros. No tocante ao professor, Tardif (2012) nos aponta que o exercício da docência integra diferentes realidades coletivas, possibilitando defini-lo como “[...] um saber plural, formado pelo

amalgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e diferentes experienciais.” (TARDIF, 2012, p. 34).

E no caso da formação das identidades de um estudante surdo, ele também precisa vivenciar um processo que lhe permita perceber-se como diverso no meio educacional. A valorização do seu ser próprio, suas particularidades em relação à cultura surda, que inclui uma língua própria – Libras. Ele, assumindo-se como tal, e marcando seu posicionamento no ambiente escolar, pode fazer com que os outros atores educacionais valorizem a educação como um direito de todos. Isso implica em flexibilizar a ação pedagógica, identificando as necessidades educacionais específicas e suas relações sociais, o ensino da comunicação no idioma próprio do estudante surdo, cultura e, principalmente, a identidade da pessoa Surda (LIMA, 2018, p. 101).

Como as pessoas vivem em diferentes centros, grupos, classes, a mesma pessoa que se encontra na categoria dos professores, pode, em outra situação, estar em outros ambientes e por isto, ser associado a categoria de estudante. Isso pode ocorrer em associações, tribos, trabalho... o que Pagni (2019) caracteriza com o prisma de “formas de reconhecimento”. Assim, as diferentes identidades dizem dessas realidades e uma interfere na outra, pois se trata da mesma pessoa, logo, pode cambiar no tempo e no espaço.

Fica evidente que as identidades de professor e do estudante surdo se fazem no confronto com outras identidades. É na relação com as diferentes identidades que se faz uma identidade, pois “[...] a diferença é aquilo que separa uma identidade da outra.” (SILVA, 2014, p. 42) e, nesse sentido, os sistemas simbólicos, que fazem estas particularidades pessoais e grupais, dizem quais são as identidades que serão inclusas, ou não, em determinado grupo social. As distinções estabelecidas entre uma e outra identidade, normalmente se fazem por forma do oposto ao estabelecido como correto, normal, certo, verdadeiro etc. Nesse sentido, algumas identidades vão se caracterizando com uma valorização maior que outras e/ou ainda, uma permissividade (o que implica também uma proibição) que vai distinguindo as identidades umas das outras. Esse processo ocorre numa relação de multiplicidade, pois “[...] são essenciais para a produção do significado.” (SILVA, 2014, p. 50).

Tanto o estudante surdo quanto o professor trazem um histórico múltiplo de relações e provocam outras, tanto com seus pares, quanto com os demais atores educacionais: alunos, gestores, demais educadores, familiares, sociedade em geral.

Nesse sentido, continua-se esta linha de reflexão, correlacionando a formação da identidade do professor e do estudante surdo, nos reflexos de sua valorização pessoal, social, educacional etc. De modo geral, a profissão docente é tida como algo mais feminino, ligado ao coração, à arena do fórum pessoal, ao afeto, recebe um significado de uma identidade profissional, relativa ao efetivo exercício da profissão por prazer – sacerdócio. Por isso, são as mulheres que ainda hoje ocupam o maior quantitativo de cadeiras do quadro docente, assumindo assim, a maior parte do processo educativo. Por fazerem parte de uma identidade socialmente classificada como “o outro”, como própria de algo inerente ao lar, ao feminino, recebe o salário que lhe é imposto pela identidade preponderantemente masculina, uma vez ser esta a identidade que cuida da administração financeira.

Todavia, também, esta luta de identidades é contínua, de modo que as constantes reações que apontam para outros significados indicam outras formas de conceber estas práticas educacionais. Entende-se que a prática educativa, não apenas relacionada com o ensino formal em que se quer manter um *status quo*, um modelo social previamente dado, mas, no sentido mais amplo, que tem a ver com “[...] reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.” (TARDIF, 2012, p. 37) e, que o professor pode fazer seus alunos se adentrarem, também, no processo de construção, de suas próprias identidades. Assim, essa formação de identidade do professor e do estudante surdo contribui tanto na formação de outras identidades, como também para a formação de uma interpretação da ação educacional, não como algo restrito ao privado, mas ao público e, portanto, necessitado de uma significação diferente da imposta pelo Sistema predominante.

5.3 Como um professor se faz professor?

A formação para a docência tem a ver com a identificação do exercício da profissão e, portanto, é parte constitutiva das identidades que formaram uma pessoa como docente. Sua formação profissional concretiza-se, oficialmente, num processo contínuo de particularidades em que cada localidade educacional da Federação, via seus Sistemas e Redes de Ensino, tem a obrigatoriedade de ofertar. Trata-se de uma profissão e, como tal, compreende dimensões políticas e didáticas que provocam um repensar do processo, que envolve o profissional, desde os órgãos federais, como o

Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), às salas de aulas de cada uma das escolas de todos os 5.570 municípios brasileiros.

Embora o ditado popular diz que “se aprende fazer fazendo”, também se faz verdadeiro, no caso das identidades dos professores, para além deste aprendizado na prática. No caso do profissional em docência, requer-se também uma gama de outros conhecimentos. Então, há de se perguntar: a docência requer conhecimento de um arcabouço científico para o exercício da profissão? Bastaria a licenciatura para que as questões futuras de um cotidiano escolar sejam aprendidas? Como esta profissão nem sempre foi reconhecida e tratada como tal – e sim como doação, vocação, missão oblativa, hoje se percebe o seu desenvolvimento profissional como fruto de um processo que contempla a vivência de um itinerário formativo. Este inclui, para além da prática, também o seu conhecimento teórico adquirido em uma Instituição reconhecida pelo Estado. Se em um determinado momento da história, para ser professor bastava ter boa vontade e gostar de ajudar no processo ensino e aprendizado do aluno, hoje, para exercer esta profissão, requer-se uma formação mínima na academia, que propicia, também, o domínio de procedimentos pedagógicos e a qualificação necessária para o seu exercício.

Uma das formas de se obter esta qualificação, é por meio de um Curso Técnico de Magistério, que capacita a pessoa para atuar nos primeiros anos escolares iniciais de uma criança. Este curso foi muito procurado nas décadas de 1970 a 1990, sendo feito em nível de Ensino Médio. Com o advento da LDB/1996, esta formação entrou em declínio, e a formação em um curso superior de licenciatura passou a ser requisito mínimo para atuar como professor, conforme anteriormente abordado ao referir-se ao caput do Artigo 62 desta lei, que estabeleceu:

[...] A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p. 42).

Assim, ficou definida a necessidade de que todas as pessoas que quisessem ser professores, precisariam ter um curso superior de licenciatura. A formação mínima, descrita nesse artigo é entendida também como formação inicial, que é justamente esse momento em que o futuro professor participa de um curso voltado para aquela atividade profissional que ele almeja exercer no futuro. Junto com esta mudança legislativa, exigindo um curso superior para ser professor, inclusive da Educação

Infantil, houve uma notória mudança nas IES, por exemplo, que “[...] proliferaram ações de ensino, pesquisa e extensão, direcionadas não só para produzir conhecimentos acerca dos professores e dos seus saberes e fazeres, como também para formá-los a partir de uma nova concepção.” (CASTRO, 2015, p. 47). Esta *nova* concepção tinha a ver com pensar esse professor como um ser único, que, ao mesmo tempo, faz parte de um coletivo histórico, que é detentor de uma história de vida social, que também tem sua individualidade e subjetividade; alguém que é capaz de refletir sobre o modo em que se formou e melhorar sua dimensão profissional, que não seria mais baseada em uma simples transmissão de saber(es), e sim nos princípios que regem uma construção coletiva do saber (CASTRO, 2015, p. 48).

Surgia assim, um novo paradigma na formação de professores⁶¹. O professor não era visto mais como o detentor e transmissor de um conhecimento a um aluno que poderia ser comparado a um *pen drive* virgem, que estaria pronto para receber os conteúdos do professor. As concepções de mundo, de sociedade e de si mesmo, transformavam as concepções pedagógicas, e as IES se viam com um papel primordial nessa mudança e até responsáveis em propiciar as condições para tal, o que incluía aproximarem-se mais das salas de aulas da Educação Básica e propiciar, a seus professores, o acesso às suas novas pesquisas-conhecimentos-instrumentos. Todavia, essa aproximação nem sempre era tranquila.

As IES eram instigadas à produção de novas metodologias e a ajudarem na promoção e valorização da profissão docente. Por isso, ao perceberem lacunas no processo educacional da Educação Básica, propiciavam uma aproximação dos profissionais com suas pesquisas. Esses poderiam sentir-se inseguros ou instigados diante desse “novo” que lhes era apresentado, mas também poderiam sentir que seu trabalho, até então, era objeto de investigação, e o que faziam não era muito bom, motivo pelo qual alguns desses professores eram reticentes em abrir-se a esta mudança de paradigma.

⁶¹ Junto a distinção desta abordagem educacional, entre o tradicional e o “novo”, há também a abordagem/debate sobre que Pedagogia se quer construir! Nesse sentido, reflete-se a respeito de que ser humano se quer e o papel da educação no processo de construção desse sujeito. A este respeito, Charlot (2019) afirma que “existe um discurso pedagógico - seja o tradicional, seja o chamado construtivista - que é uma mistificação porque não fala da situação real [...]” e é este real que importa.

Como resultado desse movimento favorável, alguns professores foram parceiros nesse processo de produção de novas metodologias. Ao mesmo tempo, abriram-se para as IES pudessem participar de seu cotidiano escolar. Esta troca resultou num crescimento profissional para ambos. Mas, houve também aqueles que não se permitiram inserir nesse processo. Dentre esses, alguns se tornaram continuadores de práticas educacionais tradicionais, enquanto outros eram meros aplicadores de novas metodologias pedagógicas, que, ou por não entenderem o que faziam, não produziam os resultados esperados, ou, por não fazerem parte desse processo de produção, não conseguiam aplicar corretamente estas novas metodologias, mesclando didáticas incompatíveis, tais como ministrando aulas participativas e, envolventes e no final do ano letivo, aplicavam as provas de todo o período escolar, nas quais se cobravam também os dados que tradicionalmente eram exigidos.

Retomando a questão da formação inicial, é importante lembrar o que fora tratado na seção anterior na definição de formação. A definição de Formação Inicial ocorre quando a pessoa pertence ao curso que se profissionalizou por primeiro; e a definição de Formação Continuada é aquela que ofereceu condições para que aperfeiçoasse a primeira formação. Conforme descrito na seção anterior, o Estado não se preocupou em elaborar políticas públicas educacionais que propiciassem suprir as lacunas que os profissionais de até então possuíam em sua formação inicial. Isso ocasionou ofertas de cursos de entidades públicas e particulares simultaneamente para capacitação de professores, de formação continuada, de pós-graduação etc. Ao mesmo tempo, esse Estado produzia um discurso de valorização profissional, publicando novas políticas educacionais. No caso da educação inclusiva, pode-se citar como, por exemplo, a Lei 10.436/02, que dedica um dos seus cinco artigos à formação de professores. Ela afirma que os entes federados “[...] devem **garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial**, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais.” (BRASIL, 2002, p. 1, grifo nosso). Essa Lei, posteriormente foi regulamentada pelo Decreto 5626/05, e explicitada na PNEEPEI, lançada em 2008 (esse Decreto atualizava a Política Nacional de Educação Especial de 1994), que orienta a formação docente e de gestão, voltada para a atenção à diversidade e à inclusão escolar:

[...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. [...] formação deve contemplar

conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo. (BRASIL, 2018, p. 17).

É diante do cenário de lacunas de uma formação inicial configurada aos moldes tradicionais e das mudanças de paradigmas – epistemológicos e legislativos, que se percebe as universidades públicas como o *locus* propício ao fomento incisivo de uma formação de professores. De modo geral, a formação continuada nessas universidades se mostra contrária ao aparelhamento de uma profissão que, ao sair da licenciatura, é posta a um desafio, sem condições para superá-lo. Isso acaba sendo um limite pelo qual, muitas vezes, o profissional fica à mercê de uma imposição de pacotes de formação continuada de instituições privadas. Com o intuito de minar esta visão mercantilista da educação, essas Universidades procuram preencher este espaço, seja oferecendo uma licenciatura que propicie, ao novo profissional, as condições de uma prática reflexiva e inovadoras, com segurança no que faz, seja oportunizando que ele tenha autonomia na escolha de uma formação continuada que venha ao encontro de suas reais necessidades.

Todavia, há uma série de fatores materiais e humanos que ainda dificultam que a formação inicial atinja os objetivos acima propostos, como por exemplo, pode-se citar a ausência de condições materiais e humanas para que o novo profissional se insira neste processo crítico, uma vez que, ao trabalhar de dia e estudar à noite, a grande maioria tem dificuldades, inclusive, em acompanhar todos os textos e reflexões propostas na licenciatura. Então, fica a pergunta: a não aplicabilidade dos referenciais epistemológicos e legislativos, acima expostos, pode fazer com que muitos profissionais de educação passem a procurar uma formação continuada sem autonomia esperada? Ou, ao procurarem, encontram justamente uma formação continuada que os ajude a superar as lacunas existentes em sua vida profissional?

5.4 O professor diante de uma Formação continuada da UFU⁶²

Ao definir que a profissão docente ocorre tanto na formação inicial quanto na continuada, faz-se necessário realçar de que tipo de formação continuada se esta

⁶² Parte dos dados que seguem nesta seção foi apresentada no 9º. Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas no Tempo Presente, ocorrido na UFU entre os dias 08 a 10 de maio de 2019. Anais disponíveis em: http://www.eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/anais_do_ix_simposio_internacional_o_estado_e_as_politicas_educacionais_no_tempo_presente_.pdf Acesso em: 15 nov. 2019.

dizendo nesta pesquisa, conforme seção anterior. Nem todos os cursos, encontros e reuniões formativas, ocorridas após a formação inicial, são definidos, entendidos e acolhidos como formação continuada. Magalhães e Azevedo (2015) ressaltam que, mesmo que haja uma **continuidade**, uma sistematização, muitas vezes, o que é chamado de Formação Continuada, na realidade, trata-se de um trabalho continuado, e não uma formação continuada. Eles entendem que o fato de haver uma continuidade nessas reuniões próprias do trabalho docente, que pode ganhar a denominação de formação continuada por parte de seus organizadores, na realidade se trata de um trabalho continuado e não uma formação continuada. Isso porque o conteúdo dessas reuniões, diz respeito ao dia a dia do trabalho docente, sem a preocupação com questões de conteúdo epistemológico, por exemplo. Desse modo, não é o uso da nomenclatura que faz com que o momento seja uma Formação Continuada. Afinal, o trabalho continuado é efetivado com outros nomes, que sempre possui o intuito de transformar o professor em um tarefeiro, pretendendo “[...] fazer do professor que perpetua o processo de ensinar, simplesmente o necessário para que seja aprendido o requerido pelo mercado de trabalho.” (CASTRO *et al*, 2015, p. 33), sendo este, mais ligado às tendências liberais e pretendendo levar o profissional simplesmente para o campo do desenvolvimento do capital.

Outro fator é que, comumente, as formações continuadas são ofertadas, buscadas, porque é após a graduação/licenciatura que o professor normalmente se vê diante de desafios no processo de ensino e aprendizagem com os seus estudantes em sala de aula. Geralmente as Secretarias de Educação oferecem estas formações nas formas de seminários, congressos municipais/estaduais, minicursos, oficinas, semanas pedagógicas, semanas de planejamento. Todavia, conforme apontado anteriormente, estes momentos não podem ser entendidos por si só como formação continuada, por serem mais informativos que formativos. Mas também há cursos presenciais e a distância que fazem parte dessa formação continuada, seja como curso de extensão, ou *latto sensu*⁶³. Cursos que ofertam meios para que se possa aprimorar-se no exercício da profissão. Sobre esses cursos, os pesquisadores são unâimes em classificá-los como formação continuada de fato.

Como dito acima, os cursos normalmente são buscados por se constatar que a formação inicial na licenciatura não conseguiu suprir todas as necessidades que a

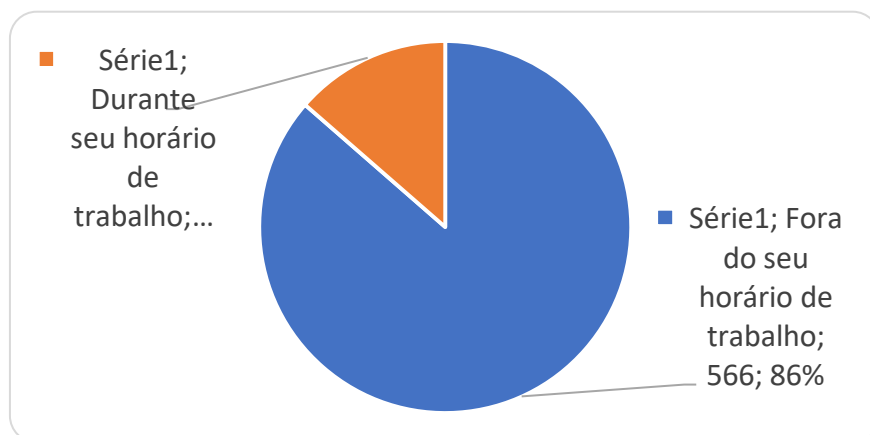
⁶³ A este respeito, ver: Silva; Rodrigues (2011). Um outro exemplo de formação continuada a distância, é o curso AEE-Surdo da UFU, mencionado anteriormente.

profissão exige – e nem teria como! No caso de quem atua na educação especial, por exemplo, não é possível capacitar o docente para todas as áreas dessa modalidade. O que fortifica ainda mais a necessidade das formações continuadas específicas na ótica da inclusão, pois embora

[...] A formação docente continua sendo um desafio na contemporaneidade, considerando que o tempo e as condições reais para sua concretização esbarram-se na volatilidade das propostas deste tempo presente [...]. Esse processo é uma colcha tecida a múltiplos fios, com tons e cores diferentes. (SILVA, 2015, p. 691).

Destaca-se que esta multiplicidade de fios, tons e cores, tem relação com as várias formas e maneiras de se entender a formação continuada, o que reflete também na possível intensificação e precarização do trabalho docente, bem como as multiplicidades de suas ofertas. No tocante à intensificação e precarização do trabalho, destaca-se o fator relacionado à valorização (ou não!) da profissão docente. Isto porque a intensificação do ritmo e do tempo de trabalho reflete tanto na sua qualidade educacional, quanto na vida pessoal do profissional, o que impacta diretamente nas condições físicas, subjetivas e emocionais de seu trabalho. Já no que se refere à multiplicidade de ofertas das formações, recorda-se das propostas apresentadas pelo Estado. Por exemplo, elas nem sempre obedecem ao que ele próprio determina em lei específica. Relembrando que a LDB/1996 menciona que a formação deva ser feita em local e hora de trabalho (conforme tratado anteriormente). Confrontando este direito do profissional em educação com os dados da pesquisa realizada pelo Gepepes, com os professores que buscaram uma capacitação inclusiva no Curso de Extensão “Aperfeiçoamento Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos” (AEE-Surdo), mencionada anteriormente, deparou-se com um dado totalmente inverso ao previsto no discurso oficial do Estado. Por exemplo, ao serem perguntados sobre o horário em que utilizaram para realizar o curso, a grande maioria diz que não foi em horário de trabalho, conforme demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Demonstrativo em porcentagem do horário em que os egressos fizeram o Curso de Aperfeiçoamento em AEE para Surdo, conforme dados coletados pelo Gepepes



Fonte: elaboração própria.

A pesquisa identifica que dentre todos os concluintes que terminaram o curso, somente 14% conseguiram realizá-lo conforme prevê a LDB/1996, ou seja, obteve formação continuada durante o seu horário de trabalho, algo que fora computado na sua carga horária de docente; enquanto que a grande maioria, 86%, fez o referido curso fora do seu horário de trabalho, ou seja, contrariando o previsto no Art 62-A, da Lei 9.394/96: que esta formação deveria ocorrer em horário de trabalho, o fato disto não se efetivar, explicita a ausência do Estado em cumprir a lei.

Aqui há uma transferência de responsabilidade para o professor, de algo que é/era do Estado, com todas as implicações que isso pode acarretar, e demonstrando que, conforme quem assume o Governo do Estado Brasileiro, há uma transgressão de sua própria legislação. Sobre esta dualidade entre o discurso legal e a prática governamental, Foucault (2014) lembra que “[...] os discursos devem ser tratados **como práticas descontínuas** que se cruzam, que às vezes se justapõem, mas que também **se ignoram ou se excluem.**” (FOUCAULT, 2014, p. 50, grifo nosso). E, em se tratando de formação continuada de professores, os dados da pesquisa indicam que esta afirmação é assumida ainda nos dias de hoje por quem detém o poder instituído, tanto legislativo quanto executivo (quicá também o judiciário).

Ao fazer o curso fora do horário de trabalho, o profissional acaba sendo acarretado com uma jornada a mais em sua labuta, pois, além de cumprir sua carga horária na escola, ele tem de dedicar-se em outras horas por semana para esta formação continuada. Conjugando este dado com uma outra pergunta, que esta

pesquisa quis saber, sobre o local e o horário que, majoritariamente, o concluinte realizou o curso, percebe-se um jugo a mais atribuído a este profissional. Isto porque **mais de 92% desses cursistas afirmaram que não só o realizaram em suas casas, como o fizeram à noite, ou final de semana.** O que isso evidencia, conforme apontado anteriormente, uma exclusão do previsto na LDB/1996, pois esta formação ocorreu fora do local e horário de trabalho, que seriam momentos de descanso, lazer, convívio familiar. Tudo isso foi assumido por esse profissional que supriu mais uma lacuna deixada pelo Estado, que lhe nega um direito previsto na legislação. Dessa forma, esses dados apontam que, para além da legislação, é preciso ofertar meios, condições para que o docente possa efetivar sua formação continuada dentro de sua jornada de trabalho, que, além da sobrecarga física, afetiva e emocional, também tem a sobrecarga financeira.

Nesse sentido, Silva (2013) fez uma pesquisa sobre as primeiras edições do Curso, aqui analisado, e explicitou a existência de, pelo menos, quatro grandes fatores que, ainda nos dias atuais, dificultam o docente a realizar esse tipo de formação continuada, a saber: a maioria possui uma jornada de trabalho de 40 horas, não tendo muito tempo para fazer o curso, a não ser no seu tempo de descanso, lazer, cuidado pessoal familiar; muitos possuem dificuldades em ter acesso à internet e, quando o fazem, usam internet de baixa qualidade em suas residências, e, por isso, não conseguem visualizar alguns materiais, como por exemplo, os vídeos. Por realizarem o curso à noite ou nos finais de semana, não conseguem apoio técnico diante de dificuldades no uso dos recursos disponíveis e solicitados. Por fim, lembra que a maioria deles, possui pouco domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Ainda sobre legislação, outro dado importante diz respeito ao lançamento do MEC, em 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que na sua redação, após abordar sobre o público o e diagnóstico da Educação Especial, retomou as legislações inter-relacionadas com o tema (além das acima citadas, o documento também reporta à Resolução do CNE/CP N. 01/2012 e Portaria do MEC Nº 2.678/2002, dentre outras), os quais tratou também da formação e atribuições do professor, ao afirmar que um dos seus objetivos é a

[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar [e que este] deve ter como base da sua formação, inicial e

continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. (BRASIL, 2008, p. 2).

Esse objetivo foi difundido por profissionais da área, a fim de que atingisse o maior número de professores, e que estes pudessem ter condições de buscar os conhecimentos específicos de sua área de atuação. Embora a PNEEPEI seja um marco na mudança de paradigma da inclusão, a pesquisa Gepepes, feita em 2018, mostrou que as políticas públicas propiciam a oferta de cursos nessa direção, elas nem sempre foram assumidas pelo sistema educacional, nem da União, nem dos estados e municípios, os quais não se preocuparam, por exemplo, em divulgar a oferta desses cursos de formação continuada em seus estabelecimentos. Havia o reconhecimento de que os cursos ajudavam o professor a efetivar o objetivo da legislação, mas, não ofereciam a eles, as condições materiais necessárias para realizarem o curso em horário e local de trabalho (conforme abordado anteriormente). Esta afirmação é possível de ser confirmada porque, conforme apontado anteriormente, de todos os concluintes do referido Curso AEE-Surdo, **quase 83% afirmaram que tomaram conhecimento do curso por iniciativa própria ou de um colega**, e não por interesse dos órgãos a que pertencem como, por exemplo, das Secretarias de Educação. Esse dado, além de apontar para mais uma ausência do Estado, em fazer chegar ao professor as ofertas de cursos de formação continuada na perspectiva da inclusão, demonstra também que há um grande interesse desse profissional em buscar meios para capacitar-se, fazer a formação continuada. É ele quem toma a iniciativa e vai atrás de meios para qualificar-se. Nesse sentido, tem-se presente o que já fora citado por Silva (2013), no que diz respeito desmistificar aquelas concepções errôneas de que os professores não querem buscar capacitações para o exercício da docência. Isso mostra o contrário, mesmo havendo vários obstáculos (SILVA; DANELON; MOURÃO, 2013, p. 116-117; SILVA, 2015, p. 691 – 701).

Embora nesse contexto registra-se que o MEC motivou a publicação desta PNEEPEI e de outras normativas, reafirmando que a formação continuada se destina à preparação e ao desenvolvimento de todos os professores, nem sempre elas foram assumidas pelos gestores educacionais, sejam eles federais, estaduais ou municipais.

E, o que seria necessário para que isto fosse assumido? A realidade demonstra que estas políticas apontam para uma compreensão ampla e contextualizada de educação e ensino, visando assegurar a produção e difusão do conhecimento de determinada área, como também, a participação na elaboração e

implementação do processo pedagógico. Caminhando nesta direção, têm-se a publicação, em 2015, da Resolução N. 02, do CNE/CP, instituindo as Diretrizes para a formação docente, seja esta inicial ou continuada, na qual espera-se que:

[...] O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos [...] desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o ensino e o processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2015, p. 7).

Nessa mesma direção, Silva e Reis (2018) abordam a importância de se ter essas condições na formação docente, pois, “[...] o professor precisa ter embasamento teórico e prático que se harmonizem com as demandas escolares de todos.” (SILVA; REIS, 2018, p. 100), e, dessa forma, poderão contemplar as especificidades e necessidades das diferentes formas de atuação da Educação Especial Inclusiva. Nessa mesma obra, afirmam que, além dos docentes possuírem **o direito** de participarem de programas e projetos de formação continuada, eles também possuem **o dever** de realizá-la, como forma de “[...] garantir aos seus estudantes, a possibilidade de usufruírem de um processo de escolarização de melhor qualidade [...]” (SILVA; SOUZA, 2018. p. 223), isso porque se encontram em permanente movimento de formação.

Isso remete ao princípio intrínseco de unidade, em que a formação continuada é direito e dever ao mesmo tempo, o que implica o fato dos professores estarem nesse permanente movimento de atualização, frente aos avanços científicos e pedagógicos do cotidiano escolar. Além disso, as autoras apresentam as dificuldades de se colocar nesse movimento formativo como, por exemplo, a falta de profissionais, de estrutura, de política de Estado. Percebe-se que à necessidade de formação de professores para atuar nas diferentes áreas se soma a um outro grande empecilho, demarcado no fato de nem sempre aqueles que deveriam ser os primeiros a praticá-la, que estão à frente da gestão educacional do Estado, são possuidores destas concepções educacionais inclusivas. Assim, os discursos legislativos não são sinônimos de um investimento fortemente visível de mudança. Eles não manifestam convicções dos direitos e deveres, nos quais cursos públicos e gratuitos, tanto iniciais quanto continuados, são os que possam garantir a formação docente necessária. Certamente, esses são

fatores em que se percebe a evidência de lacunas, também na formação de professores para o trabalho com estudantes surdos.

Embora registre-se que, para trabalho pedagógico com estes estudantes surdos, seja essencial o uso do idioma que lhes é próprio, a Libras, e que os discursos legais sobre a inclusão da Libras estão presentes nas legislações acima citadas, assim como, em políticas públicas da área educacional, o que se evidencia é o contrário. Essas políticas não evidenciam um compromisso com a definição de uma carga horária real para a aprendizagem da língua, nem a necessidade de se aprender no Curso de Pedagogia como segunda língua, ou mesmo, como se alfabetizar um estudante surdo. Para tal contexto, também é preciso retomar Foucault (2014), que chama a atenção para a distância entre o discurso e as práticas desconexas do Estado. Isso permite perceber o quanto a prática oficial está longe desses referidos discursos.

Essa exposição permitiu perceber que os discursos oficiais do Governo constituem um processo dinâmico que aponta para uma melhoria permanente na educação, na valorização do professor, na qualidade da educação inclusiva, de modo especial, no cotidiano das pessoas que possuem algum tipo de deficiência. Porém, esse discurso não produz essa mudança! No caso aqui analisado, percebeu-se uma lacuna intencional entre discurso e prática política, que reflete na formação de professores, pois mesmo tendo meios legais para se capacitarem e promover a inclusão de todos os estudantes, isto não ocorre conforme previsto no discurso legislativo. Outra limitação pode estar em obstáculos políticos e pedagógicos locais, como por exemplo: a falta de apoio de seus respectivos gestores, inclusive para o aprendizado da Libras.

Diante desse quadro, outras questões foram levantadas para que pudesse ser evidenciada a relação entre a formação de professores no tocante a Libras, como por exemplo: o que os professores têm feito para superar uma possível lacuna da formação inicial e a Língua Brasileira de Sinais (conhecimento teórico e a prática escolar)? Para ajudar na procura dessas capacitações, será feito uma análise sobre a Libras na formação do professor.

5.5 Libras na formação continuada de professores

Nas últimas décadas, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) tem ocupado um lugar de destaque no debate acadêmico, legislativo, na comunidade Surda, na sociedade como um todo. Sua importância, valores, abrangência, histórico, dentre outros, têm relação com fóruns, políticas educacionais e várias, publicações⁶⁴. Dentre esses, destacamos a formação de professores – inicial e continuada. Afinal, eles são atores primordiais para que essa educação inclusiva deixe de ser um mero tema de debates, ou somente um referencial legal - Lei 10.436/2002 = Lei da Libras, e passe a ser uma vivência social.

No processo de formação para a docência, a capacitação em Libras tem ocorrido tanto na chamada “Formação Inicial” via Licenciatura, quanto nas “Formações Continuadas”. Estas podem ser via cursos de: extensão, doutorado, mestrado, especialização *latu sensu*, aperfeiçoamento (mínimo de 180h), e também há outras atividades, que normalmente são propiciadas pelo Sistema de Educação Público, conforme cada organização educacional do ente federado⁶⁵. De acordo com o já definido anteriormente nesta tese, por “formação continuada” entende-se que são momentos formativos sistêmicos sobre uma questão educacional em si, que considere uma prática pedagógica e um aperfeiçoamento epistêmico, técnico, étnico e político. Por ser contínuo, pode ajudar o profissional a exercer melhor sua função docente, frente aos desafios que a educação com Surdo lhe impõe.

Sabendo-se que o pressuposto formativo em Libras do Intérprete e/ou do professor de AEE possui um referencial legislativo bem definido, com especificidades à função de ambos⁶⁶, o que se quer abordar a seguir, nesta seção, refere-se à importância do estudo de Libras **para todos os professores**. Estes, muitas vezes, se deparam com um estudante surdo e não sabem interagir o mínimo com ele, por não

⁶⁴ A título de exemplo, encontram-se cadastradas quase 20 revistas voltadas especificamente para a educação, contando cada uma com inúmeros artigos publicados nestes últimos anos sobre educação e diversidade; só sobre a educação voltada para questões ligadas a surdos há quase 100 títulos. Algumas Universidades possuem uma revista voltada para a área, como é o caso da UFG com a Revista Sinalizar, que desde 2016 tem lançado dois volumes por ano; a UEMS iniciou com a publicação da Revista Rellis em 2019. Outras possuem Revista multilíngue, como é o caso da UFCar com a Reveduc, que começou lançando dois volumes por ano, em 2012, e posteriormente passou a lançar 3 volumes por ano.

⁶⁵ Não pertence ao objetivo desta tese abordar sobre o Sistema de Ensino, para aprofundar no assunto, ver: Saviani, 2014.

⁶⁶ A Lei 12.319, sancionada em 01 de setembro de 2010, regulamenta o trabalho do intérprete, e os Decretos 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e 6.571, de 17 de setembro de 2008, regulamentam o trabalho do AEE.

saberem Libras. Ou seja, a lacuna com a formação em Libras também pode gerar no professor da sala comum, um posicionamento de distanciamento do seu estudante, e/ou um sentimento de solidão, sensação de estar sozinho-abandonado em sala de aula etc. Além disso, esse professor pode, de um momento para o outro, sem processo que o inclua na formulação, ser convocado para uma formação continuada em Libras. Momento em que se pretende trabalhar a inclusão, mas ele mesmo não se sente incluído nesse processo formativo. Isso, pelo fato de não ter sido incluído no planejamento, na elaboração e execução, da formação que lhe é ofertada, pode fazer com que ela não venha ao encontro de suas reais necessidades. Nesse caso, quem o convocou para uma formação continuada de Libras, estaria propondo uma formação com temática inclusiva, mas sem incluí-lo no processo dessa formação.

Isso por consideramos que uma formação continuada em Libras não é simplesmente ofertar momentos para que o professor possa conhecer alguns sinais em Libras. E sim, momentos para que, junto com esta Língua, o professor possa aprender mais sobre a cultura Surda e sua identidade, o que também servirá para que ele ajude seu aluno a criar a identidade de Surdo, caso ele ainda não a tenha.

Uma formação dessa natureza não se trata somente de um momento de estudo de vocábulos em Libras, mas uma formação educacional sistêmica, de fato inclusiva, em que essa língua seja um pressuposto essencial. Por isso, é preciso que o professor seja ouvido, que ele consiga expor suas dificuldades e anseios, a fim de que esse momento formativo não se transforme somente em informações linguísticas. Aqui também vale o já dito na década de 1990: *nada para nós sem nós*, pois a melhor forma de ajudar o professor a ser inclusivo em sua profissão é favorecer que ele faça experiências de ser incluído como, por exemplo, no planejamento, na execução e avaliação de suas formações continuadas.

Dessa forma, tem-se presente não só que cada professor de sala comum deva se capacitar nessa língua, mas também que cabe ao Sistema de que ele faz parte, promover cada vez mais formações continuadas na perspectiva inclusiva. Neste caso, voltadas para capacitar todos os professores em Libras, que sejam inclusos em todo o processo da formação (preparação, execução e avaliação), para que tenha um conteúdo que venha ao encontro das suas reais necessidades.

Conforme previsto no Artigo 62 da LDB/1996 (já mencionado anteriormente), essa formação não poderia ser mais uma atividade custeada por esse professor. O que se quer é materializar o objetivo de qualificar melhor o profissional de educação na

construção de um mundo mais inclusivo, incluindo a obrigação do Estado em provê-la, conforme aponta Silva (2011, 2013), e comprovadas novamente nas respostas obtidas na pesquisa realizada pelo Gepepes em 2018 com os concluintes do Curso de formação continuada em AEE para Surdo⁶⁷.

Dentre os avanços e desafios inclusivos, destaca-se a Língua Brasileira de Sinais – Libras, na formação de professores. Isso inclui questões inter-relacionadas entre a cultura Surda e o exercício do profissional da educação, além do conhecimento de metodologias específicas para cada grupo de alunos, sejam eles crianças, adolescentes, jovens ou adultos; afinal:

[...] esses conhecimentos capacitarão os professores a perceberem a diversidade de seus estudantes, valorizarem a educação como um direito de todos, flexibilizarem a ação pedagógica, identificarem as necessidades educacionais específicas e, junto com o professor especializado, implementarem as adequações curriculares. (LIMA, 2018, p. 110).

Nesse constante dinamismo de mudanças posturais, em vista deste novo olhar do professor para com as diferenças, hoje já se vislumbra a sua inserção em movimentos inclusivos. Mostrou-se que esta inclusão educacional não é simplesmente introduzir um surdo em uma sala de aula de ouvintes, de modo que ambos ocupem os mesmos espaços, mas também que o professor possa fazer parte de movimentos organizados voltados para pessoas com surdez.

A inclusão está ligada ao bilinguismo⁶⁸, em que todos de uma escola (alunos, técnicos e professores) utilizem as duas línguas no seu cotidiano, uma vez que o bilinguismo faz parte de uma educação inclusiva (utilizando a Libras e a língua portuguesa). Nesse mesmo sentido, Guedes (2011) vai dizer que a Libras é uma estratégia para que a inclusão passe a ser uma realidade e que o bilinguismo vai além do âmbito de uma sala de aula. A seu ver, ocorre no Brasil, uma experiência “[...]”

⁶⁷ Os pesquisadores dividem em pelo menos quatro grandes momentos históricos, pelos quais pode-se dividir a via do deficiente em relação com os pressupostos sociais, a saber: negação, segregação, integração e inclusão. Para ler mais sobre este tema, ver: JANUZZI, G. M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004. Noutra perspectiva, também sugere-se ver Silva *et al.* (2015), que fazem um levantamento da presença da Língua Brasileira de Sinais na formação dos docentes nas universidades públicas e aponta para a pouca eficácia dessa formação, devido alguns entraves, dentre estes, a pouca carga horária e a prática da Língua.

⁶⁸ A pesquisadora Marisa Dias Lima apresenta, em sua tese de doutorado, que o movimento Surdo busca este redimensionamento das práticas educacionais, “[...]mas entende que isso não ocorrerá em escolas comuns nem em escolas especiais, mas **em escolas bilíngues** cuja língua de instrução seja a língua de sinais e a língua de registro a língua portuguesa escrita.” (LIMA, 2018, p. 116, grifo nosso).

pseudobilíngue, porque se a presença do intérprete não for realmente garantida em todos os momentos pedagógicos, não haverá duas línguas na relação e sim, uma língua subjugada a outra [...]” (GUEDES, 2011, p. 39). Por isso, a melhor alternativa seria que, de fato, todos os que atuam na escola, tivessem conhecimento da Libras, o que vai além de ser somente alguns professores. Assim, todos que teriam a possibilidade de utilizarem tanto a Língua Portuguesa, quanto a Libras, em suas atividades escolares e interações em outros momentos também.

Como se nota, estas mudanças de paradigmas têm implicações diretas no dia a dia do âmbito educacional⁶⁹. As políticas educacionais de formação de professores estavam interligadas com uma visão médica e/ou assistência social. Por exemplo: o laudo médico é que era o ponto central de toda relação com a pessoa surda e o assistencialismo a ela, o que poderia propiciar uma relação que não promovesse o desenvolvimento dela como um todo, e não a relação direta com todas as suas potencialidades. Agora, tudo isso é visto como ferramentas que auxiliam na relação educacional, possibilitando um processo a partir da ótica do *deficiente* que deveria ser inserido no meio social “[...] parecendo consensual incluir aqueles que corpos ou mentes não funcionavam segundo anseios das sociedades.” (SKLIAR, 2003, p. 163). Agora, as mudanças propiciam que o padrão da sociedade deva ser seguido por todos aqueles que, por um motivo ou outro, não o seguiam na inclusão corporal e de mentalidade. A inclusão, o que comporta também o uso das duas línguas pelos surdos e pelos ouvintes, implica em uma formação de professores que possibilite entender e vivenciá-la na rotina educacional. O modelo não é a partir do laudo clínico, e sim das potencialidades que o portador de deficiência possui (PAGNI, 2019).

Destaca-se que, anteriormente, apenas alguns professores chamados de especialistas, trabalhavam com esses estudantes – porque eles aprendiam Libras. Todavia, a atual concepção é de que todos os educadores devam aprender Libras, inclusive para interagirem com esses estudantes na Língua deles. Esta mudança de paradigma quer, por sua vez, impulsionar a todos os profissionais da educação a aprenderem essa língua, a fim de promover um mecanismo favorável à inclusão educacional com reflexos sociais.

⁶⁹ A este respeito, uma das mudanças diz do que estas políticas públicas implicaram na formação de professores, conforme aponta Dourado (2011, p. 49-57) e Lima (2018, p. 138-202).

Esta mudança trouxe consigo também novas legislações, que, no caso, são promulgadas na concepção da inclusão do surdo. O primeiro grande marco é a “Lei da Libras”, a Lei nº 10.436/2002, que possibilitou o vislumbre da legalidade dessa inclusão. Essa Lei, de apenas cinco Artigos, traz no seu Art.1º o reconhecimento das pessoas surdas como possuidoras de uma língua própria “[...] como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.” (BRASIL, 2002, p.1), e no seu Art. 4 diz que todos os cursos de licenciatura e de fonoaudiologia devem ter, em suas grades curriculares, a disciplina de Libras. Três anos depois da publicação desse discurso oficial, é que foi promulgada a sua regulamentação por meio do Decreto nº 5.626/2005. Este ratifica a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos e a organização da educação bilíngue, conforme Artigo 3º, parágrafo 1º, e Artigos 10 e 13:

[...]Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. (BRASIL, 2005, p. 1).

[...]

As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

[...] O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. (BRASIL,2005,3).

Todavia, há uma lacuna significativa nesse Decreto. Embora estabeleça a obrigatoriedade do ensino de Libras em todos os cursos de licenciatura e fonoaudiologia, ele não define a carga horária que cada curso deve destinar em seus Projetos Pedagógicos para esse componente curricular. Dessa forma, fica a cargo da sensibilidade inclusiva de cada gestor educacional o quantitativo em forma de créditos/horas.

Entendendo que Libras é um idioma, faz-se necessário um bom quantitativo de horas aulas para que o futuro docente possa aprendê-la. Mas, não há regulamentação

para isso, o que normalmente se vê é um simples cumprimento legal, por parte das Instituições que ofertam cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia, e não uma preocupação em que o futuro profissional possa aprender Libras, para melhor incluir seus futuros estudantes nos processos de escolarização. Com as poucas horas ofertadas de Libras na licenciatura, o aprendizado do idioma não é possível ao futuro docente, nem para o futuro fonoaudiólogo. É diante desta lacuna que se entende a preocupação em sanar tal dificuldade por meio das formações continuadas presenciais ou a distância, como já previa a LDB/1996, Art. 62, Parágrafo Único, que neste momento, se faz necessário retomar:

[...] Formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. [...] Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, **no local de trabalho** ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 1996, p. 42, grifo nosso).

Olhando as grades curriculares de alguns cursos de licenciatura⁷⁰, percebe-se que as horas aulas que estas grades curriculares dedicam (4 créditos). São poucas horas, para que se trate de temáticas referentes à vida, cultura e idioma da pessoa Surda, não oportunizam tempo e espaços de formação de professores para os quais a Libras seja considerada como primordial no processo inclusivo. Isso porque não se oferece condições a esses profissionais de incluírem o tempo cronológico necessário a esta reflexão e vivência como, por exemplo, oportunizando no final da disciplina, condições de comunicar-se em Libras com um estudante Surdo no contexto de uma aula. Esse modo de organizar a disciplina de Libras, pode enquadrar dentro do que Foucault (2014) chama de “[...] princípio de limitação” (FOUCAULT, 2014, p. 28), por haver uma série de questões que restringem o pensamento e a ação daqueles que estão à frente de uma determinada ação, limitando-a a um quadro pré-estabelecido.

Demandas do profissional surgem ao encontrar-se diante do desafio de comunicar-se com um estudante Surdo. Então, procura-se, por iniciativa própria, curso

⁷⁰ A título de exemplo pode se ver as grades curriculares dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura em Química do IFG, disponíveis em: <http://cursos.ifg.edu.br/info/lic/lic-pedagogia/CP-OES> e <http://cursos.ifg.edu.br/info/lic/lic-quimica/CP-LUZZIANI>, como também, as grades curriculares na UFU, disponíveis em: <http://www.faced.ufu.br/sites/faced.ufu.br/files/arquivos/Grade%20Curricular%202013-PDF.pdf> e http://www.iq.ufu.br/sites/iq.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/LQ_GradeCurricular.pdf. Acesso em: 15 nov. 2019.

de formação continuada, como meio de aprender a Língua de Sinais. Assim, esta formação assume a tarefa de propiciar a esse professor, o aprimoramento dessa Língua, na perspectiva da inclusão de seus estudantes surdos (SKLIAR, 2003). Ou seja, o professor da sala comum, que queria assumir o estudante Surdo como seu de fato, e não como um “aluno do professor do AEE”⁷¹, procura, por si só, meios de aprender a Libras como uma formação continuada de seu exercício profissional em dia e horário fora de sua jornada de trabalho.

Sem compreender que esta situação é resultado de um jogo político e econômico, esse profissional sente-se o responsável pelas lacunas decorrentes de seu processo formativo. Ele assume as fragilidades do sistema formativo como se fossem suas, resultados de sua pouca preparação para o exercício profissional, logo não é de se estranhar que lhe cabe a tarefa de melhorar as suas “condições de empregabilidade”, atendendo às regras do jogo, para “continuar jogando”.

No meio acadêmico encontram-se muitos escritos que auxiliam o profissional em sua lida, ressaltamos a obra “Investigação – ação na formação continuada de professores de ciências”, de Schnetzler e Rosa (2003). Embora elas tenham delimitado a pesquisa ao grupo dos docentes em ciências, a análise das pesquisadoras ilustra também outras áreas, o que no caso desta pesquisa, possibilita mostrar que uma das funções dessa formação continuada é ajudar o professor a sair de uma visão simplista da Libras, que ele recebeu na formação inicial, para uma visão mais ampla em que interliga a língua em si à cultura e identidade do surdo. Nesse sentido, as pesquisadoras levantam as razões para a existência de uma formação constante, baseadas na

[...] necessidade de um contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas. (SCHNETZLER; ROSA, 2003, p. 27).

⁷¹ Acorsi (2011) faz um relato interessantíssimo a este respeito. Ela faz um estudo de dados, apontando para uma prática em que os professores de uma sala regular consideram os “alunos especiais” em um cômputo à parte, a ponto de dizerem: “-tenho 25 alunos e 5 inclusões” (ACORSI, 2011, p. 182), indicando os limites desta realidade para com a inclusão!

Embora elas não especifiquem o caso da Libras, o que se depreende é que estas razões para um aprimoramento constante, também servem para uma formação continuada dos professores em Libras. Afinal essas devem ser assumidas na ótica da inclusão, como um todo: do aluno, do profissional, da família, do Estado. O que normalmente se vê é a formação continuada sendo realizada por meio de curtas e isoladas ações de capacitações em Libras, e/ou atualizações desvinculadas de uma política educacional mais sistêmica do Município, Estado ou União. Tais ações não incluem nem o profissional, no processo de elaboração dessa formação, e nem o desenvolvimento dessa formação tem sido suficiente para promover a real inclusão dos estudantes Surdos.

A *não inclusão* ocorre porque parte-se de um pressuposto equivocado. Alguns gestores educacionais se portam como se fosse possível promover a inclusão com formações desassociadas de um processo conjunto mais amplo. Por isso, efetivam formações como sinônimo de um rápido curso de atualização, e não como um processo construído no cotidiano escolar de forma constante e contínua, sistêmica, em que as ações ocorridas em um ano tenham relação com as anteriores e as posteriores. Este tipo de formação inclui as comunidades escolares nas políticas públicas de formação de professores e, também, a “comunidade Surda” conforme alerta a CONAE-2018, no Eixo V: “[...] o diálogo com os movimentos sociais e organizações da sociedade civil, protagonistas das lutas pela garantia da igualdade social, singularidade linguística dos(as) surdos(as) e valorização da diversidade.” (BRASIL, 2018, p. 118).

Embora as Formações Continuadas sejam um dever e um direito assegurado na legislação brasileira, elas ainda estão longe de propiciar uma mudança significativa na luta pelas garantias – visão inclusiva, proposta pelos delegados da última CONAE. Conforme apontado anteriormente, também a LDB/96 nos seus Artigos 62-A e 67, inciso V, e o PNE/2014 nas Metas, e respectivas estratégias, 15.5 e em especial a 16.1, explicitam o Discurso sobre a formação continuada. Essas legislações mostram que essa inclusão deveria ocorrer como ação política programada e em **Regime de Colaboração**, o que não se percebe concretamente. Isso porque o discurso legal não está articulado a um planejamento maior que inclua fatores que modifiquem a utopia pedagógica, conforme ressalta Betina Guedes: “[...] sem que se modifiquem as concepções de deficiência que ainda estão atreladas à surdez [...], creio que a inclusão dos surdos esteja configurando-se mais uma utopia pedagógica.” (GUEDES, 2011, p. 45). Enfoque diferente é apresentado por Cury (2015), ao ilustrar que a inserção do

conceito “regime de colaboração” no PNE/2014, mostra a existência de dois tipos de ações, uma vez que “[...] isto significa que o regime de cooperação **interfederativa e intrafederativa** passou a ter instâncias formais, permanentes e imperativas, de negociação, cooperação e pactuação.” (CURY, 2015, p. 36, grifo nosso). Dessa forma, o autor demonstra que o regime de colaboração ocorre tanto nesta relação horizontal (intrafederativa), em que ocorrem as execuções das ações, os programas, os serviços, quanto naquela relação vertical (interfederativa), ligada à gestão e implementação das políticas públicas educacionais.

Analisando o outro parâmetro na luta significativa da mudança de paradigma, Skliar (2005) enfatiza o discurso oficial da não inclusão das pessoas Surdas. Ele mostra a existência de uma procura constante de culpabilidade em que é atribuída ou à questão biológica do próprio sujeito, ou aos professores ouvintes e/ou aos métodos de ensino. Chama a atenção para o fato de que, constantemente, se “[...] evita toda uma possível denúncia acerca do fracasso da instituição-escola, das políticas educacionais e da responsabilidade do Estado.” (SKLIAR, 2005, p. 18). O autor ainda conclui dizendo que a educação dessas pessoas não fracassou, ela apenas atingiu os resultados previstos, devido às funções dos mecanismos e das relações de poderes e saberes que lhe foram oferecidas. Enfim, há uma série de fatores que ainda carecem de mudança para que a inclusão deixe de ser um discurso epistemológico (inclusive presente em legislações), e passe a ser uma vivência cotidiana inclusiva.

Pelo demonstrado, percebe-se que há um arcabouço epistemológico e de discurso Legal, capaz de evidenciar a importância e a necessidade da formação continuada de todos educadores, em Libras. Como exemplo, pode-se destacar o texto do documento da CONAE/2018, em especial nos números 73,103, 204, 255, 259 e 263, como também em uma vasta publicação de pesquisadores da área como, por exemplo: Gatti (2008), Leal (2016), Rocha (2001), Schnetzler *et al.* (2017) e Silva (2015; 2018 e 2019), dentre outros acima apontados, que vêm trabalhando a questão. Ou seja, não é por falta de referencial que a formação continuada em Libras não tem promovido a inclusão de todos os seus atores, mas urge caminhar nesta direção cada vez com mais afinco.

5.6 Formação Continuada em Libras como requisito de Inclusão para o estudante surdo

Se incluir é inserir, chamar de fora para dentro, seja qual for a circunstância da vida, então, ao dizer da necessidade da inclusão, está-se assumindo que o Sistema Educacional Brasileiro excluiu e, ainda, exclui muitos cidadãos que dele têm o direito de participar e, por isso, propõem políticas educacionais de inclusão. Então, ao dizer que ainda se faz necessário trabalhar questões inclusivas, está-se oficializando que quem está à margem está sendo chamado, ainda hoje, para dentro, para fazer parte, por meio de políticas educacionais. Ora, se durante séculos, as pessoas Surdas não existiam como sujeitos dentro de um processo educacional - negadas ⇔ segregadas ⇔ integradas (JANUZZI, 2004), viviam à margem, do lado de fora, inclusive porque gerariam (ou geravam em alguns locais) muito ônus aos cofres públicos do Estado. Hoje, em pleno 2020, este mesmo Estado precisa disponibilizar recursos humanos e financeiros para mudar este quadro histórico de excluídos. Isso porque por muitos anos, essas pessoas encontravam-se isoladas em suas residências, no seio familiar, e/ou em instituições específicas que cuidavam delas, considerando-as sem condições de convívio social e doentes. O cenário atual é da busca para que as pessoas vivam inclusas em todos os ambientes.

Então, para que, de fato, haja uma inclusão educacional e social, há necessidade do envolvimento de vários atores: família, comunidade local, escola, professores, políticas públicas com recursos específicos para tal fim... Somado a esta reflexão, há uma necessidade de maior investimento financeiro na perspectiva inclusiva. Tem-se presente, por exemplo, que as formações continuadas de professores ajudam a dar um novo significado ao seu papel, e ao da escola, na direção de uma sociedade inclusiva. Por isso, neste momento da tese, trata-se desta reflexão como mais um reforço sobre formação inicial e continuada de professores, agora com foco na capacitação e escolarização desses estudantes surdos. E, para isso, há a necessidade de uma política de investimento educacional sistêmica, que propicie, de fato, a inclusão da pessoa surda no âmbito acadêmico, o que, para ocorrer, é essencial que os professores estejam formados neste mesmo paradigma.

Embora se perceba que, em muitos lugares, exista uma capacitação específica para os professores que atuam com estudantes surdos, entende-se que essa formação deveria ser para todos os professores, tanto os que estão trabalhando no

AEE (como prescreve o Decreto 7.611/2011), como também para os demais, que são de fato os professores desses alunos. Isso porque ambos os professores (regentes e de AEE), deveriam ter uma formação que os capacitassem no auxílio ao processo educacional deste estudante surdo como, por exemplo, a comunicação com ele em Libras, afinal: “como poderá um professor que não recebeu uma formação ampliada, inclusive bilíngue, se tornar capaz de ajudar na alfabetização [e processo de identidade de] um estudante surdo?” (SILVA, 2015, p. 697). Lembra que este estudante é da Escola, então, todos os profissionais dela precisariam ter formação em Libras para incluí-lo em todas as atividades e momentos escolares. Os pesquisadores, aqui abordados, mostram que os educadores são chamados a terem uma formação voltada para a realidade educacional que enfrentam. Isso que os capacita/habilita a utilizarem todos os recursos necessários – pedagógicos, didáticos, tecnológicos etc., no apoio educacional que atenda as especificidades dos estudantes com surdez, visando sua efetiva inclusão na vida social (BRASIL, 1996, p. 39)⁷².

Porém, o que se percebe é que muitos professores são postos numa frente de atuação educacional, sem formação específica para a área que o atendimento especializado requer. E, na sequência, o Sistema oferta algumas formações continuadas para sanar as lacunas desses profissionais, sem envolvê-los no processo e sem dar a essas formações, o caráter processual de uma formação continuada propriamente dita, pois ocorrem de modo sazonal. Isso possibilita uma revisão

[...] da rede ideológica que torna **aluno e professor** solidários na manutenção de uma realidade (a do fracasso) que acabam por não superar; de um **currículo** que contempla saberes e valores de um grupo, e de um mundo estranhos à realidade de vida dos personagens que compõem a sala de aula; de uma situação multicultural que vivifica o **ambiente escolar** e, revitalizando-o, torna-se alvo permanente de **mecanismos de controle** e de esmaecimento em que se pretende mudar a escola por dentro e repensar o que nela ensina, como e por quê. (SKLIAR, 2003, p. 168, grifo nosso).

⁷² Há relatos de iniciativas referentes à formação de professores na ótica da inclusão, que chamam a atenção. Uma delas ocorreu na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Esta promoveu uma capacitação sobre como trabalhar uma educação inclusiva, **com todos os seus professores**. E, via um livreto, ofereceu informações sobre as várias deficiências encontradas nos alunos matriculados e orientações aos professores para com cada uma dessas deficiências, dentre elas a surdez. E sobre o AEE e sua relação na formação de professores, ver: SILVA; DANELON; MOURÃO, 2013.

