

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI

Programa de Pós-Graduação em Educação

Greyd Cardoso Mattos

**A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA PNAIC 2013: uma análise da situação dos
professores alfabetizadores de surdos**

Diamantina

2016

Greyd Cardoso Mattos

**A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA PNAIC 2013: uma análise da situação dos
professores alfabetizadores de surdos**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Antônio de Pádua Magalhães

Diamantina

2016

Ficha Catalográfica
Preparada pelo Serviço de Biblioteca/UFVJM
Bibliotecário responsável: Gilson Rodrigues Horta – CRB6 nº 3104

M444f Mattos, Greyd Cardoso.
2016 A formação docente continuada PNAIC 2013: uma análise da
 situação dos professores alfabetizadores de surdos. / Greyd Cardoso
 Mattos. Diamantina: UFVJM, 2016.
 85 p. ; il.

 Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal dos Vales do
 Jequitinhonha e Mucuri. Programa de Pós-Graduação em Educação,
 2016.

 Orientador: Prof. Dr. Antônio de Pádua Magalhães.

 1. Formação continuada. 2. Inclusão. 3. Educação de Surdos. I. Título.

CDD: 371

GREYD CARDOSO MATTOS

A formação docente continuada PNAIC 2013: uma análise da situação dos professores alfabetizadores de surdos

Dissertação apresentada ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito parcial para obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Orientadora: Prof. Dr. Antônio de Pádua Magalhães

Data de aprovação: 31/10/2016

Prof. Dr. Antônio Carlos Victor Amaral - UNEC

Prof. Dr. Amédís Germano dos Santos - UFVJM

Prof. Dr. Antônio de Pádua Magalhães - UFVJM

Diamantina

Aos meus pais, por tudo o que fizeram e fazem por mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, Senhor e Rei de minha vida. Ele sempre me carregou nos braços, Se fez presente, me fortaleceu e guiou. Obrigada, Senhor.

Aos meus pais, José e Maria, pilares de minha vida, que abdicaram de todo e qualquer conforto e trabalharam arduamente para que eu pudesse chegar até aqui. Vocês são exemplo e espelho para mim. Devo tudo a vocês. Amo demais.

Ao meu esposo, Klederson, pelo apoio incondicional, carinho, paciência, amor e cumplicidade nesta difícil jornada. Por diversas vezes cantou para me alegrar e secou as lágrimas que ousaram cair... Meu anjo.

Às minhas irmãs, Greyce e Greyk, que sempre me apoiaram e acreditaram nos meus sonhos.

Ao meu orientador, professor Magalhães, pelo respeito, paciência e, principalmente, por aceitar o desafio de me orientar.

A todos os professores que generosamente dividiram os seus conhecimentos e incentivaram a nossa caminhada.

Aos meus colegas do Departamento de Ciências Exatas da FACSAB (UFVJM), pelo incentivo, cuidado e consideração que tiveram comigo, nesse período de estudos.

Ao meu amigo e compadre, professor Simão, por seus sábios ensinamentos e sua consideração.

A Aline, Cristiane, João, Josué, Priscila, Salvador e Viviane, amigos que conquistei nesse percurso. Toda torcida, apoio, força, auxílio e amizade foram fundamentais. Com certeza teria sido muito mais difícil sem vocês. Um agradecimento especial a Aline, João e Viviane, que de coração aberto, sempre ouviram minhas angústias e me motivaram a seguir.

A todos os colegas do mestrado, aprendi muito com cada um de vocês. Espero ter a oportunidade do reencontro.

Aos meus amigos, todos eles, que me auxiliaram, acreditaram e torceram por mim. Em especial, aos que compreenderam a minha ausência, demonstrando todo carinho, consideração e apoio.

Aos meus familiares, que mesmo de longe, se fazem presentes em meu coração.

A todos, que de alguma maneira, participaram da minha caminhada. Obrigada.

Importa salientar a diferença das pessoas. Respeitá-las como surdas, índias, nômades, negras, brancas... Importa deixar os surdos construírem sua identidade, assinalarem suas fronteiras em posição mais solidária que crítica. (PERLIN, 2012, 72).

RESUMO

O Governo Federal instituiu em julho de 2012 o programa de formação continuada para professores alfabetizadores, intitulado “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” com o objetivo principal de garantir a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. Esse Programa teve início em 2013 e, em sua estruturação, as universidades parceiras foram responsáveis pela formação dos orientadores de estudos que, por sua vez, formavam os professores alfabetizadores em seus respectivos municípios, em encontros mensais de 8 horas. Toda a formação foi baseada nos Cadernos de Formação distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC) a todos os participantes do Programa. Tendo como referência o objetivo principal do Programa e o processo de inclusão de surdos na rede regular de ensino, surgiu o problema deste trabalho: o “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” subsidiou a formação de professores alfabetizadores de surdos? Esta pesquisa é de natureza qualitativa e foi realizada por meio de levantamento bibliográfico e análise documental pelo método de Análise do Conteúdo. Durante a construção do referencial teórico, buscou-se investigar e discutir a formação de professores no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o processo de inclusão educacional do surdo no ensino regular. A partir dessa etapa, foram criadas três categorias de análise que subsidiaram a investigação dos Cadernos de Formação: Educação inclusiva, Surdez e Alfabetização de surdos. Os resultados da pesquisa demonstram que o Programa não ofereceu uma formação que atendesse às necessidades dos professores alfabetizadores de surdos. Nesse sentido, seu objetivo principal não alcançou todas as crianças. É sabido que o processo de inclusão de surdos na rede regular de ensino não é algo simples, contudo, se ele existe, é preciso criar estratégias para ele se realizar efetivamente. Caso contrário, se transforma em exclusão. Desse modo, o poder público deve criar mecanismos para melhorar esses tipos de programas e proporcionar uma formação continuada aos professores, garantindo a inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino.

Palavras-chave: Formação continuada. Inclusão. Educação de surdos.

ABSTRACT

The Federal Government created in July 2012 the permanent training program for literacy teachers entitled “*Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*” (National Pact for Literacy in the Proper Age) with the main objective to ensure literacy for all children until eight years old. This program began in 2013 and the partner universities were responsible to form the studies of the supervisors and they were responsible to train the teachers in their respective cities, in monthly meetings with 8 hours. All training was based on the Training Books distributed by the Ministry of Education (MEC) to all participants of the program. According to the main objective of this program and the inclusion process of the deaf in the regular school system, the problem of this study appeared: the “*Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*” formed teachers to the deaf inclusion? This research is classified as qualitative and was conducted through a literature review and document analysis known as Content Analysis method. During the composing of the theoretical framework, we try to investigate and discuss the training of teachers in Brazil from the “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (Law of Guidelines and Bases of National Education) and the process of education of the deaf inclusion in elementary education. From this step, three categories of analysis to support the investigation of Training Books were created: Inclusive Literacy, Deafness and Deaf Literacy. The research results show that the program did not offer an education that meets the needs of the teachers of the deaf. Therefore, its main objective has not achieved all children. We know that the process of inclusion of deaf people in regular education is not something simple, however, if it exists, we must create strategies to make it effectively. Otherwise, it will be an exclusion. Thus, the government has to create mechanisms to improve this kind of programs and provide a permanent training for teachers, ensuring the inclusion of deaf students in regular schools.

Keywords: Permanent training. Inclusion. Deaf education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Títulos dos Cadernos de Formação do PNAIC – 2013 -----	59
Quadro 2 – Identificação de discussões sobre a Categoria Educação Inclusiva nos Cadernos de Formação do PNAIC – 2013 -----	61
Quadro 3 – Divisão da formação -----	67
Quadro 4 – Identificação de discussões sobre a Categoria Surdez nos Cadernos de Formação do PNAIC – 2013 -----	68
Quadro 5 – Identificação de discussões sobre a Categoria Alfabetização de Surdos nos Cadernos de Formação do PNAIC – 2013 -----	70

LISTA DE SIGLAS

BM - Banco Mundial

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara da Educação Básica

CFE - Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

ISE – Instituto Superior de Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras – Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

NEE - Necessidades Especiais Educacionais

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES FRENTE À LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.....	15
1.1 Apontamentos sobre o início da formação docente no Brasil.....	15
1.2 Formação de professores alfabetizadores a partir de 1996.....	19
1.3 Formação continuada: uma busca constante pelo saber	30
2 POLÍTICAS NACIONAIS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL COM ÊNFASE NA INCLUSÃO DO SURDO NA ESCOLA REGULAR.....	37
2.1 A educação dos surdos no Brasil.....	38
2.2 A inclusão de alunos surdos na escola regular.....	42
2.3 Inclusão ou exclusão? Um debate necessário	46
3 O PROGRAMA PNAIC E A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES DE SURDOS	50
3.1 Delineando a pesquisa	50
3.2 Descrevendo o PNAIC.....	53
3.3 O PNAIC (2013) e os professores alfabetizadores de surdos: análise dos Cadernos de Formação.....	57
3.3.1 <i>Categoria: Educação inclusiva</i>	60
3.3.2 <i>Categoria: Surdez</i>	68
3.3.3 <i>Categoria: Alfabetização de surdos</i>	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
REFERÊNCIAS.....	77

INTRODUÇÃO

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Governo Federal iniciou uma proposta voltada para educação pública, de qualidade e para todos como reflexo das decisões tomadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990 e na Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, em 1994.

A formação inicial e continuada para professores da educação básica ganhou destaque na LDBEN, assim como a inclusão de alunos com Necessidades Especiais Educacionais (NEE) na escola regular. Tanto a LDBEN quanto o Decreto nº 3.298/99 garantem que:

A pessoa com deficiência tem direito à educação pública e gratuita preferencialmente na rede regular de ensino e, ainda, à educação adaptada às suas necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1996).

Diante disso, o governo lançou diferentes ações e estratégias em busca de uma melhoria educacional. Leis e diretrizes foram promulgadas com normativas visando à formação de professores da educação básica e à acessibilidade e à inclusão nos educandários. Uma delas é a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que foi instituído em 4 de julho de 2012 pela Portaria Ministerial nº 867, com o objetivo principal de garantir a alfabetização a todas as crianças de até oito anos de idade, ou seja, ao final do ciclo de alfabetização.

O programa teve início em 2013 e, com ele, surgiram algumas inquietudes. Afinal, partindo do pressuposto de que o “processo de alfabetização da pessoa surda na língua portuguesa é considerado um dos grandes desafios na educação desses sujeitos” (BRASIL, 2012e, p.28), e da importância do período de alfabetização em toda a caminhada escolar do educando, no caso em questão do aluno surdo, surgiu o questionamento: o PNAIC subsidiou a formação dos professores alfabetizadores de surdos?

A partir desse questionamento percebeu-se a necessidade de investigar a proposta de formação continuada para professores alfabetizadores oferecida pelo programa no que diz respeito à formação de professores alfabetizadores de surdos.

Para isso, fez-se necessário refletir sobre a política de formação docente no Brasil a partir da LDBEN; descrever o processo histórico relacionado à educação de surdos no país; apresentar as políticas e o processo de inclusão educacional de alunos surdos, bem como

discutir e avaliar os diferentes enfoques relativos à proposta de formação docente continuada para professores alfabetizadora apresentada pelo PNAIC, verificando se os nexos existentes entre a política de inclusão de alunos surdos e a formação docente continuada oferecida pelo PNAIC podem contribuir com a formação de professores alfabetizadores de surdos e garantir a esse grupo de alunos o direito de ser alfabetizado até os oito anos de idade.

Essa investigação foi dividida em três etapas, conforme a descrição a seguir.

No primeiro capítulo foi realizado um estudo sobre a formação de professores no Brasil a partir da LDBEN, que permeou desde a formação inicial até a formação continuada. Esse estudo foi construído observando-se as leis e as normas que regem a formação docente do nosso país.

Os debates sobre o processo histórico da educação de surdos no Brasil e a inclusão dessa comunidade no ensino regular são realizados no segundo capítulo, cuja construção baseou-se na legislação brasileira de inclusão de surdos no ensino regular e nas pesquisas de alguns estudiosos da área da surdez.

O delineamento da pesquisa, a apresentação do PNAIC, objeto de estudo, a análise e a discussão dos dados estão presentes no terceiro capítulo, no qual é realizada a investigação dessa política pública de formação continuada. O desenvolvimento foi articulado com a legislação que instituiu o PNAIC, seus documentos - Cadernos de Formação -, e pesquisadores de diversas áreas do conhecimento: métodos de pesquisa, inclusão, educação de surdos e formação de professores.

Lopes (2012) discute sobre as políticas públicas de democratização da escola. Para esta autora, essas políticas devem ser sustentadas pelo direito legal de igualdade, segundo o qual todos devem ter as mesmas oportunidades.

Muitas são as diferenças existentes na escola, assim como muitas são as formas como podemos vê-las, pensá-las e dividi-las; isso dependerá do interesse e posição de quem investiga. As diferenças culturais ou na cultura devem ser vistas e pensadas como diferença políticas, ou seja, devem sobressair aos limites lingüísticos, de cor, de raça, de gênero, etc (LOPES, 2012, p. 107).

Assim, para garantir o direito educacional dos alunos surdos é de fundamental importância percebê-los como um grupo culturalmente e linguisticamente diferente. Sobretudo, é necessário entender a diferença existente entre os surdos e os ouvintes.

Entende-se que o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, que determina as diretrizes educacionais, dentre elas as políticas de formação docente e inclusão

educacional, deve oferecer condições mínimas para que essas diretrizes sejam cumpridas de forma satisfatória, garantindo a todos o direito à educação.

1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES FRENTE À LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

As discussões apresentadas neste capítulo fazem referência à formação continuada de professores no Brasil, a partir das indicações presentes na LDBEN, abordando de alguns aspectos históricos relativos ao desenvolvimento da formação de professores no Brasil.

Além da legislação, existe uma vasta literatura sobre essa questão e que se tornou base de pesquisas educacionais, nos últimos anos. Optou-se por utilizar, nesta investigação, estudos e pesquisas que buscam revelar os diferentes pensamentos em torno desse tema político e pedagógico que a cada dia adquire maior complexidade. Dentre eles, destacam-se as pesquisas apresentadas no VI e no VIII Congresso de Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores, organizadas e publicadas por Barbosa (2003, 2006) e as publicações em periódicos sobre educação.

1.1. Apontamentos sobre o início da formação docente no Brasil

Saviani (2009) ressalta que os primeiros pensamentos voltados para a formação de professores no Brasil surgiram ainda no Império, a partir da Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 1827, que estabelecia para os professores o treinamento na utilização do método mútuo¹, a ser realizado nas capitais das províncias, com todos os custos a cargo dos mesmos. Nesse período a escolarização não era acessível para todos; apenas uma pequena parcela mais favorecida da população tinha a oportunidade de estudar e não havia investimento do governo na formação dos professores.

Em 1835 surgiram as Escolas Normais, com um curso de nível secundário, específico para a formação de professores para as escolas primárias, sob a responsabilidade das províncias.

Após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, estas tendem a adotar, para a formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais. A Província do Rio de Janeiro sai à frente, instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do país. Esse caminho foi seguido pela

¹ De acordo com Lesage (1999, p.11), “o princípio fundamental desse método consiste na reciprocidade de ensino entre os alunos, o mais capaz servindo de professor àquele que é menos capaz”. Ou seja, os alunos que tinham maior facilidade na aprendizagem e absorção dos conteúdos se tornavam monitores dos colegas com dificuldades de aprendizagem.

maioria das províncias ainda no século XIX [...]. Essas escolas, entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente (SAVIANI, 2009, p.144).

O curso apresentava, como proposta inicial, uma formação específica, centrada nas questões didáticas e pedagógicas para o ensino de crianças. Entretanto, logo cedeu lugar ao currículo das escolas de primeiras letras em que predominava a preocupação com o domínio pleno dos conhecimentos a serem transmitidos, conforme aponta Saviani (2009).

Reis Filho (1995) demonstra que o modelo assumido pelas escolas normalistas foi alvo de muitas críticas e algumas delas chegaram a ser fechadas por um período. A visão de que a escola normal existente não oferecia uma formação adequada aos professores foi debatida e confirmada com a reforma da instituição pública do Estado de São Paulo. A partir dessa reforma, a Escola Normal paulista ganhou um novo padrão e se tornou referência em todo o país.

Mesmo com a reforma, a Escola Normal não obteve avanços significativos; a atenção voltada para o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos não dava lugar ao desenvolvimento intelectual e profissional. Em contrapartida, na década de 1930,

Uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como um objeto do ensino, mas também da pesquisa. Nesse âmbito, as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernandes de Azevedo. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova (SAVIANI, 2009, p.145).

A partir desse momento, os Institutos de Educação, gradativamente, foram transformados em nível universitário, se tornaram o pilar dos estudos superiores em educação e organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, como exposto por Saviani (2009).

Gatti e Barreto (2009) afirmam que, até o início do século XX, tanto o número de escolas secundárias (nível de escolaridade que corresponde aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio) quanto o número de alunos delas eram bem reduzidos. O trabalho docente era desenvolvido por profissionais liberais ou autodidatas, não existindo uma formação específica para professores dessa modalidade de ensino, pois a preocupação com a formação de professores para o secundário surgiu apenas no início do progresso da industrialização, nas primeiras décadas do século XX, já que “a necessidade de maior escolarização começa a se colocar entre os trabalhadores e inicia-se uma pequena expansão no

sistema de ensino.” (GATTI; BARRETO, 2009, p.37). Assim, houve a necessidade de um maior número de professores, para atender a essa demanda.

Na década de 1930, foi incorporado mais um ano de estudos nos cursos de bacharelado, um curso de didática dedicado aos estudos de disciplinas da área da educação e direcionado à formação de docentes para o ensino secundário.

Esse modelo, denominado 3+1, também foi aplicado nos cursos de Pedagogia e outros cursos de licenciatura da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, Rio de Janeiro, que teve sua organização definitiva a partir do Decreto nº1.190, de abril de 1939. Nesses cursos, os primeiros três anos de estudos deveriam ser voltados para as disciplinas específicas; a formação didática só aconteceria no acréscimo de mais um ano. Saviani (2009) discorre sobre essa generalização da formação de professores de nível superior da seguinte forma:

Cabe observar que, ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos (SAVIANI, 2009, p.146).