Diante desse quadro, muitos desses profissionais não se sentem formados por/nesses momentos, e acabam procurando outros que supram a lacuna que carregam. Eles interligam esta nova consciência e vivência inclusiva que têm na Libras, com de busca por processos metodológicos de mudança. Nesse sentido, o papel dos professores que possuem contato com Surdos se torna absolutamente essencial, não somente como provocador para a busca dessa formação, mas também, como espaço para a prática do que se trabalha na formação continuada. Esses educadores buscam oportunidades de ajudar os seus estudantes surdos do processo de ensinar e aprender. Por isso, suas formações, *in loco* ou a distância, oferecem instrumentos epistemológicos na linha de uma formação continuada inclusiva.

Ressalta-se que é diferente uma formação continuada em Libras, preparada para professores que possuem condições de mergulharem nesse processo, de uma Formação em seu horário e local de trabalho⁷³. O que os pesquisadores, acima citados, apontam é que quanto mais os professores forem envolvidos em todo o processo, da preparação a avaliação, e terem condições humanas e materiais de fazerem estas formações continuadas, mais eles serão responsáveis pelo resultado deste processo, e, conseqüentemente, tendem a ser mais eficazes na ótica inclusiva. Ou seja, se a formação continuada é inclusiva, então, ela deve ser não só no conteúdo, mas também no processo de sua construção e desenvolvimento.

Por isso, o planejamento em conjunto é uma mola mestra dessas qualificações. Os recursos humanos e financeiros também são matizes essenciais na motivação para o acesso, a participação e a aprendizagem contínuas e, por isso, não há uma classificação de valores em que uma questão é mais, ou menos importante. Todas elas, planejamento em conjunto, objetivos claros, conteúdo, participação, recursos humanos e financeiros são de igual importância na formação continuada. Também a elaboração, articulação, execução e avaliação precisam envolver todos e não somente as Secretarias de Educação ou somente os professores do AEE. Afinal, a formação continuada em Libras não é uma questão que diz respeito somente ao profissional.

Está-se apontando aqui, para uma formação continuada que leve em consideração o exercício, a ação do cotidiano em Libras. A reflexão sobre a ação faz parte do processo que impulsiona todos os professores a agirem de forma diferente, pois provoca uma nova reflexão e, assim, nova ação, sucessivamente. Quando o

⁷³ Também a Câmara de Educação Básica do CNE, na Resolução N. 05, estabelece que deva-se garantir esta formação continuada no local e horário de trabalho do profissional em educação.

professor faz uma análise da conjuntura em que se encontra, trazendo para o âmbito da tomada de consciência as relações e implicações que a política e a economia têm na vida social e educacional, ele possibilita que seus estudantes também percebam essas mútuas influências, tomando consciência desta necessidade. Aqui não se está dizendo nenhuma novidade, pois esta é uma verdade apontada por pesquisadores desde o século passado:

[...] a formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no sistema educativo [...]. A formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras. (NÓVOA, 1992, p. 20).

Mostrando a atualidade desse tema, Silva (2015) faz um levantamento dos desafios na formação de professores para a inclusão e afirma que

[...] a formação continuada precisa, no mínimo, estar compromissada com o desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento, focando três pilares: o geral (os fundamentos), o específico (a área de atuação) e o pedagógico. (SILVA, 2015, p. 694).

Esses pesquisadores apontam para a necessidade de perceber a formação como parte integrante do que pode ser chamada de formação continuada de professores, no intuito de que se possa “[...] trabalhar com a informação para chegar ao conhecimento e repensar os mecanismos de ensino e de aprendizagem” (SILVA, 2015, p. 693), tanto dos professores em si, quanto também para com os estudantes. Por se tratar de uma prática assumida como fruto de um estudo, reflexão ⇔ ação, é que, após ser vivenciada, esta prática é avaliada, pensada, estudada a fim de gerar uma prática melhor do que a primeira, e assim sucessivamente.

Esse tipo de formação parte do pressuposto que, primeiro, o professor acolhe o seu próprio ser, reconhecendo as suas particularidades, diferenças, suas subjetividades. Mas, também, precisa ter clareza de suas dificuldades, para que, em um segundo momento, possa entrar no campo da investigação do seu estudante e aproximar-se da sua família, pois esta influencia diretamente cada passo do processo educacional dos Surdos, tendo um arcabouço teórico que sustente esta prática inclusiva, considerando os “[...] processos de desenvolvimento profissional dos sujeitos, para o qual uma dimensão experiencial, e não apenas técnica, deve ser alcançada.” (CASTRO, 2015, p. 33).

Outro fator tão importante quanto esse, diz respeito ao próprio surdo e aqueles que convivem com ele no ambiente extraescola. A família do estudante Surdo é parceira do professor nesse processo de ensino e aprendizagem, por isso, ele precisa aproximar-se dela. Esta aproximação deve ser considerada na formação continuada, pois pode favorecer que sejam trabalhadas questões mais simples do cotidiano. Os avanços e limites desse estudante, e as questões mais complexas como, por exemplo, as suas relações no seio familiar e em seus grupos afetivos, também podem ser abordados nessas formações. Essas relações, muitas vezes, são determinantes no processo educacional, pois assim como podem ajudar (quando bem trabalhadas), podem dificultar o desenvolvimento educacional do estudante surdo. Essa é uma das grandes razões que podem motivar o professor e a família a serem parceiros educacionais. Nesse sentido, as instituições formadoras de professores precisam, também, levar em consideração o fato de envolver a família do surdo no seu processo escolar.

Todas as pessoas e instituições podem se tornar parceiras nessa inclusão. Por isso, as instituições formadoras colocam seus pesquisadores à disposição para auxiliar, com pesquisas, na área que levantam elementos reflexivos e propiciam o repensar da sua atitude educacional, agora focada na ótica inclusiva. Afinal, a formação continuada em serviço implica a junção desses diversos fatores e atores que procuram meios para **inserir todos no processo**, provocando uma qualidade de vida na escola e na sociedade do estudante Surdo⁷⁴. Esta parceria formativa pode produzir efeito direto nas mudanças pedagógicas, conceituais e atitudinais⁷⁵. Ou seja, todos precisam ser inclusos no processo formativo inclusivo. Caso um desses atores não seja incluso, o discurso não será coerente, estará falho já no seu planejamento e execução. Afinal o objetivo dessa parceria com as famílias do surdo e as Instituições de formação de professores não é somente para que o estudante surdo venha a fazer parte do mundo do trabalho, embora isso possa ocorrer. O foco é a sua inclusão e emancipação como sujeito, como pessoa que ele é, porque o que se visa é sua formação como sujeito e não como objeto da história, pois:

⁷⁴ Constituição Federal, Art 205 “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando **ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho**” (BRASIL, 1988, p. 41, grifo nosso). Ver também a LDB/1996, Art. 59, inciso IV.

⁷⁵ Sobre o que seriam mudanças atitudinais, pedagógicas e conceituais, trataremos com mais precisão na última parte desta tese, quando será averiguado se os concluintes do Curso Aee-Surdo, aqui pesquisado, manifestaram estas três possíveis mudanças.

[...] incluir significa convidar o outro para juntos, ir em busca de uma solução ou de um resultado que seja satisfatório. Para incluir, em educação, **o educador deve ir até onde o educando está, em suas dificuldades, a fim de então caminhar com ele rumo a uma solução possível**. Não basta julgá-lo de fora; importa, com ele, descobrir a defasagem e encontrar a solução. (LUCKESI, 2011, p. 199, grifo nosso).

Embora nesse fragmento, o autor não tenha utilizado a inclusão da família do surdo, nem das instituições formadoras, isso pode ser percebido quando ele aponta que o professor precisa ir ao encontro do outro onde ele está. Este movimento é físico e, também, geográfico, incluindo questões da afetividade. Para que essa mudança possa ocorrer, acredita-se que um dos fatores primordiais é que o profissional, ao participar desse tipo de formação continuada, vivencie seus conhecimentos para além da sala de aula, para além do simples conteúdo...

Mas, antes, seria preciso saber se o Termo de Convênio, que as Secretarias de Educação dos Municípios e Estados assinaram, previa que essas Secretarias oportunizassem condições para que esses profissionais fizessem o curso. Como vimos anteriormente, a pesquisa do Curso AEE-Surdo trouxe uma pergunta sobre qual sistema educacional ele está ligado e que tipo de vínculo possui. A nosso ver tal pergunta pode ser correlacionada com outra da pesquisa, que propiciou o concluinte dizer se foi cumprido uma cláusula no Termo de Convênio que previa a sua participação em políticas inclusivas na realidade local: legislações educacionais, como reflexo do curso realizado como, por exemplo: Projeto Político Pedagógico na escola, Plano Municipal e/ou Estadual de Educação.

Neste momento quer-se refletir sobre a importância da formação continuada em Libras, para todos os atores envolvidos no processo educacional e as políticas públicas que lhe dizem respeito. Nota-se, empiricamente, que há um desafio constante que pode provocar, pelo menos, duas reações nos estudantes surdos: ou a da discriminação - indiferença-segregação⁷⁶, criando-se barreiras comportamentais e atitudinais, via medo, desconhecimento e preconceito; ou, a reação de mover-se em

⁷⁶ Um exemplo dessa segregação que nem sempre é lembrado, está presente no Código Civil de 1916, que no seu 5º Artigo da Parte Geral, dizia que “[...] **são absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil: [...] os Surdos-Mudos que não puderem exprimir sua vontade**” (BRASIL, 1916, p. 1, grifo nosso). Na época, pensava-se que toda pessoa com surdez era muda, por isso, utilizava-se esse termo; e, ao tratá-los como incapazes, esse Código segregava os Surdos e por isso, eles não eram possuidores de certos direitos civis.

direção à superação de conceitos e posturas, em que as práticas caminhem na direção de um ambiente em que as relações com os diferentes sejam celebradas com o fator positivo da vida humana. Conclui-se, então, que a formação continuada pode ajudar o professor a ser parceiro do estudante surdo, para que esta segunda reação seja vivenciada.

Assim, entende-se que a educação pode oferecer elementos que ajudam na construção de uma nova sociedade, e pensar nela cujo princípio é a inclusão de todos, motivo pelo qual é preciso investir não apenas na formação de professores, mas de todos os profissionais da educação. Afinal, todos estes compõem o processo educacional, junto com a família e sociedade. Dessa forma, repete-se a máxima já dita: as formações continuadas em Libras não são destinadas somente aos professores do AEE, mas aos professores regentes, funcionários dos setores administrativos, e outros existentes na instituição, pois todos atuam diretamente com estudante Surdo, são destinatários dessas formações que ajudam no reconhecimento e valorização das diferenças, em especial dos Surdos e sua cultura.

Isso implica em mudanças de posturas, de currículos, de práticas pedagógicas, avaliativas e administrativas⁷⁷. Convém lembrar que a simples oficialização da Libras, como idioma próprio da pessoa Surda, e a inserção dessa língua nos cursos de Formação de professores, por si só, não faz inclusão. Afinal: “[...] não faz com que o surdo seja deslocado do discurso da deficiência. Por isso, é preciso repensar o currículo!” (LOPES; HATTGE, 2011, p. 45), e isso o discurso oficial não fez! A educação pode e deve contribuir para uma sociedade inclusiva, que passa necessariamente, pela formação continuada dos professores em Libras. Nesse sentido, para além do currículo, outras questões se levantam como, por exemplo:

- a) melhor apoio a programas financeiro e humano para formações em Libras;
- b) formação continuada participativa em todo o seu âmbito;
- c) maior difusão e extensão de produção sobre o tema, com o intuito de diminuir a distância entre a produção universitária e a sala de aula dos municípios;
- d) apropriação discursiva e reorientação da escassez de resoluções pedagógicas em contextos socioculturais especiais;

⁷⁷ Silva e Rodrigues (2011) fazem uma leitura das implicações curriculares, legislativas e políticas desde a década de 1990 aos dias atuais. Esse é um bom texto para complementar esta reflexão como um todo.

e) valorização do docente - condições de trabalho, estrutura escolar, revisão curricular, salário etc.

Afinal, mais que discurso legislativo, é necessário que haja outros discursos e práticas em relação à educação da pessoa surda. Conforme apontado acima, embora haja leis sobre a inclusão da pessoa surda, a educação pública, gratuita e de qualidade, preconizada na legislação em vigor, não se materializou na vida de todos os estudantes.

Dentre outros fatores, chama a atenção que um dos motivos está relacionado à formação de professores. Em alguns lugares ainda se percebe um processo formativo que “[...] não está preocupado com aqueles que, por diversos motivos, necessitam de caminhos diferentes para percorrer esse percurso de escolarização [...]” (SILVA, 2015, p. 697), e, por isso, padronizam uma forma de ensinar, como se todos fossem iguais no processo de aprendizagem. Mas, também, há aqueles que se preocupam com essa formação e aproveitam as “[...] rachaduras das condições preestabelecidas, para, nessas aberturas, propor novos projetos e olhares sobre a formação docente.” (SILVA, 2015, p. 699).

Também há Instituições que investem em pesquisa, ensino e cursos de extensão nesta direção, assim como professores que enfrentam dificuldades para capacitarem na educação inclusiva. E, neste caso, como seria o custeio desse processo formativo? Por exemplo: até que ponto as políticas de formação de professores, como a formação continuada, financiam esta capacitação para os docentes? E, até que ponto é o próprio professor quem precisa arcar com os valores para sua formação continuada? Interessa saber, também, quais são as condições ofertadas aos docentes que buscam este tipo de formação? Essas são questões que abrem caminho para outra reflexão, que ajudará na análise sobre o financiamento do Curso, o que implica em saber: o recurso provindo da União, via Regime de colaboração, é o único recurso necessário para que aconteça a formação continuada aqui pesquisada? Para iluminar essas questões, toma-se o confronto do resultado da pesquisa do Gepepes, entre as referências dos discursos legislativos e epistemológicos.

6 QUEM CUSTEARÁ O JOGO?

*Vocês tratam a educação como um negócio
Onde a ganância, a exploração, e a indiferença são sócios
Quem devia lucrar só é prejudicado [...]
(Gabriel Pensador)*

Após apresentar as questões sobre como são postas as regras do jogo das políticas educacionais e sobre quem é o profissional que se constitui professor, chega-se a esta seção, cujo objetivo é analisar como tem ocorrido o financiamento das políticas de formação continuada. Para isso, algumas perguntas se levantam: Como os referenciais epistemológicos e legislativos, de formação continuada de professor, são assumidos? Os organismos internacionais e os nacionais exercem algum tipo de influência(s) nesta política de financiamento? Se “positivo”, que tipo de influências? Como ocorre o financiamento das políticas públicas de formação continuada desses professores? Para ajudar a responder essas questões, será feito uma breve memória de como o Estado tem se portado frente ao financiamento da formação do professor, primando por analisar a relação entre o discurso legal do custeio e a prática dessas políticas educacionais.

Partindo do comportamento do Estado, o objetivo desta seção, está compromissado em compreender a real situação e as implicações do custeio/financiamento da formação continuada de professores. Ou seja, explicitar a origem do financiamento, relativas a este custeio, as regras e a destinação, das ações adotadas pelas políticas de financiamento de formação continuada de professores.

Como referencial legal, serão utilizadas a Constituição Federal de 1988 e a LDB/1996, com seus desdobramentos legais e como referencial epistemológico, bem como estarão presentes as pesquisas de Tommasi (2007), Pinto (2000, 2012, 2019) e Silva (2018).

6.1 Como foram custeados os jogos anteriores

A formação continuada de professores faz parte de um jogo que, como tal, só passou a existir após a década de 1990, conforme apresentado anteriormente. Antes, esses termos não constavam na legislação do país, e cada professor era responsável pela sua própria atualização profissional. Porém, mesmo com o surgimento dos termos de forma legal como, por exemplo, a explicitação na LDB/1996, a sua efetivação não

ocorreu tão explicitamente assim. Note-se que, embora a recomendação do inciso IV, do Art. 214 da Constituição Federal de 1988, já explicitasse que essa formação para o trabalho docente seria estabelecida por uma lei complementar, levou-se quase 10 anos para que passasse a existir. Somente em 1996 é que a LDB vai definir sobre como seria essa formação inicial, nos Art. 62 e 62A, diferenciando-a da Formação Continuada. Segundo a referida LDB, a

[...] formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. [...] Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 1996, p. 43).

Tendo-se presente a importância de se considerar o processo em que esse Discurso Legal se deu, é mister trazer presente que essa citação sofreu alterações em sua redação. Tanto em um primeiro momento em 1996, quanto na sua primeira modificação em 2013. No início do Artigo vê-se que a formação docente se daria em licenciatura plena, nas Universidades e Institutos Superiores, sendo que naquelas, admitia-se a formação mínima na modalidade Normal para o exercício da profissão nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Para que isso fosse efetivado, o Estado precisaria investir financeiramente para que as Universidades e Institutos tivessem condições de oferecer os cursos, mas isso não ocorreu, motivo pelo qual não se atingia o pretendido no Discurso. Note-se também que as Faculdades e os Centros Universitários Particulares ficaram impossibilitados, pelas primeiras redações do Artigo, de oferecer cursos de graduação plena em licenciatura, sendo isso um dos motivos pelos quais os legisladores foram convencidos a fazer a mudança redacional acima descrita, por meio da Lei 13.415 de 2017.

Também é notório que, mesmo com essa mudança, para o cumprimento desse preceito legal, é mister que se defina a forma pela qual será custeado, e isto, em nenhum momento, os legisladores da LDB/1996 apontaram. Estes não mencionam a origem dos recursos necessários para o investimento nesta formação continuada dos professores, ficando esta questão para uma lei específica. Esta constatação remete a uma outra: será que no período do Brasil Colônia, Império, República, a realidade era

diferente? Será que em outros tempos, os legisladores definiam como seria custeada a formação de professores?

Tendo em vista esta inquietação, far-se-á uma breve incursão nesses períodos históricos, sobre o prisma do financiamento da formação continuada dos professores. Isso poderá ajudar na busca de uma resposta para a questão levantada e os seus desdobramentos na atualidade. Recorda-se, que apesar de Dom Pedro II, Imperador do Brasil, ter dito que, se não fosse imperador, queria ser professor, não há registros de que ele tenha dispensado recursos específicos para a formação desses profissionais. Esse dado demonstra que o país tem um histórico de discursos que desde o séc. XVI, pode enaltecer essa profissão, mas que, na realidade, não se evidencia em estabelecer condições reais para sua valorização e reconhecimento. Isso porque não se definiu estrategicamente a questão do financiamento destinado à formação do professor. Parafraseando Foucault (2017), na obra “Arqueologia do saber”, pode-se dizer que todo jogo envolve as relações de discurso diferente de prática, ou seja, não há evidências claras de como o custeio do chamado jogo da formação inicial ou continuada de professores, poderia ser diferente. Embora houvesse uma previsão legal desde 1827 de que o

[...] financiamento da educação nacional encontrava-se, mais uma vez, fora dos cofres do Império, os quais devido: 1. Ao vultoso saque promovido por D. João VI ao recém-criado Banco do Brasil e 2. Ao dispêndio com as guerras de Independência, encontravam-se na penúria [...] (MENEZES, 2005, p. 11, grifo nosso).

Essa previsão legal não deliberava a origem desse recurso. Já na redação da Constituição de 1934, o Movimento dos Pioneiros conseguiu influenciar os legisladores que deliberaram sobre este recurso, mas não conseguiram fazer com que neles estivessem computados todos os recursos, e não somente os impostos que seriam destinados aos sistemas educativos, pelo menos 20% dos impostos arrecadados pelos estados e DF e, pelo menos 10% dos arrecadados pela União e municípios.

Como nem todos os tributos cobrados pela União, Estados, Municípios e Distrito Federal fazem parte do cômputo dos valores a serem destinados à educação, mas somente os impostos, isto em si já é um avanço, e aponta, ao mesmo tempo, para um grande limite. Avanço porque, até então, os legisladores tinham silenciado sobre

esta responsabilidade da União, como também sobre o compromisso com a educação primária, que ficara sempre sob a responsabilidade local. Estar sem os recursos específicos para a educação, deixava-a sob um segundo plano de suas preocupações governamentais e financeiras. Por isso, muitos outros recursos financeiros ficaram de fora do cômputo a ser destinado à educação, pois não são taxados como impostos. Outro limite está em não prever que estes recursos de impostos deveriam ser aplicados somente na educação pública, limite que se faz presente nas Constituições desde 1934:

[...] anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1934, p. 43).

Note-se que, ao não determinar a destinação desse recurso ao ensino público, a Lei favoreceu que a educação privada pudesse, por exemplo, propor que alunos tidos como carentes, tiveram bolsas do Estado para estudar em seus estabelecimentos. Rocha (2001) vai dizer que começa, assim, a legitimação da história do financiamento educacional com recursos públicos para instituições privadas (ROCHA, 2001, p. 129).

Além dessa questão, Rocha (2001) vai apontar um limite no tocante ao direito e o financiamento educacional nessa Constituição. Por não vincular, de forma clara e direta, o cumprimento do direito à educação, o Estado não se viu obrigado a assumir o ônus do direito educacional, que garantisse tanto a frequência escolar, como também, a oferta de vagas em todos os seus âmbitos e esferas. Isso porque o “[...] princípio da obrigatoriedade estava relacionado à frequência do público matriculado e não à oferta de vagas por parte do Estado que, como tal, correspondia ao fornecedor de tal direito educacional.” (ROCHA 2001, p. 3). Da mesma forma, esse princípio prevaleceu na Constituição de 1988.

Também a CF/1934 já havia posto a possibilidade legal de financiamento de grupos educacionais privados, assim como está presente na CF/1988. Naquele primeiro momento, mais voltado para as congregações religiosas que possuíam escolas e, posteriormente, também para que todos os grupos confessionais, comunitários e filantrópicos pudessem receber em seus cofres o financiamento educacional oriundo dos recursos públicos.

Esse olhar ajuda a perceber que houve algo novo e importante na CF/1934, pois abriu caminho para o que até o momento atual é praticado. Ela trouxe à tona o substrato político educacional, em que se relaciona direito educacional com financiamento para tal e, ao mesmo tempo demonstra “[...] a incapacidade da República em realizar o seu fundamento jurídico-político de Estado laico, neutro e universal aos seus cidadãos.” (ROCHA, 2001, p. 122). Segundo Pinto (2000), foi nesse período que a classe média descobriu a escola pública. Recordar-se que, na década de 1930, começou-se a vinculação dos impostos específicos, cujo fim era a educação, fosse essa pública ou privada. Devido ao investimento financeiro na educação pública, essa classe procurou pôr seus filhos não somente em escolas privadas, mas também nas públicas, pois viam nelas uma educação que atendia a suas expectativas de classe social. Isso porque, durante a vigência do preceito Constitucional de 34, passando pela Constituição Federal de 1946 e chegando à década de 1950, houve um investimento no ensino público. Isso se traduziu em qualidade escolar circunscrita a alguns estados e a uma minoria da população, uma vez que a escola excluía, principalmente, os segmentos mais pobres e a maioria daqueles que se encontravam na zona rural e, de outro lado, a classe média procurava o ensino nacional público e gratuito.

Devido a essa mudança, registra-se um aumento nas escolas públicas do país, não só de estudantes, mas também de profissionais da educação pertencentes à classe média. Um exemplo citado por Pinto (2000) é a expansão de imponentes prédios escolares e o movimento dos professores do Estado de São Paulo, que, oriundos da USP, lutavam por uma equiparação salarial entre os magistrados da Universidade e os dos chamados Ginásios.

As Constituições de 1937 e 1967 romperam com essa regra, omitindo sobre os valores que a União e Estados deveriam destinar à educação. Ressalta-se que ambas as Constituições ocorreram em períodos em que o país estava sendo governado por ditaduras militares.

A mudança do financiamento educacional só vai ocorrer com a promulgação da CF/1988. Ela explicita no inciso VI, do Art. 150, não somente o percentual mínimo de recurso destinados à Educação, mas também, ao mesmo tempo, conserva o privilégio da não cobrança de imposto de algumas IES, proibindo que sejam cobrados impostos sobre o patrimônio das instituições que desenvolvam suas atividades em prol da população, inclusive educacional, desde que sejam sem fins lucrativos, pois:

[...] é vedado à União, Estados, ao Distrito Federal e Municípios: [...] instituir impostos sobre: [...] patrimônio, renda ou serviços [...] **das instituições de educação, assistência social, sem fins lucrativos**, atendidos os requisitos da lei. (BRASIL, 1988, p. 27, grifo nosso).

Essa legislação não explicitou os diferentes tipos de instituições educacionais sem fins lucrativos, o que ocorreu posteriormente. A LDB/1996 definiu quatro tipos de instituições privadas de ensino: particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas. E somente na intitulada “Comunitária”, o legislador acrescentou que ela é sem fins lucrativos (BRASIL, 1996). Sendo assim, dessas quatro categorias de instituições privadas, está fora a Comunitária, única das modalidades das instituições que continuaria isenta da cobrança de impostos prevista no Art. 150 da CF/88, conforme descrição anterior.

Antes de continuar a análise, indo diretamente para o financiamento no atual contexto (CF/1988 e LDB/1996), recorda-se que a Constituição de 1937, das sete promulgadas no país, é a única que não registra nenhuma referência ao ensino público⁷⁸ e, por conseguinte, também não faz nenhuma menção a seu financiamento, enquanto as demais sempre trazem alguma referência. É possível visualizar de modo sintético o que todas essas Cartas Magnas dizem sobre a educação e seu custeio no quadro abaixo:

⁷⁸ Conforme http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm Acesso em: 7 jan. 2019.

Quadro 6 - Demonstrativo das formas de Financiamento Educacional nas Constituições Brasileiras

| CONSTITUIÇÃO | FINANCIAMENTO EDUCACIONAL |
|--------------|---|
| 1824 | Estabeleceu entre os direitos civis e políticos, a gratuidade da instrução primária para todos aqueles considerados cidadãos e previu a criação de colégios e universidades, mas não tratou do seu respectivo fomento. |
| 1891 | Dá à União competência para legislar sobre o ensino superior e aos Estados sobre ensino secundário e primário. Embora ambos podem criar e manter instituições de ensino superior e secundário, assim como também, sua forma de custeio. |
| 1934 | Dispõe sobre a criação dos sistemas educativos nos Estados e destinação de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Prevê imunidade de impostos para estabelecimentos privados, auxílio a alunos necessitados e determinação de provimento de cargos do magistério oficial mediante concurso. Pela primeira vez, há uma vinculação de recursos a serem destinados à Educação: 10% da União e 20% dos Estados e Municípios. |
| 1937 | Não registra preocupação com o ensino público, sendo o primeiro dispositivo no trato da matéria dedicado a estabelecer a livre iniciativa. Prevê competência legislativa privativa da União em relação às diretrizes e bases da educação nacional, sem referência aos sistemas de ensino. |
| 1946 | A educação volta a ser definida como direito de todos, prevalecendo a ideia de educação pública. São definidos princípios norteadores do ensino, entre eles ensino primário obrigatório e gratuito e a previsão de criação de institutos de pesquisa. A vinculação de recursos a serem destinado à Educação: 10% da União e 20% dos Estados e Municípios. A competência legislativa da União circunscreve-se às diretrizes e bases da educação nacional (Art.169). Lei nº 4.024/1961, conhecida como primeira LDB, vinculou 12% dos impostos da União e 20% dos Estados e Municípios (cf. Art. 92) para a educação. |
| 1967 | Mantém a estrutura organizacional da educação nacional, preservando os sistemas de ensino dos Estados. Fortalece o ensino particular, inclusive mediante previsão de substituição do ensino oficial gratuito por bolsas de estudo; EC nº 1/1969 e acrescentou que os municípios aplicassem no ensino de 1º grau pelo menos 20% das transferências recebidas do Fundo de Participação (Art. 59), e a EC nº 24/83 traz uma diminuição do percentual de receitas vinculadas para a manutenção e desenvolvimento do ensino (Art.4). |
| 1988 | Retoma a vinculação direta, obrigando a União em aplicar nunca menos de 18%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no mínimo 25% (vinte e cinco por cento) dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino (Art. 212). Possibilitou a criação de organismos que financiassem a educação, como: FNDE e FUNDEF => FUNDEB |
| 2020 | E.C 108 -Novo FUNDEB... |

Fonte: elaboração própria.

Outra forma de ilustrar a presença do financiamento educacional nas Constituições foi produzida por Menezes (2005), acrescentando de forma sintética que a CF de 1934 vinculava 20% da alíquota da União para o ensino rural, e a Emenda Constitucional N°1, de 1969, associou a vinculação à receita tributária e não à receita de impostos. As demais Cartas Constitucionais seguiram a mesma direção. Além disso, ela registra que, também as três Leis de Diretrizes e Bases da Educação, legislaram sobre a vinculação de percentual à educação, são elas:

- a) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 4.024/1961), que vinculou 12% dos impostos da União e 20% dessa mesma receita dos Estados, Distrito Federal e Municípios à manutenção e desenvolvimento do ensino (art. 92), e
- b) da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1° e 2° Graus (Lei n° 5.692/1971), que repetiu a vinculação determinada pela EC n° 1/1969 e acrescentou que os Municípios aplicassem no ensino de 1° grau pelo menos 20% das transferências recebidas do Fundo de Participação (Art. 59).

Em todas essas duas formas de demonstrar o financiamento nas legislações, fica evidente o processo em que os Discursos legais foram apontando para a necessidade, ou não, de se explicitar os recursos para se custear a Educação. E, no tocante à CF/1988 especificamente, embora nem todas as fontes financeiras estejam incluídas na categoria impostos, como dito acima, o que se percebe, de modo geral, é uma preocupação do legislador em explicitar a fonte do recurso que todos os entes federados deveriam destinar à educação. Inclusive, a CF/1988 aponta para uma forma de corresponsabilidade financeira entre a União e Estados, Municípios e Distrito Federal, o que na CF/88 é explicitado como Regime de Colaboração.

6.2 Financiamento educacional via Regime de Colaboração

A mesma Constituição que vincula o maior percentual de impostos arrecadados para a educação, 18% de receita da União e 25% dos Estados e Municípios para a Educação (CF/1988, Art. 212), também cita em vários de seus artigos, que a relação entre esses entes federados seria por “Regime de Colaboração”. Por ele, a União participaria, por exemplo, de atividades cuja competência primeira não seria dela,

como é o caso do desenvolvimento da educação básica, que ficou a cargo dos Estados e Municípios.

[...] A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão **em regime de colaboração** seus sistemas de ensino [...] § 2º **Os Municípios** atuarão prioritariamente no **ensino fundamental e na educação infantil**. § 3º **Os Estados e o Distrito Federal** atuarão prioritariamente no **ensino fundamental e médio**. (BRASIL, 1988, p. 36, grifo nosso).

Essa descentralização da educação brasileira faz parte de um cenário os dos países da América Latina. Após os anos 1990, as políticas desse Continente apontam para o processo de aumento das responsabilidades locais. Ao mesmo tempo, as propostas dos governos indicam políticas públicas com ideário descentralizador, para uma maior eficiência no uso dos recursos e a equidade político-social. De modo sintético, o quadro acima ilustrou este histórico sobre o financiamento educacional presente nas Constituições Brasileiras.

A partir da Constituição de 1988, o Brasil caminhou na dinâmica de explicitar, via Regime de Colaboração entre os entes federados, o espaço oficial na dinâmica relacional entre a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal. Isso repetido também ao referir-se ao Sistema Nacional de Educação no Art. 214. Mesmo sem a existência desse Sistema Nacional de Educação, não tem como falar de financiamento da educação básica como um todo (material didático, formação de professor, estrutura), sem referir-se a esse Regime de Colaboração. Por isso, se pergunta: Quais as implicações que ele, o Regime de Colaboração, impõe ao financiamento educacional? Quais são suas contribuições e seus limites na formação continuada de professores?

Cury (2015) provoca uma reflexão nesta direção, dizendo sobre suas questões conceituais e jurídicas, pois

[...] a articulação federativa, em regime de colaboração mediante ações integradas, deverá se dar dentro de um sistema nacional de educação, obrigação associada a outras metas deverão ter em si um padrão de qualidade e de equidade dentro de um Plano Nacional de Educação. (CURY, 2015, p. 2).

O pesquisador também faz um breve histórico sobre as propostas desse Sistema Nacional, a fim possibilitar conhecer esta herança e crescer a consciência para

que o mesmo passe a existir. Segundo ele, houve um “Sistema Geral” no Brasil entre 1824 e 1834, devido à existência do *Conselho Geraes* (CURY, 2015).

Nesse caso, destaca-se que, diante do território quase continental do país, as diferenças socioeconômicas têm implicações diretas no ensino formal. Assim, almejando criar uma equidade no setor, o constituinte considerou que o “Regime de Colaboração” propicia a redistribuição de valores financeiros, logo, seria uma das grandes possibilidades de a Federação equacionar as lacunas históricas. Se de um lado, há a preocupação em que o governo central ofereça ajuda técnica e financeira aos governos-membros da Federação⁷⁹, de outro lado, há também a preocupação com a dupla autonomia, uma do poder central (governo federal) e outra dos governos-membros (Estados, Distrito Federal e Municípios), em que ambos possuem poderes únicos e concorrentes para governar no mesmo território e as mesmas pessoas.

A conciliação dessa contribuição, sem que o ente federado perca a sua autonomia, passa necessariamente pela prática de políticas, ações, programas que utilizem o “Regime de Colaboração”. O equilíbrio da autonomia entre colaboração e autonomia da União, estados e municípios, “[...] depende da dosagem das competências e da garantia de fontes de recursos suficientes para que cada ente possa preservar sua autonomia financeira e, assim, sustentar os encargos decorrentes da prestação de serviços de sua competência.” (MARTINS, 2011, p. 29). O autor demonstra que esta descentralização foi entendida como a forma de gerar eficiência no sistema de políticas públicas educacionais, uma vez que ela veio acompanhada ao mesmo tempo de um processo de centralização na definição dessas políticas.

Portanto, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) e de Valorização do Magistério e sua implementação, a partir de 1 de janeiro de 1998⁸⁰, trouxeram uma nova sistemática do Regime de Colaboração. Nesse período, a administração da redistribuição ficou vinculada também ao Fundef.

Esse Fundo introduziu novos critérios de distribuição e utilização dos principais impostos de Estados e Municípios, promovendo uma nova visão da redistribuição dos

⁷⁹ Pode-se perceber seis características do Federalismo Brasileiro, a saber: divisão territorial do Estado em subunidades; representação das subunidades federadas, poderes executivo, legislativo e judiciário; existência de uma corte suprema de justiça; definição de competências e jurisdições das esferas federativas; e autonomia de cada ente federativo para constituir seus governos (ARAÚJO, 2016).

⁸⁰ O Fundef foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e sua regulamentação está na Lei 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e no Decreto nº 2.264, de junho de 1997.

recursos entre o Governo Estadual e os Municípios. Além disso, propiciou que as receitas especificadas por lei vinculadas à educação, pudessem realizar determinados objetivos na educação fundamental, por meio do “Regime de Colaboração”, em que a União custearia essas ações, desde que estivessem pactuadas em um programa educacional específico.

Portanto, o Fundef tornou-se um novo referencial de divisão de responsabilidade na oferta da educação básica. Dando um passo a mais, em 2007 ele é substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)⁸¹. Este visava não somente a educação fundamental - como era o Fundef, mas também à Educação Infantil, ao Ensino Médio, à EJA e à Educação Especial em todas as suas modalidades.

Destaca-se ainda que o Fundeb “[...] teve uma abrangência maior, incluindo não apenas a educação infantil e o ensino médio, mas também a valorização dos profissionais da educação e aumentando o volume anual dos recursos federais destinados à Educação.” (FERREIRA, 2018, p. 32), conforme o próprio MEC descreve:

[...] a estratégia é distribuir os recursos pelo país, levando em consideração o desenvolvimento social e econômico das regiões — a complementação do dinheiro aplicado pela União é direcionada às regiões nas quais o investimento por aluno seja inferior ao valor mínimo fixado para cada ano. Ou seja, o Fundeb tem como principal objetivo promover a redistribuição dos recursos vinculados à educação. (BRASIL, 2007, p. 4).

Todavia, essa preocupação do legislador, via aparato legal, conforme Araújo (2016) indica, possui pelo menos três grandes limites, no que tange o financiamento da Educação Básica. O primeiro diz respeito à definição da questão em si, pois mais de quatro décadas de vigência do modelo federativo, promulgado em 1988, não foram suficientes para que as regras de repartição de recursos e responsabilidades fossem devidamente regulamentadas e atingissem o objetivo de equacionar as lacunas históricas. Assim, o preceito legal de que “Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional [...]”

⁸¹ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi instituído pela lei nº 11494, de 20 de junho de 2007.

(BRASIL, 1988, p. 10), continua sem o devido detalhamento e o esperado Regime de Colaboração entre os entes federados é ainda impreciso e desequilibrado.

O segundo limite tem relação com o primeiro, uma vez que tange ao percentual destinado ao ensino, não incidir sobre todos os tributos pagos pela população, uma vez que nem todo tributo é imposto e os percentuais constitucionais indicados incidem apenas sobre a receita de impostos⁸². Por esses limites, “[...] a federação brasileira já surge desigual e, muito mais do que isso, privilegiando o uso do fundo público para aprofundar um dado modelo de desenvolvimento que concentrou renda e riqueza em poucas unidades subnacionais.” (ARAUJO, 2016, p. 59).

E, por fim, o outro grande dificultante diz respeito a **não criação do Sistema Único de Educação**, previsto na legislação. Também Pinto (2012) e Saviani (2014) relacionam a falta desse Sistema ao financiamento educacional, apontando que este administraria o financiamento tripartite (União, Estados e Municípios) com uma forte gestão local (o que não é sinônimo de gestão pelo Executivo Municipal), por meio de conselhos locais, eleitos nas escolas públicas, com poder deliberativo de execução orçamentária e autonomia em relação ao Executivo⁸³.

Registra-se que a CF/1988 já prevê o Regime de Colaboração⁸⁴, também como forma para superação desses três grandes fatores dificultando as questões educacionais, faltando agora a sua completa regulamentação. Para compreender a relação desse Regime de Colaboração e o financiamento da formação de Professores, requer lembrar que na CF/1988 há diferentes menções a esta relação entre a União e os entes federados. Isso pois, o texto constitucional descentraliza o financiamento com implicações diretas nas questões jurídicas e econômicas, na relação entre os entes federados, bem como na autonomia dos mesmos. Já no seu início, a Constituição refere-se ao Regime de Colaboração, nos Artigos de número 18, 21, 22, 23, 24, 34 e 35, mas o que interessa, no momento desta análise, é o Artigo 211, em que

⁸² Conforme Art. 212 da CF/1988, são receitas de impostos próprios dos entes federados e também receitas de transferências constitucionais e outras transferências, receita do salário educação e de outras contribuições sociais.

⁸³ Sobre a importância da criação de um Sistema Único de Educação e as dificuldades políticas e técnicas para sua efetivação, sugerimos a leitura de dois pesquisadores da área: Saviani (2014), que aborda sobre questões intrínsecas no modelo político adotado e cita algumas iniciativas voltadas para um Sistema Único e Pinto (2012), que canaliza sua abordagem voltada mais para as implicações financeiras que essa proposta impõem.

⁸⁴ Além do setor educacional, a CF/1988 também refere-se ao Regime de Colaboração ao tratar sobre a Cultura, no Art. 216, e sobre a Ciência e Tecnologia, no Art. 219.

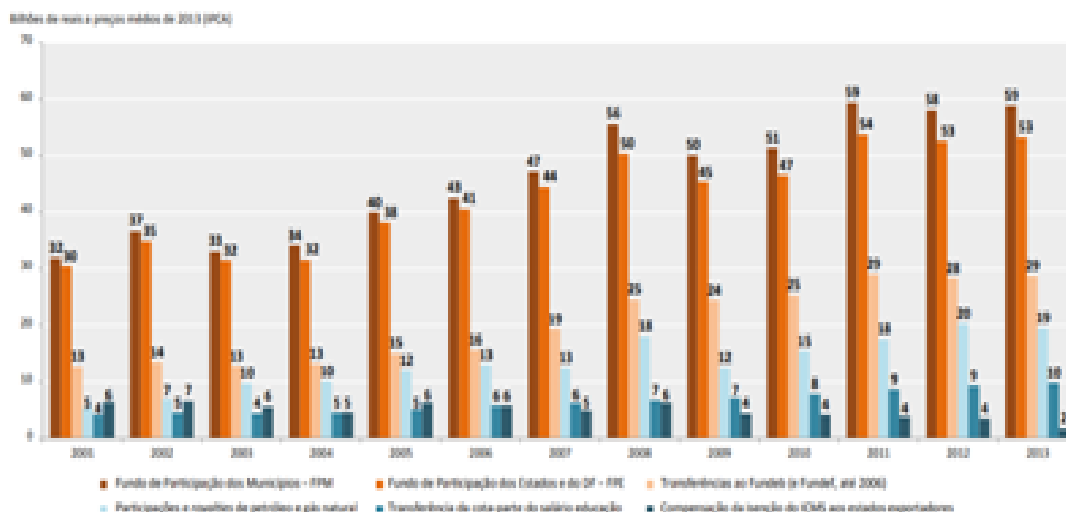
[...] União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em **regime de colaboração seus sistemas de ensino**. § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, **função redistributiva e supletiva**, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (BRASIL, 1988, p. 35, grifo nosso).

Assim, o Regime de Colaboração tem como objetivo equalizar a educação brasileira, por meio de uma redistribuição financeira aos Sistemas de Ensino⁸⁵ locais “[...] materializa-se, na forma de ações complementares, suplementares, supletivas, seguindo o princípio da subsidiariedade, o que nos leva a ponderar que aí estaria contemplado o sentido de regime de colaboração.” (COSTA, 2010, p. 113). Também Cury (2015), ao refletir sobre esse artigo, afirma que “[...] o modelo de distribuição de competências objetiva conjugar as atribuições repartindo-as cooperativamente e, quando for caso, impondo casos de limitação tais como os expostos.” (CURY, 2015, p. 19). O pesquisador ainda chama a atenção sobre o termo ter sido posto no plural “sistemas de ensino”, enquanto que no tocante a outros sistemas, a mesma Constituição optou por utilizar o termo no singular, como é o caso do “sistema único de saúde” e do “sistema financeiro nacional”.

Com a implantação do portal da Transparência, percebe-se que a União tem feito um orçamento para a Educação, mas não tem executado o referido valor, colocando-o sempre abaixo. Um exemplo desta prática pode ser visto nos recursos repassados ao Fundeb, conforme aponta o quadro abaixo.

⁸⁵ Demerval Saviani reflete sobre o que se entende por “Sistema Educacional” e sua (não) aplicação no decorrer dos últimos anos: SAVIANI (2014).

Quadro 7 - Demonstrativo dos valores de transferências constitucionais brasileiras até 2013



Fonte: BRASIL, Portal da Transparência. Brasil, 2020.

Olhando os indicadores desses últimos anos, percebe-se que os valores repassados ao Fundeb foram de: 25 bilhões no ano de 2008 - quando começou o Curso aqui analisado; e de 29 bilhões no ano de 2013 – o portal não contempla os anos seguintes. No período apresentado, verifica-se um crescente que corresponde a uma economia, cujos valores arrecadados dos impostos também aumentaram nesse período, confirmando a tese de que o setor educacional está *à mercê* de uma arrecadação baseada em impostos. Foi observado que o *site* não continuou sendo alimentado com as referidas informações que visam a transparência de aplicação de recursos públicos, os quais permitem este tipo de mapeamento de transferências nos anos posteriores. Embora nesse *site* não haja informações específicas somente com os valores das transferências constitucionais ao Fundeb, há um outro “filtro de pesquisa”⁸⁶, em que é possível constatar que ano de 2016 houve uma diferença entre o orçado e o executado de 13,4%. A diferença em 2017 foi de 11,5%, em 2018 ficou em 16,4%. Em 2019, esta diferença foi de 6%⁸⁷. Há pelo menos dois dos fatores que fizeram essa última diferença ficar tão pequena: primeiro foi porque o orçamento para

⁸⁶ Para isso, houve uma mudança de filtro. Deixou-se de utilizar o filtro “recursos transferidos” e passou-se a “ação orçamentária”.

⁸⁷ Para se obter estes dados, foi comparado os índices apontados no próprio *site* oficial do Portal da Transparência, utilizando como filtro o ordenamento da consulta por meses e anos aqui referidos. Cf. <http://www.portaltransparencia.gov.br/transferencias/consulta?ordenarPor=meseAno&direcao=desc>, Acesso em 05 nov.2020.

a Educação em 2019 foi menor que nos anos anteriores e, segundo, porque houve uma reação substancial - especialmente por parte das IES públicas - para que o Governo executasse o orçamento previsto para pasta, o que ocorreu após outubro de 2019.

Esses dois dados das transferências constitucionais, realizadas de 2008 a 2013 e dos orçamentos de 2016 a 2019, apontam uma mudança de postura no que tange aos valores financeiros investidos na educação. Esta realidade demonstra a estreita relação entre o financiamento educacional e as políticas de Governo, pois em 2016 o país sofreu uma ruptura na linha ideológica no poder executivo, com o *impeachment* da presidenta Dilma Rosseff e entrada do presidente Michel Temer, conforme já tratado anteriormente.

Essas mudanças demonstram que, embora o Regime de Colaboração seja uma forma constitucional em que a União subsidia a formação de professores nos Estados e Municípios, os valores totais desse subsídio ficam à mercê de outros fatores políticos. Como, por exemplo, o fato de o princípio do Regime de Colaboração ainda não ser regulamentado pela Constituição, assim como também não fora regulamentado o Sistema Educacional, isso permite que cada presidente da República adote uma forma distinta no trato do Regime de Colaboração e do Sistema Educacional e, por conseguinte, diferentes formas de financiar a formação continuada de professores.

Retomando a discussão sobre os valores do Fundeb, ainda é importante ressaltar a forma em que são processados os cálculos para a formação dos valores financeiros que o Fundo administra, inclusive dispondo de parte desses valores para a Formação Continuada de Professores. Ferreira (2018) destaca que no Art. 212 da CF/1988 há a previsão de um Fundo para Manutenção e Desenvolvimento da Educação, e que na lei da Criação do Fundeb (acima abordada) se prevê que esse fundo seria formado por **recursos** provenientes dos impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios. As fontes financeiras que formam o Fundeb são oriundas de diferentes recursos, conforme demonstra o quadro a seguir:

Quadro 8 - Demonstrativo dos Recursos do Fundeb, segundo sua distribuição entre os entes federados e a União

| |
|--|
| Fundeb |
| União a estados |
| FPE 21,5% do IPI e o IR |
| 10% do IPI de produtos exportados pelos estados |
| Compensação financeira pela desoneração do ICMS - Lei Kandir |
| Estados |
| Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) |
| Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA) |
| Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação (ITCMD) |
| União a municípios |
| FPM 24,5% do IPI e o IR |
| Compensação financeira pela desoneração do ICMS - Lei Kandir |
| 50% do imposto sobre a Propriedade territorial Rural (ITR) |

Fonte: Ferreira (2018, p. 31).

Os recursos financeiros que o Fundeb repassa aos entes federados, são oriundos de diferentes fontes, conforme mostra o quadro acima. Sua arrecadação não é a mesma em todos os anos, todavia, tem oscilado mais ainda nestes últimos. A Receita Federal publicou em seu site oficial⁸⁸ que nestes últimos anos, a União tem arrecadado uma média de quase 70% dos valores, enquanto que os Estados e os Municípios, juntos, somam um montante bem inferior. Todavia, a parcela de contribuição da União ao Fundeb⁸⁹, acaba sendo menor que dos Estados, Municípios e Distrito Federal, menos de 30% nestes últimos anos. Nesse relatório, é possível

⁸⁸ Dados da arrecadação baseados nas informações dos relatórios disponíveis no site oficial do órgão estatal, disponíveis em: <https://receita.economia.gov.br/dados/receitadata/arrecadacao/relatorios-do-resultado-da-arrecadacao> Acesso em 05 nov. 2020.

⁸⁹ Constituem receitas do Fundeb, 20% incidentes sobre: a) receitas estaduais e do DF: ITCMD, ICMS, IPVA e imposto residual – sobre a parcela pertencente aos estados e DF (art. 155 e 157, II, da CF); b) cotas municipais: ITR, IPVA e ICMS (art. 158, II, III e IV, da CF); c) FPE, FPM e IPI-Exportação (art. 159, I, “a” e “b”, e II, da CF); e d) compensação pela desoneração de ICMS aos estados exportadores (LC nº 87/98 e § 1º do art. 3º da Lei nº 11.494/07).

visualizar a movimentação de cada item arrecadado, que, de modo sintético, é exposto no quadro abaixo.

Quadro 9 - Demonstrativo da evolução da Participação dos entes federados na arrecadação total, dos anos de 2009 a 2018

| Ente Federativo | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 |
|-----------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| União | 69,17% | 69,01% | 69,98% | 69,05% | 68,93% | 68,46% | 68,32% | 68,39% | 68,04% | 67,53% |
| Estados | 25,33% | 25,47% | 24,49% | 25,16% | 25,29% | 25,47% | 25,45% | 25,44% | 25,70% | 25,90% |
| Municípios | 5,50% | 5,52% | 5,54% | 5,80% | 5,78% | 6,07% | 6,24% | 6,17% | 6,26% | 6,57% |
| Total | 100,00% | 100,00% | 100,00% | 100,00% | 100,00% | 100,00% | 100,00% | 100,00% | 100,00% | 100,00% |

Fonte: BRASIL, Receita Federal, Demonstrativo de 2020⁹⁰.

Nesse mesmo relatório, a Receita Federal demonstra que somente de Salário Educação houve um pequeno crescimento percentual a cada ano, chegando ao valor de R\$ 21.979,37 no ano de 2018. Todavia, embora o termo possa dar a entender que esse recurso é destinado ao custeio dos salários dos profissionais da educação, o FNDE deixa claro em seu *site* que o recurso provindo dessa receita, “[...] não pode ser utilizado para pagamento de profissionais da educação, [mas somente para] a manutenção e desenvolvimento do ensino para a educação básica.” (BRASIL, 2007, p. 14). Confrontando esses dados, pode-se perceber que quanto mais a arrecadação cresce, mais recursos são investidos na educação. E, como esta arrecadação esteve em constante crescimento nesse período exposto pela Receita Federal, conclui-se que o percentual previsto na CF/1988 também cresceu.

Pinto (2000) questiona esta lógica, expondo que esta prática precisa ser mudada, pois, nela, o inverso também é verdadeiro. Ou seja, quando a arrecadação

⁹⁰ Dados disponíveis em: <https://receita.economia.gov.br/dados/receitadata/arrecadacao/relatorios-do-resultado-da-arrecadacao> Acesso em 11 jan 2021.

diminui, o setor educacional é um dos que sofrem maiores cortes financeiros. Pinto (2002) defende que o cálculo deveria estar baseado no custo valor aluno, de modo que o valor a ser investido seria referente ao quantitativo de alunos. Assim, independentemente dos tributos arrecadados subirem ou não, estar-se-ia garantindo um valor financeiro mínimo para a educação, em conformidade com a quantidade do público beneficiário.

Além disso, é importante ressaltar que a legislação sobre financiamento inclui não só a formação do professor, mas também o estudante que estiver matriculado no AEE. Este terá direito a dupla matrícula no ensino público, o que significa que se ele estiver matriculado no AEE numa escola regular, esta receberá da União o valor relativo à sua matrícula duas vezes. Em 2011, o Decreto 7.611 incorporou o Decreto 6571 de 2008, atualizando as disposições sobre o Atendimento Educacional Especializado, e descreve, no Art. 8, os valores que o Fundeb⁹¹ repassa à instituição que atende a este estudante:

[...] Para efeito da distribuição dos recursos do Fundeb, será admitida a **dupla matrícula** dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado. § 1º A **dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.** (BRASIL, 2011, p. 3, grifo nosso).

Ao receber duas vezes o valor aluno, a escola regular teria maiores condições financeiras para aplicar no seu processo educacional, o que inclui melhorias didáticas e pedagógicas. Em 2013, o MEC regulamentou os valores desse cômputo, no tocante aos estudantes do ensino especial, por meio da Nota Técnica N. 24. A então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi, regula o caso das duplas matrículas, com o valor que deve ser repassado diretamente para as respectivas Unidades Escolares:

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb prevê valor diferenciado de 1,20, no mínimo, para estudantes público alvo da educação especial matriculados nas classes comuns do ensino regular das redes públicas e 2,40, no mínimo, para a dupla matrícula, ou seja,

⁹¹ O Art. 60, da Lei 11.494 de 2007 que criou o Fundeb, descreve sobre a finalidade desse financiamento educacional é garantir a qualidade educacional para **todos** os estudantes.

uma na educação básica regular e outra no atendimento educacional especializado [...] (BRASIL, 2013, p. 6).

Dentro desse contexto, é preciso registrar que a Conae em 2010, e o PNE, em 2014, abordam sobre o financiamento, via dupla matrícula do aluno pertencente ao AEE. Atualmente a Conae é um dos organismos que quer debater com toda a sociedade a importância de não firmar esse financiamento baseado na dupla matrícula, mas no Custo Aluno Qualidade (CAQ) para definir esse valor. Pinto (2012) e Cury (2015) apresentam uma discussão sobre se o CAQ deve ser tomado como o referencial para esse financiamento. O PNE de 2014 prevê, em sua estratégia 20.6, que, em um prazo de dois anos de sua vigência, será implantado o CAQ “[...] cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade.” (BRASIL, 2014, p. 62)⁹². Mas esse prazo já passou e o CAQ não foi implementado. Nesse mesmo sentido, a estratégia 20.7 tornou-se um grande desafio, ao afirmar “[...] o Custo Aluno Qualidade - CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica.” (BRASIL, 2014, p. 62).

Todavia, ao comparar essa legislação sobre o CAQ, somada aos dados da Receita Federal, de uma arrecadação crescente nos últimos anos, e confrontá-los com o orçamento dispensado à Educação, identifica-se um hiato crescente. Isso porque não obstante o crescimento da receita da União, o orçamento do MEC está sofrendo constantes cortes em suas verbas, o que é assumido publicamente pelos últimos ministros da educação⁹³.

Acrescentando a esta discussão sobre a questão dos recursos, uma outra se faz importante ser pautada, por apontar uma possível mudança de concepção sobre

⁹² A conjugação entre os Art. 74 e 75, da LDB/1996, já prefigura que a qualidade da educação brasileira seria dada pelo custo aluno.

⁹³ Para ilustrar esta afirmação, cita-se a reportagem do então Ministro da Educação Abraham Weintraub, publicada pela Folha Uol no dia 16 de agosto de 2019, afirmando que o CORTE de R\$ 926 milhões foi feito para pagar Emendas Parlamentares. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/ministro-da-educacao-publicou-mesmo-artigo-em-duas-revistas.shtml> Acesso em 11 jan 2021. Também o site do G1 publicou no dia 17 de setembro de 2020, que mesmo argumento utilizou o Ministro Milton Ribeiro, ao dizer que em 2020, cerca de R\$ 1,56 bilhões foi tirado de sua pasta para custear Emendas Parlamentares e que já se planeja um corte de R\$ 4,2 bilhões no orçamento das despesas discricionárias (não obrigatórias) para 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/09/17/ministerio-da-educacao-pode-perder-mais-de-r-15-bilhao-do-orcamento-de-2020.ghtml> Acesso em 11 jan. 2021.

Educação Especial. Desde janeiro de 2008, com a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI), o MEC, por intermédio da Secadi, propôs uma ação educacional, em consonância com os grupos sociais que articulavam a luta mundial por uma educação inclusiva pelos direitos sociais. O texto da PNEPEI traz um retrospecto das questões referentes à educação especial que ocorre desde a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, até o Decreto 6.571, de 2008, sobre o AEE, mostrando que há um caminhar cada vez mais explícito em promover uma educação inclusiva no país, como direito a todos.

De modo geral, o Brasil é um dos países que se tem um bom número de legislações específicas para o sujeito público da educação especial, nas mais variadas áreas⁹⁴, tais como a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, Lei 12.764/2012; o Decreto 3.298/1999 que regulamentou a Acessibilidade aos portadores de deficiências visuais; o Decreto 6.253/2007, que especifica sobre a educação para pessoas com Altas habilidades e superdotação; Lei 20.098/2000 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência, ou com mobilidade reduzida, dentre outras.

Embora possa parecer uma simples utilização de vocábulo para alguns, a utilização do termo “deficiente” traz um significado bem diferente do “com deficiência”, conforme abordado na seção II. Aplicando isso à formação continuada de professores, significa dizer que o primeiro termo foca no que falta à pessoa, que o professor se relaciona com o estudante tendo como ponto de partida aquilo que lhe falta; enquanto o segundo prima por mostrar que a ausência de algo, o que lhe falta, é apenas um componente desse estudante, devendo o professor vê-lo como um todo, como **um sujeito capaz e eficiente** (PAGNI, 2019).

Talvez a falta dessa clareza tenha feito com que as políticas de formação de professores, na ótica da educação especial inclusiva, tratada durante anos, continua com um discurso oficial apenas na perspectiva inclusiva e que, durante estes últimos anos, não provocou a inclusão almejada, mas apenas parcial, por exemplo, no caso de estudantes surdos⁹⁵. Ou seja, pode ser que a Política de Educação Especial, embora

⁹⁴ Além do Decreto 7.611/2011 que regulamenta o AEE, já mencionado, após a PNEPEI há outras legislações que continuam manifestando a preocupação com a educação inclusiva, como por exemplo: Resolução N. 4 do CNE de 2009 sobre Diretrizes operacionais para AEE, Decreto 7.084 de 2010, sobre material didático acessível, Decreto 7.612 de 2011, sobre Plano Nacional Direito da Pessoa com Deficiência –Viver sem Limite, 2013, dentre outros.

⁹⁵ É importante registrar que o “movimento Surdo compreende que **a escola comum não proporciona um ambiente linguístico favorável para a educação** desses estudantes, pois nela não há uma

esteja estruturada como tal, não consegue atingir as mudanças almejadas porque não se tem mudado as práticas formativas de muitos docentes e, por conseguinte, não produziria a mudança social que é chamada a fazer.

Somada essas questões, em maio de 2018, o MEC propõe que seja promovido uma revisão dessa Política de Governo, afirmando que a “qualidade educacional” do aluno do AEE não ocorreu nesses 10 anos de existência da PNEEPI, que ela não produziu nem a inclusão nem a qualidade esperada. Dentre os argumentos divulgados⁹⁶, ressalta-se a afirmação de que a educação especial inclusiva tem que fazer parte de todo Projeto Político Pedagógico. Há registros de escolas com práticas exitosas ao assumir este público e promover a inclusão, embora, de modo geral, se reconheça que também haja escolas que ainda não incorporaram o AEE como sua prática pedagógica escolar. Além disso, Arcosi (2011) lembra que ainda há casos em que esse estudante continua sendo de responsabilidade do professor do AEE e não da Escola comum.

Embora haja localidades em que a educação especial ocorra em escolas comuns, e em outras realidades haja uma separação com as escolas especiais, como as APAEs, por exemplo, em alguns lugares parece que essas propostas educacionais caminham paralelas, enquanto propostas curriculares de inclusão⁹⁷. Também se tem percebido que a Sala de Recurso Multifuncional tem funcionado como uma sala de reforço ou um lugar dos jogos..., propiciando uma distância entre o estudante que a frequenta e os demais, e não, como se prevê no discurso legal, como um meio para que se promova a educação inclusiva.

comunidade de simpatizantes, com pares Surdos e professores bilíngues que possibilitem a construção de uma identidade Surda como minoria linguística e cultural” (Lima, 2018. p. 101, grifo nosso).

⁹⁶ Essas informações foram obtidas em matéria publicada dia 16 de abril no site do MEC, o qual propõe a revisão de “itens importantes, como as prioridades à formação de professores, funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e integração efetiva da educação regular com a modalidade da educação especial, em todas as dimensões” (<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/62961-politica-de-educacao-especial-devera-passar-por-atualizacao> Acesso em: 15 nov. 2019.) e debatidas no Seminário “Formação de Professor Educação Especial” da XIV ANPED ocorrida em Cárceres MT dos dias 15 a 18 de outubro de 2018. E, de fato a mudança nesta Política ocorreu em 30 de setembro, com a publicação do Decreto 10.502, no diário Oficial da União, que institui “a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em 11 jan 2021.

⁹⁷ Como exemplo, podemos citar o Município de Luziânia-Go e de Uberlândia - MG, em que não obstante as diferenças institucionais, em ambas as cidades há escolas somente para alunos com deficiências e escolas em que esses estão em salas comuns. Quanto ao Currículo, os profissionais da área ainda vivenciam questões como “adaptar” versus “adequar” o currículo à realidade dos alunos com deficiência.

Conforme notícia publicada em abril de 2018, no site oficial do MEC⁹⁸, também a Educação Infantil estava no bojo da revisão da PNEEPI. Afirmavam que o AEE Infantil tem sido simplesmente sinônimo de estimulação precoce⁹⁹, não havendo articulação entre a sala comum e a de Recurso Multifuncional. De modo geral, quando os professores possuem formação para trabalharem uma dessas questões - estimulação precoce e Sala de Recursos -, eles não possuem formação para trabalharem a relação entre ambas, inclusive, faltando nas escolas uma equipe capacitada própria.

Por fim, Patrícia Raposo (representante do MEC/SECADI) apresentou nessa reunião publicada no *site* do MEC em abril de 2018, dados demonstrando que a Pedagogia homogênea de uma Escola não consegue atender às necessidades de diferentes alunos. Isso porque, em muitos casos, há a exclusão dentro da escola, pois se antes essa acontecia fora dos muros da escola, agora ocorre em seu interior, pois os estudantes estão na escola, mas não pertencem a ela e sim ao professor “X”. Isso sem contar com **a precariedade na formação desses professores**, técnicos, transportes escolares, acesso arquitetônico, dentre outros motivos que justificariam a revisão geral dessa Política.

Embora, esses pontos levantados pela representante do MEC não tenham sido novidades para os professores e pesquisadores da área, a sua conclusão causou estranheza. Isso porque todos reconhecem que o PNEEPI é uma proposta inclusiva, que após mais de 10 anos de sua implantação, de fato, ainda se percebe alguns fatores que precisam ser melhor observados no processo do Atendimento Educacional Especializado. Um forte exemplo disso é a carência de formação dos profissionais atuantes no AEE e o fato das condições de trabalho de professores do AEE não lhes oferecerem reais possibilidades para assumirem o papel de agentes de apoio-articulador aos professores regentes das classes comuns; Além de haver uma carência quanto a orientações de formas adequadas à organização de espaço e grupos de atendimento, dentre outros. A questão é que, ao reconhecer todas essas questões, os professores e pesquisadores da área divergem quanto a conclusão dada

⁹⁸ Apresentação do MEC disponibilizada em seu site oficial está disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/202-noticias/264937351/62961-politica-de-educacao-especial-devera-passar-por-atualizacao>. Acesso em 09 dez. 2020.

⁹⁹ A educação infantil é exercida por um profissional da educação que estimula as crianças no exercício de suas capacidades e potencialidades emocionais, sociais, físicas, motoras, cognitivas e a fazer exploração, experimentação e descobertas, enquanto que a estimulação precoce consiste no estímulo motor e físico, com atendimento multiprofissional.

pelo Governo. Enquanto este afirma que estas lacunas são motivo para mudar essa Política, professores e pesquisadores da área reconhecem as lacunas e dizem que sua existência se dá porque houve pouquíssimo investimento humano, político e financeiro nesta área. Portanto, a revisão proposta pelo MEC deveria ir na direção não de se mudar essa Política em si, mas do Governo assumi-la, mudando a forma com a qual ele a trata, inclusive criando estratégias para efetivá-la, de fato, como um todo. Inclusive, questionam se a revisão proposta pelo MEC¹⁰⁰ leva em consideração o caminho já percorrido, com os ganhos/avanços para a educação especial na perspectiva da inclusão! Refletir-se-á sobre as conquistas já implementadas e avançará para suprir as lacunas? Ou teria como pressuposto uma política que nascesse, desconsiderando um histórico de avanços ocorridos devido ser resultados de políticas conduzidas por governos anteriores?

Pesquisadores dessa área e instituições educacionais manifestaram que, o ano de 2018, não seria o melhor momento para se fazer essa revisão, pois tratava-se do último ano de um Governo e, que além deste estar com baixa popularidade, uma revisão deste porte, necessitaria envolver o maior número de pessoas ligadas à questão¹⁰¹. Reconheciam que o contexto social no Brasil é de ações isoladas, de campanhas nacionais e políticas de integração e inclusão escolar ou educação inclusiva que caminham de modos paralelos, que, muitas vezes, essas políticas foram constituídas para responder a organismos internacionais e que isso nem sempre foi sinônimo de inclusão; reconheciam também a necessidade de maiores investimentos humanos e financeiros na área. Por exemplo, assim como os professores precisam se capacitar para promoverem uma educação inclusiva, também é real que, para isso, necessita-se que Estado crie condições para tal processo formativo, direcionando investimentos humanos e financeiros propiciadores dessa formação, não somente para uns, mas para todos. Na maioria das vezes que esta formação ocorre, quando um professor que faz o curso de formação continuada, ele o repassa aos seus colegas. Ou seja, estes fazem também uma formação continuada por extensão. Quando isso ocorre, percebe-se que o Estado transfere a responsabilidade de oferecer a formação continuada a todos os professores, ofertando-a somente a um pequeno grupo,

¹⁰⁰ A proposta de revisão da PNEPEI está disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/48081>. Acesso em 10 dez de 2019.

¹⁰¹ Silva *et al.* (2018) traz uma análise histórica e política dos 10 anos da PNEPE, apontando que sua interpretação foi passiva de uma recriação, tendo como marcas, os desafios, os avanços e os recuos decorrentes de seus desdobramentos.

atribuindo a esse grupo, a responsabilidade do repasse. Assim, alguns professores acabam assumindo para si uma responsabilidade que é do Estado.

Destarte, as questões referentes ao financiamento perpassam tanto as situações referentes ao professor, quanto referentes ao estudante. Por isso, os recursos para formação continuada de professores precisam estar previstos nas instituições financiadoras, tanto nacionais, quanto internacionais, sejam públicas ou privadas, sendo, inclusive, pauta de uma possível revisão da PNEEPEI¹⁰². Ou seja, não é possível fazer a revisão sem que se implique em dizer da responsabilidade do Estado em financiar a formação continuada de todos os professores, na ótica inclusiva.

6.3 Financiamento da Formação Continuada de Professores

As questões financeiras perpassam a formação inicial e continuada de todas as profissões e, com o professor, isso não é diferente. Nesse sentido, em um primeiro momento vê-se como é importante entender como surgiu o sistema de financiamento da formação continuada de professores e suas atuais implicações. Além disso, por ser historicamente algo recente, também se depreende que seu custeio não é tranquilo entre os gestores políticos, uma vez que esta forma está ganhando uma nova configuração no atual cenário político do país.

Marcelino Pinto (2000), ao abordar o tema do financiamento educacional no Brasil, divide-o em três grandes períodos, a saber:

- a) Brasil colônia. Este primeiro, de 1549 a 1808, contempla o período em que o Brasil foi regido pela Coroa de Portugal. Enquanto financiamento em si, o autor diferencia que no começo era pertencente aos Jesuítas e não ao poder público, uma vez que a Coroa se afasta de qualquer responsabilidade do custeio da formação dos professores, deixando-a totalmente aos cuidados da Companhia de Jesus. Na sequência desse período, Marquês de Pombal institui taxas que foram cobradas tendo a educação como sua destinação legal. O autor mostra

¹⁰² No dia 30 de setembro de 2020, foi homologado o Decreto 10.502, que institui uma nova “Política Nacional de Educação Especial” que não faz parte do recorte temporal desta tese, e que teve sua eficácia suspensa pelo ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Dias Toffoli, no início de dezembro de 2020.

que isso apresentou pouco efeito prático na formação de professores, pois não houve uma ação concreta nesta direção;

- b) o segundo período tem na proclamação da Independência o seu marco inicial (1822), e o seu final com a revolução de 1930. Também, nestes mais de 100 anos, quase nada se investiu na formação de professores. O autor demonstra que nesse período o poder público busca fontes alternativas das mais diversas - impostos, taxas, tributos, contribuições..., para financiar a educação do Brasil, o que, *de per si*, incluía a formação dos professores. Todavia, como foi delegada as dotações orçamentárias aos Estados e às Câmaras Municipais não se têm registros de nenhuma destinação desses orçamentos, ao que hoje se entende como formação continuada de professores;
- c) o terceiro período começa com a proclamação da Constituição de 1934 e perdura até o presente momento. Este período se caracteriza pela vinculação constitucional de um percentual mínimo de tributação a ser destinado ao setor educacional de modo geral, da Constituição de 34 até a Constituição de 1988. Neste período, há registros da efetivação da formação continuada de professores com recursos públicos.

Tendo presente essa divisão de três períodos, conforme apresentado por Pinto (2000), também será utilizado como referencial o estudo de Aranha (2006), que analisa a história da educação brasileira, fazendo-se, assim, uma junção, que possibilitará uma compreensão mais articulada no sentido de se compor, de certa forma, os contextos de influência e de produção do financiamento da formação do professor no Brasil, como também proposto por Silva (2014). Assim, centrar-se-á no aprofundamento dos fatos ocorridos nesse terceiro período, conforme a definição de Pinto (2000) - ou: quarto período, de acordo com Aranha (2006), uma vez que ela subdivide o segundo período - como referência para um panorama histórico do tema, o que clareará a questão de como ocorre o financiamento na formação continuada de professores nos dias atuais, evidenciando seus atores e os contextos influenciadores dessas políticas educacionais.

Como foi possível perceber, houve – e ainda há - diferentes formas de financiamento educacional no país, que pode ser pessoal, público ou privado. Com o repasse de impostos e tributos, conforme previsão constitucional e, também, fomentos provindos de agências nacionais e estrangeiras, criou-se mecanismos para que o

Estado assumisse a administração dos recursos públicos e aplicasse parte deles na educação. O financiamento nacional ocorre, na maioria das vezes, com fomento provindo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e/ou da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)¹⁰³, mas também organismos internacionais, tais como o Banco Mundial (BM), têm exercido um papel diferenciado no tocante ao financiamento educacional desde 1944, quando foi fundado com o objetivo de atender necessidades financeiras de países em desenvolvimento¹⁰⁴.

Pesquisadores como Gatti (2008), Pinto (2000, 2012, 2018), Tommasi (2007)¹⁰⁵, apontam a estreita relação entre esse organismo internacional e o custeio da educação brasileira. Todos estes detalham que cada ação efetiva do financiamento educacional do Governo Brasileiro é complexa e, por isso, necessitam de uma análise que leve em consideração diferentes fatores. Nesta pesquisa de doutorado, tem-se presente que nesses fatores está incluso o sujeito dos Discursos, o contexto em que ele é proferido, sua propagação e suas consequências. Por conseguinte, a análise do financiamento educacional brasileiro possibilita perceber que as políticas desse financiamento não ocorreram de modo nítido e transparente, assim como não é óbvio a separação entre o quantitativo dos recursos nacionais e os internacionais destinados a essa área.

Esta não transparência na relação se manifesta quando as agências financiadoras internas recebem recursos externos, provocando uma mescla do financiamento educacional¹⁰⁶. Por exemplo, o Banco Mundial se propôs direcionar a capacitação do corpo docente mediante programas brasileiros, mostrando, assim, que “[...] de fato parece existir uma consonância de orientações entre os atuais dirigentes do MEC, das secretarias estaduais de educação [...] e os funcionários do Banco

¹⁰³ FNDE foi criado por meio da Lei Federal N. 5.537, de 1968, e a CAPES surgiu com a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, e foi modificada em 2017 com a Lei N. 11.502.

¹⁰⁴ Sobre sua definição e a relação do Brasil com o BM, ver: TOMMASI, 2007 e também financiamento internacional da educação em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/120-banco-mundial>. Acesso em: 15 nov. 2019. Acordos feitos durante o período da ditadura no Brasil garantiram que a partir de 1964 a USAID financiasse a Educação no Brasil em todos os níveis e na XIV ANPED comentou-se que ainda hoje esse acordo vigora no MEC.

¹⁰⁵ Além desses pesquisadores, há também as teses apresentadas no item “produção do conhecimento”, a saber: Decker (2015), Santos (2017), e Silva (2015).

¹⁰⁶ Obter os dados financeiros referentes à relação do BM e a educação no Brasil não é algo simples de se fazer, pois estes indicadores não são de fácil localização. O que aponta para um intuito de não preocupação com a transparência destas negociações, conforme aponta Tommasi (2007).

[gerando dúvidas] se de fato existe um espaço de autonomia para os técnicos e os educadores nacionais para formular e implementar políticas.” (TOMMASI, 2007, p. 220). Continuando a análise, ela termina afirmando que a maior contribuição do BM, nesse período, aconteceu no assessoramento ao desenvolvimento das políticas públicas educacionais.

Por isso, a formação de professores está dentre as prioridades das agências financiadoras nacionais e internacionais. Por preverem não só esta necessidade em si, mas também por terem nela, uma forma de mudar o comportamento do professor em sala de aula, esses recursos híbridos são destinados à formação de professores em diferentes programas. Dentre estes, podemos citar alguns que estão na pauta da divulgação oficial do Governo:

- a) a “Formação pela Escola”. Trata-se de um programa de formação continuada do FNDE, na modalidade a distância, em que os professores estudam questões referentes ao processo ensino e aprendizagem e que, em 2017, atendeu a 148.270 pessoas;
- b) o Programa de “Bolsas e Auxílios para aperfeiçoamento” com fomento do FNDE destina-se a todos os profissionais da educação em exercício. Em 2017 ofereceu diferentes tipos de cursos: Escola da Terra, Escola de Gestores, E-Tec Brasil, Formação pela Escola, Formação de Tutores, Saberes Indígenas na Escola etc;
- c) a “Formação de Professores da Educação Básica” que, por intermédio da Capes, mantém 10 programas diretamente ligados à capacitação desses profissionais (Novos Talentos, Observatório da Educação, dentre outros já citados na seção sobre Políticas), e o Plano de Ações Articuladas – PAR. Este plano surge com a Lei 12.695, em 25 de julho de 2012, com o objetivo de dar “[...] apoio técnico ou financeiro prestado em caráter suplementar e voluntário pela União às redes públicas de educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios será feito mediante a pactuação.” (BRASIL, 2012, p. 1)¹⁰⁷.

No endereço eletrônico: portaltransparencia.gov.br, não é possível saber exatamente quanto que fora investido na formação de professores. Embora haja filtros para que se faça uma pesquisa do orçamento federal, esse não aceita especificar itens

¹⁰⁷ Dados disponíveis na página oficial MEC. Acesso em: 10 fev. 2019.

tipos: uma secretaria do MEC (SECADI ou SESU), assim como também não é possível fazer a pesquisa, delimitando os programas referentes à formação de professores. Todavia, no portal da Capes é possível saber sobre alguns programas ligados à formação de professores apoiados pela Instituição, como por exemplo: o PIBID. Delimitando a pesquisa para o período em que esta pesquisa de doutorado se dedica, constata-se o quadro a seguir:

Quadro 10 - Demonstrativo dos valores financeiros do programa Pibid da Capes de 2008 a 2018

| ANO | VALOR DO PROGRAMA- R\$ |
|------|------------------------|
| 2008 | 422.100,00 |
| 2009 | 14.327.000,00 |
| 2010 | 67.204.217,00 |
| 2011 | 116.167.935,00 |
| 2012 | 204.095.345,00 |
| 2013 | 279.633.385,00 |
| 2014 | 466.944.860,00 |
| 2015 | 505.671.050,00 |
| 2016 | 450.255.340,00 |
| 2017 | 442.123.685,00 |
| 2018 | 189.594.325,00 |

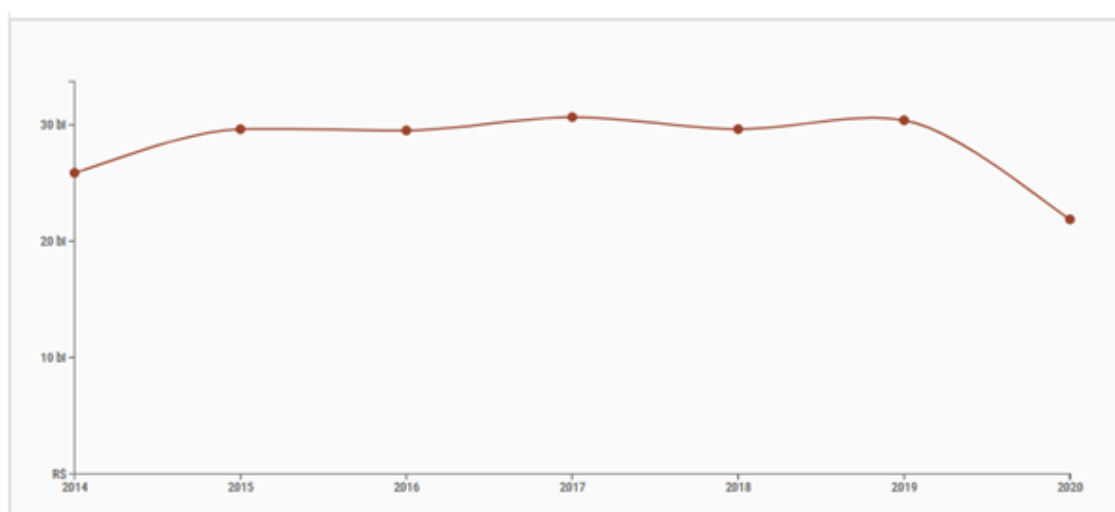
Fonte: elaboração própria.¹⁰⁸

Por esse quadro é possível perceber que os valores destinados ao programa, que tem relação com a formação inicial de professor recebem valores em percentual crescente de 2008 a 2015. E foi decrescendo nos anos seguintes, a ponto desse portal não registrar nenhum valor destinado ao Programa nos anos de 2019 e 2020. Esse dado, além de confirmar a afirmação já mencionada, sobre a fragilidade de uma política de financiamento baseada na arrecadação de impostos, demonstra principalmente que a formação de professores está pouco vinculada a uma Política de Estado, mas seus lastros fincam nas ações de Governo, visto que demonstra a sua fragilidade decorrente de mudanças na gestão do Órgão Institucional, que podem ser ilustradas no fato de, após a mudança de Ministro da Educação em 2019, provocar modificações na Capes e desdobramentos nas suas ações .

¹⁰⁸ Esta elaboração foi baseada em dados do Portal da Transparência da Capes.

Soma-se, a essas afirmações, o fato de que a formação inicial de professores, ilustrada pelos dados do Pibid, indicar, na análise referente ao quantitativo financeiro destinado aos Cursos de Graduação das Instituições de Ensino Superior sofrer visivelmente modificações em decorrência dessa troca de pessoas na gestão dessas instituições¹⁰⁹. Nos dados do Portal da Transparência se percebe o quantitativo investido na formação inicial a partir do filtro da “educação superior”, conforme quadro a seguir:

Quadro 11 - Demonstrativo das transferências ao Ensino Superior, efetuadas pelo Governo Federal, no período de 2014-2020



Fonte: BRASIL, Portal da Transparência, 2020.

Os dados apresentam indicativos evidentes de que houve uma certa regularidade nos valores destinados ao Ensino Superior entre os anos de 2014 até 2019, e uma queda brusca deste ano para 2020. Como a formação inicial está contida dentro deste Ensino, é possível constatar que também os cursos de licenciatura contaram com um investimento regular até 2019, o período que contempla o corte temporal desta tese de doutorado. Em termos numéricos, os valores de 2014 foram de R\$ 2.361.415,44, e em 2018 de R\$ 1.198.829,71, o que resulta em uma diminuição/redução de R\$ 1.162.585,73, ou seja: quase 50% a menos. Esta prática continuou nos anos seguintes, de modo que, se fosse comparar com o valor destinado em 2020, a diferença seria maior ainda, uma vez que fora reservado somente

¹⁰⁹ Para se ter acesso a esses dados, é preciso pesquisar no “Portal da Transparência”, utilizando o filtro “transferências ao Ensino Superior”.

R\$268.789,54 para os Cursos de Graduação. Embora os valores sejam poucos, é preciso registrar que eles são resultados do somatório dos valores destinados a Instituições Públicas e Privadas, incluindo, no montante, financiamento estudantil, como o FIES.

Estes financiamentos também estão correlacionados ao Regime de Colaboração, isso porque, nos valores financeiros destinados à Educação, estão contidos tanto os destinados à Rede de Educação Pública, quanto à Educação Privada. No tocante à Rede Pública, para que a assistência técnica e/ou financeira ocorra, é necessário que haja uma pactuação voluntária entre o Município/Estado e a União, no caso das Instituições Privadas também há um acordo que a ser celebrado.

No caso aqui pesquisado, em se tratando da formação continuada de professores, a estratégia 7.5 e 7.6 do PNE prevê que a pactuação seja o primeiro passo para que esse apoio possa ocasionar melhoria na educação, especificando os seus profissionais, como estratégia para atingir ampliação e qualidade da rede escolar. Nesse sentido, o Plano de Ações Articuladas (PAR) também visa abranger a formação continuada e capacitação de professores com ações pedagógicas que incluem cursos EAD.

Por essa pactuação então cada ente da Federação pode aderir a um programa de financiamento para formação de seus professores, cuja origem pode ser de “[...]recursos oriundos dos valores constitucionais[...]” (BRASIL, 1988, p. 44). Concretiza-se, assim, o Regime de Colaboração prescrito. Nesse sentido, Silva (2018) reforça que o “PAR se tornou basilar na realização de convênios, termos de cooperação técnica e financeira com intuito a atingir as metas do PNE”, e, ainda, destaca o grande número de adesões dos entes federados, conforme dados disponíveis no site do MEC. (SILVA, 2018, p. 30).

A pesquisadora deixa claro que o PAR não descreve a origem do recurso financeiro utilizado para financiar suas ações. Por isso, não é possível afirmar se há ou não participação do BM neste tipo de financiamento. Pontuar o contexto que move o financiamento de certos programas, especialmente após a Conferência de Jomtien, em que o BM tem priorizado investimento relativos à Educação Básica, é um trabalho arenoso, uma vez que não se explicitam as origens dos recursos financeiros dessas políticas educacionais. Entretanto, essa informação para os estudos em políticas educacionais é salutar para se compreender os fundamentos epistemológicos e ideológicos que as alimentam.

É nessa direção que se entende a afirmação de Tommasi (2007), indicando a existência de uma prática em que se busca empréstimos nas agências internacionais para financiamento de ações e políticas destinadas à educação nacional, na qual se realiza pactos com princípios e metas neoliberais a serem objetivadas nas respectivas ações e políticas educacionais nacionais. Assim, já apresentava, em 2007, que, “[...] no Brasil os valores dos empréstimos têm aumentado consideravelmente, somando mais de 1 bilhão de dólares só para as regiões do Nordeste, São Paulo, Paraná Espírito Santo e Minas Gerais.” (TOMMASI, 2007, p. 195). Portanto, fica evidente que os fatos presentes no modelo atual, já eram uma realidade desde o começo do século, conforme, também Torres (2007) pondera, que esses financiamentos nunca contemplam medidas que visem influir na motivação dos professores e no aumento das oportunidades profissionais, pelo contrário, primam pelo aumento de tempo de instrução, capacitação, reestruturação de gestão educacional, por exemplo. Dentre os vários financiamentos, a formação de professores ocupa

[...] um lugar marginal entre as prioridades e estratégias propostas pelo BM [...] frente à infraestrutura, à reforma institucional e à provisão de textos escolares, por outro lado, a formação/capacitação docente continua sendo vista de forma isolada, sem atender as mudanças que seria preciso introduzir em outras esferas a fim de fazer do investimento em capacitação um investimento útil e efetivo em termos de custo. (TORRES, 2007, cap. IV, p. 161).

As afirmações de Rosa Torres (2007) nos possibilitam dizer que, embora, haja uma preocupação em investimento na formação docente, esta não é vista, no conjunto das políticas de Estado, em direção às possíveis mudanças estruturais inclusivas da educação no país. Inclusive, a avaliação se aprofunda quando a análise ocorre de forma conjugada com necessidade de contribuir com a superação dos problemas sociais. Nesse sentido, Pinto (2015) demonstra o quanto esta realidade continua sendo atual ao ressaltar que “[...] o Banco Mundial afirma que a educação é um ótimo investimento [...]” e, por isso, “[...] a aplicação de recursos financeiros na educação do Brasil faz parte de seus projetos” (PINTO, 2015, p. 3). Nesse sentido, os autores apontam para programas financiados que não pensam na formação em conjunto, envolvendo diretores, supervisores e demais profissionais da educação; em programas de formação continuada que ocorrem de forma pontual e não sistêmica. Dentre outros limites, “[...] o problema de fundo é que os estados precisam do dinheiro do Banco para realizar suas reformas educativas [...] e nem sempre é publicado que tipo de condições o Banco impõe para gastar esses recursos.” (TOMMASI, 2007, p. 221).

Também Pinto (2018) afirma a existência de um projeto do BM para a educação, que continua investindo recursos humanos e financeiros para que a educação atenda aos princípios do neoliberalismo.

Não obstante a isto, a autora lembra da necessidade de formação continuada dos profissionais de educação, e que o BM aconselha que se aproveite as modalidades a distância para que aconteçam essas formações. Esse Banco argumenta que elas carecem de baixo custo de investimento e possibilitam atingir regiões longínquas dos grandes centros de formação, além de universalizarem o acesso aos cursos sem necessidade de fluxo migratório entre os estudantes. Pelo exposto, percebe-se que durante a história educacional do país, no início, o Estado não participou da formação de professores e, aos poucos, foi assumindo esta sua responsabilidade. Quando este processo de assunção do Estado de suas responsabilidades foi se ampliando, paralelamente as influências diretas de organismos internacionais e questões econômicas privadas, passaram a ocupar mais espaço no cenário da educação brasileira, o que incluiu o custeio de programas e ações relativos à formação continuada de professores, por meio das agências financiadoras nacionais e internacionais, em que uma destas ações trata sobre o direcionamento de recursos financeiros para essas respectivas formações.

Como exposto anteriormente, um dos objetivos do financiamento realizado na formação continuada está relacionado em trazer para esta formação questões referentes ao resultado educacional, em que o profissional possa aprimorar seu agir cotidiano com foco em resultados quantitativos. Sobre este assunto, Tommasi (2007) destaca que, dentre as estratégias que o Banco Mundial elaborou sobre o financiamento educacional, está o aprimoramento das práticas pedagógicas dos professores, uma vez que, segundo o Banco, os fatores que mais contribuem para a baixa qualidade e ineficiência da educação pública no Brasil, são relacionados à prática pedagógica inapropriada, que estimula os professores a reprovar seus alunos.

Para comprovar essa afirmação, a autora apresenta vários projetos que foram financiados pelo Banco, sejam em estados específicos, como São Paulo e Minas Gerais, ou em uma região específica como o Nordeste. Um desses projetos previa, especificamente, a capacitação de professores e apresentava dados que justificaram a posição do BM. Por exemplo, em Minas Gerais⁷³ o Banco investiu US\$ 45,6 milhões, dentre estes valores está incluso um projeto de formação continuada de professores que ficou a cargo da Secretaria Estadual de Ensino. Esse projeto pretendia oferecer

uma formação que estimulasse os professores das redes municipais a aderirem aos cursos de curta duração que seriam ofertados nos Centros de Referências de Ensino no Interior do Estado. Estes centros seriam criados com recursos do BM e o conteúdo dos cursos tinham como objetivo capacitar os docentes mineiros para realizarem avaliações. Esses profissionais receberiam uma bolsa por participação, ou seja: a participação dos professores nas formações é voluntária, e, para que queiram fazê-lo, há incentivos financeiros. Segundo esta pesquisadora, o BM estabeleceu prioridades para a educação no Brasil, dentre elas "[...] melhorar as habilidades dos professores em técnicas de sala de aula [...]" (TOMMASI, 2007, p. 198), prevendo, inclusive, formas de capacitação e avaliação das formações de professores, apresentando toda uma agenda de financiamento em política educacional em prol de mudar o comportamento do professor em sala de aula, o que representa uma intervenção no fazer docente cotidiano

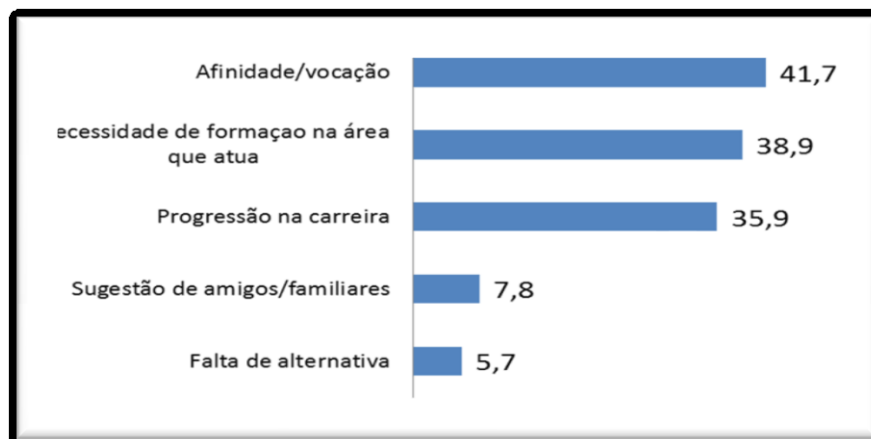
Assim, compreendendo a formação continuada como uma dessas formas de aprimoramento, como o curso aqui analisado, obteve financiamento público, entende-se que os recursos alocados para esta área faziam parte da agenda político-educacional, tanto das agências públicas nacionais que financiam as políticas públicas educacionais, quanto das internacionais, cujos objetivos não se distanciam dos princípios econômicos neoliberais que regem a atualidade. Além desse projeto ocorrido em Minas Gerais, é preciso acentuar que uma das formas dessa formação a distância se efetivar tem sido por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹¹⁰, que está intrinsecamente ligada a vários dos programas do FNDE e da Capes, anteriormente citados.

A UAB tornou-se uma ferramenta que possibilita a articulação entre o Estado com as Instituições Públicas de Ensino Superior, por meio dos polos de educação a distância, inclusive com objetivo de melhorar o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB). Este é um motivo pelo qual, as vagas de seus cursos são prioritariamente voltadas para a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica. Em 2019, ela contava com 555 polos, nos 26 Estados da Federação, sendo 85 polos na Região Norte, 176 na Região Nordeste, 45 polos na Região Centro-Oeste, 97 polos na Região Sul e 152 polos na região Sudeste.

¹¹⁰ A UAB foi instituída pelo Decreto 5.800, em junho de 2006, e que vem sendo descrita neste trabalho desde a primeira seção.

Essa forma de se trabalhar o Regime de Colaboração em todos os Estados brasileiros possibilitou a existência de, pelo menos, um polo da UAB em cada ente federado. Há um polo no Acre, Amazonas e Pará, e há outros Estados que possuem mais polos, como é o caso do Estado de Minas Gerais que consta com o maior número de polos, 58. Recentemente a UAB fez uma pesquisa por amostragem com 41 perguntas dirigidas àqueles que concluíram seus cursos¹¹¹, obtendo 46.459 respostas. Destas, destacamos que quase 60% das Instituições deram algum incentivo para seus cursistas participarem de Congressos e Seminários Científicos. Dentre as respostas, chama-nos a atenção a referente ao motivo pelo qual esses profissionais escolheram o curso via UAB:

Gráfico 3 – Demonstrativo dos Motivos pelos quais os profissionais realizaram um curso na UAB, conforme dados coletados pela Capes



Fonte: BRASIL, Capes: Boletim Informativo, 2017, p. 26.

Esse gráfico indica que 35,9% dos que responderam à pesquisa, afirmam que fizeram o curso prevendo o retorno financeiro, via progressão na carreira. Ou seja, essa pesquisa aponta que as questões salariais ocupam pouco espaço na razão pela qual os professores ingressam e permanecem nos cursos EaD. Dos que responderam, apenas 35,9% dizem que a motivação de se fazer um Curso na UAB foi referente à questão financeira, e 41,7% afirmam que o motivo primordial para fazer o curso foi por afinidade/vocação, e outros 38,9%, por terem oferta de curso segundo a necessidade de formação na área em que atua.

¹¹¹ Essa pesquisa foi publicada no site da UAB, no dia 1 de dezembro de 2018, e está disponibilizada na página da CAPES <http://www.capes.gov.br/uab/resultados-da-pesquisa-com-os-estudantes-do-sistema-uab>. Acesso em: 15 nov. 2019.

Em outros gráficos dessa pesquisa (disponível no site oficial da instituição), é possível perceber dados interessantíssimos como o de que quase 6% escolheu os cursos da UAB por falta de opção. Isto marca a importância desses cursos em certas regiões, como é o caso dos 10% das respostas da região Norte. Como visto, os cursos a distância passam a ser a opção de muitos profissionais para fazerem suas formações.

Dentre os vários tipos de cursos que a UAB propiciou, um foi ofertado pela UFU desde 2008, conforme apontado anteriormente, a saber: Curso de Extensão Atendimento Educacional Especializado para pessoas com Surdez. Este contou com o investimento financeiro de uma agência nacional que promove a formação de professores. Os dados anteriormente expostos trazem números significativos, relevantes ao financiamento da formação de professor. Esta pesquisa de doutorado tem como seu objeto uma dessas formações, a saber: os discursos dos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em AEE para Surdo, ofertado pela UFU do ano de 2008 a 2018. Por isso, retomando os vários cursos ofertados pela UAB e dentro do contexto referente ao financiamento de formação de professores, é essencial que também seja explanado dados referentes ao objeto desta pesquisa, no que tange ao financiamento dessa formação continuada.

Em contato com os responsáveis pelo referido Curso, foi possível ter acesso às planilhas financeiras de todas as suas edições, bem como as informações de que foram enviadas e aprovadas pelo MEC, por meio da Secadi. Para cada uma das edições deste Curso, contava-se com 180h de carga horária, distribuídas em cinco módulos, e para cada edital aberto foram ofertadas **mil vagas** por edição! Nas planilhas também constam dados discriminados referentes a cada item de **Material** – gráfico, de logística e de expediente- assim como, também, os dados detalhados de todas as **Bolsas**: uma para coordenação geral, uma para coordenação de tutoria, 17 para professor formador, seis para professor conteudista, uma para revisor de texto e 50 para tutores à distância, somando ao todo: **76 bolsistas** envolvidos para o Curso fosse postado na “plataforma da UAB-UFU”. Assim como nem todos esses itens estiveram presentes em todas as edições do Curso (por exemplo, professor conteudista). Foi possível perceber, também, que alguns valores de itens não permaneciam em todas as edições, apresentaram variações quantitativas, como também se encontrou uma pequena variação do valor destinado às Bolsas, que na primeira edição somaram o quantitativo de R\$ 341.150,00, e na última edição, aqui

analisada, foi de R\$ 394.800,00. Destaca-se que nas duas últimas ofertas foi reduzido o número de participantes para 300 profissionais, sendo ainda solicitado ajuste no referencial do Curso para adequar-se à nova realidade política/econômica do país. No tocante ao item “material”, também houve uma pequena variação, registrando na primeira edição o valor de R\$ 95.046,60 e, na última edição, o valor de R\$ 105.484,10. Note-se que essas pequenas diferenças equivalem a um período de 10 anos. Todos esses dados podem ser compilados, gerando uma planilha geral como segue:

Quadro 12 - Demonstrativo das planilhas dos dados financeiros do Curso de Aperfeiçoamento em AEE para Estudantes Surdos de 2008 a 2018

| EDIÇÃO | MATERIAL R\$ | BOLSAS EM R\$ |
|------------------|---------------------|----------------------|
| 1ª | 93.984,10 | 247.200 |
| 2ª | 93.984,10 | 247.200 |
| 3ª | 93.984,10 | 383.700 |
| 4ª | 93.984,10 | 383.700 |
| 5ª | 93.984,10 | 383.700 |
| 6ª | 93.984,10 | 383.700 |
| 7ª | 93.984,10 | 280.200 |
| 8ª | 105.484,10 | 341.150 |
| 9ª | 105.484,10 | 341.150 |
| 10ª | 105.484,10 | 341.150 |
| TOTAL R\$ | 974.341,00 | 3.332.850 |

Fonte: elaboração própria, dados disponíveis do convênio realizado UFU/MEC.

É possível perceber que, no tocante ao item “Materiais”, no período todo houve apenas duas mudanças de valores, sendo estas, justamente nas duas últimas edições aqui analisadas. E, no item Bolsas, os valores sofreram uma variação maior, tendo um aumento mais significativo da 3ª à 6ª edição e, na sequência, diminuiu o montante investido no referido item, isso porque houve redução no número de tutores e turmas ofertadas. Embora haja uma variação de valores divididos em quatro grupos diferentes (1ª e 2ª edição, 3ª à 6ª edição, 7ª edição e da 8ª à 10ª edição), ao somar o valor final de todas as Bolsas e de todos os Materiais, identifica-se que o somatório dos investimentos em todas as edições do Curso ficou no valor de R\$3.332.850,00.

Ou seja, todos os valores financeiros, acima expostos, destinaram a cerca de 10 mil cursistas, de modo que se fosse dividir a somatória de todos os investimentos (bolsas e materiais) pelo quantitativo de cursistas, esta conta demonstraria que a

média do investimento para cada um dos professores que se matriculou neste Curso, equivale a menos de R\$ 333,00 por pessoa.

Nas primeiras edições, este Curso contou com cerca de 76 bolsistas. Para se ter uma ideia dos valores destinados a estes bolsistas, pode-se considerar o valor médio das bolsas e dividir pelo quantitativo de bolsistas, o que dá um valor de R\$ 4.373,83 para cada um destes profissionais, por edição. Esses dados apontam para uma política de financiamento que resulta em um valor pequeno para a dedicação em oferecer um Curso que atenda às necessidades da educação, ao mesmo tempo em que se espera grandes resultados da Formação Continuada de Professores do país.

Ao mesmo tempo em que o quadro 12 aponta para poucos valores financeiros destinados às bolsas do Curso, o quadro 13, logo abaixo, demonstrará o grau de formação dos profissionais envolvidos com a sua preparação, execução, relatórios de fechamento e prestação de contas. De acordo com as planilhas do relatório técnico do Curso, é possível constatar a formação de cada profissional envolvido no Curso e os valores de suas respectivas bolsas.

Quadro 13 - Demonstrativo da Formação de parte da equipe responsável pelo Curso AEE-Surdo ofertado pela UFU

| Profissional | Formação | 1a Edição | 9a Edição |
|--|---------------|-----------|-----------|
| Professor Pesquisador | Licenciatura | 2 | 0 |
| | Especialistas | 6 | 0 |
| | Mestres | 3 | 0 |
| | Doutores | 4 | 5 |
| Professor Formador | Licenciatura | 0 | 0 |
| | Especialistas | 17 | 1 |
| | Mestres | 0 | 1 |
| | Doutores | 0 | 1 |
| Tutores | Licenciatura | 7 | 0 |
| | Especialistas | 12 | 29 |
| | Mestres | 2 | 12 |
| | Doutores | 0 | 1 |
| Supervisor | Especialista | 0 | 1 |
| | Mestres | 2 | 0 |

Fonte: elaboração própria, dados disponibilizados do convênio realizado UFU/MEC.

Analisando esses dois quadros, é possível verificar que a formação mínima desses profissionais foi modificando à medida que o Curso ia ocorrendo. Dentre vários, destacam-se a presença e a função dos tutores¹¹². Comparando o relatório técnico da 1ª edição com o da 9ª edição, destaca-se a mudança no nível de formação dos tutores. No tocante aos professores – pesquisadores e formadores –, destaca-se a quantidade de mestres e doutores envolvidos desde a primeira edição, de forma que nas últimas, o Curso possuiu somente doutores nesse quesito. Houve também uma variação no tocante ao quantitativo dessas bolsas, pois na maioria das edições, para o coordenador geral e coordenador de tutores, eram ofertadas sete bolsas. Isso porque ambos iniciavam os seus trabalhos um mês antes, com a capacitação dos demais profissionais e cadastramentos dos inscritos, e um mês após o término do Curso, estes dois coordenadores eram responsáveis por elaborar os relatórios e as prestações de contas.

Exceto na primeira edição, nas demais foram destinadas seis bolsas aos tutores, no valor de R\$ 765,00, e cada um deles era responsável pelo acompanhamento de uma turma com cerca de 25 cursistas. Outras seis bolsas aos professores pesquisadores, as quais tiveram uma pequena variação de R\$ 1.100,00 a R\$ 1.300,00. Ressalta-se ainda que o Curso contou com a presença de outros profissionais que não estão descritos no quadro 13. Isso porque ou foi somente um profissional da área, ou a sua atuação ocorreu somente em algumas edições. Este é o caso, por exemplo, do professor conteudista, professor revisor, supervisor e intérprete de Libras, que, embora também fossem bolsistas, não entraram no cômputo do quadro acima. Além destes, o valor financeiro do Curso ainda custeou os gastos com material (conforme quadro 12) e com apoio técnico administrativo como, por exemplo: secretariado, suporte técnico em redes e técnico administrativo.

De modo geral, o que se constata é que fica muito barato para o Estado, fazer o financiamento de um Curso de formação continuada de professores a distância. Pois, além de não precisar investir em uma estrutura física para tal fim, em diversas localidades das cinco Regiões do país, ele ainda propicia que alguns profissionais se sobrecarreguem em suas atividades educacionais, para receberem uma bolsa financeira.

¹¹² Estes eram responsáveis por uma turma de 20 a 25 cursistas. Sua função principal era de orientar e acompanhar os cursistas, propiciando maior participação e envolvimento deles. Também atuavam fomentando informações periódicas, promovendo um bom relacionamento entre os estudantes e entregando relatórios em prazos estabelecidos.

Além disso, ressalta-se que esta formação continuada, também, foi um modo de efetivar a prescrição do Art. 5, inciso VI da Resolução 02 CNE. Ao definir as Diretrizes para a formação do professor¹¹³, afirma a importância do “uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos (das) professores (as) e estudantes” (BRASIL, 2015, p.13) e, também, o Art. 6 define que:

[...] A oferta, o desenvolvimento e a avaliação de atividades, cursos e programas de formação inicial e continuada, [...] de profissionais do magistério nas modalidades presencial e a distância, devem observar o estabelecido na legislação e nas regulamentações em vigor para os respectivos níveis, etapas e modalidades da educação nacional [...] (BRASIL, 2015, p. 6).

Essa Resolução continua a tratar da questão no Capítulo VI, ao referir-se diretamente sobre a formação continuada. Lembra que a instituição formadora atua em efetiva articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, com os sistemas e redes de ensino, bem como as instituições de educação básica, as quais definirão no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, articulando-as às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino.

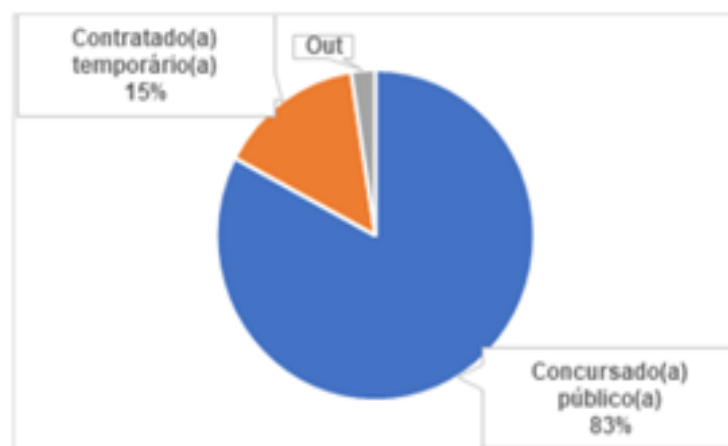
É dentro desse contexto que se entende o cadastramento da UFU como instituição formadora de professores na modalidade Ead. Em 2008 houve o início com a primeira turma do Curso AEE-Surdo, conforme relatado anteriormente. Desde o início, a estrutura do Curso contou com tutores com formação específica, professores formadores especializados na área.

A pesquisa do Gepepes demonstrou que não foi oportunizada aos professores cursistas as condições para que realizassem o Curso como, por exemplo: acesso à internet no local e horário de trabalho. Não obstante a isso, ao serem indagados, a maioria que concluiu o curso não reclamou desta questão. Talvez porque já estão acostumados com essa prática, em que eles mesmos buscam condições para suas

¹¹³ No dia 02 de julho de 2019, o CNE publicou a Resolução N.1, alterando a Resolução 02 de 1 de julho de 20015, que definiu a Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores, dando 2 anos para que todos os cursos de pedagogia e licenciatura adequem-se a nova Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP N. 2 de 2 dezembro de 2017.

formações continuadas. Outro dado interessante, identificado pela pesquisa diz respeito à estabilidade profissional, conforme gráfico abaixo mostra.

Gráfico 4 - Demonstrativo do Vínculo empregatício dos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em AEE para estudantes Surdos de 2008 a 2017, ofertado pela UFU



Fonte: elaboração própria, baseada em dados da pesquisa do Gepepes, 2018

As respostas dadas possibilitaram perceber que, somente 15% dos professores concluintes não possuem a estabilidade trabalhista, pois são contratados temporariamente, e apenas 2% possuem outros vínculos trabalhistas como, por exemplo: Lei 100 no Estado de Minas Gerais, Lei 500 no Estado de São Paulo, ou são da iniciativa privada. Logo, 83% desses professores são pertencentes às Secretarias de Educação, ou a um ente da União (Instituto Federal, Universidade, MEC), como efetivos, que conquistaram este direito via concurso público. Ao deparar-se com esse dado, é pertinente reportar-se aos gráficos 2 e 3 anteriormente analisados, e levantar a seguinte pergunta: esta estabilidade traz como consequência uma maior participação na elaboração de políticas públicas inclusivas?

Esta é uma questão que queremos refletir na seção posterior, em que será possível analisar se o investimento humano e financeiro, dispensados na realização do Curso AEE Surdo, no período de 2008 à 2017, contribuiu nas/para ações pedagógicas dos egressos. O que se quer saber na próxima seção, então, é se este pequeno valor obteve algum tipo de resultado na vida desse concluinte, e analisar que tipo de resultado foi esse.

Afinal, o que todos querem saber é sobre o resultado educacional de tamanho investimento humano e financeiro. Para ajudar nesta análise, recorre-se à “Análise do Discurso” de Foucault (2014), e às reflexões sobre resultado do financiamento educacional de Pinto (2012, 2019) e Amaral (2019), que auxiliarão a iluminar as respostas dos concluintes às perguntas: Quais aspectos do Curso você utiliza em sua vida cotidiana? Em qual(ais) aspecto(s) os conhecimentos adquiridos no Curso contribuíram em ações relacionadas às Políticas Públicas de educação especial em seu município? O Curso fez diferença na participação da comunidade escolar e da comunidade social em que você se encontra (bairro)? Estas são as questões que ajudarão a divulgar “o resultado do jogo”, conforme serão postas na próxima seção.

7 DIVULGANDO O RESULTADO DO JOGO

Para isso existem as escolas:
não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas.
As respostas nos permitem andar sobre a terra firme.
Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.
(Rubem Alves)

Há diferentes maneiras de se divulgar o resultado de um jogo, e se tratando de um curso referente à formação de professores, uma dessas formas é analisando o discurso dos que se colocaram como parte desse jogo. Nesta parte da pesquisa, tem-se por objetivo fazer análise do discurso, identificando possíveis influências dessas formações nas mudanças pessoais, profissionais, sociais e políticas desenvolvidas no contexto em que atuam os egressos do Curso. Para isso, serão identificadas possíveis influências dessas formações desenvolvidas no contexto em que atuam os egressos do Curso ofertado pela UFU: AEE-Surdos.

Em se tratando desta pesquisa de doutorado, está-se falando das respostas que os concluintes deram a algumas perguntas que versavam sobre os resultados que esse Curso propiciou. Todavia, estas respostas podem ser entendidas e analisadas de diferentes maneiras. Aqui, quer-se percebê-las sob a ótica foucaultiana, por isso, antes mesmo de expor as respostas desses concluintes, faz-se necessário explicitar o que aqui se entende por Análise de Discurso. Para isso, além de utilizar as obras “Arqueologia do Saber” e “A Ordem do Discurso” de Foucault, também serão utilizados Ferreira (2013), Fischer (2001), Orlandi (2002) e Mazière (2007). Todos estes referenciais propiciam entender o que é e como se faz Análise do Discurso, suas peculiaridades e contribuições como, por exemplo: quem são os sujeitos que dizem ou deixam de dizer, quando usam determinadas respostas.

As respostas aqui utilizadas, como material para A.D., foram retiradas de duas questões da pesquisa *Survey* do Gepepes: 2.10.1 e 2.13.1. Para melhor entender estas duas questões e suas respostas, é preciso ter presente as questões a que elas remetem. As questões 2.10 e 2.13 possuíam respostas fechadas, sendo que na 2.10 poderia se marcar mais de um aspecto que a pessoa utilizava no seu cotidiano: pedagógico, conceitual, atitudinal. Na questão 2.10.1, por sua vez, a pessoa poderia escrever pelo menos dois desses aspectos. A seguir, na questão 2.13, ao perguntar se o Curso fez diferença na comunidade escolar e comunidade social, a pessoa poderia escolher entre marcar somente uma das respostas: a) sim, b) não; sendo, em seguida, na questão 2.13.1, solicitado que se escrevesse justificando a sua resposta.

Após esta contextualização, apresentamos uma explanação sobre os princípios e os norteadores de uma Análise do Discurso foucaultiana, a metodologia escolhida para a seleção dos enunciados e a A.D. destes enunciados propriamente dita.

7.1 Compreendendo a Análise do Discurso

Como apontado anteriormente, a avaliação das políticas de financiamento educacional tornou-se um tema central em debates políticos referentes à educação. Quer-se saber cada vez mais que resultados estas políticas têm produzido. Algumas destas avaliações focaram em questões referentes a quão onerosa possa ser a formação de professores e, por isso, precisaria apresentar resultados que justificassem seus investimentos. Este tipo de pesquisa de resultados instiga pesquisadores acadêmicos na publicação de suas pesquisas em forma de artigos científicos e teses. Eles avaliam essas políticas em si, e também o impacto que elas têm produzido na educação. Dentre essas pesquisas, destacamos a de dois pesquisadores da Universidade Federal de Santa Maria, que, em 2018, detalharam o Estado da Arte dessa questão em um artigo científico, feito a partir do banco de dados de teses de doutorado e dissertações de mestrado, dos anos 2012 a 2017 (FRANCISCO; ZUCATTO, 2018, p. 44). Os resultados apontam que 60% desses trabalhos focaram na avaliação do financiamento dessas políticas públicas, enquanto que 83% abordaram o impacto que provocaram, e 17% avaliaram o processo para elaboração e execução dessas políticas⁶⁹.