Com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, esse curso foi reestruturado e dividido em dois ciclos. O primeiro tinha duração de quatro anos, que correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e era oferecido pelas Escolas Normais regionais que formavam regentes para o ensino primário e [...] “tinham um currículo centrado nas disciplinas de cultura geral, no estilo das velhas Escolas Normais tão criticadas” [...] (SAVIANI, 2009, p.147). O segundo, com duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário e era oferecido pelas Escolas Normais e pelos Institutos de Educação, formando professores para o ensino primário. Cabe destacar que, de acordo com o art. 6º do Decreto-Lei nº 8.530, os alunos concluintes do segundo ciclo do ensino normal tinham direito ao ingresso nos cursos da faculdade de filosofia, ou seja, acesso direto a um curso de licenciatura.

Em 1971 houve a reforma da educação básica, pela Lei nº 5.692, com a extinção das escolas normais e a criação do curso Magistério, que passou a ser o curso de habilitação para professores da escola primária. Para Gatti e Barreto (2009) essa mudança trouxe perdas para a formação desses professores, no que diz respeito aos conteúdos específicos, visto que o currículo do magistério era ajustado com o currículo do ensino de segundo grau, com a obrigatoriedade de estudos de disciplinas vinculadas a essa modalidade de ensino.

Para Saviani (2009, p.147),

A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante. A evidência e gravidade dos problemas levaram o governo a lançar, em 1982, o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), que teve caráter de “revitalização da Escola Normal” (Cavalcante, 1994, p. 59, 76 e 123). Mas esse projeto, apesar dos resultados positivos, foi descontinuado quando o seu alcance quantitativo era ainda restrito, não tendo havido também qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes públicas.

Em meio a esse quadro e visando garantir uma melhor formação aos professores do ensino primário, em 1982 foram lançados os Centros Específicos de Formação do Magistério (Cefams), que ofereciam um curso integral de três anos, com o currículo englobando a formação geral e com destaque para as práticas pedagógicas. Nesse mesmo período foi aprovada a Lei nº7.044/82, que apresentou novas opções formativas para os professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, conforme exposto em seu art. 30.

Exigir-se-á como formação mínima para o exercício de magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena.

Assim surgiram as licenciaturas curtas, cursos polivalentes de nível superior com carga horária menor do que as licenciaturas plenas, que formavam professores para atuar da 1ª a 8ª série. Entretanto, conforme apontam Gatti e Barreto (2009), a criação desses cursos não foi bem aceita, gerando muitas polêmicas, conduzindo o Conselho Federal de Educação² (CFE) a criar mecanismos para que, progressivamente, esses cursos fossem transformados em licenciaturas plenas com habilitação específica. No entanto, as licenciaturas curtas seriam totalmente extintas pela Lei nº 9.394/1996.

Gatti e Barreto (2009) esclarecem que, após diversas reformulações, os cursos de licenciatura em pedagogia também foram autorizados a oferecer formação para a docência de 1ª a 4ª séries.

² Em novembro de 1995 foi promulgada a Lei nº 9.131 atribuído ao Conselho Nacional de Educação e as Câmaras que o compõem as ações normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

No ano de 1986, o Conselho Federal de Educação aprova o Parecer nº161, sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, que facultava a esses cursos oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries, o que algumas instituições já vinham fazendo experimentalmente. [...] (GATTI; BARRETO, 2009, p.40).

De acordo com Saviani (2008), houve uma forte mobilização da comunidade educacional em relação à forma como a educação seria abordada na Constituição Federal, que resultou dos trabalhos realizados pelo Congresso Nacional Constituinte de 1987. Os organizadores da IV Conferência Brasileira de Educação se anteciparam ao congresso e debateram o tema “A Educação e a Constituinte”, em agosto de 1986, na cidade de Goiânia. Nesse evento foi organizado um documento, a “Carta Goiânia”, na qual constavam todas as propostas dos educadores para a redação do capítulo da Constituição Federal destinado à educação.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, o país passou por mudanças significativas em diversas áreas, de forma mais específica na econômica, com sérias consequências na esfera social e influências marcantes no campo educacional. Afinal, o país precisou de adequações para atender às novas exigências do mercado.

[...] a educação foi conclamada a adequar-se ao novo modelo para preencher as exigências de um mercado globalizado. O objetivo era formar um novo tipo de trabalhador para responder a tal demanda, embora até hoje possamos dizer que a nossa escola pública não proporciona ao aluno uma formação de qualidade para suprir as exigências desse mercado global, e muito menos a formação que defendemos, aquela comprometida com a emancipação do aluno (VEIGA; VIANA, 2012, p. 16).

Para Dourado (2001), historicamente, os professores brasileiros passam por formação inicial inadequada, salários baixos e precariedade nas condições de trabalho, fatores que podem levá-los à proletarização docente. Esse fato nos coloca diante da necessidade de compreensão dos limites e possibilidades dessas políticas e seus desdobramentos, no que se refere à formação e à profissionalização do professor.

1.2. Formação de professores alfabetizadores a partir de 1996

Depois de muitas discussões, debates e propostas, em 20 de dezembro de 1996, foi publicada a LDBEN, a qual definiu que

A educação abrange processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos

movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, Lei nº 9.394, Art. 1º 1996).

Além disso, reestruturou a política de educação nacional e trouxe propostas de alteração para os cursos de formação de professores e para as instituições formadoras. Porém, tais alterações não aconteceram de imediato, tendo sido definido um período de transição antes da efetivação das alterações. A formação de professores para a educação básica passou a ser realizada, obrigatoriamente, por curso superior, de licenciatura plena, porém, aceitando aquela realizada no curso Normal, de nível médio, como exigência mínima para o exercício da docência na educação infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, conforme exposto no seu art. 62.

De acordo com Veiga e Viana (2012), a partir da promulgação da LDBEN, os profissionais da educação foram preparados para atender à nova demanda existente no que diz respeito a currículos, avaliação e gestão, com o objetivo de formar alunos mais competentes e capazes de serem inseridos no mercado, atendendo-o com qualidade. A formação humana deixa de ser importante em função de uma formação técnica.

Os licenciados realizam sua formação num contexto de educação superior que a caracteriza pela perda de sua identidade social e a transforma em uma instância administrativa, burocratizada e operacional. Dessa forma eles atuam obedecendo a um conjunto de regras e normas emanadas do poder público. [...] É no contexto das alterações a partir dos anos 1990 que a formação de professores se resumiu à transmissão rápida de conhecimentos, habilitação relâmpago de professores por meio de treinamento, do adestramento, dosando e quantificando resumidamente o conhecimento, até chegar à informação técnico-instrumental de um *que fazer* acrítico e alienado (VEIGA; VIANA, 2012, p.17).

Para Sacristán (1999, p.74),

A competência docente não é tanto uma técnica composta por série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos práticos preexistentes. Pensar a formação docente envolve a análise de conhecimentos básicos para o exercício profissional, implica refletir sobre as habilidades necessárias ao professor para o enfrentamento dos vieses que surgem no contexto educativo. Envolve, também, a percepção de seu papel social de educador, dentro de uma sociedade de contradições e de relações de desigualdades.

Nesse sentido, ao futuro professor deve ser oferecida, além de uma formação científica e teórica, uma formação humana, com conhecimentos sociais, educacionais e

culturais que lhe possibilitem trabalhar com todas as diversidades e desafios existentes no ambiente escolar.

Com a publicação da Resolução nº 2 do CNE/CEB, de 19 de abril de 1999, foram instituídas as diretrizes curriculares para a formação de professores, em nível médio com o curso Normal, para a educação infantil e para as séries iniciais. Diversas normas foram apresentadas nesse documento e, dentre elas, destaca-se o art. 1º.

O curso Normal em nível Médio, previsto no artigo 62 da Lei 9394/96, aberto aos concluintes do Ensino Fundamental, deve prover, em atendimento ao disposto na Carta Magna e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, a formação de professores para atuar como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acrescendo-se às especificidades de cada um desses grupos as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades educativas especiais.

Mesmo com o documento prevendo a formação de professores com uma proposta pedagógica que garanta o domínio curricular necessário para que ele possa atender às especificidades dessas modalidades de ensino, das comunidades indígenas e a das crianças com necessidades educacionais especiais, uma observação se faz necessária: os professores alfabetizadores, que lecionam a base da formação do aluno, continuaram recebendo sua formação em nível médio.

É necessário destacar que a LDBEN estabeleceu um prazo de dez anos para a adequação dos sistemas de ensino às novas normas, período que Gatti e Barreto (2009) consideraram importante, pois o número de professores sem curso superior em licenciatura era muito grande. As autoras destacam que muitos desses profissionais tinham apenas a formação em nível médio, o magistério, e outra grande parte não apresentava nem mesmo essa formação, como estava estabelecido anteriormente.

Além disso, a LDBEN criou os institutos superiores em educação (ISE) como instituições autorizadas a oferecer cursos de licenciatura destinados à formação de professores da educação básica, dentre eles o curso Normal Superior, voltado, exclusivamente, à formação de professores para a educação infantil e séries iniciais. Essa autorização incluía a manutenção de programas de formação pedagógica e de educação continuada, conforme exposto no art. 62 e no art. 63.

No ano de 1999 foi publicada pelo CNE, a Resolução CP nº 01, de 30 de setembro, na qual foi reforçado o papel dos ISE, consolidando a proposta de estrutura formativa para professores contidas na LDBEN, podendo tais instituições incluir em sua oferta programas de formação pedagógica e cursos de pós-graduação. Uma observação

necessária consiste no fato dessa resolução propor flexibilidade de organização e denominação dos institutos, conforme exposto no art. 3º.

Os institutos superiores poderão ser organizados:

I – como instituto superior propriamente dito, ou em faculdade, ou em faculdade integrada, ou escola superior, com direção ou coordenação do conjunto das licenciaturas ministradas;

II – como unidade de uma universidade ou centro universitário, com direção ou coordenação do conjunto das licenciaturas ministradas;

III – como coordenação única de cursos ministrados em diferentes unidades de uma mesma instituição.

Parágrafo único: Em qualquer hipótese, os institutos superiores de educação contarão com uma instância de direção ou coordenação, formalmente constituída, a qual será responsável por articular a formulação, execução e avaliação do projeto institucional de formação de professores, base para os projetos pedagógicos específicos dos cursos.

Isso contribui para explicar a abertura de oferta de cursos de licenciatura em inúmeras faculdades pelo país. Outro ponto que merece destaque são as exigências de articulação entre os projetos dos cursos de licenciatura dos ISE e a integração destes com a educação básica apresentada no art. 2º dessa resolução.

Gatti e Barreto (2009) afirmam que, com permissão para a criação de Escolas Normais de nível superior, de forma isolada, houve um declínio dos ISE como instituições organizadoras da formação docente. Para elas,

As normatizações e autorizações de cursos formadores de professores, posteriores a essa resolução, permitem a instauração de escolas normais superiores isoladamente, e o número dessas cresce, mas o mesmo não acontece com os ISEs, que vai perder gradativamente a ideia de organicidade na formação de docentes. Essa perda também se acentua com as diretrizes curriculares para cada curso de professor “especialista”, sendo deixada em segundo plano a consideração das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, ao mesmo tempo em que proliferam licenciaturas independentes umas das outras, sem as articulações previstas” (GATTI; BARRETO, 2009, p.46).

Savianni (2008) também demonstra preocupação com a criação desses institutos e com a qualidade educacional ofertada por eles. Para o autor, ela tem relação com a descrença do Ministério da Educação (MEC) em relação às universidades que, por vezes, foram consideradas como espaço de muito debate e pouca ação, por não apresentarem soluções práticas, no que diz respeito à formação de profissionais da educação.

Em consonância com essa realidade, Torres (2009) se posiciona sobre os investimentos do Banco Mundial (BM) no setor educacional dos países em desenvolvimento, sobre a qualidade educativa que o investidor espera e sobre a formação e a capacitação dos

docentes e outros aspectos relacionados ao investidor. Para este autor, a política de formação de docentes, nessa perspectiva, parte de uma visão negativa sobre a formação de professores desenvolvida pelas instituições de ensino superior e propõe a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE), não estando clara a existência de financiamentos direcionados por agências internacionais. “O BM desaconselha o investimento na formação inicial dos docentes e recomenda priorizar a capacitação em serviço, considerada mais efetiva em termos de custo” (TORRES, 2009, p. 162).

A fragilidade na formação de professores da Educação Básica fez com que muitas discussões fossem traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), mesmo após a promulgação da LDBEN, e com elas diversas resoluções foram publicadas, tanto pelo Conselho Pleno (CP), quanto pela Câmara da Educação Básica (CEB), órgãos ligados ao CNE. Diversas medidas foram e vêm sendo tomadas com o objetivo de traçar uma política educacional nacional eficiente. No entanto, os interesses implícitos nessas decisões nem sempre podem ser percebidos.

Em fevereiro de 2002 foi publicada a primeira Resolução para instituir diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica. Essas diretrizes “constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2002).

A resolução é composta por dezenove artigos que fazem referência à organização curricular das instituições formadoras e à flexibilidade para a construção de projetos que contribuam com a autonomia intelectual e profissional dos professores a serem formados. Nela são estabelecidas diversas normas para estruturação e reestruturação da formação docente, como o objetivo de prepará-los para o exercício profissional. Contudo, é preciso destacar que nem todos os problemas que envolvem a profissão docente estão ligados apenas à inadequação dos currículos oferecidos pelas instituições formadoras.

São inúmeros os apontamentos que podem ser feitos a partir dessa resolução. Contudo, neste trabalho, são discutidos apenas os artigos direcionados especificamente à formação de professores alfabetizadores.

O art. 7º é destinado à apresentação da organização institucional da formação dos professores. No inciso oito, mais uma vez em uma resolução nacional, é abordado o papel dos ISE para a formação de professores, destinados a oferecer o curso Normal Superior voltado para a docência multidisciplinar da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e demais licenciaturas. Nesse inciso ficou estabelecido que:

Nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da educação básica.

O curso de pedagogia, até então, não se enquadra como licenciatura destinada à formação para docência da educação infantil e anos iniciais, assunto que ainda será abordado neste capítulo.

No art. 11 são expostos os critérios para a organização curricular dos cursos de formação de professores, parágrafo único:

Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo será dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

Sendo assim, aos futuros professores deverá ser dada a oportunidade de construção de conhecimentos, durante o curso, relacionados aos conteúdos que serão trabalhados por eles. Nesse sentido, torna-se necessário entender que “as necessidades de formação vão muito além dos conhecimentos e conteúdos específicos das matérias que compõem uma licenciatura [...]” (MALDANER, 2007, p.271). Leis, Resoluções e Decretos que tratam sobre a formação de professores são publicados sem levar em consideração que não é possível fazer a formação científica e pedagógica desses profissionais sem uma contextualização sobre o fazer docente.

[...] o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especificidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos a atividades didáticas e às reflexões e teorias a ela associadas (GATTI, 2010, p. 1358).

A Resolução CNE/CP 1/2002 estabeleceu prazo máximo de dois anos para a adaptação de projetos e currículos das instituições formadoras de professores às normas estabelecidas. Também ficou estabelecido que não seria autorizada a abertura de novos cursos cujos projetos não estivessem de acordo com a Resolução.

Pela legislação, os cursos de licenciaturas têm como objetivo formar professores para atuar na educação básica. Há algum tempo tem se discutido sobre os problemas encontrados na oferta desses cursos, desde as estruturas das instituições formadoras aos seus currículos. Para Gatti (2010), a formação dos profissionais da educação básica é feita de forma fragmentada, sem articulação nos currículos, fazendo com que seja necessária uma grande mudança nas estruturas formativas e curriculares desses cursos.

A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com a nossa vida civil (GATTI, 2010, p.1375).

O exercício da docência não pode ser resumido à aplicação de modelos estabelecidos, geralmente impostos pelas autoridades competentes. Por isso é importante que o docente tenha uma formação que lhe possibilite perceber e entender o contexto social e educacional do meio em que pratica a docência.

Desde a promulgação da LDBEN até o ano de 2006, debates intensos foram realizados no que diz respeito à formação dos professores da educação infantil e das séries iniciais. As opiniões divergiam sobre os ISE, as Escolas Normais Superiores e o curso de Pedagogia como licenciatura habilitada para essas modalidades de ensino, não previsto na legislação em questão. Só foi permitido aos pedagogos autorização para lecionar na educação infantil e nas séries iniciais a partir da publicação das diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, publicado pelo CNE/CP, em 15 de maio de 2006.

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, CNE/CP, 2006).

De acordo com Severino (2006), grandes foram os embates acerca dessas diretrizes, até que fossem oficialmente publicadas. Contudo, elas não acrescentaram as contribuições vindas dos debates anteriores.

Na verdade, pouco avança em relação à proposta do Curso Normal Superior, já marcada pela idéia medíocre do senso comum de que a educação de crianças é tarefa simples, rotineira, para a qual não exige nada além de um curto treinamento didático. (SEVERINO, 2006, p. 62).

Para o autor, a formação do pedagogo exige uma estruturação curricular que seja capaz de externar a complexidade da educação, tanto em sua base teórica quanto em suas atividades práticas.

Se o futuro educador tem necessidade de conhecer todos os aspectos envolvidos no processo educativo e se a aprendizagem só ocorre pela construção do conhecimento, então cabe-lhe assegurar condições para que conheça construtivamente seu objeto próprio, ou seja a prática educativa. Por isso, curso de pedagogia precisa ser um lugar de pesquisa, de investigação científica, ou seja, os conteúdos da educação devem ser aprendidos/desvelados/construídos mediante a investigação da própria prática, que é o objeto privilegiado da pesquisa do pedagogo em formação (SEVERINO, 2006, p.67)

As exposições sobre a formação de professores continuaram. Em janeiro de 2009, foi publicado o Decreto nº 6.755, da Presidência da República, instituindo a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, em que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ficou responsável pelo fomento dos programas de formação inicial e continuada. De acordo com o art. 1º, esse Decreto foi publicado com “a finalidade de organizarem regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica”.