Isso ilustra a relevância do tema em, pelo menos, três de seus focos: 1. a avaliação das políticas de financiamento em si; 2. O impacto que essas políticas provocam e 3. O processo em que essas políticas ocorreram. Esse dado vem ao encontro do que esta pesquisa de doutorado realiza, pois elas refletem sobre as agendas e o jogo das etapas de tomadas de decisões nas diversas formas de financiamento educacional como, também, no tocante ao resultado do setor educacional. Para explicitar esses resultados, esta pesquisa faz um recorte na pesquisa *Survey* do Gepepes (já citada), utilizando dela duas questões que descrevem resultados que os concluintes do Curso mencionado apontam. Das respostas dessas questões, passou-se à A.D., procurando apoiar-se em três princípios foucaultianos:

- a) quem é **o sujeito** que está presente no discurso;
- b) **o que** este discurso **diz** e;

c) o que ele não diz.

Para isso, além de Foucault (2014; 2017), se referenciou nesta seção, também, em alguns pesquisadores da mesma linha epistemológica: Fischer (2001), Orlandi (2002) e Mazière (2007). Tomando a produção expressa por estas pesquisadoras, é possível explicitar que utilizam de formas diferentes para ilustrar as estratégias/recursos utilizados para proceder a análise foucaultiana do discurso. Enquanto Fischer (2001) opta por uma metodologia que aponta exemplos de A.D., voltados para a heterogeneidade e a prática de um discurso, focando em apresentar o sujeito e o seu “dito”, Orlandi (2002) prefere ilustrar a A.D. com um enunciado em que possibilita visualizar este sujeito social e os princípios presentes em seu discurso. Já Mazière opta por apresentar a A.D. foucaultiana nas suas características e desenvolvimento ao longo da história. Além disso, tanto Fischer (2001), quanto Luiz; Silva; Bengtson (2009) utilizam uma afirmação da obra “Arqueologia do Saber” (Foucault, 2017), assegurando que nesta maneira de se fazer A.D.

[...] não existem conceitos ou categorias ideais – tudo o que dá segurança ao pesquisador –, mas diferentemente, há várias descontinuidades, dispersões, sendo que o caminho não é buscar a origem – datas e locais –, mas, referências que produziram certo discurso, com enunciados diferentes, em cada lugar e/ou instante (LUIZ; SILVA; BEGNTSON, 2019, p. 427).

Dessa forma, percebe-se que, embora todos estes pesquisadores utilizam a A.D. foucaultiana, cada um a faz de um modo diferente, apontando que, para Foucault, não há uma forma rígida, única, fechada de se praticar esta análise. Assim, utilizar esta metodologia não significa seguir uma cronologia referente ao “antes-agora-depois”, mas demanda a capacidade de explicitar “[...] as condições de exercício de uma função enunciativa” (FOUCAULT, 2017, p. 133) presente no discurso ¹¹⁴.

Tanto Mazière (2007), quanto Orlandi (2012) começam suas obras fazendo um retrospecto, mostrando que a A.D. nasceu na França, na década de 1960, no seio na linguística. Suas gêneses aconteceram via análise de textos e conversação, sendo, por vezes, praticada paralelamente a análise de conteúdo. Posteriormente, atinge outros países da Europa, Estados Unidos e América do Sul. Hoje está presente em

¹¹⁴ Nesse sentido, também é perceptível que o enfoque dado à A.D. foucaultiana pode ser diferente, pois enquanto uns optam por fazê-la mais voltada para questões que possibilitam manifestar o biopoder, outros a fazem com preocupação no “dito” e “não dito” do sujeito social. Outro exemplo destas diferenciações na forma de fazer A.D. é perceptível em: LUIZ; SILVA; BENGTON (2019).

vários centros de estudos. Desde esse período, a A.D. já explicitava os princípios de língua enquanto objeto constituído no espaço-tempo, como conjunto semântico singular e propondo interpretações a partir da linguística de sujeitos falantes. Para sair dessa primeira prática de A.D. na linguística, no final da década de 1960, alguns pesquisadores direcionaram seus trabalhos mostrando outros termos importantes neste tipo de análise. As pesquisadoras mostram que, além da origem na linguística, a A.D. teve relação com outras duas grandes regiões do conhecimento: o Marxismo e Psicanálise, e que, atualmente, a A.D. “[...] irrompe em suas fronteiras e produz um novo recorte [...], constituindo um novo objeto que vai afetar essa forma de conhecimento em seu conjunto [...].” (ORLANDI, 2002, p. 20), e este novo objeto é o próprio Discurso.

Ambas as pesquisadoras mostram que a A.D. avançou para além do material linguístico, fazendo com que o Discurso se transformasse no objeto da análise, e não o léxico. Nesse sentido, “[...] o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência.” (FOUCAULT, 2017, p 56). Esta afirmação mostra que Foucault deslocou-se da interpretação primeira da A.D., e demonstrou que ela possui relação da prática discursiva com a prática do sujeito social que o expressa, não estando a análise presa somente às palavras, ao léxico, mas às suas intenções, signos e significados, manifestados ou velados. Por isso, ele vai afirmar que o Discurso é “[...] um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva [do sujeito].” (FOUCAULT, 2017, p.135), ou seja, é mais um acontecimento na vida de quem expressa este discurso; ainda, a língua não o esgota inteiramente, pois trata-se de “[...] uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que [estas] apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 2017, p. 99). Nesta mesma direção, Orlandi (2002) afirma que A.D.

[...] não se trata da língua, não se trata da gramática, embora tudo isto lhe interessem. Trata-se do discurso [...] o Discurso é a palavra em movimento (tendo) a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social [...] (ORLANDI, 2002, p. 15).

Também Mazière (2007), ao demonstrar o histórico da A.D., retoma o distanciamento que Foucault teve dos modelos de análise Didática (discursos filosóficos) e da análise Científica (discursos polêmicos), primando-se em “[...] automatizar o discurso argumentativo, permitindo que a análise ‘dos’ discursos

percebidos, por causa do plural, como tipos ‘de’ discursos” (MAZIÈRE, 2007, p. 25). Para ilustrar esta separação entre o que existia enquanto A.D. e o que Foucault propõe, Mazière (2007) retoma a diferenciação entre o discurso baseado na língua-léxico, enquanto aspecto de uma sociedade, e, sujeito, enquanto algo individualizado. Ela aponta que ambos estão no centro da A.D., pois enquanto o sujeito escolhe os termos que são utilizados no discurso, ele o faz enquanto estes termos fazem sentido para ele. Ela mostra que Foucault ajudou a A.D. avançar para além do material linguístico, fazendo com que o objeto de análise não fosse mais a estrutura linguística presente em um discurso, mas ele próprio. Agora, “[...] é o discurso ele próprio que se situa no centro [...]” da Análise do Discurso. (FOUCAULT, 2014, p. 46). É dentro desta expansão e delimitação geográfica e epistemológica que se insere a A.D. desta pesquisa¹¹⁵. Tendo o discurso como objeto de análise, o sujeito que o produz também precisa estar presente nesta análise.

As autoras citadas lembram que a A.D. francesa logo se estabeleceu nas Américas e que, ainda, se faz presente em centros universitários brasileiros. Todavia, atualmente, também se faz presente a A.D. foucaultiana. Esta procura entender o sujeito que formula o discurso, este como objeto de análise, que possui sentidos diferentes conforme os sujeitos que o formulam e reproduzem o que ele diz e o que ele não diz, enquanto o pronuncia. Elas ainda lembram que esta forma de fazer A.D., tem aumentado a cada ano, no seio da comunidade acadêmica brasileira.

Entende-se, assim, que a A.D. avançou para além de uma análise linguística, que possui como objeto o seu léxico e transformou o Discurso em seu próprio objeto de análise. Dessa maneira, focando no sujeito e seus interlocutores, quer-se explicitar o(s) sentido(s) do que é proferido, o que está sendo dito (e no que não é dito). Orlandi (2012) explica didaticamente que há algumas passagens que precisam ser feitas, para se fazer este tipo de A.D. como, por exemplo: passar da superfície linguística [o texto-discurso] para DISCURSO e em seguida, passar do objeto discursivo [formação discursiva] para processo de Formação desse Discurso, e explicitar o processo discursivo na formação ideológica desse Discurso. A primeira passagem permite “[...] tornar visível o fato de que ao longo do dizer se formam famílias parafrásticas relacionando **o que foi dito com o que não foi dito, com o que poderia ser dito**

¹¹⁵ Há outras questões referentes à A.D. com base em Foucault que também são relevantes como, por exemplo, as questões do biopoder e da ideologia no discurso. Todavia, devido à delimitação desta pesquisa, estas questões não são abordadas. A este respeito, ver as obras de Foucault: “Arqueologia do Poder” e “O nascimento da Biopolítica”.

etc.” (ORLANDI, 2012, p. 76, grifo nosso), enquanto que a segunda procura “[...] relacionar as formações discursivas distintas que podem ter-se **delineado no jogo de sentidos**, observado pela análise do processo de significação” (ORLANDI, 2012, p. 76, grifo nosso). Ou seja, este processo permite demonstrar a produção de sentidos e significados, próprios da ordem do simbólico. Já a última parte permite articular a ideologia presente nas relações intrincadas do Discurso, percebendo os mecanismos discursivos que produzem um deslizando de “a” para “b”, determinando assim o material simbólico que será analisado.

Ao se propor realizar este processo na A.D., é preciso atentar-se ao enunciado proferido pelo sujeito do discurso. Fischer (2001), ao dizer que um enunciado nunca está sozinho, afirma que ele se correlaciona com outros, também recorda que esse enunciado, na ótica foucaultiana, refere-se a um conjunto discursivo, sob uma dada formação discursiva, e que pode ser reduzido em torno de imagem, de uma frase de base, ou palavra tema, ou “termo pivô”¹¹⁶. Então, para se fazer a A.D. precisa-se ficar atendo a este vocábulo/tema/palavra presente no enunciado, pois “[...] a palavra-tema escolhida pelo saber anterior do analista, dá lugar a uma construção dinâmica de *corpus* móvel, gerida em interação com a progressão da análise do discurso.” (MAZIÈRE, 2007, p. 59). Para melhor entender sobre o enunciado, na ótica foucaultiana, do qual se fará a A.D., Fischer (2001) traz quatro elementos importantes:

1. **a referência** a algo que identificamos (o referente), no caso, a temática, associada ao que se pretende analisar;
2. o fato de ter um **sujeito**, alguém que pode efetivamente afirmar aquilo. Muitos professores e professoras ocupam o lugar de sujeito desse enunciado, e o interessante neste caso seria, por exemplo, descrever quem são e se ainda estão nessa condição de professores, os "voluntários da educação", e também se se **reconhecem nesse discurso**;
3. o fato de **o enunciado não existir isolado**, mas sempre em associação e correlação com outros enunciados do mesmo discurso (no caso, o discurso

¹¹⁶ Maingueneau lembra que no início da A.D., os termos pivôs foram tomados pela linguística como ponto **central** para esta análise. Todavia, na A.D que ele faz, estes termos pivôs, referem-se “[...] apenas de um auxiliar destinado a apoiar, de forma localizada, um estudo mais amplo” (MAINQUENEAU, 1997, p. 135), que se interessa mais pelos grupos temáticos. Embora possa haver diferença entre o que Maingueneau define como “termo-pivô” e “grupos temáticos”, e a definição de Mazièrein sobre palavra tema, entende-se aqui o que estes dois pesquisadores possuem em comum nesta definição que, sumariamente, pode se entender como os vocábulos geradores da(s) ideia(a) principal(is) de um discurso.

pedagógico, ou de outros discursos (por exemplo, o discurso religioso, missionário, ou mesmo o discurso sobre a mulher, a maternidade, e assim por diante);

4. finalmente, a **materialidade do enunciado**, as formas muito concretas em que ele aparece, nas enunciações em textos pedagógicos, em falas de professores, nas mais diferentes situações, em diferentes épocas. Dessa forma, o foco se desloca da letra do enunciado materializado, para o significado que o dito evoca, o sujeito no discurso, e este é historicamente proferido, e isso é de fundamental importância, que se faz presente na palavra-tema.

Além de explicitar quem é este sujeito presente no discurso, Foucault frisa que também é fundamental que a análise aponte o **dito** e o **não dito**. Isso é essencial para demonstrar qual “[...] a pertença doutrinária do discurso [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 40). A este respeito, Orlandi (2012) recorda “[...] que o dizer tem relação com o não dizer [...]. O subentendido depende do contexto [...]” (ORLANDI, 2012, p. 82) e que o silêncio também é um não dito “[...] quando indica iminência de sentido [...], de que o sentido pode ser outro (ou) que atravessam palavras, que ‘falam’ por elas, que se calam.” (ORLANDI, 2012, p. 83). Por isto, é preciso explicitar de que não dizer está se falando: silêncio implícito, fundador, silenciamento político, silêncio constitutivo, silêncio local etc.

É importante lembrar que nesta ótica da A.D., o autor do discurso nem sempre é quem o proferiu. Foucault (2014) lembra que é preciso perceber quem está presente no discurso, pois o autor “[...] não é entendido como um sujeito falante que pronunciou ou escreveu um texto” (FOUCAULT, 2014, p. 25), mas como aquele que traz significações. Uma vez proferido um discurso, o sujeito pode simplesmente estar reproduzindo o discurso de outro. Foucault (2017) afirma que, para entender melhor sobre esse autor, é importante ter presente o contexto intrínseco no enunciado e, perceber neste, as subjetividades/significados presentes no que está dito e no que não foi dito. Muitas vezes um discurso é aceito, repetido e retransmitido por um sujeito que se acha autor do mesmo, não se dando conta de ter feito esse processo.

Outro fator importante nesta pesquisa, diz respeito sobre a metodologia utilizada para se fazer a A.D. Nesse sentido, Mazière (2007) faz um resgate sobre a importância do uso de computadores, *software* e outras ferramentas tecnológicas, que começaram a serem utilizadas para se fazer esta A.D. na década de 1980, e até hoje são úteis. Também nesta tese, se entende que o uso destes recursos pode ajudar em um primeiro momento metodológico para a análise. Por isso, no início, fez-se a delimitação

das palavras-temas e categorias que pudessem indicar algum resultado ocorrido com o Curso de Aperfeiçoamento de Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos, por meio de uma ferramenta tecnológica.

7.2 O procedimento para A.D. nesta pesquisa

Conforme pôde-se perceber nas seções anteriores, não há como ter bons resultados na formação continuada de professores, que é fruto do desenvolvimento de políticas públicas educacionais, sem os respectivos investimentos financeiros. Assim sendo, para que a formação continuada de professores seja bem sucedida e atinja seus objetivos e resultados esperados, os responsáveis pela sua implementação calculam, ou deveriam calcular, todas as implicações que dizem respeito a participações financeiras. E, em se tratando dessa análise, este fator é de primordial importância para entender os resultados dos recursos investidos nas dez primeiras edições do Curso de Aperfeiçoamento de AEE para Estudantes Surdos, oferecido pela UFU. Da pesquisa *Survey* feita pelo Gepepes, foram selecionadas duas questões: estes resultados podem ser vistos nas questões “2.10.1 Cite, pelo menos, duas ações na escola, influenciadas pelos aspectos marcados na questão anterior”; e “2.13.1 Justifique sua resposta.”, as respostas eram abertas, permitindo que o concluinte descrevesse que tipo de resultado o Curso lhe propiciou. Das respostas desses concluintes, acima mencionadas, obteve-se um total de 1.316 respostas, por isso, fez-se necessário filtrar nestas respostas, as que passariam pela Análise do Discurso nesta pesquisa. Para isso, nesta última seção foi utilizada uma metodologia que consistiu **de três momentos**, conforme serão descritos a seguir.

Partindo da premissa da importância de um *software* para um primeiro passo em direção à A.D., esta pesquisa fez uso do *Sobek TextMiner*¹¹⁷. Esta ferramenta permite explicitar as palavras-chave que se relacionavam entre si. Ela foi utilizada para fazer a inter-relação das palavras-tema nas 658 respostas de cada uma das duas questões pré-selecionadas. Foi utilizado o recurso da ferramenta do próprio *Sobek TextMiner* para tabular e separar as respostas contidas nestas *palavras-chave*, ou

¹¹⁷ Em 2003, a Universidade do Rio Grande do Sul desenvolveu uma ferramenta de mineração de textos, que possibilita a identificação de conceitos relevantes em uma pesquisa educacional. Esta ferramenta está disponibilizada, para uso gratuito, em sua plataforma oficial: <http://sobek.ufrgs.br/#/about>

palavras-temas ou termos pivô e suas correlações com outras (MAINGUENEUAU, 1997; MAZIÈRE, 2007).

Em um segundo momento, tomou-se essas respostas em que estas palavras-temas mais apareciam e, em separado, foram lidas atenciosamente cada uma delas, para selecionar, dentre elas, aquelas que poderiam fazer parte da A.D. desta seção. Para isso, observou-se os **quatro norteadores** que Foucault (2014) aponta como importantes numa análise do discurso, a saber:

- a) **o de acontecimentos** – o curso e seus desdobramentos na vida dos sujeitos e as suas implicações no campo profissional e social;
- b) **o de série** – as subdivisões decorrentes dos acontecimentos;
- c) **o de regularidade** – a repetição dos fatores intervenientes das implicações e desdobramentos na vida, no campo pessoal, profissional e social dos sujeitos;
- d) **o de condição de possibilidade** – o real existente que gerou o enunciado e o porvir.

Desse modo, foram analisadas as respostas que ofereciam mais elementos para perceber o sentido de cada enunciado: sujeito presente no dito e não dito, “[...] os sentidos explicáveis por um dispositivo que não é transparente nem às intenções nem as mensagens dos interlocutores.” (MAZIÈRE, 2007, p. 63).

Seguindo esses quatro norteadores, surge o terceiro momento metodológico: dos 658 enunciados de cada uma das duas questões das cinco Regiões, quais seriam feitas A.D.? Ou seja, qual(is) discurso(s) seria(m) selecionado(s) para A.D., em um universo de 1.316? Foram levadas em consideração três grandes possibilidades:

- a. selecionar um enunciado dentre todos os das cinco regiões e fazer a A.D. deste, percorrendo os quatro norteadores, fazendo a relação com os três princípios¹¹⁸;
- b. selecionar cinco enunciados, um de cada Região, dentre todos estes 1.316, e persegui-los na análise, por meio dos quatro norteadores;
- c. eleger, para cada um dos quatro norteadores, um enunciado de uma Região, e fazer a análise; o que daria um total de 20 enunciados sendo analisados em cada uma das questões.

Diante destas possibilidades, esta pesquisa de doutorado optou por selecionar um número maior de enunciados, uma vez que isso possibilitaria uma melhor

¹¹⁸ Esses princípios serão abordados a seguir.

amostragem dos diferentes resultados que participantes da pesquisa Gepepes descreveram. Ou seja, para se fazer A.D., seguindo os quatro norteadores apontados por Foucault (2014), ao invés de selecionar somente um ou cinco enunciados, optou-se por um quantitativo maior de enunciados para a análise, sendo cinco enunciados para cada norteador da questão 2.10.1, e cinco para cada norteador da questão 2.13.1. Somente para a análise do último norteador é que foram selecionados somente cinco enunciados para ambas as questões 2.10.1 e 2.13.1, pois percebeu-se neste item uma similaridade entre as respostas. A análise dos enunciados, feitos pelos concluintes, será feita seguindo os quatro norteadores (acontecimento, série, regularidade e condição de possibilidade), explicitando em cada enunciado selecionado os princípios do que o sujeito diz e do que está dito.

Para este processo, Foucault (2014) indica alguns princípios metodológicos, os quais estarão presentes por ocasião das análises a serem realizadas. São eles: princípio da inversão, princípio da descontinuidade e princípio da especificidade, pois estes princípios propiciam “[...] reconhecer as grandes fendas no que poderíamos denominar a apropriação social dos discursos.” (FOUCAULT, 2014, p. 41).

Orlandi (2002) ajuda a entender o que Foucault (2014) diz sobre estes **três princípios** ao detalhar o que está contido em cada um deles:

- a) **princípio da inversão**: neste princípio está a apropriação do que se fala, como esta apropriação foi repetida e, também estão as condições de suas significações;
- b) **princípio da descontinuidade**: este princípio se interlaça com o anterior e permite perceber onde houve mudanças, séries de descontinuidades etc.;
- c) **princípio da especificidade** está na possibilidade de conceber o discurso como uma prática que foi imposta, e que os acontecimentos fazem parte da sua regularidade. A pessoa do discurso tende a se achar criadora do referido discurso, como sendo uma produção original do seu pensamento, não percebendo este processo de apropriação e repetição de outro(s) discursos.

Assim, durante a A.D. realizada aqui, este processo é explicitado. Ou seja, ao se analisar as respostas às duas questões que dizem respeito ao resultado, nas quais os concluintes reconhecem serem fruto do Curso AEE-Surdos, serão considerados:

- a) **o sujeito**: em duas dimensões, o que diz, como discurso original e o que reproduz, aquele que repete o discurso do outro;

- b) **os princípios:** da inversão, da descontinuidade e da especificidade presentes nas respostas dos concluintes;
- c) o dito e o não dito: **o dito** é o discurso apresentado no curso como verdade e o reproduzido pelo cursista; **o não dito** é aquilo que se encontra sublimado em ambos.

7.3 O Curso e os seus resultados na vida pessoal-profissional-social do sujeito

No tocante ao sujeito, que pronuncia um discurso, convém frisar a importância que Foucault (2017) dá a ele em uma A.D. O pesquisador afirma que é preciso perceber o sujeito que diz e o que reproduz um discurso, e a A.D. precisa distingui-los e procurar identificá-los, pois o discurso, além de ser um sentido, uma percepção constituído/a não como uma cópia extracultural, é também construído dentro de uma cultura, de uma sociedade, de uma época. Ele ressalta que, muitas vezes, o discurso reproduzido é produzido e pronunciado como mecanismo de controle externo e interno. Nesses controles, o importante já não está em saber se algo é verdadeiro ou falso, e sim se este algo é transmitido como sendo verdade,

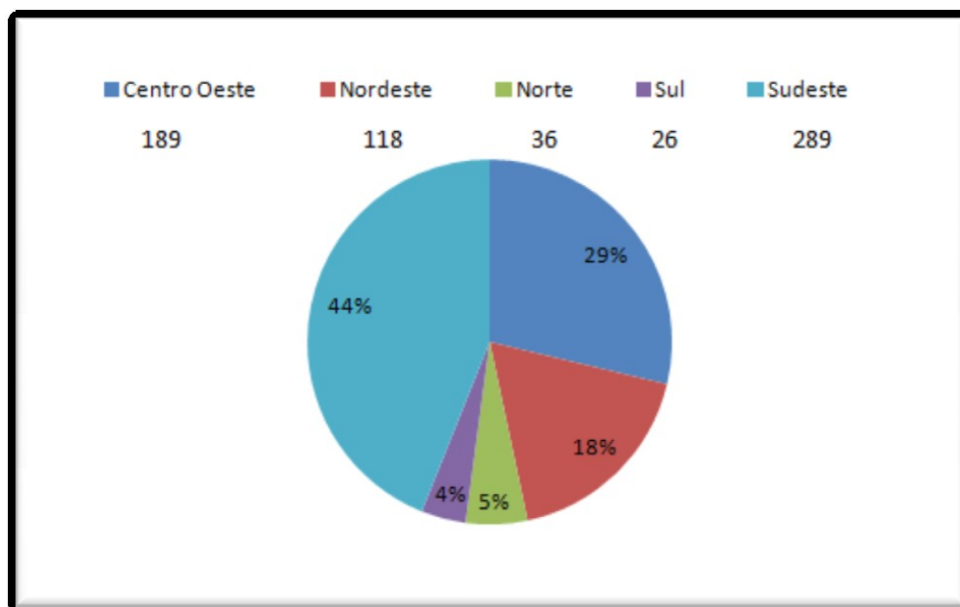
[...] pois a verdade se deslocou do ato para o enunciado (do) discurso ligado ao exercício do poder [...] descrevendo um conjunto de enunciados para aí reencontrar não o momento ou a marca de origem, mas sim as formas específicas de um acúmulo. (FOUCAULT, 2014, p. 15).

Assim sendo, para se fazer a A.D., o pesquisador precisa se questionar, sobre sua vontade de saber sobre o que é dito como verdade e, em seguida, restituir ao discurso que está sendo analisado o seu caráter de acontecimento, sobre quem é o sujeito que se faz presente nesse discurso.

Para melhor pesquisar essas respostas abertas, utilizou-se da ferramenta *SobekTextMiner*¹¹⁹ para filtrar as palavras-temas, que mais se relacionavam com outras palavras-temas nas 658 respostas de cada uma dessas duas questões, conforme gráfico abaixo:

¹¹⁹ Trata-se de uma ferramenta tecnológica gratuita, construída a partir de algoritmo, para apoiar a mineração de texto em uma pesquisa educacional, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://sobek.ufrgs.br/#/>

Gráfico 5 - Demonstrativo do quantitativo de respostas dos Concluintes do Curso de Extensão em AEE-Surdos, das respostas das questões 2.10.1 e 2.13.1 por região geográfica do Brasil de 2008 a 2017



Fonte: elaboração própria¹²⁰.

É importante lembrar que dos 10.876 questionários que o Gepepes enviou aos concluintes do Curso de Aperfeiçoamento de Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos, obteve-se 658 respostas (ANEXO A). Destas, foram escolhidas duas questões que propiciavam respostas abertas, e, por isso, entendeu-se que poderiam ajudar na Análise do Discurso dos resultados obtidos via este Curso. Os concluintes das cinco Regiões do país escreveram respostas abertas a estas duas questões, apontando para exemplos dos seguintes resultados: pessoais, profissionais, sociais, políticos, para possíveis diferenças que o Curso propiciou na comunidade escolar e na comunidade social. Essas respostas podem ilustrar resultados diretos da contribuição que o mesmo propiciou na educação estadual e/ou municipal em que estes educadores se encontravam. Esta é a primeira parte metodológica de análise do discurso, e consiste na seleção do material a ser analisado na A.D. propriamente dita.

Dentre os participantes que responderam esta questão, 58% pertencem às Secretarias Municipais, e 33% às Secretarias Estaduais, e 6%, a uma das diferentes institucionais federais, como universidades, institutos, ministério da educação. Este

¹²⁰ Para elaboração deste gráfico foi utilizada a base de dados da pesquisa macro do Gepepes, assim como os demais que se baseiam nos mesmos dados desta pesquisa macro.

vínculo pode apontar para um possível comprometimento na aplicação dos conhecimentos adquiridos no Curso AEE-Surdo, que resultaria, inclusive, no envolvimento com o processo de elaboração das políticas públicas educacionais que incluem, tanto as relativas às próprias escolas como, por exemplo o Projeto Político Pedagógico, como também às relativas ao seu ente federado, Planos de Educação, Políticas de Inclusão, dentre outras. Esta questão será analisada a seguir. Antes, porém, queremos abordar quem é esse profissional da educação, como se forma a sua identidade de professor e as relações com sua formação continuada.

O Gepepes, pensando no sigilo dos concluintes ao responder a pesquisa, coletou as respostas conservando o anonimato e salvou-as em planilha em Excel. Esta planilha foi utilizada nesta tese para elaborar a tabela em *Word*, que aqui está sendo utilizada (Apêndice A), seguindo a mesma ordem das linhas. Por isso, as referências as estas respostas serão feitas citando as linhas das tabelas, corrigindo pequenos erros de digitação neste texto da tese, mas conservando-as no apêndice posto nesta tese. Por exemplo: “CO 10” quer dizer que a frase transcrita, da questão que está sendo abordada (2.10.1 ou 2.13.1), pertence a uma pessoa membro da Região do Centro Oeste, e sua resposta encontra-se na linha 10 da tabela em Word e, se houver o erro de digitação (neste caso, há), este será corrigido na transcrição desta pesquisa, mas não na tabela, que conservará a grafia original do concluinte.

Diante deste panorama, a análise dos dados presentes nos discursos dos concluintes, será realizada conforme a metodologia acima exposta, ou seja, dividindo-a em quatro momentos: Acontecimento; Série; Regularidade e Condições de possibilidades, percebendo em cada uma destes momentos, quem é o sujeito que está presente nesses discursos, o que está “dito” e o “não dito”, e os princípios de inversão, da descontinuidade e da especificidade. Como alguns desses enunciados podem indicar mais de uma categoria de mudança, foram selecionadas aquelas que explicitam, com mais clareza, apenas uma destas, na separação por uma das categorias a serem analisadas.

7.3.1 Análise do Discurso como divulgação do Resultado do Jogo

O próximo passo foi estabelecer quais seriam os 40 discursos dos concluintes do Curso, nos quais seria procedido a A.D. Por entender, que nesta pesquisa de doutorado, não seria possível explicitar cada um dos enunciados de cada uma das 658

respostas ao questionário da pesquisa *Survey* do Gepepes, foi feita uma seleção dos enunciados. Como são duas questões escolhidas, do questionário do Gepepes, para esta A.D. seriam 1.316 discursos a serem analisados. Após ler cuidadosamente todos eles, além de utilizar ferramentas tecnológicas como filtros (conforme exposto acima, no tocante a metodologia), considerou-se os aspectos que mais sobressaem em cada resposta a ser analisada, que condizem com mudanças pessoais, profissionais, sociais e políticas desses concluintes. Neste processo de seleção, também esteve presente o que Foucault (2014) retrata sobre as possibilidades dessas respostas terem sido controladas, pois “[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 8). Assim sendo, esta seleção metodológica procurou visualizar se houve a presença deste dispositivo nos enunciados selecionados para esta seção.

Esta preocupação metodológica está em conformidade ao descrito por Mazière (2007) que, ao lembrar o trabalho minucioso do analista, aprofunda verticalmente no que está sendo expresso, ao mesmo tempo em que procura ir além deste dito. Como apresentado anteriormente, o dito e o não dito podem ser resultado da reprodução de um discurso dominante que a história transmite, e a A.D. precisa ir além e mostrar outras visões.

Há diferentes maneiras de fazer uma A.D., devido as diferentes linhas teóricas, conforme apresentado anteriormente. Nesta pesquisa, optou-se pela linha foucaultiana, por seguir os quatro norteadores que ajudam a entender melhor os princípios de uma A.D. propriamente dita. Para que isso fosse explicitado didaticamente, optou-se por seguir a sequência destes norteadores: **o acontecimento; a série; a regularidade e as condições de possibilidades**, conforme Orlandi (2002) detalha Foucault (2014), e, neles, explicitar os três princípios: da inversão, da descontinuidade e da especificidade.

Neste momento da tese, faz-se a inter-relação desses norteadores, com as respostas que os sujeitos concluintes do Curso expressaram ao responderem as questões 2.10.1 e 2.13.1, explicitando nelas, os princípios apontados por Orlandi (2002). Para isso, será exposto um enunciado de cada Região para cada norteador.

Será tomado como critério para definição dos enunciados que comporão as análises do discurso, o seguinte procedimento:

- a) aparecimento no uso do *software SobeckTextMiner* de palavras relacionadas com mudanças, nas temáticas definidas como categorias de análise;

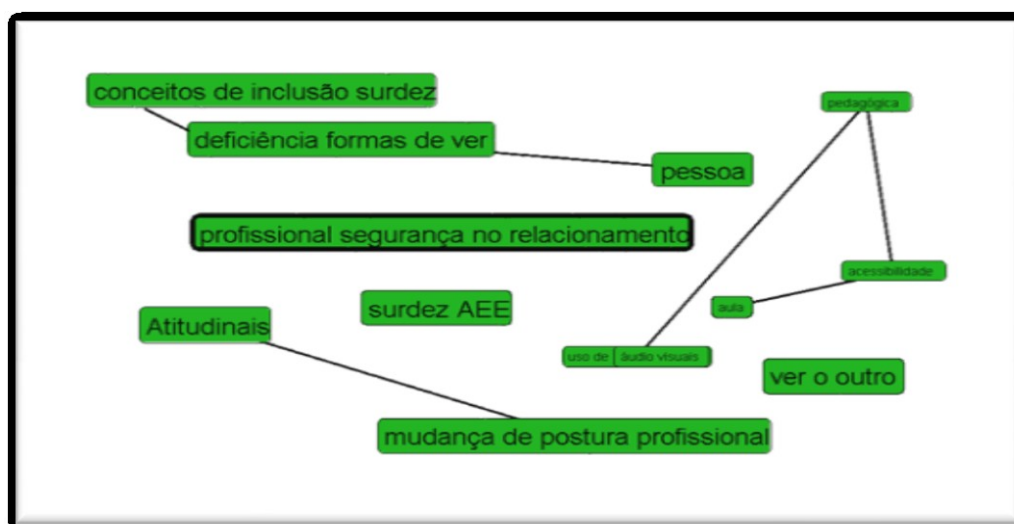
- b) destes enunciados selecionados, será considerado os que possuírem um maior indicativo de mudanças, nas categorias de análise;
- c) será considerado apenas um enunciado por Região, que demonstre, com maior clareza, a mudança que se aplica a cada um dos quatros norteadores.

7.3.2 O acontecimento

A pesquisa *survey* do Gepepes, sobre o Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Estudantes Surdos, ocorrido de 2008 a 2018, é o ponto de partida, o acontecimento que demarca as respostas da A.D. aqui intencionada. Este Curso visava uma formação continuada de professores, e este é o motivo pelo qual se quer saber se propiciou que os sujeitos concluintes tivessem mudanças no seu cotidiano, decorrentes do aprendizado no Curso, não só na Escola, mas também fora dela.

Embora essa pesquisa separou as respostas de todos os concluintes conforme as cinco Regiões do país em que se encontram, nesta parte desta pesquisa de doutorado, todas as respostas foram justapostas em uma única tabela. No caso da questão 2.20.1, foram 477 respostas que apontam para alguma mudança gerada após o Curso. Ao utilizar o *SobeckTextMiner* para separar as palavras-chave-tema que mais aparecem nas respostas, tem-se o seguinte gráfico:

Gráfico 6 - Demonstrativo das palavras-chave em destaque, referentes às mudanças expressas nas questões 2.10.1 do Curso de Aperfeiçoamento em AEE-Surdos



Para analisar as respostas da questão 2.10.1, em que o sujeito descrevia pelo menos duas mudanças influenciadas pelo Curso, analisou-se a relação entre estas três grandes áreas entre si (mudança: pedagógica, atitudinal e conceitual), e mostrou a relação entre as palavras que mais se relacionavam entre si. Colocando as respostas que apontavam para a relação dos tipos de mudanças, obteve-se o seguinte resultado: as mudanças atitudinais, estão interligadas com mudanças pedagógicas em 444 vezes. Este dado reforça a premissa de que há uma inter-relação intrínseca (FISCHER, 2001) entre as mudanças, uma vez que elas ocorrem em uma área (por exemplo: pessoal), estão intrinsecamente influenciando e sendo influenciadas por outra(s). Ou seja, ao se ter uma mudança em uma área, o sujeito naturalmente é provocado a ter mudanças em outras áreas e vice-versa!

Não menos importante é a forma em que o gráfico organizou a distribuição das palavras que mais se destacam, em cada uma das áreas. No tocante aos que citaram mudanças profissionais-pedagógicas, é possível intuir que, antes do acontecimento = o Curso, havia uma forma equivocada de ver e entender a inclusão e a surdez, por isso, destacaram estas mudanças em suas respostas. É possível afirmar isso, devido às práticas profissionais citadas como ocorridas após o Curso. De modo especial, conforme os enunciados na questão 2.10.1, estas mudanças pedagógicas ocorreram por meio de mudanças que provocaram uma acessibilidade maior, como é o caso de, frequentemente, utilizarem os recursos audiovisuais nas aulas, por exemplo:

- a) Consegui adaptar o material para minha aluna surda, e me comunicar melhor com a intérprete e com a aluna. (CO 12);
- b) Atendimento diferenciado ao aluno, como avaliações. Integração do aluno com colegas (NE 13);
- c) Maneira diferenciada de preparar as atividades, posicionamento em sala de aula, compreensão de conceitos antes desconhecidos (N 18);
- d) Estudo de caso e atividades adaptadas de acordo com a necessidade do aluno (SE 228);
- e) Produção de material pedagógico e uso de recursos audiovisuais (S 15).

Aqui houve a preocupação em ilustrar um discurso de cada Região, o que possuem em comum, a correlação (FISCHER, 2001) das mudanças mencionadas, sobressaindo a mudança profissional. É possível perceber nestas respostas que os sujeitos expressam, também, os princípios de inversão, descontinuidade e/ou especificidade (ORLANDI, 2002). Quando o sujeito diz: “- produção de material

pedagógico...” (S 15), ele está apontando para a inversão de uma postura, por meio de uma apropriação do que fora trabalhado no Curso, fazendo com que a postura anteriormente vivenciada na escola fosse agora invertida. Sobre o princípio da descontinuidade, pode-se citar a resposta do CO 12. Este, ao dizer que conseguiu adaptar o material, expressa uma ruptura com o modo em que aplicava o material didático anteriormente (não adaptado, inadequado) e, agora, esse material passa a ser organizado em conformidade com a necessidade específica do estudante. Para ilustrar o princípio da especificidade, pode-se citar a resposta do SE 228. Ao começar sua resposta à questão, dizendo sobre o Estudo de Caso, o sujeito deste enunciado pode estar apontando para uma nova prática pedagógica, que embora possa não ser inédita, pode também ser inspirada em outro estudo de caso, ou mesmo reprodução de um outro estudo é algo que marca a sua especificidade.

Continuando nessas cinco respostas, acima expostas, pode-se também apreciar “o dito”, aquilo que o sujeito está dizendo expressamente, e o “não dito”, aquilo que está subentendido no seu discurso. Para esta análise, serão tomados os dois enunciados não comentados na análise acima:

- a) Atendimento diferenciado ao aluno, como avaliações. Integração do aluno com colegas (NE 13);
- b) Maneira diferenciada de preparar as atividades, posicionamento em sala de aula, compreensão de conceitos antes desconhecidos (N 18).

Nestes dois enunciados é possível perceber que, em ambos houve uma mudança de postura dos sujeitos. Se “o dito” está expresso de modo mais claro, apontando, inclusive, que a mudança profissional-pedagógica na escola está acompanhada de uma mudança conceitual (N 18) e atitudinal (N 13 e NE 18), o “não dito” necessita de uma leitura mais atenciosa. Isso porque, na frase “Atendimento diferenciado ao aluno [...]” e na frase “Maneira diferenciada de [...]”, não está expresso nem que tipo de atendimento, nem para qual aluno. Ou seja, trata-se de uma frase genérica que pode ser manifestação de uma inclusão e atendimento. Aliás, a resposta do sujeito do enunciado NE 13 utiliza um vocábulo que indica não incorporação do conteúdo do Curso. Afinal, todo o Curso fora voltado para a perspectiva inclusiva e não

integracionista¹²¹, e, ao dizer que há uma integração com os colegas, este enunciado pode estar dizendo que não ocorre a inclusão desses estudantes!

Aliás, certas terminologias marcam a política da integração, dentre elas, o termo respeito. Por isso, chama a atenção que outro enunciado, que não foi citado nos cinco acima, um sujeito tenha utilizado para dizer que houve mudança positiva, após o Curso que objetiva a formação inclusiva. Ele diz que passou a ter “Respeito à adversidade, aceitação das dificuldades de aprendizagem, segurança no trabalho dentro e fora da sala de aula” (SE 146). Lembremos que “respeito” é bem diferente de “valorizar”, ou seja: prima pela importância da diferença. Embora deixe transparecer um *tom inclusivo*, esta resposta não possibilita dizer que houve uma mudança positiva, fruto da inclusão, que, além da possibilidade de ter todos em um mesmo espaço, um reconhece e valoriza o outro como ele é, um cresce com a particularidade do outro, incluindo todos em todos os lugares geográficos e existenciais. Muito embora esta tenha sido a linha do Curso AEE-surdo, percebemos que alguns concluintes pensam que entenderam o Curso, mas não houve compreensão do discurso veiculado nos materiais disponibilizados e trabalhados durante o Curso. Evidencia também que existem outros discursos mais fortes e convincentes presentes no contexto desses profissionais que não foram quebrados no decorrer do Curso.

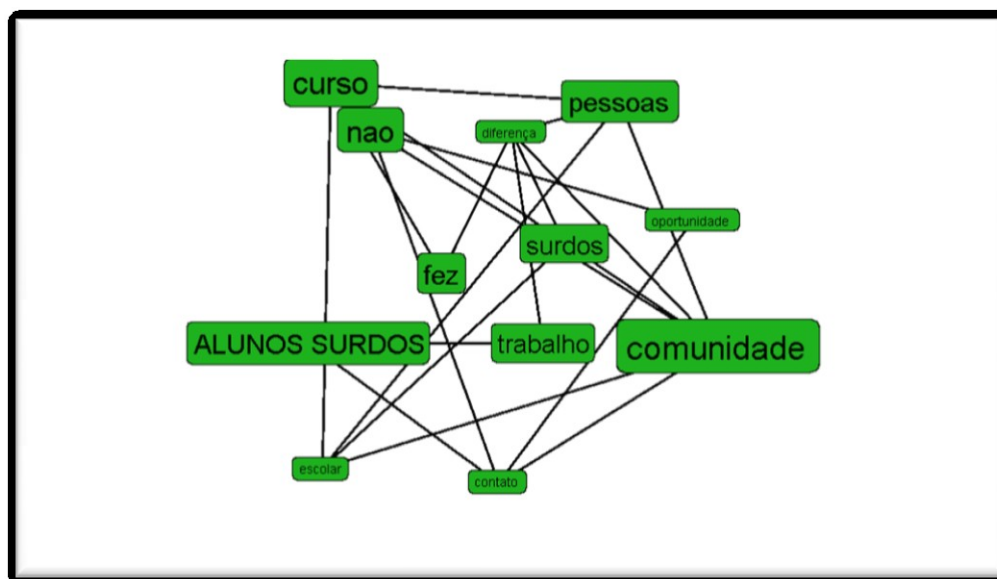
Nessa mesma direção pode-se entender o “não dito” do N 18 e no NE 13. Isso porque o enunciado afirma que havia conceitos que antes não eram conhecidos, mas não dizem quais conceitos que foram assumidos após o Curso: seriam estes os conceitos da inclusão ou da interação? Há algo subentendido em ambos enunciados: a diferença oportunizada pelo Curso foi qual mesmo? Ambos poderiam ter dito expressamente que esta mudança ocorrera na maneira includente de preparar materiais para o cotidiano escolar, o que inclui a perspectiva de uma avaliação que envolve todos, considerando suas especificidades, valorizando-as de modo processual, realizadas no decorrer das atividades diárias e não somente no momento da prova, como algo estanque.

A questão 2.13.1 também é analisada dentro deste item “acontecimento”. Ao ser motivado a escrever sobre a(s) diferença(s) que o Curso-AEE Surdo provocou em sua vida profissional e social, o sujeito concluinte descreveu questões que estão relacionadas a mudanças provocadas a partir deste Curso de aperfeiçoamento. Ao

¹²¹ Sobre a diferença entre estas duas concepções educacionais, integracionista e inclusiva, ver: Januzzi (2004); Pagni (2019); Silva (2010, 2011).

analisar as respostas das cinco regiões, percebe-se uma correlação (FISCHER, 2001) de alguns termos, palavras-chave (FOUCAULT, 2014; ORLANDI, 2002). Utilizando o *Sobek*, foi promovida a mineração dos textos, a fim de obter os vocábulos que mais se destacaram nas respostas, a saber:

Gráfico 7 - Demonstrativo das palavras-chave em destaque, relacionados a diferenças provocadas pelo acontecimento Curso de Aperfeiçoamento em AEE-Surdo, expressas na questão 2.13.1



Fonte: Gráfico gerado pelo Sobek.

Na questão 2.13 queria-se saber se o Curso tinha ou não feito diferença na vida do participante. Esta pergunta, objetiva/fechada, era desmembrada com a 2.13.1, em que solicitava que se escrevesse essa(s) diferença(s), motivo pelo qual as respostas foram das mais variadas possíveis. Relacionando as duas questões/respostas, nota-se que, nas respostas que afirmam que houve uma mudança, se colocar o termo “Aluno” como ponto de partida, então “Comunidade” e “Trabalho” estão correlacionados em 54x; enquanto que se for o termo Comunidade, correlaciona com pessoa Surda, Escola e Curso em 82x; e quando se olha para as respostas que apontam uma não mudança, colocando novamente o termo “Aluno” como ponto de partida, vê-se que também a “Comunidade” e “Trabalho” estão correlacionados, em 12vezes. Isto talvez queira nos demonstrar que, independente dos sujeitos dizerem que o Curso produziu ou não mudanças em suas vidas, estas vão produzir efeitos sempre nas mesmas realidades. Foi possível perceber também que, para aqueles que descreveram

diferenças positiva provenientes do Curso AEE-Surdo, as palavras-chave: aluno, comunidade e trabalho, aparecem em uma correlação (FISCHER, 2001) predominante nas 477 respostas, apontando que a mudança em uma área reflete diretamente em outra.

Analizando diretamente alguns dos enunciados da questão 2.13.1, esta pesquisa quer ressaltar novamente um enunciado de cada Região. Assim, para continuar a A.D., destacam-se as seguintes respostas:

- a) Através da reelaboração do PDE e do PPP com visões baseadas no conhecimento adquirido no curso, pode-se perceber que houve maior interesse da unidade escolar em inserir verdadeiramente os estudantes surdos no contexto escolar, inclusive na escola em que atuava foi inserida a disciplina de LIBRAS no Ensino Médio e isso aumentou a credibilidade dos surdos em relação ao ensino e a inclusão no ensino regular. (CO 112);
- b) Sou consultada sobre questões da inclusão de surdos em vários ambientes. (NE 45);
- c) Devido ao curso, acabei sendo exemplo de busca de conhecimento na área de educação especial na minha comunidade. (N 25);
- d) [não], pois na minha escola ainda não temos alunos surdos incluídos. (S 16)
- e) Na escola não tinha essa clientela (SE 03).

Para a A.D. dessa questão, foram destacados três enunciados que apontam para mudanças, e dois enunciados que apontam que não houve mudanças após o Curso AEE-Surdo. Esta escolha foi realizada para ilustrar que, a maioria dos enunciados aponta para sujeitos que afirmam os bons resultados, mas há uma minoria de enunciados de concluintes que não veem estes resultados em suas vidas pessoais, profissionais e sociais. Posteriormente será analisado um destes enunciados.

As respostas dos concluintes S 16 e SE 03 apontam para um sujeito que não compreendeu a proposta do Curso AEE-Surdo. Pois, na proposta deste Curso, consta que ele é todo voltado para a perspectiva inclusiva, o que vai além de um material para educação especial. O “não dito” nessas duas respostas demonstra que há um entendimento por parte desses sujeitos de que, só poderia entender a existência de um resultado do Curso, se houvesse alguma ação com aluno surdo. Ambos enunciados demonstram que seus sujeitos não entenderam que poderiam

comprometer-se (ou não quiseram) em difundir os conhecimentos adquiridos, repassando-os aos seus colegas, a tornar o ambiente escolar mais inclusivo e acessível a todas as pessoas, promovendo reuniões com a comunidade externa, a fim de ajudá-la a acolher as pessoas, independentemente, de suas mais diferentes e diversas necessidades como, por exemplo, nos bairros, igrejas, associações etc., bem como, também, poderiam se envolver nos processos de elaboração de políticas inclusivas como, por exemplo, os PPP, PDE, PME/PEE etc. Estes casos, podem apontar para uma ausência de incorporação, ou mesmo uma reprodução dos discursos veiculados no Curso AEE-Surdo. Esta não incorporação pode ser entendida, como não assimilação do conteúdo veiculado nos materiais didáticos do curso, ou seja, um indicativo do posicionamento de incompreensão e pouco envolvimento. Ou ainda pode ser entendida como uma forma de resistência e resiliência desses profissionais, em assumir algo que lhes fora apresentado de fora para dentro. Ou seja, podem não ter incorporado por entenderem que isto não foi originalmente enviado na e a partir de suas realidades no ambiente escolar. Compreendido, nesta segunda possibilidade, esse discurso que poderia, inclusive, ser alocado como um não resultado do que se esperava do Curso, pode ser revestido de um “corpo”/enfoque político capaz de indicar novas perspectivas de compreensão dos ditos e não ditos.

Além disso, o enunciado do S 03 “Na escola não tinha essa clientela” parece apontar para uma visão mercadológica da educação, em que o estudante é cliente! Se há cliente, então há vendedor e mercadoria a ser comercializada. Seria o professor este vendedor, e a educação uma mercadoria? Esta concepção não está expressamente dita, mas subentendida no enunciado, é o “não dito”. Isto pode apontar tanto para um sujeito que não entendeu nem a proposta inclusiva do Curso AEE-Surdo, nem que ele poderia produzir um resultado, aplicando os conhecimentos adquiridos em outros ambientes para além do escolar, quanto para a incorporação do discurso propagado pelos projetos e programas financiados pelo B.M.

Sobre os enunciados em que os concluintes apontam que o Curso propiciou estes resultados, percebe-se algumas nuances que merecem destaque. Os enunciados NE 45 e N 25 mostram que os sujeitos conseguiram uma projeção nos espaços em que estão (“vários ambientes” e “minha comunidade”). O “não dito” aponta para um reconhecimento social, tanto de outros profissionais da educação, como um possível reconhecimento para além do ambiente escolar. Pode-se dizer que estes sujeitos não foram tímidos, mas destemidos ao posicionar-se frente a certas

circunstâncias, em que o conhecimento adquirido no Curso AEE-Surdo fez com que as demais pessoas notassem que estes concluintes tinham algo a mais. Suas colocações foram reconhecidas pelos demais, como feitas por alguém que possuía autoridade no assunto, o que aponta para o empoderamento do discurso e do seu emissor.

Também pode-se dizer que houve um novo posicionamento do sujeito do enunciado CO 112. Há um envolvimento educacional em uma proposta política, afinal, tanto o PDE, quanto o PPP estão relacionados com políticas educacionais locais. Quando este sujeito utiliza o termo “inserir o estudante surdo” e não o vocábulo “incluir”, talvez ele esteja demonstrando a especificidade do seu discurso, que não repetiu termos que o Curso AEE-Surdo gostaria que fosse reproduzido. Há um rompimento com o que se esperava desse discurso para o que o sujeito o escrevesse com naturalidade/espontaneidade. Isso também pode indicar que o princípio da descontinuidade de uma proposta pedagógica, não foi alcançado por este sujeito. A terminologia inclusão vai aparecer no final do enunciado, ao descrever que a disciplina de Libras no Ensino Médio foi primordial na promoção da inclusão dos estudantes surdos no ensino regular. E o “não dito” possibilita ler neste enunciado o princípio da especificidade, que naquela região pudesse haver antes, um ensino para estudantes surdos, que não se fazia em uma escola comum, mas que houve uma mudança de credibilidade devido à reelaboração da política dessa escola (PPP e PDE), de modo que a comunidade (escolar e surda) passou a perceber que a inclusão no Ensino Médio poderia ocorrer com a transferência desses estudantes para uma escola comum.

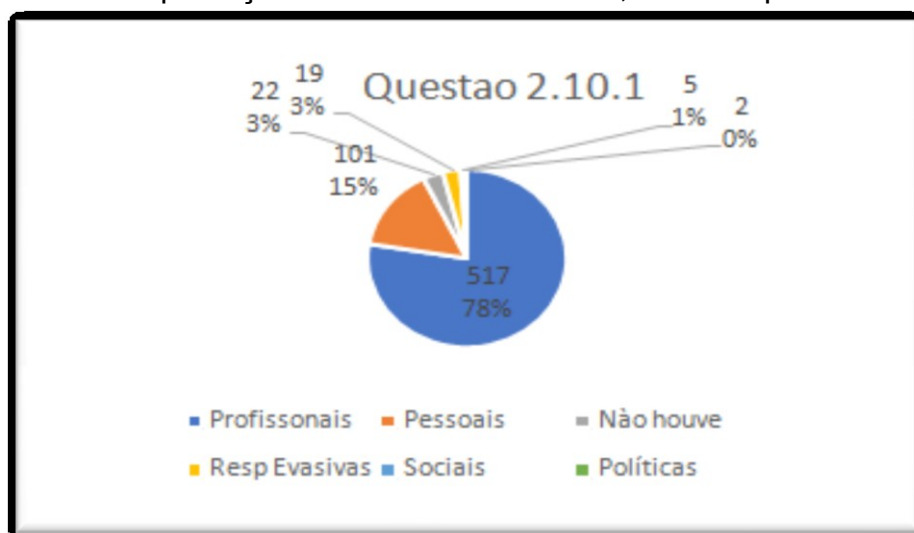
Além de entender sobre o “acontecimento”, esta A.D. também quer explicitar as subdivisões que os concluintes escreveram em seus enunciados. A série destas divisões pode ser percebível em seis grandes categorias, que podem demonstrar uma (des)continuidade na vida desses sujeitos, conforme será abordado a seguir.

7.3.3 Série

Ao analisar as 658 respostas da questão 2.10.1 (“cite pelo menos duas ações na escola, influenciadas pelos aspectos marcados na questão anterior”), das cinco Regiões, também procurou-se perceber as subdivisões presentes nelas, ou seja: a série (ORLANDI, 2002). Nos enunciados, os sujeitos descreveram diferentes respostas que aqui foram subdivididas em seis categorias. Como todas são decorrentes do

Curso feito, foi possível perceber no item “série”, tanto as de mudanças, quanto as tidas como positivas que indicavam questões. Para isso, estas mudanças foram divididas, aqui, em seis categorias, a saber: as de níveis **pessoais**, as de níveis **sociais e** as de **políticas**; como, também, se percebeu as **respostas negativas**, por afirmarem que o Curso não propiciou mudanças, e, também, questões que apontavam **respostas evasivas** que indicavam subterfúgios - talvez para evitar algo como, por exemplo: “mais um curso”, “preciso mais tempo para digerir”, “os que dão o curso não sabem a realidade que vivo” ¹²² etc., - foram sutis, dúbias. Desse modo, as respostas desses concluintes foram separadas nestas seis categorias (APÊNCICE A). Estas respostas são tidas aqui como enunciados que estão presentes no gráfico abaixo:

Gráfico 8 - Demonstrativo das séries percebíveis na questão 2.10.1 do Curso de Aperfeiçoamento em AEE-Surdos, ofertado pela UFU



Fonte: elaboração própria.

A somatória das respostas evasivas, com as respostas que explicitamente afirmaram que o Curso não produziu nenhum resultado positivo¹²³ em suas vidas pessoais, profissionais, sociais e políticas, oferece um resultado de 41 enunciados da questão 2.10.1. Todavia, não obstante a realidade destes números, o resultado dos

¹²² Vendo as respostas tidas como evasivas, desta forma, elas poderiam também serem um “não dito”. Todavia, para melhor clareza pedagógica, aqui elas foram tidas como uma categoria, dentre as demais.