De acordo com o art. 3º, são objetivos dessa política:

- I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;
- II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
- III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;
- IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
- VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;
- VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;
- VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;
- IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e
- X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.

Ficou estabelecido, por essa política, que a formação inicial dos profissionais da educação deveria acontecer, preferencialmente, em cursos presenciais e a formação continuada, em cursos presenciais ou a distância.

O Decreto propôs diversas ações, dentre elas as formativas presentes nos artigos 10 e 11, com previsão de articulação das instituições de ensino superior com as redes de ensino da educação básica, contando com a participação dos estudantes das licenciaturas em atividades de ensino e aprendizagem das escolas públicas e a criação de programas pedagógicos, nas licenciaturas bem avaliadas pelo MEC, conforme previsto no art.10 § 2º: “Os programas de iniciação à docência somente poderão contemplar cursos de licenciatura com avaliação positiva conduzida pelo Ministério da Educação, nos termos da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.” O objetivo era o de promover inovação nas matrizes curriculares e na formação oferecida aos profissionais do magistério.

Para Dourado (2015), nos últimos dez anos ocorreram muitos movimentos em prol do debate sobre a formação de professores da educação básica e a valorização dos mesmos, inclusive no CNE, em que foram discutidas diversas questões sobre a formação inicial e continuada.

O MEC e os órgãos a ele vinculados continuaram a pensar no “aprimoramento” da formação docente. Dourado (2015) nos apresenta que o CNE designou uma comissão, da qual ele fazia parte, para desenvolver pesquisas sobre esse tema, o que resultou em uma proposta de criação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) apresentadas a especialistas e ao MEC, em 2013 e que, após audiências públicas e um longo trabalho, foram publicadas.

Em julho de 2015 foi promulgada a Resolução nº 2 do CNE/CP que, dentre outras coisas, definiu as DCN para a formação inicial e continuada de professores. Algumas considerações foram feitas nessa Resolução, dentre elas,

que a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira [...]; a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada[...] (BRASIL, MEC/CNE/CP, 2015).

A formação de professores da educação básica envolve opiniões diversas, tanto nas questões políticas quanto nas questões pedagógicas. Assim, os estudos e as pesquisas produzidos por diferentes pensadores “[...] apontam para a necessidade de se repensar a formação desses profissionais” (DOURADO, 2015, p. 304).

O discurso sobre a articulação entre as instituições de ensino superior, as formadoras de professores e as escolares, de educação básica, apresentado no Decreto nº 6.755 de 2009, foi mantido nas novas DCN e considerado de fundamental importância para a formação dos profissionais da educação básica.

Para atender essa concepção articulada de formação inicial e continuada, as novas DCNs definem que é fundamental que as instituições formadoras institucionalizem projeto de formação com identidade própria, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (DOURADO, 2015, p. 307).

Nesse sentido, Almeida (2006) afirma que o exercício da docência não pode se resumir à mera aplicação de modelos, sendo necessário, assim, um processo de formação que mobilize saberes, teóricos e práticos, fazendo com que os professores se tornem investigadores da sua atividade.

A Resolução nº 2 MEC/CNE/CP/2015 é composta por 25 artigos, distribuídos em oito capítulos, divididos em: disposições gerais; formação dos profissionais da educação do magistério para educação básica; base nacional comum; do(a) egresso(a) da formação inicial e continuada; da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior; da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior: estrutura e currículo; da formação continuada dos profissionais do magistério; dos profissionais do magistério e sua valorização e das disposições transitórias. Aqui se analisam e discutem-se apenas os que estiverem ligados à formação inicial e aos objetivos da pesquisa, sendo a formação continuada enfatizada no próximo tópico.

No capítulo I foram instituídas as DCN para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica e definidos os fundamentos a serem observados nessa política educacional. O documento previu a aplicação dessa formação aos professores que atuassem desde a educação infantil até o ensino médio, nas diversas modalidades de educação, conforme exposto no art. 2º dessa resolução.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

As ideias apresentadas no art. 2º foram complementadas no art. 3º, com a garantia dos direitos e objetivos da aprendizagem. Essa garantia se torna a esperança de muitos que historicamente foram marginalizados e excluídos pela sociedade, afinal, exige mudança na estruturação formativa das instituições formadoras de professores da educação básica e, conseqüentemente, nas escolas.

Zeichner (2003) apresenta que, nos últimos anos, foram desenvolvidas muitas pesquisas educacionais as quais indicam a necessidade de diversas mudanças nesse setor, dentre elas “[...] respeitar os recursos culturais e linguísticos que o aluno leva para a escola em vez de encará-los como deficiências quando diferentes dos dominantes [...]” (ZEICHNER, 2003, p. 36).

O § 5º, do art. 3º, foi destinado a expor os princípios da formação dos profissionais do magistério da educação básica, no qual a formação docente é estabelecida como compromisso público do Estado e que deve ser realizada com qualidade, articulando teoria e prática, tendo as instituições de educação básica como espaços necessários para a formação docente. Além disso, deve garantir a todos o direito à educação, visando à construção de uma nação justa e inclusiva, contrária a toda e qualquer forma de discriminação. Afinal, como afirma Omote (2003, p.155), “é por meio da educação que se pode assegurar a formação de novas gerações de cidadãos, com uma nova mentalidade e atitudes genuinamente inclusivas”.

No § 6º foi abordado o projeto de formação dos cursos de licenciatura, que deve contemplar “V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação de professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras)”.

Nessa perspectiva inclusiva na formação de professores, na pesquisa em questão, dos professores alfabetizadores de surdos, outro ponto importante a ser destacado é encontrado no art.13, § 2º do capítulo V, em que se discutem currículo e estrutura da formação inicial do magistério, e no art.14, § 2º, em que é abordada a formação pedagógica para graduados não licenciados.

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, na formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidade étnico racial, de gênero, sexual e religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens e em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, MEC/CNE/CP, 2015).

Omote (2003) faz observações sobre a importância de se discutir educação inclusiva na formação de professores para o ensino regular, pois esses são atores principais na construção desse processo. O autor considera que “[...] a educação inclusiva é, antes de mais nada, ensino de qualidade para todos educandos [...]” (OMOTE, 2003, p.155). Nesse sentido, é tarefa da escola proporcionar essa qualidade aos seus alunos.

Esta visão corresponde à complexidade da relação entre sociedade, educação e formação dos profissionais da educação. Afinal, em se tratando da complexidade do trabalho docente e do ensino, tanto a formação inicial quanto a formação continuada são importantes; elas se completam e contribuem para o desenvolvimento do trabalho docente e, conseqüentemente, para a melhoria da educação.

1.3. Formação continuada: uma busca constante pelo saber

Pensar as políticas educacionais no Brasil está diretamente ligado a refletir sobre os interesses que estão implícitos nessa ação. Para Dourado (2001), todo esse processo se iniciou a partir da conveniência capitalista, em que a educação passou a ser vista como elemento de empregabilidade, sendo necessárias mudanças e reformas com o fim de atender às necessidades surgidas com a expansão do capital.

Nesse sentido, Dourado (2001) enfatiza que, a partir da década de 90, foram implantadas, pelo governo federal, políticas educacionais para a formação de professores, articuladas ao BM, cujos objetivos circulam entre a aceleração da formação docente inicial e a capacitação dos professores em serviço.

A análise das políticas educacionais, sob esse prisma, remete à busca da compreensão das prioridades e compromissos que as delineiam diante dos novos padrões de intervenção estatal, em decorrência de mudanças efetivadas no âmbito do neoliberalismo. Essas políticas são redirecionadas, em sintonia com os novos padrões de regulação e gestão, e a educação vai perdendo a sua identidade como um direito social (DOURADO, 2001, p. 50).

Assim, para se discutir sobre a formação continuada de professores no Brasil, torna-se necessário pensar a função social da escola e sua representatividade na sociedade. Paro (2001) discute que o processo educativo é muito complexo e não deve ser entendido apenas pelo que ocorre em sala de aula, pois existem diversas situações e interesses que interferem no processo educacional dos alunos.

A relevância dessa função de emancipação crítica que a escola precisa realizar remete mais uma vez para a importância de, ao se formularem políticas educacionais, não se abstrair a concretude da prática escolar, pois é nas relações que aí se desenvolvem que podem ser praticados e absorvidos valores importantíssimos de uma democracia, por exemplo, adotada em sua radicalidade, confirma-se como componente de uma nova visão de mundo, porque não pode ser contida numa sociedade, como a capitalista, pautada na dominação humana e na negação da condição de sujeitos e dos indivíduos (PARO, 2001, p. 44).

Torna-se necessário pensar a escola com profissionais que tenham capacidades superiores ao ato de transmitir conhecimentos, que sejam formados com qualidade social, aptos para conviver com a diversidade. A heterogeneidade se faz presente nas escolas e os profissionais nelas envolvidos precisam estar preparados para trabalhar com o diferente. Ferreira (2008) faz observações relevantes sobre a formação profissional na atualidade.

Para esta autora, não se pode separar a formação profissional da formação humana, uma vez que a segunda liberta o indivíduo como sujeito social. Nessa perspectiva, Veiga e Viana (2012, p.25) entendem que “Construir projetos na esteira da formação humana significa trilhar caminhos participativos e solidários, com coragem, consciência crítica, indignação e muita luta para a construção de uma escola de melhor qualidade para todos”.

De acordo com Veiga e Viana (2012), a formação docente se insere numa proposta de política educacional mais ampla, ditada por organismos internacionais, como é o caso do Brasil. Tais propostas visam melhorar os conhecimentos desses profissionais, privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial, fato que contribui para diversos embates sobre o significado da formação continuada.

Nesse cenário, o que está em discussão é a qualidade da formação docente, ou seja, a compreensão, pelo docente, de sua dimensão de cidadania e atuação na sociedade. Fernandes (2006, p. 18) apresenta a seguinte reflexão:

Perante o problema da melhoria das qualificações das pessoas, os sistemas educativos e formativos deverão repensar suas formas de organização, tornando-se mais flexíveis, mais democráticos, mais centrados nas aprendizagens dos alunos e nas questões da equidade. A verdade é que se têm revelado pouco abertos à diversidade e à heterogeneidade e, em muitos casos, não têm sido capazes de evitar resultados modestos, ou mesmo fracos, e elevados índices de insucesso e abandono escolar, por parte de um número significativo de alunos que, nessas condições, não obtêm as qualificações que lhe permitam uma adequada integração na sociedade.

As pesquisas relacionadas à formação de professores vêm crescendo nos últimos anos, existindo diversos grupos de trabalho direcionados nessa investigação. A formação continuada, durante muito tempo, foi vista e realizada apenas como uma capacitação em

serviço, com receitas prontas, treinamento com pacotes pedagógicos para os professores. Esse modelo foi e é alvo de críticas, por parte de pesquisadores e professores.

Afinal, o professor se tornou um mero executor, responsável por preparar seus alunos para o mundo (mercado de trabalho). Com esse tipo de formação, “[...] os professores têm sido, cada vez mais, destituídos de autonomia que lhes permita refletir, criar, inovar o processo de ensino-aprendizagem junto a seus alunos e a partir de contextos próprios” (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015, p. 18).

Gatti e Barreto (2009) afirmam que a ideia de formação continuada como qualificação profissional aos poucos se deslocou para uma visão de compensação, a fim de suprir os problemas encontrados na formação inicial. Segundo estas autoras, essa percepção está ligada aos resultados das avaliações dos cursos de licenciatura, as quais demonstram sua inadequação. Torna-se necessário relembrar a expansão dos ISE na oferta dos cursos para formação de professores, no setor privado, discutidas anteriormente. Ocorreu, então, “o desenvolvimento intenso de programas de educação continuada com o objetivo de prover a capacitação para a implantação de reformas educativas” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 201).

Desde a criação da LDBEN, diversas iniciativas governamentais se deram em prol da formação continuada para professores, incluindo questões relativas à necessidade da continuidade da formação docente. No parágrafo único art. 61 legislou-se sobre a capacitação em serviço:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença da sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

O inciso III do art. 63 define que “as instituições formativas deverão manter programas de formação continuada para os profissionais da educação em diversos níveis” e, no inciso II do art. 67, fica estabelecido que “os sistemas de ensino deverão promover o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.” Nesse texto ainda é possível perceber, mesmo que implicitamente, que essa formação em serviço é marcada como treinamento, atualização na carreira, em que o professor se torna responsável pela capacitação de seus alunos, deixando de lado a pluralidade existente no contexto escolar como princípio educativo.

Entender a formação continuada como um processo em que seja desenvolvida uma capacitação de ensinar a fazer, com modelos prontos e prescritivos, é levar a educação e a profissão docente ao fracasso. Esse tipo de capacitação não contribui com o desenvolvimento pessoal, profissional e intelectual do professor; ao contrário, nega a condição intelectual e fere a autonomia dele. Este assunto é amplamente discutido por Freire (1996), ou seja, autonomia como princípio para a educação libertadora, para quem “formar é muito mais do que do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]” (p.18). O ensinar a fazer sobressai ao debate e ao entendimento da educação como processo amplo e emancipatório.

Diante de diversas pesquisas em torno desse assunto, Gatti e Barreto (2009) afirmam que ocorreu uma reconsideração o conceito da formação continuada, em que “as propostas inspiradas no conceito de capacitação cedem lugar a um novo paradigma, mais centrado no autocrescimento do professor [...]” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 202). Assim, o professor se torna protagonista dessa formação, em que seus anseios, motivações e dificuldades, dentre outros, passam a ser considerados na construção dos projetos e programas de formação continuada.

Os saberes e as trajetórias percorridos por esse profissionais passam a ser respeitados e discutidos nas formações. Marmol (2011, p.22) apresenta que

[...] a concepção de formação continuada tem assumido hoje uma definição mais ampla, considerando, também, a valorização e o resgate do saber docente construídos na prática pedagógica, em um processo mediado por referenciais teóricos e práticos.

Nesse sentido, a formação prescritiva de antes perde espaço para uma formação continuada em que a escola e os professores passam a refletir sobre os problemas encontrados no cotidiano escolar, construindo, juntos, um ambiente formativo na própria escola.

Em 2005 foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, pelo MEC. Gatti e Barreto (2009) destacam que a Rede surgiu pela verificação de que a formação continuada estava cada vez mais presente nas escolas e nos interesses dos docentes, porém, na maioria das vezes, superficialmente, ofertadas até mesmo por pacotes prontos.

As Universidades públicas brasileiras se credenciaram à Rede e

Com isso, propiciou-se o desenvolvimento, em universidades, de materiais didáticos diversos, fundamentados e validados, destinados a professores em serviço

elaborados com fundamentação teórica, destinados aos professores em serviço, o que configura uma atividade que esteve distante da pesquisa institucionalizada na vida acadêmica, trazendo contribuições para instrumentalização de práticas educativas em sala de aula (GATTI; BARRETO, 2009, p. 207).

Nesse sentido, as ideias apresentadas por Nóvoa (2002) também indicam que a formação continuada deve contribuir tanto para a mudança educacional quanto para a redefinição da profissão docente, não tendo espaço isoladamente no professor, mas nele como um dos profissionais inseridos em uma organização escolar.

Sendo assim, é relevante observar o art. 8º do Decreto nº 6.755/2009, destinado à discussão do atendimento às necessidades de formação continuada aos profissionais da educação básica. Nele fica explícito que todos os cursos e as atividades formativas deverão ser oferecidos por instituições públicas, de acordo com os projetos das escolas e das redes de ensino, a fim de “[...] reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais” (BRASIL, 2009), enfatizando a importância da parceria entre as universidades e as escolas, dificultando, assim, a oferta diversificada de cursos de formação continuada por empresas privadas.

De acordo com Marmol (2011), as pesquisas apontam para a necessidade de uma nova forma de se pensar a formação dos educadores, que essa ocorra de forma contínua, com articulação entre a formação inicial, a continuada e as práticas, e os saberes profissionais do professor. Assim, o professor se torna protagonista no processo de formação continuada, mas inserido em um contexto no qual todos na escola devem estar mobilizados com os debates e as práticas de formação, não sendo direcionada a ele a culpa pela situação educacional da escola e dos alunos.

É preciso também considerar a escola como um espaço de destaque na formação continuada do professor. É nela, nas situações vivenciadas diariamente nas salas de aula, que o professor constrói e desconstrói teorias e práticas, aprimorando sua formação. Por isso,

falar de formação contínua de professores é falar da criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais, cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formado (NÓVOA, 2002, p. 39).

Conforme exposto anteriormente, em julho de 2015 foram publicadas as DCN para formação inicial e continuada dos professores da educação básica. De acordo com art. 3º § 3º, “a formação inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e

complexo, direcionado à melhoria da qualidade social da educação básica e valorização do profissional [...]”, o que nos leva a refletir sobre a formação continuada de professores como um processo que, além de educacional, é também social.

Afinal, como aponta Severino (2006), a educação precisa ser pensada e organizada, e a sociedade precisa preparar profissionais que possam cuidar desse processo complexo que é educar, pois toda sociedade precisa muito da educação; aprender, criar e renovar são necessidades da humanidade.

O capítulo VI do documento destinou-se, exclusivamente, a tratar da formação continuada dos profissionais do magistério. No art. 16 ficou definido que

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, curso, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL/MEC/CNE/CP, 2015).

Nesse sentido, como afirma Tardif (2002, p.118), “o ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre pessoas”, o que torna impossível um exercício individual da profissão docente. Esse pensamento vai ao encontro das teorias de Freire (2011) que percebe o ser humano sempre em construção, inacabado, e a educação como uma busca constante desse sujeito que se constrói como sujeito da sua própria educação.

Tendo como referência todas as discussões e debates em torno do tema exposto nesta pesquisa, entende-se formação continuada como um processo contínuo na vida do professor, uma constante busca por aprendizagem, troca de experiências e inovação, com o objetivo de garantir melhorias no trabalho docente e, conseqüentemente, no ensino.

A formação continuada não é apenas constituída pelo domínio de técnicas de ensino e atividades prontas. Ao contrário, nela o professor tem a oportunidade de ouvir e ser ouvido, de construir conceitos, de ensinar e de aprender. Tudo isso leva a refletir sobre a importância do papel da universidade, não só na formação inicial, mas no engajamento da formação continuada e nos estudos e debates sobre ela.

Como o objetivo central da pesquisa é a análise do programa de formação continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no que diz respeito à formação de professores alfabetizadores de surdos, o próximo capítulo é destinado à discussão

sobre a política nacional de inclusão escolar dos surdos. Posteriormente, será retomada a discussão sobre a formação continuada para professores, na análise do PNAIC.

2. POLÍTICAS NACIONAIS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL COM ÊNFASE NA INCLUSÃO DO SURDO NA ESCOLA REGULAR

O processo educacional teve propulsão internacional na Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, Tailândia, em 1990. Nesse evento foi discutido que, apesar de haver sido estabelecido pela Declaração Mundial de Direitos Humanos que “toda pessoa tem direito a educação”, ainda existia uma realidade diferente e excludente. Muitas pessoas estavam excluídas do acesso educacional, dentre elas as portadoras de deficiência.

Neste capítulo debate-se o processo de inclusão educacional dos alunos surdos. Apesar de ser um tema que vem sendo abordado em diversas pesquisas e estudos, ainda é algo delicado, que necessita de atenção e cuidado. Para Almeida (2014, p.81)

A inclusão não é algo natural. O ser humano tem uma tendência a acreditar que as dificuldades que temos são dificuldades de sempre e que não podem ser mexidas. Continuarão sempre a ser dificuldades ou empecilho. “É da essência humana”, “sempre foi assim”, “é impossível mudar”, são algumas frases que trazem uma espécie de paralisia na nossa capacidade de fazer história. Isso por exemplo, era marcante na sociedade grega. As crianças que nasciam com defeito eram jogadas dos despenhadeiros perto da cidade de Atenas, porque não correspondiam a um padrão ideal de ser humano que os gregos concebiam como belo e bom. (grifos do autor)

É sabido que, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, iniciaram-se os discursos sobre educação como direito de todos e dever do Estado, garantido por lei, conforme exposto no art. 205 da Constituição Federal de 1988.

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.

Esse mesmo documento define, no § 3º, o art. 208, que deve ser garantido aos portadores de deficiência atendimento educacional especializado que deve ocorrer, preferencialmente, nas escolas de ensino regular.

Diálogos importantes relativos à educação das pessoas com deficiência ocorreram, ocorrem e precisam ser pontuados. Contudo, na presente pesquisa, busca-se aprofundar apenas no que diz respeito à educação dos surdos, bem como à inclusão dessa comunidade na escola regular, em especial no ciclo de alfabetização.

2.1. A educação dos surdos no Brasil

De acordo com as ideias apresentadas por Goldfeld (2002), historicamente, os surdos foram vistos das mais variadas formas negativas possíveis: com piedade, compaixão e, até mesmo, como pessoas enfeitiçadas e castigadas. Algumas pessoas tinham dificuldades em aceitar a condição do surdo, pois, para elas, a normalidade estava diretamente ligada ao fato de ouvir e falar. Torna-se necessário fazer uma breve abordagem do processo de educação/escolarização dos surdos para que seja possível perceber as dificuldades que esse grupo de pessoas vem enfrentado ao longo dos anos.

Silva *et al.* (2013) mencionam que as primeiras informações referentes à escolarização dos surdos no Brasil são de 1855. Nesse período, o Imperador D. Pedro II convidou um professor surdo francês, Hernest Huet, para trabalhar com duas crianças surdas brasileiras. Por esse motivo, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) tem forte influência da Língua de Sinais Francesa.

Alguns estudiosos não aceitavam a utilização dos sinais pelos surdos e procuravam encontrar uma forma para reverter essa situação, a surdez. No ano de 1860, o método oral começou a ganhar força e diversos profissionais começaram a se opor à língua de sinais, pois acreditavam que ela seria prejudicial para a aprendizagem da língua oral.

Surgiram, então, opositores à língua de sinais e defensores do oralismo³. O mais importante deles foi Alexander Graham Bell. Ele acreditava que a língua de sinais era imprecisa e inferior à fala e, na tentativa de criar um aparelho de amplificação dos sons da fala, acabou criando o telefone.

Em 1880 foi realizado o Congresso Internacional de Educação de Surdos, conhecido como Congresso de Milão, no qual foi colocado em votação qual seria o melhor método a ser utilizado na educação dos surdos. O oralismo venceu e foi definido como método oficial a ser utilizado na educação dos surdos e o uso das línguas de sinais foi proibido mundialmente. É relevante informar que os profissionais surdos foram impedidos de participar da votação.

No início do século XX a maior parte das escolas em todo o mundo deixa de utilizar a língua de sinais. A oralização passou a ser o objetivo principal da educação das crianças surdas, e, para que elas pudessem dominar a língua oral, passavam a maior parte do seu tempo recebendo treinamento oral e se dedicando a este aprendizado. O

³ Goldfeld (2002) apresenta o Oralismo como uma filosofia educacional para surdos que entende a surdez como uma deficiência e, por isso, tenta reabilitar o surdo rumo à normalidade. Essa reabilitação ocorre com estímulos auditivos e treinamentos para desenvolver a fala.

ensino das disciplinas escolares como história, geografia e matemática foi relegado a segundo plano. Com isso, houve uma queda no nível de escolarização dos surdos (Goldfeld, 2002, p.31).

No Brasil não foi diferente. O Instituto Nacional de Surdos Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), adotou o oralismo como método de ensino para seus alunos. No entanto, mesmo com as proibições, os surdos não deixaram de utilizar a língua de sinais nos espaços fora da sala de aula.

O método oralista não tem aceitabilidade na comunidade surda, e alguns estudiosos da educação de surdos também não são favoráveis a sua utilização. A filosofia educacional oralista percebe a surdez como deficiência que precisa ser sanada e não como diferença linguística e cultural. Skliar (2012, p.5) apresenta uma importante reflexão sobre os estudos surdos.

Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, pelo qual as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político. Falar da diferença provoca, ao mesmo tempo, uma problematização sobre a oposição entre normalidade e anormalidade e, inclusive, a problematização da própria normalidade, do cotidiano.

A proposta educacional oralista priva o surdo do seu direito de utilizar a língua de sinais em qualquer situação social, desconsiderando a cultura e a comunidade surda. Quadros (2008) reflete que o oralismo foi, e ainda é, uma proposta educacional que não apresenta resultados no que se diz respeito ao desenvolvimento do surdo. A autora afirma que “nas escolas brasileiras, é comum ter surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais sem uma produção escrita compatível com a série” (QUADROS, 2008, p. 23).

Nessa abordagem a criança surda é submetida a um processo de reabilitação, com técnicas de estímulo auditivo. Os adeptos dessa filosofia entendem que esse processo deve ocorrer nos primeiros anos de vida, antes que a criança comece a utilizar naturalmente os sinais para sua comunicação. Contudo, “por mais que se tente contextualizar o ensino da língua oral para crianças surdas, ela será sempre artificial, pois a criança surda não tem o principal sensor necessário à aquisição desse tipo de língua” (GOLDFELD, 2002, p. 90).

Mesmo com anos de treinamento oral auditivo, o oralismo não contribui para o desenvolvimento do surdo e não garante também a integração dele na comunidade ouvinte. Ao contrário, o que ocorre, na maioria das vezes, é o atraso do desenvolvimento linguístico da criança surda, em sua língua natural, fato que está diretamente ligado aos problemas escolares enfrentados pelos alunos surdos. “O oralismo e a supressão da língua de sinais acarretaram

uma deterioração marcante no aproveitamento educacional das crianças surdas e na instrução dos surdos em geral” (SACKS, 1998, p.41).

Afinal, como exposto por Goldfeld (2002), a língua oral não consegue assegurar todas as necessidades dos surdos. Apenas após a disseminação da língua de sinais os surdos tiveram reais condições, tanto de desenvolvimento intelectual quanto de desenvolvimento social.

O oralismo começou a perder espaço e alguns estudiosos iniciaram novas buscas por outro método educacional para essa comunidade. Silva e Mattos (2015) relatam que, na década de 1970, uma nova abordagem educacional para surdos chegou ao Brasil, a comunicação total, filosofia que tem como foco principal a comunicação. Por isso, seus seguidores defendem a utilização de qualquer recurso que possibilite a comunicação, seja gestual, oral ou língua de sinais.

Para Goldfeld (2002), os profissionais que seguem essa filosofia, mesmo se preocupando com aprendizagem da língua oral, não ignoram as diferenças existentes entre surdos e ouvintes e acreditam que “[...] os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral” (p.38). Por isso, entendem que a utilização de sinais e de outros recursos visuais e espaciais facilita o processo de comunicação dos surdos.

Contudo, essa abordagem é alvo de muitas críticas, por utilizar a língua de sinais como recurso para o ensino da língua oral. Com isso, a utilização dos sinais não é feita dentro da estrutura gramatical da Libras, mas, sim, dentro da estrutura gramatical da língua portuguesa, criando, assim, um sistema artificial, não linguístico, não reconhecido como língua, conhecido popularmente como português sinalizado.

A partir da perspectiva da comunicação total, o ensino para crianças surdas deixa de enfatizar exclusivamente o método oral e passa a ocorrer com o bimodal, ou seja, a utilização simultânea de dois métodos, a sinalização e a fala.

Brito (1990) critica do uso do português sinalizado, empregado na nessa filosofia, considerando ser impossível preservar as estruturas gramaticais da Libras e da língua portuguesa quando são utilizadas simultaneamente. Afinal, são línguas com estruturas gramaticais próprias. “Os defensores da Comunicação Total têm a ilusão de que estão usando e defendendo a língua de sinais, porém, o que fazem realmente é promover o uso simultâneo das línguas de sinais e das orais, o que é chamado bimodalismo [...]” (Brito, 1990, p. 46).

Além disso, as expressões faciais e os movimentos da boca fazem parte da estrutura gramatical das línguas de sinais. Nesse sentido, torna-se impossível uma pessoa falar em língua portuguesa e sinalizar em Libras ao mesmo tempo. Para Sacks (1998, p. 42),

Essa confusão vem de longa data – remonta aos “sinais metódicos” de L’eppe, que foram uma tentativa de expressão intermediária entre o Francês e o sinal. Mas, [...] não é possível efetuar a transliteração de uma língua falada em Sinal palavra por palavra, ou frase por frase – as estruturas são essencialmente diferentes.

Os defensores dessa filosofia entendem que o bimodalismo é uma estratégia que pode minimizar os problemas de bloqueio de comunicação dos surdos, especialmente nas crianças. Para eles cabe à família definir qual método educacional a ser utilizado com a criança e não os profissionais, buscando uma maior aproximação da família com os surdos.

Em contraposição à filosofia oralista surgiu a filosofia bilíngue, em defesa da língua e da cultura surda; “aqui no Brasil, seguindo a tendência mundial, o bilinguismo começou a ser estudado na década de oitenta e implantado em escolas e clínicas na década de noventa” (GOLDFELD, 2002, p.108). A filosofia bilíngue defende que a língua materna do surdo é a língua de sinais e que, só após o aprendizado de sua língua, o surdo deve ser submetido ao aprendizado da língua oficial do seu país. Contudo, ainda não existe uma unanimidade na aplicação dessa filosofia.

Há, no entanto, duas maneiras distintas de definição da filosofia bilíngue. A primeira acredita que a criança surda deve adquirir a língua de sinais e a modalidade oral da língua de seu país, sendo que posteriormente a criança deverá ser alfabetizada na língua oficial de seu país.

Entretanto, autores como Sanches (1993) acreditam ser necessário para o surdo adquirir a língua de sinais e a língua oficial do seu país apenas na modalidade escrita e não oral (GOLDFELD, 2002, p. 43-44).

A pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida de acordo com a percepção bilíngue em que o surdo tenha como segunda língua apenas a modalidade escrita da língua do seu país, no caso dos surdos brasileiros, a língua portuguesa escrita.

Mesmo com diversos estudos e pesquisas apontando para a importância e a eficácia do bilinguismo para educação dos surdos, ainda nos dias atuais as três abordagens apresentadas se fazem presente no Brasil.

De acordo com as ponderações de Quadros (2008), o bilinguismo vem sendo apontado como a forma mais adequada na educação dos surdos, uma vez que reconhece a

legitimidade das línguas de sinais e que, só a partir da aprendizagem dela, o surdo será submetido ao ensino da língua escrita.

Os defensores dessa abordagem têm grande preocupação com o respeito e com a autonomia das línguas de sinais e da cultura surda no espaço escolar, e temem por uma estruturação escolar que afete o desenvolvimento linguístico da criança surda.

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com as pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito (Quadros, 2008, p. 27).

Assim, os estudiosos dessa filosofia chegaram à conclusão de que a língua oral nunca será adquirida de forma natural pelos surdos. A naturalidade linguística dessa comunidade só ocorre na aprendizagem das línguas de sinais.

Hoje, no Brasil, existem três situações distintas para a educação dos surdos que são: as escolas especiais, que atendem apenas a essa comunidade; as escolas regulares com classes especiais, formadas apenas com alunos surdos e as escolas regulares com alunos surdos incluídos nas salas com alunos ouvintes.

2.2. A inclusão de alunos surdos na escola regular

Tendo como motivação a busca por uma educação de qualidade para todos, algumas convenções mundiais foram realizadas e as decisões nelas tomadas ganharam força de lei no Brasil. Na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, especialistas em educação de diversos países discutiram sobre a falta de acesso educacional por parte de diversos grupos sociais, perceberam que

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, Declaração de Salamanca, 1994).

Os delegados dessa Conferência se reuniram em Salamanca, Espanha, em junho de 1994, a fim de reafirmar o compromisso com a Educação para Todos e discutir sobre a necessidade de o ensino para pessoas com deficiência ser oferecido em escolas de ensino regular.

Assim surgiu a Declaração de Salamanca, esse documento prevê que

O princípio fundamental da escola inclusiva é que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as com as comunidades (UNESCO, Declaração de Salamanca, 1994).

A inclusão teve visibilidade mundial e o discurso pela igualdade ganhou força com a tentativa de acabar com todo e quaisquer tipos de discriminação contra a pessoa com deficiência; os olhares se voltaram para inclusão educacional nas escolas de ensino regular. Em 1996, a LDBN destinou o seu capítulo V para a Educação Especial, no art. 58 ficou definido que

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

Apesar dos esforços empenhados para garantir a todos o direito à educação, a comunidade surda ainda não esta totalmente resguardada nesse processo. Durante muito tempo, o surdo ficou à mercê da supremacia ouvinte e à margem do processo educacional, não tinha o direito de utilização de sua língua natural e dependia da “caridade” dos profissionais da educação em sua escolarização. Perlin (2012, p.68) afirma que

O mito de que a norma para os seres humanos consiste em falar e ouvir leva a olhar para o surdo e dizer que ele é um selvagem. O pressuposto normalmente aceito é a normalização do corpo. E esta normalização do corpo evoca o sofrimento do surdo e está registrada na história.

De acordo com as ideias apresentadas por Santos (2015, p. 53), “[...] a proposta de integração se tornou a força motriz da educação especial. Uma força que transformou e orientou o percurso escolar de vários surdos [...]”. Em sua pesquisa, expôs sobre as dificuldades encontradas pelo surdo na escola regular, tanto na aprendizagem quanto na integração social, o que pode ser evidenciado no relato de Maria, publicado por Santos (2015, p.53).

Eu entrei na escola de ouvintes na 5ª série. Sofri muito, sentia saudade dos meus amigos e tinha muitos ouvintes e todos eles conversando, conversando. Eu era a

única surda, mas tive uma amiga ouvinte lá, que era até minha vizinha, fiz uma amizade lá. Essa menina me ajudava muito, sempre me ajudava, mas me sentia muito mal que não queria ter saído de lá, do Anne Sullivan. Eu estava desestimulada numa escola de ouvinte. Eu era a única surda.

Em 11 de setembro de 2001, foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução nº 2 CNE/CEB, estabelecendo normas para o ingresso e atendimento do aluno com NEE na educação básica em todas as etapas, desde a educação infantil, creches e pré-escola, até o final do ensino médio.

Art. 3º Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido dentro de uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, CNE/CEB, 2001).

De acordo com o art. 5º dessa Resolução, são considerados alunos com NEE, dentre outros, aqueles que apresentarem “dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando utilização de linguagens e códigos aplicáveis”. Entende-se que os alunos surdos foram incluídos nesse grupo. No artigo 7º foi definido que “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.” Conforme descrito por Lacerda e Lodi (2010, p. 15), “o movimento de inclusão tem como meta não deixar nenhum aluno fora do ensino regular, desde o início da escolarização, propondo que a escola é que deve se adaptar ao aluno”.

O art. 12 do referido documento foi destinado a pontuar as obrigações dos sistemas de ensino e no § 2º define que

Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagem e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

Para Lacerda e Lodi (2010), a inclusão do aluno surdo na escola regular é um dos pontos fundamentais da política educacional brasileira, entendida como um processo adequado às diferentes necessidades dos educandos, que lhe possibilita desenvolvimento

linguístico, educacional e social mediado pelo professor. “Porém, o fato de o surdo, em geral, não ter uma língua compartilhada com os colegas e professores, e de estar em desigualdade linguística em sala de aula, não é contemplado” (LACERDA; LODI, 2010, p.15).

Omote (2003, p.155) enfatiza que:

[...] educação inclusiva é, antes de mais nada, ensino de qualidade para todos os educandos, cabendo à escola a tarefa de desenvolver procedimentos de ensino e adaptações no currículo, quando necessárias, para fazer face a toda a gama de diversidade de peculiaridades e necessidades do seu alunato.

Pode-se dizer que a primeira vitória da comunidade surda brasileira ocorreu com a promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que oficializou a Libras, como língua oficial dos surdos brasileiros.

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, Lei n.º10.436, 2002).