¹²³ Aqui, está sendo chamado de resultado positivo, todos aqueles enunciados em que os sujeitos descreveram que o Curso promoveu mudanças em suas vidas, sejam estas de ordem pessoal, profissional, política ou social. Já aqueles que disseram que o Curso não promoveu nenhuma mudança, aqui, este tipo de enunciado está sendo lido como um resultado negativo do Curso. Convém frisar também que alguns concluintes deixaram as questões sem respostas ou com respostas evasivas.

concluintes que descreveram que o Curso propiciou algum resultado, foi de 517 enunciados, sendo: 101 pessoais; 517 profissionais; 05 sociais e 02 políticos.

- a) Para a A.D. foram selecionados, então, cinco enunciados, um de cada Região. Conforme explicitado anteriormente, foram selecionados aqueles que mais explicitam as mudanças pessoais, profissionais, sociais e políticas que o Curso propiciou. E, para representar o discurso de quem expressa que não houve mudança em sua vida (pessoal, profissional, social ou política), foi selecionado um discurso da Região que ainda faltava para preencher o quadro - de um discurso de cada uma das cinco Regiões do país -, ficando da seguinte forma:
- b) pessoal: O trato com a pessoa surda e a melhora na comunicação (S 25);
- c) profissional: provas ampliadas, acessibilidade e socialização de estudantes surdos (CO 15);
- d) social: Mobilizações contra o preconceito às pessoas com deficiência, Palestras em sala de aula utilizando filmes, textos, livros com discussões sobre as várias deficiências, visitas com os alunos nas instituições que trabalham com pessoas com deficiência (NE 22);
- e) político: Trouxe alguns amigos surdos para visitar a escola. Elaborei e desenvolvi um projeto de Libras para a comunidade (N 31);
- f) evasiva: Pesquisar mais sobre o assunto (SE 238).

Para entender melhor “a série” de um enunciado, Orlandi (2002) traz presente a importância de se perceber neles, o princípio: da inversão, descontinuidade e especificidade. Nesse sentido, ao fazer A.D. das respostas dos sujeitos concluintes do Curso AEE-Surdo, percebe-se uma correlação dos princípios com o “dito” e o “não dito”, conforme será exposto abaixo.

O sujeito do enunciado S 25 aponta para uma mudança de postura pessoal que é resultado de uma sequência de outras pequenas mudanças. Quando diz que melhorou a comunicação - certamente dele com as pessoas Surdas -, está dizendo que aprendeu Libras, venceu barreiras comunicacionais, superou a acomodação em conversar sempre com as mesmas pessoas, entendeu alguns conceitos próprios da Comunidade Surda etc. Além disso, há a afirmação de uma mudança de trato, ou seja, de postura em relação ao outro, ao diferente. Todos estes fatores demonstram que houve uma apropriação dos discursos que foram trabalhados no Curso (princípio da inversão), e que a inversão de uma postura pré-Curso, foi resultado de uma repetição

de posturas que rompiam com a anterior (princípio da descontinuidade). Isto se manifesta na postura que lhe é própria, uma prática original (princípio da especificidade). Ou seja, a A.D. permite perceber o que está dizível no enunciado, aquilo que o seu jeito deixou subentendido. A vida do sujeito presente nesse enunciado sofreu uma mudança de postura, expressada pela descontinuidade do seu modo anterior em tratar as pessoas surdas e isto é posto como resultado do Curso AEE-Surdo.

Também é apresentado, como resultado do Curso AEE-Surdo, a mudança profissional, como por exemplo, o enunciado expressado pelo sujeito CO 15. Ao indicar a aplicação das provas ampliadas, e que passou a propiciar acessibilidade e socialização de estudos surdos, este sujeito está simplesmente dizendo que, antes do Curso, isso não ocorria, o que possibilita dizer que há a aplicação dos três princípios apontados por Orlandi (2002): apropriou-se de um discurso manifesto no Curso (Inversão), rompeu com a postura anterior (Descontinuidade) e criou um acontecimento novo (Especificidade). Ao descrever estes aspectos utilizados no cotidiano da profissão, este sujeito deixa subentendido o seu entendimento sobre a importância tanto da prova, no processo educacional de uma pessoa com surdez, quanto também o valor em se ter acesso-socialização de estudos referentes ao Surdo, uma vez que ambas as situações são relevantes a uma educação inclusiva.

A preocupação com a inclusão também está manifestada no enunciado expresso pelo sujeito NE 22. Em uma só resposta, este profissional descreveu uma série de ações que se relacionam entre si a partir da categoria Social. Estão presentes também, ações de um profissional da educação que estende sua atuação para além da escola, promovendo “mobilizações contra preconceito às pessoas com deficiência” e, também, “visitas com os alunos nas instituições que trabalham com as pessoas com deficiência”. Ao trazer esses dois enunciados, esse sujeito indica algumas outras ações que parecem ocorrer, todas, no ambiente escolar: “palestras em sala de aula, utilizando filmes” e também “textos, livros com discussões sobre as várias deficiências”. Este tipo de enunciado pode ajudar a entender que estas ações ajudam a preparar um ambiente propício para o envolvimento desses estudantes, também em outras ações citadas. A resposta escrita na questão 2.10.1 aponta para um sujeito que promove ações transformadoras na sociedade, sendo estas intercaladas com mudanças profissionais, o que faz lembrar Fischer (2001), ao apontar que o enunciado não existe de modo isolado, há uma correlação de uma prática com a outra.

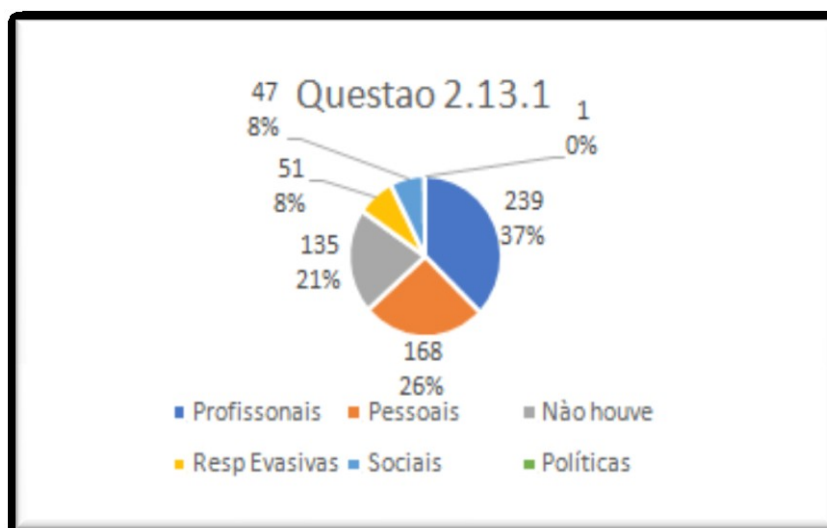
E, entendendo esta correlação entre os diferentes aspectos de mudança em um sujeito, é que se entende que o Curso AEE-Surdo tenha propiciado uma mudança política. Entendendo política como algo amplo, conforme seção desta tese: “Vamos Jogar”. É com esta visão que se lê o enunciado em que o sujeito lembra que “trouxe alguns amigos surdos para visitar a escola. Elaborei e desenvolvi um projeto de libras para a comunidade” (N 31). Entender que a escola é um ambiente que deve ser frequentado por outras pessoas, além da comunidade escolar interna, abrindo suas portas para que amigos surdos possam visitá-la, é resultado do entendimento político desse espaço. Há, aqui, o encontro de comunidades diferentes, que o enunciado deixa entender não haver esta convivência antes do Curso. Há um “não dito” no “dito” que é sumamente importante, pois esse sujeito também deixa a entender que, assim como os amigos surdos foram até o ambiente acadêmico, ele também foi para os ambientes extramuros escolares, ao afirmar que “elaborou e desenvolveu um projeto de Libras para a comunidade”. A A.D. deste enunciado possibilita perceber neste sujeito uma mudança pessoal, profissional e social, manifestadas nesta ação política em levar a Língua Brasileira de Sinais a pessoas que não a conheciam, confirmando, assim, a prática dos princípios elencados por Orlandi (2002).

A resposta evasiva expressa no enunciado do SE 238 ilustra a série de sujeitos que disseram algo que não diz muita coisa, ou seja: “não dito” é mais forte que “o dito”. A questão 2.10.1 pedia para que escrevessem, pelo menos, duas ações que foram resultado do Curso AEE-Surdo, e este enunciado: “Pesquisar mais sobre o assunto” (SE 238) pode estar dizendo que uma delas foi que este Curso despertou, neste sujeito, a prática em pesquisar sobre o assunto. O que ele não diz, isto é, o que de fato ocorre após o Curso, se ele sente a necessidade em pesquisar mais sobre o assunto, de modo que não ficou explícito se a pesquisa é algo que já ocorreu ou que há necessidade em ocorrer. Outro dado interessante diz respeito à forma em que o enunciado é escrito, pois ao colocá-lo no modo genérico, sem especificar sobre qual assunto, ele diz tudo sem dizer nada: sobre qual assunto está se referindo? Todos os referentes ao AEE? Todos sobre formação continuada de professores? Todos os aspectos sobre política inclusiva? Todas as questões sobre Surdez? Ou seja: é um enunciado evasivo.

Outra questão que fora posta aos Concluintes do Curso, pedia para escreverem se o Curso AEE-Surdo fez diferença em suas participações nas comunidades escolares e sociais, e, se positivo, que eles pudessem dizer qual foi a diferença e em

quais participantes. Para se fazer a A.D. dos enunciados dessa questão, também serão utilizadas as mesmas categorias apontadas anteriormente. Em outras palavras, as mudanças (ou não) expressas na questão 2.13.1 se dividem em: **peçoais, profissionais, sociais, políticas e “não houve mudança”**.

Gráfico 9 - Demonstrativo nas séries percebíveis da questão 2.13.1 do Curso de AEE-Surdos, ofertado pela UFU



Fonte: elaboração própria.

Em um primeiro momento, esse quadro parece pouco promissor, pois houve um investimento humano e financeiro, esperando que a execução do Curso AEE-Surdo promovesse resultados positivos nas vidas dos concluintes (pessoal, profissional, social e política). Porém, somando as respostas evasivas e as negativas de 186 enunciados da questão 2.13.1, identifica-se que 186 sujeitos afirmam que todo esse investimento não produziu nenhum resultado positivo, ou deram respostas tão evasivas, que não é possível perceber os resultados desse investimento. Todavia, não obstante a realidade desses números, 582 concluintes descreveram que o Curso propiciou algum resultado, a saber: 108 pessoais; 239 profissionais; 02 sociais e 47 políticos.

Ou seja, se somar o total de enunciados que afirmam que o Curso promoveu uma diferença positiva nestas quatro categorias, tem-se quase 90% de respostas que apontam para algum resultado positivo do Curso. Para a A.D., foram selecionados, então, cinco enunciados, um de cada Região, sendo que para cada uma dessas mudanças há um enunciado, e foi selecionado um para representar o discurso de

quem expressa que não houve mudança em sua vida (pessoal, profissional, social ou política). Eis os enunciados selecionados:

- a) pessoal: aprendi a lidar com as questões do cotidiano da comunidade surda, aprendi a comunicar de forma mais efetiva (SE 115);
- b) profissional: Outros colegas sentiram a necessidade de fazer o curso (S19);
- c) social: Não especificamente no bairro, mas na igreja, em lojas onde o funcionário ou proprietário é surdo, a abordagem é diferente (NE 10);
- d) político: Desenvolvimento de projetos para a comunidade (N 36);
- e) negativo: Aqui na escola não contamos com alunos surdos na nossa clientela (CO 26).

Fischer (2001) ressalta que há uma correlação nos enunciados, e, no caso do SE 115, o sujeito quis expressar isso, inclusive repetindo que houve dois aprendizados: “aprendi a lidar com as questões do cotidiano da comunidade surda, aprendi a comunicar de forma mais efetiva” (SE 115). O “dito” neste enunciado está em afirmar que o Curso AEE-Surdo o ajudou no aprendizado de questões do cotidiano, assim como também, a comunicar-se de forma mais efetiva, com a comunidade Surda. Não está dito que esta comunicação com a comunidade surda ocorre no cotidiano desse sujeito, ou se é de forma esporádica. Mas, está dito que houve a aplicação do princípio da inversão e da especificidade, uma vez que ele afirma que “aprendeu a [...]”, ou seja, se “aprendeu a lidar” é porque antes do Curso isto não ocorria. Porém, poder-se-ia esperar deste enunciado algo mais explícito, não simplesmente sobre o aprender, mas também sobre o praticar. Como a questão referia-se a escrever ações diferenciadas - após o curso, este sujeito não explicitou que tipo de ações este aprendizado promoveu em sua vida pessoal, o que materializaria o princípio da descontinuidade (ORLANDI, 2002).

Nessa mesma direção pode-se entender o enunciado S 19, em que o sujeito descreve que “outros colegas sentiram a necessidade de fazer o Curso”, certamente esse desejo surgiu em decorrência dos comentários emitidos pelo egresso do curso. Houve a manifestação do princípio da inversão, ao provocar uma mudança de sentimentos nos colegas que quiseram fazer o Curso. Mas, estes o fizeram? Fazê-lo caracterizaria o princípio da descontinuidade, pois esses colegas romperiam com a prática do “não fazer” o referido Curso. Todavia, este princípio não aparece explicitado no enunciado, assim como, também, não se é possível perceber o princípio da

especificidade que provocaria uma ação. Talvez esta especificidade fosse perceptível somente no fato de um acontecimento novo: o despertar do sentimento em querer fazer o Curso. Este sentimento seria resultado de manifestações proferidas em série, pois a repetição de fatores relacionados ao curso teria propiciado uma série de implicações nos colegas de profissão.

Já no enunciado descrito pelo NE 10, é nítida a série de ações provocadas pós Curso. Este sujeito descreve que “não [houve mudanças] especificamente no bairro, mas na igreja, em lojas onde o funcionário ou proprietário é surdo, a abordagem é diferente”. A relação social do sujeito descrita, nesse enunciado, explicita os três princípios de Orlandi (2002), pois descreve uma apropriação do conteúdo ministrado no Curso AEE-Surdo, que é repetida no seu cotidiano social (princípio da inversão), de modo que sua relação religiosa e comercial sofreu mudanças, rompendo com o modo em que era vivenciada anteriormente (princípio da descontinuidade), como uma prática que lhe é própria, original, realizada com regularidade (princípio da especificidade). No “dito”, este sujeito relata que esta mudança não ocorreu em seu bairro, deixando a entender que tanto a igreja que frequenta, quanto o local em que faz comércio, se encontram em outro bairro que não o seu de residência. Entretanto, o mais importante é que sua abordagem agora é diferente da praticada anteriormente, embora não especifique que tipo de abordagem é realizada.

Na ótica de procurar entender que mudanças pessoais podem extrapolar esta categoria, é que se lê o enunciado expresso pelo sujeito do N 36. Ao fazer a A.D. deste enunciado: “desenvolvimento de projetos para a comunidade”, percebe-se que este sujeito aponta para uma postura política de envolvimento com o social, no qual procura desenvolver projetos para a Comunidade, como quem realiza algo importante para o outro. Todavia, poderia esperar-se que, após o Curso AEE-Surdo, este sujeito vivenciasse uma mudança política sobre este fazer. Pois, além de não explicitar que tipo de projetos são esses, ele não explicitou que o processo de envolvimento da/na comunidade, na elaboração e desenvolvimento de um projeto, é de suma importância. A ação política de desenvolvimento de projetos é relevante, entretanto, o enunciado demonstra uma postura relacionada ao fazer para o outro e não em fazer com o outro. Afinal, se o outro não é envolvido no processo, dificilmente ele se entenderá como sujeito desta ação política. Os princípios apontados por Orlandi (2002) estão presentes, nesse enunciado, que indica o princípio da especificidade ao desenvolver esses projetos, o princípio da descontinuidade ao propiciar uma mudança na vivência

política da comunidade, mas não expressa o princípio da inversão sobre o modo em que se concebe uma prática política.

Esta falta de compreensão sobre o que fora trabalhado no Curso, também está presente no enunciado selecionado, para ilustrar a categoria dos que afirmam que o Curso AEE-Surdo não propiciou nenhuma diferença em suas vidas. Diz o enunciado: “aqui na escola não contamos com alunos surdos na nossa clientela” (CO 26). Ressalta-se que o “dito” por este sujeito manifesta um não entendimento do conteúdo ministrado no Curso. Isso porque a proposta do Curso era voltada para a educação especial na perspectiva inclusiva, e isso implica em um profissional que atua para além do atendimento a um estudante surdo (por exemplo). Conforme enunciados citados anteriormente, há uma gama de posturas que o concluinte do Curso poderia propiciar tanto em seu ambiente de trabalho, quanto social e político. Mas o “não dito” por este sujeito deixa subentendido que ele, não somente não obteve esse entendimento de aplicação ampla do Curso como, também, não tomou a iniciativa para manifestar essa opinião durante o desenvolvimento do Curso, para que os professores e tutores pudessem esclarecê-lo. O “não dito”, também, está no fato de haver dificuldades de compreensão do conteúdo e conceitos amplamente abordados no decorrer do curso pelo profissional. Onde estaria a raiz dessa dificuldade? Na produção do texto escrito e apresentado no material, ou nas condições de leitura e participação do profissional, que não lhe possibilitaram uma imersão e envolvimento com o mesmo, a ponto de compreender o universo abordado? Essa dúvida merece ser investigada posteriormente.

Outro fator marcante em seu discurso é o entendimento de o estudante ser um cliente. Ora, conforme expressei acima, se há uma clientela, então, há um produto a ser vendido e um vendedor que o vende. Por conseguinte, esse discurso revela a reprodução de outros discursos, anteriores e mesmo presentes no cotidiano de outras formações decorrentes da mentalidade neoliberal. Esse enunciado demonstra os lastros da mentalidade mercantilista no cotidiano das escolas brasileiras, nos quais se entende a escola como um ponto comercial, em que o conhecimento escolar é entendido como uma mercadoria a ser vendida aos clientes = alunos; e, por isso, o professor precisa ser um vendedor capacitado em práticas pedagógicas. Ora, neste universo discursivo se reforça os mecanismos oriundos do meio mercadológico a educação: o que define a qualidade do produto adquirido é o valor que se paga por ele, assim, quem tem maior poder aquisitivo recebe uma escolarização com maior

aprofundamento acadêmico/científico, sendo-lhe possibilitado compreender e participar do todo, enquanto os demais recebem, nesse processo, aquilo que lhes é devido, de acordo com seu poder de compra. Nominar o estudante como “cliente”, também pode ser uma reprodução dos discursos propagados pelos meios midiáticos no interior de uma escola, ou de uma possível origem do profissional, que poderia ser oriundo de uma empresa em educação, ou administrador de uma empresa privada. Enfim, é um discurso em que se transparece os valores do mercado, em que o estudante é cliente, uma sombra, um pano de fundo, um meio para se obter o fim (= recurso financeiro). Dessa forma, a presença desse discurso indica que continua sendo necessário, o financiamento de políticas de formação de professores, que propiciem uma mudança nesse tipo de mentalidade, como forma de romper com a presença e regularidade desse discurso perverso para a grande maioria da população brasileira.

Além de descrever sobre o acontecimento e sobre a “série”, a A.D. aborda também aspectos referentes à regularidade em que os enunciados ocorrem. Para fazer esta análise, foram consideradas as respostas que manifestaram fatores repetidos pelos sujeitos, com certa regularidade, conforme será visto a seguir.

7.3.4 Regularidade

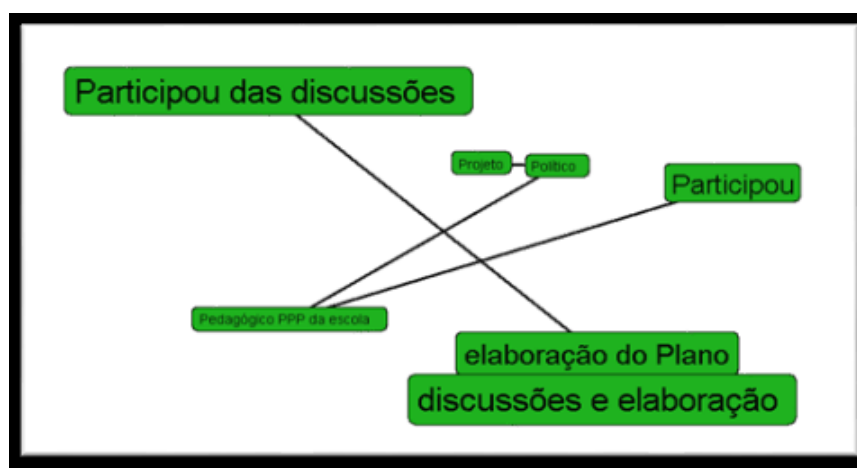
A repetição de fatores, intervenientes das implicações profissionais e sociais dos sujeitos que responderam ao questionário do Gepepes, diz respeito ao que Orlandi (2002) aponta como a regularidade presente na A.D. Como esta regularidade aponta para enunciados que estão correlacionados entre si, e para fatores que não podem ser vistos de modo isolados, a mudança em uma área reflete em possíveis mudanças em outra(s) (FISCHER, 2001). Nesta parte da pesquisa, para visualizar melhor estas mudanças, retomou-se as categorias demonstradas no item anterior (pessoal, profissional e social), a fim de visualizar melhor os resultados inerentes do Curso AEE-Surdo, e as categorias: respostas evasivas e respostas negativas, para se visualizar os enunciados que afirmavam um não resultado do referido Curso.

Então, antes de fazer a A.D. a partir destas categorias, quer-se demonstrar o quantitativo de cada Região, cujo enunciado aponta para os resultados positivos que o Curso ocasionou e o quantitativo de respostas que afirmam não terem nenhum resultado (= nenhuma diferença).

Diante do quadro exposto no item “Série”, retoma-se os enunciados desses concluintes, para se perceber que tipos de resultados positivos e negativos foram descritos com certa regularidade. Para isso, será utilizada a proporcionalidade das respostas, de modo que, para cinco enunciados somente um será referente à uma resposta que aponta para a não ocorrência de diferença. Isso poderá tornar mais claro o entendimento sobre até que ponto o financiamento deste Curso produziu resultados que compensasse a sua execução durante os quase 10 anos ininterruptos, aqui pesquisados.

Para se perceber estes resultados, foi utilizada a mineração de palavras-temas que mais se relacionavam entre si. Ao colocá-las na ferramenta *Sobeck*, obteve-se o seguinte quadro:

Gráfico 10 - Demonstrativo da série de participação social e política nas questões 2.10.1 e 2.13.1 do Curso de AEE-Surdo, ofertado pela UFU



Fonte: Gráfico gerado pelo *Sobeck*.

Esta mineração dos enunciados facilita a visualização do que os sujeitos, concluintes do Curso AEE-Surdo, tiveram como resultado: uma regularidade na implicação profissional - discussões e elaborações, sendo que, em alguns casos, estas discussões e elaborações estão relacionadas a um Plano, a uma Política, e em outros, não. Então, há duas questões que precisam ser explicitadas para se proceder à A.D. Uma delas diz respeito ao entendimento relacionado a que ‘elaboração e discussão’ o sujeito está se referindo, e a outra relaciona-se ao fato de identificar a que plano está-se falando nesses enunciados, no caso em que a regularidade aparece.

Independentemente, no caso, do uso da categoria estar ligada a um “plano”, “ação” ou a uma “política” denominada PAR, PPP, PDE, PME/PEE, Conselho Escolar, Conselho Municipal/Estadual, Movimentos/Associações, considera-se aqui interessante perceber/identificar qual foi a contribuição que o Curso ofereceu. Ressalta-se, entretanto, que para que esses resultados pudessem estar presentes em alguma política pública de educação especial, seria fundamental perceber/identificar que essa mudança ocorre por meio da qualidade das inserções discursivas presentes na participação na discussão durante o processo de elaboração de alguma dessas políticas. Afinal o vocábulo “discussão-elaboração” foi inter-relacionado em mais de 825 vezes das respostas emitidas pelos egressos do curso.

Esta mudança política ocorreu principalmente no PPP. O envolvimento nesse processo aparece em maior escala, pois 56,6% dos participantes disseram que o Curso os ajudou na discussão e elaboração do PPP, em relação às demais políticas educacionais, certamente por ser a que ocorre mais próxima à sua realidade cotidiana, sendo o “chão” de seu *habitat* profissional. Talvez seja este o motivo pelo qual, somente, pouco mais de 13% desses professores se envolveram na discussão e elaboração de políticas que estão para além desse *habitat* como, por exemplo: do PAR, e pouco mais de 37% participaram do Plano Municipal ou Estadual de Educação.

Quadro 14 - Demonstrativo das discussões e elaborações de políticas públicas destacadas pelos egressos do Curso AEE-Surdo, ofertado pela UFU

| PARTICIPAÇÃO em POLÍTICAS | RESPOSTAS | % |
|-------------------------------------|------------------|----------|
| PAR | 89 | 13.6 |
| PPP | 371 | 56.6 |
| PDE | 174 | 26.5 |
| PME/PEE | 247 | 37.7 |
| CONSELHO ESCOLAR | 159 | 24.2 |
| CONSELHO M/E EDUCAÇÃO | 77 | 11.7 |
| CONSELHO - PESSOA DEFICIÊNCIA | 37 | 5.6 |
| ASSOCIAÇÕES/MOVIMENTOS SOCIAIS/ONGs | 107 | 16.3 |

Fonte: elaboração própria.

Por meio desse quadro, é possível visualizar que o Curso propiciou uma relativa regularidade na participação em políticas públicas educacionais. Se comparar com o dado anteriormente exposto na seção “Preparando terreno para o Jogo”, em que revela que desses egressos, apenas 113 não eram concursados, era de se esperar um

maior envolvimento dos professores concursados, uma vez que, a profissão estaria mais estabilizada e, portanto, poderiam expor seus pensamentos políticos sem receios de serem dispensados de seus postos trabalhos. Todavia, exceto na discussão elaboração do PPP, nas demais o resultado do envolvimento ficou em um patamar pouco expressivo para quem havia participado de um Curso em que essa questão foi presente. Este fato está presente em diferentes cursos, inclusive neste aqui analisado. É possível ter este entendimento, se comparar esta resposta com o previsto no projeto do Curso, em que transparece este intuito, ao afirmar que um dos seus objetivos consiste em “[...]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 [...]” (SILVA; DANELON; MOURÃO, 2013, p. 182). Ora, este processo só pode ser mais democrático e participativo, se o for também a participação daqueles que possuem esta mentalidade - inclusão escolar, estarem envolvidos na reconstrução dos “[...] projetos políticos pedagógico, recursos didáticos, metodologias, estratégias de ensino e avaliação [...]” (SILVA; DANELON; MOURÃO 2013, p. 195).

Para se entender essas duas questões, foram selecionadas (conforme critérios já apresentados) respostas que contemplassem as cinco Regiões pesquisadas do país. Para aqueles referentes ao resultado negativo, de que o Curso não fez diferença, foram selecionados enunciados da Região Sul, pois, das 25 respostas, não foi possível encontrar nenhuma que explicitasse estas palavras-tema. Lembrando que nesta região o Curso promoveu resultado positivo para 64% dos Sujeitos, mas estes enunciados não fazem parte da análise de regularidade. Nesse caso específico, a Região foi selecionada para ilustrar os enunciados de todos os concluintes que apontam para um resultado negativo. Para a exposição desses enunciados e, em seguida proceder a sua respectiva A.D., será descrito primeiro as regularidades referentes a questão 2.10.1 e, na sequência, as regularidades referentes à questão 2.13.1, conforme segue abaixo:

- a) A elaboração do Plano de AEE de forma mais consistente; Uso de recursos didáticos pedagógicos mais adequados para os alunos surdos (CO 171);
- b) Elaboração de estratégias para passar o conteúdo para os alunos surdos (NE 79);
- c) Trouxe alguns amigos surdos para visitar a escola. Elaborei e desenvolvi um projeto de libras para a comunidade (N 36);

- d) Elaboração de fichas para atendimentos AEE, informações em módulo II para professores da escola (SE 193);
- e) Sem comentários (S 03).

Ao perceber a regularidade em que algumas palavras-temas aparecem nos enunciados, destaca-se o fato de que a elaboração e discussão estão mais presentes nas questões pedagógicas como, por exemplo: elaboração de Plano, de estratégias, de fichas, um projeto. A ferramenta *Sobeck* contabilizou 850 vezes em que estas terminologias estão relacionadas entre si, nos enunciados dessa questão. Ou seja, é possível afirmar que o Curso AEE-Surdo propiciou várias possibilidades para que esses sujeitos pudessem repensar suas posturas profissionais, especialmente no tocante ao fazer pedagógico para com os estudantes públicos da educação especial e para toda a comunidade. Percebe-se que os enunciados, aqui elencados, ilustram o discurso de sujeitos que compreendem a necessidade de mudanças educacionais, para que ocorra a inclusão de todos os estudantes: “A elaboração do Plano de AEE de forma mais consistente; Uso de recursos didáticos pedagógicos mais adequados para os alunos surdos” (CO 171). Estes enunciados podem ilustrar, inclusive, o envolvimento de quem possui alguma necessidade específica. Este envolvimento pode ocorrer também no tocante aos pares na docência, o que pode ser perceptível ao citarem em seus enunciados: “Elaboração de fichas para atendimentos AEE, informações em módulo II para professores da escola” (SE 193), e a comunidade “Trouxe alguns amigos surdos para visitar a escola. Elaborei e desenvolvi um projeto de Libras para a comunidade” (N 36).

Outro dado, que esses enunciados demonstram, diz respeito aos princípios (de inversão, descontinuidade e especificidade). Após o Curso, parece haver uma Assunção de responsabilidade sobre as implicações de um AEE que, de fato, promova um atendimento especializado¹²⁴.

Este dado pode apontar para uma regularidade no discurso, como prática de algo que fora proposta pelo Curso. Como a proposta deste Curso era promover uma formação continuada de professores do AEE-Surdos, na ótica inclusiva, os sujeitos que responderam a pesquisa do Gepepes podiam simplesmente terem repetido algo que, na sua percepção, era o que se esperava que respondessem como, por exemplo, o enunciado: “Elaboração de estratégias para passar o conteúdo para os alunos

¹²⁴ Além dos enunciados aqui citados, o AEE também apareceu como uma diferença positiva provocada pelo curso, nos seguintes enunciados: CO: 56; NE 06; N 02; SE:33 e 142 (APÊNDICE A).

surdos” (NE 79). Ou seja, a A.D. permite perceber que esses sujeitos deixaram de reproduzir algo que antes era proposto por uma mentalidade educacional que não incluía os estudantes surdos, indicando que houve um rompimento, uma descontinuidade com essa prática anterior. Demonstrar apropriação de um discurso, repetindo-o, pode dar a sensação de que o sujeito está sendo original, criador de seus próprios enunciados, e não se perceber/enxergar a realidade de que continua reproduzindo o que lhe é dado/direcionado/indicado/proposto para fazer. Por conseguinte, é salutar questionar se essa condução apresentada passou por momentos de problematização, reflexão fundamentada, para, posteriormente, se proceder à ação como algo crítico e fruto de uma decisão pessoal e/ou coletiva. Se esse processo não ocorreu, os discursos propalados serão passageiros e frágeis, o suficiente para serem esquecidos na próxima formação. É o “não dito” presente nesses enunciados!

Já no tocante à A.D. do enunciado que aponta para uma não diferença, expressa pelo profissional que conclui o Curso, ao proferir no espaço destinado a seu comentário: “Sem comentários” (S 03). Há uma omissão de dados, não permitindo, inclusive, saber o porquê não houve nenhuma diferença em sua participação na comunidade escolar e social. Curiosamente, esta é a mesma resposta que fora descrita, pelo mesmo sujeito, na questão 2.13.1.

Ao escrever “Sem comentário”, o sujeito está dizendo que prefere não se comprometer com o que pensa. Há um escondimento total, o que pode indicar mais do que simplesmente “o curso não produziu resultado”. Pode indicar a presença de um não sujeito, ou também de um sujeito aprisionado de tal forma que, para não se ver diante de um desconforto interno intrapessoal, prefere não se manifestar, como se tal atitude não lhe trouxesse implicação alguma. Alguém que optou por continuar na ignorância, ou que não consegue se posicionar frente ao que acredita, às posições educacionais e sociais, ao ambiente em que está inserido, etc.. Essa atitude, ainda pode refletir os desdobramentos de um ditado popular, muito comum no meio educacional: “manda quem pode e obedece quem tem juízo”. Reflete o fortalecimento de um discurso de poder político e econômico de grupos privilegiados historicamente, que agem num exercício cotidiano de domesticação e assujeitamento do outro. Essa atitude é um dado curioso, pois embora o sujeito tenha feito o Curso AEE-Surdo, tenha tido contato com uma gama de conhecimentos considerados de natureza emancipatória, este concluinte, ao fazer este percurso, mantém uma posição de

conformidade com o real, portanto, com essa manifestação, parece complicado esperar que esse profissional possa influenciar no avanço de proposta mais inclusiva na sua realidade de trabalho. Assim, o “não dito” revela situações que merecem ser melhor investigadas, pois não apontam para uma atitude/ação de neutralidade política, pelo contrário, indica uma escolha, logo, um ato político.

Neste momento, passar-se-á à citação dos enunciados da questão 2.13.1 e suas respectivas Análises, no tocante à regularidade. Os cinco selecionados, conforme critério apresentado anteriormente um de cada região, são:

- a) Contribui para o PPP da escola, quando se tratou sobre surdos. (CO 148);
- b) Ajudou muito na elaboração do PME (NE 116);
- c) Me ajudou a construir minha identidade política na área de militância e discussão dos direitos das PcD's (N 16);
- d) Fiz algumas palestras e participei do plano da escola (SE 84);
- e) [não], pois na minha escola ainda não temos alunos surdos incluídos (S 16).

Conforme ressaltado anteriormente, esperava-se um maior envolvimento político-social dos sujeitos já concursados. Inclusive com a explícita presença de respostas que apontassem para a formulação de políticas públicas municipais e estaduais. Todavia, mesmo com a presença desta lacuna, é possível perceber uma certa regularidade no nível de envolvimento sociopolítico desses sujeitos. Esta lacuna pode ser vista como o “não dito”, uma vez que não é explicitado o envolvimento nessas políticas públicas. Talvez isto seria por mero descaso, mas poderia apontar para um não comprometimento com algo que, em suas localidades, não produzem os resultados esperados, uma vez que as políticas de Governo estão sendo prioridades em relação às de Estado (conforme apontado na seção sobre políticas públicas educacionais, nesta tese). Mas, esta lacuna também pode indicar uma postura de transferência de responsabilidades em que uns profissionais não se sentem corresponsáveis pela elaboração destas respectivas políticas. Assim, como pode ser também resultado de experiências frustrantes de alguns profissionais que conduziram sua elaboração e execução.

Ao destacar o enunciado CO 148: “Contribui para o PPP da escola, quando se tratou sobre surdos”, tem-se presente que a grande maioria dos sujeitos refere-se a este tipo de elaboração e discussão em uma política escolar. Neste caso, tem-se um sujeito que preferiu não entrar em muitos detalhes, explicitando-se de modo curto e

sucinto, porém, mais específico que outro sujeito ao dizer simplesmente: “- Através do Projeto Político Pedagógico” (CO 132). O sujeito CO 148 está dizendo que o seu envolvimento na discussão do PPP propiciou mudanças quando este se referia ao estudante surdo, pois sua voz foi ouvida quando a escola elaborou o seu Projeto Político Pedagógico.

Ainda no âmbito escolar, o sujeito do enunciado SE 84 diz: “Algumas palestras e participei do plano da escola”. Ou seja, ele participou do plano de sua escola, o que pode referir ao PPP, embora não esteja dito, e traz um acréscimo. Diz que fez algumas palestras, porém: que palestras? Não está dito se estas palestras foram para os seus colegas, por exemplo, em uma socialização do Curso, ou durante uma formação acadêmica. Também não está evidente se foi para a comunidade externa, familiares de alunos Surdos etc. Ao não explicitar o que de fato foram essas palestras, o sujeito generaliza sua resposta, oferecendo ao leitor a possibilidade de entender qualquer tipo de palestra, não contribuindo para o entendimento sobre de que modo ele pôde difundir os conhecimentos adquiridos, nem para que público(s) a palestra foi dirigida. Assim, tanto o discurso longo, como o sucinto, ambos abrigam ambiguidades e compromissos políticos, que podem ser enxertados numa análise discursiva como a A.D. foucaultiana.

Saindo do âmbito escolar, tem-se outros dois enunciados que marcam mudanças de posicionamento sociopolítico. Esse tipo de enunciado também foi regular, pois faz parte de um grupo de enuncia-se que apontam para repetições de fatores intervenientes das implicações profissionais, sociais e políticas. Como exemplo, resalta-se o sujeito da resposta NE 116. Este faz questão de utilizar um pronome de intensidade ao dizer que “-Ajudou muito na elaboração do PME”. Sabendo da importância que o Plano Municipal de Educação (PME) possui, esse sujeito demonstra que se envolveu na elaboração dessa política em seu município, e que o Curso foi de grande valia nesse processo. Todavia, ele deixa para o “não dito” sobre em que o Curso foi de valia, e o que esse PME contemplou sobre a educação especial na perspectiva inclusiva, e/ou sobre a formação de professores relacionadas ao conteúdo expresso no curso.

Dos enunciados supracitados, o sujeito do N 16 é mais específico ao dizer de sua mudança pós-Curso. Ele apresenta as contribuições no tocante à formação de sua identidade política e sua militância em prol dos direitos das Pessoas com Deficiências (PcDs): “Me ajudou a construir minha identidade política na área de militância e

discussão dos direitos das PcD's". A utilização desta terminologia permite concluir que este sujeito entendeu que o termo PNE não expressa mais a definição do que as pessoas com alguma deficiência se denominam e, além disso, ressalta a questão dos direitos e não favores que as políticas públicas são chamadas a fazerem em prol dessas pessoas. Ressalta-se também que, no seu enunciado, esse profissional diz que a construção de sua identidade política foi ajudada pelo Curso. Este fato incorre na construção de uma nova forma de se enxergar e participar do processo, pois uma pessoa sem identidade política acaba sendo *marionete/fantochê* nas mãos daqueles que querem ditar as regras do jogo em questão. Isso aponta para um Curso que contribuiu na formação de um sujeito dono de si, com coragem de expor-se e lutar por aquilo que acredita.

No sentido oposto está o enunciado que diz: "[não], pois na minha escola ainda não temos alunos surdos incluídos" (S 16). Como a resposta da questão 2.13.1 dizia para justificar a resposta da 2.13, e nesta foi localizada a resposta "Não", foi preciso inseri-la neste contexto para melhor leitura. Esse enunciado ilustra os cerca de 186 concluintes que disseram, nessa questão, algo sobre o Curso não ter propiciado nenhuma mudança em suas vidas pessoais, profissionais, sociais ou políticas. Em um primeiro momento chama a atenção o fato desse enunciado apontar para o entendimento de que as mudanças só seriam possíveis se, na escola, houvesse estudantes surdos. Está no "não dito" que só é possível aplicar o Curso, fazer mudanças, se for nesse contexto escolar, que os outros comprometimentos exemplificados acima não fazem parte da compreensão desses sujeitos, conforme outros enunciados descritos anteriormente. Pelo contrário, ele aponta um não entendimento do que fora trabalhado no Curso, inclusive ao afirmar que não fora possível mudanças por "não termos surdos incluídos". Ora, as contribuições que esse sujeito pode oferecer vão além desta presença estudantil na escola, o que inclui, inclusive, mudança de mentalidade de outros colegas de profissão, conversas com a comunidade externa, participação em políticas públicas de seu município, engajamento sociopolítico etc. Esse enunciado ilustra uma gama de outros concluintes que não compreenderam a proposta do Curso, ou não quiseram comprometer-se com as inúmeras possibilidades de mudanças pessoais, profissionais e sociais que possibilitaria.

É justamente sobre essas diversas possibilidades que o próximo item irá se deter nesta Análise do Discurso dos sujeitos que concluíram o Curso AEE-Surdo e

responderam ao questionário do Gepepes. Diferentemente dos itens anteriores, neste item foram selecionados cinco enunciados ao todo (incluindo a questão 2.10.1 e 2.13.1), por entender que esses ilustram o quadro geral das condições de possibilidades. Em todas as regiões e em ambas as questões foram encontrados enunciados, cujos sujeitos que responderam as questões, escreveram da mesma forma literalmente em tudo. Por isso, fora selecionado também um desses para ilustrar as condições de possibilidades, nesta A.D.

7.3.5 Condições de possibilidades

Ao trazer presente as “Condições de possibilidades” dentro de uma A.D., nesta pesquisa de doutorado, têm-se o que significam na análise foucaultiana. Orlandi (2002) ressalta que, também condizem em manifestar a singularidade de um enunciado e suas condições de produção. O que, nesta pesquisa, implica em perceber nos discursos dos concluintes alguma das condições em que os enunciados foram pronunciados. Ou seja: quais possíveis influências as transformações que o Curso AEE-Surdo, possibilitaram para que fossem proferidos estes enunciados. Trata-se de compreender esse enunciado, situado no espaço temporal e social em que fora expresso, o que, neste caso, faz com que ele seja proferido na pesquisa Gepepes. Porém, não é possível ter presente o período em que o cursista fez o Curso, ou o seu período posterior, mas é possível perceber as condições de possibilidades nos enunciados que ele escreve sobre as mudanças = diferenças = resultados que o referido Curso provocou em sua vida.

Para fazer este tipo de análise, foram selecionados cinco enunciados, um de cada Região do país, que podem manifestar diferentes condições de possibilidades, conforme será explanado a seguir.

A primeira resposta descreve um relato de um sujeito do nordeste:

Tínhamos aluna surda no Curso Normal, na escola da rede estadual em que também trabalho no outro turno, na época era vice-diretora do curso. Pois era habitual a profissional contratada para tradutora e interprete ficar do lado do aluno copiando tudo e geralmente registrando as respostas na Língua Portuguesa completa, ou seja, não respeitava o registro da aluna surda dizendo que a MESMA NÃO SABIA FAZER DIREITO. Durante o curso foi entendendo que não era esta a função do tradutor e interprete e fui conversado com jeito e ao mesmo tempo, chamando a família para tomar ciência e colaborar na mudança de atitude da filha. (NE 41)

O próprio sujeito reporta ao contexto - histórico e social - que possibilitou as condições para que este discurso fosse produzido. É possível dizer que o lugar espacial em que ocorre o discurso é o ensino técnico de uma escola estadual. Há uma singularidade nesse discurso que externa as condições em que há uma promoção de mudança de postura profissional, inclusive da tradutora e intérprete dessa *aluna* surda. Os personagens presentes nesse discurso remetem a um cenário em que transparece a existência de uma distorção na ação profissional do sujeito contratado, devido a um entendimento equivocado em relação às suas atribuições para com a estudante surda.

Está expressa uma condição de possibilidades para que haja uma mudança, resultado de uma interação entre o sujeito desse discurso, o profissional intérprete e a família: perceber a estudante como alguém “capaz de fazer direito” o que era demandado pelo Curso Normal. Tal atitude produziu um novo efeito e um novo sentido na vida de todos que são citados no discurso, em especial, na vida da estudante surda, cujos registros pessoais não eram considerados pela intérprete. Como a questão em que o discurso fora escrito referia-se às diferenças que o Curso AEE-Surdo provocou na vida dos concluintes, é possível que as condições de possibilidades desse discurso se insiram em um contexto de resultado promovido pelo Curso.

Outra singular mudança foi relatada por um sujeito que concluiu o Curso na Região Sudeste, ao dizer:

[...] pude atuar em sala de aula junto aos meus alunos, ensinando-os o que eu sabia em relação a LIBRAS, conceitos que vão além dos conhecimentos específicos, hoje meus ex-alunos atuam em projetos educacionais como voluntários, e isso é extremamente gratificante! (SE 37).

Se no relato anterior, o sujeito era uma diretora, neste outro, o sujeito certamente está na condição de possibilidade de ser professora. O contexto de produção deste discurso está inserido em sua atuação profissional em sala de aula, sem especificar se esses *alunos* eram ou não surdos, mas afirmando que houve uma socialização em relação à Língua Brasileira de Sinais. Há uma especificação de diferentes espaços sociais, ao dizer que estes *alunos* atuam para além do espaço e tempo cronológico tido como aula. Isso porque as condições de possibilidade permitiram que, após serem ministrados os conteúdos de Libras a estes *alunos*, eles integraram conteúdo e produziram um novo contexto, participando voluntariamente de projetos. Por não ser relatado de que projetos está se falando, não é possível afirmar

que sejam referentes a Libras. Além disso, é possível dizer que há um antes e um depois, tanto no tocante ao Curso AEE-Surdo para o sujeito desse discurso, quanto no tocante às aulas desse sujeito para os seus alunos, que no momento em que, esse relato fora redigido, já não eram mais seus alunos.

Um outro dado curioso presente na pesquisa do Gepepes diz respeito a respostas de pessoas diferentes, mas que apareceram com enunciados iguais. Isso ocorreu em todas as cinco Regiões e nas duas questões aqui analisadas, embora, o que se repita na resposta de um concluinte à questão 2.10.1, nem sempre ocorria na questão 2.13.1. Porém, quais seriam as condições de possibilidades que fariam com que essas respostas aparecessem iguais nesse questionário? Pensando nisso, esta pesquisa também quis contemplar uma dessas repetições, por isso, foi selecionado um desses discursos iguais para este momento da A.D.

Em resposta proveniente de uma questão que solicitava ser descritas, pelo menos, duas ações ocorridas pós Curso AEE-Surdo, foi repetido, literalmente, o seguinte: “tratamento mais voltado para as especificidades dos alunos com deficiência e método de avaliação diferenciado” (**S 22 e S 23**).

Ao dizer sobre as condições de possibilidades, a A.D. não se preocupa em percorrer as variáveis que poderiam ter gerado esses registros iguais, mas os sentidos e significados que estes enunciados iguais trazem. Por exemplo, não se quer saber se houve um problema técnico e, por isso, o sistema repetiu a resposta, mas, quer se perceber as condições de possibilidades que oferecem suporte à produção de significado em se ter duas respostas iguais. Neste caso, os enunciados apontam para duas ações que sofreram modificações no contexto escolar, indicando que o processo pedagógico recebeu um olhar diferenciado para as especialidades dos alunos com deficiência, certamente valorizando suas potencialidades e oferecendo condições específicas para cada um, conforme as barreiras que possuíam. O fato de tratar o diferente de modo diferenciado está presente também no procedimento de avaliação, afinal. Os sujeitos desse discurso dizem do “tratamento mais voltado para as especificidades dos alunos com deficiência e método de avaliação diferenciado” (**S 22 e S 23**). Esta foi a resposta emitida na questão 2.13.1, e indica que o Curso AEE-Surdo ofereceu elementos, a ambos ou a um mesmo sujeito, para que promovesse uma nova ação profissional. Ou seja, houve um novo contexto de possibilidade na produção da avaliação. Isso é que produziu novo sentido às práticas educacionais, o que inclui o tratamento cotidiano e o processo avaliativo das pessoas com deficiência

naquele ambiente escolar. Como são duas respostas, pode-se dizer que são dois sujeitos? Se for, eles parecem acreditar que há uma singularidade nesta mudança, afinal, foram eles que a promoveram, mas, também, isso pode indicar que eles reproduziram um discurso que achavam ser o que os responsáveis pelo Curso, e agora autores da pesquisa Gepepes, queriam que respondessem e, por isso, o fizeram de modo repetido, não conseguindo ver nenhuma especificidade em suas práticas a não ser, reproduzir algo que julgavam ser o esperado pelos organizadores do Curso e da pesquisa. Esta pode ter sido uma outra condição de possibilidade.

Na questão 2.13.1, em que se pedia que o concluinte escrevesse as diferenças que o Curso propiciou na vida escolar e social, esta pesquisa de doutorado selecionou um enunciado que aponta para a alteridade. A percepção do outro, como ser diferente, em que se diz: “O curso estreitou minha relação no olhar para o outro buscando o princípio da alteridade” (CO 52). O sujeito deste enunciado quis manifestar uma mudança de postura que o Curso AEE-Surdo propiciou, sendo possível dizer que o seu contexto histórico e social remete a uma pessoa que possui empatia para com o outro, diferente dele mesmo. Ou seja, todas aquelas pessoas que não estariam nas mesmas classificações sociais, passaram a ser vistas com um olhar de empatia, de se colocar no lugar do outro (PAGNI, 2019).

As condições de possibilidades desse enunciado apontam para o lugar que esse sujeito ocupa, indicando ser alguém que conhece sua identidade e a identidade do outro. Por isso, no momento histórico em que vive, ele percebe a necessidade deste novo olhar, gerando um novo sentido ao ato que, embora pudesse já ter sido praticado anteriormente, agora ganha um sentido diferente: a alteridade, o colocar-se no lugar do outro. Vários outros enunciados da pesquisa apontam para esta mesma direção, embora nem todos utilizem as mesmas terminologias (APÊNDICE A). Ao mesmo tempo que esse discurso pode apontar para uma nova prática pedagógica e social, por uma nova vivência entre as pessoas que fizeram o Curso, pode ser também que uma das possibilidades seja a de reproduzir um discurso que estava em voga. No contexto da época em que fora realizada a pesquisa, 2018, os discursos de empatia, alteridade, colocar-se no lugar do outro, eram destacados na sociedade, e podem ter influenciado o sujeito do CO 52. Esta é uma outra condição de possibilidade. Mas, independentemente destas diferentes possibilidades, o fato de se ter um contexto novo, resultado de uma postura, a alteridade citada pelo sujeito é um valor que traz

consigo uma produção de novos sentidos e significados para todos os envolvidos no processo sócio pedagógico.

Ainda sobre a questão 2.13.1, o relato postado a seguir, traz uma série de ações que parecem pertencer, todas, ao âmbito educacional. Ao ser perguntado sobre a diferença que o Curso fez, em sua participação escolar e social, esse sujeito descreve:

Através das informações e conhecimentos adquiridos foi possível orientar a comunidade na aceitação quanto à inclusão do aluno surdo, no ensino da Libras, ensino da língua portuguesa como L1, nas políticas etc. (S 34)

As condições de possibilidades desse relato apontam para uma transformação no contexto histórico que esse sujeito vivenciava. Ao utilizar o termo “do aluno surdo”, dá a entender que em sua escola havia somente um estudante surdo e que o Curso AEE-Surdo fez com que ele, o sujeito do discurso, contribuísse no processo inclusivo desse estudante, seja orientando toda a comunidade (escolar), seja propiciando uma ação nova: o ensino de Libras. Mas, não diz se a Língua Brasileira de Sinais foi ensinada somente a esse estudante surdo, ou a todos da escola, o que favoreceria a inclusão. Assim como também não diz a que políticas está se referindo no final de seu enunciado. Seriam o PPP?, PDE?, PME/PEE?, PAR? Enfim, fica vaga de que política está se falando. Isto porque essas duas primeiras respostas citadas fazem parte do cotidiano escolar, sendo reelaboradas constantemente, e, as duas últimas fizeram parte de um único momento histórico de participação ampla no país. Outra condição de limite apontada está no fato de se citar o “ensino da língua portuguesa como L1.” Caso esta continuação do discurso estiver referindo-se ao estudante surdo, esse sujeito indica que não entendeu que para o estudante surdo, a língua portuguesa é L2, pois sua língua primeira é a Libras, portanto, L1.

Este exercício da A.D. possibilita conferir que o sujeito presente nos enunciados, aqui tratados nos quatro norteadores, não aparece como homogêneo. Ao contrário, os enunciados apontam para sujeitos carregados de indicações e formações diversas, ao tanto objetivas, quanto subjetivas. Estas, ao longo de sua história e da participação no Curso AEE-Surdo, foram sendo enriquecidas de conteúdos, noções discursivas, formações políticas e ideológicas, que estão presentes em suas memórias e em diferentes atuações. Presenças estas que foram expressas em seus enunciados, com uma linguagem adotada, que possibilitou apontar o Curso como o acontecimento marcante que provocou uma série de desdobramentos em suas vidas

pessoais, profissionais, sociais e políticas. Algumas dessas, ocorridas de modo regular (como apontou a análise neste item). Ao analisar resultados que esse Curso propiciou em suas vidas, por meio da materialidade presente nos enunciados das questões 2.10.1 e 2.13.1, foi possível perceber as diferentes condições de possibilidades desses enunciados.

Dessa forma, esta seção quis explicitar os quatro norteadores que a linha foucaultiana aponta em uma A.D.: Acontecimento, Série, Regularidade e Condições de Possibilidades. Como a pesquisa *Survey* do Gepepes, feita em 2018, abrangeu todo o território nacional, quis-se nesta tese, trazer presentes algumas dessas respostas que podem apontar para os resultados desse Curso. Embora o Gepepes tenha enviado o questionário para 10.876 concluintes, só recebeu 658 respostas. Destas, foram selecionados os enunciados referentes às questões 2.101 e 2.131 de todas as cinco Regiões, para se fazer a Análise do Discurso nesta seção.

O que se percebeu, tanto pela estatística apresentada, quanto pelo discurso posto pelos concluintes, é que houve uma gama pequena dessas pessoas que não conseguiu perceber nenhuma diferença pós-Curso. Ou seja, para essas, suas vidas não foram afetadas pela realização dessa formação continuada ofertada pela UFU. Todavia, não obstante houve várias barreiras apontadas no decurso desta pesquisa de doutorado, **para a grande maioria houve inúmeros resultados positivos**, que afetaram suas vidas pessoais, profissionais, sociais e políticas, de modo que valeu a pena todo o investimento pessoal, temporal, financeiro, para os que fizeram o Curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para estudantes Surdos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: SONHANDO COM UM OUTRO JOGO

I have a Dream!
(Martin Luther King)

Esta pesquisa de doutorado apresentou questões referentes aos resultados de uma política de financiamento na formação continuada de professores, em um momento delicado pelo qual o país está passando. Esta é a esperança: está passando! Isto porque, nestes últimos tempos, se evidencia que, no Brasil, tanto as chamadas políticas de governo, quanto as políticas de estado, estão à mercê dos grupos que ocupam o poder executivo, demonstrando que “[...]o país carece de uma política educacional a longo prazo que independente de orientações político-partidárias, ocuparem o Executivo, tenham continuidade” (FRANCISCO; ZUCATTO, 2018, p. 58). Ora, concordando com Ball; Mainardes (2011) ao afirmarem que **nenhuma política surge do nada**, e que o contexto de sua produção é fruto de vários contextos de influências, em prol de regularizações e controle - também Foucault, (2008) afirma isso -, esta tese evidenciou as principais políticas de formação de professores dos últimos anos no Brasil, e suas correlações. Tanto o processo de identificação com a profissão, quanto o financiamento da formação docente estão interligados com essas políticas, de modo que, ao planejar, analisar qualquer resultado de uma política educacional, consideram-se as análises dos discursos oficiais, expressos nos documentos de regulamentação e orientação, somados às práticas de financiamento na área.