A partir da promulgação dessa lei, foi garantido oficialmente ao surdo o direito de comunicação em Libras. A contratação de intérpretes educacionais, pelas escolas regulares que atendem a alunos surdos, se tornou obrigatória, para, assim, promover a comunicação entre os surdos e os ouvintes que representam a comunidade escolar.

Diante dessa realidade, Lacerda (2014, p.122) observa que:

A inserção desses profissionais precisa ser feita com cuidado e reflexão, uma vez que a prática inclusiva observada até o momento aponta para a evidência de desconhecimento da realidade das comunidades surdas, de falta de preparo e de oportunidade para discussões sobre essas possibilidades.

A Lei nº 10.436 também garantiu a essa comunidade o direito de ser atendida em sua língua natural, em todas as instituições públicas, bem como nas empresas que prestam atendimento à saúde, conforme previsto em seu art. 3º. Contudo, no art. 4º, Parágrafo único, define que a comunidade surda não está isenta da aprendizagem e do domínio da língua portuguesa em sua modalidade escrita. “A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.”

Assim, os surdos foram inseridos no ensino regular, tendo o direito de receber e realizar toda comunicação por meio da Libras, mas com a obrigatoriedade de aprender a

língua portuguesa. Contudo, Lacerda (2006) afirma que apenas a presença do intérprete em sala de aula não garante o alcance de uma educação de qualidade para o aluno surdo.

Em 22 de dezembro de 2005, foi publicado o Decreto nº 5.626, com o objetivo de regulamentar a Lei nº 10.436/2002 e o art.18 da Lei nº 10.098/2000, totalmente destinado a tratar as questões relacionadas aos direitos dos surdos, tanto educacionais quanto sociais.

Art. 2º Para fins desse Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Este Decreto fez uma importante exposição sobre a diferença cultural e linguística do surdo em relação ao ouvinte. “Falar da diferença provoca, ao mesmo tempo, uma problematização sobre a oposição entre normalidade e anormalidade e, inclusive, a problematização da própria normalidade, do cotidiano” (SKLIAR, 2012, p. 5). No capítulo IV aborda o uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso educacional dos surdos. Conforme previsto no o art. 22, § 1º, “são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da língua portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”.

Nesse sentido, Skliar (2012, p. 24) afirma que “[...] a língua oral e a língua de sinais não constituem uma oposição, mas, sim, canais diferentes para a transmissão e recepção da capacidade mental da linguagem”.

Infelizmente, ainda nos dias atuais, conforme apontam Lacerda e Lodi (2010), muitos surdos não têm acesso a uma escolarização que atenda às suas necessidades linguísticas, culturais e sociais. Então, surge a necessidade de investigar até que ponto a inclusão desse grupo de alunos na escola regular não se transformou em exclusão.

2.3 Inclusão ou exclusão? Um debate necessário

Segundo a Lei Federal nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 e art. 24 do Decreto nº 3.298/99, a pessoa com deficiência tem direito à educação pública e gratuita preferencialmente na rede regular de ensino e, ainda, à educação adaptada às suas necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1999). Contudo, nem sempre, esse direito é garantido.

Para Sá (2006, p.21)

Em todas as partes do Brasil e do mundo, os surdos têm sido condenados a um analfabetismo funcional, têm sido impedidos de alcançar o ensino superior, têm sido alvo de uma educação meramente profissional (treinados para o “mercado de trabalho”), têm sido mantidos desinformados, enfim, têm sido impedidos de exercer sua cidadania.

Diante do exposto, é lamentável perceber que, ainda nos dias atuais, os surdos estão sendo submetidos ao ‘fracasso escolar’. Por isso, torna-se necessário pensar iniciativas que sejam capazes de acabar com essa exclusão educacional.

Para Lacerda e Lodi (2010), a educação dos surdos é marcada por muitos conflitos, uma vez que ela sempre teve como eixo principal as questões linguísticas, pensadas a partir da língua oral, língua utilizada pelos ouvintes.

As propostas educacionais direcionadas ao sujeito surdo, embora (não se pode negar) tenham como objetivo proporcionar o desenvolvimento pleno de suas capacidades, acabam determinando uma série de limitações, levando-os ao final da escolarização fundamental (não alcançada por muitos) a não serem capazes de ler e de escrever satisfatoriamente ou a terem um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos (LACERTA; LODI, 2010, p. 12).

As dificuldades educacionais encontradas por essa comunidade estão diretamente ligadas às diferenças culturais e linguísticas entre surdos e ouvintes. Por isso, a necessidade de conhecê-las e considerá-las nas propostas educacionais das escolas regulares com alunos surdos. Nesse sentido é preciso entender que

Quando se opta pela inserção do aluno surdo na escola regular, esta precisa ser feita com cuidados que visem garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, além do respeito por sua condição linguística e, portanto, de seu modo peculiar de ser no mundo. Isso não parece fácil de ser alcançado e, em geral, vários desses aspectos não são contemplados nas experiências inclusivas em desenvolvimento, pois a criança surda, com frequência, não é atendida em sua condição sociolinguística especial, não são feitas alterações metodológicas que levem em conta a surdez, e o currículo não é repensado, culminando em um desajuste socioeducacional (LACERDA; LODI, 2010, p. 15).

É preciso ter clareza de que apenas a presença do tradutor intérprete de Libras em sala de aula não é suficiente para que a aprendizagem do surdo seja garantida. Esse profissional faz com que as informações cheguem até esse aluno, contudo, as estratégias didáticas e pedagógicas são definidas pelos professores. As propostas educacionais ainda giram em torno do grupo majoritário e sua língua, ouvintes falantes da língua portuguesa,

deixando os surdos excluídos de diversas atividades, por não considerar aspectos fundamentais das suas necessidades educativas (LACERDA; LODI, 2010).

De acordo com as ideias apresentadas por Turetta e Góes (2010), a inclusão de alunos surdos depende de mudanças escolares que não devem ser vistas meramente como adequações metodológicas. A escola regular, tradicionalmente monolíngue, em meio a tantos desafios enfrentados para a inclusão de diversas NEE em suas salas, muitas vezes não corresponde às necessidades linguísticas e socioculturais específicas da surdez, o que contribui para que, cada vez mais, esses alunos fiquem à margem de uma educação de qualidade. Nesse sentido, Rodrigues e Beer (2016, p.664) afirmam que

Ao mesmo tempo em que o atual discurso inclusivo parece afastar-se da educação especial apontando para uma educação *de todos e para todos*, ele acaba por promover uma inclusão-excludente do surdo, visto que não trata a questão linguística da maneira mais adequada. [...] No discurso inclusivo, o mais importante é o *todos juntos, normais e anormais ocupando o mesmo espaço*, ainda que não partilhem a mesma língua, que não possam desfrutar da interlocução com o outro e que não estejam em condições equânimes com os demais alunos. (grifo dos autores)

Para Quadros (2006, p. 155),

[...] os movimentos surdos clamam por inclusão em uma outra perspectiva. Nota-se que eles entendem a inclusão como garantia dos direitos de terem acesso à educação de fato, consolidada em princípios pedagógicos que estejam adequados aos surdos. As proposições ultrapassam as questões linguísticas, incluindo aspectos sociais, culturais, políticos e educacionais.

Inserir o surdo na escola regular com um intérprete educacional em sala de aula não é incluir. Mais que isso, é preciso aceitar, respeitar e entender as diferenças existentes entre surdos e ouvintes, estar preparado para recebê-los e, assim, ter condições de promover uma inclusão não excludente. Esse processo deve ser realizado com planejamento, cautela e respeito às diferenças, pois “[...] a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p.959).

Atualmente, no Brasil, os surdos podem estar inseridos em três situações educacionais distintas que são: na escola regular, incluídos na sala de aula com alunos ouvintes ou em classes especiais de alunos surdos, e na escola específica para surdos.

Em relação à inclusão do surdo em sala de ouvintes, Lopes e Menezes (2010) destacam que, muitas vezes, o surdo é o único na sala e ou escola e não tem com quem partilhar suas vivências e são educados por professores que não receberam formação para lecionarem para surdos.

Esses alunos vivenciam diariamente as dificuldades apresentadas pelos professores, que afirmam não saber como trabalhar com eles. As justificativas dadas pelas escolas para tais condições é que os alunos, pelos simples fato de estarem em na escola com ouvintes, estão-se socializando e tendo outras experiências de crescimento. Sem dúvida, o fato de estar com outros em qualquer espaço público favorece o crescimento, mas essa não pode ser uma justificativa para a inclusão (LOPES; MENEZES, 2010, p.81).

Desde o início do processo de inclusão desses alunos nas escolas de ensino regular, pesquisadores surdos e da educação de surdos desenvolveram diversos estudos em crítica ao atendimento de alunos com essa especificidade na escola regular. Nesse sentido, Lopes e Menezes (2010, p.78) observam que “ao entrarem na escola começam longos processos de in/exclusão. Aqueles que não possuem experiências com outros surdos, não desenvolvem marcas capazes de os identificarem com surdos e, neste caso, a marca que acaba sendo a da deficiência e da anormalidade”.

Para Skliar (2010, p.25),

As representações sobre a língua de sinais nas escolas levam a consequências dolorosas e problemáticas para e os próprios surdos. Trata-se, por um lado, de que essa língua não é a língua dos professores e profissionais ouvintes. Portanto, o problema não é a oposição entre a língua oral e a língua de sinais. Então, a questão deve ser revertida para a seguinte proposição: a língua dos ouvintes não é a língua dos surdos. Não é o fato de que os surdos utilizam uma outra língua que deve ser discutido, mas o poder linguístico dos professores e o processo de deseducação.

Diante do exposto, mesmo tendo inclusão do surdo na escola regular como uma realidade, percebe-se que ainda existe um grande despreparo da escola para recebê-los, fazendo com que essa inclusão se torne um processo exclusão.

Tendo como referências as políticas de inclusão apresentadas neste capítulo e as discussões sobre o processo de formação de professores no Brasil, no próximo capítulo analisa-se o programa de formação continuada para professores alfabetizadores PNAIC. Busca-se, com essa análise, verificar se esse programa ofereceu uma formação que atingisse também os alfabetizadores de surdos.

3. O PROGRAMA PNAIC E A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES DE SURDOS

O PNAIC é um programa de formação docente continuada para professores alfabetizadores, criado pelo governo federal, instituído pela Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012, que visa assegurar a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental [...] (Brasil, 2012a).

Trata-se de um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios (BRASIL, 2012b).

3.1 Delineando a pesquisa

Para desenvolver este trabalho foi realizado um estudo da política pública de formação continuada PNAIC, com o objetivo de analisar o programa no que diz respeito à formação de professores alfabetizadores de surdos, suas propostas, legislação e eixos. Tudo no intuito de responder à questão problematizadora.

Foi realizada uma pesquisa em Ciências Humanas, básica, com finalidade única de ampliação e divulgação do conhecimento. Gil (2010, p.26-27) define a pesquisa básica como aquela que “reúne estudos que têm como propósito preencher uma lacuna no conhecimento [...] destinadas unicamente à ampliação do conhecimento, sem qualquer preocupação com seus possíveis benefícios.”

Foi realizada uma pesquisa documental e bibliográfica, descritiva e exploratória, com abordagem qualitativa. Os dados foram debatidos pela técnica de análise do conteúdo.

A análise documental foi realizada tomando por base documentos oficiais do MEC relativos à formação de professores, em especial a formação continuada; bem como naqueles que normalizam o PNAIC, seus objetivos, estrutura, organização e funcionamento e na legislação brasileira vigente sobre o processo de inclusão educacional, com foco na inclusão educacional dos surdos.

De acordo com Gil (2010, p.30), “a pesquisa documental vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas”. Mesmo não sendo uma técnica muito utilizada, Ludke e André (2005, p.38) afirmam que

Embora pouco explorada não só na área da educação com em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Pensando no valor dessa técnica e nas possibilidades que ela traz para a pesquisa, optou-se por sua utilização. Todos os dados documentais foram coletados em sítios oficiais do Governo Federal. Gil (2002) faz referência a dois tipos de documentos: os de primeira mão, que ainda não sofreram nenhum tratamento analítico e os de segunda mão, que já foram estudados e analisados de alguma forma. Nessa pesquisa, os documentos são considerados de primeira mão, por serem analisados em sua fonte, sem nenhuma interferência de outros pesquisadores.

A pesquisa bibliográfica se faz presente em todos os estudos acadêmicos e é por meio dela que se constroem o referencial teórico e a argumentação na análise dos resultados. Para Gil (2010, p.30), “a maior vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Fonseca (2002, p.32) define que:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

Esta pesquisa é de caráter descritivo exploratório, pois, além de descrever o processo formação de professores no Brasil e a inclusão educacional dos surdos, nela se analisa uma situação ainda não identificada em outras publicações. Foi realizada uma busca no portal SciELO, de junho de 2015 a junho de 2016, com o objetivo de encontrar algum estudo sobre o PNAIC relacionado aos professores alfabetizadores de surdos e ou à alfabetização de surdos. Contudo, nenhuma publicação foi encontrada, comprovando, assim, com base nesse acervo, o caráter exploratório da pesquisa.

As pesquisas descritivas são aquelas que objetivam descrever características de determinada população “[...] que visam descobrir a existência de associações entre variáveis

[...]” (GIL, 2010, p. 28), na pesquisa em questão, a formação continuada oferecida pelo PNAIC frente aos professores alfabetizadores de surdos.

Gil (2010) define as pesquisas exploratórias como aquelas que proporcionam maior familiaridade com o problema com o objetivo de torná-lo mais explícito. “Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições” (Gil 2002, p.41).

Para a realização da pesquisa foi necessário levantar documentos - leis, resoluções e decretos - relacionados à formação de professores alfabetizadores e os direcionados ao processo de inclusão educacional dos surdos, tendo como ponto de partida a LDBEN.

O levantamento bibliográfico esteve presente em todo o processo investigação, em cada uma das etapas e procedimentos deste trabalho. No referencial teórico foram encontradas contribuições, de diversos autores, que subsidiaram a construção da pesquisa, tendo sido realizada uma leitura interpretativa “[...] que tem como objetivo relacionar o que o autor afirma com o problema para qual se propõe uma solução” (GIL, 2010, p.60).

Todos os documentos do PNAIC (2013) foram investigados, principalmente os Cadernos de Formação, os quais estão disponíveis na página do MEC e também foram distribuídos aos participantes do programa. Os dados dessa etapa foram estudados por análise do conteúdo que, de acordo com Bardin (2011, p. 37), “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, que tem como ponto de partida “a mensagem, seja ela verbal [oral ou escrita], gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, p. 12, 2012).

Para isso foi necessário fazer uma categorização. Franco (2012, p.63) expõe que “a criação de categorias é o ponto crucial da análise do conteúdo”. A partir do contexto da pesquisa foram criadas três categorias: educação inclusiva, surdez e alfabetização de surdos, as quais foram criadas *a priori*, ou seja, “[...] predeterminadas em função da busca a uma resposta específica do investigador” (FRANCO, 2012, p. 64).

Optou-se pela abordagem qualitativa porque, de acordo com Ludke e André (2005, p.5), “o papel do pesquisador é servir como veículo inteligente e ativo entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa.”

3.2. Descrevendo o PNAIC

Historicamente, o Brasil enfrenta grandes desafios no que se refere à qualidade de ensino. Nesse sentido, o PNAIC surge com o objetivo principal de garantia de uma alfabetização de qualidade para todas as crianças do país.

Na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas. Assim, este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o 3º ano do ciclo de alfabetização. Busca-se, para tal, contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores (BRASIL, 2012b, p.5).

Para Zeichner (2003), esforços são empenhados em todo o mundo visando à melhoria da qualidade da educação de alunos e garantir que ela esteja ao alcance de todos os membros da sociedade, independente de critérios étnicos, linguísticos, religiosos, habitacionais ou de gênero. É preciso considerar que “os professores são peças-chave para que o conhecimento continue a ser construído e desenvolvido no mundo.” (BRASIL, 2012c)

Assim, os projetos de formação continuada devem contribuir para que na escola sejam constituídos espaços e ambientes educativos que possibilitem a aprendizagem, reafirmando-a como espaço do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, condições estas imprescindíveis para a constituição da cidadania. (BRASIL, 2012b)

De acordo com o art. 5º, inciso I, da Portaria nº 867, as ações do programa têm por objetivo, dentre outros, “garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental”. Atualmente, é consenso que uma pessoa alfabetizada não é aquela que tem capacidade de ler e escrever palavras, mas, sim, aquela que, mesmo na infância, tenha capacidade de usar a leitura e a escrita em diferentes contextos e situações sociais (BRASIL, 2012b).

Busca-se, para tal, contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores. Esse Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores (BRASIL, 2012b, p. 5).

O art. 6, da Portaria nº 867, define que as ações do programa PNAIC estão envolvidas por quatro eixos de atuação que são: formação continuada de professores

alfabetizadores; materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; avaliação, e gestão, controle e mobilização social.

O primeiro eixo consiste na formação continuada dos professores alfabetizadores e orientadores de estudos vinculados às redes de ensino participantes do programa. O segundo faz referência a todo suporte didático oferecido pelo MEC às instituições de ensino vinculadas ao programa. Esses recursos foram disponibilizados aos professores alfabetizadores dando suporte necessário para a atividade docente, contribuindo tanto com a alfabetização das crianças quanto com a prática pedagógica do professor alfabetizador.

Art. 8 O eixo materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais caracteriza-se pela disponibilização pelo MEC, para as escolas participantes, de:

I - livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, e respectivos manuais do professor, a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD;

II - obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - Obras Complementares;

III - jogos pedagógicos para apoio à alfabetização;

IV - obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE;

V - obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE;

VI - tecnologias educacionais de apoio à alfabetização (BRASIL, 2012a).

De acordo com a Portaria, o terceiro eixo pode ser caracterizado pelas avaliações externas aplicadas pelo INEP, como a Provinha Brasil e avaliação externa universal do nível de alfabetização, com o objetivo de verificar o nível de alfabetização das crianças brasileiras estudantes de escolas públicas. O manual do PNAIC afirma que

Este eixo reúne três componentes principais: avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos. A segunda mudança refere-se à disponibilização de um sistema informatizado no qual os professores deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano e que permitirá aos docentes e gestores analisar de forma agregada essas informações e adotar eventuais ajustes. A terceira medida é a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, pelo INEP, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, e que possibilitará às redes implementar medidas e políticas corretivas. Também neste caso, o custo dos sistemas e das avaliações externas será assumido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2012d).

O último eixo aponta a organização institucional da União, Estados e Municípios na gestão do programa, no suporte, mobilização e monitoramento das ações do PNAIC. “Ainda neste eixo, destaca-se a importância do sistema de monitoramento que será

disponibilizado pelo MEC, destinado a apoiar as redes e a assegurar a implementação de diferentes etapas do Pacto” (BRASIL, 2012d, p.14).

Sendo assim, o apoio oferecido pelas secretarias de educação, órgãos executivos centrais da administração educacional, exerce importante papel no sentido de facilitar a organização e o funcionamento adequado de um programa de formação docente, pois “[...] um processo formativo não ocorre de forma linear e simples. Ele se dá também no sentido inverso, com conflitos, desequilíbrios e mudanças de concepções” (BRASIL, 2012c, p. 20).

O programa prevê um processo de formação continuada para professores alfabetizadores atuantes, por meio de um curso presencial dividido em estudos de aprofundamentos teóricos, debates e atividades práticas, em que os participantes, pertencentes às redes de ensino, são conduzidos por orientadores de estudo, formados pelas universidades participantes do programa. De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2012c, p.24)

Essa estrutura é composta por dois formadores diretamente sintonizados com os objetivos de estudo e com a sala de aula, ou como dizemos, com o chão da escola. O primeiro, o professor formador, que realizará a formação dos orientadores de estudo, é vinculado às universidades públicas brasileiras. O orientador de estudos, por sua vez, organizará, com base nos mesmos princípios formativos, a formação dos professores atuantes nas escolas dos três primeiros anos, em diversas regiões do país. Esse **triângulo** formado deverá estar muito bem articulado entre si, mobilizando diferentes saberes, os quais, de uma forma ou de outra, se materializarão em práticas escolares (grifo do autor).

A formação docente não se encerra ao concluir o curso de licenciatura. Ela se torna contínua no espaço escolar, na sala de aula, onde diariamente é possível vivenciar conflitos internos e externos. A oportunidade de discutir as situações cotidianas com outros professores pode proporcionar superação das dificuldades e reflexões da prática pedagógica.

Nóvoa (2002, p.57), a esse respeito, pensa da seguinte forma:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Já o Caderno de Apresentação (BRASIL, 2012b, p.27) afirma que

É com a intenção de assegurar uma reflexão mais minuciosa sobre o processo de alfabetização e sobre a prática docente, garantindo que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, no final do 3º ano do Ensino Fundamental, que se criou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

A Portaria n.º 867, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, afirmou o compromisso, dos envolvidos no programa, com a alfabetização das crianças brasileiras. No art. 15 dessa portaria foi exposto o objetivo principal do programa, que é “alfabetizar **todas** as crianças até o final do ciclo de Alfabetização” (grifo nosso).

Sendo assim, as crianças surdas também estão incluídas nesse objetivo. O grande problema é que apenas a presença do intérprete educacional em sala de aula não garante a aprendizagem e a inclusão do aluno surdo. O processo de inclusão não é algo tão simples; na maioria das vezes, as crianças estão integradas nas escolas, mas não estão incluídas. Sassaki (2006) percebe a integração como uma inserção parcial, enquanto a inclusão se dá apenas com a inserção total do indivíduo. Sendo assim, existe a necessidade de perceber que “[...] a escola, como instituição que legitima a prática pedagógica e a formação de seus educandos, precisa romper com a perspectiva homogeneizadora e adotar estratégias para assegurar o direito de aprendizagem a todos” (BRASIL, 2012e, p. 7).

A escola e os seus profissionais precisam perceber e entender as diferenças linguísticas e culturais existentes entre surdos e ouvintes. Karnopp (2014, p. 53) reflete sobre a escrita dos alunos surdos, que infelizmente é muito criticada nas escolas regulares.

Considero a escrita como uma prática social, inserida nas relações sociais de uma determinada comunidade, cada uma com as suas próprias e complexas práticas convencionais e ideológicas em que o indivíduo precisa encontrar uma identidade como escritor em que ele se sinta confiante e confortável com a mesma. Defendo ainda que a escrita do surdo é frequentemente estigmatizada, sendo que as produções textuais são consideradas “erradas” conforme estabelece o português padrão e, ainda, seus textos não são compreendidos a partir das relações autor-texto-leitor.

É possível perceber que, apesar do processo de inclusão e da presença do intérprete educacional em sala de aula, o aluno surdo continua exposto à cultura escolar do ouvinte. Sua cultura linguística ainda não é entendida pela maior parte dos profissionais da educação. Para Skliar (2012, p. 16), “a questão do ouvintismo⁴ e do oralismo, como ideologia dominante, excede largamente o espaço da instituição escolar.” Afinal, os surdos são expostos diariamente às práticas ouvintes, como algo natural.

Pensando na diversidade encontrada nas escolas, em especial nos alunos surdos, e na importância da formação continuada como prática da flexibilidade para os professores alfabetizadores foi percebida a necessidade de investigação do PNAIC, em relação à formação continuada desses docentes.

⁴ Skliar (2012, p.15) define ouvintismo como um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte.

No caderno de apresentação do PNAIC consta que:

Instituições de Ensino Superior e da Educação Básica, neste momento histórico, assumem o compromisso de unirem suas reflexões para pensar nas estratégias para melhoria da Educação Brasileira, tendo como norte que a instituição escolar é um espaço plural e, nesse sentido, a diversidade tem que ser considerada como parte da sua essência e não como algo que justifique a exclusão do aluno (BRASIL, 2012, p.6).

Dando continuidade a esse processo de investigação, na próxima seção apresentam-se a proposta de formação desse programa para o ano de 2013 e a análise realizada.

3.3. O PNAIC (2013) e os professores alfabetizadores de surdos: análise dos Cadernos de Formação

O PNAIC foi organizado de forma que os professores atuantes no 1º, 2º e 3º ano de escolaridade e nas salas multisseriadas (educação do campo) do Ensino Fundamental recebessem formação específica de acordo com a série/ano de atuação. “O curso está organizado em oito unidades, totalizando 80 horas, além do seminário de encerramento de 08 horas [...]” (BRASIL, 2012c, p. 24).

Conforme exposto em Brasil (2012b), para a realização dessa formação continuada foi proposta a organização de quatro cursos em turmas distintas, de acordo com a série de trabalho do professor alfabetizador. Contudo, nos municípios com poucos professores de cada série/ano, foi dada a possibilidade de formar turmas mistas. “Os professores serão atendidos em seus municípios pelos orientadores de estudo em encontros presenciais mensais de oito horas, totalizando 80 horas distribuídas em oito unidades” (BRASIL, 2012b, p.30). Vale destacar que cada orientador de estudos poderia atuar na formação de uma turma de com, no máximo, 25 professores alfabetizadores.

Para a realização da formação continuada, PNAIC, o MEC disponibilizou os Cadernos de Formação que incluem o Caderno de apresentação do programa, o Caderno sobre a formação de professores, Cadernos para os professores (oito unidades) e o caderno de educação especial (BRASIL, 2012c).

Cada Caderno de formação para os professores alfabetizadores faz referência a uma unidade. As unidades foram pensadas com cargas horárias distintas, sendo as unidades 2, 3, 7 e 8 para oito horas de estudos, e as demais, para doze horas. “Os quatro cursos [...] são

organizados em oito unidades com temáticas similares, mas com focos de aprofundamento distintos” (BRASIL, 2012b, p.33).

Todos os Cadernos para a formação de professores estão organizados em quatro seções: Iniciando conversa, Aprofundando o tema, Compartilhando e Aprendendo mais.

A seção Iniciando conversa é formada pela introdução às temáticas e os objetivos da unidade. Na seção Aprofundando o tema é encontrada a discussão teórica, formada por artigos, articulada a relatos de experiência das práticas dos professores atuantes. “Busca-se, portanto, nessa seção, relacionar teoria e prática sobre os temas ligados à alfabetização” (BRASIL, 2012c, p.35).

Compartilhando é a seção “na qual são apresentados os direitos de aprendizagem das diferentes áreas do ensino de forma a favorecer ao professor conhecimentos que podem ser integrados ao planejamento de ensino nos três anos iniciais do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2012c, p.35). Nela estão disponíveis diversos textos direcionados à prática pedagógica e sugestões de atividades. Também é realizada a discussão sobre os materiais disponibilizados pelo MEC, bem como a indicação de uso de acordo com a temática trabalhada pelo professor. Na seção Aprendendo mais são disponibilizadas indicações de leitura, com suas respectivas resenhas, e sugestão de atividades para os encontros com os grupos de professores alfabetizadores em formação.

É importante destacar que, além dos Cadernos para formação do professor, outros materiais também foram utilizados nesse processo, como livros do PNBE, livros da coleção “Explorando o ensino”, textos disponibilizados no portal do MEC, materiais disponibilizados pelas universidades, programas da TV Brasil, jogos de alfabetização e acervos do PNLD.

Para articular a formação, ampliar possibilidades de interação e facilitar o acesso a vários desses materiais, o curso também contará com o Portal do Professor Alfabetizador. Nesse Portal serão disponibilizados livros, programas de vídeo, relatos de experiência, dentre outros materiais que contribuem para a formação do professor (BRASIL, 2012c, p.36).

A partir dos estudos realizados para a construção do referencial teórico, foram definidas três categorias de análise para a investigação dos Cadernos (unidades) do PNAIC. São elas: educação inclusiva, surdez e alfabetização de surdos, que foram definidas pelas unidades de registro, em que “o tema é uma asserção sobre determinado assunto. Pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo. [...] O tema é considerado como a mais útil unidade de registro, em análise de conteúdo” (FRANCO, 2012, p.44-45).

Nessa seção são apresentadas as discussões sobre cada uma das categorias de análise presentes nos Cadernos de Formação para os professores do Programa PNAIC. Para isso, as informações estão descritas tomando como ponto de partida as unidades de estudo da formação em relação a cada um dos cursos organizados: ano 1, ano 2, ano 3 e Educação do Campo (multisseriadas), conforme quadro a seguir:

Quadro 1 - Títulos dos Cadernos de Formação do PNAIC – 2013

Unidade	Ano	Caderno
1	1	Currículo na alfabetização: concepções e princípio
1	2	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento dos processos de ensino e aprendizagem
1	3	Currículo Inclusivo: o direito de ser alfabetizado
1	Campo	Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo
2	1	Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa
2	2	A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento
2	3	Planejamento e organização da rotina a alfabetização
2	Campo	Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade
3	1	A aprendizagem do sistema de escrita alfabética
3	2	A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização
3	3	O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos
3	Campo	A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo
4	1	Ludicidade na sala de aula
4	2	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias
4	3	Vamos brincar de reinventar histórias
Unidade	Ano	Caderno
4	Campo	Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo

5	1	Os diferentes textos na sala de alfabetização
5	2	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula
5	3	O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas
5	Campo	O trabalho com os gêneros textuais em turmas multisseriadas
6	1	Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento – projetos e sequências didáticas
6	2	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento
6	3	Alfabetização em foco: projetos e sequências didáticas em diálogo com diferentes componentes curriculares
6	Campo	Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: a alfabetização e as diferentes áreas do conhecimento escolar
7	1	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais
7	2	A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização.
7	3	A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades
7	Campo	Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida
8	1	Organização do trabalho docente para a promoção da aprendizagem
8	2	Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção de conhecimentos por todas as crianças
8	3	Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização
8	Campo	Organizando a ação didática em escolas do campo

3.3.1. Categoria: Educação inclusiva

Essa Categoria foi pesquisada em todos os Cadernos de Formação do Programa, aqui serão apresentadas as discussões encontradas conforme o quadro a seguir.

Unidade	Discussões sobre a Categoria identificada nos Cadernos				Discussões sobre a Categoria não identificada nos Cadernos			
	C1	C2	C3	CC	C1	C2	C3	CC
1	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim
2	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
3	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
4	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim
5	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
6	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
7	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não
8	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não

C1: Caderno 1, C2: Caderno 2, C3: Caderno 3, CC: caderno Campo

a) Unidade 1

Ano 1

Um dos objetivos dessa unidade/ano é “aprofundar a compreensão sobre currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da Educação Inclusiva e das diferentes concepções de alfabetização”.

Nela faz-se uma reflexão sobre o sistema escolar excludente que existiu no Brasil até a década de 80, quando a temática da educação inclusiva começou a ser debatida e a ganhar força. “As crianças que apresentavam necessidades especiais eram segregadas em salas específicas e muitos dos alunos que fracassavam nas salas de aula regulares eram avaliados como deficientes” (ALBUQUERQUE, 2012, p.7). Nesse mesmo artigo a autora fez uma reflexão sobre o texto “Educação Inclusiva”, expondo que “o aprendiz conquista o lugar social de um sujeito de direitos e a educação inclusiva viabiliza a efetivação da sua cidadania à medida que busca respeitar as peculiaridades de cada sujeito por meio de práticas de ensino acessíveis” (ALBUQUERQUE, 2012, p.13).

Para Albuquerque (2012), é preciso um esforço de toda comunidade escolar para a construção de currículos culturalmente orientados, respeitando as diferenças culturais existentes entre os alunos.

Nessa direção, um currículo multicultural implica em propostas curriculares inclusivas que compreendam as diferenças e valorizam os alunos em suas

especificidades, seja cultural, linguística, étnica ou de gênero, o que amplia o acesso à alfabetização a um maior número de crianças, além de respeitar os direitos de aprendizagem (ALBUQUERQUE, 2012, p.14).

Ano 2

Ao fazer suas considerações sobre currículo do ciclo de alfabetização, nesse Caderno, Cruz (2012) aponta que, se a educação for entendida apenas como um direito ao conhecimento, não se tem espaço para pensar a inclusão como princípio de organização curricular.

Ressaltamos, porém, que a educação inclusiva a que estamos nos referindo é na perspectiva de uma escola justa que possibilite à criança a aprendizagem não só da leitura e da escrita de palavras isoladas, mas da leitura e produção de textos, cumprindo a alfabetização a sua dimensão política e pedagógica, por meio da igualdade de oportunidades, considerando a diversidade de processos de aprendizagem e respeitando a heterogeneidade das turmas (CRUZ, 2012, p.6).

Ano 3

Pinto e Leal (2012a) dialogam sobre currículo inclusivo. Para estas autoras, a busca por esse currículo rompe com ideias voltadas para competitividade e individualismo. Os seus princípios estão voltados para o respeito às singularidades e às diferenças.

Os princípios da inclusão, tendo em vista a realização de um currículo calcado no reconhecimento das diferenças entre os sujeitos e no esforço conjunto de todos os envolvidos no processo para a consecução de um fim, podem nos ajudar no trabalho pedagógico. O termo esforço neste texto é bastante apropriado uma vez que a tarefa de trabalhar a favor da inclusão de todos no processo de ensino-aprendizagem requer do professor uma ação cuidadosamente planejada e que precisa ser constantemente retro-informada, ou seja, necessita de avaliação freqüente para que seja possível encaminhamentos que propiciem a inclusão juntamente à garantia do ensino da leitura e da escrita (PINTO; LEAL, 2012a, p. 8).

Em outro artigo desse mesmo Caderno faz-se uma reflexão sobre a avaliação para a inclusão, na qual um dos princípios é avaliar para defender a aprendizagem e não para validar as desigualdades que, em muitos casos, excluem (PINTO; LEAL, 2012b). As autoras defendem a não retenção dos alunos nas etapas escolares, como uma prática avaliativa para inclusão. “O objetivo de avaliar, nessa abordagem, não é reter as crianças em uma mesma etapa escolar, mas, sim, garantir que as aprendizagens não consolidadas em uma determinada etapa escolar, [...] sejam garantidas em outra etapa posterior de escolaridade” (PINTO; LEAL, 2012b, p. 22).

Outra etapa da avaliação para inclusão, segundo elas, consiste no fato do estudante também avaliar, e não apenas ser avaliado.

b) Unidade 3

Dentre os Cadernos dessa unidade, foi identificada apenas uma nota no do Ano 1 informando que

“No Caderno de Educação Especial⁵ *A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva* são realizadas reflexões sobre a aprendizagem das crianças com deficiência auditiva, que não podem aprender por meio das atividades de consciência fonológica” (LEITE; MORAIS, 2012a, p. 19). (grifo das autoras)

Nesse sentido, não é possível considerar que a Categoria esteve presente nas discussões dessa unidade.

c) Unidade 4

Um dos objetivos que permeiam essa unidade é “compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula”. Contudo, apenas no Caderno do Ano 1, foi possível identificar a discussão dessa Categoria.

Ao discutirem sobre o lúdico no ciclo de alfabetização, Brainer et al. (2012, p. 7) afirmam que “a brincadeira possibilita vários ganhos para o desenvolvimento e a aprendizagem de qualquer criança”, inclusive as com deficiências. As autoras afirmam que essas atividades proporcionam a participação de todas as crianças, sem exclusão. “Para tal, é preciso, muitas vezes, realizar adaptações necessárias para a participação e inclusão de todos” (BRAINER et al., 2012, p.7).

As autoras destacam, ainda, a importância da avaliação para que o professor conheça as especificidades de seus alunos e planeje as estratégias didáticas que melhor atendam ao grupo. Enfatizam que planejar para crianças com deficiência exige diferenciações, mas que todas as crianças necessitam de cuidados e, em dado momento, podem apresentar alguma dificuldade de aprendizagem. “Desse modo, uma atitude inclusiva requer avaliação permanente, atenção especial às necessidades e possibilidades didáticas que ajudem cada criança em seu percurso de aprendizagem” (BRAINER et. al, 2012, p.7).