O primeiro objetivo específico desta tese, investigar os pressupostos teóricos que fundamentam as políticas públicas educacionais de formação continuada de professores, especialmente na LDB/1996, no PNE/2014 e na BNCC/2017, relacionando o que consta nos dispositivos legais com o arcabouço teórico existente na área da educação especial, foi alcançado. Isso porque foi explicitado em uma seção os pressupostos teóricos que fundamentam as políticas públicas educacionais de formação continuada de professores, especialmente na LDB/1996, no PNE/2014 e na BNCC/2017 e o que dizem os pesquisadores sobre os contextos de suas respectivas produções: o de influência, de produção do texto e de prática. Apresentou-se nesta exposição o Ciclo de Políticas de Ball (2011), mostrando que o contexto de prática política acontece tanto em rizoma (DELEUZE E GUATARI, 1997), quanto na manifestação de um poder exercido em rede (FOUCAULT, 2008). Este entendimento

apontou para a necessidade de um olhar minucioso para as políticas educacionais, com tudo o que elas envolvem, de uma esperança em que tudo passa, de que é possível cavar linha(s) de fuga rumo a um futuro melhor. E para isto, é preciso criar novas estratégias políticas, enquanto o jogo está ocorrendo/acontecendo, sendo uma destas, certamente, a formação continuada de professores.

O segundo objetivo específico desta tese, identificar e analisar os processos que são utilizados na formação continuada de um professor para atuar junto ao AEE, foi trabalhado abordando o processo de identificação do se fazer professor, como algo contínuo, processual e dinâmico. Nessa seção, foi demonstrado que os processos de formação inicial e continuada nem sempre explicitam que as diferenças são tomadas como algo positivo, não só nas escolas, mas na vida das pessoas, afinal, elas também ensinam em todos os ambientes em que estão. Ficou explicitado também que, normalmente, aqueles que ditam as regras do jogo preferem excluir as diferenças, não incluindo-as no processo de formulação dessas regras. Isto não se propicia que os docentes sejam sujeitos do processo, mas objetos. Todavia, as pessoas que se tornam docentes do AEE, podem tornar-se sujeitos políticos, sejam elas com alguma necessidade específica ou não, e, por isso: criam incômodo ao sistema, pois aqueles que ditam as regras do jogo não querem ter essas pessoas como sujeitos participantes ativos deste jogo!

Foi apresentado também que, nesta formação, há uma subjetividade, que, embora não seja promovida por parte do Sistema, ela ocorre por parte da pessoa e do social, e está em constante formação. Ela é sempre um devir, pois nunca está pronta. O sujeito, professor ou estudante Surdo, no tocante à subjetividade, possui um modo de se expressar que é constituído do seu ser corporal/físico e de seu território, via ritmo e consistência.

Além disso, essa seção apontou várias possibilidades de inclusão, até mesmo ilustrando que o simples fato de se ter Libras em um Currículo de Licenciatura ou de Fonoaudiologia, em uma escola de Educação Básica, não significa, por si só, que esse estabelecimento de ensino está promovendo a inclusão dos estudantes surdos. Isso porque há outros fatores que devem ser considerados, tais como a carga horária da disciplina Libras, a Cultura Surda, os caminhos metodológicos para o ensino a pessoas surdas, o envolvimento de todos os ouvintes da escola etc.

No tocante ao processo formativo para atuar junto ao AEE, esta pesquisa demonstrou que algumas das concepções dessa formação se enquadram dentro da

manutenção do jogo imposto (*status quo*), ilustrado pelo modo em que se aplica a legislação em vigor e, também, pela posição de alguns professores que realizaram o curso. O fato de posicionarem-se frente a um possível “pré-conceito” de que esse Curso não adiantaria em nada, afinal, nem era uma especialização e não influenciaria no seu plano de carreira. Ao contrário desses, houve aqueles que descartaram qualquer “pré-conceito” e levarem-no até o fim, não se acomodando às dificuldades que surgiram, venceram barreiras pessoais e/ou comuns e conseguiram não só terminar o Curso, como também encontrar e apresentar resultados/desdobramentos do Curso em suas vidas. Ou seja, ao realizar o **Curso AEE-Surdo**, o profissional em educação se propôs a ir na contramão da acomodação, entre o que já está posto como regra do jogo e o que há de vir. Estes tiveram contato com o material do Curso, com o professor, e encontraram a oportunidade de rever seus conceitos sobre a área, incrementar sua prática pedagógica e modificar algumas atitudes.

O terceiro objetivo específico, situar o discurso apresentado na política de financiamento de formação de professores, com dados coletados na pesquisa realizada pelo Gepepes, foi atingido ao situar o discurso apresentado na política de financiamento de formação de professores com dados de diferentes financiamentos sobre formação docente. Esta tese demonstrou dados, valores, recursos financeiros de Políticas de Formação de Professores, no período de 2008 a 2018, apontando os programas em que estes valores foram aplicados. De modo especial, destacou que, no Curso AEE-Surdo, aqui analisado, houve um aporte financeiro por meio do Regime de Colaboração, que se for dividido na ótica do *per capita*, este valor é pequeno. Embora houve um grupo responsável pelas edições desse Curso, com alto nível de formação, esses responsáveis pelo Curso quiseram entrar no jogo de uma formação continuada EaD, encontrando, nele, um meio de difundir uma visão crítica.

Ficou explicitado que, na educação como um todo, o neoliberalismo quer capturar estas formações, a fim de transformar a escola numa fábrica de repetição e manutenção do *status quo*, inclusive sob o discurso de se estar promovendo a inclusão. Assim sendo, percebeu-se que o neoliberalismo produz um tipo de território, desterritorializando os pequenos territórios já existentes, as formas diferentes de pensar inclusão e firmando os planos de uma organização, em que a normatização e normalização também fazem parte e a compõem, como se todos os lugares fossem iguais, como se todos os estudantes e profissionais da educação não tivessem uma identidade/identificação própria.

É neste contexto de um jogo de demarcação territorial que esta pesquisa demonstrou a inter-relação entre as políticas educacionais, a formação continuada de professores e o seu financiamento. Este “rizoma” demonstra a indissociabilidade entre os três temas, abordados aqui didaticamente em seções separadas: políticas educacionais, formação continuada de professores e o financiamento. As reflexões realizadas foram apresentadas, utilizando de uma alusão à postura de um jogo em que o Estado neoliberal captura a possibilidade/construção do entendimento de uma política de financiamento da formação continuada de professores, na tentativa de evitar a existência de uma nova linha de fuga. Por isso, há práticas constantes que procuram transformá-la, apropriando-se dela e modificando-a para que possa expressar os interesses de uma agenda nacional e internacional, voltadas para o poder neoliberal.

O poder aqui é entendido não enquanto o cargo de uma pessoa, o lugar que esta ocupa no Sistema, mas nas forças que operam nas relações que são sempre desniveladas, força/poder que se manifesta menos na pessoa que ocupa determinado cargo, que no grupo que esta pessoa representa. Tudo isto ocorre sofrendo o efeito do Sistema vigente que a transforma.

Outro aspecto que esta pesquisa identificou é que não se pode pensar em uma formação continuada, desvinculada de um orçamento, de um aporte financeiro. Ficou evidenciado que, também, neste aspecto, há um jogo de poder, tanto para se limitar as fontes de onde são captados os recursos destinados à educação, como na sua utilização, aplicando-os não somente para a educação pública, mas também para a privada. Ressalta-se ainda que a CF/1988 prevê que haja uma colaboração dos entes federados para promover a educação: o Regime de Colaboração. Por isso, foi demonstrado que, embora, este seja um instrumento para que os recursos financeiros se transformem em programas educacionais, e que as formações continuadas sejam oferecidas a todos os professores. O que se identificou é que há uma escassez de recursos destinados a essa parte essencial da educação. Embora haja um discurso legislativo para que ocorra tanto a formação de professores, quanto as que determinam os recursos para a educação, o que se constata é a não preocupação em se cumprir o previsto em lei. Em outras palavras: o Estado possui uma grande participação quando se refere à normatização educacional¹²⁵, expressa tanto em leis

¹²⁵ Efetivação do princípio da Inclusão Educacional: Democratização.

de Estado, quanto de Governo. Enfatiza este aspecto e, quando se refere ao investimento humano e financeiro para este setor, mantém o aspecto normativo, mesmo numa “política de ausência”.

Esta omissão do Estado tem propiciado uma maior atuação dos oligopólios do mercado educacional. Este tem ofertado cursos de formação de professores, primando mais por uma dinâmica de cursos que atendam às demandas do mercado educacional, por isso, não trabalham questões que formem para a cidadania ou consciência sócio-político do sujeito. Além disso, os cursos de formação continuada dessas instituições privadas têm como foco apenas suprirem o mercado educacional, explorando habilidades instrumentais e pedagógicas para o ensino numa perspectiva positiva e reprodutivista. Desse modo, quanto mais o Estado se “ausenta” desta questão, mais os grupos privados entram no jogo por recursos financeiros, buscando, inclusive, verbas públicas para suas instituições privadas. Afinal, é interesse do Estado neoliberal que haja pouco investimento para estas formações em Universidades e Institutos públicos, pois estes normalmente focam na formação de uma consciência cidadã, participativa e luta de direitos, ao passo que as instituições privadas focam em estratégias que propiciem maiores lucros empresariais, inclusive, vendendo cursos com foco na manutenção do jogo que está posto.

Dessa forma, ficou explícita a relação entre os temas abordados entre todas estas seções da tese. O jogo das políticas educacionais, a formação docente e o financiamento educacional influenciam e, muitas vezes, determinam que tipo de resultado vai se ter em uma formação continuada de professores.

O quarto objetivo específico, identificar possíveis influências dessa formação nas ações pessoais, profissionais, sociais e políticas desenvolvidas no contexto em que atuam os egressos do Curso, foi atingido ao analisar os discursos dos egressos do referido Curso AEE-Surdo. De modo especial, esta pesquisa identificou e explicitou formas de influência nos discursos/enunciados, apresentando as possíveis influências dessa formação nas ações pessoais, profissionais, sociais e políticas desenvolvidas no contexto em que atuam os egressos do Curso. Das 658 respostas dos concluintes, 517 indicaram que houve mudanças em suas vidas que, em algum nível, eles se tornaram sujeitos conscientes de que fazem parte deste jogo e, por isso, é preciso comprometer-se na possibilidade de criar uma outra realidade. Seus discursos indicam que foi possível propiciar condições educacionais inclusivas, seja nas escolas, na sociedade, seja participando da discussão e criação de políticas públicas. Outro fator importante é

que, embora fora exigido dos participantes uma contra partida que envolvia custos financeiros, eles o quiseram fazer e envolveram-se em posturas pós-Curso, representando resultados dessa formação em suas práticas pedagógicas e posturas sociopolíticas.

Foi demonstrado que esse Curso foi na contramão do previsto, pelo menos em duas Leis: Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Retomando o Art. 206 da CF/1988, em que destaca sobre a gratuidade do ensino, ressalta-se que o legislador não limitou esta gratuidade a uma parte do ensino formal, de modo que se pode estender seu entendimento, também, à formação continuada; e o Art. 67, da LDB/1996, diz sobre o licenciamento profissional para um aperfeiçoamento continuado, com remuneração para esse fim. Todavia, demonstrou-se que, para a maioria, estas formações ocorreram fora do local e horário de trabalho. O que seria equivalente a dizer que os profissionais arcaram com parte dos recursos necessários para algo, previsto na legislação maior, de modo que a prática é oposta ao discurso legal (CF/1988 e LDB/1996). Fora-lhes exigido uma contrapartida para algo que lhes era garantido por direito.

Aliás, a agenda política-educacional do MEC aponta para a direção de pouco investimento financeiro em formações continuadas nas Instituições públicas. Isto ocasiona uma maior demanda para o setor privado, que cobra o pagamento de parcelas dos professores que quiserem ter acesso ao direito à essa formação. Estes profissionais, como diz Foucault (2008), passam a “[...]ser empresários de si mesmo”, competindo entre si para um lugar no mercado profissional, descaracterizando cada vez mais a obrigação do Estado e/ou do empregador em oferecer o direito educacional da formação continuada de qualidade para todos os professores, seus funcionários.

Em outras palavras, a A.D. presente na última seção, aponta que o novo, o diferente, a linha de fuga, a transformação, já começaram. Esta tese primou por evidenciar a sementinha que já fora plantada e que manifesta frutos em todas as cinco Regiões do país. Frutos em situações escolares, em participações na discussão e elaboração de políticas inclusivas, em atuações sociais etc. Há uma gama de pequenas posturas que, juntas comprovam que é possível construir um *mundo novo*, com uma realidade mais justa, que passa, necessariamente, por condições de aprimoramento de ações inclusivas na educação nacional. A vida desses sujeitos foi modificada e, por extensão, a vida daqueles com os quais eles estão envolvidos.

Não obstante esta realidade, os resultados aqui abordados na última seção focaram basicamente em analisar o que os sujeitos concluintes do Curso disseram e o “não dito” em seus enunciados. Ao serem questionados sobre qual diferença esse Curso de formação continuada fez em suas vidas, eles emitiram respostas sobre mudanças pessoais, profissionais, sociais e políticas. Foi possível constatar que não obstante as inúmeras barreiras, as lacunas inerentes a esse Curso, especialmente por ser de extensão e em EaD, das 658 respostas obtidas na pesquisa Gepepes, 517 desses sujeitos expressaram os diversos resultados ocasionados por essa formação continuada. Embora se reconheça que ainda há muito a se percorrer, não se pode negar as contribuições de um caminho que já está sendo percorrido. Esta pesquisa de doutorado demonstrou que não há acomodação na área de formação continuada. Tudo indica que firmar nessa direção é uma linha de fuga, uma saída para se ter uma formação continuada em que o sujeito do processo seja o próprio docente e não a agenda de agências financiadoras neoliberais. Há um sinal de que a transformação ocorre em pequenas camadas, em pequenos grupos, em pequenas extensões de uma proposta de formação de professores que entenda à importância da formação do sujeito, como propiciador de novas mudanças.

Outro fator que esta pesquisa evidencia, refere-se às dificuldades e vantagens em se fazer uma formação continuada de professores a distância. Isso porque este Curso AEE-Surdo, ofertado pela UFU, por cerca de dez anos, ocorreu na modalidade de Ensino a Distância. No tocante às desvantagens de fazer a formação continuada EaD, estão as questões elencadas acima sobre a estrutura de acesso que o cursista precisa ter. Há que se investir na contratação de um bom pacote de *internet*, possuir certo domínio no uso das tecnologias, organizar uma rotina de estudos, além das dificuldades pessoais do cursista com a ferramenta em si. Além disso, outras barreiras estão relacionadas ao processo educacional propriamente dito.

Nesse sentido, por mais que o Curso contenha momentos de interação com o professor e com o tutor, esta interação não é a mesma de uma interação presencial. A modalidade a distância tem dificuldades em possibilitar um acompanhamento individualizado, em que as pessoas possam ser provocadas a manifestar suas reações ao conteúdo ministrado cotidianamente. Isso pode implicar, inclusive, em uma precarização do trabalho educacional, em que a formação continuada é massificada, tratando todos de modo uniforme.

Não obstante estas barreiras, é comum se deparar com o discurso de que fazer um curso EaD, é algo vantajoso. Este discurso pode ser introjetado, inclusive, nos profissionais da educação. De fato, é vantajoso, mas o é para quem? O discurso propagado é que o profissional pode fazer sua formação continuada mesmo morando distante dos grandes centros de pesquisa educacional, pois terá acesso a certos conhecimentos que dificilmente teriam, se não fosse por meio de um curso EaD. Junto a este argumento, o discurso propagado continua enfatizando que o cursista pode fazer seu horário de estudo, assim como, também, escolher o melhor local, o mais adequado para seu aprendizado. Porém, além das barreiras acima levantadas, há outras – que serão abordadas abaixo – que propiciam a conclusão de que, no tocante à formação continuada de professores, fazer um curso a distância é mais vantagem para o Estado/empregador do que para o professor. Isso porque, o Estado deixa de investir em capacitações locais, não se envolvendo em criar estruturas físicas e humanas para que os professores possam efetivar o direito à formação continuada de qualidade, em suas próprias localidades.

Esta modalidade de formação EaD possui um único conteúdo, enviado às cinco Regiões do país. Em outras palavras, trata-se de difundir um discurso homogêneo, que acaba por massificar um texto igual para todos, não incorporando as diferenças locais/regionais. Ao mesmo tempo, o Estado aumenta os níveis estatísticos, de que está ofertando meios para que haja estas formações continuadas; além de transferir a responsabilidade desta formação para alguns profissionais de uma escola, que se tornam responsáveis em repassar o conteúdo do curso realizado aos demais colegas de trabalho. Todavia, este discurso vigente das vantagens de uma formação EaD pode ser assumido pelo profissional que tem o sonho de se capacitar e enfrentar as dificuldades postas, para ter o mínimo de formação continuada possível, mesmo que de modo paliativo. Ressalta-se que a naturalização desta prática fortalece o movimento de enfraquecimento do ensino presencial e a responsabilização dos profissionais por sua qualificação profissional.

Esta pesquisa também explicitou que, além das barreiras acima elencadas, o Curso ainda provoca outros entraves de uma política de formação continuada a distância. Um deles diz respeito ao fato do profissional não criar um ponto de relação com o grupo que está participando do mesmo curso. Ou seja, é tirada a possibilidade de discutir com seus pares, de interagir diante de uma provocação/desafio/conteúdo. Além disso, que graus de qualidade/aproveitamento em se fazer o Curso em sua

própria casa, nos horários que seriam para o seu lazer? Há de se lembrar que o local em que se faz um curso também é formativo. Se o profissional fosse liberado de seus afazeres na escola para que, nesse horário de trabalho, pudesse dirigir-se a um outro espaço formativo, certamente o seu aproveitamento seria melhor. Isso porque as condições externas influenciam o aproveitamento: estudar em ambiente caseiro *versus* em ambiente acadêmico. Contudo, de modo geral, o que se percebe é que a formação continuada em EaD, que já tendia a crescer devido à concepção neoliberal do Estado, agora, com a pandemia do COVID-19¹²⁶, este processo tende a ser, cada vez mais enfatizado e propagado, especialmente com o cenário político que o país se encontra; e que, não obstante os limites e barreiras elencados, esse Curso AEE-Surdo propiciou mudanças pessoais, profissionais, sociais e políticas na vida de seus concluintes, confirmando que o resultado final de uma trajetória do Curso foi produtora.

Pode-se dizer que o Curso AEE-Surdo não introduziu simplesmente uma experiência. Os cursistas já traziam suas experiências e sonhos de modificarem suas realidades. Então, a formação continuada foi capaz de potencializar estes sonhos. Desse modo, pode-se dizer ainda que, aqueles que não os possuíam, chegaram ao final e não conseguiram perceber nenhuma mudança em suas vidas. Essa formação continuada foi capaz de modificar as experiências já trazidas, podendo reagrupar as forças destas experiências, com suas respectivas funções, utilizando o já posto, com novos conteúdos e reflexões. A soma de todos esses fatores foi apresentada na Análise do Discurso na linha foucaultiana.

Assim, esta pesquisa termina entendendo a complexidade do tema, suas relações intrínsecas e o desafio posto sobre o objeto. E, com esta tomada de consciência, um novo horizonte se aponta: continuar a investigação das políticas de formação de professores e o cuidado em analisar os discursos nelas presentes e os proferidos pelos docentes que participam de seus programas. Entender e participar deste processo que ocasiona pequenas mudanças, é acreditar na força do pequeno, pois com este se pode mudar a realidade de um jogo que já está posto! Parafraseando um poema antigo (de autoria desconhecida), é possível reafirmar que se continue plantando a semente, pois se o fruto esperado não surgir, valerá os galhos em que os

¹²⁶ Em 2020 o mundo foi surpreendido por um novo vírus: COVID-19. No Brasil, a partir do mês de março alguns Estados e Municípios entraram em uma quarentena, e somente após mais de 200 mil mortes, e no final do ano é que fora anunciada uma vacina.

passarinhos fazem ninhos, se nem galhos vierem, valerá a plantinha que a formiga cortou para sobreviver. E se nem isto surgir: vale a intenção do semeador... que não se acomodou com as sementes na mão. É o não acomodar com as regras postas neste jogo, que se semeia as linhas de fuga, o sonho de um futuro diferente. Obrigado por quem plantou; estou colhendo, e também estou plantando sementes para um outro jogo, que posso até não ver, mas...continuamos plantando!

Por se tratar de um Curso de Formação continuada, diante deste exposto confirma-se o pressuposto inicial levantado, do grande investimento humano e financeiro nesta formação continuada, efetivada em EaD. Houve retornos efetivos de tal ação, no fazer pedagógico e no cotidiano dos egressos desse Curso, que pôde ser visto por meio das análises apresentadas nesta pesquisa de doutorado. Foi mobilizado um quadro de profissionais qualificados para a promoção do Curso mencionado, que atingiu professores de todas as Regiões do país, superando obstáculos financeiros, profissionais, pessoais que pudessem impedir que fosse efetivado o propósito dessa formação.

A originalidade desta pesquisa está em apresentar dados deste Curso que, embora haja interferências e influências nos discursos oficiais, que nem sempre se convergem em aportes financeiros para a política de formação continuada de professores, há uma gama destes profissionais que enfrentam quaisquer obstáculos para se capacitarem. Não negando o direito e o dever de terem formação continuada, os resultados apresentados mostram que o Curso propiciou mudanças na vida pessoal, profissional social e política da maioria dos concluintes. Apontam-se, também, as concepções de uma formação a distância, e a proposta em oferecer um Curso como uma linha de fuga à ideologia neoliberal predominante. Esta tese abre espaços, não só para que estes resultados sejam explicitados, mas também para uma possível mudança de discurso e prática na área. Os discursos na direção de que os professores não querem estudar; de que estudante surdo não tem capacidade de aprender; de que o Governo investe recursos na educação, suficientes para que haja formação docente etc. são desmistificados. Pois ela comprova o inverso. Esta pesquisa apresenta à sociedade dados para que haja uma mudança nesta postura em seguir o “canto da lara”, e reproduzir algo infundado. Esta contribuição é válida tanto para a sociedade em geral, quanto para a acadêmica, que pode adentrar nos dados dos discursos oficiais sobre a temática, confrontando-os com os recursos financeiros e a formação de

professores que têm propiciado nos últimos anos. Diante da análise desta rede de poder, ainda há profissionais que trilham alternativas educacionais inclusivas.

O que esta pesquisa colocou em pauta foi a tensão entre a forma, o conteúdo e os resultados que esses discursos se materializam e se reproduzem, ao mesmo tempo que, apresentou a resistência de profissionais em afrontarem uma ideologia predominante. Todavia, esta pesquisa não terminou, pelo contrário, abriu espaços para outras. O material aqui apresentado oferece outras informações que podem ser exploradas posteriormente, tais como: as reações dos colegas desses concluintes às suas “inovações”, a reação dos estudantes ouvintes, frente a mudanças dos estudantes surdos, o contexto da prática das políticas educacionais que estes concluintes apontaram etc. Estes são alguns estudos que podem ser desdobrados desta pesquisa de doutorado. De certa forma, o Sonho continua e pode vir a tornar-se realidade, não sem novos enfrentamentos, pois o ciclo não está fechado.

REFERÊNCIAS

ACORSI, Roberta. Tenho 25 alunos e 5 inclusões. *In*: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (org.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 169-184.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, Itajá, v. 7, n. 1 - p. 11-22, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/888/741>. Acesso em: 15 nov. 2019.

ALMEIDA, Amanda Miranda e. **Formação docente em Tic e novas qualificações no capitalismo contemporâneo**: uma análise do papel desempenhado pelo Banco Mundial na formação docente inicial na USP e Unicamp. Mestrado profissional em educação e docência na Instituição de ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

ALMEIDA, Antonio Simplicio de Neto. **BNCC e a formação de professores**: interlocuções possíveis ou “façamos um trato”. Observatório da História. 2020. Disponível em: <https://histobs.hypotheses.org/1040>. Acesso em: 11 jan. 2021.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. **Formação continuada de professores**: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2464/2368>. Acesso em: 4 mar 2021.
<https://doi.org/10.7213/rde.v10i30.2464>

ALVES, Julia Mayra Duarte; PIZZ, Laura Cristina Vieira. Análise do discurso em Foucault e o papel dos enunciados: pesquisar subjetividades nas escolas. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 81-94, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/19678/11419>. Acesso em: 15 nov. 2019.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAUJO, Denise Silva; CAPUZZO, Denise de Barros. PNE 2014-2024 e as políticas de formação do professor da educação infantil: conquistas e tensões. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 83-102, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/134/122>. Acesso em: 15 nov. 2019. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v8i14.134>

ARAÚJO, Luiz (org.). **O CAQi e o novo papel da União no financiamento da Educação Básica**. São Paulo: Paco Editorial, 2016.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial (RDM) de 2018:** aprender para concretizar a promessa de educação. Campanha Global pela Educação Disponível em: https://campaignforeducation.org/docs/statements/GCE%20Statement%20WDR_FINAL_PT.pdf . Acesso em: 11 jan. 2021.

BARONAS, Roberto Leiser. Efeito de sentido de pertencimento à análise de discurso. *In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO*, 2., 2005, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. p.1-14. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS/RobertoLeiserBaronas.pdf>. Acesso em: 5 out. 2020.

BARROSO, João. Conhecimentos, políticas e práticas em educação. *In: BARROSO, João. Política e gestão da educação*. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 213 - 227. (Coleção educação contemporânea. ANPAE).

BARTALOTTI, Celina Camargo. **Inclusão social das pessoas com deficiência:** utopia ou possibilidade? São Paulo: Paulinas, 2006.

BITTENCOURT, Jane. **A Base Nacional Comum Curricular:** uma análise a partir do ciclo de políticas. *In: Congresso nacional de educação*, 13.; seminário internacional de representações sociais, subjetividade e educação, 4.; seminário internacional sobre profissionalização docente, 6., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: [s. n.], 2017. p. 553-569. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf. Acesso em: 15 nov. 2019.

BOLLMAN, Maria da Graça Nóbrega; AGUIAR, Letícia Carneiro. LDB: projetos em disputa: da tramitação à aprovação em 1996. **Retratos da Escola**. Brasília, DF, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/703>. Acesso em: 15 nov. 2019. <https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.703>

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portal da Transparência**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://www.portaltransparencia.gov.br/> Acesso em: 9 out. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Boletim Informativo dos Resultados da Pesquisa com Estudantes do Sistema UAB**. Brasília. DF. Disponível em: <https://www1.capes.gov.br/uab/resultados-da-pesquisa-com-os-estudantes-do-sistema-uab> Acesso em: 11 jan. 2021

BRASIL. [Constituição (1924)]. **Carta de Lei de 25 de março de 1824**. Manda observar a Constituição Política do Imperio, oferecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil, 1824. Constituição Política do Império do Brazil. Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Assembleia Nacional Constituinte, 1834. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto 6.755, 29 de janeiro de 2009**. Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto 8.268, de 18 de junho de 2014**. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8268.htm. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a política nacional de formação dos profissionais da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro: Chancellaria-mór do Imperio do Brazil, Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM...-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio.&text=1%C2%BA%20Em%20todas%20as%20cidades,primeiras%20letras%20que%20forem%20necess%C3%A1rias. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. **Lei 9.394, de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes básicas da educação do Brasil e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/559748>. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. **Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm#:~:text=LEI%20No%2010.172%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202001.&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,eu%20sanciono%20a%20seguite%20Lei%3A&text=1o%20Fica%20aprovado%20o,com%20dura%3%A7%C3%A3o%20de%20dez%20anos. Acesso em 11 jan. 2021.

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#:~:text=A%20PRESIDENTA%20DA%20REP%C3%9ABLIC A%20Fa%C3%A7o,214%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Federal. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é Base. Brasília, DF: 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a Base. Brasília, DF: 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Economia. **Carga Tributária Brasil – 2018:** análise por tributos e bases de incidências. Brasília, DF: Ministério da Economia, 2020. Disponível em: <https://receita.economia.gov.br/dados/receitadata/estudos-e-tributarios-e-aduaneiros/estudos-e-estatisticas/carga-tributaria-no-brasil/ctb-2018-publicacao-v5.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE.** Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192. Acesso em: 9 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Viver sem limites:** Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com

Deficiência, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/pessoa-com-deficiencia/cartilha-viver-sem-limite-plano-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia/view>. Acesso em: 9 out. 2020.

BRASIL. Receita Federal. **Arrecadação. 2020**. Relatórios. Brasília: DF, 2020 disponível em: : <https://receita.economia.gov.br/dados/receitadata/arrecadacao/relatorios-do-resultado-da-arrecadacao>. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação: PNE 2014 – 2024**. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/493812. Acesso em: 9 out. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **EM ABERTO**. Brasília, DF: INEP, v. 18, n.74, dez. 2001. Tema: Financiamento da educação no Brasil. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Financiamento+da+educa%C3%A7%C3%A3o+no+Brasil/79f5c55d-64f2-4972-ab66-64abf605597d?version=1.3>. Acesso em: 24 jan. 2019

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: editora? , jan. 2008. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria no 555/2007, prorrogada pela Portaria N. 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacaoespecial.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso sob seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica. 2009.

CASTRO, Marcelo Macedo Correia; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A formação inicial e continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, 2015. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146800>

CHARLOT, Bernard. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.36, n. esp abr 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000400012 Acesso em 05 abr 2021. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000400012>

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018, Brasília, DF. **[Documento final]**. Brasília, DF: MEC, [2018]. Texto disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/2018/ME-0045-17A-3-CONFERENCIA-NACIONAL-DE-EDUCACAO-FOLDER-WEB---nova-verso.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **[Parecer CNE/CES nº 552/98, aprovado em 5 de agosto de 1998]**. Brasília, DF: CNE, 1998. Assunto: Solicita autorização para lecionar nas séries iniciais do ensino fundamental. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pces552_98.pdf. Acesso em: 14 jun. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer CNE/CP nº 4/2015, aprovado em 6 de outubro de 2015**. Brasília, DF: CNE, 2015. Assunto: Formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 jan. 2019.

COSTA, Áurea de Carvalho. O regime de colaboração entre União, estados e municípios no financiamento da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 26, n. 1, p. 105-121, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19685/11468>. Acesso em: 14 jun. 2019.

COSTA, M. da Conceição dos Santos; FARIAS, M. Celestes Gomes de; SOUZA, Michele Borges de. A Base Nacional Comum Curricular e a formação de professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente.

Movimento Revista de Educação. Niterói, ano 6, n. 10, p. 91-120. 2010. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32665> Acesso em: 11 jan. 2021. <https://doi.org/10.22409/mov.v0i10.535>

CRUZ, Rosana Evangelista da. O financiamento da educação pública no Brasil *In*:

COUTINHO, Adelaide Ferreira (org.). **Reflexões sobre políticas educacionais no Brasil: consensos e dissensos sobre a educação pública**. São Luís: EDUFMA, 2009, p. 88-108.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os desafios e as perspectivas do regime de colaboração e do regime de cooperação no sistema nacional de educação. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**, Florianópolis: [UFSC], 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-de-carlos-r.-j.-cury-para-o-gt05.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1997. v. 4.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini *et al.* **Necessidades formativas de professores de redes municipais**: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f8pnb/pdf/di-9788579831065.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019. <https://doi.org/10.7476/9788579831065>

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação de professores e a Base Comum Nacional: questões e proposições para o debate. **RBPAE**, Cidade?, v. 29, n. 2, p. 367-388. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712>. Acesso em: 11 jan 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, Luiz Fernando; PARO, Vitor Henrique (org.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2011. p 49-58.

FAIRCLOUGH, Norman. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. **Revista Linha d'Água**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 307-329, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47728/51460>. Acesso em: 11 de jan. 2021. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v25i2p307-329>

FERNANDES, Claudemar Alves. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. Uberlândia: LEDIF, 2011. Disponível em: http://www.foucault.ileel.ufu.br/sites/foucault.ileel.ufu.br/files/livro_ad_reflexoes_introdutórias_-_cleudemar.pdf. Acesso em: 28 jan. 2021.

FERREIRA, Maurício dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salete. A análise foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, jan./mar. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000100012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 11 jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362013000100012>

FERREIRA, Sueli Mamede Lobo. **Financiamento da educação básica**: a gestão financeira no município de Luziânia-go (2005 a 2015). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/32616>. Acesso em: 15 nov. 2019.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes. 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FRANCISCO, Nara Antonio; ZUCATTO, Luis Carlos. Estado da arte das produções referente ao financiamento e fomento da pesquisa científica no Brasil: uma análise a partir do ciclo de políticas públicas. **Práticas de Administração Pública**, Santa Maria: Rio Grande do Sul, v. 2, n. 1, p. 41-62, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/pap/article/view/30604>. Acesso em: 11 jan 2021. <https://doi.org/10.5902/2526629230604>

FREITAS, Helena Costa Lopes de. PNE e formação de professores contradições e desafios. **Retratos da Escola**. Brasília, DF, v. 8, n. 15, p.427-446, jul./dez. 2014.

Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/451>. Acesso em: 15 nov. 2019.

FREITAS, R. A., MAURO, R. A. A contribuição da educação a distância para o desenvolvimento profissional. **Revista Brasileira Multidisciplinar**, Araraquara: SP. V 20, n. 1, p. 6-19. Disponível em: <https://www.revistarebram.com/index.php/revistauniara/article/view/481>. Acesso em: 11 jan. 2021. <https://doi.org/10.25061/2527-2675/ReBraM/2017.v20i1.481>

GANZELI, Pedro. Regime de Colaboração e Plano Nacional de Educação: política de Estado ou política de governo. In: MARTINS, Angela Maria. **Políticas e Gestão da Educação**: desafios em tempos de mudanças. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 45-64.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos; PEREIRA, Maria Simone Ferraz Pereira; RIBEIRO, Maria Edilene da Silva. PAR e IDEB: planejamento e avaliação para que qualidade? **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 12, n. 3, p. 684-701, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2882/730>. Acesso em: 15 nov. 2019. <https://doi.org/10.14244/198271992882>

GATTI, Bernadete. A análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p 57-70, jan./abr, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000100006&script=sci_arttext&lng=pt. Acesso em: 11 jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

GUEDES, Betina S. **A língua de sinais na escola inclusiva**: estratégia de normalização da comunidade surda. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana. **Inclusão Escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte; Autêntica: 2011. p 33-49.

HONORIO, Mirtes Gonçalves *et al.* As novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de professores para a educação básica: entre recortes e novas inquietações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 2, n. 3, p 1736-1755, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8532>. Acesso em: 21 set. 2020. <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.8532>

JACAUNA, Antonio F. N.; MORAES, Bruna L. Formação continuada de professores na perspectiva inclusiva no Centro Oeste. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA , 15., REGIÃO CENTRO OESTE DA ANPED, 2020, Uberlândia. **Anais [...]**, Uberlândia: [UFU], 2020. p. 01-05. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/24/8486-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf Acesso em: 11 jan. 2021.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000100012>

LEAL, Carolina de Castro Nadaf. **Residência pedagógica**: representações sociais de formação continuada. 2016. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em:
<https://portal.estacio.br/media/5734/tese-carolina-de-castro-nadaf-vers%C3%A3o-final-2016.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.

LIBANEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. Disponível em:
http://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Políticas_Educacionais_Neoliberais_e_Escola_Publica_-_uma_qualidade_restrita_de_educacao_escolar.pdf. Acesso em: 11 jan. 2021.

LIMA, Marisa Dias. **A política educacional e a política linguística na educação dos e para os surdos**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e educação**. Belo Horizonte. Autêntica, 2013.

LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica e (org.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MAIGUENEAU, Dominique. **Novas tendências da análise do discurso**. Campinas: Pontes. 1997.

LUIZ, Maria Cecília; SILVA, Flávio Caetano da; BENGTON, Clarissa Galvão. Análise do discurso nas pesquisas em educação: perspectivas foucaultianas. **Reveduc**, São Carlos, v. 13, n. 2 p. 425-437. Maio/ago. 2019. Disponível em:
<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3354>. Acesso em 04 mar 2021. <https://doi.org/10.14244/198271993354>

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94. p. 47-69, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>

MAINARDES, Jefferson.; FERREIRA, Márcia M. dos Santos.; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MARQUES, Luciana Rosa; ANDRADE, Edson Francisco de; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Pesquisa em política educacional e discurso: sugestões analíticas. **Revista**

Brasileira de Política e Administração da Educação, Brasília, DF, v. 33, n. 1, p. 55 - 71, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/72834/41185>. Acesso em: 11 jan. 2021.

MARTINS, Paulo. **FUNDEB**: federalismo e regime de colaboração. Campinas: Autores Associados, 2011.

MC LAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

MAZIÈRE, Francine. **A análise do discurso**: história e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MENEZES, Janaína Specht da Silva. **O financiamento da educação no Brasil**: o Fundef a partir do relato de seus idealizadores. 2005. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

MENEZES, Janaina S. S. **O financiamento da educação básica pública no Brasil**: 500 anos de história. Rio Grande do Sul: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2005.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 01-17. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 24 jan. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200005>

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.

PAGNI, Pedro Angelo. **Biopolítica, deficiência e educação**: outros olhares sobre a inclusão escolar. São Paulo: UNESP Digital, 2019.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação básica: a divisão de responsabilidades. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 6, n. 10, p. 155-172, jan./jun., 2012. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/176>. Acesso em: 26 out. 2018.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação no Brasil. In: PINTO, José Marcelino (org.). **Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Editora Plano. 2000. p. 41-77. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5313872/mod_resource/content/1/Texto%20de%20Jos%C3%A9%20Marcelino%20de%20Rezende%20Pinto.pdf. Acesso em: 11 jan 2021. <https://doi.org/10.5585/eccos.v8i1.457>

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Lava Jato da educação é uma cortina de fumaça**. Entrevistadora: Beatriz Mota. Rio de Janeiro, 15 mar. 2019. Portal EPSJV/Fiocruz. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/lava-jato-da-educacao-e-uma-cortina-de-fumaca>. Acesso em: 17 jun. 2019.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Não adianta garantir vagas demagogicamente. **Revista Época**, Porto Alegre, ago. 2015. Disponível em: <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/08/rezende-pinto-nao-adianta-garantir-vagas-demagogicamente.html>. Acesso em: 4 jan. 2019.

PINTO, José Marcelino Rezende; ADRIÃO, Theresa. Noções gerais sobre o financiamento da educação no Brasil. **Revista Científica**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 23-46, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71580102>. Acesso em: 11 jan 2021.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Formação em serviço. In: GESTRADO/UFMG. **Dicionário de verbetes**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Gestrado/UFMG, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=17>. Acesso em: 4 jan. 2019.

REBELO, Andressa Santos; PEREIRA, Ana Paula Escossia Barbosa de Sousa. **Política de educação especial no Brasil**: o CENESP e a cooperação internacional. ANPED-CO. Cáceres, 2018. Disponível em: Acesso em: 11 jan 2021.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005. ROCHA, Marisa Lopes. Formação e prática docente: implicações com a pesquisa-intervenção. In: MACIEL, Ira Maria (org.). **Psicologia e educação**: novos caminhos para a formação. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001, p. 175-191.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. A formação continuada de professores: entre o real e o 'ideal'. **Pensar a Prática**. São Paulo, v. 15, n. 4, p. 915-932, out./dez. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/15564>. Acesso em: 11 jan. 2021. <https://doi.org/10.5216/rpp.v15i4.15564>

SALES, Luís Felipe. **Política de Formação continuada em educação especial e valorização docente**: fatos e desafios. Luís Felipe Sales. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/30299/4/PoliticaFormacaoContinuada.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2021.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Crítica de Ciências Sociais**, São Paulo, n. 63, p. 237-280, out. 2002. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/1285>. Acesso em: 11 jan 2021. <https://doi.org/10.4000/rccs.1285>

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia prático da política no Brasil**: ações, planos, programas e impactos. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SASSAKI, Romeu Kassumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano 5, n. 24, p. 6-9, jan./fev. 2002. Disponível em: https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_E_RA_DA.pdf?1473203540. Acesso em: 12 set. 2017.

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de Educação**, Campinas, ano 3, n. 4, p. 01-25, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acesso em: 15 nov. 2019. <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Ed. Autores Associados, 2014.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco; ROSA, M. Ines Freitas. P. dos Santos. A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. **Ciência & Educação**. São Paulo: v. 9, n.1, p. 27-39, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n1/03.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2017. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000100003>

SILVA, Lázara Cristina da. Formação de professores: desafios à educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Uberlândia, v.10, n. esp., p. 691-701, 2015. <https://doi.org/10.21723/riaee.v10i5.7920>

SILVA, Lázara Cristina da. **Políticas e práticas de formação continuada de professores para educação especial**. Uberlândia: EDUFU, 2010.

SILVA, Lázara Cristina da; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; TARTUCI, Dulceria. A língua brasileira de sinais nas universidades públicas da região centro-oeste: dilemas, conquistas e horizontes. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 29, n. esp., p. 375-396, 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29989/18253>. Acesso em: 11 jan. 2021. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v29nEspeciala2015-p375a396>

SILVA, Lázara Cristina da; DANELON, Márcio; MOURÃO, Marisa Pinheiro (org.). **Atendimento educacional para surdos**: educação, discursos e tensões na formação de professores no exercício profissional. Uberlândia: EDUFU, 2013. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-346-2>

SILVA, Lázara Cristina da; JACAUNA, Antonio F. Neto; MORAES, Bruna L. Barbosa. A formação Continuada de professores para a educação inclusiva: Desafios da realidade na Região Centro-Oeste Brasileira. In: SILVA, Lázara Cristina da, REIS, Cinval Filhos dos; SILVA, Wender Faleiros da (org.). **Educação especial e inclusão educacional**: evidências e esmaecimentos na Formação de Professores. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 233-254. <https://doi.org/10.29388/978-65-81417-06-2-0-f.233-254>

SILVA, Lázara Cristina da, REIS, Cinval Filhos dos e SILVA, Wender Faleiros da (Org.). **Educação especial e Inclusão educacional**: evidências e esmaecimentos na Formação de Professores. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SILVA, Lázara Cristina da; RODRIGUES, Marilúcia Menezes de. Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses na Educação Inclusiva. *In*: SILVA, Lázara Cristina da (org.) **Educação especial e inclusão educacional**: formação profissional e experiências em diferentes contextos. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 45-93.

SILVA, Lázara Cristina da; SOUZA, Vilma Aparecida; BUIATTI, Viviane Prado (org.). **Trajetos, traços e construções na educação especial**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SILVA, Roseane Almeida; MEYER, Patrícia. A gênese da formação continuada de professores no Brasil: um resgate histórico. *In*: Congresso Nacional De Educação, 12.; Seminário Internacional De Representações Sociais, Subjetividade E Educação, 3.; Seminário Internacional Sobre Profissionalização Docente, 5., 2015. **Anais [...]**. Paraná: [PUCPR], 2015, p. 23440-23447. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22122_11263.pdf. Acesso em: 04 jan 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse lá? Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Ed Mediação, 2005.

SOUZA, Flávia Rodrigues Alves Garcia de Freitas de. **O financiamento da educação, formação continuada de professores/as no município de Goiânia e gênero**: relações e desafios. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação – Faculdade da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1139>. Acesso em 11 jan. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **O Observatório**: Meta 16. 2020. Portal: OPNE. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco mundial e as políticas educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: TOMMASI Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. cap. 4, p. 125-193.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 2008.

VERAS, Maria Eudes Bezerra. **Estado e Financiamento da Educação**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1990.

VIEIRA, José Jairo; RAMALHO, Carla Chagas; VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n.1, p. 64-80, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n1.2017.9746>. Acesso em: 4 jan. 2019. <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n1.2017.9746>

APÊNDICE A – Divisão das respostas às questões 2.10.1 e 2.13.1 conforme as Categorias

| LEGENDA em Cores: conforme as CATEGORIAS | |
|--|------------------------|
| MUDANÇAS | COR |
| Pessoais | Marrom |
| Profissionais | Vermelho |
| Sociais | Azul |
| Políticas | Roxa |
| Não houve | Preto (negrito) |
| Respostas Evasivas | Verde |

| REGIÃO | SIGLA |
|---------------|--------------|
| Centro Oeste | CO |
| Nordeste | NE |
| Norte | N |
| Sudeste | SE |
| SUL | S |

CO

| | | |
|-----|--|--|
| 1. | 2.10.1 Cite, pelo menos, duas ações na escola influenciadas pelos aspectos marcados na questão anterior: | 2.13.1 Justifique sua resposta (cf 2.13 = mudanças...) |
| 2. | Implementação de política inclusiva bilíngue | Aglutinar e esclarecer os professores que atuam com surdos |
| 3. | Construo materiais visuais com intuito de auxiliar o estudante na construção dos conceitos matemáticos e respeito cada pessoa conforme sua especificidade. | pois o curso estreitou minha relação no olhar para o outro, buscando o princípio da alteridade. |
| 4. | Auxiliar os alunos nas aulas de português como segunda língua. | Auxiliar o DA e sua vida acadêmica. |
| 5. | as sugestões de atividades e a compreensão da cultura surda auxiliando na compreensão do aluno surdo, seu comportamento, a especificidade de suas necessidades | pude propor e executar formação continuada específica sobre educação de surdos para os profissionais da educação pública do DF |
| 6. | prática em sala de aula, recursos visuais | através da sensibilidade |
| 7. | prática pedagógica. | para mim sim esse curso é de suma importância. |
| 8. | Uso de recursos visuais e tecnológicos para melhor atender os surdos. | Uso de recursos sinalizados pelo curso. |
| 9. | Atendimento no AEE | Melhorando no atendimento no AEE |
| 10. | Questões da acessibilidade de comunicação, recursos auditivos para aquisição e disponibilização aos alunos, comunicação com os alunos com surdez. | As orientações para toda comunidade nos aspectos de inclusão é fundamental que tenha um alcance o maior possível |
| 11. | Não tenho ações para citar. | Não conclui. |
| 12. | Consegui adaptar o material para minha aluna surda, e me comunicar melhor com a intérprete e com a aluna. | Pude compartilhar meus conhecimentos com colegas da escola e ajudar a aluna que está inserida na comunidade. |
| 13. | CONSELHO DE CLASSE E ORIENTAÇÃO A ESTAGIÁRIOS | PÚBLICO ALVO NA TEMÁTICA ESCOLA |
| 14. | ver o surdo de forma diferente | olhar diferenciado |
| 15. | aulas diferenciadas., | E muito, nos atendimentos dos alunos especiais. |
| 16. | Pedagógicos: recebi um aluno surdo em sala. Tive capacidade de saber o que fazer na maioria das situações pedagógicas que surgiam. | Como já disse, só em âmbito escolar. |
| 17. | Ver o autor, contribuir com conhecimentos | Não há surdos. |
| 18. | Valorizar as pessoas que precisam de nossa ajuda | Conversas de apoio |
| 19. | Planejamentos, reuniões pedagógicas e cursos ministrados pelo CAS | Tive mais argumentos pra embasar minhas ideias |
| 20. | PUDE ORIENTAR MEUS COLEGAS DE TRABALHO E MINHA PRÁTICA PROFISSIONAL FOI AMPLIADA | TENHO MAIS ARGUMENTOS E EMBASAMENTOS PARA DAR SUGESTÕES |
| 21. | Confeccionar materiais. E a teoria | Sim. Pois tudo está relacionado com o |

| | | |
|-----|--|---|
| | ajuda bastante a prática | ambiente |
| 22. | conhecimento e orientação | falta de interesse popular |
| 23. | Como sou professora regente,a escola tem sala de recursos,mas nada do que é trabalhado nos passado e profissionais não são da area,não possuem formação ma area,apenas cursos oferecidos pela Secretaria de Educação,não temos vínculos com estes. | Como disse,nós não tem temos vínculo com cursos relativos a Educação Especial,mesmo se temos alunos assim em nossa sala |
| 24. | MUDANÇA DE POSTURA E REVISÃO DA METODOLOGIA DE ENSINO EM RELAÇÃO AOS ALUNOS SURDOS. | INFELIZMENTE A NOSSA SOCIEDADE AINDA É MUITO EXCLUDENTE. |
| 25. | Segurança na realização na prática pedagógica. Melhor articulação com as pessoas com deficiência | Por que pude interagir de forma mais segura e com mais conhecimento. |
| 26. | Orientação aos professores e pais | Secretaria de Educação |
| 27. | Compras de materiais como alfabeto ilustrado em libras.Adaptações curriculares. | Como participo de ong converso melhor sobre o tema em destaque. |
| 28. | Aulas que contemplaram o uso das TIC's e planejamento envolvendo jogos. | Intervenções e difusões de conhecimentos de forma mais objetiva. |
| 29. | criação de um coral em língua brasileira de sinais | FIZ A MULTIPLICAÇÃO DESSE CONHECIMENTO PARA OUTRAS PESSOAS |
| 30. | Preparação de material que julgava adequado as crianças. | Na escola não há crianças surdas. O que tem são duas mães surdas. |
| 31. | Trabalhar com data show . | Pude trazer novos métodos de ensino da Libras. |
| 32. | Auxilio em minha aula a aluna com surdez, compreendo ela. | Não houve diferença entre minha prática e o entendimento da comunidade. |
| 33. | Novos materiais e a forma de abordar o surdo | Os alunos e família sentiram mudanças na abordagem. |
| 34. | mudança de postura em relação à inclusão | quando necessito já tenho algum conhecimento |
| 35. | ajudar na comunicação com crianças com surdez. | A comunidade é pouco participativa. |
| 36. | Recursos visuais, textos e estratégias pedagógicas. | Discutimos nas escolas |
| 37. | Adaptação e maior aceitação as dificuldades apresentadas pelos alunos surdos | É sempre uma forma de ampliar o olhar e possibilitar na inserção de pessoas com deficiência |
| 38. | identificar os setores da escola em libras | fez porque consigo dialogar com os alunos surdos, entendo o jeito próprio de se comunicar |
| 39. | Discussões pedagógicas envolvendo questões levantadas pelo curso, mudança de postura frente ao uso da LIBRAS. | O curso fez diferença na minha prática pedagógica e na forma como lidar com as pessoas surdas. |
| 40. | Mudança de postura dos professores em relação ao surdo; Qualificação do pessoal envolvido no NAPNE; | A comunidade ficou mais presente à escola |
| 41. | o olhar do professor para aluno surdo, a preocupação de adequação, o interesse em fazer cursos na área, | o respeito ao outro |

| | | |
|-----|---|--|
| 42. | Atividades pedagógicas utilizando recursos visuais, postura frente a um surdo não dando as costas e me comunicando por meio da Libras e oferecendo atividades adaptadas para ampliação de seus conhecimentos | Numa das escolas em que trabalho convivi com pais surdos e fiz a interpretação voluntária de alguns dos eventos oferecidos à comunidade e pude dessa forma chamar a atenção e fazer eles refletirem sobre o surdo e a surdez |
| 43. | Possibilidade de comunicação | Não fiz o curso com esse objetivo |
| 44. | As minhas atitudes em relação a pessoa com deficiência passou a ser mais humana, compreensiva. Nas práticas pedagógicas me ajudou a buscar mais recursos e formas adequadas para atender melhor o aprendente. | através do curso pudemos promover palestras com informações e conscientização na comunidade em relação as pessoas surdas e outras deficiências. |
| 45. | Nas relações com alunos surdos e nas praticas pedagogicas | Não utilizei fora da escola |
| 46. | 1- Adequar materiais de acordo com as necessidades de cada aluno 2 Praticar a empatia e entender que cada pessoa tem suas peculiaridades | A escola passou a saber que tem um profissional que fez o curso de AEE |
| 47. | 1- Adequar materiais de acordo com as necessidades de cada aluno 2 Praticar a empatia e entender que cada pessoa tem suas peculiaridades | A escola passou a saber que tem um profissional que fez o curso de AEE |
| 48. | COMO VIA AS PESSOAS ANTES DO CURSO E AGORA, ENTENDER COMO AS PESSOAS SURDAS APRENDEM. | POIS NÃO TMOS ALUNOS SURDOS POR ENQUANTO. |
| 49. | Influência msis forte na educaçãopor causa de MEC | Na escola bilíngue. |
| 50. | Inclusão do aluno surdo às ações pedagógicas previstas pela Escola e envolvimento dos alunos com colegas surdos. | Infelizmente, as pessoas surdas ainda têm pouco espaço na comunidade. |
| 51. | Implementação de mudanças no processo de inclusão dos estudantes com surdez. | Com o conhecimento adquirido existe a possibilidade de tirar duvidas da comunidade sobre a inclusão dos surdos |
| 52. | A prática do AEE e o estudo das legislações vigentea | Toda participação efetiva mobiliza para a conscientização e e desenvolvimento, questiona para promover mudamçasp |
| 53. | Me colocar no lugar de uma pessoa surda, como agir e usar saber me relacionar mais efetivamente com os meus alunos | Como tivemos a oportunidade de ter acesso ao um conhecimento sobre o Surdo, podemos esclarecer para a sociedade como inclui lo |
| 54. | Através dos conhecimentos aprendidos pude oferecer ajuda a família de alunos surdos a iniciar comunicação em libras, preparar vários recursos pedagógicos com imagens/libras e rotinas . | Diminuir a ansiedade no processo de inclusão. |
| 55. | Diálogo com pessoas com necessidades, | Com certeza tive a oportunidade de oantespinar e debater assuntos relev |
| 56. | Planejamento das ações pedagógicas e reelaboração do Plano Político Pedagógico | A abordagem bilíngue de ensino de surdos foi ratificada como a mais afeita às singularidades linguísticas, culturais, sociais e cognitivas dos sujeitos surdos. |
| 57. | Segurança na pessoa com deficiência; acessibilidade | A comunidade confia no trabalho da equipe docente |

| | | |
|-----|---|---|
| 58. | TER CONDIÇÕES DE ORIENTAR OS PROFISSIONAIS DE COMO ENTENDER O ALUNO COM SURDES. SABER LIDAR COM O ALUNO SURDO, | ME AJUDOU MUITO QUANDO ESTAVA NA COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. |
| 59. | Metodologia pedagógica apropriada para alunos surdos e mudança de paradigmas acerca da surdez | Em minha escola não temos alunos surdos e, por esse motivo, não houve um trabalho direcionado ao público surdo. |
| 60. | Como relacionar com aluno com essa deficiência e como melhorar minha postura de profissional. | Passei a entender melhor meus alunos . |
| 61. | Aceitação, res | Não houve ação neste sentido |
| 62. | Socialização e inclusão | Conhecimento |
| 63. | Organização do trabalho dos alunos surdos | Possibilitou troca de conhecimento auxiliando na prática pedagógica. |
| 64. | olhar diferenciado , atividades diversificadas | no tempo eu era contrato, depois sair. |
| 65. | a postura realmente foi modificada com o passar do tempo, e a compreensão do profissional (professor) com o aluno inclusivo tem surtido muito efeito no que diz respeito a aprendizagem. | os familiares e alunos começa a nos ver de forma diferenciada |
| 66. | quando tenho inclusão na minha sala procuro sempre estudar para criar propostas e situações que a criança possa se desenvolver e tento fazer da escola um ambiente acolhedor | a escola passou a acreditar na LIBRAS |
| 67. | Compartilhar conhecimento e compreender um pouco mais sobre a realidade da pessoa com deficiência | Contribuiu para a promoção de uma escola cada vez mais inclusiva |
| 68. | A compreensão do processo, sempre em construção, de inclusão como direito do surdo, conquistado por eles, marca profundamente a melhoria ocorrida na relação em sala com os surdos. Além disso, compreender que a Libras é a primeira língua despertou o reconhecimento e valorização de suas produções escritas. | Compreender o direito das pessoas surdas alterou minha concepção de trabalho em conjunto com o intérprete. |
| 69. | Na escola especial onde trabalho posso comunicar melhor com uma aluna surda que muitas vezes fica isolada por falta de compreensão da língua. | Através do conhecimento adquirido pude influenciar as mudanças de comportamento com relação as pessoas com deficiência. |
| 70. | Valorização da cultura surda, adaptação de atividades a realidade do aluno. | Sim, fez diferença na minha vida como um todo. |
| 71. | Respeito com as pessoas e familiares, processo de ensino e aprendizagem sobre as adaptações curriculares | Na fez pois não tem surdo neste espaço |
| 72. | garantir os direitos dos alunos com surdez e promover a acessibilidade ao conhecimento | Pois nos trouxe a oportunidade de conhecer sobre conteúdos relacionado à surdez, na época tínhamos alunos com surdez e isso contribuiu significativamente para o melhor atendimento dessas crianças . |
| 73. | Ensino Libras, aos alunos ouvintes, mesmo sem ser obrigatório. | Os alunos aceitam aprender Libras com alegria e facilidade e se tornam multiplicadores sobre o assunto. |