Outro ponto abordado por elas é a avaliação dos aspectos motores, comunicacionais, sociais e de aprendizagem a que as crianças ingressantes no primeiro ano do ciclo de alfabetização devem ser submetidas. Afirmam que, no caso das crianças com deficiência, “essa avaliação é crucial para que possamos realizar as adaptações necessárias nos recursos didáticos e estratégias de modo a incluir a criança” (BRAINER et al., 2012,

⁵ A partir desse momento, o Caderno de Educação Especial – A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva, será citado como Caderno de Educação Especial.

p.10). Elas defendem que, em um currículo inclusivo, todos têm os mesmos direitos, de aprender, brincar e se divertir, tendo suas diferenças respeitadas.

d) Unidade 6

Não foram encontradas discussões sobre essa categoria nos Cadernos dessa unidade. Contudo, é importante destacar que na exposição sobre o planejamento na prática docente, no Caderno do Ano 2, Lima, Teles e Leal (2012) fixaram uma nota informando que no Caderno de Educação Especial existem dicas de adequação do planejamento para alunos com NEE.

e) Unidade 7

Ano 1

Na abordagem sobre a heterogeneidade e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização, Leal, Cruz e Albuquerque (2012) ressaltam a importância da diversificação de atividades na sala de aula, uma vez que as crianças podem ter necessidades de aprendizagem diferentes. As autoras observam que o professor deve incluir os alunos com deficiências nas atividades propostas e informam, em nota, que no “Caderno de Educação Especial são discutidas estratégias de atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais” (LEAL; CRUZ; ALBUQUERQUE, 2012, p.9).

Ano 2

Ao discutir sobre o sistema de escrita alfabética (SEA), Silva (2012) informa, em nota, que no Caderno de Educação Especial aborda-se a apropriação desse sistema por crianças deficientes. Este autor também ressaltou sobre a importância de alunos com defasagem de aprendizagem no processo de alfabetização terem um atendimento adequado na escola, em momentos e tempos específicos. “Esse atendimento precisa ser compreendido, em uma perspectiva inclusiva, como um momento ampliado de aprendizagem, em espaços e tempos distintos dos da sala de aula, com o objetivo de promoção das aprendizagens ainda não realizadas [...]” (SILVA, 2012, p.14).

Ano 3

Morais e Leite (2012) discorrem, em sua pesquisa, sobre os direitos de aprendizagem e heterogeneidade no ciclo de alfabetização, criticando as práticas homogeneizadoras das escolas e professores, que não respeitam as diferenças existentes entre seus alunos e os tratam como iguais, dotados dos mesmos conhecimentos. Estes autores afirmam que

Acrescida a essas dificuldades exercidas pelas práticas homogeneizadoras, pensamos também nos alunos com deficiência nas salas regulares, que acabam realizando atividades de caráter executivo, como rabiscar, não sendo garantidos os seus direitos de aprendizagem. Devemos lembrar que, em decorrência das peculiaridades impostas pela deficiência, alguns alunos não poderão aprender o SEA da mesma forma e pelas mesmas vias dos alunos sem deficiência. É outro tipo de especificidade que o professor alfabetizador precisa considerar que transcende a questão da heterogeneidade própria de todos os alunos (MORAIS; LEITE, 2012, p.7).

Nesse mesmo artigo, os autores informam, em nota, que no Caderno de Educação Especial existem abordagens sobre o processo de alfabetização de crianças com deficiências.

Em outro estudo apresentado nesse caderno, Leite e Moraes (2012b) dialogam sobre a necessidade de um projeto educacional no qual todos os alunos sejam atendidos em suas necessidades. Afirmam que, “além de incluir os aprendizes com deficiências, precisamos atender todos os que têm dificuldades em se alfabetizar” (LEITE; MORAIS, 2012b, p. 19). Em nota, os autores informam que no Caderno de Educação Especial aborda-se a apropriação do SEA por crianças com deficiência.

Educação do Campo

De acordo com Silva e Lima (2012), o planejamento do ensino em escolas multisseriadas é um desafio, pois, muitas vezes, as escolas ficam isoladas e os professores não têm preparo para o trabalho com a heterogeneidade (idade, série, aprendizagem) existente entre os alunos. Segundo os autores, esse desafio aumenta quando os alunos têm diferentes níveis de aprendizagem, “destacando-se, em muitos contextos, a importância da inclusão das crianças com diferentes deficiências (visuais, auditivos, intelectuais, etc.)” (SILVA; LIMA, 2012, p. 17).

Os autores descrevem, em nota, que no Caderno de Educação Inclusiva constam os direitos de aprendizagem das crianças com NEE.

f) Unidade 8

Ano 1

Ao dialogar sobre progressão escolar no ciclo de alfabetização, Leal (2012, p. 13) afirma que “o currículo preza, em uma perspectiva inclusiva, pela autoimagem e autoestima da criança, pelo seu desenvolvimento pleno, pelo respeito ao seu percurso de vida.” Nesse sentido, a autora destaca que a reprovação no ciclo não contribui para que a criança consolide as aprendizagens não alcançadas, mas sim a exclui do processo educacional.

Ano 2

Ao discutir os benefícios da progressão continuada presente na proposta de ciclo da alfabetização, Albuquerque e Cruz (2012a) observam que, no regime ciclado não existe a lógica excludente das séries, mas, sim, uma lógica inclusiva e solidária que respeita a diversidade e valoriza a heterogeneidade.

Ano 3

Albuquerque e Cruz (2012b) também debatem sobre a progressão continuada e o regime ciclado, nesse caderno. Mais uma vez, identificam esse regime como inclusivo e solidário.

Educação do Campo

Ao argumentarem sobre o regime de ciclo e a progressão continuada na alfabetização, Leal e Sá (2012a) enfatizam a discussão sobre o currículo na perspectiva inclusiva em que as crianças são respeitadas em suas diferenças e têm a garantia do direito à aprendizagem, não pela reprovação, mas, sim, pelo acompanhamento adequado da criança na continuidade de sua escolarização.

Em outro artigo presente nesse caderno, Leal e Sá (2012b, p. 20) afirmam que, “em diferentes cadernos dessa coleção, discutimos sobre o currículo da educação do campo, na defesa de uma perspectiva inclusiva, em que todas as ações pedagógicas sejam voltadas para a garantia dos direitos de aprendizagem [...]”. Para estas autoras, é preciso acabar com o conceito de avaliação voltado meramente para aprovação e reprovação, prática excludente.

g) Análise

A categoria Educação Inclusiva esteve presente em alguns Cadernos de formação. Neles existe um debate em torno da inclusão não apenas ligada às pessoas com deficiência, mas, principalmente, como mecanismo de respeito às singularidades e diferenças das crianças no ciclo de alfabetização. Por isso, os autores afirmam a necessidade de uma organização curricular nas escolas, para que o currículo se torne inclusivo, respeitando as diferenças entre os aprendizes e garantindo a aprendizagem de todos.

É inegável a importância dessa discussão, afinal, durante muito tempo, a escola foi definida por um sistema excludente, tanto para as pessoas com NEE, quanto para as com dificuldades de aprendizagem. Os alunos eram classificados por sua aprendizagem e os que demonstravam maiores dificuldades eram tidos como deficientes, se tornando os únicos culpados por não aprenderem.

Nos Cadernos é defendida uma perspectiva inclusiva, em que a escola deve ser um lugar em que todos tenham igualdade de oportunidades, independente de sua condição

educacional, facilidades ou dificuldades. A exposição sobre as brincadeiras como mecanismo de desenvolvimento da aprendizagem no ciclo de alfabetização e inclusão dos alunos com NEE é um ponto a ser destacado no material. Isso porque, além de apresentar a importância do lúdico para a aprendizagem, ressalta a importância da adequação e adaptação das atividades e brincadeiras para que todos os alunos possam ser inseridos.

Em alguns Cadernos são encontradas notas informando que um determinado assunto ou situação estão sendo tratados no Caderno de Educação Especial. Este é um fato inquietante, pois não existe previsão de tempo destinado ao estudo desse material nos encontros de formação dos professores alfabetizadores. De acordo com o Caderno de Formação de professores no PNAIC, as oito unidades serão trabalhadas em dez meses, divididas da maneira como se segue.

Quadro 3 – Divisão da formação

	Manhã	Tarde
Primeiro dia	Unidade 1	Unidade 1
Segundo dia	Unidade 1	Unidade 2
Terceiro dia	Unidade 2	Unidade 3
Quarto dia	Unidade 3	Unidade 4
Quinto dia	Unidade 4	Unidade 4
Sexto dia	Unidade 5	Unidade 5
Sétimo dia	Unidade 5	Unidade 6
Oitavo dia	Unidade 6	Unidade 6
Nono dia	Unidade 7	Unidade 7
Décimo dia	Unidade 8	Unidade 8
Último dia	Seminário de encerramento	Seminário de encerramento

Fonte: BRASIL, 2012c, p.26.

Mesmo pensando na autonomia das universidades parceiras em incluir a discussão sobre a inclusão de alunos com NEE e o estudo do Caderno de Educação Especial na formação dos orientadores de estudos, não é possível negar que esse não foi previsto para os professores alfabetizadores na estrutura de formação apresentada pelo programa. Situação que coloca esse caderno apenas como um material de estudo e consulta, não trabalhado e discutido na formação continuada oferecida pelo PNAIC.

Como esse caderno não fez parte das unidades de estudos da formação, a análise do conteúdo não foi realizada. Contudo, como ele foi citado, torna-se importante fazer algumas considerações.

O caderno é formado por quatro seções: Iniciando conversa, Aprofundando o tema, Compartilhando e Aprendendo mais. A seção Aprofundando o tema é composta por seis textos: Introdução; A pessoa com deficiência motora frente ao processo de alfabetização; Pensando a alfabetização da pessoa com deficiência intelectual; Estratégias de ensino na alfabetização da pessoa cega e com baixa visão; A alfabetização da pessoa surda: desafios e possibilidades e O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais.

Na seção Compartilhando existem três exposições: uma sequência didática referente a um projeto desenvolvido com alunos surdos; relatos de experiência sobre a inclusão de alunos com paralisia cerebral e síndrome de Down e jogos voltados para a alfabetização inclusiva.

Os temas foram abordados superficialmente nesse caderno. Mesmo assim, seria muito interessante que a todos os professores alfabetizadores fosse dada a oportunidade de estudar e debater sobre eles nos encontros de formação continuada, promovendo, assim, a discussão e a reflexão sobre as possibilidades e as dificuldades na alfabetização de crianças com NEE.

3.3.2. Categoria: Surdez

Quadro 4 - Identificação de discussões sobre a Categoria Surdez nos Cadernos de Formação do PNAIC – 2013

Unidade	Discussões sobre a Categoria				Discussões sobre a Categoria				não
	identificada nos Cadernos				identificada nos Cadernos				
	C1	C2	C3	CC	C1	C2	C3	CC	
1	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	
2	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	
3	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	
4	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	

Unidade	Discussões sobre a Categoria				Discussões sobre a Categoria				não
	identificada nos Cadernos				identificada nos Cadernos				

5	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
6	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
7	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
8	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim

C1: Caderno 1, C2: Caderno 2, C3: Caderno 3, CC: caderno Campo

Essa Categoria também foi investigada em todos os Cadernos de formação, contudo só foi identificada no Caderno do Ano 1, da Unidade 4. Nesse, na abordagem sobre a oralidade no ciclo de alfabetização, Brainer et al. (2012) afirmam que, muitas vezes, ela é inexistente nas crianças com deficiência; dentre as deficiências que impedem seu desenvolvimento, a surdez foi incluída.

Algumas vezes, não adianta o professor insistir no trabalho pedagógico que objetive a oralidade. É preciso realizar adaptações e desenvolver uma ferramenta distinta para estabelecer a comunicação com seus alunos (BRAINER et al., 2012, p.7).

Para as autoras, o desenvolvimento da oralidade não deve ser o foco da prática pedagógica com esses estudantes. Dessa forma, cabe ao professor pensar nas possibilidades de cada aluno, para, assim, garantir condições de aprendizagem a ele, de forma segura e respeitosa.

a) Análise

Na busca pela Categoria Surdez, foi percebido que em apenas um dos Cadernos - Unidade 4/ Ano 1 - foi citada, brevemente, essa condição. Nesse caderno é realizada uma discussão apresentando que, em alunos com algumas deficiências, dentre elas a surdez, a oralidade é inexistente, devendo o professor buscar outras estratégias para a comunicação e o trabalho com esses alunos. Ou seja, apenas os professores do primeiro ano ouviram algo sobre essa categoria.

Tendo como referência o processo de inclusão dos surdos na rede regular de ensino e o objetivo principal do PNAIC, alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, torna-se necessário perceber que é de fundamental importância que o professor entenda a surdez, suas especificidades e causas, para, assim, poder compreendê-la como diferença e não como deficiência, a fim de melhor atender aos alunos surdos em suas diferentes necessidades.

Entende-se, assim, que a discussão sobre essa categoria deveria ser o primeiro passo para iniciar os estudos sobre a educação de surdos. No contexto da pesquisa, para formar professores alfabetizadores de surdos.

3.3.3. Categoria: Alfabetização de surdos

Quadro 5 - Identificação de discussões sobre a Categoria Alfabetização de Surdos nos Cadernos de Formação do PNAIC – 2013

Unidade	Discussões sobre a Categoria identificada nos Cadernos				Discussões sobre a Categoria não identificada nos Cadernos			
	C1	C2	C3	CC	C1	C2	C3	CC
1	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
2	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
3	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
4	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim
5	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
6	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
7	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
8	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim

C1: Caderno 1, C2: Caderno 2, C3: Caderno 3, CC: caderno Campo

Na investigação dessa Categoria, foi identificada, no Caderno do Ano 2 da Unidade 2, nota informando que “no Caderno de Educação Especial são compartilhadas propostas de ação didática a serem vivenciadas na rotina de alfabetização de crianças surdas” (CRUZ; MANZONI; SILVA, 2012, p.26). Nesse sentido, não é possível dizer que essa Categoria foi discutida na referida Unidade.

a) Unidade 4

Ano 2

Ao abordarem a temática do lúdico no ensino de língua portuguesa, Ferreira, Rosa e Cavalcante (2012) fizeram questão de lembrar que atividades de consciência fonológica não podem ser desenvolvidas com os alunos surdos, pois eles não têm uma língua que faça correspondência entre letra e som. Para as autoras,

Outros recursos devem ser utilizados para que o surdo seja alfabetizado em língua portuguesa (segunda língua L2). Como sua língua materna se constitui uma língua espaço-visual, o professor pode se utilizar dela como base para a alfabetização de seus alunos surdos (FERREIRA; ROSA; CAVALCANTE, 2012, p. 9).

b) Análise

Sobre essa categoria foram encontrados apenas dois registros, sendo uma nota informando que no Caderno de Educação Especial existem propostas para a alfabetização de crianças surdas e uma breve discussão sobre as atividades de consciência fonológica que não devem ser trabalhadas com esses alunos, devido à diferença entre a Libras e a Língua Portuguesa.

Torna-se necessário ressaltar, mais uma vez, que o Caderno de Educação Especial não consta na previsão para a formação dos professores alfabetizadores, conforme quadro apresentado na primeira categoria de análise. Contudo, como ele foi citado em nota, nessa categoria, optou-se por levantar algumas questões debatidas nele.

O referido Caderno apresenta um artigo, “A alfabetização da pessoa surda: desafios e possibilidades”, no qual é informado que o Brasil “formula e implementa políticas intersetoriais com a finalidade de garantir que as pessoas surdas ou com deficiência auditiva tenham acesso a todos os meios de comunicação e expressão, em todas as etapas da vida” (SOUSA; MOURÃO, 2012, p.28). Essa garantia fica comprometida quando se tem a ideia de que ela é assegurada com a presença do intérprete de Libras em sala de aula, apenas.

Sousa e Mourão (2012) também abordam os desafios da alfabetização da pessoa surda, visto que ela não tem estímulos auditivos e ressaltam que a surdez não tem nenhuma ligação com a perda da capacidade de aprender. Eles afirmam que

Em crianças ouvintes, a audição é o meio primário para o desenvolvimento de uma língua oral. No caso de crianças surdas ou com deficiência auditiva, certos recursos de tecnologia assistiva, como aparelhos de amplificação sonora, sistema de frequência modulada e implante coclear auxiliam no processo de oralização, se estas forem devidamente acompanhadas e corretamente estimuladas para esse fim. É preciso levar em conta, no entanto, que o processo educacional dessas crianças é mais complexo do que levá-las a ser capaz de oralizar (SOUSA; MOURÃO, 2012, p.28).

Na proposta educacional bilíngue, defendida pelos surdos e pelos pesquisadores em educação de surdos, é inconcebível relacionar a alfabetização de crianças surdas à oralização delas. Esse pensamento apenas reforça o “ouvintismo” presente nas escolas e na sociedade brasileira. A alfabetização das crianças surdas deve ter como ponto de partida a Libras, língua materna dessa comunidade, e não na oralização de sua segunda língua. Além

disso, a surdez e a deficiência auditiva não podem ser consideradas como iguais em nenhuma situação social e/ou educacional.

Nesse caderno também os autores também definem que o processo de aprendizagem dos surdos é dificultado pela falta de uma linguagem comum entre eles e seus professores. “Para isso, é garantido a você educador, o apoio das salas de Atendimento Educacional Especializado” (SOUSA; MOURÃO, 2012, p.28). Torna-se importante destacar que o AEE é uma garantia para os alunos e não para os professores. Indicações como essa nos levam a uma importante reflexão: Inclusão ou Exclusão?

No artigo também foram colocadas algumas questões: “A propósito, como é que a criança surda se alfabetiza? Qual é o ponto de partida da alfabetização da criança surda? Eu tenho um aluno surdo. O que fazer? Onde o aluno surdo deve se sentar?” (SOUSA; MOURÃO, 2012, p.29). Nenhuma delas foi respondida com embasamento legal ou teórico.

Ao discutirem sobre a importância de os professores conhecerem seus alunos surdos e as especificidades deles, Sousa e Mourão (2012, p.) afirmam que

É necessário conhecer quem são esses sujeitos, quais as suas especificidades, pois há algumas pessoas surdas que falam e fazem leitura labial muito bem; outras comunicam-se apenas por gestos e mímicas; outras por língua de sinais e algumas usam sinais e oralização em situações diferentes – são os surdos bilíngues.