| | | |
|-----|---|---|
| 74. | Pouca aplicabilidade | O curso nao prepara para a pratica. |
| 75. | melhor possibilidade de relacionamento com os estudantes; ajustes na utilização dos recursos visuais; melhor compreensão referente a aprendizagem de pessoas com deficiência auditiva. | A comunidade social e escolar não assumiram diretamente seus respectivos papéis sociais durante a realização do curso. |
| 76. | Aqui existe uma instituição que cuidava das crianças especiais, e o poder público transferia verbas para custear essa instituição, inclusive atendimento especializado na APAE mais próxima, cerca de 20 minutos da minha cidade.. | Na escola não. Na comunidade(Igreja) católica sempre há visitas de pessoas fluentes em libras de outra cidade participando das celebrações, acolhidas pelo pároco . Sou só ouvinte. |
| 77. | Planejamento de aulas mais inclusivas | Já foi citado anteriormente |
| 78. | Conscientização e a maneira de adaptar as atividades para as aulas . | Pois tenho um sobrinho surdo |
| 79. | Evolução no campo de estudo; valorização das pessoas com deficiências. | Ampliou a consciência do não preconceito. |
| 80. | AEE; Práticas pedagógicas em sala de aula | A escola tem duas classes bilingues e a maioria dos alunos moram no entorno da escola. Muitos professores fizeram o curso, incentivando-os a buscar mais conhecimentos |
| 81. | A vivência em sala de aula com os alunos e a troca com os pares desta área | Foi possível vivenciar o que vi na teoria . |
| 82. | um olhar diferenciado ao próximo. Promover a comunicação. | Por ser um conjunto de informações no curso, completou os ajustes necessários para o melhor processo ensino aprendizado. |
| 83. | formação continuada de professores; conhecimento | tinha pouco conhecimento |
| 84. | No cotidiano de sala compreendo a importância da inclusão, sem excluir, os alunos que tem alguma deficiência participam das atividades e se sentem motivados no grupo. | Passei a ter uma convivência mais intensa com os vizinhos. |
| 85. | Libras, AEE | Não houve interesse |
| 86. | Os demais funcionários da escola ver os surdos com potencial | Melhor aceitação |
| 87. | Aceitação e entendimento de como uma pessoa com essa deficiência, precisa ser trabalhada em sala de aula . | Com certeza, faz com que quebre paradigmas inraizados pela falta de conhecimento . |
| 88. | minha metodologia com todos os alunos | Só utilizei em sala |
| 89. | Trabalho com alfabetização de surdos | Aprendi e ensinei mais-Comunidade Surda |
| 90. | Consegui ver os alunos surdos com outros olhos. As experiências contadas por colegas trouxeram ideias diferentes de trabalho. | Para um melhor entendimento em como lidar melhor com as pessoas surdas |
| 91. | A ACOLHIDA DO ALUNO, INTERVENÇÕES JUNTO AOS ALUNOS E PROFESSORES. | PARA MELHOR ATENDIMENTO DAQUELES QUE PRECISAM. |
| 92. | Mudança de postura profissional, segurança no relacionamento, práticas em sala de aula, uso de recursos visuais, inclusão, etc... | Alunos ouvintes participavam com os surdos para aprender e conversar e ajudar os alunos surdos. |

| | | |
|------|--|---|
| 93. | Mudança de postura profissional, segurança no relacionamento, práticas em sala de aula, uso de recursos visuais, inclusão, etc... | Alunos ouvintes participavam com os surdos para aprender e conversar e ajudar os alunos surdos. |
| 94. | organização do ambiente de sala de aula a fim de adequar a movimentação da pessoa com deficiência (não apenas a surdez). adaptação de atividades pedagógicas para as crianças com deficiência | Pude ter experiência em trabalhar com o AEE auxiliando as pessoas com deficiências (apesar que o tempo em que trabalhei no AEE não tínhamos alunos com surdez |
| 95. | interação com alunos ouvintes e surdos práticas diferenciadas em sala de aula | os surdos tem mais autonomia e liberdade em se comunicar com a sociedade ouvinte |
| 96. | Melhoria da relação com os alunos surdos da escola | Passou-se a ver mais e promover o repseito ao aluno surdo |
| 97. | Relacionamento com a pessoa deficiente e práticas pedagogicas no meu trabalho | Entendimento e relacionamento com pessoas do meu convívio social |
| 98. | Atendimento aos surdos e demais professores que trabalham com esses alunos. | O conhecimento sempre agrega e qualifica o trabalho. |
| 99. | Na escola que atuo não se encontra crianças com surdez | Na época fiz o curso pois eu estava em uma escola que tinha sala de recurso para crianças com surdez eu mesma nunca tive alunos com surdez, mas acho necessário e importante ter o curso |
| 100. | Garantia de aprendizagem e valorização do Surdo no ambiente escola e Sociedade. | Orientação para a sociedade sobre a comunicação com o surdo. |
| 101. | trabalho vídeos, slides. | Mais conhecimento adquirido, caapacida para colocações mais elaboradas devido ao conhecimento aprofundado. |
| 102. | Práticas em salas de aula e na Coordenação | Sinto-me mais preparado |
| 103. | USO DE RECURSOS E MELHORA NA PRÁTICA | QUANTO MAIS ESTAMOS APRIMORADOS NA ÁREA MELHORAMOS NOSSA PRÁTICA E COMPARTILHAMOS COM OS DEMAIS PROFISSIONAIS QUE ATUAM CONOSCO, SENDO ASSIM TEMOS INFLUENCIA NA COMUNIDADE SURDO DO NOSSO ESTADO |
| 104. | Melhorei minha maneira de ver a educação de Surdos | Na escola que trabalho atualmente não possui alunos Surdos |
| 105. | No ano de 2015 recebemos um aluno surdo e foi a primeira vez na escola. Pude orientar a professora e todos da escola com o que aprendi no curso. | Pude entender e dialogar com pessoas surdas através dos sinais. |
| 106. | adaptação aos conteúdos | consegui montar oficinas com as famílias |
| 107. | facilita a interação com o aluno surdo | facilita a interação |
| 108. | Postura, pedagógico | O relacionamento entre família, escola melhorou muito e também o conhecimento sobre as leis e direito das crianças surdas. |
| 109. | Este ano estava como auxiliar de um aluno no ensino fundamental,mas não deu para dar continuidade, pois os professores auxiliares foram substituídos por estagiárias. | Infelizmente a inclusão tem muito a melhorar aqui. |

| | | |
|------|---|---|
| 110. | fizemos parceria com o laboratório de informática para fazermos jogos e textos em libras. | compartilhei com amigos os conhecimentos |
| 111. | Sou professora de Libras e o conhecimento adquirido no curso me deu mais propriedade nas discussões. | Na escolar |
| 112. | Compreensão da cultura surda; planejamento pedagógico com atividades flexibilizadas que realmente faz sentido para a criança surda e desenvolva as habilidades dela; O AEE surdos é uma forma de suplementar os conteúdos desenvolvidos em sala e trabalhar os que ainda estão defasados. | Através da reelaboração do PDE e do PPP com visões baseadas no conhecimento adquirido no curso, pode -se perceber que houve maior interesse da unidade escolar em inserir verdadeiramente os estudantes surdos no contexto escolar, inclusive na escola em que atuava foi inserida a disciplina de LIBRAS no Ensino Médio e isso aumentou a credibilidade dos surdos em relação ao ensino e a inclusão no ensino regular. |
| 113. | Saber como me portar com alunos surdos foi muito proveitoso, pois tive alunos com baixa audição, com o qual pude desenvolver um bom trabalho, no ano seguinte ao curso. | Não sei dizer. |
| 114. | provas ampliadas, acessibilidade e socialização de estudantes surdos | Não conheço surdos onde moro. |
| 115. | poder explicar as aulas de química para aluno surdo em libras | pois os alunos surdos ganharam voz |
| 116. | valorização da pessoa com necessidades especiais, adaptação curricular com maior facilidade. | sim, por oferecer maior conhecimento e aplicabilidade do trabalho com a pessoa especial |
| 117. | elaboração de atividades, conceitos no AEE para surdos | não, as atitudes com a comunidade já ocorriam antes do curso |
| 118. | Melhorei meu planejamento pedagógico no atendimento dos alunos surdos e ampliei meus conhecimentos acerca da surdez. | Quase não paro em casa, passo o dia na escola. Dessa forma, não me envolvo muito com as pessoas no meu bairro. |
| 119. | atividades com o aluno surdo | pude me sentir mais segura para desenvolver meu trabalho |
| 120. | Nas conversar com a SIR sala de integração de recurso | Não havia surdos na minha escola, aliás tem muito pouco nunca dei aula no fim pra esse público no fim das contas. |
| 121. | Planejo minhas aulas utilizando recursos audiovisuais, não apenas aulas expositivas. Nas atividades avaliativas priorizo a construção do aluno ao longo da unidade, não apenas o que é escrito, levando em consideração as particularidades individuais do educando. | Anualmente são realizadas oficinas de LIBRAS na escola. |
| 122. | Ganhamos prêmios e recursos para a escola | Oferecemos o atendimento educacional especializado com melhor clareza |
| 123. | Trabalho em sala de AEE tudo que aprendi aplico em meu trabalho | Passar informações para a comunidade |
| 124. | Contato com os alunos | Consegui verba situação de outra forma |
| 125. | Criamos materiais de alfabetização para serem utilizados com os alunos. | não pude aplicar-los |

| | | |
|------|---|---|
| 126. | respeitar o outro e sua limitação e auxilia-los em suas dificuldades | através do conhecimento obtido podemos realizar um trabalho diferenciado com os alunos com deficiência. |
| 127. | temos que estar atualizadas | não fez somente para mim |
| 128. | Aprendi como lidar com pessoas com esse tipo de deficiência. Hoje tenho mais segurança quando lido com pessoas com este tipo de deficiência. | Fez diferença pois estava por dentro do assunto. |
| 129. | acolhimento á pessoa surda; ofertei um mini curso a escola. | O olhar mais humano ás dificuldades de outros. |
| 130. | Uso de recursos visuais para todos os alunos; incentivo à comunicação entre todos os alunos | Busquei integrar o corpo docente da escola bilíngue do município. |
| 131. | Maior segurança em relação a teoria e busca de outros cursos na área. | TRouxe maior conhecimento sobre a LIBRAS e contato com sites e leis sobre a educação especial. |
| 132. | Respeito à pessoa com Deficiência, acessibilidade. | Através do Plano Político Pedagógico |
| 133. | tem alunos que nao entenderam lingua portugues.. | bom |
| 134. | a escola que trabalho é pólo de DA, daí, já há a necessidade para poder comunicar com o basico, com nossos alunos. | não consegui observar essas ações. |
| 135. | Uso de materiais de acessibilidades para os alunos de mesma serie e nivel diferente e prova diferenciada. | Ajudou a trabalhar na sala de AEE. |
| 136. | Sala de recursos. E reforço | Escola polo |
| 137. | Penso um pouco mais na forma de repassar os conteúdos, os plabos de aulas estão mais interativos e acessíveis, sendo inclusas também atividades com libras. | A partir das contribuições nos momentos expositivos, despertou-se a intenção de várias colegas em aprender a Língua Brasileira de Sinais. |
| 138. | Hoje dou suporte na parte pedagógica de inclusão pois meus colegas veem que eu apresento embasamento teórico. | Atuo a frente de ações sociais para auxiliar os alunos especiais em suas necessidades e direitos. |
| 139. | ADAPTAÇÕES NAS ESTRUTURAS E NOS CURRICULOS; MUDANÇA DE COMPORTAMENTO NAS RELAÇÕES COM AS PESSOAS COM DEFICIENCIA | NAS DISCUSSÕES EM GRUPO |
| 140. | Maior segurança no relacionamento com a pessoa com deficiência, utilização de recursos áudio visuais | Houve um maior esclarecimento sobre as dificuldades e as formas de agir trazendo um norte na elaboração do nosso trabalho |
| 141. | Matriculas dos alunos surdos na SR e frequência dos alunos na mesma | Fizemos reuniões conscientizadoras com os pais e professores |
| 142. | Discussão sobre o AEE - surdos; Formas possíveis de inclusão de acordo com a realidade. | Há uma maior clareza nas discussões. |
| 143. | Atividades em vivências com os estudantes e participação em grupo de pesquisa. | Não compreendi essa questão. |
| 144. | Libras | sim sou presidente da associação de surdos |
| 145. | convívio com alunos | com meus alunos |

| | | |
|------|--|--|
| 146. | Outra forma de ver de entender a inclusão, assim como ter uma avaliação diferenciada. | Não pois não estava nessa escola em 2011. |
| 147. | O aluno não é excluído de maneira de qualquer atividade em sala ou fora dela, e também a base teórica sólida para poder conversar com familiares e companheiros de escola sobre o tema. | O curso foi de grande valia para solidificar e ampliar meus conhecimentos dentro do assunto. |
| 148. | Contratou interprete e houve maior inclusao da aluna com DA. | Mais confiança no atendimento de surdos. |
| 149. | Uso dos recursos de AEE, valorização do aluno especial. | Todsa formação na qual me envolvo, procuro compartilhar com a comunidade escolar (meus pares) |
| 150. | I | Melhor bastante o meu conhecimento |
| 151. | Mudança no ver das pessoas com deficiência. | ainda não foi necessario. |
| 152. | saber como utilizar a língua de sinais, compreender a dificuldade do aluno, poder explorar melhor o aprendizado. | com meus conhecimentos pude auxiliar e dar opiniões sobre a libras |
| 153. | Estudo sobre o tema nas reuniões pedagógicas | Nao |
| 154. | Mudança de postura e compreensão dos conceitos de surdez | Saber entender a inclusão |
| 155. | Evolução inclusiva, consciência dos direitos dessas pessoas | Pois não existe aluno surdo na comunidade. |
| 156. | Atividades na escola para facilitar a inclusão, cursos de Libras com demais alunos. | Sim fez diferença na organização do meu trabalho, planejamento organização das atividades. |
| 157. | Formas de ver o outro; uso de recursos áudio visuais | Forma de ver o outro |
| 158. | na realização do planejamento; na prática em sala | Melhorando minha comunicação com o portador da deficiência |
| 159. | Ver o outro como um ser capaz de aprender; Mudanças no jeito de agir na unidade de ensino. | Através do mesmo a gente demonstra mais amor ao atuar coletivamente. |
| 160. | Depois do curso de Libras tornei-me mais interessada nas pessoas com deficiência; Busquei novas informações sobre outras deficiências; Pude aplicar minha experiência profissional no dia a dia. | A experiência pessoa com o curso me fez aproximar mais dos surdos em geral, algo que evitada por desconhecimento da língua de sinais. Me ajudou extremamente no mestrado, pois fiz muitas amizades com surdos. Pude aprender com eles e admirá-los mais. |
| 161. | Recursos visuais utilizados na sala de aula e uso de informações do curso em reuniões pedagógicas. | Não diretamente porque não participaram da formação. Fez para mim para melhorar na atuação profissional e particular com a pastoral do surdo. |
| 162. | Muito se aproveita o conhecimento do curso para a prática pedagógica ação direta com os educandos. | Para interagir com as pessoas |
| 163. | Prática em sala de aula e conhecimento | Por ter alguém para contribuir na língua de sinais |
| 164. | Prática em sala de aula e conhecimento | Por ter alguém para contribuir na língua de sinais |
| 165. | Melhor atendimento ao aluno com surdez durante o AEE | Consigo entender e melhorar a prática de atendimento aos alunos com surdez. |

| | | |
|------|--|---|
| 166. | Conversação e compreensão dos surdos. 2- Organização de estratégias que facilitaram a inclusão e aprendizagem. | Agora consigo ajudar interpretando junto aos ouvintes//surdos. |
| 167. | Mudança de postura em relação ao aluno surdo. | Contribui para o PPP da escola, quando se tratou sobre surdos. |
| 168. | Mudança de postura em relação ao aluno surdo. | Contribui para o PPP da escola, quando se tratou sobre surdos. |
| 169. | Maneira de se comunicar e o respeito ao próximo | consigo entender o mundo dos surdos e consigo basicamente me comunicar. tive a oportunidade de trabalhar com um aluno surdo no ano de 2007. |
| 170. | mudança de conceitos, relacionamento | se tornou mais facil interagir com os alunos no bairro |
| 171. | * A elaboração do Plano de AEE de forma mais consistente; * Uso de recursos didáticos pedagógicos mais adequados para os alunos surdos. | Possibilitou conhecimentos para inserirmos mais os educandos nas ações e atividades da escola e da comunidade social. |
| 172. | Creio que o profissional capacitado é a chave para o avanço dos atendidos. | Na época eu tinha um aluno surdo que frequentava a biblioteca e nossa relação mudou muito. |
| 173. | Na reunião de pais, reforçamos a questão Atitudinal. Em nossa prática diária tornamos o acesso a recursos tecnológicos um hábito ao qual os alunos nos auxiliam e cobram. Palestras e conversas formativas e informativas são realizadas ao longo do ano no intuito de garantir a compreensão de conceitos e direitos. | Participo da Conselho de Saúde e de Segurança do Bairro. |
| 174. | Quando estudamos sobre a inclusão temos um olhar diferenciado em relação aos alunos que recebemos, infelizmente nem todos os profissionais da educação tem este olhar | O curso oportunizou um olhar mais específico sobre a pessoa surda |
| 175. | dar aula, incluir alunos | nao |
| 176. | Aqui na escola não contamos com alunos surdos na nossa clientela. | Aqui na escola não contamos com alunos surdos na nossa clientela. |
| 177. | realização de projetos voltados para a valorização da Língua de sinais e da cultura surda. | Estou mais envolvida na luta da comunidade surda |
| 178. | Ouvir mais o que pensa e sente o surdo sobre as questões escolares; Novas ideias para confecção e elaboração de materiais pedagógicos que ajudem em minha prática com eles | Levar mais conhecimento a comunidade sobre as questões escolares do surdo |
| 179. | Nao existe reconhecimento | Não souberam da minha participação no curso |
| 180. | Facilitou o convívio e o entrosamento com os alunos surdos | Nenhuma |
| 181. | Organização do trabalho e conhecimento da língua. | É aprendizagem e troca para os surdos e ouvintes. |
| 182. | Conversa instrucional com funcionários e discentes sobre conceitos e cultura surda; orientação aos docentes sobre as avaliações e aulas expositivas. | Tenho muito mais autonomia para atuar na área. |
| 183. | computador e celular | conversas com surdos |

| | | |
|------|--|---|
| 184. | Mais segurança ao receber um aluno de inclusão. Melhor compreensão para planejar. | Na escola em que trabalho não há alunos com deficiência auditiva ou surdez. |
| 185. | ajudar na compreensão de nossa aluna com deficiência auditiva | como nao houve conclusão, nao houve muita contribuição |
| 186. | mudança do olhar em relação à criança. compreensão dos conceitos fez com pudesse compreender melhor situação da criança e da família. | a partir do momento que se conhece, tentamos mudar a postura em relação à criança com deficiência. |
| 187. | Atitudinais (a maioria tinham medo de pessoas surdas, hoje se têm respeito); pedagógicas (mudou-se a forma de dar aula e o modo de só ficar virado para o quadro. | Sim. Percebi outras maneira de ajudá-los e de fazer com quê fiquem mais a vontade em quaisquer lugares que forem. |
| 188. | Maior empatia com alunos e um planejamento mais flexível. | Pelas informações e esclarecimentos. |
| 189. | deixar de perceber a surdez como empecilho para o aluno aprender e para eu ensinar | Pra mim, sim. a minha visão do aluno surdo e sua inserção na sociedade modificou-se |
| 190. | Difusão da Libras, Ampliação do AEE | Também tive a oportunidade de contato com as famílias dos surdos |

NE

| 1. | 2.10.1 Cite, pelo menos, duas ações na escola influenciadas pelos aspectos marcados na questão anterior: | 2.13.1 Justifique sua resposta (cf 2.13 = mudanças...) |
|-----|--|---|
| 2. | teste | teste |
| 3. | Apreendi a ver a surdez de outra forma | Muito |
| 4. | Compreensão do processo ensino aprendizagem da pessoa surda, segurança para lidar com o surdo. | Contribuindo por meio de informações, participando das discussões. |
| 5. | Melhor atendimento dos alunos, uso de recursos visuais | Atuo na área |
| 6. | Segurança no ensino a surdos no AEE; melhor compreensão de alguns conceitos. | A partir do curso pude minhas atividades de docência com surdos com uma maior segurança. |
| 7. | Orientações sobre o processo avaliativo desses alunos, respeito, acessibilidade, adaptação de recursos, dentre outros | Tornou mais participativo e atuante. |
| 8. | Fluência na Libras, novas metodologias | Consciência sobre a surdez |
| 9. | Melhora na elaboração de material de aprendizagem para os estudantes. | Não participo de nenhuma comunidade social fora a escola. E com relação à escola me auxiliou nas conversas com os demais profissionais. |
| 10. | Direcionamento diferente nos encontros externos (a escola) acerca da visão de inclusão do surdo. Contato com os surdos com maior segurança dentro e fora da escola. | Não especificamente no bairro, mas na igreja, em lojas onde o funcionário ou proprietário é surdo, a abordagem é diferente. |
| 11. | Aperfeiçoamento profissional e respeito ao deficiente. Melhor aproveitamento dos computadores, acesso as diversas mídias. | Tenho contato com os familiares dos alunos surdos. Oriento, converso dou apoio |
| 12. | Pedagógicos | Muito importante para toda a comunidade |
| 13. | Atendimento diferenciado ao aluno, como avaliações. integração do aluno com colegas | Não porque não tive oportunidades |
| 14. | Orientação aos professores de AEE e de sala regular sobre a postura que devemos ter diante das dificuldades que temos com as pessoas com surdez, mês.o não sabendo libras. | Sim. Com as informações e aprendizagens do curso fui orientado os professores que trabalham com as pessoas com surdez. |
| 15. | Melhoria na comunicação com os alunos. Desenvolvimento de projeto relacionados a educação ambiental inclusiva. | sim |
| 16. | Conceituais e atitudinais | não diretamente |
| 17. | A forma de olhar o individuo no processo e a forma de avalia-lo | Passei a ter uma outra visao da pessoa com neciisades especiais |
| 18. | Trabalhei no AEE e fiz uma hora atividade sobre práticas pedagógicas | Agora tenho uma noção para interagir e auxiliar quem precisa. |
| 19. | nao tenho | Sim. me ajudou bastante |
| 20. | Após o curso passa a se ver o aluno surdo de forma diferente, entendi que ele é capaz de aprender como os demais | Sim |
| 21. | Postura e planejamento | Porque os momentos para discussão dessa temática não existe |

| | | na escola |
|-----|--|---|
| 22. | Mobilizações contra o preconceito às pessoas com deficiência, Palestras em sala de aula utilizando filmes, textos, livros com discussões sobre as várias deficiências, visitas com os alunos nas instituições que trabalham com pessoas com deficiência. | Participo de uma comunidade ecumênica, chamada Taize, na cidade de Alagoinhas-Ba, onde tudo começou. E foi através dos encontros promovidos por ela que comecei a me envolver socialmente nessa área. A partir desse momento, aconteceu uma mobilização de acolhida às pessoas com deficiência em geral no bairro, lá, junto às pessoas com deficiências encontramos o nosso destino, o nosso rumo profissional, muitos surdos, cegos, e outros alunos passaram a conviver e ser reconhecidos mais na sociedade. Muitos deles começaram a trabalhar, estudar, a ter autonomia própria e até a casar ou ter sua casa própria. Desse modo, a comunidade, junto a escola proporcionou a essas pessoas e a nós profissionais grandes futuros e oportunidades. |
| 23. | O trabalho cotidiano voltado para a aceitação e inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais e a adaptação de conteúdos para o melhor aprendizado da pessoa com surdez. | Porque apenas que fez o curso na minha localidade foi eu, não as pessoas em geral. |
| 24. | Passei a me envolver mais com os gestores e professores da sala regular, bem como, um maior envolvimento com os pais dos alunos, sempre reunindo-os para discutirmos a melhor forma de ajudar os alunos em parceria; Confecção de materiais, bem como a utilização das tecnologias acessíveis... | A partir do momento que assumo a responsabilidade de caminhar junto com os surdos, isso automaticamente já faz diferença a onde eu estiver. |
| 25. | Novo olhar sobre os alunos com deficiência. Oportunidades aos alunos com deficiência. | A convivência com as pessoas |
| 26. | Projetos de comunicação em LIBRAS no contexto escolar... | Sim |
| 27. | Projetos de comunicação em LIBRAS no contexto escolar... | Sim |
| 28. | Melhorar a Acessibilidade e Promover a Inclusão | Abre novos horizontes |
| 29. | Segurança, problematização das questões educacionais do sujeito surdo. | Não compreendi a questão |
| 30. | Conversas informativa com professores q não tem conhecimento em libras. sempre q aparece uma pessoal surda, vou até ele para interpretar | Participei junto com pessoas surdas na implantação do conselho e surdos no município em q moro. |
| 31. | A comunicação com alunos com surdez ficou mais dinâmica e com propósitos | Trata-se de uma escola com um referencial por ter alunos surdos em seu contexto |
| 32. | Inclusão do surdo, comunicação através da libras | Tenho amigos surdos... |
| 33. | Trabalho da sala de AEE; orientação aos professores | Contribuiu para meu aperfeiçoamento profissional |

| | | |
|-----|---|--|
| 34. | A escola passou a ver os surdos de maneira diferente | O curso me proporcionou muito em relação a pessoas com essa deficiência, muitas coisas que eu não via que passei a ver diferente |
| 35. | trabalhar com alunos surdos no aee | pois melhorou minha comunicação com os surdos |
| 36. | Em momentos de discussão sobre a inclusão de pessoas surdas tenho me colocada com maior propriedade no assunto. | Tem me dado respaldo em algumas discussões. |
| 37. | N a sala de recurso, as ações são facilmente adaptáveis para os alunos. | Pode ser aplicado 100%. |
| 38. | 1. Na forma de ver o surdo. 2. Como trabalhar com o surdo. | Hoje faço reunião com a comunidade. pra falar sobre as deficiências. |
| 39. | A importância de se ter na escola uma Sala de Recursos Multifuncionais/AEE; e o Respeito e mudanças de atitudes com os alunos surdos. | Sim, pois posso realizar com competência e habilidade o que aprendi na formação. Tanto na escola, como na igreja e na comunidade cigana. |
| 40. | A escola só possui um aluno... | A escola só possui um aluno com esta deficiência. |
| 41. | Tínhamos aluna surda no Curso Normal, na escola da rede estadual em que também trabalho no outro turno, na época era vice diretora do curso. Pois era habitual a profissional contratada para tradutora e interprete ficar do lado da aluno copiando tudo e geralmente registrando as respostas na Língua Portuguesa completa, ou seja não respeitava o registro da aluna surda dizendo que a MESMA NÃO SABIA FAZER DIREITO. Durante o curso foi entendendo que não era esta a função do tradutor e interprete e fui conversado com jeito e ao mesmo tempo, chamando a família para tomar ciência e colaborar na mudança de atitude da filha. | Tenho uma colega de trabalho em uma escola, ela é funcionária. que antes não conseguimos nos comunicar. Pois ela tem curso de magistério. Chamei ela para junto com outra professora especialista nos dar formação de Básico de Libras após expediente no turno da tarde. Melhorou muito a convivência na escola. Hoje posso afirmar que melhorou a convivência do grupo com ela e vice versa. |
| 42. | Auxílio na organização de materiais pedagógicos; orientação aos docentes. | No meu bairro não tive ainda oportunidade de ampliar os meus conhecimentos. |
| 43. | comunicação facilitada/declarar casos de surdez no aluno | não houve interação entre o aprendizado do curso e as ações na comunidade escolar. |
| 44. | comunicar com o surdo, e ajudar os colegas | sim, porque comunico com os alunos surdos e consigo ajudá-los nos conteúdos. |
| 45. | Repetição dos colegas e avaliação do aprendizado. | Sou consultada sobre questões da inclusão de surdos em vários ambientes. |
| 46. | Prática em sala de aula, Compreensão dos conceitos. | Repasse de conhecimento |
| 47. | Curso de Libras e Teatro em Libras | É um instrumento educacional |
| 48. | um olhar diferenciado para parceria do AEE com a escolar regulares e intervenção. Entender o processo e poder se colocar no lugar do outro. | principalmente tira as dúvidas dos pais em relação como é o funcionamento AEE para os seus filhos surdos. |
| 49. | Fazer valer os direitos da pessoa surda, para melhor qualidade de vida e escolarização. | O fator curiosidade diante das nossas vivências e como tratá-los. |

| | | |
|-----|--|---|
| 50. | Ensino de Libras em toda a unidade escolar/Sensibilização do corpo docente | Pois fiz algumas palestras com essa temática. |
| 51. | TRABALHO COM ALUNO SURDO USANDO O VISUAL SEMPRE | AJUDO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES |
| 52. | Em sala de aula, e na comunidade | ações na comunidade |
| 53. | Auxilio os pais e professores a trabalhar com as crianças que tenham alguma tipo de deficiência/ dificuldades de aprendizagem, dando-lhes ideias de como desenvolver um trabalho sem medo de enfrentar novos desafios. | Encontro pessoas surdas e me comunico com eles sem medo. Falo com outros profissionais sobre teorias estudadas e fundamentadas. |
| 54. | qdo fiz o curso era regente de turma e tinha um aluno DA | A escola que trabalho atualmente tem 3 DA |
| 55. | Aquisição de material. Recursos humanos | Acesso e permanencia na escola |
| 56. | Quando faço o atendimento com o aluno com deficiência auditiva bilateral ou com outro tipo de deficiência e/ou transtornos e na atuação com toda comunidade escolar. | Porque tenho conhecimento para discutir e elaborar ações, ofertando um melhor serviço (AEE). |
| 57. | O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS | Esta mim ajudando muito |
| 58. | Tive coragem de aproximar pra conversar com um colega de trabalho e passei a usar muitas estratégia para alcançar a todos em sala | Apesar de haver alunos especiais não sou professora deles. |
| 59. | aspectos e metodologias | realização profissional |
| 60. | Sou professora do AEE, e muitas práticas aplico em outros casos, não tenho alunos surdos. | na comunidade escolar |
| 61. | melhor comunicação com os surdos e maior compreensão do modo como a aprendizagem acontece. | Talvez de modo indireto, tendo em vista que minha postura, a forma como vejo e interajo é diferente de antes. |
| 62. | atendimento na sala de recurso e roda de conversa com a comunidade surda. | É logico aprendiz mais. |
| 63. | - segurança nos momentos de planejamento com os professores da sala comum e coordenadores e orientação a respeito da participação do aluno com surdez no AEE | o professor qualificado contribui positivamente para a qualidade da educação e se temos qualidade todos ganham |
| 64. | conhecer alunos com necessidades, o professor mudar sua postura perante o planejamento | Valorização dessas pessoas |
| 65. | acrescentamos a disciplina de libras nas salas regulres, conversas sobre educação inclusiva nos encontros pedagógicos | na comunidade escolar pelo fato de depois do curso tive a iniciativa de envolver todos os alunos ministrando a disciplina de libras nas salas comuns |
| 66. | Me sinto mais segura e capaz para ajudar o surdo e aplico em minhas aulas, mais atividades visuais, que facilita o aprendizado do surdo. | Trabalho numa Sala de Recursos com AEE e atendo uma criança surda, tenho contato com o instrutor surdo e uma prima também surda. Além de hoje, saber que tenho condições, mesmo que mínimas, de ajudar um deficiente auditivo e/ou surdo. |
| 67. | Ajuda no relacionamento de pessoas com surdez | Fiquei mais segura sobre meus conhecimentos na área e também compreendi o quanto a inclusão faz diferença na vida dessas pessoas. |

| | | |
|-----|---|--|
| 68. | melhorou o contato e convívio com as pessoas surdas | melhorou o contato e convívio com as pessoas surdas |
| 69. | A LIBRAS AMPLIA O CONHECIMENTO E MELHORA A COMUNICAÇÃO COM A PESSOA SURDA | FEZ TODA A DIFERENÇA PORQUE SE CHEGAR UM SURDO NA ESWCOLA SABEREI COMO INCLUI-LO. |
| 70. | Sou professora do AEE e coordenadora do Grupo de Inclusão no Município de Lagoa Grande MG. | Houve esclarecimentos à sociedade quanto aos direitos do surdo serem incluídos na rede regular de ensino. |
| 71. | a socialização do aluno surdo na escola, confecção e pesquisas diárias de recursos visuais para auxiliar os alunos e professores. | os pais buscaram mais conhecimentos para lidar com os filhos |
| 72. | Confecção de recursos, melhor atendimento | Mim fez olhar as diferenças de outra forma |
| 73. | Confecção de recursos, melhor atendimento | Mim fez olhar as diferenças de outra forma |
| 74. | Inclusão dos surdos nas atividades culturais da escola e curso de Libras para colegas ouvintes | Houve a sensibilização de alguns. |
| 75. | Difusão da LIBRAS; Ampliação de conhecimentos teóricos e práticos; ... | Conscientização |
| 76. | Não faz nada | As pessoas não deram importância ao curso |
| 77. | Sou Intérprete de Libras e o curso me ajudou muito; Trabalho ensinando Libras. O curso foi importante para minhas práticas pedagógicas. | Sempre sou questionada sobre o porque só os professores podem fazer esse curso. |
| 78. | práticas em sala de aula, segurança no relacionamento com a pessoa com deficiência. | Outra visão. |
| 79. | Elaboração de estratégias para passar o conteúdo para os alunos surdos | Posso contribuir com ideias que apoiem ações de inclusão |
| 80. | Ver as pessoas de uma outra forma e utilizar propostas que contemplem a todos | Não houve oportunidades para trocar essas experiências |
| 81. | Busca constante de conhecimento da legislação. Pesquisas de artigos na área que melhore a prática pedagógica. | Nas políticas inclusivas implantadas na escola tomei partido sobre a temática inclusão. |
| 82. | Sou militante da defesa da inclusão escolar. | Por vezes sou consultada sobre |
| 83. | Informação para os demais professores com embasamento teórico; mudança de postura com os educandos e com os educadores. | Conseguimos abrir uma sala de recursos para os surdos e surdas. |
| 84. | atitude de ver o potencial dos alunos surdos | ver o surdo de outra forma |
| 85. | auxílio aos alunos com surdez | Sim, pois posso auxiliar os alunos com surdez |
| 86. | A postura diferenciada diante de qualquer aluno de inclusão. | Embora não tenhamos alunos surdos, os estudos ajudaram no tratamento com a comunidade e o sentido de inclusão. |
| 87. | melhor atendimento ao aluno surdo e compreensão de suas necessidades | a escola se tornou mais capacitada para receber alunos surdos |
| 88. | Utilização de recursos pedagógicos do curso em questão. | não houve mudança |
| 89. | Aulas mais dinâmicas, multiplicadora dos conhecimentos adquiridos | Conhecimento é sempre uma forma de mudança para melhor |

| | | |
|------|---|---|
| 90. | Produção de um kit de Libras e adaptação de material | Trabalho colaborativo |
| 91. | Atendimento dos alunos com surdez e orientações aos professores da sala regular | os conhecimentos adquiridos foram compartilhados |
| 92. | Minha concepção sobre a surdez é mais madura e mais ampla, isso se reflete na minha relação com os colegas e estudantes e na minha prática pedagógica. | Sempre que tenho oportunidade coloco da necessidade de todos conhecermos a LIBRAS e garantirmos a inclusão do sujeito surdo na sociedade e, principalmente na escola. |
| 93. | Me possibilitou conhecer e respeitar as pessoas portadoras de surdez, quando for preciso estar com um aluno surdo certamente poderei ajudá-lo mais. | Participei de cursos oferecidos pela Formação pela Escola. |
| 94. | Entender como se dá o aprendizado pela pessoa surda | Participo ativamente como intérprete voluntária na Associação de Surdos de Minha cidade |
| 95. | Ensino os alunos a ter respeito pelo colega surdo e os ensino os sinais básicos para se comunicarem | Para a comunicação entre surdos e ouvintes |
| 96. | Algumas mudanças no nosso planejamento pedagógico no AEE | Não houve diferença. |
| 97. | o que é surdez, oficina d elibras | fez msim e muita ampliou meus conhecimentos abriu caminhos simples |
| 98. | como professora do ensino regular, pude mudar minha postura e me tornar um ser humano melhor, nas relações de inclusão e , no proprio olhar para um deficiente e perceber que nele ha um aprendiz capaz. | ao contribuir com os familiares nas informações dos seus direitos, na vigilância das famílias que escobem seus filhos dos seus próprios direitos |
| 99. | MELHOR COMUNICAÇÃO COM O ALUNO SURDO, USO DE SOFTWARES ADEQUADOS | POSSIBILITOU MAIOR CONHECIMENTO ACERCA DO ATENDIMENTO AO ALUNO COM SURDEZ, ATRAVÉS DE LEITURAS E DISCUSSÕES. |
| 100. | Receber o público e entender os conceitos | Agora consigo ajudar pelo menos a orientar |
| 101. | Quando vamos relatar a aprendizagem dos alunos com surdez na sala de aula comum e construção de relatórios | Nas discussões na escola |
| 102. | 1 - compreender o mundo da surdez; 2 - aprender a relacionar-se com a pessoa surda. | As pessoas aprenderam a respeitar o mundo da pessoa com surdez e a compreendê-las |
| 103. | Sinalização dos ambientes. Roda de conversa sobre o tema | No convívio com os surdos |
| 104. | Mobilização e palestras. | Passaram a ter um novo olhar para a criança com deficiência. |
| 105. | todos se envolveram no projeto, até mesmo alunos de outras salas. Apoio da gestão e parceria com as famílias | fizemos oficinas para que todos pudessem conhecer um pouco dos projetos elaborados intramuros. |
| 106. | Trabalho o alfabeto em Libras na sala de aula com meus alunos. Compreendi a falta de identidade de minha aluna Coda, que por ser filha de surdos (sendo ela ouvinte tem mais dificuldades que os demais alunos. | Foi um começo, hoje já consigo traduzir os eventos que acontecem na escola para os pais de minha aluna e os primos de meu marido na igreja. |

| | | |
|------|--|--|
| 107. | A escola disponibiliza recursos materiais, como jogos, para os alunos aprenderem em conjunto, além de ter adequado a escola de forma acessível a todos. | É muito bom propiciar a inclusão, ver a alegria |
| 108. | A escola disponibiliza recursos materiais, como jogos, para os alunos aprenderem em conjunto, além de ter adequado a escola de forma acessível a todos. | É muito bom propiciar a inclusão, ver a alegria |
| 109. | A escola disponibiliza recursos materiais, como jogos, para os alunos aprenderem em conjunto, além de ter adequado a escola de forma acessível a todos. | É muito bom propiciar a inclusão, ver a alegria |
| 110. | projeto no AEE | aprendizado |
| 111. | Atividades com os alunos e trocas de experiência com colegas de profissão | Sim, pois hoje temos cursos de extensão na área de Libras |
| 112. | Abordagem de pais | Facilitando a interação com o aluno |
| 113. | DISPONIBILIDADE DE MATERIAL INFORMATIVO ACESSÍVEL | Nas atividades complementares, temos inserido a participação da comunidade surda no contexto escolar a fim de prestar esclarecimentos ou dar informações. |
| 114. | CONVERSA INFORMAL COM PAIS E COLEGAS | NA ESCOLA QUE TRABALHO NÃO HAVIA NENHUMA CRIANÇA COM DA |
| 115. | a forma de acolher pessoas com necessidades especiais e maior atenção as crianças de apresentam deficiência auditiva. | as informações são passadas com mais clareza de forma a diminuir o preconceito |
| 116. | Mais segurança na hora de usar os conhecimentos aprendidos | Ajudou muito na elaboração do PME |
| 117. | O aprendizado nos termos utilizados na área de inclusão com as pessoas com deficiência; diferenciar AEE com o ensino turno oposto na sala regular; no respeito ao lidar com as diferenças na comparação de um indivíduo cego em relação ao surdo ou ao cadeirante, surdocego, etc. | Sim, pude trazer mais a comunidde surda, outras pessoas com deficiência como os cegos, cadeirantes, crianças em situação de risco, seus familiares para participação de encontros mensias, na escola, na comunidade religiosa que participo, em momentos de dinâmicas do dia a dia, levantando o ego e a participação social dessas pessoas. |
| 118. | A mudança na perspectiva de formação de professores; quando recebo alunos de estágio. | Não participo de atividades comunitárias em bairro onde moro, porque sempre estou no trabalho; participo junto a comunidade onde minha escola está inserida. |
| 119. | Fizemos jogos no computadores da escola para os surdos e melhoramos nossa fichas de atendimentos | Na escola criamos rodas de conversa para discutir nossas ações na comunidade |

N

| 1. | 2.10.1 Cite, pelo menos, duas ações na escola influenciadas pelos aspectos marcados na questão anterior: | 2.13.1 Justifique sua resposta (cf 2.13 = mudanças...) |
|-----|--|--|
| 2. | Mesmo atuando em sala regular, levo o conhecimento básico aos alunos com a Libras. Apresentamos uma música e aprenderam o alfabeto. Levei um amigo surdo para nos ensinar, este apresentou umas músicas em Libras e pacientemente, deu um sinal a cada um dos 22 alunos. | Acho que o conhecimento está comigo, quero dizer, não divulgo o que sei. Talvez pela procura ter sido minha eu só a divulguei enquanto estava na SRM/AEE. Agora só a partilho com meus alunos. |
| 3. | Há mais compreensão conceitual e atitudinal quanto ao AEE. | Pois, tenho mais propriedades nas deliberações sociais. o |
| 4. | Nenhuma | Essa área não é valorizada |
| 5. | utilização de recursos, | na comunidade escolar não há surdos |
| 6. | Para convivência do dia a dia na comunidade escolar e | sim...ajudou na compreensão de como se relacionar com pessoas com deficiências |
| 7. | Respeito ao próximo e entendimento com os surdos. | Na interação com a comunidade escolar. |
| 8. | AEE, formação de professores | Porque só eu na minha escola tem o curso e se eu não me disponibilizasse a participar ninguém mais o teria e assim o conhecimento passaria despercebido. |
| 9. | Inclusão, surdez e AEE. | Através de palestra. |
| 10. | Compreender que todos somos diferentes e temos direito de estudar e estar em todos os espaços sociais. | Acredito que tudo que se aprende nos possibilita enriquecer e dividir essa riqueza com os outros que convivem com nós. |
| 11. | Convívio , interação e intervenção nas ações com alunos surdos. | Não consegui intérprete para o meu aluno. |
| 12. | CONCEITUAIS E ATITUDINAIS | POSSO ME COMUNICAR E CONHECIMENTOS BEM VINDOS |
| 13. | Trabalho em sala de recursos de AEE onde tenho contato direto com alunos surdos | todo conhecimento em libras é importante pois poucas pessoas tem interesse em estudar para se comunicar com alunos surdos |
| 14. | Compreendê_las e relacionar_se diante dos desafios de uma inclusão. | Um olhar mais cuidadoso para essa necessidade |
| 15. | Utilização de materiais da sala de recurso na sala regular como forma de inclusão... | Os conhecimentos adquiridos foram fundamentais na comunicação de alunos surdos. n |
| 16. | Tive mais conhecimento para repassar o que me trouxe mais segurança nos atendimentos e no meu dia a dia em sala de aula | Me ajudou a construir minha identidade política na área de militância e discussão dos direitos das PcD's |
| 17. | Mudança na prática pedagógica e auxílio aos meus colegas | Um olhar diferente para os alunos |
| 18. | maneira diferenciada de preparar as atividades, posicionamento em sala de aula, compreensão de conceitos antes | a diferença foi com relação ao meu posicionamento. |

| | | |
|-----|--|---|
| | desconhecidos. | |
| 19. | Formação de professores e organização de planejamento | auxiliando nos planejamentos |
| 20. | MUDANÇAS DE ATITUDES E COMPREENSÃO DOS VALORES. | POUCO ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE NA ESCOLA |
| 21. | uma das mudanças é como trabalhar com o aluno deficiente auditivo. | informações a comunidade. |
| 22. | falar com alunos que tem AEE | sim consigo me comunicar com alunos surdos. |
| 23. | palestras sobre surdez, oficina de libras | com certeza, pois com os conhecimentos adquiridos consegue sensibilizar outros colegas sobre a importância dos conhecimentos sobre surdez |
| 24. | Participação ativa nos eventos na escola. | Respeito às diferenças. |
| 25. | Todos os alunos da classe regular não qual trabalho, recebem aulas de libras para facilitar a comunicação com os alunos surdos. | Devido ao curso, acabei sendo exemplo de busca de conhecimento na área de educação especial na minha comunidade. |
| 26. | MELHOR ATENDIMENTO AO ALUNO SURDO | MELHOR INTERAÇÃO EM RELAÇÃO À COMUNICAÇÃO ENTRE OS DEMAIS ALUNOS E FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA. |
| 27. | Atitudinal: reconhecer o Surdo pertencente a um grupo cultural diferenciado. Pedagógicos: uso de jogos no processo ensino aprendizagem | Na conscientização das pessoas |
| 28. | Formação pedagógica | sim |
| 29. | Não sei | Não sei |
| 30. | grande número de alunos surdos e vontade de interagir com os mesmos | depois de curso, nada mais foi adiante |
| 31. | 1) Representação em Comitê de Inclusão; 2) Representação em Comissão de Ação Afirmativa | Contribuição mais efetiva e dialogada com a comunidade escolar diante demanda |
| 32. | relacionamento, conceitos etc... | Sim respeito as diferenças e direitos iguais |
| 33. | atuação | oportunidades |
| 34. | Uso de imagens diversas (caixa de imagens) organização do plano para o atendimento, confecções de recursos visuais | Através das informações e conhecimentos adquiridos foi possível orientar a comunidade escolar quanto à inclusão do aluno surdo, no ensino da Libras, ensino da língua portuguesa como L1, nas políticas etc |
| 35. | Na sala de aula utilizo bastante recursos visuais, como por exemplo se a professora titular trabalha com fábulas procuro ter em meu dispositivo eletrônico a fábula em libras que será trabalhada, assim o aluno participa das aulas como os demais educandos. Quando há palestras na escola sempre realizo a interpretação para o aluno entender o conteúdo em questão e praticar a inclusão escolar. | Com o conhecimento adquirido, sempre há novas metodologias para atingir o objetivo que deseja alcançar. |

| | | |
|-----|---|--|
| 36. | Trouxe alguns amigos surdos para visitar a escola. Elaborei e desenvolvi um projeto de libras para a comunidade | Desenvolvimento de projetos para a comunidade |
| 37. | Levei um amigo surdo para nos ensinar, este apresentou umas músicas em Libras e pacientemente, deu um sinal a cada um dos 22 alunos | Talvez pela procura ter sido minha eu só a divulguei enquanto estava na SRM/AEE. Agora só a partilho com meus alunos |