Dois pontos precisam ser abordados sobre essa exposição. De fato, o professor precisa conhecer as especificidades de seus alunos e as diferenças existentes entre eles. Contudo, não se pode definir como surdo bilíngue apenas aquele que usa a fala e a língua de sinais, conforme discussão realizada no segundo capítulo.

Vale ressaltar que esse texto também trouxe informações relevantes, como o artigo 22 do Decreto nº 5.626, que trata das escolas e das classes de educação bilíngue; a importância de professores surdos bilíngues inseridos nas escolas para a educação das crianças surdas e a afirmação dos autores em que “pensar a alfabetização da pessoa surda requer pensar em possibilitar o acesso à construção do conhecimento por meio da língua de sinais, e para isso são necessário professores fluentes na língua de sinais” (SOUSA; MOURÃO, 2012, p.31).

Mesmo apresentando algumas discussões desse caderno, pelos motivos expostos anteriormente, não se pode afirmar que os professores alfabetizadores cursistas do PNAIC tiveram acesso a elas.

O referencial teórico construído no segundo capítulo faz uma breve abordagem sobre a educação dos surdos e sua inclusão na escola regular, discussão que se esperava encontrar na formação continuada oferecida pelo PNAIC aos professores alfabetizadores.

Conhecer as filosofias educacionais utilizadas na educação dos surdos, entender os malefícios da imposição oralista, perceber a necessidade de uma educação bilíngue e compreender as diferenças culturais e linguísticas entre surdos e ouvintes são conhecimentos fundamentais para um professor de surdos.

Pode-se perceber que a inclusão do surdo na escola regular é uma realidade, mas a formação para os professores que os recebem, não! Infelizmente, a supremacia ouvinte ainda é imperiosa nas escolas com alunos surdos. As aulas continuam sendo pensadas e planejadas para atender aos alunos ditos “normais”.

A proposta de formação continuada para professores alfabetizadores do PNAIC tem com objetivo principal garantir a alfabetização de todas as crianças na idade certa, até oito anos de idade. Como pensar o processo de alfabetização da criança surda sem que os professores sejam capacitados para essa função? Onde está o princípio da escola inclusiva, presente na Declaração de Salamanca, em que as escolas devem responder às necessidades de seus alunos, assegurando a eles uma educação de qualidade?

Conforme afirmam Lacerda e Lodi (2010), a língua e a cultura do surdo não são compartilhadas nas escolas. Não existe igualdade nas oportunidades educacionais do ensino regular para surdos e ouvintes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao final de uma pesquisa, apesar de ser extremamente prazeroso pela sensação de dever cumprido, é também atormentador em virtude da sensação de existirem muitas coisas que precisavam ser ditas e não foram. Isso nos faz refletir sobre a necessidade de continuar investigando para tentar preencher as lacunas que permaneceram em aberto, e talvez descobrir que elas nunca se fecharão. Afinal, nenhuma pesquisa pode ser considerada pronta e acabada; dela podem surgir outras inquietudes e questionamentos, indicando a necessidade de novos estudos.

Esse trabalho teve como objetivo geral *analisar o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, de formação continuada para professores alfabetizadores, no que diz respeito à formação de professores alfabetizadores de surdos*, fundamentado no objetivo principal do PNAIC de que todas as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade.

Nessa busca, ficou evidenciado que a formação de professores no Brasil passou por diversas modificações, em especial após a promulgação da LDBN. O discurso sobre educação como direito de todos e dever do Estado se fortaleceu, e, com ele, mudanças no setor educacional e na formação dos profissionais da educação que, obrigatoriamente, passou a ser realizada em nível superior. A formação continuada entrou em cena, primeiro como uma mera capacitação em serviço, depois vista como uma forma de compensar os problemas da formação inicial, até ser vista e entendida na sua essência, como um processo interativo e dinâmico de aprendizagens, trocas de experiências, construção e reconstrução do sujeito.

A pesquisa também demonstrou que a inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares ganhou força de lei. As escolas especiais, aos poucos, estão sendo extintas, os surdos têm sido inseridos na rede regular de ensino, tradutores e intérpretes de Libras sendo contratados para garantir a comunicação desses alunos.

Outro ponto importante destacado foi a diferença cultural e linguística existente entre surdos e ouvintes. O surdo carrega marcas de lutas intensas pelo direito de utilização e o reconhecimento de sua língua. Ainda nos dias de hoje sofrem por falta de acesso em diversos ambientes, inclusive no educacional, onde ainda existe forte imposição oralista.

Na investigação realizada foi possível constatar que a formação oferecida pelo programa PNAIC não foi suficiente para preparar o professor alfabetizador de surdos. Não foram encontrados estudos, debates e discussões sobre temas como surdez, causas e classificações; diferenças entre surdez e deficiência auditiva; história da educação dos surdos,

cultura surda; ensino de português como segunda língua para surdos e estudos linguísticos da Libras, dentre outros. O único caderno que falava exclusivamente sobre inclusão, mesmo que superficialmente, não fez parte do material de estudos indicado para a formação dos alfabetizadores dos municípios participantes do Programa. É preciso deixar muito claro que o PNAIC foi analisado apenas do ponto de vista da formação para o professor alfabetizador de surdos. Nesta pesquisa não foram obtidos dados para fazer nenhuma outra inferência.

A constatar que os professores alfabetizadores que têm alunos surdos em suas salas de aula não receberam um direcionamento nessa formação, para o trabalho com esses alunos, surgiram alguns questionamentos: Como todas as crianças estarão alfabetizadas aos oito anos de idade se as especificidades de algumas não estão sendo estudadas? Que inclusão é essa em que o aluno é inserido em um contexto educacional sem que os professores recebam formação para atendê-los adequadamente? Surdos e ouvintes estão tendo as mesmas oportunidades educacionais nas escolas de ensino regular?

Diante de tantos problemas educacionais vivenciados pela comunidade surda no ensino regular, no dia 8 de junho de 2012 sete pesquisadores surdos, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, da Universidade Federal de Santa Catarina e da Universidade Federal de Santa Maria, escreveram uma carta aberta ao então Ministro da Educação, Aloísio Mercadante, expondo a situação educacional atual dessa comunidade. Nesta carta foram apresentados argumentos que justificam a importância de escolas bilíngues para a comunidade surda, dentre eles a necessidade de aprender.

Em um primeiro momento, pode ser que algumas pessoas vejam a escola bilíngue como um mecanismo de segregação. Contudo, se pensarmos mais um pouco, perceberemos que o surdo está segregado, na rede regular de ensino, quando a ele não é dada a mesma possibilidade de aprendizagem que o ouvinte. É preciso compreender que apenas a presença do tradutor intérprete de Libras na sala de aula não garante a aprendizagem dos surdos. É fundamental que as especificidades dos surdos sejam respeitadas e que a ele seja oferecida uma educação bilíngue, na qual a Libras, sua primeira língua, seja a referência para o processo de ensino aprendizagem.

Diante disso é notável a necessidade de reformular os processos de formação continuada; os alunos surdos precisam ser considerados nessas propostas. A inclusão educacional precisa ser revista. Caso contrário, servirá como caminho para a exclusão social e educacional de muitas comunidades. Se o Estado acredita que o melhor para a comunidade surda é a inclusão nas escolas de ensino regular, que ele ofereça suporte e condições básicas para que essa inclusão seja efetiva.

Não é possível afirmar que a discussão aqui apresentada está finalizada, pois existem muitos questionamentos e inquietações sobre essa temática que precisam de respostas. Por isso a necessidade de dar continuidade a este estudo, com novas investigações e abordagens. Pretende-se, a partir dos resultados obtidos pesquisa, aprofundar os estudos, verificando *in loco*, a situação do professor alfabetizador de surdo no ensino regular e sua visão acerca da formação continuada recebida pelo PNAIC.

Espera-se que, a partir da investigação aqui apresentada, alunos surdos e seus professores sejam notados, com seus direitos e especificidades.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1, unidade 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 06-14.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; CRUZ, Magna do Carmo Silva. *Progressão e continuidade das aprendizagens*: possibilidades de construção de conhecimentos por todas as crianças no ciclo de alfabetização. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Caderno reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção de conhecimentos por todas as crianças: ano 2, unidade 8. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012 a. p. 06-18.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; CRUZ, Magna do Carmo Silva. *Progressão escolar no ciclo de alfabetização*: avaliação e continuidade das aprendizagens na escolarização. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Caderno progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização: ano 3, unidade 8. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b. p. 06-19.

ALMEIDA, Fernando José de. Política pública de inclusão de minorias e majorias. In: LODI, Ana Cláudia B *et al* (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2014.p. 81-86.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Apontamentos a respeito da formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores*: artes e técnicas, ciências políticas. São Paulo: UNESP, 2006. p. 177-186.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2006.

BRAINER, Margareth et. al: *Ser cuidado, brincar e aprender*: direitos de todas as crianças. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: ludicidade na sala de aula: ano 1, unidade 4. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 06-13.

BRASIL. Decreto nº 1.190, de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De11190.htm>. Acesso em: 10 maio 2015.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044impressao.htm>. Acesso em: 13 maio 2015.

BRASIL. Decreto nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 maio 2015.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 jun. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os institutos superiores de educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2015.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 01 jun. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2015.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário oficial da União*, Brasília, DF, 25 de abr. 2002, Seção 1, n. 70, p. 23. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 01 jun. 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 01 jun. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2015.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério superior da educação básica, disciplina a atuação da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior – CAPES – no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/D6755impresao.htm>. Acesso em: 01 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 867 de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 jul. 2012a, Seção, n.º 129, p. 22-23.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador*. Caderno de apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, MEC, SEB, 2012c.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Manual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: O Brasil do futuro com o começo que ele merece*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012d. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Caderno de educação especial: a alfabetização de crianças com deficiência, uma proposta inclusiva*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, MEC, SEB, 2012e.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015. Define 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 jun. 2015.

BRITO, Lucinda Ferreira. *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1990.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. *Currículo no ciclo de alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças* In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e aprendizagem: ano 2, unidade 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 06-12.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; MANZONI, Rosa Maria; SILVA, Adriana M.P. *Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do processo de ensino e de aprendizagem*. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno currículo na alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e aprendizagem: ano 2, unidade 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 06-15.

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique. (Orgs.). *Políticas públicas e educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001. p. 49-57.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 36, nº 131, p.299-324, abr.-jun. 2015.

FERNANDES, Domingos. Avaliação, aprendizagens e currículo: para uma articulação entre investigação, formação e práticas. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências e políticas*. São Paulo: UNESP, 2006. p.15-36.

FERREIRA, Naura Suria Carapeto. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: deságios e compromissos. In: FERREIRA, Naura Suria Carapeto (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ROSA, Ester Calland de Sousa; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno vamos brincar de construir as nossas e outras histórias. ano 2 : unidade 4. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. p.09-18.

FRANCO, Maria Laura P. B. Franco. *Análise do conteúdo*. 4. ed. Série Pesquisa, v.6. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FONSECA, João José Saraiva. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UECE, 2002. Apostila.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Coord). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Cláudia B.; HARRISON, Kathryn Marie P.; CAMPOS, Sandra Regina L. de; TESKE, Ottmar (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2014.p. 53-58.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadeno Cedex*, Campinas, vol. 26, n. 69, 2006, p.163-184, maio-ago., 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro.; HARRISON, Kathryn Marie P.; CAMPOS, Sandra Regina L. de; TESKE, Ottmar (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2014.p. 121-137.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; LODI, Ana Cláudia Balieiro. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; LODI, Ana Cláudia Balieiro (Orgs.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 11-32.

LEAL, Telma Ferraz. *Ciclo de alfabetização e progressão escolar*. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno organização do trabalho pedagógico. ano 1 : unidade 8. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. p.07-14.

LEAL, Telma Ferraz; CRUZ, Magna do Carmo Silva; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. *Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: os diferentes percursos dos estudantes*. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais. ano 1 : unidade 7. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. p.06-13.

LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo de. *Ciclo de alfabetização na educação do campo: reflexões sobre os processos de avaliação e a progressão escolar*. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno organizando a ação didática em escolas do campo. educação do campo : unidade 8. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012 a. p.08-19.

LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo de. *A organização do trabalho docente no ciclo de alfabetização*. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno organizando a ação didática em escolas do campo. educação do campo : unidade 8. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b. p.20-27.

LEITE, Tânia Maria S. B. Rios; MORAIS, Arthur Gomes. *O Ensino do Sistema de Escrita Alfabética*: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica? In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1 : unidade 3. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília : MEC, SEB, 2012a. p.19-26.

LEITE, Tânia Maria S. B. Rios; MORAIS, Arthur Gomes. *Atendendo à diversidade: o trabalho com todas as crianças no dia a dia, usando diferentes recursos didáticos*. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno a heterogeneidade em sala de aula e a diversidade das atividades: ano 3 : unidade 7. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b. p.19-30.

LESAGE, Pierre. A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FILHO, Luciano Mendes de Faria (Orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999. p.9-24.

LIMA, Juliana de Melo; TELES, Rosinalda; LEAL, Telma Ferraz. *Planejar para integrar saberes e experiências* In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento: ano 1 : unidade 3. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. p.06-13.

LOPES, Maura Corcini; MENEZES, Eliana da Costa Pereira. Inclusão de surdos na escola regular. Caderno de Educação, Pelotas, v. 26, maio/set., 2010.

LOPES, Maura Corcini. *Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos*. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2005.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015.

MALDANER, Aloisio Otavio. Princípios e praticas de formação de professores para a educação básica. In: SOUZA, João Valdir Alves (Org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 211–233.

MARMOL, Mirian Maria Roberto. *Professores alfabetizadores e a formação continuada: um estudo de caso sobre o curso “instrumentos da alfabetização”*. 2011. 149p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

MORAIS, Arthur Gomes; LEITE, Tânia Maria S. B. Rios. *O ensino do sistema de escrita alfabética*: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica In:

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1 : unidade 3. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012a. p.19-25.

MORAIS, Arthur Gomes; LEITE, Tânia Maria S. B. Rios. *Direitos de aprendizagem, heterogeneidade dos aprendizes e atendimento à diversidade, no final do ciclo de alfabetização*: diagnosticando e organizando as crianças na sala de aula. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno a heterogeneidade em sala de aula e a diversidade das atividades: ano 3 : unidade 7. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b. p.19-30.

NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: EDUCA, 2002.

OMOTE, Sadao. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de Educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003. p. 153-169.

PARO, Vitor Henrique. Políticas Educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Orgs.). *Políticas públicas e educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

PERLIN, Gladis T. T. *Identidades surdas*. In: SKLIAR, de Carlos de. (Org.). *A surdez*. Um olhar sobre a diferença. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 51-73.

PINTO, Ana Lúcia Guedes; LEAL, Telma Ferraz. *Ponto de partida*: currículo no ciclo de alfabetização. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3, unidade 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012a .p. 06-12.

PINTO, Ana Lúcia Guedes; LEAL, Telma Ferraz. *Avaliação para Inclusão*: alfabetização para todos. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3, unidade 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b. p. 22-27.

QUADROS, Ronice Muller. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

QUADROS, Ronice Muller. Políticas Linguísticas e Educação de Surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, maio/ago. 2006.

REIS FILHO, Casemiro. *A educação e a ilusão liberal*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

RODRIGUES, Carlos Henrique; BEER Hanna. Direitos, políticas e línguas: divergências e convergências na/da/ para educação de surdos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 3, jul./set.,2016.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas, 2006.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. *Profissão professor*. Porto: Porto, 1999.

SANTOS, Kátia Regina de Oliveira Rios Pereira. *Educação especial e escola: reflexões sobre os projetos educacionais para alunos surdos*. In: FERNANDES, Eulália (Org.). *Surdez e Bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 51-64.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. [online]. 2009. Vol.14, n.40, p. 143-155.

SEVERINO, Antônio J. Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a propósito das diretrizes curriculares do curso de pedagogia. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências políticas*. São Paulo: UNESP, 2006. p. 61-71.

SILVA, Alessandro da. *A heterogeneidade no processo de alfabetização: diferentes conhecimentos, diferentes atendimentos*. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização: ano 2, unidade 7. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b. p. 06-15.

SILVA, Clodoaldo Teodosio Santana da; MATTOS, Greyd Cardoso. Educação inclusiva: o ensino de matemática para alunos surdos. In: PINHEIRO, Niusarte Virgínia *et al* (Orgs.) *Educação matemática: diálogos teóricos e metodológicos*. São Paulo: Opção, 2015. p. 153-164.

SILVA, José Nunes da; LIMA, Leila Britto de Amorim. *Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: a valorização das singularidades identitárias dos povos do campo*. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida: educação do campo, unidade 7. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 17-29.

SILVA, Lázara Cristina da; LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de; SOUZA, Vilma Aparecida de. Políticas públicas para a educação de pessoas surdas no Brasil. In: SILVA,

Lázara Cristina da; MOURÃO, Marisa Pinheiro (Orgs.). *Atendimento educacional especializado para alunos surdos*. Uberlândia: EDUFU, 2013.

SOUSA, Wilma Pastor de Andrade; MOURÃO, Carlos Antonio Fontenele. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Caderno de educação especial: a alfabetização de crianças com deficiência, uma proposta inclusiva*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, MEC, SEB, 2012.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). *A surdez*. Um olhar sobre a diferença. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 7-32.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 112-149.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: HADDAD, S.; WARDE, M. J., TOMMASI, L. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 125-193.

TURETTA, Beatriz dos Reis; GÓES, Maria Ceclília Rafael de. Uma proposta inclusiva bilíngue para as crianças menores. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; LODI, Ana Cláudia Balieiro (Orgs.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 82-98.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas *especiais*. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 01 jun. 2015.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem. UNESCO, Jomtien Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Formação de Professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da Silva (Orgs.). *A Escola Mudou*. Que mude a formação dos professores! 3. ed. Campinas: Papirus. 2012. p. 13 – 33.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governabilidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p.947-963, out. 2007.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando Professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de Educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003. p. 35-57.