SE

| 1. | 2.10.1 Cite, pelo menos, duas ações na escola influenciadas pelos aspectos marcados na questão anterior: | 2.13.1 Justifique sua resposta (cf 2.13 = mudanças...) |
|-----|--|---|
| 2. | Práticas e conhecimento | O curso foi bom |
| 3. | Momento de estudo com pais e | Na escola não tinha essa clientela |
| 4. | Valorização do deficiente e preparação das práticas na sala de aula pensando na pessoa deficiente. | Porque posso me comunicar com este grupo de pessoas. |
| 5. | Tratar a todos diferenciadamente todas as crianças são especiais. | Faço parte do Conselho Escolar, é minha escola é polo de Deficiência auditiva |
| 6. | A aceitação do professor para com seu aluno surdo é a base para que este tenha de início um convívio adequado com a Unidade Escolar, o conhecimento das possibilidades de recursos visuais e hoje plataformas ou aplicativos que facilitam o trabalho. | Conheci o INES através do curso e obtive acesso sobre o farto material que disponibilizam, o que enriquece nosso conhecimento e facilita em nossas dúvidas. |
| 7. | Práticas pedagógicas e recursos | Outro olhar |
| 8. | Material audio visual | Pude contribuir com questões aprendidas |
| 9. | Respeito a pessoa surda, melhoria na prática educativa; ampliação dos conhecimentos de tradução e interpretação; compreensão da cultura surda e como lidar com esse público | Na ajuda de construir nbrenho proposta para a inclusão do alunos surdo |
| 10. | Sinalizar a escola com LIBRAS nos espaços da escola, ensinar alguns sinais aos alunos ouvintes para auxiliar na comunicação com o surdo. | Interesse dos alunos do Ensino Fundamental em conhecer e praticar a LIBRAS |
| 11. | dedicação de mais horas a estudos, e melhora no planejamento das atividades | não houve compartilhamento |
| 12. | A socialização entre os alunos melhorou, respeitando as diferenças. | Conhecimento sempre faz a diferença. |
| 13. | auxilou na mudança de concepções e auxiliar o coordenador na formação dos demais docentes. | Pois foi possível auxiliar a lidar com a comunidade surda fazendo que a comunidade compreenda que todos somos sujeitos de direitos. |
| 14. | Aceitação da criança na escola e sociedade, adaptação do material | Inclusão da Pessoa com surdez |
| 15. | Minha prática no AEE mudou e meu relacionamento com os alunos, professores e família teve uma melhora significativa. | Tendei difundir os conceitos apreendidos. |
| 16. | Trabalho com criança altista e através do conhecimento adquirido no curso, consigo me comunicar com ela. | No meu bairro não existem pessoas surdas. |
| 17. | ASPECTOS VISUAIS E MATERIAIS ADAPTADOS, O QUAL FAZ A DIFERENÇA NESTE TRABALHO DE INCLUSÃO. | TENHO RESPEITO PELAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, POIS SOU UMA PESSOA COM MOBILIDADE REDUZIDA TAMBÉM. |

| | | |
|-----|---|---|
| 18. | Consigno ter certeza de como me portar com colegas e alunos surdos, sei o que devo fazer para ser compreendida. | Porque me fez uma profissional mais segura com o assunto e me fez perceber que um momento todos precisamos aprender libras, ainda gostaria. |
| 19. | Orientações a professores | Informações as pessoas |
| 20. | Atendimento aos alunos | Conhecimento e atitude |
| 21. | Repassando a demais colegas, e colaboração | Muito pouco |
| 22. | Melhor compreensão da situação do outro. Saber agir, mesmo que de forma básica, frente a uma aluno surdo. Diminuir a indiferença causada justamente pela diferença de linguagem. | Maior conhecimento, com isto respeito as diferenças. |
| 23. | Melhor compreensão sobre a dificuldade da aluna com a língua portuguesa; possibilidade de conversar melhor com a aluna, através de alguns sinais de libras e palavras-chaves escritas, pois ela era alfabetizada. | Não tive oportunidade de participar de outros espaços além da escola. |
| 24. | A visao do professor Regente mudou com alunos incluídos e passou-se usar materiais direcionados a alunos surdos. | Atendo pais de alunos surdo. |
| 25. | MELHORAR, NO ATENDIMENTO DO MEU ALUNO | SIM, PORQUE O MEU ALUNO ESTÁ MAIS PREPARADO PARA O MERCADO DE TRABALHO; |
| 26. | Tenho facilidade em atender o deficiente auditivo e sou capaz de auxiliar meus colegas que não têm cursos nessa área. | Sou capaz de orientar a comunidade escolar em relação aos direitos do deficiente auditivo. |
| 27. | Adaptação de materiais e conteúdo para recursos visuais | A comunidade não possibilitou abertura |
| 28. | Houve mudanças atitudinais, pois não tem como ficar indiferente ao lidar com alunos precisando de um olhar diferenciado e que promovamos a interação social e intelectual desses discentes. | O Curso possibilitou-me a ter mais ferramentas para as discussões nessas âmbitos mais amplos. |
| 29. | INTERATIVIDADE | SIM |
| 30. | Conhecimento e treinamento repassado aos colegas | Auxílio para lidar com os surdos |
| 31. | Para explicar aos colegas de trabalho qual a função do profissional de Libras e a sua importância. | Não, porque não ten surdos no meu bairro, porém tem na minha cidade. |
| 32. | Mais autonomia e segurança em sala de aula. | Troca de conhecimentos |
| 33. | O desenvolvimento dos planos de AEE, da forma como aprendi no curso, são uma ferramenta essencial que não é adotada de forma institucional e padronizada na nossa rede, mas que fez grande diferença na minha prática quando passei a utilizar. | Não houve essa preocupação. |

| | | |
|-----|--|--|
| 34. | Ficava muito ansiosa e nao entendia o que meu aluno escrevia . Nao fazia sentido!!! Quando comecei fazer o curso TUDO começou a fazer sentido | Sim! Faco parte da comunidade do bairro e portanto sei da importancia de esclarecer o quanto todos somos reponsaveis pela inclusao das pessoas deficientes na nossa comunidade |
| 35. | Não há alunos com esse tipo de deficiência na escola onde atuo | A escola buscou facilitar o acesso para alunos especiais |
| 36. | Intervenções e recursos elaborados para meus alunos sala de recurso | A escola em si ainda é muito excludente em relação tais alunos. |
| 37. | pude atuar em sala de aula junto aos meus alunos, ensinando-os o que eu sabia em relação a LIBRAS, conceitos que vão além dos conhecimentos específicos, hoje meus ex- alunos atuam em projetos educacionais como voluntários, e isso é extremamente gratificante! | todos os pais se envolveram, e hoje meus ex- alunos desenvolvem um projeto maravilhoso mesmo estando em outra escola. |
| 38. | Comunicar com os surdos e conhecer suas dificuldades.sua | Pois, consigo auxiliar os surdos no colégio. |
| 39. | Criação de jogos adaptados de acordo com a necessidade do meu aluno, e atividades adaptadas. | Os pais aprenderam a lidar naturalmente com a situação e a aceitar o filho como ele é. |
| 40. | Produção de material diferenciado, atenção as atividades propostas,. | Conviver com a realidade. |
| 41. | A reflexão da prática docente, e a proposta de atividades diversificadas. | Como já disse anteriormente a proposta do curso foi atingida a partir do momento em que houve compreensão sobre o assunto. |
| 42. | TRABALHO COM INTERLOCUTORA | NO APRENDIZADO DOS ALUNOS |
| 43. | Principalmente na compreensão da gramática da língua de sinais | Não houve repercussão. |
| 44. | contrato de professor de libras, adaptações para crianças com necessidades especiais | zzpara mim não fez diferença em relação ao trabalho mas a criança surda que estuda na escola em que trabalho este ano teve direito ao professor de libras por cobrança da mãe |
| 45. | valorizar o aprendizado por menor que seja dos alunos com deficiência; aplicar atividades diferenciadas de acordo com seu nível de aprendizagem. | Não tenho contato direto com alunos surdos |
| 46. | organização do AEE e orientações para sala de aula | passei a olhar com outros olhos |
| 47. | Utilizar mais figuras mas atividades, trabalhar a inclusão | Falando sobre o curso despertou interesse de várias pessoas |
| 48. | PPedagogicos- hoje a escola ja tem um olhar sobre o alunos com surdez, pois as práticas pedagogicas ja tem uma intencionalidade de atender as necessidades dos alunos | No bairro onde eu morro não existe pessoa com surdez |
| 49. | O olhar de respeito com as crianças e a inclusão das mesmas em todos os lugares. | O olhar de socialização. |
| 50. | respeitar a pessoa surda em sua condição; possibilitá-los uma aprendizagem significativa | como meio de socializar as informações adquiridas |

| | | |
|-----|--|--|
| 51. | Refletir sobre a inclusão real das pessoas com deficiência / incetivar os professores a se prepararem para receber esses alunos | Mesmo não tendo na escola que trabalho crianças surdas foi um alerta aos colegas professores que precisamos estar preparados para receber esses alunos. |
| 52. | Comunicar com as pessoas surdas | Sim |
| 53. | Postura com os colegas e alunos | Todos os conhecimentos adquiridos foram válidos na comunidade que frequento. |
| 54. | Planejamento de aulas com recursos didáticos voltados à inclusão, atividades pedagógicas voltados à educação coletiva acerca da inclusão e direitos da pessoa com deficiência. | Qualificou a minha participação no coletivo da escola, principalmente no AEE. |
| 55. | Projetos na escola para ensinar libras para os alunos e Repasse para os professores sobre o tema | Todos sabem que estou capacitada para atender o aluno surdo |
| 56. | Incluir o aluno em todas atividades na escola, usar vídeos com legendas | Existe uma resistência, muitos professores ignoram a situação |
| 57. | Conhecimento de causa e maior habilidade para lidar com a clientela existente. | Pude construir um trabalho de sensibilização no contexto escolar. |
| 58. | montar sala de AEE | troca de informações |
| 59. | Contribuição no trabalho com professores e gestor. | Fiz o curso para acrescentar conhecimentos pessoais |
| 60. | Atividades flexibilizaras, atividades não sala de recursos | Ainda não consegui passar para a comunidade |
| 61. | Um olhar diferenciado para os educandos incluídos | sou uma pessoa que procuro ajudar os educandos com deficiência de meu bairro |
| 62. | ORIENTAÇÃO DE COMO TRABALHAR DE FORMA COERENTE | SABER SE POSICIONAR DE FORMA COERENTE |
| 63. | Na sala com aluno surdo tenho usado a Libras como meio de comunicação com o surdo. | Encontro sempre algum aluno na rua falando da possibilidade de se comunicar com surdos em seu trabalho, na vizinhança. |
| 64. | O respeito à pessoa surda e a preocupação em buscar atender esses sujeitos da melhor maneira dentro da realidade escolar em questão. | A nossa formação garantiu em si Consciência dos direitos desses sujeitos. E isso nos levou à defesa e a buscar por resguardar na escola essa benesse do atendimento especializado. |
| 65. | Na conversação e novas metodologias | No entendimento da Libras |
| 66. | Segurança ao falar com os responsáveis de alunos surdos como trabalhar o lado psicológico e pedagógico. Orientações baseadas em dados concretos. | Através do curso conhecimentos foram agregados de maneira que sabemos como o processo de ensino e aprendizagem da criança surda acontece, quais os fatores a serem priorizados e acima de tudo, o respeito que estes merecem . |
| 67. | FORMA DE FALAR COM OS ALUNOS, FORMA DE TRABALHAR | NÃO HOUVE |
| 68. | Aulas interativas e adaptações curriculares. | Maior divulgação da língua brasileira de sinais no ambiente escolar e comunidade. |
| 69. | Planejamento de aulas, postura frente aos alunos, multiplicação nos cursos de formação | Poderia assumir cargo para o qual o curso de AEE era pré-requisito |

| | | |
|-----|--|---|
| 70. | Mudança de paradigma, passei a compreender melhor meus estudantes | Passeia a mostrar a importancia da inclusao da pessoa surda em todos os espaços |
| 71. | AJUDO OS ALUNOS E PROFESSORES A TER UMA COMUNICAÇÃO BÁSICA, AJUDANDO NAS PROVAS E COMUNICAÇÕES. | AJUDO DA MELHOR MANEIRA POSSÍVEL. |
| 72. | ? | Não |
| 73. | ? | Não |
| 74. | Poder articular em reuniões junto aos professores surdos sobre o AEE e planos dos alunos. | Ampliou a convivência com os surdos |
| 75. | 1 2 | Não |
| 76. | A maioria dos profissionais da escola que eu trabalhava na época foram influenciados pelo curso AEE para surdos, pois muitos deles solicitaram a participação nas outras edições. Além disso, como a escola era pioneira na educação inclusiva para surdos em minha cidade, houve muito interesse no curso. E, ainda, durante o módulo com os professores e coordenação pedagógica, elaborei uma síntese em formato de palestra abordando os aspectos acima abordados durante o curso, despertando o interesse e motivando os colegas a participarem das próximas edições. | Através dos conhecimentos compartilhados com a comunidade escolar. |
| 77. | A forma de falar sempre de frente para os alunos; Falar com calma e e melhor pronuncia; Apresentarr melhor as expressões faciais | Porque consigo me comunicar no basico e não tenho medo de informar que não sei ainda todos os sinais. |
| 78. | . | . |
| 79. | No planejamento individual para o aluno NEE | Nao tive a oportunidade desse envolvimento |
| 80. | Perceber cada aluno com susa diferenças | não participo |
| 81. | Inserção de aluno surdo ao ambiente escolar e capacitação à família do surdo | Estamos em região central que não tem comunidade escolar fixa |
| 82. | relacionamento positivo com os professores do ensino regular, onde eles passaram a entender melhor o processo de letramento dos alunos surdos. projetos na escola de Libras para todos. | me deu mais subsídios para discutir o tema |
| 83. | Tem crianças que não são surdas , mas sabem Libras e também os professores tem curiosidade em aprender | Não foi possível incluir este tema |
| 84. | sobre o que é o AEE e como o surdo aprende | fiz algumas palestras e participei do plano da escola |
| 85. | Não sei | Nenhuma |
| 86. | Segurança em comunicar e praticar com meus alunos dentro e fora do ambiente escolar | Além de melhor atender o aluno também esclareci muitas dúvidas de profesasores que também trabalham com alunos surdos |

| | | |
|------|--|--|
| 87. | aumento dos estudantes surdos atendidos, adaptações de atividades feitas pelos professores regentes. | As famílias procuram mais o AEE |
| 88. | adaptação de conteúdos. | Sim trabalho com instrutores onde eu cominico com a libras e temos um curso para a comunidade. |
| 89. | Clareza ao abordar o tema com os colegas e apoio a formação de monitores educação infantil | sim, |
| 90. | O curso me ajuda agora na minha faculdade de pedagogia que estou fazendo. | Não pois trabalho em uma escola na Unidade Prisional e não tenho contato com o bairro. |
| 91. | nenhuma | pois não temos pessoas surdas |
| 92. | AEE | SIM |
| 93. | Maior respeito ao aluno surdo cobrando de professores, supervisão e direção uma melhor adequação dos conteúdos curriculares. Oficinas com professores para melhorar a prática em sala de aula. | Melhorando minha visão em como o surdo aprende melhor |
| 94. | Nenhuma | Não me agregou nada aos conhecimentos que eu já tinha |
| 95. | Maior compreensão dos conceitos e luta na garantia dos direitos destes alunos. | Aí o curso teria que ser para outros multiplicadores também. |
| 96. | Envolvimento da turma com os diálogos de cumprimentos por exemplo; repasse de informações ao professor de sala regular para que oportunize a participação do aluno DA. | Permitiu o acesso para outras pessoas participarem das conversações com alunos DA. |
| 97. | Atenção ao comportamento e respostas aos estímulos; criação de materiais visuais e sensoriais; Conceitualização da responsabilidade do ensino regular e contra turno complementar e suplementar; Compreensão das responsabilidades do professor de AEE, do professor regente e do professor surdo. | Sim, pois posso falar com mais segurança e articular melhor meus argumentos com base teórica. |
| 98. | Trabalho realizado com um aluno na escola que é Da . Auxiliando o trabalho da professora com ele . | Em relação , ao aluno incluso que estuda na escola . Auxiliando a família e amigos . |
| 99. | - Contribuição no aspecto glinguístico do aluno surdo - Ensino da Libras quando tenho abertura para tal...mas sempre contribuindo com a escola quando sou solicitada. | Me tornei refeência para contribuir na educação dos surdos no município onde moro. |
| 100. | APRENDE QUE TRABALHAR COM OFICINAS E MUITO GRATIFICANTE E FACILITA O APRENDER DO EDUCANDO. | SEMPRE FAZ DIFERENÇA VOCÊ CONTAR COM A EXPERIENCIA DE UM BOM CURSO |
| 101. | A forma de ver o sujeito surdo na escola mudou, passou a ser mais humana. Assim como as possibilidades de realização de atividades, embora não tenhamos atualmente estudante surdo. | Sempre que posso levo os conhecimentos adquiridos para os colegas. |

| | | |
|------|---|---|
| | Por fim, o meu conceito de surdez, além de outros, tornou-se mais amplo. | |
| 102. | posicionamento pedagógico junto a professores e conhecimento maior sobre o tema junto aos pais | quabnto maior seu conhecimento maior sua capacidade de interrelação |
| 103. | Orientações com os professores que trabalham cm os alunos surdos. | Maior compreensão no interagir com a diversidade humana. |
| 104. | nenhum | Amparado pelas leis |
| 105. | orientação aos colegas quanto a metodologia e didático do trabalho com o estudante surdo; melhoria na formação continuada dos professores | compreendo que já respondi este item na questão anteior |
| 106. | Construção do AEE | Procurar proteger os direitos dos surdos |
| 107. | Trabalho numa escola de educação de surdos que usa Libras em sala de aula. Estão aplicados ali os conceitos vistos durante o curso | Não fez diferença neste aspecto. Este item depende diretamente de nossas atividades extra classe. |
| 108. | segurança no relacionamento,recursos de audio | Ficou mais fácil ajudar |
| 109. | inclusão e acessibilidade pedagógica | ter mais visão e como tratar neste assunto com as pessoas envolvidas |
| 110. | Utilização de recursos áudio visuais nas aulas com estudantes com deficiência intelectual, com estudantes com dificuldade na fala, na interpretação e na escrita. Atitudinais, no que se refere a melhor compreensão do modo de comunicae e expressar da pessoa surda | Ainda não tive oportunidade para esse tipo de participação. |
| 111. | nenhum | Nenhum |
| 112. | mudanca de postura profissional e praticas pedagogicas | por ser um curso bastante significativo |
| 113. | estrutura escolar, e conscientização dos alunos perante os alunos com deficiencia | Não participo de nenhuma comunidade |
| 114. | Participação nas atividades e relacionamento com funcionários | Poucos se interessam |
| 115. | - | aprendi a lidar com as questões do cotidiano da comunidade surda, aprendi a comunicar de forma mais efetiva |
| 116. | Convivências c/ pessoas difrentes | Sim tive mais aceitação para trabalha sala do |
| 117. | Hoje trabalho como interprete de libras. | Hoje faço curso com um professor surdo de libras. |
| 118. | A parte pedagógica é algo que os professores ainda buscam como fazer e como melhorar para atender os alunos. | Pude trazer à escola a parceria da família dos alunos com deficiência. |

| | | |
|------|---|---|
| 119. | Atitudinais: passei a compreender melhor as dificuldades e limites apresentadas pelos alunos. Pedagógicos: planejar situações simples de aprendizagem, mas que podem ser muito mais eficazes, produzindo avanços significativos no conhecimento dos alunos. | Infelizmente não, até por descuido/falta minha, o curso tem ajudado muito apenas na educação dentro da escola, particularmente na sala de aula. |
| 120. | A escola se preocupada e manifesta constantemente mudanças para melhor inclusão dos alunos com deficiências. Estamos lutando para diminuir a exclusão. | Os alunos surdos estudam no período noturno e moram em bairros diferentes da escola. |
| 121. | estar mais capacitada para melhor ensinar | Contribuiu pois fiquei mais capacitada |
| 122. | Pedagógicos (práticas em sala de aula, uso de recursos áudio visuais), orientação aos professores e toda equipe escolar. | através das orientações aos professores, esses puderam dar outro tipo de assistência aos alunos com deficiência, adaptando atividades, avaliações, enfim, buscando uma nova postura diante da inclusão. |
| 123. | praticas pedagogicas e relacionamento | Comunicação |
| 124. | Melhor compreensão da deficiência do aluno, a pratica na realização das atividades. | Sempre há oportunidades de comunicação. |
| 125. | Convívio | Quase nao tenho contato com surdo |
| 126. | Maior conhecimento e facilidade ao lidar com pessoas com deficiência | fez diferença nas minhas atitudes |
| 127. | Adaptação de mobiliário, planejamento de atividades diferenciadas | Não participei de discussões na comunidade |
| 128. | Compreensão do aluno surdo e atividades diferenciadas no planejamento. | Pois, diminuiu um pouco a distância para com o surdo. |
| 129. | SIM | SIM |
| 130. | Inclusão, comunicar e entender os surdos | Pois através do curso consigo participar dos eventos, Festas e confraternização dos surdos |
| 131. | A sinalização dos locais, salas, banheiro, STE, banheiro, em LS e utilização de materiais visuais em sala de aula (Lousa Digital), aprendizagem de sinais básicos para comunicação (secretaria, coordenação e colegas da sala) | Como já sou intérprete de LS a mais tempo, o curso somou aos meus conhecimentos, pude trabalhar no AEE em Sala de Recursos Multifuncionais, mas não atendendo surdo. |
| 132. | melhor entendimento da pessoa com surdez | Não tem no espaço onde trabalho pessoas com essa deficiência |
| 133. | implantação da sala multifuncional | iniciação da sala multifuncional na minha escola |
| 134. | A troca de experiência e reflexões em horários de estudo e o planejamento adaptado as necessidades dos alunos. | Muitos professores da escola realizaram o curso, fora os momentos de socialização na escola, isso certamente influenciou todo o olhar da comunidade escolar para a educação de fato inclusiva. |
| 135. | Maior preocupação com a observação e acompanhamento dos alunos surdos | Ainda não tive oportunidade de colocar em prática os conhecimentos |

| | | |
|------|---|---|
| 136. | Orientação quanto à inclusão como meio de mudança de atitudes e posturas. Participação em diálogos que esclarecem dúvidas com relação à surdez. | Diretamente, não fez diferença. Mas, ampliou-me as informações no assunto. |
| | O uso da roupa de uma cor só, ter ética. | A gente sempre acaba passando algo que aprendemos no curso com os outros professores. |
| 137. | Oficina de Libras, manejo com estudantes e colegas com deficiência | Sim porque houve ações, como as oficinas, por exemplo... |
| 138. | no meu trabalho se tornou possível atender melhor os deficientes auditivos. | melhor convivência |
| 139. | Tem uma facilidade maior para entender a surdez | Entendo melhor o |
| 140. | Saber como se portar na presença do surdo/ auxiliar os colegas professores do ensino regular quanto a flexibilização curricular. | Orientando os colegas que não tinham nenhum conhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais. |
| 141. | 1) ABORDAGEM DIFERENCIADA NOS PLANOS INDIVIDUALIZADOS DOS ALUNOS SURDOS; 2) CONDUTA DIFERENCIADA/MAIS QUALIFICADA NO CONSELHO DE CICLO. | TROCA DE CONHECIMENTO COM A COMUNIDADE SURDA DENTRO E FORA DA ESCOLA. |
| 142. | Observação do comportamento dos colegas em relação aos alunos especiais; escolha de métodos, | Não faz tanta diferença pq não temos surdos. Mas só de saber que se aparecer alguém com surdez já temos um pouco do conhecimento... |
| 143. | sinal dos vereadores e escolas municipais hospitalares | sim pois fizemos um projeto voltado aos nossos alunos e pais e todos participaram |
| 144. | Melhoria de relacionamento com os outros | Porque aqui não tem comunidade surda |
| 145. | Respeito a diversidade, aceitação das dificuldades de aprendizagem, segurança no trabalho dentro e fora da sala de aula | Pois sempre recebemos pessoas que precisam do nosso apoio e atenção nas escolas |
| 146. | A minha postura pedagógica com duas crianças que tinham outro tipo de deficiência. | Na minha comunidade escolar não havia surdos. |
| 147. | participação em reuniões pedagógicas que trataram da avaliação de alunos surdos | não houve envolvimento |
| 148. | busca de conhecimento para melhor atender os alunos e melhor desempenho na confecção de material pedagógico para o uso cotidiano. | o conhecimento muda a nossa visão, assim pude compreender melhor as necessidades dos surdos e ajudar na luta pelas mudanças necessárias |
| 149. | Os aspectos Atitudinais e Pedagógicos, me auxiliaram na minha Formação Profissional | Novamente afirmo que por meio do conhecimento é possível romper barreiras. |
| 150. | Mudou forma de atuação na escola com alunos . | Sim na maneira de comunicar e por os assuntos de maneira clara e objetiva . |
| 151. | melhor comunicação com os alunos e mais segurança para trabalhar com os mesmos | Sim. Pude repassar comunidade escolar muito do aprendizado para |
| 152. | Facilitou o entendimento sobre inclusão e a maneira de acolher alunos de inclusão | Para podermos orientar a sociedade local, com a inclusão em qualquer ambiente. |

| | | |
|------|--|--|
| 153. | Facilitou o entendimento sobre inclusão e a maneira de acolher alunos de inclusão | Para podermos orientar a sociedade local, com a inclusão em qualquer ambiente. |
| 154. | Segurança ao me relacionar com o deficiente. | Sim. Soube me portar melhor durante nossos contatos |
| 155. | Adaptação | Amplia o conhecimento |
| 156. | Atitudinais pois mudei minha postura quanto às pessoas com deficiência | Passei a me comportar melhor com pessoas surdas |
| 157. | Ruptura com pensamentos e atitudes preconceituosas, valorização das pessoas para além de suas características físicas, ampliou minha capacidade de interagir com a comunidade e aprender com os sujeitos dessa esfera. | Fiz atendimentos mais qualificados aos estudantes surdos matriculados no IF. |
| 158. | Atendimento de pessoas de forma geral. | Xxxx |
| 159. | Os alunos se interessaram em aprender a língua de sinais.A inclusão na escola ficou mais valorizada. | Sim.Pois pude me expressar melhor com meu aluno surdo . |
| 160. | Relacionamento com pessoas especiais, práticas pedagógicas entre outras. | Foi excelente, as pessoas passaram a respeitar e valorizar mais os Surdos. |
| 161. | criança especial | criança especial |
| 162. | Respeitar o tempo do surdo. envolver o surdo nas atividades da escola. | A escola procura adequar da melhor forma possível para que a inclusão dos surdos aconteça. |
| 163. | hoje temos muitas inclusões e temos que compreender esses alunos | tive apenas um aluno com baixa audição e pude compreendê-lo |
| 164. | na prática para a real promoção da inclusão | na interação e formação dos cidadãos sobre as necessidades especiais dos alunos |
| 165. | na prática para a real promoção da inclusão | na interação e formação dos cidadãos sobre as necessidades especiais dos alunos |
| 166. | Práticas em salas de aula e uso de recursos visuais | Não sei |
| 167. | Um entendimento maior de quem é o surdo. | Não tenho envolvimento com o bairro. |
| 168. | Prática na sala de aula com jogos direcionados aos alunos surdos, maior eficiência quanto ao conhecimento de libras | A diferença foi entender melhor a questão de acessibilidade para os surdos |
| 169. | atendimento especializado a aluna surda em sala de aula; orientações aos professores especializados em AEE na Diretoria de Ensino enquanto supervisora de Ensino. | Me preparou para responder às dúvidas da equipe docente. |
| 170. | No trabalho na sala de aula | Mais informações para a prática pedagógica, mas era muito teórico usei pouco na prática. |
| 171. | Educação e esclarecimentos à comunidade sobre a diferença entre integração e inclusão e discussões sobre a importância do AEE na vida escolar do surdo; | Ter feito o curso não impactou na participação da comunidade escolar, mas sim na minha participação na escola. |

| | | |
|------|--|---|
| 172. | Ter mais atitude em em relação a inclusão e na elaboração de atividades adaptadas | Pois aonde trabalho não tem aluno surdo, apenas filhos de surdos, e mesmo querendo incluir propostas para incluir a libras no ppp a escola ainda se mantém irrefutável |
| 173. | Ministrei palestra informando acerca do processo educacional do surdo. | Pude compartilhar conhecimentos com colegas. |
| 174. | Melhor convívio entre os educandos respeitando as diferenças. Adquirir conhecimento e repassar para os demais. | Para repassar para as pessoas a importância do respeito as diferenças entre as pessoas. |
| 175. | auxílio na conversa com o aluno ,programas de acessibilidade | através dos conhecimentos adquiridos pude auxiliar as pessoas portadoras que residem em minha comunidade |
| 176. | Maior qualificação no convívio com o aluno surdo. | Com os PROFESSORES do aluno surdo |
| 177. | Observação e confirmação | Trabalho em outro município |
| 178. | Foram primeiramente a compreensão em conceitualizar professores da inclusão e com as estratégias pedagógicas em sala de aula . | Sim com certeza, a comunidade tem um olhar diferenciado para um aluno surdo, sendo esse olhar como uma falta ou uma dificuldade de algo que possa ser adaptado por todos. |
| 179. | Melhorei no trato com as pessoas com surdez e busquei melhorar minhas práticas pedagógicas. | Coneguei melhorar meu relacionamento e convívio com as pessoas surdas e seus familiares. |
| 180. | coloquei -me no lugar de minha aluna surda . | na igreja montaram um grupo para ensinar libras . |
| 181. | Atendimento especializado aos alunos com necessidades especiais na sala de recursos; melhor desenvoltura na atuação profissional | Melhor aceitação e vontade de interagir com as pessoas surdas |
| 182. | Uso da Libras. Conhecimento do implante coclear. | Levei temas e vídeos disponibilizados pelo curso. |
| 183. | Reuniões como os professores, no contato direto com as professoras da sala regular. | Não temos alunos surdos |
| 184. | Construções coletivas e orientações. | Não tive oportunidade. |
| 185. | Realizar atividades adaptadas | converso e compreendo melhor a linguagem |
| 186. | nao fico insegura quando recebo um aluno surdo em minha turma. | existem famílias com pessoas surdas que pode orientar quando a busca de direitos e oportunidades. |
| 187. | Melhoria na interação com a pessoa surda. Possibilidades de criação de atividades adaptadas para o aluno surdo. | O curso possibilitou a divulgação da Libras e da inclusão em meu ambiente de trabalho |
| 188. | participação em reuniões pedagógicas e Auxiliar colegas com alunos incluído surdo em suas práticas pedagógicas | compreensão na cultura surda no processo da linguagem |
| 189. | Construção de horta e atividades em uoao | Nao coloquei em pratica pela dificuldade |
| 190. | Práticas em sala de aula, acessibilidade pedagógica | Por morar em uma Fazenda |
| 191. | trabalho com pessoas surda, isso ajudou na minha comunicação com estes | pois hoje trabalho com sujeito surdo |

| | | |
|------|---|--|
| | sujeitos | |
| 192. | | Após o curso, tive melhor condição para ajudar na comunidade escolar e social, pois meus conhecimentos aumentaram. Me senti mais segura em estar com eles e dar minha contribuição. |
| 193. | Informações passadas na prática da sala | Não |
| 194. | Apresentações pedagógicas com uso de libras, incentivo e disponibilidade de tradutor para ensinar libras a funcionários e estudantes, entre outros. | Na comunidade escolar que vivo atualmente n tem pessoas surdas. Mas, no momento do curso e ano posterior fez grande diferença, pois pude tratar com melhor conhecimento questões relacionadas com pais e responsáveis. |
| 195. | Apresentações pedagógicas com uso de libras, incentivo e disponibilidade de tradutor para ensinar libras a funcionários e estudantes, entre outros. | Na comunidade escolar que vivo atualmente n tem pessoas surdas. Mas, no momento do curso e ano posterior fez grande diferença, pois pude tratar com melhor conhecimento questões relacionadas com pais e responsáveis. |
| 196. | Acessibilidade | Não tive oportunidade de ter contato com a comunidade |
| 197. | Garantia do AEE aos estudantes com deficiência no turno oposto a escolarização e práticas pedagógicas que contemplem organizadas de acordo com a articulação realizada entre professores regentes e professor do AEE. | Sim, pois é deu uma real dimensão de como o surdo se percebe em um mundo de ouvintes e a necessidade de se respeitar a cultura da pessoa surda. |
| 198. | Após o curso me aproximei mais dos alunos surdos. E até os que apresentam outras dificuldades. Percebo que estou mais sensível e preparado para lidar com a situação. | Antes do curso tinha uma percepção errada em que o Professor tradutor que era total responsável pelo aprendizado do aluno |
| 199. | Uso de recursos pedagógicos sugeridos no curso, melhor entendimento em relação a inclusão educacional . | Aprofundamento do tema e melhor atendimento dos surdos. |
| 200. | Nós atendimentos de alunos inclusos, não só de surdos, mas de todos. Outro ponto importante foi no planejamento. | Sim porque hoje posso ajudar e sugerir. |
| 201. | O olhar para o outro | Sim |
| 202. | Adaptações Curriculares | No trabalho pedagógico do AEE e no compartilhamento de saberes com os colegas de classe comum. |
| 203. | inclusão, interesse em aprender | Não convivo com surdos no momento |
| 204. | Parceria e reavaliação. | Não existem ações voltadas para esse fim. |
| 205. | 1- Olhar mais compreensivo sobre o outro/2- Abertura para diálogo | Me fez ter um olhar mais compreensivo e assim mais abrangente |
| 206. | Dou aula de libras. | Através do curso aprendi a me comunicar com os surdos. |
| 207. | Pedagógico, postura profissional | Sim |
| 208. | Pedagógico, postura profissional | Sim |

| | | |
|------|---|---|
| 209. | posso ajudar futuros alunos | ajudo quem precisa |
| 210. | repasso em modulos II, e palestra que ministro | sim, |
| 211. | Conhecimento das leis e dominio da libras. | Concientizar alunos ouvintes dos direitos do colega surdo em sala de aula. |
| 212. | compreender a deficiência | Por meio de atividades de inclusão das pessoas com deficiência |
| 213. | Acessibilidade e recursos áudio visuais | Estamos mais preparados para receber crianças com essa deficiência. |
| 214. | Tive dois alunos que eram surdos e nos comunicávamos. | Não foi aproveitado. |
| 215. | discussão em HTPC e nos horários de 1/3. | Seria interessante se os pais dos alunos surdos compreendessem a importância de um curso desses. |
| 216. | COORDENAR O CENTRO DE ATENDIMENTO AO SURDO- CAS/DF, CHEFIAR A ÁREA DE DEFICIÊNCIA SENSORIAL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DF | MORO EM REGIÃO AFASTADA DA COMUNIDADE SURDA |
| 217. | Durante o trabalho de interpretação na sala regular e no AEE | As informações obtidas no decorrer do curso contribuiu para eu avaliar meu trabalho e fazer as melhorias baseadas no aprendizado que estava obtendo durante a formação. |
| 218. | Proporcionando debates e enfatizando a importância da inclusão em todos os espaços. | Nos momentos de lazer, enfatizei da importância da inclusão real incluída. |
| 219. | Mudança de postura profissional e compreensão dos conceitos de inclusão, surdez, AEE | Potencializou a compreensão e a participação das pessoas. |
| 220. | xxxxxxxxxxx, xxxxxxxxxxxx | porque posso contribuir para uma boa interação com o surdo |
| 221. | Adaptação curricular e informação aos colegas de trabalho | melhorou a socialização |
| 222. | Tenho esse ano uma aluna surda curso auxiliou | Não houve possibilidade |
| 223. | ADQUIRI CONHECIMENTOS PROFUNDOS E PRATIQUEI A LÍNGUA | RESPEITO |
| 224. | na pratica pedagogica | interacao e socialização |
| 225. | CRIAÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS. SOCIALIZAÇÃO DOS ALUNOS E AJUDANDO COM AULAS BÁSICAS DE LIBRAS. | tenho a oportunidade de comunicar e socializar o que sei com o grupo. |
| 226. | Organização do trabalho pedagógico e materiais | Divulgação da cultura surda |
| 227. | Estudo de caso e atividades adaptadas de acordo com a necessidade do aluno. | O que eu aprendi no curso apliquei em sala de aula com os meus alunos e orientei varios colegas sobre a forma correta de trabalhar com a inclusão que aprendi no curso. |
| 228. | respeito, dedicação | não atuo nesta área |
| 229. | respeito, dedicação | não atuo nesta área |
| 230. | compreensão sobre inclusão | não tem alunos surdos |
| 231. | compreensão sobre inclusão | não tem alunos surdos |

| | | |
|------|---|--|
| 232. | Aulas mais dinâmicas e atendimento individualizado do aluno | Por não ter contato com alunos surdos |
| 233. | atitude com a postura modo de ver o surdo | porque ajuda a comunidade escolar e a sociedade. |
| 234. | Formação do AEES | Enquanto estava na escola capacitei outros educadores |
| 235. | Compreender a postura dos surdos quanto ao trato com os colegas e professores, modos de se relacionar. | Como não sou intérprete e atualmente não estou lecionando diretamente para alunos surdos não tenho participado de ações ligadas á comunidade surda. |
| 236. | - | - |
| 237. | Pesquisar mais sobre o assunto, | Uma visão mais critica para o problema. |
| 238. | Encontros realizados com surdos, orientações pedagógicas. | Compreendendo mais as pessoas que convivemos. |
| 239. | O interesse dos alunos do fundamental a conhecer a LIBRAS, | AS pessoas não demonstram interesse |
| 240. | Mostrar para o meu aluno que é uma língua que pode ser usada por todos basta querer aprender. Ensinar para os colegas de sala alguns a líbra como uma língua qualquer. | Sim, a participação tanto, social quanto em comunidade faz toda diferença, porque estamos ganhando espaços quanto a inclusão social e as pessoas estão bastante informadas na questão de Inclusão. |
| 241. | Visão de potencialidades. Diversificadas formas de aprendizado. | Não há ações voltadas para tal. |
| 242. | Atuar como professor e não babá; Discernir bem os papéis dos agentes envolvidos na educação Especial. | O Curso me influenciou e indiretamente, mudou todos lugares que participo. |
| 243. | Maior contato com o surdo, mudanças de praticas pedagogicas. | Quase nenhma, pois o contato que tenho com o aluno é esporádico. |
| 244. | um olhar muito especial referente aos deficientes | particvipação na comunidade surda do meu bairro |
| 245. | Não temos alunos surdos na escola | Não foi dada a devida importância por parte dos gestores para quem participou deste curso |
| 246. | Mudanças de postura em relação a inclusão | Sim eu estou por dentro do assunto |
| 247. | olhar diferenciado, pesquisa de campo | um olhar diferenciado, mas com respeito e conhecimento de causa |
| 248. | Trabalho na biblioteca, debate sobre a questão | Falta de valorização |
| 249. | ALUNOS COM BAIXA VISÃO E AUTISMO | Por saber mais e ter muito mais informações para passar para a comunidade |
| 250. | Nada a declarar | Nada a declarar |
| 251. | Conhecimento na utilização de equipamentos da sala de AEE e para reivindicar os direitos e deveres dos alunos com necessidades de atendimento educacional especilizado. | Ao participar do curso obtive conhecimentos que me despertaram para a necessidade de um maior envolvimento e conhecimento das necessidades educacionais da comunidade escolar. |
| 252. | Formas de ver o outro e maior compreensão de conceitos como inclusão | Talvez de forma indireta. |
| 253. | Faço meu trabalho com autonomia e segurança, antes tinha muito medo de não saber o que fazer, atualmente me sinto bem mais segura. | Aqui não se tem oportunidade de falar em surdes, pois alegam não ter público. |

| | | |
|------|--|--|
| 254. | Sempre procuro repensar no meu planejamento e elaborar estratégias para atender todos os alunos em suas habilidades. Uso rádio, livros, quando possível disponibilizo meu notebook para videos curtos. | Consigo de uma forma mais adequada sugerir acompanhamento para as famílias e elaborar relatórios de encaminhamento para profissionais especializados. |
| 255. | Atendimento mais específico à pessoa com surdez. Orientação aos colegas de sala de aula e na inclusão social do estudante no ambiente escolar. | Os estudantes com surdez puderam ser vistos com o olhar inclusivo. |
| 256. | A forma de ver os espaços com acessibilidade | colocando a acessibilidade em tudo |
| 257. | Uso de materiais pedagógicos e conversa através de sinais. | As famílias confiam seus filhos ao sistema educacional. |
| 258. | Aprendi a relacionar com pessoas com deficiências e aprendi um pouco sobre libras. | Pra mim fez diferença, mas a comunidade também deveria ter acesso a este estudo pois hoje em dia há muitas inclusões na escola e nem todos estão sabendo como agir e interagir com elas. |
| 259. | Com o conhecimento, juntos somos capazes de atender melhor a comunidade | Não trabalho mais nessa comunidade |
| 260. | Confecção de jogos e respeito pela língua | Não tenho relação |
| 261. | Embora não tenha na escola nenhum aluno surdo temos outras deficiências e o curso teve também uma abordagem geral o que permite revisarmos nossas atitudes perante a questão. | Não pude presenciar a participação da comunidade |
| 262. | adaptação de avaliações, comunicação e orientação aos professores. | no respeito e valorização da cultura surda |
| 263. | mudança de atitude dos profissionais da escola em relação a aluna surda e quanto ao aspecto pedagógico utilização das práticas em sala | pude compartilhar os conhecimentos adquiridos |
| 264. | Aceitação das pessoas com deficiências | Mais aceitação da comunidade e inclusão dessas crianças |
| 265. | placa informando a sinalização para o surdo, procura por matérias visuais para inserir nos conteúdos dados | sou mais uma pessoa capacitada para usar a libras e ter mais pessoas falando a mesma língua (código) |
| 266. | Prancha temática e prancha de comunicação | Os alunos estudam no período noturno. |
| 267. | A diversidade das salas de aulas. | Sim, por ter um conhecimento facilita e ajuda a viver em uma sociedade mais inclusiva. |
| 268. | Mais ações e qualidade de ensino | ampliou conhecimento que se encontrava carente |
| 269. | Auxiliar na prática docente, confecção de materiais, formação e orientação para professores e pais | Sim. Trabalho como professora itinerante na Rede Municipal e algumas vezes me deparei com alunos surdos, no qual tive que realizar orientações e encaminhamentos. |
| 270. | relacionamento com aluno e família, aprendizado constante | poder orientar as pessoas especiais na busca de seus direitos |
| 271. | mudança de postura profissional, práticas em sala de aula | o conhecimento sobre o assunto e atitudes |

| | | |
|------|---|--|
| 272. | ajuda na socialização do aluno, utilização do material que foi disponibilizado pelo curso. | Sim os pais ficam mais tranquilos em saber que tem uma pessoa capacitada para trabalhar com seu(a) filho(a). |
| 273. | Uso de recurso diversificados, pratica em sala de aula. | Sim |
| 274. | ensino Libras aos meus alunos, ao colegas e funcionários da escola | Quando surge uma pessoa surda ma secretaria para fazer matricula, sou chamada para ajudar |
| 275. | Formação junto aos professores e inovação referente aos materias pedagogicos. | Anfelizmente vivemos em um mundo preconceituoso o que dificulta a participação inclusiva de todos. |
| 276. | Aptidão para atender melhor o aluno com surdez | Não tenho contato e me sinto insegura |
| 277. | Aptidão para atender melhor o aluno com surdez | Não tenho contato e me sinto insegura |
| 278. | Aptidão para atender melhor o aluno com surdez | Não tenho contato e me sinto insegura |
| 279. | Prática em sala e uso de recurso | Pelo conhecimento que obtive |
| 280. | Prática em sala e uso de recurso | Pelo conhecimento que obtive |
| 281. | A importancia de fazer anminese com afamilia dos alunos de AEE | Ainda nao tive a oportunidade de ter um aluno surdo |
| 282. | Adaptações dos conteúdos escolares e facilitar a comunicação com os alunos. | Já possibilitou a comunicação com pessoas surdas em ambientes sociais como restaurantes, banco entre outros |
| 283. | No atendimento aos pais de alunos especiais e também no convívio com os alunos. | Passei a ter mais conhecimento sobre o assunto e a partir daí temos outra visão de como lidar com as pessoas com necessidades especiais. |
| 284. | Atendimento ao aluno Surdo mesmo não sendo da minha sala de aula. Atendimento e orientação para os alunos e pais. | Fiz atendimento para uma mãe Surda. |
| 285. | Repensar a prática pedagógica e educacional para esses alunos | A forma de acolhimento aos alunos incluídos e também na orientação dos professores |
| 286. | Organização de atividades para esclarecimento e orientação aos professores sobre os aspectos educacionais e práticos que envolvem a aprendizagem das pessoas com deficiência. | Houve maior interesse dda comunidade escolar sobre assuntos relacionados aos alunos surdos. |
| 287. | Relacionamento e compreensão de conceitos. | Pois fica mais fácil em compreendê-los. |
| 288. | Olhar diferenciado em relação ao tempo de aprendizado do aluno, mais segurança ao me relacionar com alunos de inclusão | Ainda não atuo na prática os conhecimentos adquiridos |
| 289. | Utilização de materiais adaptáveis, convivência dos surdos. | A aquisição de conhecimentos, permite melhora a nossa atuação o de o profissional seja necessário. |

S

| 1. | 2.10.1 Cite, pelo menos, duas ações na escola influenciadas pelos aspectos marcados na questão anterior: | 2.13.1 Justifique sua resposta (cf 2.13 = mudanças...) |
|-----|---|---|
| 2. | Como lhe dar com uma pesd | Sim me ajudou a ampliar meu vocabulário sinalizado |
| 3. | Sem comentários | Sem comentários |
| 4. | Na época em que fiz o curso atendia um aluno surdo na SRM e o curso me auxiliou muito no trabalho com ele. | |
| 5. | pedagógico e recursos visuais | melhor viabilidade |
| 6. | Questões atitudinais e de relacionamento entre os colegas de trabalho e também com os alunos com NEE. | POSSO APLICAR AQUILO QUE APRENDO NO MEU AMBIENTE DE TRABALHO. |
| 7. | Repensar no meu planejamento trazendo novos recursos para todos os alunos, novo olhar nas atividades propostas para os alunos. | o novo olhar e a importância da libras na vida do surdo |
| 8. | Trabalho com atividades da vida diária, entender melhor a atitude dos alunos | Não foi compartilhado |
| 9. | Produção de atividades diferenciadas; respeitar o ritmo de cada um. | O relacionamento com as famílias dos alunos surdos foi se aproximando. |
| 10. | Atendimento a surdos e convivência com os mesmos | Temos cerca de 20 alunos surdos |
| 11. | Melhor atender e entender os alunos com estas necessidades | Melhor compreensão das pessoas com esta necessidade. |
| 12. | Facilidade para orientar os professores porque tenho segurança conceitual e maior segurança no modo de me relacionar com o surdo na escola. | Não tenho vida social ou coletiva que exija qualquer conhecimento apreendido durante o curso |
| 13. | O profissional tem que estar seguro do conhecimento que tem, auxiliando outros profissionais e nas suas ações pedagógicas | com certeza |
| 14. | Olhar diferenciado para aquele aluno que necessita mais do seu apoio, mais ideias para formas de intervenção. | Comunidade não tem acesso, meu bairro é de pessoas idosas. |
| 15. | Produção de material pedagógicos e uso de recursos audiovisuais. | Não atuei. |
| 16. | Maior respeito pela pessoa com deficiência, utilização dos recursos áudio visual com os demais alunos com outras deficiências | Pois na minha escola ainda não temos alunos surdos incluídos |
| 17. | mudança de hábitos em relação aos alunos com deficiência, mudança de postura dos profissionais em relação aos alunos com deficiência | sempre que solicitada eu ajudo com conversas |
| 18. | Maior compreensão e ajustes para o acesso ao conhecimento desses alunos em sala de aula | Porque ao lado de nossa escola existe a escola especial de surdos, e o trabalho proporcionou maior entendimento para os alunos nas questões de atitudes e respeito. |
| 19. | Temos alunos que precisam de intérprete, Pessoas que procuram a escola para | Outros colegas sentiram a necessidade de fazer o curso. |

| | | |
|-----|---|--|
| | informação quanto ao processo seletivo e outras informação. | |
| 20. | Segurança ao lidar com colegas e uma aluna surda que tive ano passado. | Porque quando fiz estava num IF que não havia alunos e nem colegas surdos, agora que há. |
| 21. | Melhor proposta de trabalho diferenciado com o aluno surdo | Comunidade não participativa |
| 22. | tratamento mais voltado paraders especificidades dos alunos com deficiência e método de avaliação diferenciado | Maior atenção para com os alunos com deficiência auditiva |
| 23. | tratamento mais voltado paraders especificidades dos alunos com deficiência e método de avaliação diferenciado | Maior atenção para com os alunos com deficiência auditiva |
| 24. | Melhor compreensão sobre inclusão. | Não foi aplicado. |
| 25. | O trato com a pessoa surda e a melhora na comunicação | Conscientização do uso da Libras por todos por se tratar de uma língua oficial do nosso País |
| 26. | Dar o tempo necessário para compreender e ser compreendida. | Sensibilizar a necessidade de acolher e adaptar atividades aos surdos. |
| 27. | Conceitualização da responsabilidade do ensino regular e contra turno complementar e suplementar; Compreensão das responsabilidades do professor de AEE, do professor regente e do professor surdo. | Quando surge uma pessoa surda ma secretaria para fazer matricula, sou chamada para ajudar |

ANEXO A – Questionário da Pesquisa *SURVEY* Gepepes

22/09/2020

Pesquisas para concluintes AEE - Surdos (UFU)

Pesquisa para concluintes AEE - Surdos (UFU)

Pesquisa "AS POLÍTICAS E AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: Raízes e dilemas na prática escolar"

* Required

1. Mark only one oval.

☐ Opção 1

UFU



1. DADOS PESSOAIS

Dados individuais e relacionados ao curso AEE - Surdos

2. 1.1 Sexo *

Mark only one oval.

☐ Masculino

☐ Feminino

☐ Other: _____

20/08/2020

Pesquisa para convênios AEE - Surdos (UFU)

7. 1.6 Área de formação - Pós-Graduação (caso tenha concluído)

Obs.: Caso necessário, é possível marcar mais de que uma alternativa.

Check all that apply.

☐ Strictu sensu - Mestrado em Educação, Doutorado em Educação, Mestrado ou Doutorado em Geografia, Letras História, Biologia, Matemática, Química, Física, etc.)☐ Lato sensu (Educação Especial, Educação Infantil, Educação Básica, em Libras, AEE, Gestão em Educação, outros)Other: ☐ _____

8. 1.7 Tipo de vínculo profissional *

Mark only one oval.

☐ Concursado(a) público(a)☐ Contratado(a) temporário(a)☐ Other: _____

9. 1.8 Vinculação Institucional *

Mark only one oval.

☐ Secretaria Municipal de Educação☐ Secretaria Estadual de Educação☐ Other: _____

10. 1.9 Tempo de serviço no magistério *

Mark only one oval.

☐ Menos de 1 ano☐ Entre 1 e 3 anos☐ Entre 4 e 6 anos☐ Entre 7 e 9 anos☐ Entre 10 e 15 anos☐ Mais que 15 anos☐ Other: _____

22/09/2020

Pesquisa para construção AEE - Surdos (UFV)

11. 1.10 Qual(is) seu(s) turno(s) de trabalho? *

Check all that apply:

☐ Matutino☐ Vespertino☐ NoturnoOther: ☐ _____

12. 1.11 Nível de atuação *

Check all that apply:

| | Educação Infantil | Ensino Fundamental I (1º ao 6º ano) | Ensino Fundamental II (7º ao 9º ano) | Ensino Médio | AEE - Atendimento Educacional Especializado |
|-----------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------|---|
| Nível de Ensino | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

13. 1.12 Por qual meio você ficou sabendo do Curso? *

Obs.: Caso necessário, é possível marcar mais do que uma alternativa.

Check all that apply:

☐ Secretaria de Educação☐ Escola☐ Colegas☐ Família☐ Iniciativa própriaOther: ☐ _____

14. 1.13 Qual o seu conhecimento sobre informática? *

Mark only one oval.

☐ Básico☐ Intermediário☐ Avançado☐ Nenhum

22/04/2020

Pesquisa para estudantes AEE - Surdos (UFU)

15. 1.14 Sua participação no curso AEE - Surdos ocorreu: *

Mark only one oval.

- ☐ Durante seu horário de trabalho
- ☐ Fora do seu horário de trabalho

16. 1.16.1 Caso você tenha realizado as atividades do curso fora de seu período de trabalho, informe o horário.

17. 1.16.2 Caso você tenha realizado as atividades do curso durante seu período de trabalho, informe:

Mark only one oval.

- ☐ Sequencial (no mesmo dia e horário)
- ☐ Fragmentado (em dias e horários diferentes)

18. 1.16.3 Qual o período predominante no qual você realizou as atividades do curso?

Mark only one oval per row.

| | Manhã | Tarde | Noite | Madrugada |
|------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Durante a semana | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Fim de semana | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

19. 1.16 Qual o local onde você realizou as atividades online do curso AEE- Surdos? *

Obs.: Caso necessário, é possível marcar mais de que uma alternativa.

Check all that apply:

- ☐ Na escola
- ☐ Em residência própria
- ☐ "Lan-house"
- ☐ Outro

22/09/2020

Pesquisa para estudantes AEE - Surdos (UFU)

23. 2.1.1 Em caso de sim, em qual ambiente?

Obs.: Caso necessário, é possível marcar mais do que uma alternativa.

Check all that apply.

| | Sala de aula | Escola | Amigos | Família |
|--------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Convivência com pessoas surdas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

24. 2.2 Sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS *

Mark only one oval per row.

| | Não conhece | Pouco conhecimento | Conhecimento básico | Conhecimento intermediário | Fluente |
|------------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|-------------------------------|-----------------------|
| Conhecimento LIBRAS | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

25.

Mark only one oval.

☐ Opção 1

26. 2.3 Em qual(is) fator(es) a sua escola contribuiu para que você pudesse participar do curso AEE - Surdos: *

Obs.: É possível marcar mais que uma alternativa.

Check all that apply.

| | Liberação de horário de trabalho | Auxílio transporte | Disponibilização de equipamentos (computador, impressora etc.) | Acesso à Internet | Algum tipo de custeio | Nada |
|---------|--|--------------------------|---|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| Fatores | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

27. 2.3.1 Em caso de outros, justifique.

22/08/2020

Pesquisa para convênios AEE - Surdos (UFU)

29. 2.4 A sua escola e/ou direção criou/apresentou algum tipo de empecilho que lhe dificultou participar do curso AEE Surdos? *

Mark only one oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

29. 2.4.1 Caso tenha respondido sim, cite quais foram esses empecilhos.

30. 2.5 Quanto tempo, em média, por semana, você se dedicou ao curso AEE - Surdos? *

Mark only one oval.

- ☐ Menos de 1 hora semanal
- ☐ Entre 1 e 3 horas semanais
- ☐ Entre 3 e 5 horas semanais
- ☐ Mais de 5 horas semanais
- ☐ Outro

31. 2.6 Você teve algum momento no seu espaço de trabalho para socializar/compartilhar com seus colegas a formação obtida no AEE Surdos? *

Mark only one oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

32. 2.6.1 Justifique sua resposta. *

22/09/2020

Pesquisa para convênios LGE - Surdos (UFU)

33. 2.7 A formação no curso de aperfeiçoamento AEE Surdos contribuiu no seu plano de cargo e salários (ou plano de carreira)? *

Mark only one oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Não tenho plano

34. 2.7.1 Justifique sua resposta (como e porque) e, em caso positivo, informe se houve ou não aumento salarial.

35. 2.8 Você se sente valorizado(a) pelos cursos de formação continuada que realiza? *

Mark only one oval.

- ☐ Sim
☐ Não

36. 2.8.1 Justifique sua resposta em relação à questão anterior. *

37. 2.9 Em algum momento do curso, você pensou em desistir? *

Mark only one oval.

- ☐ Sim
☐ Não

38. 2.9.1 Caso tenha respondido sim na questão anterior, justifique.

22/09/2020

Pesquisa para convênios AEE - Surdos (UFU)

39. 2.10 Qual aspecto do curso você utiliza em sua vida cotidiana? *

Obs.: Caso necessário, é possível marcar mais de que uma alternativa.

Check all that apply:

| | Atitudinal (mudança de postura profissional, segurança no relacionamento com a pessoa com deficiência, formas de ver o outro etc.) | Pedagógicos (práticas em sala de aula, acessibilidade pedagógica, uso de recursos áudio visuais etc.) | Conceituais (compreensão dos conceitos de inclusão, surdez, AEE etc.) | Nenhum |
|----------|--|---|---|--------------------------|
| Aspectos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

40. 2.10.1 Cite, pelo menos, duas ações na escola influenciadas pelos aspectos marcados na questão anterior: *

41. 2.11 Em qual(is) aspecto(s) a formação continuada ofertada pelo AEE Surdos influencia na sua vida cotidiana, fora do ambiente escolar? *

42. 2.12 Em qual(is) aspecto(s) os conhecimentos adquiridos no curso contribuíram em ações relacionadas às Políticas Públicas de educação especial em seu município? *

Obs.: Caso necessário, é possível marcar mais de que uma alternativa.

Check all that apply:

| | Participou das discussões e elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) | Participou das discussões e elaboração do Plano Estadual de educação (PEE) | Indicou ações para compor o Plano de Ações Articuladas (PAR) | Participou das discussões e elaboração do Plano de Desenvolvimento da escola (PDE) | Participou das discussões e elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola | P Município |
|--------------------------|---|--|--|--|---|-------------|
| Conhecimentos Adquiridos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

22/09/2020

Pesquisa para estudantes AEE - Surdos (UFU)

43. 2.13 O curso fez diferença na participação da comunidade escolar e da comunidade escolar em que você se encontra (bairro)? *

Mark only one oval.

- ☐ Sim
☐ Não

44. 2.13.1 Justifique sua resposta. *

45. 2.14 Se você pudesse enviar um recado para a Secadi - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC - Ministério da Educação, no tocante a organização e oferta dos cursos, o que você diria? *

46. 2.15 O que poderia ser modificado na estrutura do curso AEE - Surdos? *

Obs.: Caso necessário, é possível marcar mais de que uma alternativa.

Check all that apply.

| | O tempo para a resolução das atividades | A Interatividade entre professores e/ou tutores e alunos | As formas de avaliação | A quantidade de atividades interativas (fórum, chat, café) | Disponibilidade e proatividade do tutor | Outro |
|-----------------------------|---|--|--------------------------|--|---|--------------------------|
| Fatores a serem modificados | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

47. 2.15.1 Em caso de outro ou nenhum, justifique.

This content is neither created nor endorsed by Google

https://docs.google.com/forms/d/1gkxwvY0gY1G7C1G7Y0vbaU1a2NnTjJj_8icoP-v1Zu/edit#2aa2020000gids*7920

11/12

22/04/2020

Pesquisa para convulsões LEE - Surdos (UFU)

Google Forms

ANEXO B – Carta aos concluintes



PESQUISA PARA CONCLUINTEES – AEE SURDOS (UFU)
Pesquisa “AS POLÍTICAS E AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: Raízes e dilemas na prática escolar”

Caro(a) Professor(a),

Saudações!

Você participou de uma das edições do Curso de Aperfeiçoamento de Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos (AEE Surdos), ofertado pela Universidade Federal de Uberlândia.

O grupo de pesquisa GEPEPE (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão) responsável pela organização e execução desse curso, está realizando uma pesquisa voltada para análise das suas implicações na vida profissional das pessoas que o fizeram. O objetivo principal desse estudo é revisar futuras edições desse curso e buscar resultados cada vez melhores.

Por isso é extremamente importante que você responda o questionário que faz parte dessa pesquisa, clicando no link [XXXXXXXXXX](#) e respondendo as questões.

Desde já agradecemos a sua atenção e participação, rumo ao avanço da inclusão e da qualidade na formação de professores no nosso país!

Obs.: É importante ressaltar que em hipótese alguma seu nome será identificado e/ou revelado,

Pesquisadores Grupo GEPEPE

UFU – Universidade Federal de Uberlândia |

O Grupo de Pesquisa GEPEPES (SIGLA), vinculado à Universidade Federal de Uberlândia está realizando uma pesquisa intitulada **“AS POLÍTICAS E AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: Raízes e dilemas na prática escolar**. Essa pesquisa tem como objetivo principal refletir sobre as políticas nacionais e os procedimentos de formação continuada de professores para atuar nos processos de escolarização do público da educação especial, nas cinco regiões do país, a partir de estado com egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especial para Alunos Surdos, ofertado pela Universidade Federal de Uberlândia/MG, no período de 2008-2015.

A coleta dos dados ocorrerá em dois momentos, via apoio eletrônico, por meio do qual se enviará questionário com questões abertas e fechadas aos sujeitos da pesquisa, utilizando a ferramenta Google Docs¹:

- a) no primeiro momento, será enviado questionário a todos os cursistas que foram aprovados nas nove edições do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional para Alunos Surdos da Rede Nacional de Formação de Professores em Educação Especial, nas edições oferecidas pela Universidade Federal de Uberlândia, no período compreendido entre 2008 a 2015;
- b) no segundo momento, iremos selecionar 30 sujeitos de cada uma das cinco regiões do país: Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sul e Sudeste, totalizando 150 cursistas pesquisados na primeira fase da pesquisa, que responderam a primeira chamada da pesquisa, que tiveram as maiores notas no curso, para um segundo questionário com questões abertas mais relacionado à sua prática cotidiana após a realização do curso, visando identificar e analisar as contribuições deste na atividade profissional dos cursistas e seus desdobramentos nas condições de ensino e aprendizagem para os seus estudantes.

Juntamente com o questionário (Survey²), enviaremos uma carta apresentando os objetivos gerais da pesquisa, além de agradecer a contribuição no trabalho. Pretendemos enviar uma correspondência individualizada, com os nomes de cada aluno, com intuito de conseguir um melhor retorno dos dados.

¹ Google Docs é um serviço on-line do Google, sendo um processador de texto on-line que permite criar e formatar documentos de texto, além de colaborar com outras pessoas em tempo real. Google Docs, Planilhas e Apresentações do Google são aplicativos de produtividade que permitem criar diferentes tipos de documentos on-line, trabalhar neles em tempo real simultaneamente com outras pessoas e armazená-los on-line no Google Drive. Permite editar e compartilhar documentos on-line, e dispõe de recursos para criar e analisar enquetes, sendo um software gratuito.

² A pesquisa de levantamento ou “Survey” visa descrever a distribuição das características ou de fenômenos que ocorrem naturalmente em grupos da população.